



ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ ТОМ 1



*Сборник материалов VII Международной
научно-практической конференции*

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего профессионального образования
«Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова»

Харьковский государственный педагогический университет
имени Г.С. Сковороды

Актюбинский региональный государственный университет
имени К. Жубанова

Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс»

Образование и наука в современных условиях

Том 1

Сборник материалов
VII Международной научно-практической конференции

Чебоксары 2016

УДК 37.0:001
ББК 74.04 (2)+72
О-23

Рецензенты: **Бекназаров Рахым Агибаевич**, д-р ист. наук, профессор «АРГУ им. К. Жубанова», Казахстан
Иваницкий Александр Юрьевич, канд. физ.-мат. наук, профессор, декан факультета прикладной математики, физики и информационных технологий ФГБОУ ВПО «ЧГУ им. И.Н. Ульянова»
Рябинина Элина Николаевна, канд. экон. наук, профессор, декан экономического факультета ФГБОУ ВПО «ЧГУ им. И.Н. Ульянова»

Редакционная

коллегия: **Широков Олег Николаевич**, главный редактор, д-р ист. наук, профессор, декан историко-географического факультета ФГБОУ ВПО «ЧГУ им. И.Н. Ульянова», член общественной палаты Чувашской Республики 3-го созыва
Абрамова Людмила Алексеевна, д-р пед. наук, профессор ФГБОУ ВПО «ЧГУ им. И.Н. Ульянова»
Яковлева Татьяна Валериановна, ответственный редактор, генеральный директор ЦНС «Интерактив плюс»
Тимофеева Алена Владимировна, помощник редактора

Дизайн

обложки: **Катякова Наталия Михайловна**, дизайнер

О-23 Образование и наука в современных условиях : материалы VII Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 22 мая 2016 г.). В 2 т. Т. 1 / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. – № 2 (7). – 228 с.

В сборнике представлены материалы участников VII Международной научно-практической конференции, посвященные актуальным направлениям развития образования и науки. Приведены результаты теоретических и прикладных изысканий представителей научного и образовательного сообщества в данной области. Предназначен для широкого круга читателей.

Статьи представлены в авторской редакции.

Сборник размещен в Российском индексе научного цитирования (РИНЦ).

ISSN 2412-0537

УДК 37.0:001

ББК 74.04 (2)+72

© Коллектив авторов, 2016

© Центр научного сотрудничества
«Интерактив плюс», 2016

Предисловие



Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс» совместно с Федеральным государственным бюджетным образовательным учреждением высшего профессионального образования «Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова», Актобинским региональным государственным университетом имени К. Жубанова и Харьковским национальным педагогическим университетом им. Г.С. Сковороды представляют сборник материалов по итогам VII Международной научно-практической конференции «**Образование и наука в современных условиях**».

В сборнике представлены статьи участников VII Международной научно-практической конференции, посвященные приоритетным направлениям развития науки и образования. В 159 публикациях двух томов нашли отражение результаты теоретических и прикладных изысканий представителей научного и образовательного сообщества в данной области.

По содержанию публикации первого тома разделены на основные направления:

1. Биологические науки.
2. Естественные науки.
3. История и политология.
4. Культурология и искусствоведение.
5. Медицинские науки.
6. Педагогика.

Авторский коллектив сборника представлен широкой географией: городами России (Москва, Санкт-Петербург, Абакан, Альметьевск, Ангарск, Армавир, Астрахань, Владивосток, Владикавказ, Волгоград, Воронеж, Грозный, Губкинский, Екатеринбург, Иркутск, Йошкар-Ола, Казань, Калининград, Калуга, Кизляр, Кострома, Краснодар, Красноярск, Курск, Луга, Магас, Нальчик, Нижневартовск, Нижний Новгород, Новокузнецк, Новосибирск, Оренбург, Орехово-Зуево, Пенза, Пермь, Петрозаводск, Ростов-на-Дону, Саранск, Саратов, Северодвинск, Симферополь, Сочи, Стерлитамак, Сургут, Таганрог, Тарко-Сале, Тверь, Тула, Тюмень, Уфа, Хабаровск, Ханты-Мансийск, Чебоксары, Челябинск, Элиста, Якутск), Кыргызстана (Бишкек, Ош), Республики Казахстан (Астана, Кокшетау, Талдыкорган) и Украины (Киев).

Среди образовательных учреждений выделяются следующие группы: академические учреждения (Волгоградская государственная академия физической культуры, Всероссийская академия внешней торговли Минэкономразвития РФ, Нижегородская государственная консерватория (академия) им. М.И. Глинки, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ,

Саратовская государственная юридическая академия), университеты и институты России (Альметьевский государственный институт муниципальной службы, Армавирский государственный педагогический университет, Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Башкирский государственный университет, Владивостокский государственный университет экономики и сервиса, Воронежский государственный медицинский университет им. Н.Н. Бурденко Минздрава России, Дальневосточный федеральный университет, Донской государственный технический университет, Иркутский государственный университет, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Калмыцкий государственный университет им. Б.Б. Городовикова, Краснодарский университет МВД России, Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского, Кубанский государственный аграрный университет, Марийский государственный университет, Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарева, Морской государственный университет им. адмирала Г.И. Невельского, Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет (МАДИ), Московский городской педагогический университет, Московский государственный лингвистический университет, Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана, Национальный государственный университет физической культуры, спорта и здоровья им. П.Ф. Лесгафта, Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина, Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Нижневартовский государственный университет, Оренбургский государственный педагогический университет, Оренбургский государственный университет, Пензенский государственный университет, Пермский военный институт внутренних войск МВД России, Пермский национальный исследовательский политехнический университет, Петрозаводский государственный университет, Поволжский государственный технологический университет, Российский государственный профессионально-педагогический университет, Российский государственный социальный университет, Российский государственный университет правосудия, Российский университет дружбы народов, Ростовский государственный экономический университет (РИНХ), Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова, Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова», Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова, Сибирский государственный аэрокосмический университет им. академика М.Ф. Решетнева, Сибирский государственный университет путей сообщения, Смольный институт РАО, Сургутский государственный педагогический университет, Тверской государственный университет, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, Тюменский государственный нефтяной университет, Уральский государственный педагогический университет, Уфимский юридический институт МВД России, Хабаровский государственный университет экономики и права, Хакассский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, Чеченский государственный университет, Юго-Западный государственный университет, Южно-Уральский государственный универси-

тет (НИУ), Южный федеральный университет), Кыргызстана (Кыргызский национальный университет им. Ж. Баласагына, Кыргызско-Узбекский университет, Ошский государственный университет), Республики Казахстан (Казахский агротехнический университет им. С. Сейфуллина, Жетысуский государственный университет им. И. Жансугурова, Кокшетауский университет им. А. Мырзахметова) и Украины (Национальный педагогический университет им. М.П. Драгоманова).

Большая группа образовательных учреждений представлена школами, детскими садами, а также социальными организациями и научными учреждениями.

Участники конференции представляют собой разные уровни образования и науки от докторов и кандидатов наук ведущих вузов страны, профессоров, доцентов, аспирантов, магистрантов и студентов до преподавателей вузов, учителей школ и воспитателей детских садов, а также научных сотрудников. Редакционная коллегия выражает глубокую признательность нашим уважаемым авторам за активную жизненную позицию, желание поделиться уникальными разработками и проектами, участие в VII Международной научно-практической конференции **«Образование и наука в современных условиях»**, содержание которой не может быть исчерпано. Ждем Ваши публикации и надеемся на дальнейшее сотрудничество.

Главный редактор – д-р ист. наук, проф.
Чувашского государственного университета имени И.Н. Ульянова,
декан историко-географического факультета
Широков О.Н.

ОГЛАВЛЕНИЕ

БИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Мамась Н.Н., Кананыхина Ю.О.</i> Создание компоста на основе речного ила для выращивания редиса.....	10
<i>Мамась Н.Н., Тахмазян Т.А.</i> Сложный компост на основе речных илов для выращивания кукурузы в Апшеронском районе.....	12
<i>Сизова Е.А., Кожевникова Е.А., Леднева С.А.</i> Источники поступления наноматериалов в окружающую среду.....	14
<i>Тюрганова А.В., Скритник Л.Н.</i> Биотестирование почв техногенных зон города Калининграда с использованием растительных организмов.....	16
<i>Ушакова А.А., Мельникова Н.А., Громова Н.В.</i> Изменение содержания гемоглобина в эритроцитах и его кислородсвязывающей способности при инфаркте миокарда.....	18

ЕСТЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

<i>Айткеева Ч.А.</i> Использование метода кейс-технологий в изучении дисциплины «Общая химическая технология».....	20
<i>Ефремов А.Ю., Каширин П.А., Басов В.О.</i> Естественнонаучный подход к изучению мышления.....	23

ИСТОРИЯ И ПОЛИТОЛОГИЯ

<i>Демёхина А.С., Фардзинова З.А.</i> Молодежное самоуправление в Приморском крае.....	25
<i>Клематов А.С., Хашиев Р.Р.</i> Религиозная принадлежность терроризма и ее влияние на направленность преступных действий.....	29
<i>Макаров Д.А., Беглярова Э.А., Коновалова В.А.</i> Формирование книжного фонда Кубани во второй трети XIX века.....	31
<i>Панова Л.Н.</i> Исторический смысл буржуазных реформ Александра II в свете современного опыта.....	33
<i>Филатов М.Г.</i> Роль Ганнибала Барки в эскалации конфликта между Римом и Карфагеном.....	38
<i>Филатов С.В.</i> «Фольк-хистори» – угроза репрезентативного исторического знания.....	42

КУЛЬТУРОЛОГИЯ И ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

<i>Казакова С.В.</i> Теоретический анализ сущности, структуры и содержания понятия «музыкальная культура».....	44
<i>Платонова Н.В., Василега Д.С.</i> Архитектура как форма гарантии интеллектуальной безопасности.....	49

МЕДИЦИНСКИЕ НАУКИ

<i>Анарбаев А.А., Маткасымова А.Т., Калматов Р.К.</i> Динамика изменений иммунологических показателей экссудата среднего уха при отите.....	51
<i>Серубай С.К., Омиржанова Г.Б.</i> Кохлеарная имплантация как современный метод реабилитации детей с нарушенным слухом.....	57
<i>Фадеева Т.С.</i> Биохимические и клинические проявления дисплазии соединительной ткани у женщин с опущениями и выпадениями внутренних половых органов.....	61

ПЕДАГОГИКА

<i>Абрарова А.А., Шмельёва Н.Г.</i> Пропаганда здорового образа жизни на уроках математики в начальной школе	63
<i>Андреева Л.А., Власенко К.Е., Дудо В.Д., Арасланова А.А.</i> Применение информационно-коммуникационных технологий и средств в процессе обучения младших школьников.....	65
<i>Барболин М.П.</i> Концепция квалификационной модели профессионального образования: интеллектуально-созидающий подход	68
<i>Белоусова Д.Н.</i> Развитие исследовательских умений и навыков младших школьников путем вовлечения в проектную деятельность	72
<i>Бозиев А.Т.</i> О некоторых особенностях преподавания иностранных языков в условиях профессионального обучения	74
<i>Гаджиева Б.Д.</i> ИКТ на уроках математики как средство повышения качества знаний	79
<i>Ганецкая С.В.</i> Роль информационных технологий в современной системе профессионального образования	83
<i>Григорьева А.А.</i> Письменная речь как объект исследования с позиций мультидисциплинарного подхода.....	85
<i>Гришина Е.И., Прокофьева К.В.</i> Коррекция заболевания ожирения методами АФК у школьников 11–13 лет.....	88
<i>Дадов А.В.</i> Актуальные проблемы совершенствования силовой выносливости при занятиях со слушателями профессионального обучения. 92	
<i>Дедюкина М.И., Васильева В.М.</i> Формирование мыслительных операций у детей среднего дошкольного возраста посредством дидактических игр.....	94
<i>Дуйшонбекова Г.</i> Формирование коммуникативной компетенции студентов неязыковых факультетов вуза в процессе развития речевой культуры на основе развития творческих способностей в обучении русскому языку.....	96
<i>Евстигнеева М.В.</i> Перевод спортивных текстов студентами неязыковых вузов: особенности и алгоритм.....	100
<i>Ена Л.Н., Шиханихина Е.С., Кочу Ю.М., Турковская Н.В.</i> ИКТ-компетентность учителя начальных классов	102
<i>Ермакова О.С., Горбунова О.Ф.</i> Исследование реализации гендерного подхода в воспитании детей старшего дошкольного возраста в педагогическом процессе дошкольного образовательного учреждения	105
<i>Иванова А.В., Хакимова И.Р.</i> Урок общеметодологической направленности по математике в 5 классе на тему «Меньше или больше»	107
<i>Ивкина Ю.М.</i> Формирование информационной грамотности младших школьников в процессе начального языкового образования	111
<i>Кателина Л.С., Дедова О.М.</i> Система упражнений по изучению причастий и отглагольных прилагательных иностранными учащимися российских вузов	113
<i>Кобылина А.А., Пихотина Т.В., Уразаева Л.Ю.</i> Проектная и исследовательская деятельность по математике как важнейший компонент индивидуальной образовательной траектории	116
<i>Кожанова Н.С., Каразбаева Э.А.</i> Развитие осязания у детей дошкольного возраста с детским церебральным параличом с использованием предметной игры	119

<i>Конечная Ж.П., Удова О.В.</i> Педагогические условия развития лобознательности детей старшего дошкольного возраста	122
<i>Корнилова Н.Б.</i> Роль воспитательной работы в современной образовательной организации профессионального образования	124
<i>Краснова С.И.</i> Управленческая культура руководителя общеобразовательной организации: этимология, структура, функции	126
<i>Кузина В.А., Чернышева М.М.</i> Особенности внешней среды в деятельности морских специальностей	133
<i>Куреничкова Ч.Н.</i> Сценарий театрализованной деятельности с элементами умк «Татарча сөйләшәбез» по обучению дошкольников татарскому языку	135
<i>Кучукова Л.П.</i> Мотивационный потенциал экзамена на сертификат при изучении второго иностранного языка	138
<i>Лищина Г.Н., Глотов О.А.</i> Рефлексия учебного занятия в образовательном процессе подготовки специалиста интегративного типа	140
<i>Лябухина А.Д., Василега Д.С.</i> Наука и образование в современном обществе	144
<i>Мальцева Н.В., Смирнова С.В.</i> О возможности использования элементов географического образования в системе профессиональной подготовки учащихся средних специальных учебных заведений	146
<i>Маниюкова Н.В., Уразаева Л.Ю., Усова Е.Г.</i> Сравнительный анализ результатов компьютерного построения ассоциаций со словом «математика»	150
<i>Маркина И.В.</i> Использование программного продукта MS Excel на уроках физики	152
<i>Мартынов М.А.</i> Организация краткосрочных программ академической мобильности на примере школ русского языка и культуры для иностранных обучающихся в Северном (Арктическом) федеральном университете	157
<i>Миляхова Ю.Г.</i> Народные знания народа ханты в образовательном процессе	162
<i>Оборина И.А.</i> Формирование профессиональных компетенций при изучении темы «Кручение» курса сопротивления материалов в Пермском военном институте	164
<i>Орлова Ю.А., Середкина Н.Д.</i> Развитие познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста	167
<i>Переточкина С.М., Хафизова А.Р.</i> Новые информационные технологии в учебном процессе	170
<i>Петренко М.А., Баталина Е.А.</i> Интерактивные методы обучения на уроках иностранного языка	173
<i>Пихотина Т.В., Хмарская Я.А., Уразаева Л.Ю.</i> Индивидуализация обучения и вовлечение одаренных учащихся в проектную деятельность по математике	177
<i>Полева А.Е.</i> О развитии сенсорных способностей у детей раннего возраста	179
<i>Полякова О.А., Мухин О.И.</i> Инновационный проект «Интеллектуальная школа» – технология обучения на интерактивных моделях	182
<i>Прохоренко В.В., Дзержинская Л.Б., Дзержинский Г.А., Клеин И.С.</i> Проблемы организации и содержания практического курса специальной физической подготовки студентов гуманитарных вузов и пути их решения	184

<i>Роговенко Т.В.</i> Проблема перехода от безотметочного обучения к отметкам в начальной школе.....	187
<i>Садникова А.А.</i> Некоторые вопросы внедрения электронного дистанционного обучения в школе	189
<i>Сапарова К.И.</i> Формирование ключевых компетенций у обучающихся на уроках биологии на основе решения открытых задач.....	191
<i>Скобликова Т.В., Малахова Е.В.</i> Круговая тренировка как компонент оптимизации организации учебно-тренировочного процесса по физической культуре в школе.....	193
<i>Скобликова Т.В., Малахова Е.В.</i> Оптимизация организации учебно-тренировочного процесса в школе.....	195
<i>Скобликова Т.В., Павлов А.И.</i> Использование средств восстановления с учетом особенностей построения тренировочного процесса подготовки пловцов.....	197
<i>Скобликова Т.В., Павлов А.И.</i> Использование физических средств восстановления в процессе подготовки пловцов.....	198
<i>Скобликова Т.В., Павлов А.И.</i> Модернизация использования средств восстановления с учетом особенностей построения тренировочного процесса подготовки пловцов посредством применения информационных технологий	200
<i>Скобликова Т.В., Павлов А.И.</i> Организационно-педагогические условия использования средств восстановления с учетом особенностей построения тренировочного процесса подготовки пловцов.....	202
<i>Степанова Н.И., Осипова Г.Г.</i> Реализация концепции здоровьесберегающего образовательного пространства в ГБПОУ РС (Я) «Аграрный техникум» как система профилактики наркомании и пропаганды здорового образа жизни	204
<i>Сучкова А.Е.</i> Обоснование эффективности проектирования теоретико-методического обеспечения индивидуального образовательного маршрута магистранта	210
<i>Умеркаева С.Ш., Жарикова Е.А.</i> Социально-культурная реабилитация пожилых инвалидов: к постановке проблемы	214
<i>Хлыстова А.В.</i> Проектирование развивающего взаимодействия с детьми раннего возраста	217
<i>Хожяева Э.С.</i> Колокольчик – музыкальный инструмент.....	217
<i>Черных Н.А., Шинкарева Н.А.</i> Женственность и мужественность начинается с детского сада.....	221
<i>Щербинина Е.Л.</i> Творческие составляющие концертного выступления вокалиста.....	223

БИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Мамась Наталья Николаевна
канд. биол. наук, доцент

Кананыхина Юлия Олеговна
студентка

ФГБОУ ВПО «Кубанский государственный
аграрный университет»
г. Краснодар, Краснодарский край

СОЗДАНИЕ КОМПОСТА НА ОСНОВЕ РЕЧНОГО ИЛА ДЛЯ ВЫРАЩИВАНИЯ РЕДИСА

Аннотация: в данной статье представлены результаты исследования, посвященные поиску способов поддержания почвенного плодородия, проведенные в Краснодарском крае. Для посева был выбран сорт редиса «Корунд». Применение речного ила позволило повысить урожайность редиса на опытном участке.

Ключевые слова: речной ил, плодородие почв, опытные образцы, применение отходов.

На сегодняшний день проблема отходов производства является одной из наиболее актуальных. Так, по данным ООН ежегодно в мире образуется 250 млрд тонн отходов. Если свалить весь этот мусор в одну кучу, то получится гора высотой в 2,8 км. В России образование отходов ежегодно растёт. Так с 3,5 млрд тонн отходов в 2006 году, к 2011 образованию отходов выросло до 4,3 млрд тонн. Ежегодно образуется 35–40 млн тонн бытовых и производственных отходов, которые можно использовать вторично.

В связи с актуальностью проблемы, мы предлагаем сделать компост из речного ила и опилок и сравнить с использованием удобрения нитроаммофоска для улучшения плодородия почв и обогащения её необходимыми элементами.

Цель работы: применить сложный компост и минеральное удобрение для выращивания редиса.

В опыте мы применили осадок, образующийся в водоемах при слабой проточности, который называют илом, он может использоваться в качестве органических удобрений. Сегодня использование этого органического материала довольно актуально, так как ил всё чаще используется в сельском хозяйстве. В расчете на сухое вещество он содержит в среднем 2% азота, 0,5% фосфора и 0,4% калия. Для сравнения – в навозе крупного рогатого скота на соломенной подстилке содержится 0,45% азота, 0,23% фосфора и 0,5% калия. Элементарный состав ила в каждом водоеме свой. Но в любом случае это хорошее органоминеральное удобрение. Количество органического вещества в нем колеблется от 20 до 70%. Ил можно вносить в жидком сметанообразном виде на поверхность почвы и, не дожидаясь высыхания, заделывать в почву. Его целесообразно компостировать, равномерно распределяя между рыхлыми компонентами – листьями, скошенной травой, сорной растительностью.

В опыте, в качестве рыхлого компонента для приготовления компоста были использованы опилки. В качестве минерального удобрения использовалась нитроаммофоска. В трёх повторностях из пяти добавлялось нужное количество компоста (600 г, 400 г и 200 г), нитроаммофоска, и в контроле ничего не вносилось. Для посева был выбран сорт редиса «Корунд». Это раннеспелый сорт, период от всходов до уборки 23–28 дней. Образует корнеплоды округлой формы, темно-бордового цвета. Мякоть белая, плотная.

Участок был разделен на три повторности. В каждую повторность было внесено по девять семян, глубина посева 2–3 см.

Посев был сделан в июле 2015 года. Первые всходы появились уже на 4-ый день. В течении всего периода вегетации проводились биометрические учеты, вплоть до времени сбора урожая. На каждом участке у редиса измерялись диаметр корнеплода, его масса и процент всхожести.

Из опыта видно, что всхожесть у семян достаточно хорошая. Наиболее высокая всхожесть отмечается в варианте с внесением 600 г компоста и 400 г компоста. Также необходимо отметить, что в области, куда вносилось 600 г компоста всхожесть 100% во всех повторностях. Наиболее низкая всхожесть в контроле, куда ничего не вносилось.

В целом, показатели по массе и диаметру корнеплода в варианте с внесением компоста 600 г выше, чем остальные. Даже опытный участок с нитроаммофоской уступает в показателях, несмотря на то, что это удобрение предназначено для улучшения роста растений.

Это свидетельствует о том, что компост благоприятно воздействует на урожайность редиса и речной ил можно использовать, как удобрение в сельском хозяйстве.

Речной ил – бесценное удобрение. Он на четверть состоит из чистого перегноя, в нем также много азота, фосфора и калия. Благодаря органике, они оказывают хорошее действие на песчаные почвы, а поскольку в них содержится изрядное количество песка, то и на тяжелых почвах эта добавка сказывается неплохо.

Список литературы

1. Белюченко И.С. Оценка состояния речных систем степной зоны края и предложения по улучшению их экологической ситуации / И.С. Белюченко, Н.Н. Мамась // Экол. пробл. Кубани. – 2005. – №30. – С. 199–207.
2. Рябцева О.В. Исследования в поймах рек степной зоны Краснодарского края / О.В. Рябцева, Е.В. Солодовник, Н.Н. Мамась // Электронный научный журнал КубГАУ. – 2012. – №83 (09).
3. Мамась Н.Н. Применение сложного компоста на основе речного ила для выращивания сельскохозяйственных культур / Н.Н. Мамась // Сб. мат. IV Межд. науч.-экол. конфер. – Краснодар, 2015. – Ч. 1. – С. 785–791.
4. Мамась Н.Н. Сложный компост с речным илом для выращивания редиса / Н.Н. Мамась // Инновации в современной науке: Сб. науч. трудов. – М., 2015. – С. 247–250.

Мамась Наталья Николаевна
канд. биол. наук, доцент

Тахмязян Татьяна Артымовна
студентка

ФГБОУ ВПО «Кубанский государственный
аграрный университет»
г. Краснодар, Краснодарский край

СЛОЖНЫЙ КОМПОСТ НА ОСНОВЕ РЕЧНЫХ ИЛОВ ДЛЯ ВЫРАЩИВАНИЯ КУКУРУЗЫ В АПШЕРОНСКОМ РАЙОНЕ

***Аннотация:** в данной статье представлены результаты исследований, которые велись в Апшеронском районе Краснодарского края. Создание сложного компоста позволило увеличить урожайность кукурузы. На сегодняшний день актуальным является поиск способов поддержания почвенного плодородия и увеличение урожайности сельскохозяйственных культур.*

***Ключевые слова:** речной ил, плодородие почв, опытные образцы, применение отходов, выращивание кукурузы.*

В современных условиях весьма актуальна проблема накопления органических пищевых отходов, а также заиления рек, которое приводит к подъему уровня грунтовых вод и заболачиванию пойм, которые становятся заболоченными участками. Повышается вероятность затопления в период весеннего половодья или сильного дождевого паводка деревень и городов, а также пахотных земель.

Некоторые виды ила очень полезны для сельского хозяйства и могут использоваться как органическое удобрение. При этом его химический состав может быть разным. Из высокозольных видов при сжигании получается 70–80% золы, из повышеннозольных 50–70%, среднезольный ил дает 50%, а малозольный до 30% золы.

Технология добычи ила не только экологически безопасна для водоема, но и полезна: при добыче ила водоемы омолаживаются на несколько тысяч лет.

Цель работы: Использование сложного компоста на основе речных илов для выращивания кукурузы в Апшеронском районе.

Место взятия речного ила выбрано на левом берегу реки Пшеха, города Апшеронска в 50 метрах от сельской дороги и 230 метрах на запад от жилых домов. Изучаемый левый берег был заросшим камышом и другой травянистой растительностью на 10 метров в длину и около 3 в ширину. Участок берега был заросшим камышом достаточно обильно, 5–7 камышей на квадратный метр. Глубина взятия пробы ила была около 20 см.

При обследовании участка р. Пшеха в г. Апшеронске было выявлено близкое расположение селитренной зоны. Жилая застройка расположена в 150 м от реки. На берегу встречаются места отдыха местных жителей, этому следует замусоренность берегов и кострища.

Исследование реки велись маршрутно-экскурсионным методом, в ходе которого в местах её изгиба были обнаружены участки заиления. Растительность на протяжении левого берега однообразна. Правый берег реки более высокий и обрывистый по сравнению с левым.

Для определения заиленности правого берега реки Пшеха, были выбраны три исследуемые точки на расстоянии около 10 м друг от друга. На каждой из них был выкопан квадрат поверхности ила 20×20 см, глубина которого различается на исследуемых точках соответственно 3 см, 6 см, 5 см.

Для проведения опыта был выбран участок земли площадью 15м², который был разделен на 3 повторности по 5 пробных площадок с различными вариантами внесения компоста и минерального удобрения. Использовалось минеральное удобрение нитроаммофоска. Компост был получен путем смешения 2 кг речного ила из р. Пшеха и 2 кг опилок. Опилки были взяты с деревообрабатывающего завода г. Апшеронска. Полученный компост и минеральные удобрения вносились на опытные площадки:

- 1 – контрольный вариант без внесения удобрения и компоста;
- 2 – 200 г компоста;
- 3 – 400 г компоста;
- 4 – 600 г компоста;
- 5 – удобрения «нитроаммофоска».

Первые всходы показали некоторое разнообразие у образцов кукурузы. В результате итоговых измерений количества листьев, проведенных через 2 месяца после появления всходов, были получены значения, где измерения показали, что внесение 600 г компоста позволило получить 11 листьев, а количество листьев кукурузы на контрольном варианте оказалось 7 шт.

Внесение компостов в количестве 400 г показало более чем на 30% выше значений, чем на варианте контроля. Внесение 200 г компоста также привело к увеличению количества листьев по сравнению с контрольным вариантом.

В результате итоговых измерений было выявлено, что самые высокие значения отмечены в варианте с внесением 600 г компоста, самые низкие – на контрольном варианте. Схожие результаты получены в результате применения 400 г компоста и использования удобрения.

Список литературы

1. Базарова В.Н. Экологическое состояние прибрежно-водной экосистемы реки Калалы в станции Успенской Белоглинского района Краснодарского края / В.Н.Базарова, Н.Н. Мамась // Сб. Материалов междунар. науч-пр. конфер. – Казань, 2015. – С. 153–158.
2. Белоченко И.С. Оценка состояния речных систем степной зоны края и предложения по улучшению их экологической ситуации / И.С. Белоченко, Н.Н. Мамась // Экол. пробл. Кубани. – 2005. – №30. – С. 199–207.
3. Донцова В.А. Применение сложного компоста для выращивания кукурузы на серых лесных оподзоленных почвах / В.А. Донцова, Н.Н. Мамась // Периодического журнала научных трудов «ФЭН-НАУКА». – Бугульма. – 2015. – №2 (41). – С. 8–9.
4. Мамась Н.Н. Сбой в гармонии существования прибрежно-водных экосистем равнинной территории Краснодарского края / Н.Н. Мамась // Матер. XVIII междунар. науч-практ. конфер. «Актуальные вопр. науки». – М: Спутник+, 2015. – С. 199–202.

Сизова Елена Анатольевна

канд. биол. наук, доцент

Кожевникова Елена Александровна

магистрант

Леднева Светлана Александровна

магистрант

ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный университет»

г. Оренбург, Оренбургская область

ИСТОЧНИКИ ПОСТУПЛЕНИЯ НАНОМАТЕРИАЛОВ В ОКРУЖАЮЩУЮ СРЕДУ

Аннотация: в данной статье рассматриваются наночастицы как неотъемлемая часть окружающей среды. В работе отмечается, что это далеко не новые, однако попадающие в окружающую среду искусственные материалы, производимые самой природой.

Ключевые слова: наночастицы, источники поступления, окружающая среда.

Существуют как естественные источники поступления наночастиц, так и множество источников намеренного и ненамеренного антропогенного загрязнения окружающей среды (таблицы 1).

Таблица 1

Источники поступления наночастиц в окружающую среду

Природные	Антропогенные	
	Ненамеренные	Намеренные
Кластеризация в газах и образование аэрозолей	Сжигание топлива в двигателях, на энергостанциях и т. д.	Сконструированные нанобъекты
Лесные пожары	Сжигание мусора	Фуллерены
Вулканические выбросы	Сварка, пайка	Нанотрубки
Пыль, поднятая с поверхности, взмучивание вод	Добыча полезных ископаемых (карьеры, шахты)	Неорганические нанокристаллы, квантовые точки
Вирусы	Бытовые отходы	Лекарства «точного» действия
Продукты жизнедеятельности (пленки, коллоиды и т. д.)	Промышленное производство, строительство	Нанопленки, мицеллы, коллоиды
Биообъекты (пыльца растений, споры, бактерии и т. д.)	Приготовление пищи и другие бытовые нужды	Применение наноматериалов в быту

Случайно полученные наночастицы – это нефилтрованные выхлопные газы, которые содержат потенциально большое количество вредных веществ, полученных в результате неполного сгорания горючего. При сгорании дров в домашнем камине образуются фуллерены или нанотрубки [1, с. 236]. Еще один источник образования наночастиц – пылевые бури Сахары, которые разносят столько песка над океаном, что он виден

изкосмоса. Пыль Сахары состоит из наномасштабных смешанных оксидов кремния, алюминия, титана, железа, калия и кальция, а также железистые соединения, которые удобряют морские регионы, в которых она оседает. В результате этого быстро растущие водоросли производят диметилсульфид, молекулы которого образуют в воздухе мелкие кристаллы.

Самыми крупными поставщиками наночастиц на большие высоты в атмосфере служат вулканы (вулканическая пыль) [2, с. 198]. Концентрация наночастиц в атмосфере различна, и даже в одном конкретном месте она сильно изменяется во времени. Формирование наночастиц совпадает с высокой солнечной активностью. Наночастицы сульфидных минералов – элементарной серы, барита, ангидрита – переносятся на огромные расстояния, не растворяясь в морской воде.

Частицы железа, находящиеся в морской воде, также собираются в наночастицы в виде магнитотактических бактерий. Они образуют цепи из наномасштабных кристаллов магнетита. Магнитные цепи действуют как компасные стрелки, направляющие бактерии по наклонному геомагнитному полю в различные слои воды. При попадании в эти слои бактерии сохраняют свои основные свойства. Бактерии опускаются на морское дно в таком количестве, что они могут считаться ответственными за формирование месторождений железной руды. Как только бактерии опускаются на дно, они располагаются параллельно к имеющемуся геомагнитному полю и тем самым навсегда фиксируют его направление.

Воздействие промышленных наноматериалов на окружающую среду происходит в результате: выпуска сточных вод после обработки (косметика, производство материалов); использования наноматериалов при обработке сточных вод; оздоровления почв; сельского хозяйства; старения полимеров; эмиссии наночастиц в процессе производства.

Попадающие в окружающую среду искусственные материалы, не производимые самой природой, очень трудно биологически разлагаются или усваиваются. Наночастицы и наноматериалы представляют собой особый беспрецедентный класс промышленных загрязнений. Их вред может быть связан с необычными свойствами веществ, из которых их производят, включая их мобильность и устойчивость в почве, воде, воздухе, бионакопление, непредсказуемое взаимодействие с химическими и биологическими материалами [3, с. 318].

Список литературы

1. Богатиков О.В. Неорганические наночастицы в природе // Вестник РАН. – 2003. – №5. – С. 426.
2. Нанотехнологии. Азбука для всех / Под ред. Ю.Д. Третьякова. – М.: Физматлит, 2008. – 387 с.
3. Трубецкой К.Н. Техногенные минеральные наночастицы как проблема освоения недр / К.Н. Трубецкой, С.Д. Викторов, Ю.П. Галченко, В.Н. Одинцев // Вестник РАН. – 2006. – Т. 76. – С. 318–332.

Тюранова Анна Владимировна
магистрант

Скрыпник Любовь Николаевна
канд. биол. наук, доцент

ФГАОУ ВПО «Балтийский федеральный
университет им. И. Канта»
г. Калининград, Калининградская область

БИОТЕСТИРОВАНИЕ ПОЧВ ТЕХНОГЕННЫХ ЗОН ГОРОДА КАЛИНИНГРАДА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ РАСТИТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗМОВ

*Аннотация: исследователями проведено биотестирование почв г. Калининграда, отличающихся по содержанию тяжелых металлов, с использованием двух видов растений (*Raphanus sativus* L. и *Lepidium sativum* L.). Установлено, что при биотестировании почв и почвенных вытяжек с повышенным содержанием металлов эффективно использовать такие признаки, как всхожесть семян, длина подземной и надземной частей проростков редиса и кресс-салата.*

Ключевые слова: фитоиндикация, тяжелые металлы, биотестирование.

Биомониторинг, который включает в себя биоиндикацию и биотестирование – один из важных видов экологического мониторинга. Он позволяет получить интегральную оценку экологической ситуации. Но, к сожалению, на сегодняшний день система мониторинга, в среде глобальной урбанизированности городов, основана в основном на использовании химических методов анализа, что не позволяет оценить истинную опасность тех или иных загрязнителей на среду обитания, прогнозировать последствия их воздействия на живые организмы [4].

Глобальная урбанизированность городов, интенсивное развитие промышленности привело к тотальному загрязнению окружающей среды. Одним из таких городов является город Калининград. На данный момент в городе сложилась достаточно сложная экологическая ситуация, наблюдается повышенное загрязнение воздушного бассейна, неудовлетворительное качество питьевой воды, загрязнение поверхностных вод и почв [2; 5].

Автотранспорт на сегодняшний день является самым значительным источником загрязнения воздушного бассейна города Калининграда. Почва и атмосферный воздух неразрывно связаны между собой и рассматриваются как значимые факторы экологического неблагополучия населения. Почва в городе является одним из самых загрязненных компонентов среды [2; 5].

В связи с этим целью данной работы явилось определение уровня загрязнения почв техногенных зон города Калининграда тяжелыми металлами методом биотестирования.

Согласно карте комплексной оценки окружающей среды [3], территория города делится на шесть зон, характеризующихся различным уровнем загрязнения, в каждой из зон были отобраны почвенные образцы. Контролем служил участок, расположенный на значительном удалении от городской черты (более 40 км) на территории «Национального парка Куршская коса». Данная территория относится к зоне с низким потенциалом загрязнения атмосферы, где фоновые концентрации загрязняющих веществ не превышают ПДК для атмосферного воздуха [6].

Сбор почвенных образцов проводился в период с 2015 по 2016 гг. по общепринятым в микробиологии, экологии и почвоведении методикам [1]. Для биотестирования в качестве предмета исследования были использованы наиболее распространенные тест-объекты – редис сорта Чемпион (*Raphanus sativus* L.) и кресс-салат сорта Весенний (*Lepidium sativum* L.).

В тестируемых почвах определялось содержание валовых форм тяжелых металлов на спектрометре Спектроскан Макс рентгенофлуоресцентным методом. Показано, что в образцах техногенных почв г. Калининграда выявлено значительное превышение ОДК свинца, мышьяка, цинка, меди, никеля, хрома.

Влияние концентраций тяжелых металлов на тест-растения было изучено с помощью биотестирования почв и водных вытяжек почв. Тест-откликом служили всхожесть, длина и масса подземной и надземной частей проростков семян данных тест-объектов. По результатам данного исследования был проведен корреляционный анализ между содержанием валовых форм тяжелых металлов и проявлением индикаторных признаков биотестирования почв и водных вытяжек почв. По результатам биотестирования определяли процент ингибирования тест-откликов, индекс токсичности почв и водных вытяжек почв.

Водную вытяжку, почву считали фитотоксичной, если величина тест-функции в опыте достоверно ниже таковой в контроле ($p \geq 0,9500$). Тестируемые почвы обладают стимулирующими свойствами, если величина тест-функции в опыте достоверно выше таковой в контроле ($p \geq 0,9500$).

В результате данного эксперимента выяснилось, что между содержанием валовых форм тяжелых металлов и тест-откликами экспериментальных растений имеет место как положительная, так и отрицательная корреляционная зависимость. Было установлено, что максимально превышающие ОДК цинка тесно коррелируют с проявления индикаторных признаков у редиса при биотестировании почв, а у кресс-салата – между тест-откликами и содержанием мышьяка в почве. При биотестировании водных вытяжек почв также была установлена тесная связь между содержанием цинка в почве и проявлением индикаторных признаков у редиса, а также у кресс-салата.

Фитотоксическое действие почв проявилось в ингибировании всхожести семян редиса и кресс-салата. У всех изученных проростков редиса, выращенных на тестируемых почвах, происходило как ингибирование, так и стимулирование роста корневой системы, а также роста надземной части проростков редиса. У кресс-салата происходило только ингибирование данных тест-откликов.

Фитотоксическое действие водных вытяжек почв также проявилось в ингибировании всхожести семян редиса и кресс-салата. У всех изученных проростков редиса происходило только ингибирование роста корневой системы, а у надземной части проростков наблюдалось как ингибирование, так и стимулирование. У кресс-салата происходило только ингибирование данных тест-откликов, как и в случае с биотестированием почв.

Расчет среднего значения индекса токсичности почв по всем индикаторным признакам показал, что отобранные образцы почв соответствуют как III (среднему) классу токсичности, так и IV (низкому) классу токсичности и V (норма).

Список литературы

1. ГОСТ 17.4.1. 02–83. «Охрана природы. Почвы. Классификация химических веществ для контроля загрязнения».
2. Доклад о состоянии и об охране окружающей среды Калининградской области в 2015–2016 гг. / Упр. Природ. Ресурсов и охраны окружающей среды МПР России по Калинингр. обл. – Калининград, 2016.

3. Карта комплексной оценки состояния окружающей среды города Калининграда // Экологический атлас. – Калининграда, 1999.
4. Красногорская Н.Н. Биомониторинг атмосферного воздуха – инструмент охраны окружающей среды урбанизированных территорий / Н.Н. Красногорская [и др.] // Фундаментальные исследования. – 2004. – №5. – С. 35–37.
5. Куркина М.В. Новые данные о некоторых группах микроорганизмов в почвах города Калининграда / М.В. Куркина, В.П. Дедков, Н.Б. Климова, А.И. Лукина, М.А. Крупнова, Ж.Т. Кусайнова // Вестник Российского государственного университета им. И. Канта. – 2009. – Вып. 7. – С. 90–98.
6. Чупахина Г.Н. Реакция пигментной и антиоксидантной систем растений на загрязнение окружающей среды г.Калининграда выбросами автотранспорта / Г.Н. Чупахина [и др.] // Вестник Томского государственного университета. Биология. – 2012. – №2 (18). – С. 171–185.

Ушакова Антонина Александровна
магистрант

Мельникова Наталья Алексеевна
канд. биол. наук, доцент

Громова Наталья Васильевна
канд. биол. наук, доцент

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный
университет им. Н.П. Огарева»
г. Саранск, Республика Мордовия

ИЗМЕНЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ГЕМОГЛОБИНА В ЭРИТРОЦИТАХ И ЕГО КИСЛОРОДСВЯЗЫВАЮЩЕЙ СПОСОБНОСТИ ПРИ ИНФАРКТЕ МИОКАРДА

***Аннотация:** методом спектроскопии комбинационного рассеяния установлены изменение конформации гематопорфирина и кислородсвязывающих свойств гемоглобина у больных с острым инфарктом миокарда. Методом проточной цитометрии обнаружено изменение функциональной активности эритроцитов.*

***Ключевые слова:** эритроциты, гемоглобин, спектроскопия комбинационного рассеяния, острый инфаркт миокарда, конформация гематопорфирина.*

В патофизиологии сердечно-сосудистых заболеваний одно из ключевых мест занимает гипоксия, так как при этом происходит нарушение газотранспортной функции крови и, во многих случаях, снижение эффективности переноса кислорода эритроцитами [1]. Одной из важных причин нарушения кислородтранспортной системы может быть изменение конформации гематопорфирина гемоглобина, его сродства к кислороду, и распределения гемоглобина в клетке. Характер спектров комбинационного рассеяния гематопорфирина гемоглобина позволяет определить степень окисления, входящего в него атома железа и наличие лигандов, отражает изменения в структуре глобина, приводящие к деформации гематопорфирина и влияющие на кислородсвязывающие свойства гемоглобина [2].

Поскольку мембраны эритроцитов и кардиомиоцитов идентичны по строению, эритроциты хорошей моделью для изучения процессов происходящих в миокарде при инфаркте миокарда [3].

Были исследованы эритроциты, полученные из крови 20 мужчин с острым инфарктом миокарда, возраст которых составил $50,1 \pm 5,6$ лет. Контролем служили эритроциты крови здоровых мужчин (20 человек), возраст которых составил $50,5 \pm 6,7$ лет.

Изменение конформации гематопорфирина и O_2 -связывающих свойств гемоглобина исследовали методом спектроскопии комбинационного рассеяния. Исследование выполнено на рамановском спектрометре *in via Basis* фирмы Renishaw.

Для анализа изменений конформации гематопорфирина использовали следующие отношения интенсивностей полос КР-спектров [4]: I_{1375}/I_{1355} , характеризующее относительное число комплексов гемоглобина с лигандами, преимущественно, количество оксигемоглобина ($Gb-O_2$); $(I_{1355}/I_{1550}) / (I_{1375}/I_{1580})$, отражающее сродство гемоглобина к лигандам, в первую очередь к кислороду; $I_{1580}+I_{1375}$, отражающее содержание относительного количества оксигемоглобина в крови или в суспензии эритроцитов; I_{1375}/I_{1355} , отражающее способность гемоглобина выделять лиганды.

Функциональную активность красных кровяных клеток определяли исходя из среднего объема эритроцита (MCV) и средней концентрации гемоглобина (MCHC) на автоматическом геманализаторе ХТ-2000i (Sysmex, Япония).

Как показали исследования, в крови практически здоровых людей ($n = 20$) содержание эритроцитов находилось в пределах $4,47 \pm 0,21 \cdot 10^{12}$, средний объем эритроцита, и средняя концентрация гемоглобина в клетках составляла соответственно $94,51 \pm 4,41$ fl и $343,3 \pm 8,23$ г/л.

У больных с острым инфарктом миокарда ($n = 20$) в эритроцитах средняя концентрация гемоглобина в клетках в пределах нормы – $329 \pm 12,6$ г/л. У обследованных больных показатель MCV составил $88,3 \pm 4,14$, что находилось в пределах $80-100$ fl, эритроциты характеризовались как нормоциты. Но по отношению к контролю, этот показатель снижен.

В эритроцитах наблюдали увеличение в 2,2 раза способности гемоглобина в пробе связывать лиганды (в т.ч. кислород). Сродство гемоглобина к лигандам, в первую очередь кислороду, повышалось в 3,2 раза по сравнению с контролем. При этом уменьшилось количество оксигемоглобина на 71% по отношению к контролю и уменьшилась на 72% способность гемоглобина сбрасывать лиганды.

Таким образом, полученные данные указывают на развитие серьезных гипоксических явлений в эритроцитах при инфаркте миокарда.

Список литературы

1. Лунева О.Г. Изменение вязкости плазматической мембраны и конформации гемопорфирина гемоглобина эритроцитов при ишемии и реперфузии мозга крыс / О.Г. Лунева [и др.] // Докл. АН. – 2005. – Т. 405. – №6. – С. 834–836.
2. Максимов Г.В. Исследование изменений конформации порфирина гемоглобина при первичной гипертензии / Г.В. Максимов [и др.] // Биохимия. – 2001. – Т. 66. – Вып. 3. – С. 365–370.
3. Ayene I.S. Role of oxygen in oxidation of lipids and protein during ischemia/reperfusion in isolated perfused rat lung / C. Dodia, A.B. Fisher // Arch. Biochem. Biophys. – 1998. – V. 296. – №1. – P. 183–189.
4. Соловьев К.Н. Спектроскопия порфиринов: колебательные состояния / К.Н. Соловьев [и др.]. – Минск: Наука и техника, 1985.

ЕСТЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

Айткеева Чолпон Алымкуловна

канд. хим. наук, доцент
Кыргызский национальный
университет им. Ж. Баласагына
г. Бишкек, Кыргызстан

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА КЕЙС-ТЕХНОЛОГИЙ В ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ОБЩАЯ ХИМИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ»

Аннотация: в статье рассматриваются возможности применения кейс-технологий в преподавании курса «Общая химическая технология» в вузе. Обучение с использованием кейс-технологии не только позволяет повысить уровень знаний студентов, но и способствует развитию профессионального мышления, креативных способностей и творческой активности.

Ключевые слова: инновационные технологии обучения, кейс-метод, общая химическая технология.

Стратегия высшего инженерного образования в современных условиях направлена на подготовку специалистов с высоким творческим научно-техническим потенциалом, способных самостоятельно ставить и решать вопросы совершенствования технологии и оборудования, создания новой техники, материалов и методов их обработки. Решение этой задачи невозможно без применения инновационных методов обучения в вузе. Метод case-study (кейс-стади) является одним из инновационных технологий обучения студентов вузов. Он способствует развитию у студентов самостоятельного мышления, умения выслушивать и учитывать альтернативную точку зрения, аргументированно высказать свою, оптимизировать решение поставленной проблемы. Применение кейс-метода может стать реальным средством повышения профессиональной компетентности студента, способом соединения учебного, образовательного и исследовательского содержания в обучении. Кейс-технология помогает студенту проявить свои аналитические и оценочные навыки, применить на практике теоретический материал, научиться работать в команде. Кейс-метод позволяет также развивать информационную компетентность студентов при получении новых знаний, ориентироваться в потоке информации, помогает укреплять навыки самоорганизации и инициативности.

Суть метода заключается в том, что студентам предлагается готовая ситуация, которая в той или иной степени имитирует реальную [1]. Чаще всего она излагается письменно в виде готовой «истории», причем финал остается «открытым». В качестве учебной задачи участникам предлагаются ее проанализировать и предложить свое решение. Для более глубокого анализа ситуации используют прием «исполнения ролей», когда студенты исполняют роли действующих лиц ситуации. При этом на занятиях создается обстановка, приближенная к действительности.

В некоторых учебных ситуациях более подходящим является использование так называемого «инцидента». Под «инцидентом» понимается наиболее простая конфликтная ситуация, возникающая в ходе реальной

деятельности и требующая от руководителя оперативного решения. Студентам дается краткая информация о конкретном случае, имевшем место в производстве, и предлагается найти решение в данной ситуации.

Роль преподавателя на каждом этапе работы меняется. В начале, предлагая ситуацию, он может «провоцировать» обсуждение, на этапе анализа преподаватель координирует обсуждение, задает уточняющие вопросы, чтобы дискуссия продвигалась к успешному итогу.

На кафедре неорганической химии и Химической технологии КНУ им. Баласагына метод кейс-технологии применяется при изучении дисциплины «Общая химическая технология». Предмет относится к базовой части профессионального цикла подготовки бакалавров и магистров, обучающихся по направлению Химия. Основные цели преподавания дисциплины: а) обучение методике проектирования технологии химических реакций различных технологических классов; б) обучение методике проектирования инженерного оформления технологии химической реакции (химического реактора); в) обучение методике проектирования химико-технологической системы (ХТС). – формирование специалиста в области решения общих проблем химической технологии применительно к частным технологиям; – формирование системного мышления; – интеграции закономерностей базисных наук при проектировании производства химического продукта. Для достижения этих целей использование метода кейс-технологии особенно актуально.

Организация работы с кейсом включает в себя несколько этапов:

1. Подготовительный этап, где преподавателем создается оптимальная подборка материала для кейса, разрабатываются варианты решения проблемных ситуаций, происходит подготовка студентов к новой форме работы.

2. Этап погружения в совместную деятельность, где происходит формирование мотивации к совместной деятельности, проявление инициатив участников. На этом этапе студентам раздается текст кейса, определяется основная проблема, лежащая в основе кейса.

3. Этап организации совместной деятельности по решению проблемы, где студенты распределяются по группам и в отведенное время отвечают на вопросы, выбирается спикер, который будет презентовать решение.

4. Этап анализа совместной деятельности, где проявляются образовательные и учебные результаты работы с кейсом.

Кейс 1. В Кыргызстане одной из крупнейших теплоэлектростанций является Бишкекская ТЭЦ. БТЭЦ имеет расчетную электрическую мощность 666 МВт, тепловую – 1443,9 Гкал/час, ежегодно вырабатывает почти 1 млрд кВт-часов электро- и более 2 млн гигакалорий тепловой энергии. Суточный расход угля летом составляет 3,5 тыс. тонн, а зимой достигает до 7 тыс. тонн. БТЭЦ ежедневно выбрасывает в окружающую среду 20–25 тонн золы и различные соединения оксидов углерода, азота, серы и других химических веществ. Среднегодовой объем золы и шлаковых отходов составляет 300–350 тысяч тонн. Золоотвалы Бишкекской ТЭЦ занимают 178 гектаров земель. Количество образующихся золошлаковых отходов неуклонно растет.

Формулирование конкретной проблемы. В настоящее время на БТЭЦ начата масштабная реконструкция, которая несомненно должна привести к увеличению мощности действующей ТЭЦ. В этот период появляется возможность внедрить в производство новые действующие технологии утилизации золошлаковых отходов. Какие вы можете предложить способы утилизации золошлаковых отходов?

Кейс 2. В настоящее время на расходном складе ТЭЦ Бишкека находится 298 тысяч тонн угля, 118 тысяч тонн из которых – казахский уголь из разреза Шубаркуль, 178 тонн – местный из разреза Кара-Кече (газета Вечерний Бишкек от 26 апреля 2016 г. Из статьи Н. Шестаковой).

Формулирование конкретной проблемы. Состав углей изучен. Сжигание какого сорта угля более эффективно для работы БТЭЦ?

Кейс 3. Золошлаковые отходы создают опасность загрязнения окружающей среды содержащимися в них токсичными веществами и тяжелыми металлами. В зонах воздействия золоотвалов создается неблагоприятная экологическая ситуация из-за пылеобразования, а также вымывания компонентов золы, попадания их в почву и подземные воды, что, в свою очередь, оказывает негативное воздействие на растительность и здоровье человека.

Формулирование конкретной проблемы. Какие меры помогут улучшить экологическую ситуацию в районе БТЭЦ?

План занятия с использованием кейса (90 мин.):

1. Организация начала занятия (5 мин.).
2. Определение цели занятия (5 мин.).
3. Контроль исходного уровня знаний (15 мин.).
4. Инструктаж по работе с кейсом (5 мин.).
5. Самостоятельная работа с кейсом (40 мин.):
 - обсуждение кейса в группах;
 - анализ кейсов по подгруппам;
 - презентация решения.
6. Подведение итогов обсуждения, закрепление (15 мин.).
7. Задание на дом (5 мин.).

При работе с кейсом студентами используются следующие методы: моделирование ситуации, мыслительный способ получения знаний, проблемный метод, метод описания ситуации, поисковый метод при помощи интернет ресурсов, мозговая атака, дискуссия.

При подведении итогов занятия преподавателю следует вернуться к теоретическому материалу и напомнить его студентам, нужно указать название темы или раздела, которые были закреплены с помощью данного кейса. Далее следует сказать, что было предпринято в реальной ситуации, указав при этом, что решения, принимаемые в практической ситуации, не всегда бывают наиболее оптимальными.

В решениях, представленных студентами, необходимо отметить сильные и слабые стороны. Причем по кейсу может быть принято несколько решений, если они обоснованы.

Решение ситуационных задач способствует развитию логического мышления студентов, формирует умение выделять причинно-следственные связи, делать обоснованные выводы. Все это способствует достижению главной цели образования – подготовить квалифицированного творческого специалиста.

Список литературы

1. Полат Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие для студ. вузов / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина. – 2-е изд., стер. – М: Академия, 2008. – 368 с.
2. Сборник кейсов для вузов по дисциплинам гуманитарного и социально-экономического цикла: Учебно-методическое пособие. – СПб.: Издательство Санкт-Петербургского университета управления и экономики, 2015. – 138 с.

Ефремов Александр Юрьевич
канд. пед. наук, доцент

Каширин Павел Андреевич
студент

Басов Владимир Олегович
студент

Центральный филиал
ФГБОУ ВО «Российский государственный
университет правосудия»
г. Воронеж, Воронежская область

ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ МЫШЛЕНИЯ

Аннотация: всё то, о чем мы думаем, все мыслительные процессы, происходящие в мире, вся информация, полученная нами из внешнего мира, сновидения, которые появляются в процессе сна, все то, что мы способны предвидеть, все это возможно благодаря процессу мышления. Основной целью исследования является изучение естественнонаучных основ психологического процесса мышления.

Ключевые слова: естественнонаучный подход, мышление.

Естествознание и психология – две науки, ответственные за различные аспекты деятельности человека и отражение окружающей действительности. Если первая наука действует в пределах объективной необходимости познания естественных вещей и явлений, то вторая отвечает за внутренние (психические) процессы, отражающие объективный мир [2].

Мышление – основная характеристика смысловой деятельности человека, его сознания. Но сущностная основа мышления не изучено до сих пор, хотя в обиходе мы используем термины: «творческое мышление» или «детское мышление», предполагая одну, психологическую основу. Но ведь психология, как наука, сложилась на основе естественнонаучных законов, процессов и фактов, которые человек исследовал всегда. Следовательно, и в отношении мышления возможен особый, естественнонаучный подход, позволяющий исследовать сущностные особенности этого феномена.

Актуальность проблемы определила необходимость исследования в естественнонаучном ключе. В этом смысле, очевидно, что естественность мышления – в различиях его проявления, как теоретического [1]; логического [4]; продуктивного и репродуктивного [3] и произвольного.

Таким образом, люди мыслят по-разному, и это можно проверить простым способом: можно задать один и тот же вопрос совершенно разным людям, и каждый человек будет отвечать по-своему и применять свой способ мышления, но если бы все люди мыслили одинаково, то наше общество ничем бы не отличалось от или роботов, или животных, поэтому каждый человек по-своему актуален.

За время долгого общения с каким-либо человеком ты сам того не понимая, совершенно естественно начинаешь мыслить, как он, естественность такой репродукции основана на неких общих механизмах мышления, как такового. Собственно, настоящая статья – это также пример репродуктивного мышления в рамках поставленной преподавателем задачи и выбранной темы проектно-исследовательской деятельности на 1 курсе обучения, по предмету естествознание.

Любое теоретическое исследование основано на естественности мышления. Конечно, для возникновения потребности мыслить, должен быть некий внешний раздражитель, приводящий в действие весь механизм. Но в ситуациях, когда необходимо уточнение нового понятия или научной концепции, процессы «уточнения» и «изучения» – становятся мотивирующими причинами для активизации мышления. Как следствие, появляются обобщения, или аналитические выводы, в соответствии с которыми, к примеру, исследование окружающего мира становится возможным благодаря ощущениям и восприятию, но впоследствии преобразуется в процесс мышления.

Таким образом, процесс мышления – это естественная форма психического процесса, которой обладает каждое живое существо, наделенное высшей нервной деятельностью. Но нервная деятельность – это естественнонаучный нейрофизиологический процесс [5].

Список литературы

1. Академик: Словари и энциклопедии на Академике / Продуктивное мышление [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://professional_education.academic.ru/2091/Продуктивноемышление (дата обращения: 04.02.2016).
2. Ефремов А.Ю. Значение естественнонаучного закона причинно-следственных связей в психологии мышления / А.Ю. Ефремов, К.С. Двойченкова, В.А. Полякова // Научные исследования: от теории к практике. – 2015. – Т. 2. – №2 (3). – С. 439–441.
3. Стресс и счастье / Учебники. Общая психология. Мышление [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.no-stress.ru/Uchebniki/general-psych/myshl> (дата обращения: 04.02.2016).
4. Яшин Б.Л. Рациональность и логическое мышление // Философская мысль. – 2015. – №10. – С. 75–87.
5. INSTUDY. Образование в странах мира // Природа и виды мышления [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.intstudy.ru/studypages-1010-4.html> (дата обращения: 04.02.2016).

ИСТОРИЯ И ПОЛИТОЛОГИЯ

Демёхина Анна Сергеевна
студентка, педагог-вожатый
Фардзинова Зарина Арсеновна
старший преподаватель

ФГБОУ ВПО «Владивостокский государственный
университет экономики и сервиса»
г. Владивосток, Приморский край

МОЛОДЕЖНОЕ САМОУПРАВЛЕНИЕ В ПРИМОРСКОМ КРАЕ

***Аннотация:** в данной статье раскрываются понятия «ученическое самоуправление» и «студенческое самоуправление». Авторами сравниваются молодежное самоуправление в России, в частности в Приморском крае, и за рубежом. В работе изучается развитие молодежного самоуправления, которое является одним из приоритетных направлений государственной молодежной политики.*

***Ключевые слова:** молодежь, молодежное самоуправление, государство, политика, Приморский край.*

Развитие молодежного самоуправления является одним из приоритетных направлений государственной молодежной политики. Современному обществу требуются не только активные и коммуникабельные люди, но и те, которые способны самостоятельно, без чьей-либо помощи принимать важные решения, чувствуя ответственность за свою страну, и готовые делать свою жизнь и окружающих людей лучше. Так как же воспитать человека с активной гражданской позицией, который готов вывести свою страну на новый уровень? Одним из инструментов, реализуемых в федеральных масштабах, является система самоуправления, внедрённая в школах, университетах, общественных организациях.

Под молодёжным самоуправлением понимаем форму управления, которая предполагает активное участие молодежи в подготовке, принятии и реализации управленческих решений, связанных с интересами молодых людей, во всех сферах жизни и на всех уровнях управления от школы до государства. Это самостоятельные решения молодых людей, связанные не только с проявлением их инициативы в принятии каких-либо решений, но и с их воплощением. Самоуправление не следует приравнивать к вседозволенности, его нужно рассматривать, как способность молодых граждан управлять либо участвовать в управлении. Процесс самоуправления сложный и включает в себя прогнозирование, распределение, планирование, организация, руководство и распорядительство, регулирование, учет и контроль, проверка. Молодёжное самоуправление является частью воспитательного процесса, который развивается и контролируется взрослыми, в основе которого лежат социальные, этические и правовые принципы. В задачи входит создание таких условий, в которых личность может само выражаться и социализироваться через определенный вид деятельности; развитие творчества, инициативы, формирование активной гражданской позиции.

Такое самоуправление осуществляется соответствующими органами, через которые молодежь может быть вовлечена в работу органов государственной власти и местного самоуправления для разрешения проблем, касающихся жизни молодежи. По данным Госкомстат, изложенных в статистическом сборнике «Молодежь России», молодые люди в возрасте от 14 до 29 лет уделяют общественной деятельности 4,4% своего свободного времени. Сейчас все большую популярность набирает создания таких органов как: молодежные правительства, ассамблеи, парламенты, советы, палаты – это именно те структуры, через которые молодежь может самостоятельно принимать и реализовывать решения, которые касаются их интересов в обществе.

Молодежное самоуправление имеет свою, определенную иерархию и осуществляется на разных этапах жизни молодого человека. Начальной ступенью можно считать ученическое самоуправление. Смысл самоуправления состоит в том, чтобы ученики имели возможность повлиять на политику, проводимую школой, делая это через участие в принятии решений, которыми руководствуется администрация учебного заведения, так и через собственную активность в управлении внутри школьными делами. Управление в школе можно разделить на четыре уровня. Самым верхним является власть, осуществляемая директором, далее власть педагогов, родителей и учеников, через ученическое самоуправление. Границы власти субъектов школьного управления определены школьным уставом и различными актами. Учебное заведение в праве самостоятельно определять органы самоуправления. Органы самоуправления могут быть «совместными», с участием и педагогов, и родителей, и учеников (совет школы), либо «раздельными» (ученический совет с участием выборных представителей из числа обучающихся). Но такое разделение применяется не везде.

Сейчас в Приморском крае, во многие школы внедряется политика самоуправления. Создаются «советы старшеклассников», выбираются президент школы и класса, которые активно взаимодействуют с учителями, а также с администрацией школы, для совместных решений, связанных с учебным процессом, организацией досуга и т. д. По предварительным подсчетам регулярная работа по ученическому самоуправлению ведется в более 70% школ Российской Федерации, что составляет более 1 млн учащихся (по данным Российской Федерации). На муниципальном и региональном уровне – активно действующие советы обучающихся представлены в более 70% субъектах РФ (по данным Российского союза молодежи).

Конечно орган ученического самоуправления имеет над учениками определенную власть, как совет дружины имел власть над пионерами. Но, здесь важно понимать, что самоуправление – это не пионерская организация. Органы самоуправления не командуют школьниками, она представляют их интересы в управлении школой.

Следующей ступенью является – студенческое самоуправление. Органы студенческого самоуправления призваны решать такие задачи, как:

- защита прав и интересов студентов;
- контроль условий проживания и отдыха студентов;
- сотрудничество с другими молодежными организациями и учебными заведениями;
- привлечение студентов к участию в реализации государственной молодежной политики;
- представительство своих членов в органах государственной власти и других структурах, имеющих влияние на принятие решений, связанных со студенческой жизни;
- помощь выпускникам в трудоустройстве и др.

В североευропейских государствах студенты активно вступают в комиссии и советы при университетах. К примеру, в Швеции на студентов отводится три места в руководящем органе университета – столько же, сколько и преподавателям, обычно же такие советы состоят из 20–25 человек. Многие европейские студенческие союзы получают финансирование от своих правительств. Некоторые также зарабатывают, оказывая студентам различные услуги. Во всех университетах приморского края существуют органы студенческого самоуправления, которые имеют разные названия, но схожие полномочия – это различные «молодежные центры», «студенческие советы», «центры молодежной политики». Органы студенческого самоуправления (советы студентов) созданы в 80% профессиональных образовательных организаций РФ. Количество органов студенческого самоуправления составляет более 3000 (по данным мониторинга деятельности более 70% органов исполнительной власти субъектов РФ, ответственных за реализацию государственной молодежной политики, проведенного Росмолодежью). Общее количество – более 400 тыс. задействованных студентов (по данным мониторинга деятельности более 70% органов исполнительной власти субъектов РФ, ответственных за реализацию государственной молодежной политики, проведенного Росмолодежью).

Смысл существования студенческих объединений заключается в том, чтобы отстаивать перед администрацией вузов права и интересы студентов в социальной сфере и вопросах, связанных с обучением. Но в действительности же ректораты уступают студсоветам проведение культурно-массовых мероприятий, а реальное влияние на учебный процесс, формирование расписания, социальное обеспечение остается для них недоступным. Российские студенческие организации, таким образом, чаще всего не в состоянии обеспечить эффективное посредничество между студентами и ректоратом и защиту студенческих прав. Нужно понимать, что студенческие органы не имеют полномочий влиять на решения политиков и принимаемые законы, они являются представителями студенчества.

Следующей ступенью реализации молодежного самоуправления являются различные организации и объединения. Молодежные парламенты на региональном уровне представлены в 81 субъекте РФ (95%). Не представлены молодежные парламенты в следующих субъектах: Белгородская область, Санкт-Петербург, Республика Крым (на стадии формирования), Севастополь (на стадии формирования). Количество членов – более 4000 человек. Молодежные парламенты на муниципальном уровне представлены в 86% муниципальных структур уровня городского округа, района или поселка. Количество членов – более 20 тыс. человек (по данным мониторинга). Общее количество молодежи, задействованной в деятельности молодежных парламентов, составляет более 24 тыс. человек. Молодежные правительства на региональном уровне представлены в 77 субъектах РФ, включая инициативные группы (91%). Количество членов – 2500 человек (по данным официального сайта Ассоциации молодежных правительств России). Молодежные правительства на муниципальном уровне представлены в 73% муниципальных структур уровня городского округа, района или поселка (по данным мониторинга). Количество членов – более 19 тыс. человек (по данным мониторинга). Общее количество молодежи, задействованной в деятельности молодежных правительств, составляет более 22 тыс. человек.

В Приморском крае на основе самоуправления, существуют структуры, созданные при краевой администрации и при Законодательном собрании Приморского края, так же при органах местного самоуправления. В 2013 году было принято постановление Администрации Приморского края

«О Совете Молодежное правительство Приморского края». Каждый молодой человек, в возрасте от 16 до 30 лет, проживающий на территории Приморского края, мог подать документы для прохождения конкурсного отбора в состав МП. Структура правительства включает в себя: Председателя, заместителя председателя, заместителя председателя по работе с муниципальными образованиями, руководителей комитетов, а также ответственных по наиболее актуальным направлениям, необходимым в работе. Структура МП ПК максимально приближена к действующей организационной структуре органов исполнительной власти Приморского края.

30 сентября 2015 года было принято положение «О молодежной парламентской ассамблеи при Законодательном собрании Приморского края». Ассамблея имеет статус постоянно действующего молодежного консультативно-совещательного органа при Законодательном Собрании Приморского края. Её целью является совершенствование правовых, социально-экономических и организационных условий для успешной самореализации молодежи, направленной на раскрытие ее потенциала для дальнейшего развития Приморского края, а также содействие успешной интеграции в общество и повышению роли молодежи в жизни региона. Создание условий для реализации потенциала молодежи в общественно-политической, социально-экономической сферах, а также внедрение технологии «социальный лифт». Ассамблея состоит из двух палат: Молодежное собрание депутатов Приморского края и Молодежный парламент Приморского края.

Молодежное собрание депутатов состоит из депутатов Законодательного Собрания Приморского края и депутатов представительных органов муниципальных образований Приморского края в возрасте от 18 до 35 лет включительно.

Молодежный парламент создается с целью объединения и координации деятельности представителей молодежных парламентских структур муниципальных образований Приморского края в возрасте от 14 до 35 лет включительно.

В настоящее время, молодежная политика в Приморском крае набирает обороты и выходит на новый уровень, а вместе с ней и молодежное самоуправление приобретает все большую важность и значимость. Проводятся различные форумы, кадровые школы, тренинги, направленные на саморазвитие и дальнейшую способность к самоорганизации. Молодежь старается привлекать к участию в государственном и муниципальном управлении. Ведь кто если не сама молодежь, сможет заявить о своих проблемах и найти пути их решения.

Список литературы

1. Развитие молодёжного самоуправления [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fadm.gov.ru/activity/scope/14/details>
2. Молодежное собрание депутатов: обновленный состав и ротация кадров [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://deita.ru/news/politics/23.04.2015/4884590-molodezhnoe-sobranie-deputatov-obnovlennyy-sostav-i-rotatsiya-kadrov/>
3. Молодёжная парламентская ассамблея при законодательном собрании Приморского края [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.zspk.gov.ru/molpolit/molodyezhnaya-parlamentskaya-assambleya-pri-zakonodatelnom-sobranii-primorskogo-kraya.php>
4. Официальный сайт администрации Приморского края [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://primorsky.ru/authorities/executive-agencies/departments/youth/the-youth-government/>

Клематов Адам Салманович
майор полиции

Хашиев Резван Русланович
полицейский

МВД по Республике Ингушетия
г. Магас, Республика Ингушетия

РЕЛИГИОЗНАЯ ПРИНАДЛЕЖНОСТЬ ТЕРРОРИЗМА И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА НАПРАВЛЕННОСТЬ ПРЕСТУПНЫХ ДЕЙСТВИЙ

Аннотация: предметом исследования в данной статье являются основные направления угроз преступных действий. Авторами также изучается религиозная принадлежность терроризма, оказывающая несомненное влияние на направленность и характер преступных действий, способы их реализации и подготовки террористических актов.

Ключевые слова: терроризм, религиозные конфессии, фундаментализм, преступные действия, силовые структуры.

Многие исламские страны и религиозные организации этих стран активно выступали против террора религиозных фундаменталистов, ряд государств принял участие в антитеррористических военных действиях. Ни в коем случае не следует думать, что ислам особенно агрессивен. Дело состоит в следующем, в современном мире образовалось многомиллионная группа людей, крайне недовольных своими экономическими, социальными, политическими, психологическими и иными статусами и занятых более чем энергичными поисками своей идентичности. Но возникает вопрос: почему к этнорелигиозному терроризму, во всяком случае, в международном масштабе, не прибегают представители тех народов, который исповедует, например, буддизм или индуизм? По всей вероятности, потому, что у последних не возникают болезненные переживания из-за своих статусов, и они не заняты поисками своей идентичности, своего места в мире. Им уже давно ясно, кто они есть. В этой связи достоин особой оценки тот факт, что из всех мировых религий ислам – самая молодая религия, поэтому находится в наступлении, завоевывая подобающее ей место. Между тем религиозная принадлежность терроризма оказывает несомненное влияние на направленность и характер их преступных действий, способы их реализации, подготовки террористических актов и т. д. Они должны быть исследованы так, чтобы в фокусе внимания были те факторы, которые порождают именно терроризм, а не какие-либо другие явления. Только в этом случае предупредительные усилия будут конкретными. Можно предположить наличие следующих причин современного терроризма, имея в виду различные его виды, но в первую очередь – этнорелигиозный. Это: нерешенность национальных – экономических, социальных, государственных, религиозных и иных проблем, имеющая для данной группы важное значение, а также стремление к перераспределению жизненных ресурсов и природных богатств; несовпадение этнических и религиозных границ, предъявление в связи с этим территориальных и политических претензий одной нацией другой, а также желание сделать свою страну мононациональной или монорелигиозной; стремление, к какой то этнорелигиозной, национальной группы или организации захватить государственную власть путем отделения от остальной страны. Такое стремление часто порождается неумелой, непродуманной политикой центральной власти в отношении отдельных этнический и религиозных регионов, а также непринятие мер по нейтрализации негативных последствий при перестройке и иерархических структур,

нарушение прежнего баланса сил и возможности, ущемление прав представителей данного этноса или конфессии. Без всестороннего учета этого обстоятельства понять причины многих террористических проявлений невозможно, но это не просто сделать, поскольку соответствующие механизмы функционируют на бессознательной основе; формирование теневого национального компонента при образовании национальной буржуазии и предпринимательства. В некоторых случаях тогда возможен националистический и религиозный терроризм для отстаивания, утверждения своих экономических интересов. В нашей стране известны многие факты применения террора организованными преступными группировками против других, который осуществляется под националистическим прикрытием; политическая борьба, опирающаяся на религиозное, национальное или националистическое движение и эксплуатирующая иррациональные, низменные побуждения остальных слоев населения; рост безработицы и возникновение серьезных экономических проблем, особенно в крупных городах с пестрым национальным, религиозным и расовым составом. В отсутствии работы и в материальной необеспеченности будут упрекать представителей тех или иных наций или конфессий, которые там, в меньшинстве, иногда даже это беженцы и мигранты. Наряду с причинами следует назвать и условия, способствующие терроризму. В их числе: слабость государственной власти, особенно в годы социальных катаклизмов, перестройки экономических и социальных отношений. Власть тогда обычно не в состоянии нейтрализовать, блокировать, подавить этнорелигиозные экстремистские возмущения и сепаратистские движения; явно ущербная деятельность или даже бездеятельность спецслужб, не умеющих вовремя выявить и предотвратить террористические акты. Это относится не только к нашей стране, но и к США, правоохранительные органы которых довольно быстро устанавливают террористов, но очень плохо предупреждают их преступные действия. Определенную трудность в выявлении, пресечении и предупреждении совершения актов терроризма вызывает то обстоятельство, что субъективная сторона данного преступления характеризуется не только виной в виде прямого умысла, но и дополнительными признаками – специальными целями, уяснение которых является предметом доказывания при расследовании и судебном рассмотрении дел о терроризме.

Список литературы

1. Машекуашева М.Х. О некоторых вопросах противодействия преступности / М.Х. Машекуашева, Р.А. Жашуев // Вопросы образования и науки: теоретический и методический аспекты: Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: В 11 частях. – 2014. – С. 116–119.
2. Машекуашева М.Х. Актуальные проблемы профессионально-психологической подготовки в органах внутренних дел российской федерации / М.Х. Машекуашева // Теория и практика общественного развития. – 2015. – №9. – С. 136–137.
3. Об идеологии (историко-философский очерк) / М.Х. Машекуашева, А.Т. Бозиев // Общество: философия, история, культура. – 2014. – №4. – С. 12.
4. Машекуашева М.Х. Некоторые аспекты противодействия терроризму на транспорте / М.Х. Машекуашева // Новое слово в науке: перспективы развития: Сборник материалов международной научно-практической конференции. – 2014. – С. 330–331.
5. Машекуашева М.Х. Психологическое обеспечение профессиональной подготовки сотрудников, убывающих в зону антитеррористических действий / М.Х. Машекуашева // Проблемы в российском законодательстве. – 2014. – №5. – С. 233–235.
6. Машекуашева М.Х. Историко-методологический анализ возникновения экстремизма и терроризма / М.Х. Машекуашева // Общество: философия, история, культура. – 2014. – №3. – С. 31–33.

7. Машекуашева М.Х. Терроризм как угроза национальной безопасности / М.Х. Машекуашева // Современные проблемы уголовной политики: Материалы III Международной научно-практической конференции. – Краснодар, 2012. – С. 107–112.

8. Аналитический обзор научных статей №12 по проблемам терроризма [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://inter.criminology.onua.edu.ua/?p=2779>

Макаров Дмитрий Александрович

магистрант
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный
педагогический университет»
г. Армавир, Краснодарский край

Беглярова Эльвира Александровна

магистрант
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный
педагогический университет»
г. Армавир, Краснодарский край

Коновалова Виктория Александровна

учитель обществознания
МАОУ – СОШ №7 им. Г.К. Жукова
г. Армавир, Краснодарский край

ФОРМИРОВАНИЕ КНИЖНОГО ФОНДА КУБАНИ ВО ВТОРОЙ ТРЕТИ XIX ВЕКА

***Аннотация:** в данной статье рассматривается становление и развитие книжного фонда на Кубани. Авторами отмечается недостаточная изученность затронутой тематики, чем обуславливается актуальность проведенного исследования.*

***Ключевые слова:** книга, публичная библиотека, образование, социальная структура населения.*

Книга в жизни каждого человека занимает определенное место, для одних она является основой нравственности и духовности, для других – лучшим помощником в становлении личностных качеств, интеллектуального уровня. Роль книги в жизни человека в любом случае огромна. Но, прежде чем стать такой, какой мы видим книгу сегодня, она прошла огромный эволюционный путь.

Особый интерес представляет становление книжного фонда на Кубани. Эта тема в историографии недостаточно изучена. Чего не скажешь о истории периодической печати. Достаточно много публикаций посвящено изданиям Кубанского областного статистического комитета, истории библиотек на Кубани, в частности, написана монографическая история Екатеринодарской городской публичной библиотеки им. А.С. Пушкина. К большому сожалению для истории так уж сложилось, что отдельные периоды, определенные направления этой истории, в силу объективных обстоятельств и субъективных интересов оказались, изучены более пристально, другие – поверхностно, третьи так и остались вне поля зрения исследователей. В данной проблематике проводили исследования, посвященные истории формирования книжных коллекций и библиотечного дела края такие историки как П.П. Короленко, Е.И. Кривкова, Н.А. Коновалова [2, с. 15].

Активных читателей на Кубани к середине XIX века было немного. Если говорить о статистике, то на весь город Екатеринодар выписывалось не более пяти журналов, аристократия того времени лишь изредка заводила разговор о литературных произведениях и сочинениях того или иного автора. В основном в таких дискуссиях старались передать общий

смысл произведения и осмыслить его, что не всегда давалось легко. В то время говорить о библиотеках, как отмечал Золотаренко, не приходится, «её нет ни у одного черноморца» [1, с. 11]. Однако он добавлял, что военные того времени все же могли иметь изданные книги, газеты или журналы, но только за собственные деньги. Мысль об открытии публичной библиотеки никому не приходила в голову.

Распространение книжного дела на Кубани тесно связано с социальной структурой населения, тенденциями в области образования и характером военно-административного управления края. Кубань того времени принято считать военно-ориентированной, вследствие чего система образования делала основной упор на военную службу, что в свою очередь крайне сужало круг потенциальных читателей.

Именно в середине XIX века начинается складываться своя во всех смыслах кубанская интеллигенция и первые литераторы. Появляются гражданские инициативы, которые проникают во все сферы деятельности. Их несут в себе офицеры, гражданские чиновники и другие слои населения, интересы которых не ограничиваются службой. Появляются предпосылки к созданию публичных библиотек. Например, Я.Г. Кухаренко предложил купить книгу А. Скальковского «История Новой Сечи», и хранить ее в правлении, чтобы каждый казак мог и имел право в свободное от службы время читать или слушать чтцов и вспоминать своих героев предков. Собрание книг в станичном правлении пытались реорганизовать, придавая новую, совершенно не характерную для неё воспитательную функцию, сделав собрание общедоступным. Контр-адмирал Л.М. Серебряков выписывает для Новороссийской общественной библиотеки, которая была создана в 1894 г. на базе личного книжного фонда профессора Петербургского лесного института Э.Э. Баллиона «6 журналов и 4 газеты на русском языке, две газеты и один журнал на французском, 1 газету на немецком языке».

Книга входит в повседневный обиход. Основные потоки книг на Кубань идут из Петербурга, но иногда они проделывают сложный путь через Ставрополь, Минеральные воды и Тифлис.

Основное бремя по формированию книжного фонда берет на себя наиболее просвещенная часть населения, которая входит в состав администрации [3, с. 24]. Личные библиотеки играли огромную роль в тот период, они не только просвещали, но и служили индикатором образованности общества, стали связующим звеном между мировоззрением индивида и государственными идеологическими установками.

Таким образом, применительно к рассматриваемому периоду можно выделить два основных канала формирования книжного фонда Кубани:

- 1) личные библиотеки черноморцев;
- 2) библиотеки полков регулярной армии, расквартированные в Черномории, немногочисленные собрания книг и круг чтения декабристов, офицеров близких им по взглядам.

Личные библиотеки черноморцев стали важным и знаковым событием, которое положило начало формированию и развитию книжного фонда на Кубани.

Список литературы

1. Мельников Л.М. Я.Г. Кухаренко и Т.Г. Шевченко в их взаимных отношениях / Л.М. Мельников // Изв. Олико. – Екагеринодар, 1913. – Вып. У1. – С. 39.
2. Сведения о числе подписчиков на «Современник». 1859–1860 гг. по губерниям и городам // Современник. – 1861. – №1. – С. 215.
3. Мельников Л.М. Интеллигентный черноморец 40-х годов / Л.М. Мельников // Прил.: Из дневника В.Ф. Золотаренко. 1841–1847 гг. – Екагеринодар, 1901. – С. 57.

Панова Людмила Николаевна

канд. культурологии, доцент
ФГБОУ ВО «Всероссийская академия внешней
торговли Минэкономразвития РФ»
г. Москва

ИСТОРИЧЕСКИЙ СМЫСЛ БУРЖУАЗНЫХ РЕФОРМ АЛЕКСАНДРА II В СВЕТЕ СОВРЕМЕННОГО ОПЫТА

Аннотация: целью данной статьи является анализ содержания, определение характера реформ и роли либеральной бюрократии в их разработке и продвижении, а также выявление противоречивости и неоднозначности реформ 2-ой половины XIX века. Автор делает вывод о том, что реформы носили комплексный характер и, несмотря на свою незавершенность, ускорили продвижение России по пути буржуазной цивилизации.

Ключевые слова: либеральные реформы, Александр II, комплексный характер, финансовая система, банковская система, активизация хозяйственной жизни, местная хозяйственная жизнь, городское самоуправление, сословный характер, цензовый характер, суд присяжных, состязательность судопроизводства, новый военный Устав, уроки реформ, модернизация.

Реформы Александра II 1860–1870-х гг. в отечественной историографии рассматривались по-разному. Усиливается интерес к Великим реформам в конце 1980-х – 1990-е гг. благодаря проводимым параллелям между ними и перестройкой и их последствиями в виде капиталистического развития страны. Их по праву можно назвать системными реформами, поскольку они стали началом модернизации России на капиталистической основе. Либеральные реформы носили комплексный характер, поскольку охватывали все сферы жизнедеятельности государства. Реформированию подверглись: финансовая система, управление на местах, система образования и печати, судебная система, организация военного дела.

Финансовые преобразования были вызваны дефицитом бюджета, расстройством денежной системы (последствия Крымской войны), необходимостью кредитования быстро развивающейся промышленности, железнодорожного строительства. Нужны были средства и на проведение других реформ.

Финансовая реформа включала в себя централизацию всего финансового дела, преобразование управления финансами, реорганизацию государственного контроля, упорядочения налоговой системы и проведение денежной реформы. Разработкой и осуществлением реформы занимались чиновник службы государственного контроля Валерьян Александрович Татаринов и министр финансов Михаил Христофорович Рейтерн. В.А. Татаринов возглавил в 1862 г. Госконтроль и, во избежание злоупотреблений, предложил изъять из министерств денежные средства и сконцентрировать их в руках министерства финансов. В губерниях создавались независимые от местной администрации контрольные палаты. Государственный бюджет должен был публиковаться в печати, т. е., становился достоянием общества.

М.Х. Рейтерн в 1862–1863 гг. проводил денежную реформу. Он поставил себе задачу стабилизации бумажного рубля, ввел свободный обмен кредитных билетов на металл. Однако, опубликованный заранее курс обмена и сроки привели к невиданной спекуляции со стороны скупщиков. К

этому прибавилось увеличение военных расходов в связи с восстанием в Польше, и реформа потерпела крах и была свернута.

В 1860-е годы создается банковская система России. Вместо казенных банковских учреждений, Государственного коммерческого и Государственного заемного банков в 1860 г. открыли Государственный банк Российской Империи. Выпуск бумажных денег оставался в руках казначейства, а Госбанк занимался куплей-продажей драгоценных металлов и операциями с ценными бумагами. Фонды Госбанка формировались преимущественно из казенных вкладов. Акционерные банки концентрировали частные вклады и депозиты промышленности. К 1870 г. в России насчитывалось 29 акционерных банков, 163 городских банка, 16 ссудо-сберегательных товариществ, 15 обществ взаимного кредита.

Налоговая реформа привела к тому, что система винных и иных откупов с 1863 г. заменялась акцизными сборами. За один год после введения акцизов доход казны увеличился на 12 млн рублей.

И все же попытки создать эффективную налоговую систему закончились неудачей. Связано это было с разорением части помещиков, с обнищанием крестьянства. В ряде мест налоговые платежи превышали реальную доходность крестьянских хозяйств. С 1863 г. обложению подлежали промышленные и торговые предприятия, так называемый промысловый налог, а в 1864 и 1874 гг. издаются положения о гербовых сборах. Подушная подать в 1863 г. была отменена только для мещан, для крестьян же она еще более увеличилась.

В таможенном деле в 1868 г. при Рейтерне был введен чрезвычайно либеральный тариф, выгодный для сельских производителей, но он привел к пассивному внешнеторговому балансу и был пересмотрен в 1876 г. в сторону усиления протекционизма.

Итак, несмотря на то, что стабилизация российского рубля не была осуществлена, многие нововведения в финансово-кредитной системе способствовали и экономическому росту и служили базой для проведения других реформ.

В период подготовки крестьянской реформы был поднят вопрос об изменении системы местного самоуправления. Уже в 1859–1860 гг. Н.А. Милютин возглавляет комиссию министерства внутренних дел и подает записку Александру II «О временных правилах» местного управления, в которых предлагает всесословное выборное земское представительство. После отставки Милютина в 1861 г., министр внутренних дел П.А. Валуев оставляет выборность и бессословность, но меняет систему выборов в проектируемые земские учреждения: ограничивает представительство крестьян, исключает представительство рабочих и ремесленников. Преимущество получают дворяне-землевладельцы.

Проект «Положения о губернских и уездных земских учреждениях» после обсуждения в Госсовете был утвержден Александром II Указом от 1 января 1864 г.

По Положению предусматривалось введение в губерниях и уездах всесословного земского самоуправления. Земства отделялись от административной власти и стали обладать определенной хозяйственно-финансовой самостоятельностью.

В ведение земств входили вопросы здравоохранения, социального призрения, страхования, благоустройства, просвещения, попечения о местной промышленности и торговли. Финансовой опорой земств были местные сборы, назначаемые ими самими.

Земская реформа носила ограниченный характер: имущественный и сословный ценз ограничивали доступ в земства определенной части населения. Существовали и территориальные ограничения: до конца 1870-х гг.

земства были введены только в 34 губерниях центральной России и в Области Войска Донского, в западных губерниях земские учреждения начали создаваться только в 1911 году.

Земства создавались только на уровне уездов и губерний, не предусматривалось волостного и общегосударственного земского представительства. Деятельность земств была поставлена под контроль государственных органов власти (губернатора и министра внутренних дел), а финансирование из местного бюджета не обеспечивало даже минимума потребностей земств.

В то же время земская реформа способствовала активизации местной хозяйственной жизни, развитию просвещения, здравоохранения, либерального движения, изучению тенденций экономического развития на местах. Именно земские врачи, учителя, статистики в основном обеспечили сложный процесс адаптации бывших крепостных к жизни в новых условиях.

Городская реформа началась в 1864 г. и проводилась по образцу Земской реформы. Первый проект был подготовлен в 1864 г, но, в связи с покушением Д. Каракозова на Александра II, утверждение «Городового положения» произошло только 16 июля 1870 г. Всесословные органы городского самоуправления избирались на основе имущественного ценза, избирательные права получили купцы владельцы недвижимости и промышленники: преимущества сословные сменились преимуществами владения собственностью и капиталом. Городская дума стала распорядительным органом, исполнительным – городская управа под председательством городского головы.

Ограниченность Городской реформы проявилась в узости социальной базы городского самоуправления, во вмешательстве администрации в работу органов городского самоуправления. Реформа проводилась в жизнь очень медленно.

Реформа системы народного образования занимала важное место среди «великих» реформ. По сути, она началась с принятия в 1860г. «Положения о женских училищах», которые были аналогами мужских гимназий. Так как женщины в университеты не допускались, было разрешено создавать высшие женские курсы университетского типа под контролем Министерства народного просвещения. В 1870 г. в Москве начали действовать Лубяньские высшие женские курсы; в 1872 г. так же в Москве открываются курсы Герье историко-филологического направления; в Петербурге в 1872 г. открыты высшие женские медицинские курсы при Николаевском госпитале. Содействовал этому военный министр Д.А. Милютин. Профессор К.Н. Бестужев-Рюмин, историк, племянник декабриста устроил в 1878 году в Петербурге Бестужевские частные женские курсы с историко-филологическим и физико-математическим уклоном.

Новый университетский Устав, утвержденный 18 июля 1863 г., давал высшим учебным заведениям значительную автономность. По Уставу все вакансии, в том числе и профессорские, заполнялись путем выборов, университеты имели право открывать новые кафедры, присуждать ученые степени и звания. В Уставе подчеркивалось, что университеты являются светскими учебными заведениями.

Половинчатость этой реформы заключалась в том, что сохранилось право министерства утверждать и увольнять преподавателей, назначать пособия студентам, утверждать университетские инструкции и правила. Студенты не получили право создавать свои корпоративные организации. Продолжало существовать сословное деление студентов различных факультетов. Так, например, факультеты исторический и юридический считались дворянскими, медицинский факультет – разночинным.

Принятые в 1864 году «Положения о начальных народных училищах» и «Устав гимназий и прогимназий» привели к изменениям системы начального и среднего мужского образования, средняя школа стала делиться на классическую школу (гуманитарную) и реальную (техническую).

Цензурная реформа 1865 года считается самой ограниченной из всех реформ Александра II. Она явилась откликом на попытку министра просвещения А.В. Головнина смягчить цензуру, подготовив проект нового цензурного устава. Министр внутренних дел П.А. Валуев добился передачи этого дела в свое министерство. При нем было создано Главное управление по делам печати, в задачу которого входило применение карательных административных цензурных функций, вплоть до закрытия изданий. Властью были определены запрещенные темы, это пропаганда сословной розни, атеизма, материализма, критика государственного устройства и т. д. Печатные издания сами выбирали форму цензуры: предварительную с участием цензора или карательную, когда издание без участия предварительной цензуры само отвечает перед законом за нарушение правил печати. В ближайшем историческом будущем цензурный режим только ужесточался. Фактически «Временные правила» действовали до 1905 года.

Судебная реформа, по общему признанию историков и правоведов, оказалась наиболее демократичной и последовательно буржуазной. Подготовкой реформы занимались юристы во главе со статс-секретарем Государственного совета Сергеем Ивановичем Зарудным. 29 сентября 1862 г. в печати появились «Основные положения» о судостроительстве и судопроизводстве, разработанные на их основе судебные уставы утверждены 20 ноября 1864 г.

Нормативные акты предусматривали самые передовые по тем временам принципы организации судопроизводства: всесловный характер суда; независимость суда от административных властей; провозглашалась несменяемость судей; вводилась гласность и состязательность судопроизводства; учреждался суд присяжных заседателей для рассмотрения сложных уголовных дел и присяжных (частных) поверенных – адвокатов – для защиты сторон. Сокращалось число судебных инстанций, и упрощалась система судопроизводства (мировой суд с одним судьей, окружные суды с председателем и двумя членами, судебные палаты в составе четырех членов и трех сословных представителей и высшая апелляционная палата – Сенат).

Но и судебная реформа страдала недостатками. Так, для присяжных заседателей устанавливался значительный имущественный ценз. В городах – до 2 тысяч рублей. Это существенно ограничивало представительство различных слоев. Мировой суд фактически не распространялся на крестьян, для них сохранялся волостной суд. Политические процессы проходили в закрытом режиме. Подсудимым не всегда разрешалось выбирать защитника. Права адвокатуры с самого начала были ограничены. Независимость судей была формальной.

Современный историк Н.А. Троицкий оценивает судебную реформу как самый крупный в истории России шаг к правовому государству, ее принципы и учреждения, по его мнению, содействовали развитию в стране цивилизованных норм законности и правосудия [2].

Подготовка и проведение в жизнь военной реформы в России связано с именем Дмитрия Алексеевича Милютина, одного из наиболее последовательных либералов в окружении Александра II.

Д.А. Милютин был старшим братом одного из основных деятелей крестьянской реформы Николая Милютина, племянником министра государственных имуществ генерала П.Д. Киселева, имел длинный послужной список: окончил в 1839 г. военную академию и служил в Генеральном

штабе, с 1839 по 1845 гг. участвовал в боевых действиях на Кавказе, был ранен. Профессор Военной академии Д.А. Миллотин положил начало научному изучению военной истории, за научный труд об итальянском походе Суворова избран членом-корреспондентом Академии наук. С 1856 по 1859 гг. был начальником Главного штаба Кавказской армии. После поражения России в Крымской войне в 1857 г. представил план военных преобразований в России – «Мысли о невыгодах существующей в России военной системы и о средствах к устранению оных». Только с 1861 г., возглавив военное министерство, ему удалось приступить к реализации своих планов.

Как и другие, военная реформа проводилась гласно с обсуждением в обществе. Она носила комплексный характер и продлилась более чем на десятилетие. Военному министру был подчинен реорганизованный Генеральный штаб, учреждена система военно-территориальных округов, разработано Положение о полевом управлении войск в военное время, проведена военно-судебная реформа, реформа военного образования. В 1862 г. существовало четыре военных академии, в 1867 г. создается еще Военно-юридическая академия. Чтобы удовлетворить потребность армии в офицерских кадрах в 1864 г. создаются четыре юнкерских училища, позже открываются еще восемь, они носили сословный характер.

Новый военный Устав 1 января 1874 г. отменял рекрутскую систему комплектования армии и заменял ее всеобщей воинской повинностью. Устанавливался единый для всех срок призыва – 20 лет. Срок службы по призыву в сухопутных войсках был сокращен до 6 лет действительной службы и 9 лет в запасе.

Для всех сословий допускались льготы по семейному положению: не брали в армию единственного сына при неработающих родителях, единственного брата – кормильца при детях-сиротах. Получали отсрочку от армии до окончания высшего или среднего образования, для лиц с высшим образованием сокращался срок службы до полугода, со средним образованием – до двух лет, те, кто закончил городское или уездное училище, а также четырех классную гимназию, служили три года. Люди, получившие начальное образование, должны были служить четыре года.

Главной заботой военного министра Д. Миллютина стал рядовой солдат, для которого он ввел обучение солдат грамоте, добивался не только сокращения срока службы, но и отмены телесных наказаний, запрета на отдачу в солдаты за преступления.

Существенные изменения были внесены в систему боевой подготовки: начато изучение саперного дела, создавались учебные подразделения для подготовки унтер-офицеров и т. п.

Особое внимание уделялось техническому переоснащению армии, которая значительно отстала от других европейских государств. В 1884 г. – осуществили перевооружение армии ружьями системы Бердана, с 1893 г. на вооружение русской армии приходит винтовка Мосина, получает развитие артиллерия (заводы Тульский Сестрорецкий, Ижевский, Путиловский). Происходит переоснащение русского флота в паровой, броненосный флот. За 1881–1896 гг. построено 15 эскадренных броненосцев, 3 броненосца береговой охраны, 10 крейсеров, 14 канонерок, 72 миноносца. Однако до конца преодолеть техническое отставание армии и флота не удалось, что дало о себе знать в период Русско-Японской войны.

Масштабные военные преобразования имели огромные позитивные последствия для страны, сделали российскую армию современной дееспособной и были нацелены на ликвидацию сословных ограничений. Ее называют одной из самых гуманных реформ Александра II.

Успех реформ Александра II объясняется, прежде всего, всесторонней тщательной подготовкой, учетом различных мнений, многообразием местных условий регионов страны, готовностью либералов-реформаторов идти на компромисс с консервативными кругами дворянства.

Общей чертой всех реформ был поэтапный характер их осуществления. Они проводились в тех направлениях, которые требовали безотлагательных преобразований, осуществление растянулось на все пореформенное время, содержание претерпело консервативную перенастройку в виде уступок помещичьему лагерю.

Комплексный характер либеральных реформ смог обеспечить России рывок вперед, реформы привели к необратимым последствиям, страна прочно встала на буржуазный путь развития.

Автор статьи позволит себе согласиться со следующей оценкой реформ 60–70-х гг. XIX века: «Ни до, ни после «эпохи великих реформ» никому не удалось столь глубоко, комплексно и относительно бесконфликтно убрать старое, отжившее и ввести новое в жизнь огромной страны, а главное, органично вписать нововведения в привычное направление исторического пути России, не совершая грубого насилия над ее тысячелетним опытом и традициями» [1].

Опыт проведения Великих реформ II половины XIX века не потерял своей актуальности для современной России, которая очередной раз встала на путь капиталистической модернизации.

Список литературы

1. Судьбы реформ и реформаторов в России / Под общ. ред. Р.Г. Пихои. – М., 1999. – С. 97.
2. Троицкий Н.А. Россия в XIX веке: Курс лекций / Н.А. Троицкий. – М., 1997. – С. 208.

Филатов Михаил Геннадиевич
учитель истории и обществознания
МОУ «Мятлевская СОШ им. А.Ф. Иванова»
п. Мятлево, Калужская область
магистрант
ФГБОУ ВПО «Калужский государственный
университет им. К.Э. Циолковского»
г. Калуга, Калужская область

РОЛЬ ГАННИБАЛА БАРКИ В ЭСКАЛАЦИИ КОНФЛИКТА МЕЖДУ РИМОМ И КАРФАГЕНОМ

***Аннотация:** в данной статье рассмотрены причины второй пунической войны и роли Ганнибала в развязывании конфликта между Римом и Карфагеном. Были проанализированы источники, такие как: Поллибий, Дион Кассий, Тит Ливий, Аппиан, Евтропий и другие. Тема о роли Ганнибала во второй пунической войне не раз поднималась в историографии. О ней писали: И. Кораблев «Ганнибал», К.Я. Ревяко «Пунические войны», Ричард Майлз «Карфаген должен быть разрушен», Е. Радионов «Пунические войны». Но цель автора – не поиск причин конфликта, а изучение роли Ганнибала и итогов второй кампании. Историки просто цитируют причины, взятые в источниках. Цель статьи – найти и показать действительные причины войны.*

Ключевые слова: пунические войны, Ганнибал, Гамилькар Барка, Фабий Максим.

Любой конфликт начинается по определенным причинам. В случае с противостоянием между странами на первый план выходят объективные

причины – такие как природно-географические факторы, экономическая ситуация, политические обстоятельства. Именно эти конфликты и ведут к войнам и открытым столкновениям. Зачастую эти причины скрываются под маской действий одного человека, и именно он, становясь живым поводом для противостояния, воспринимается современниками и потомками как реальная причина борьбы. Не является исключением и вторая пуническая война. В новейшей науке установился определённый консенсус по поводу причин начала конфликта, восходящий корнями к античной традиции. К ним относят успехи Карфагена (и Гамилькара Барки в частности) в Испании, воспитание, данное Ганнибалу Барке, сыну Гамилькара, борьба за Сагунт и неутешительные для Карфагена результаты первой пунической войны, особенно потеря Сицилии и Сардинии (Liv. XXI, 6; Dio, XXIV, 154; App. VII, 3; Polyb., III, 9).

В реальности причины второй пунической войны носили объективный характер; более того, они накапливались на протяжении десятков лет, не зависели и не могли зависеть от действий одного человека. В экономическом плане Карфаген являлся главным соперником Рима в западном Средиземноморье. Главным и имевшем определённое преимущество: Рим же только стоял на пути к господству в ойкумене. К этому времени римляне уже завоевали всю Италию и свой взор направили на Грецию и Африку. После первой пунической войны Карфаген потерял важные торговые точки – Сицилию и Сардинию. Еще в договоре 348 г. до н.э. Полибий видит притязания римлян на Сицилию (Pol. III, 22). В договоре 306 г. до н.э. видно, что Сардиния остается нейтральной, а в Сицилии можно торговать обеим сторонам на равных. Рим хотел сделать остров своей сферой влияния; и первым шагом к этому стало то обстоятельство, что даже в подвластной Карфагену территории в Сицилии римлянин может торговать на равных с пунийцами, лишая их сложившейся монополии (Pol. III, 24).

Но не только в экономическом взаимодействии Рим и Карфаген были соперниками. Война с Пирром показала слабость влияния Карфагена в Сицилии. Это был сигнал для Вечного города к его захвату. Также с падением в 272 г. до н.э. Тарента и включением его в Римско-италийский союз, только Рим мог угрожать карфагенскому господству в западной части Сицилии. Открытое столкновение противников принесло победу римлянам: проигранная Карфагеном первая пуническая война окончательно лишила его столь нужных островов.

После первого противостояния Карфаген, потеряв Сицилию и Сардинию, оставался все еще сильным соперником. Рим только наращивал свое могущество: сначала подчинил практически все области Италии, затем Таррент и острова. Всё это сделало Рим морской державой с сильнейшей сухопутной армией. Карфаген же был цивилизацией, побывавшей на пике могущества до пунических войн, после этого – как нам хорошо видно *post eventum* – начался медленный упадок. Первая война только забрала море и острова у потомков великих финикийцев. На это пунийцы нашли выход – покорение Испании, богатой металлами и населённой множеством разношерстных племён. Этот ход на время уравнивал потери Карфагена. Но равновесие не могло длиться вечно – вторая схватка Рима и Карфагена была неизбежна.

В ней-то как раз и выходит на первый план род Барка и его молодой, способный и амбициозный представитель – Ганнибал. Его ненависть к Риму, из раза в раз повторяемая и подчёркиваемая античными историками, рассматривается как важнейшая причина второй пунической войны. Фигура Ганнибала Барки в эскалации конфликта между Римом и Карфа-

геном даже в новейших исследованиях заслоняет вопрос о реальных причинах этого конфликта и запутывает вопрос о действительной роли пунийского полководца в развязывании войны.

Единственным древним автором, искавшим ответ на вопрос об объективных причинах дуэли Карфагена и Рима, был Полибий. Он писал, что после взятия Ганнибалом Сагунта, города, находившегося под римской опекой, Сенатом были отправлены послы в Карфаген. Во главе посольства стоял Фабий Максим. Послы требовали выдать Ганнибала (в котором видели виновника начала боевых действий) и закончить не ещё начавшуюся войну, или – в случае отказа – идти на конфронтацию. Далее Полибий пишет *«Если спросит историка, не был ли этот момент наиболее благоприятным для карфагенян, и не должны ли были они, по его же словам, недовольные поведением с самого начала, считать справедливейшим и полезнейшим для себя делом взять тогда же требованиями римлян, выдать им виновника обид, благовидным способом, чужими руками уничтожить общегосударственного врага, а стране доставить спокойное существование, отстранив от нее угрожающую войну, и ценою одного только постановления подвергнуть виновного заслуженному наказанию, – если спросит об этом историка, какой ответ дал бы он? Наверное, никакого. Ибо карфагеняне были слишком далеки от чего-либо подобного: в течение семнадцати лет они вели войну согласно намерениям Ганнибала и кончили ее только тогда, когда истощены были последние средства и опасность угрожала их родному городу и самому их существованию»* (Pol. III, 9–10).

Видно, что Полибий видит причины войны не в самом Ганнибале, а более широко – в масштабном противостоянии двух соперников за господство на всем Средиземноморье. При этом он не забывает и о субъективном факторе – к нему Полибий относит амбиции Гамилькара Барки, вызванные желанием реванша за поражение (приведшей к захвату Испании), и клятву Ганнибала у алтаря (Pol. III, 9–11).

На наш взгляд, амбиции Гамилькара сложно выделить в качестве важной причины конфликта, поскольку после смерти Гамилькара, его преемник Гасдрубал не пошел войной на Рим. Также клятва Ганнибала (даже если отбросить в сторону сомнения в её реальности) не сыграла никакой роли в войне, потому что сам Карфаген, равно как и Рим, искали причины войны, и желание одного человека не перевесили бы настроения целых держав.

Карфаген не мог смириться с поражением и всячески пытался найти повод к столкновению – это смуты на островах Сицилии и Сардинии. Утратив одни торговые пути, Карфаген нашел другие – Испания. Она стала кладью богатства, которая в дальнейшем должна была помочь Карфагену и Гамилькару одолеть Рим. При этом Карфаген хотел войны, но также боялся «за свою шкуру». По этим причинам Сенат Карфагена, с одной стороны, не признал договора Гамилькара и Рима по разграничению территорий сфер влияния границей реки Ибер, а, с другой, не решился открыто объявить войну Риму. Часть Сената считала, что у Карфагена был другой путь – открывать для себя богатства Африки, Малой Азии, но и это не спасло бы от войны – слишком близко к нему находился Рим.

Вторая пуническая война началась с осады Сагунта. Но и в тех условиях масштабного столкновения ещё можно было избежать. Но Рим тоже стремился к войне, так же как и соперник хотел «сберечь свою шкуру и не потерять честь» и поэтому не начинал ее первым. Это видно из того, что после осады Сагунта Рим отправил послов для «мирного» решения конфликта в Карфаген. Римляне послали в Карфаген в 218 г. до н. э.

Квинта Фабия, Марка Ливия, Луция Эмилия, Гая Лициния. Им было поручено спросить карфагенян, государством ли дано Ганнибалу полномочие осадить Сагунт, и в случае, если бы они ответили утвердительно и стали оправдывать поступок Ганнибала, как совершенный по государственному полномочию, объявить карфагенскому народу войну. Когда римские послы прибыли в Карфаген и были введены в сенат, Квинт Фабий, согласно поручению, сделал свой запрос, ничего к нему не прибавляя. Пунийцы знали, что Ганнибал начал войну не просто в личных интересах, а в интересах Карфагена. Но брать вину за развязывание войны на себя не хотели.

Как рассказывают Ливий и Кассий Дион, Квинт Фабий, в ответ, свернув полу тоги, сказал: «Вот здесь я приношу вам войну и мир; выбирайте любое!» На эти слова он получил не менее гордый ответ: «Выбирай сам!» А когда он, распустив тогу, воскликнул: «Я даю вам войну!» – присутствующие карфагенские сенаторы единодушно ответили, что они принимают войну и будут вести её с такою же решимостью, с какой приняли (Liv., XXI, 18; Dio, XXIV, 157).

Так началась война. Рим всего лишь «предоставил» Карфагену выбор, а пунийцы всего лишь отдались на волю «случая», находящегося в руках римлян. Действия же Ганнибала в Испании (вероятно, молчаливо санкционируемые Карфагенскими властями) стали лишь поводом, пусть и последним в довоенное время.

Отметим, что в самом Карфагене были противники войны и баркидской партии. Возглавлял эту коалицию Ганон. Дион Кассий пишет: «... Ганнибал разрушил Сагунт, и в первом случае объявить войну, а во втором требовать выдачи Ганнибала. В карфагенском сенате произошли по этому случаю жаркие прения: Ганнон и его партия, разумеется, поддерживали требования римских послов и предостерегали от несправедливо начатой войны...», но у Ганнона было мало сторонников (Dio, XXIV, 157). Его считают ответственным за поражение Карфагена при Эгатских островах в первую пуническую войну. Он после первого конфликта с Римом не смог подавить восстание наемников. Все это запятнало его репутацию и возвышало баркидскую партию. Но Ганнон был прозорливым политиком и увидел в Ганнибале зачинателя войны (Liv. XXI, 10). Ганнон также сумел предугадать поражение Ганнибала в словах Магона во время его выступления в сенате (Liv. XXIII, 11–13).

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что вторая пуническая война является именно противостоянием Рима и Карфагена, обусловленным рядом объективных причин, а не противостоянием Рима и Ганнибала. Причиной служила дальнейшая борьба за власть на море, за экономическое влияние над всем Средиземноморьем, за политическим господством.

Список литературы

1. Поллибий. Всеобщая история / Перевод и комментарии Ф.Г. Мищенко. – М.: ОЛМА-ПРЕСС Инвест, 2004.
2. Тит Ливий. История Рима от основания города / Перевод П. Адрианова. – М.: Эксмо, 2009.
3. Аппиан. Римская История / Пер. Л.Ю. Лукомской. – СПб.: Алтейя, 1994.
4. Дион Кассий. Римская История / Пер. А.В. Махлаюк. – СПб.: Нестор-История, 2011.

Филатов Сергей Викторович

канд. ист. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Ростовский государственный
экономический университет (РИНХ)»
г. Ростов-на-Дону, Ростовская область

«ФОЛЬК-ХИСТОРИ» – УГРОЗА РЕПРЕЗЕНТАТИВНОГО ИСТОРИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ

***Аннотация:** в данной статье рассматривается проблема социально-политических перемен в России на рубеже XX–XXI вв. как составная часть массовой коммерческой культуры, породившая феномен «фольк-хистори» и претендующая стать центральным элементом исторического знания и вытеснить научную историческую теорию.*

***Ключевые слова:** альтернативная история, исторические науки, новая хронология, общественное сознание, массовая культура, коммуникативное пространство.*

За последние десятилетия в России сформировался обширный комплекс квазинаучных исторических трудов, созданных непрофессионалами, пропагандирующими необходимость пересмотра сложившейся на основе фундаментальных научных исследований модели всемирной и отечественной истории [1, с. 50–53]. Продолжительное время обществу навязчиво предлагаются варианты реконструкции исторической реальности, не имеющие научного обоснования. В то же время сама историческая наука подвергается агрессивной критике, читателю последовательно доказывается, что историки-профессионалы несостоятельны в своем деле и зачастую склонны к умышленным фальсификациям [2, с. 5]. Не встречая на протяжении долгих лет фактически никакого отпора, подобная литература, которую сегодня принято называть «фольк-хистори», уже превратилась в значительный компонент общественной мысли, влияющий на массовые представления о прошлом [4, с. 77–80].

Центральный жанр «фольк-хистори», вырос из экспансии представителей «точных» наук в гуманитарную сферу – это группировка А.Т. Фоменко, творчество С. Валянского, Д. Калужного и др., сделавших отправной точкой своей «методологии» контрфактическое моделирование исторической реальности. Другое популярное ответвление – националистическое, выросшее в сфере идеологических столкновений между этносами и независимыми государствами СНГ, в котором лидируют М. Аджиев, Н.Ф. Шахмагонов, М. Ермалович. Еще одну отрасль фольк-хистори можно условно назвать «игровой историей», историей тайн и загадок, отчасти выросшей из наименее качественной научно-популярной литературы советского периода, отчасти из литературно-философских аксиом постмодернизма. «Древнейшие» представители этого направления – В. Щербаков, О. Сулейменов, А. Бушков, В. Кандыба [3, с. 177–189]. На «периферии» «фолк-хистори» находится та сфера историко-философской публицистики, в которой исторические факты и их интерпретации играют роль стандартного набора «кубиков» для обоснования какой-либо политической или философской идеи, и, в случае конфликта с нею, могут быть искажены до неузнаваемости. В качестве примера могут быть названы получившие большую известность Э. Радзинский, А. Янов, В. Кожинов [3, с. 177–189].

С начала 2000-х гг. в стране произошел количественный скачок влияния феномена «фольк-хистори» в рамках общей системы исторического знания, чему способствовал ряд причин.

Распространенным явлением советской эпохи российской истории была тесная связь гуманитарных дисциплин с господствующим монистическим мировоззрением. После утраты им доминирующей позиции в результате этой тесной связи оказались поколеблены прежний авторитет исторической науки, и профессиональные знания историков перед лицом массового скепсиса оказались бессильны. Проблематичный процесс адаптации инфраструктуры и теоретической мысли отечественных профессиональных историков к новой политической ситуации лишили историческую науку возможности быстро реагировать на потребности общества в новых исторических знаниях. Центральной фигурой новой модели взаимодействия истории и общества занял журналист, вытесняя более качественную, но запаздывающую информацию исследователей, собственной, научно не выдержанной, но быстрее доходящей до потребителя. Во многом развитие «фольк-хистори» отражает социальный аспект вхождения части системы исторического знания в среду массовой культуры. При этом вместо естественного разделения социальных функций между двумя ветвями сообщества гуманитариев происходит интенсивное вытеснение «высокой» культуры и в том числе фундаментальной научной истории с ее естественных позиций [5, с. 101].

Список литературы

1. Володихин Д. История на продажу. Тупики псевдоисторической мысли / Д. Володихин, О. Елисеева, Д. Олейников; ред. Д. Володихин – М.: Вече, 2005. – 320 с.
2. Володихин Д. История России в мелкий горошек / Д. Володихин, О. Елисеева, Д. Олейников; ред. Д. Володихин. – М.: Единство, 1998. – 256 с.
3. Володихин Д.М. Феномен фольк-хистори / Д.М. Володихин // Мифы «новой хронологии»: Материалы конференции на историческом факультете МГУ 21 декабря 1999 г. / Под ред. В.Л. Янина. – М.: SPSSL – «Русская панорама», 2001. – 296 с.
4. Лапенков В. История нетрадиционной ориентации. Легенды и мифы всемирной истории / В. Лапенков. – М.: Яуза, 2006. – 400 с.
5. Никифоров А. История versus псевдоистория. – Эпистемология и философия науки / А. Никифоров. – М.: Институт философии РАН, 2008. – Т. XV. – №1. – С. 129–201.

КУЛЬТУРОЛОГИЯ И ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

Казакова Светлана Викторовна

канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВПО «Уральский государственный
педагогический университет»
г. Екатеринбург, Свердловская область

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СУЩНОСТИ, СТРУКТУРЫ И СОДЕРЖАНИЯ ПОНЯТИЯ «МУЗЫКАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА»

Аннотация: в статье представлен сущностный анализ понятия «музыкальная культура»; соотнесены понятия «культура», «художественная культура» и «музыкальная культура», выявлена взаимозависимость данных понятий; дано авторское определение термина «музыкальная культура»; выявлены структурные компоненты данного музыкального явления.

Ключевые слова: культура, художественная культура, музыкальная культура, искусство, музыка, ценности, структура.

Культура – одно из фундаментальных научных понятий социально-гуманитарного познания, которое характеризует сложный и многогранный фактор человеческого бытия. Существует множество подходов к определению данного термина: 1) описательные определения (Э. Тэйлор), в которых перечисляются отдельные элементы и проявления культуры, например, обычаи, верования, виды деятельности; нормативные определения (К. Уислер), утверждающие, что содержание культуры составляют нормы и правила, регламентирующие жизнь людей; психологические определения, указывающие на связь культуры с психологией поведения людей (психоаналитик Г. Рохайм); структурные определения (Р. Линтон), акцентирующие внимание на структурной организации культуры; антропологические определения (Л. Бернанд, К. Уислер), исходящие из того, что культура есть совокупность продуктов человеческой деятельности, мир вещей, противостоящий природе, искусственно созданный человеком («вторая природа»); социологические определения (У. Беккет), в которых культура понимается как фактор организации общественной жизни, как совокупность идей, принципов, социальных институтов, обеспечивающих коллективную деятельность людей; философские определения культуры (Н.А. Бердяев, П.С. Гуревич, Г. Зиммель, А.Ф. Лосев, М.К. Мамардашвили, Д. Реджин), отличающиеся от других тем, что в них выделяются некоторые черты, характеристики, закономерности жизни общества, которые составляют, по мнению авторов, основание культуры или причину ее развития; исторические определения (И.В. Блаучерг, Л.П. Буюва, Э. Сепир), подчеркивающие, что культура есть продукт истории общества и развивается путем передачи приобретаемого человеком опыта от поколения к поколению и др.

Многообразие подходов к определению сущности культуры, открытость категории «культура» является следствием мировоззренческих позиций мыслителей.

Наиболее ценным для нашего исследования является аксиологический подход, в котором культура трактуется как совокупность духовных и материальных ценностей, создаваемые людьми (М.М. Бахтин, В.С. Библер, Т. Карвер, Н.Д. Левитов, М. Хайдеггер).

Важным видом культуры является художественная культура. Художественная культура занимает особое место как в системе культуры, в целом, так и в духовной культуре, в частности. Рассматривая художественную культуру, М.С. Каган определяет ее как слой культуры, кристаллизирующийся вокруг искусства, как совокупный способ и продукт протекания художественной деятельности людей [5]. Художественная культура общества, в его высказываниях, выступает в качестве уникальной гармоничной системы художественных ценностей разных видов искусства: изобразительные (живопись, скульптура, графика, художественная фотография), архитектурно-художественные (зодчество, прикладные искусства и дизайн); словесно-музыкальные (литература, искусство живого слова – художественное чтение), сценические и экранные (танец и искусство актера с обслуживающими их творчеством режиссера, сценографа, оператора). Охватывая все отрасли художественной деятельности (словесную, театральную, музыкальную и др.), художественная культура включает в себя все процессы, обеспечивающие ее успешное функционирование (воспитание художников, музыкантов и т. д.) В связи с этим, можно говорить о музыкальной культуре как о составной части культуры в целом.

Понятие «музыкальная культура» широко используется такими науками как философия, история, культурология, эстетика. Музыкальную культуру исторической эпохи, страны, нации, социальной группы или отдельной личности изучают философия музыки, музыкальная этнография, музыковедение, музыкальная эстетика, музыкальная социология, музыкальная психология, музыкальная педагогика.

Так, в советском музыковедении понятие «музыкальная культура» чаще всего представлено историческим развитием самой музыки как вида искусства. В теории музыкального искусства рассматриваются вопросы, связанные со спецификой музыкального языка, характерного для того или иного исторического промежутка времени; раскрываются вопросы, связанные с музыкальным стилем и жанрами конкретной эпохи, с особенностями восприятия музыкальных произведений, с развитием музыкальных способностей человека и др.

Такое совпадение не случайно. Ядром музыкальной культуры, ее основанием, «платформой», на которой строится вся музыкальная культура, является музыка. Б.В. Асафьев считал, что музыкальная культура – это музыка вместе с ее ближайшим контекстом, со всей совокупностью общественных форм музицирования [1].

Как сложное по своему строению и многогранное явление, музыкальная культура привлекает все больше внимание отечественных и зарубежных исследователей.

Анализ искусствоведческой литературы показал, что наиболее активно отдельные стороны музыкальной культуры стали рассматриваться в нашей стране в советский период. Теоретические разработки в данной области исследования можно встретить у В.П. Бобровского, Н.А. Гарбузова, Г.Э. Конюса, Л.А. Мазеля, Е.А. Мальцевой, В.В. Медушевского, Е.В. Назайкинско, В.В. Протопопова, С.Х. Раппопорта, С.С. Скребкова, Б.М. Теплова, Ю.Н. Холопова, В.А. Цукермана и др.

Исследования в области истории становления музыкальной культуры были проведены Б.В. Асафьевым, В.М. Беляевым, М.В. Бражниковым, Р.И. Грубером, Ю.В. Келдышем, Ю.А. Кремлевым, А.Н. Сохором.

Вопросы, связанные с музыкальной культурой, волновали многих зарубежных ученых-музыковедов: польских исследователей – З. Лиса, Ю. Хоминьского; немецких – Г. Кнеплера, Э. Майера, К. Фишера; венгерских – Я. Мароти, Б. Саболичи; болгарских – В. Крыстева, С. Стоянова, Д. Христова; австрийских – К. Блаукопф и др.

Несмотря на широкий круг теоретических разработок в области музыкальной культуры, можно отметить, что термины «музыкальная культура» и «музыка» в данных работах, выступают, как правило, в одном значении и нередко воспринимаются как синонимы.

Р.И. Грубер впервые провел научную дифференциацию двух ближайших понятий «музыкальная культура» и «музыка». Музыкальная культура, на его взгляд, – «многообразные проявления как самой музыки в ее социальном обнаружении, так и область ее воздействия, словом – вся сфера музицирования, вся сфера музыкальной практики» [4, с. 7].

Вслед за Р.И. Грубером, более широкий смысл в понятие «музыкальная культура» вкладывали такие исследователи, как А.Н. Сохор и В.С. Цукерман.

Так, А.Н. Сохор рассматривал музыкальную культуру в виде сложной системы, в которую входят музыкальные ценности; деятельность по созданию, сохранению, воспроизведению, распространению, восприятию музыкальных ценностей; композиторы, исполнители, слушатели, музыковеды и др.; учреждения, инструменты и оборудование. При этом ученый подразделял музыкальные ценности на духовные и материальные. К материальным ценностям, в частности, он относил музыкальные инструменты, помещения, в которых исполняются музыкальные произведения, и различные технические средства для ее распространения [8].

Для В.С. Цукермана музыкальная культура «представляет собой совокупность накопленных обществом ценностей музыкального искусства, а также деятельность людей и соответствующих учреждений по производству, сохранению и потреблению этих ценностей» [9, с. 72].

Трактовки музыкальной культуры И.В. Белоносовой, И.И. Беспалько, Ю.Н. Бычкова, Н.Н. Гаврюшенко, Г.Г. Коломийца, Л. Мельникаса, С.Г. Степановой, В.П. Фомина, Л.Р. Юдиной и др., появившиеся в последние 20 лет, представляют собой, на наш взгляд, различные варианты определений ведущих методологов нашей страны.

Ю.Н. Бычков трактует «музыкальную культуру» как особую форму духовной жизни людей, призванную культивировать общественно необходимые переживания, обогащать содержание духовной, прежде всего, эмоциональной жизни [2].

Г.Г. Коломиец указывает на рациональную сторону изучаемого явления, в основе которой лежат знания, а также способность к восприятию и оценке музыки: музыкальная культура – «часть общей эстетической культуры, которая в своей основе предполагает наличие музыкального тезауруса, системы знаний о музыкальном искусстве, ориентацию в мире музыкальных ценностей, способностей музыкального восприятия, как характеристики музыкального опыта» [6, с. 106].

В исследованиях Л.Р. Юдиной акцентирован деятельностный подход в определении музыкальной культуры. По мнению ученой, музыкальная культура – есть «процесс повседневной деятельности в музыке и представляет собой жизненный совокупный опыт мировой музыкальной культуры и человека, в частности» [11, с. 24].

К аксиологическому аспекту в трактовке музыкальной культуры обращался В.П. Фомин. С его точки зрения, музыкальная культура представляет собой «систему норм, эталонов, ценностей, традиций, языков,

средств и форм сознания, типов восприятия и т. п. – система, благодаря которой реализуются и опосредуются процессы музыкальной жизни во всей их данности обществу и человеку» [10, с. 195].

Системный подход в определении сущности понятия «музыкальная культура» отражен в трудах Н.Н. Гаврюшенко и Л. Мельникаса [3; 7]. По мнению ученых, музыкальная культура как вид художественной и часть духовной культуры представляет собой целостную систему, «обладающую сложной структурой элементов, развитыми механизмами их взаимной организации и иерархического соподчинения» [7, с. 2]. К важным элементам музыкальной культуры исследователи относят [3]: 1) виды музыкальной деятельности вместе с их инфраструктурой и музыкальные ценности; 2) типы музыки, принадлежащие разным эпохам и мировым культурам. Факторами функционирования и развития музыкальной культуры, как системы, выступают взаимодействие элементов и единство музыки с контекстом культуры, а предназначение характеризуется социальной полифункциональностью, воплощением ценностных ориентиров культуры и направленностью на духовное совершенствование человека, в том числе на достижение его внутренней целостности, единства с окружающим миром».

В нашем понимании, музыкальная культура, как часть художественной культуры, представляет собой совокупность духовной (ментальной) и практической (материальной) деятельности человека в области музыки, представляющих ценность, как для общества, так и для самого человека.

При этом духовная составляющая музыкальной культуры, в большей степени, включает такие виды музыкальной деятельности, как сочинение (композиторская деятельность), слушание (музыкальное восприятие и оценка), исполнение (музичирование), анализ музыкальных произведений и тенденций развития музыки (музыкальная критика, музыкальная теория), музыкальное образование и воспитание, музыкальная терапия и релаксация. Движущей силой развития данного компонента музыкальной культуры выступают, на наш взгляд, музыкальные интересы, вкусы, взгляды, идеалы, музыкальные образы и др.

Практическая деятельность связана с возможностями хранения, трансляции и функционирования музыки, а значит с материальными объектами музыкальной культуры: нотная запись произведений, музыкальные инструменты, технические средства записи и воспроизведения музыки; различные типы учреждений, предназначенные удовлетворять музыкальные потребности человека: концертные залы, образовательные и воспитательные учреждения, сооружения для административной работы и др. Практическая деятельность в данном случае выступает средством удовлетворения потребности общества и человека в музыке.

Можно обнаружить генетическое сходство понятий «культура», «художественная культура», «музыкальная культура»: «культура» представляет собой совокупность духовных и материальных ценностей, создаваемых людьми; «художественная культура» выступает в качестве уникальной гармоничной системы художественных ценностей разных видов искусства, в которую составным компонентом входит музыка; «музыкальная культура» – совокупность накопленных обществом ценностей музыкального искусства, а так же деятельность людей и соответствующих учреждений по созданию, хранению, воспроизведению, распространению и использованию этих ценностей.

Таким образом, музыкальная культура, как часть художественной культуры, представляет собой совокупность духовной (ментальной) и практической (материальной) деятельности человека в области музыки, представляющих ценность, как для общества, так и для самого человека.

«Музыкальная культура» является более широким понятием, чем «музыка».

«Музыкальная культура» – система, которая, помимо музыки, включает в свою структуру множество других компонентов, тесно с ней связанных: нотная запись произведений, музыкальные инструменты, технические средства записи и воспроизведения музыки; различные типы учреждений, предназначенные удовлетворять музыкальные потребности человека (концертные залы, образовательные и воспитательные учреждения, сооружения для административной работы) и др.

Существует генетическое сходство трех понятий – «культура», «художественная культура», «музыкальная культура». «Культура» представляет собой совокупность духовных и материальных ценностей, создаваемых людьми; «художественная культура» выступает в качестве уникальной гармоничной системы художественных ценностей разных видов искусства; «музыкальная культура» – совокупность накопленных обществом ценностей музыкального искусства, а также деятельность людей и соответствующих учреждений по созданию, хранению, воспроизведению, распространению и использованию этих ценностей.

Список литературы

1. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс [Текст] / Б.В. Асафьев. – Л.: Музыка, 1971. – 376 с.
2. Бычков Ю.Н. Введение в музыковедение [Текст]: Курс лекций для студентов музыкал. вузов / Ю.Н. Бычков. – Тема 2: Музыкальная культурология [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://yuri317.narod.ru/www/102a.htm>
3. Гаврюшенко Н.Н. О системной трактовке понятия музыкальная культура [Текст] / Н.М. Гаврюшенко // Методологические аспекты музыковедения и музыкальной педагогики: Материалы всерос. науч. конф., 25 февр. 1997 г., Краснодар / Краснодар. гос. акад. культуры: отв. ред. Н.Н. Гаврюшенко. – Краснодар, 1997. – С. 13–18.
4. Грубер Р.И. Всеобщая история музыки [Текст] / Р.И. Грубер. – М.: Музгиз, 1960. – Ч. 1. – 487 с.
5. Каган М.С. Культура – философия – искусство [Текст] / М.С. Каган, Т.В. Холостова. – М.: Знание, 1988. – 63 с.
6. Коломиец Г.Г. Зарубежная музыка XX века в курсе музыкальных школ и музыкальных училищ [Текст]: Учеб. пособие для вузов / Г.Г. Коломиец. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 1998. – 106 с.
7. Мельникас Л. Экология музыкальной культуры [Текст] / Л. Мельникас. – М.: Композитор, 2000. – 328 с.
8. Сохор А.Н. Вопросы социологии и эстетики музыки [Текст]: Ст. и исслед. / А.Н. Сохор. – Л.: Совет. композитор, 1981. – Вып. 2. – 295 с.
9. Тельчарова Р.А. Музыка и культура: (личный подход) [Текст] / Р.А. Тельчарова. – М.: Знание, 1986. – 64 с.
10. Фомин В.П. Социологические формы осознания музыкальной жизни и культуры в музыковедении 20-ых годов [Текст] / В.П. Фомин // Музыкальное искусство и наука: Сб. ст. / Под ред. Е.В. Назайкинского. – М., 1978. – Вып. 3. – С. 191–196.
11. Юдина Л.Р. Музыкальная культура Кубани в контексте проблем формирования личности [Текст] / Л.Р. Юдина // Вестник КГУКИ. – 2006. – №4: Молодежь, наука, культура: исследования и инновации: Материалы межвуз. аспирант. чтений. – С. 24–26.

Платонова Наталья Вячеславовна

студентка
ФГБОУ ВПО «Тюменский государственный
нефтегазовый университет»
г. Тюмень, Тюменская область

Василега Дмитрий Сергеевич

канд. техн. наук, доцент
Институт промышленных
технологий и инжиниринга
ФГБОУ ВПО «Тюменский государственный
нефтегазовый университет»
г. Тюмень, Тюменская область

АРХИТЕКТУРА КАК ФОРМА ГАРАНТИИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

Аннотация: в данной статье обосновывается огромная и неоспоримая роль, которую играет архитектура в развитии интеллекта общества и сохранении его культуры. Авторами отмечается, что в книге можно описать то, чего не было, историю можно исказить в угоду заказчику, на полотне можно изобразить любую фантазию художника, музыка отражает только ассоциативное и абстрагированное восприятие мира. И лишь архитектура не только отражает мир, в котором мы живем, но и является самим этим миром, самым надежным и доступным банком национального интеллекта.

Ключевые слова: культура, качество архитектуры, образ жизни общества, архитектурные ценности.

Самым главным и почти единственным осязаемым материальным свидетелем истории страны, народа и культуры своего времени является архитектура. Она не только отражает мир, в котором мы живем, в виде искусства, но и сама является этим миром. Именно архитектура, а именно, уровень ее качества отображает уровень развития общества.

Искусство строить еще с древних времен считалось одним из самых высоким видам творчества еще с древних времен. Создавались и сохранялись самые надежные и доступные хранилища материального интеллекта и свидетельства культуры уходящего общества. Но важно выбирать правильные, не нарушающие нормальный процесс формирования архитектуры, пути.

За последние 20 лет архитектура России серьезно изменилась с эстетической, социальной и конструктивной сторон. Вот некоторые положительные и отрицательные факты развития архитектуры:

1. Диапазон работы архитектора заметно увеличился с появлением новых или ранее малоизвестных для предыдущего поколения тем архитектурного творчества: коттеджи, игровые клубы, банки, новые типы стадионов, тренажерные залы и т. д.

2. Преодолены некоторые технические пороги, которые существовали ранее и ограничивали возможности архитектуры: строительство подземных этажей, использование монолитных и металлических конструкций, открывающие множество возможностей для творчества в области формобразования.

3. Появилось множество строительных и отделочных материалов.

4. Хорошая архитектура стала более равномерно распределяться по стране. Нарушена монополия столичных школ Москвы и Петербурга.

Воскресают местные школы на юге, севере, в Сибири в Нижнем Новгороде, Казани, Вологде и других местах.

5. Архитектура стала наиболее разносторонней, исчезла безликость 60–70-х годов.

6. Качество строительства и архитектуры значительно повысилось.

7. Но появилось разграничение на архитектуру для богатых и архитектуру для бедных, и право на выбор архитектуры для себя, зависит от наличия денег. Легковозводимая «архитектура» временных пристроек, магазинов, кафе и тому подобных объектов вносят лишь временные акценты в градостроительный ландшафт. Архитекторы, возможно, из-за низкой оплаты их труда не занимаются серьезными проблемами формообразования в реальной архитектуре, а берут за основу идеи либо с Запада, либо с Востока. Отсутствие настоящих творческих конкурсов лишило архитектуру пополнения новыми идеями и неожиданными решениями.

8. Даже несмотря на наличие удачных и интересных объектов, по настоящему оригинальные, первооткрывающие работы отсутствуют.

9. Наличие образованных архитекторов зависит от состояния высшей школы архитектуры и строительства, но в связи с низким уровнем зарплаты педагогов, под реальной угрозой находится количество преподавателей, а отсюда – старением материально-технической базы.

О культуре какого-либо времени можно судить по архитектурным памятникам, отражающим образ жизни и интеллекта общества той эпохи.

Через архитектуру Новгородской Софии и Юрьева монастыря древнего Новгорода можно осязать начало истории нашего государства. Сохранившиеся соборы Московского кремля показывают нам культуру рубежа XVI–XVII веков. XVIII–XIX века оставили нам центр исторического Петербурга, а стилем Модерн отмечился переход от XIX к XX веку. От 1920-х годов остались осколки рационализма и конструктивизма. Пугающие громады редких высотных зданий в Москве остались наследием сталинской эпохи. Судить о 1950–60-х годах можно по Кремлевскому дворцу съездов, Новому Арбату и тысячам жилых домов, создающим определенное лицо своей эпохи. А в 1970-е годы начались поиски новых форм и новой архитектуры. Все это способствовало развитию интеллектуальной памяти поколений. Архитектура является более надежной формой гарантии интеллектуальной безопасности, защищая общество от потери культурного потенциала своим существованием.

В заключении можно сказать, что мир архитектуры обладает относительной самостоятельностью, имеет свои законы развития. Свообразные архитектурные ценности вырабатываются благодаря диалогу направлений, стилей, культур, школ. Для обогащения внутреннего содержания архитектуры, ее необходимо включать в общенаучный прогресс.

Так как человечество, находясь на той степени развития, когда интеллектуальные, а не материальные открытия будут являться стимулом для развития и архитектуры и искусства, можно надеяться, что нас ждут колоссальные перемены в зодчестве, в понимании принципов организации городского пространства, в формировании новой познавательной модели архитектуры. Роль в этом процессе научных достижений во всех областях знания – неоднозначна. Глубокий анализ, систематизация знаний и осмысление с позиции архитектуры позволят говорить об этом с большей долей уверенности и доказательности.

Архитектура отражает уровень развития общества, отражает уровень сознания, реализующего свои иллюзии в реальности, а также его цивилизованность и его варварство. Она всегда возникает в определенном обществе и отражает те условия, в которых возникает.

МЕДИЦИНСКИЕ НАУКИ

Анарбаев Абдисамин Анарбаевич

канд. мед. наук, доцент, директор
Ошская межобластная
детская клиническая больница
г. Ош, Кыргызстан

Маткасымова Айжан Ташиболовна

преподаватель
Ошский государственный университет
г. Ош, Кыргызстан

Калматов Романбек Калматович

канд. мед. наук, декан
Ошский государственный университет
г. Ош, Кыргызстан

ДИНАМИКА ИЗМЕНЕНИЙ ИММУНОЛОГИЧЕСКИХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ЭКССУДАТА СРЕДНЕГО УХА ПРИ ОТИТЕ

Аннотация: развитие патологического процесса в слизистой верхних дыхательных путей и среднего уха связано с нарушениями мукоцилиарного транспорта и измененным локальным иммунным статусом. У больных с экссудативным средним отитом следует обращать особое внимание на состояние глоточного устья слуховых труб и пограничные с этой областью анатомические структуры, так как именно их патологические изменения чаще всего ведут к развитию заболевания.

Ключевые слова: иммунитет, отит, дыхательные пути.

Введение. Заболевания верхних дыхательных путей и уха способствуют развитию и персистенции ряда патологических процессов в других органах и системах организма, значительно снижая качество жизни больных, приводят к развитию стойкой нетрудоспособности и существенным экономическим затратам здравоохранения. Общеизвестно, что факторы местного иммунитета носоглотки играет ключевую роль в подавлении и предотвращении локальной воспалительной активности при таких заболеваниях, как, например, острый средний отит, синусит, пневмония, а также препятствует системной бактериальной инвазии патогенной флоры [1; 10; 24; 27; 30; 37].

В настоящее время в качестве важнейшего механизма развития стойкой дисфункции слуховой трубы рассматривают нарушение путей выведения патологического отделяемого из околоносовых пазух и постоянное раздражение бактериальной флорой глоточного устья слуховой трубы, что способствует поддержанию в ней воспалительного процесса. Исследователи полагают, что важным объективным критерием течения воспалительного процесса в среднем ухе при экссудативном отите является изменение в течение заболевания качественного состава экссудата барабанной полости [1; 4–6; 10].

Среди большого количества публикаций, посвященных изучению экссудативного среднего отита, преобладает мнение авторов о том, что основой заболевания является вялотекущее катаральное воспаление слизистой

оболочки среднего уха с выраженной лимфоидно-плазмоцитарной инфильтрацией. При этом развивается гиперплазия секреторных элементов, происходит накопление экссудата в барабанной полости [2; 3; 17; 18; 29].

Известно, что колонизация носоглотки патогенными для дыхательной системы бактериями вызывает как местный, так и системный иммунный ответ [20–22; 38]. В связи с этим весьма перспективным представляется изучение как общего, так и локального иммунного статуса больных с отитом. Многие исследователи в настоящее время полагают, что ведущим звеном патогенеза этого заболевания являются нарушения общего и локального иммунитета [3; 7–9].

Цель работы – анализ литературных данных об иммунологических показателях экссудата среднего уха при отите.

Экссудат является продукт воспалительной реакции слизистой оболочки среднего уха. Характер содержимого барабанной полости при экссудативном среднем отите зависит от стадии заболевания [5; 6; 10]. В начальном периоде жидкость в барабанной полости имеет характер транссудата, то есть представляет собой выпот, накапливающийся при воспалении во внесосудистом пространстве в результате увеличения проницаемости сосудов. При длительном течении болезни в выпоте присутствуют продукты бокаловидных и слизистых желез и продукты распада тканей, экссудат становится слизистым, затем – вязким, приобретает мукозный характер.

Экссудат среднего уха состоит из различных компонентов, при этом растворимые компоненты аналогичны таковым в сыворотке крови, нерастворимые представляют собой гликопротеиды, определяющие вязкость экссудата. Также в экссудате содержатся окислительные и гидролитические ферменты, биологически активные вещества (гистамин, простагландины, кинины), иммуноглобулины, комплемент и иммунные комплексы [25; 26]. Большое значение, по мнению ряда исследователей, может иметь оценка активности в экссудате больных отитом окислительных и гидролитических ферментов, поскольку она позволяет составить представление о выраженности воспаления в среднем ухе [2; 8; 12; 17]. Установлено, что активность лактат-, малатдегидрогеназы, щелочной и кислой фосфатазы, а также лейцинопептидазы в различных типах экссудатов среднего уха выше по сравнению с соответствующими показателями сыворотки крови, что связано, по мнению Juhn S. et al. (1980; 1982) с локальной, усиливающейся при воспалении, продукцией этих ферментов клетками слизистой среднего уха [19].

Следует отметить, что сообщения об исследованиях у больных с отитом гуморального и клеточного состава экссудата немногочисленны. Исследователи не отмечают особенностей в зависимости от стадии заболевания.

Из клеточных элементов экссудата авторы отмечают лимфоциты, макрофаги, плазмочиты и нейтрофильные лейкоциты. Н.А. Преображенский, И.И. Гольдман (1987) показали прямую зависимость между количеством макрофагов и вязкостью экссудата [10].

В ряде работ было показано наличие в экссудате иммуноглобулинов и лизоцима [7; 14; 35]. Большинство авторов отмечают, что содержание иммуноглобулинов А, G и M в экссудате выше, чем в сыворотке крови [14; 15; 35], при течении заболевания концентрации Ig ниже, чем при острой форме отита [8]. Показано, для экссудата из среднего уха характерно бактериостатическое и противовирусное действие, которое обусловлено наличием Ig A и лизоцима [7; 8; 15; 23].

В литературе нередко встречаются указания на увеличение концентрации иммуноглобулинов в секретах слизистых оболочек при воспалении.

Однако, «нормативов» содержания иммуноглобулинов в экссудате среднего уха при различных типах воспаления, а также в разные возрастные периоды не существует, уровни Ig в воспалительном экссудате выпотах слизистых оболочек находится в очень широких пределах.

Хотя в норме слизистая оболочка среднего уха не содержит ни иммунокомпетентных лимфоцитов, ни ассоциированной лимфоидной ткани, по некоторым данным при воспалении в экссудате в полости среднего уха был обнаружен секреторный IgA (sIgA), а в слизистой оболочке – IgA плазматические клетки, что свидетельствует о возможности локального иммунного ответа и позволяет судить о его роли в разрешении инфекционного процесса [16; 26]. Однако, это положение до настоящего времени является дискуссионным. Показано, что концентрация IgG в воспалительном экссудате в полости среднего уха в несколько раз превосходит концентрацию IgA, что, по мнению некоторых авторов, свидетельствует о том, что значительная часть антител попадает в полость среднего уха в результате трансудации из крови [34].

В семидесятых годах XX в. было опубликовано два исследования, в которых были представлены данные, позволяющие предположить локальную продукцию специфических антител в полости среднего уха у детей с острым средним отитом [14; 31]. В то же время в работах Kaur R. et al. (2011, 2012) было оценено взаимоотношение концентраций IgA и IgG в крови, полости носоглотки и экссудате среднего уха (ЭСУ), у детей с острым средним отитом; концентрации sIgA в образцах ЭСУ и образцах отделяемого из носоглотки; а также показателей электрофореза спектра IgA из ЭСУ и отделяемого из носоглотки для определения того, попадают ли антитела в ЭСУ первично из крови, или же в результате рефлюкса из носоглотки по евстахиевой трубе [21; 22]. Kaur R. et al. (2012) приводят доказательства того, что антитела, обнаруживаемые в полости среднего уха во время острого среднего отита попадают туда преимущественно из крови и за счет рефлюкса секрета слизистой полости носа, при этом данных, свидетельствующих о локальном синтезе антител, получено не было [22].

В экспериментах на лабораторных мышах было показано, что слизистая оболочка среднего уха в норме имеет в своем составе только небольшое количество иммунокомпетентных клеток, однако как острый, так и хронический воспалительный процесс приводят к значимому увеличению числа Т-клеток, В-клеток, макрофагов, дендритных клеток и NK-клеток [15; 16]. Kodama S. et al. (2000) обнаружили Т-клетки в слизистой оболочке среднего уха мыши после интраназальной иммунизации прототипом вакцины, белком Р6 *Haemophilus influenza* [23].

В исследовании Suegana S. et al. (2001) были изучены особенности лимфоцитов слизистой среднего уха мыши на клеточном уровне после интраназальной иммунизации. Было установлено, что слизистая оболочка среднего уха, как и слизистая оболочка полости носа, является эффекторным компонентом для ассоциированной с носоглоткой лимфоидной ткани. Показано, что локальная продукция антител в полости среднего уха возможна, однако ее вклад в местный иммунный ответ сравнительно мал (и не регистрируется при двухмерном гель-электрофорезе) по сравнению с ролью рефлюкса секрета слизистой полости носа и уровнем трансудации факторов иммунного ответа из крови при развитии острого среднего отита [32].

Ряд исследователей полагают, что если слизистая оболочка среднего уха играет роль эффектора, то клональность IgA в среднем ухе должна отличаться от таковой, характерной для антител носоглотки. Проведен-

ный Kaur R. et al. (2012) сравнительный анализ образцов содержимого носоглотки и отделяемого среднего уха методом изоэлектрического фокусирования показал, что IgA среднего уха имеют идентичные зоны локализации с идентичными значениями pI. Такой результат свидетельствует в пользу того, что антитела, обнаруженные в ЭСУ, преимущественно попадают туда из крови в процессе трансудации и за счет рефлюкса носоглоточного секрета. Феномен рефлюкса носоглоточного секрета в среднее ухо обусловлен незрелостью евстахиевых труб и углом их расположения у детей и младенцев, а также длительным пребыванием младенцев в положении лежа на спине [22].

В настоящее время в качестве одного из видов тубарной дисфункции рассматривается патологический «рефлюкс» в глоточное устье слуховой трубы [4]. В результате аномального строения структур латеральной стенки носа, при воспалении глоточной и трубных миндалин, при повышенной вязкости секрета и увеличении его объема вследствие воспалительных и вазомоторных нарушений в слизистой оболочке носа и околоносовых пазух патологическое отделяемое отводится в носоглотку в три потока, основной поток смещается и проходит через устье слуховой трубы с патологической циркуляцией в нем секрета.

В ряде исследований было показано, что содержание желудочного пепсина и пепсиногена в полости среднего уха в несколько раз превышает таковое в сыворотке крови [13; 33]. Данный факт может служить подтверждением явления рефлюкса содержимого носоглотки (а в его составе и незначительных количеств желудочного сока) через евстахиеву трубу в полость среднего уха. Winther B. et al. (2005) продемонстрировали, что у взрослых людей рентгеноконтрастный материал, введенный в носоглотку, попадает в полость среднего уха в процессе актов зевания и глотания [36].

Заключение. В настоящее время отсутствует единый алгоритм лечения экссудативного среднего отита, что связано с полиэтиологичностью заболевания и различными патогенетическими механизмами образования экссудата. В настоящее время исследователи сходятся в том, что лечение отита должно быть дифференцированным, основываться на оценке длительности воспалительного процесса в среднем ухе и в носоглотке, учитывать состояние иммунной системы организма. Необходимой представляется и оценка состояния экссудата среднего уха. В литературе экссудативный средний отит известен под названиями серозного, секреторного отита, туботимпанита, отосальпингита, экссудативного катарального отита, а в англоязычных сообщениях используется термин «glue ear» – «клейкое ухо», которым обозначают экссудативный отит с вязким, липким содержимым в барабанной полости.

Разнообразие названий заболевания объясняется различными взглядами авторов на его этиологию и патогенез. Из научной литературы известно, что у больных с экссудативным средним отитом следует обращать особое внимание на состояние глоточного устья слуховых труб и пограничные с этой областью анатомические структуры, так как именно их патологические изменения чаще всего ведут к развитию заболевания [1; 5; 6; 28].

По данным литературы, развитие патологического процесса в слизистой верхних дыхательных путей и среднего уха связано с нарушениями мукоцилиарного транспорта и измененным локальным иммунным статусом. Несмотря на то, что клиническое и аудиологическое обследование позволяет поставить диагноз экссудативного среднего отита с высокой вероятностью, состав экссудата может быть исследован только при выполнении тимпанопункции или тимпанотомии [5; 6; 11]. В настоящее время не выработаны

критерии оценки цитологической картины экссудата в зависимости от этиологии и стадии заболевания, это, безусловно, затрудняет клинико-инструментальную диагностику особенностей экссудативного среднего отита и свидетельствует о необходимости проведения дальнейших углубленных исследований особенностей изменений иммунологических, цитологических и биохимических параметров экссудата при различных формах и стадиях заболеваний среднего уха.

Список литературы

1. Бурмистрова Т.В. Современные этиопатогенетические аспекты экссудативного среднего отита // Рос. оторинолар. – 2004. – №1. – С. 25–28.
2. Быкова В.П. Морфогистохимическая характеристика секреторного среднего отита – «мукозита» / В.П. Быкова, Л.С. Юзвинкевич // Воспалительные заболевания уха и верхних дыхательных путей. – М.: Медицина, 1983. – С. 105–110.
3. Володькина В.В. Состояние гуморального иммунитета у детей с рецидивирующим экссудативным средним / В.В. Володькина, Н.С. Дмитриев, Н.А. Милешина // Мат. 1-го нац. конгр. аудиологов. – М., 2004. – С. 47–48.
4. Гаращенко Т.И. Эндоскопическая хирургия слуховой трубы и среднего уха у детей с экссудативным отитом / Т.И. Гаращенко, Р.В. Котов, М.М. Полунина // Рос. оторинолар. – 2009. – №3. – С. 34–41.
5. Дмитриев Н.С. Хирургическое лечение больных с экссудативным средним отитом / Н.С. Дмитриев, Н.А. Милешина // Вестн. отоларинолар. – 2003. – №6. – С. 49–51.
6. Дмитриев Н.С. Экссудативный средний отит у детей (патогенетический подход к лечению): Метод. Рекомендации / Н.С. Дмитриев, Н.А. Милешина, Л.И. Колесова. – М., 1996. – 22 с.
7. Дроздова М.В. Иммунологические аспекты формирования экссудативного среднего отита у детей / М.В. Дроздова, Г.И. Тимофеева // Рос. оторинолар. – 2006. – №6 (25). – С. 45–48.
8. Книпенберг А.Э. Состояние местного и системного иммунитета у больных экссудативным средним отитом / А.Э. Книпенберг [и др.] // Мат. XVII съезда оторинолар. – СПб.: РИА-АМИ., 2006. – С. 108–110.
9. Портенко Г.М. Латентный аперфоративный средний отит современное течение острого среднего отита / Г.М. Портенко, Е.Г. Портенко, А.А. Локтева // Рос. оторинолар. – 2009. – №2 (39). – С. 139–143.
10. Преображенский Н.А. Экссудативный средний отит / Н.А. Преображенский, И.И. Гольдман. – М.: Медицина, 1987. – 192 с.
11. Сватко Л.Г. Морфологические особенности слизистой оболочки среднего уха и глоточной миндалины при экссудативном среднем отите / Л.Г. Сватко, Д.Э. Цыплаков, В.В. Рафаилов // Мат. XVI съезда оторинолар. – СПб.: РИА-АМИ, 2001. – С. 141–144.
12. Divert W., Glew R., Bluestone C Lysosomal hydrolases in middle ear effusions // Ann. Otol. – 1981. – Suppl. 90. – №1. – P. 148–153.
13. He Z., O'Reilly R.C., Boiling L. [et al]. Detection of gastric pepsin in middle ear fluid of children with otitis media // Otolaryngol. Head Neck Surg. – 2007. – 137: 59–64.
14. Howie V.M., Ploussard J.H., Sloyer J.L., Johnston R.B. Immunoglobulins of the middle ear fluid in acute otitis media: relationship to serum immunoglobulin concentrations and bacterial cultures // Infect. Immun. – 1973. – 7: 589–593.
15. Ichimiya I., Kawauchi H., Mogi G.. Analysis of immunocompetent cells in the middle ear mucosa // Arch. Otolaryngol. Head Neck Surg. – 1990. – 116: 324–330.
16. Jecker P., Pabst R., Westermann J. Proliferating macrophages, dendritic cells, natural killer cells, T and B lymphocytes in the middle ear and Eustachian tube mucosa during experimental acute otitis media in the rat. Clin. Exp. Immunol. – 2001. – 126: 421–425.
17. Jshii T. Fluid and fibrosis in the human middle ear. Amer. J. Otolar. – 1985. – 6 (3). – P. 196–199.
18. Juhn S. Studies in middle ear effusions. Panel discussion: pathogenesis of otitis media // J. Laryngoscope. – 1982. – 92 (3): 287–291.

19. Jung T., Juhn S., Smith D., Gerrard D. Effect of prostaglandin on the composition of chinchilla middle ear effusion // *Ann. Otol.* – 1980. – Suppl. 89. – 3: 155–160.
20. Kaur R., Casey J.R., Pichichero M.E. Serum antibody response to three non-typeable *Haemophilus influenzae* outer membrane proteins during acute otitis media and nasopharyngeal colonization in otitis prone and non-otitis prone children // *Vaccine.* – 2011. – 29: 1023–1028.
21. Kaur R., Casey J.R., Pichichero M.E. Serum antibody response to five *Streptococcus pneumoniae* during acute otitis media in otitis-prone and non-otitis-prone children // *Pediatr. Infect. Dis. J.* – 2011. – 30: 645–650.
22. Kaur R., Kim T., Casey R., Pichichero M. Antibody in Middle Ear Fluid of Children Originates Predominantly from Sera and Nasopharyngeal Secretions // *Clinical and Vaccine Immunology.* – 2012. – 19(10): 1593–1596.
23. Kodama S., Suenaga S., Hirano T., Suzuki M., Mogi G. Induction of specific immunoglobulin A and Th2 immune responses to P6 outer membrane protein of nontypeable *Haemophilus influenzae* in middle ear mucosa by intranasal immunization // *Infect. Immun.* – 2000. – 68: 2294–2300.
24. McCool T.L., Cate T.R., Tuomanen E.I. et al. Serum immunoglobulin G response to candidate vaccine antigens during experimental human pneumococcal colonization // *Infect. Immun.* – 2003. – 71: 5724–5732.
25. Mogi G., Honjo S., Maeda S., Yoshida T., Watanabe N. Secretory immunoglobulin A (sIgA) in middle ear effusions: a further report // *Ann. Otol. Rhinol. Laryngol.* – 1974. – 83: 92–101.
26. Mogi G. Mucosal immunity of the middle ear // *Acta Otolaryngol. (Stockh.).* – 1989. – 414 p.
27. Ogra P.L., Faden H., Welliver R.C. Vaccination strategies for mucosal immune responses // *Clin. Microbiol. Rev.* – 2001. – 14: 430–445.
28. Palva T., Makinen I., Rinne J. Middle ear mucosa in chronic effusions // *Oto-rinolaring. (Buc).* – 1980. – 43 (5): 241–247.
29. Pichichero M.E., Kaur R., Casey J. et al. Antibody response to *Haemophilus influenzae* outer membrane protein D, P6, and OMP26 after nasopharyngeal colonization and acute otitis media in children // *Vaccine.* – 2010. – 28: 7184–7192.
30. Rapola S., Kilpi T., Lahdenkari M. et al. Do antibodies to pneumococcal surface adhesin a prevent pneumococcal involvement in acute otitis media? // *J. Infect. Dis.* – 2001. – 184: 577–581.
31. Sloyer J.L., Cate C.C., Howie V.M. et al. The immune response to acute otitis media in children: serum and middle ear fluid antibody in otitis media due to *Haemophilus influenzae* // *J. Infect. Dis.* – 1975. – 132: 685–688.
32. Suenaga S., Kodama S., Ueyama S. et al. Mucosal immunity of the middle ear: analysis at the single cell level // *Laryngoscopero.* – 2001. – 111: 290–296.
33. Tasker A., Dettmar P.W., Koufman J.A. et al. Is gastric reflux a cause of otitis media with effusion in children? // *Laryngoscope.* – 2002. – 112: 1930–1934.
34. Virolainen A., Jero J., Kayhty H. et al. Antibodies to pneumolysin and pneumococcal capsular polysaccharides in middle ear fluid of children with acute otitis media // *Acta Otolaryngol.* – 1995. – 115: 796–803.
35. Veltry R., Sprinkle P. Serous otitis media. Immunoglobulin and lysozyme levels in middle ear fluids and serum // *Ann. Otol.* – 1973. – 82 (2): 297–301.
36. Winther B., Gwaltney J.M., Phillips C.D., Hendley J.O. Radiopaque contrast dye in nasopharynx reaches the middle ear during swallowing and/or yawning // *Acta Otolaryngol.* – 2005. – 125: 625–628.
37. Wu H.Y., Nahm M.H., Guo Y., Russell M.W., Briles D.E. Intranasal immunization of mice with PspA (pneumococcal surface protein A) can prevent intranasal carriage, pulmonary infection, and sepsis with *Streptococcus pneumoniae* // *J. Infect. Dis.* – 1997. – 175: 839–846.
38. Zhang Q., Choo S., Everard J., Jennings R., Finn A. Mucosal immune responses to meningococcal group C conjugate and group A and C polysaccharide vaccines in adolescents // *Infect. Immun.* – 2000. – 68: 2692–2697.

Серубай Самал Канаткызы
студентка

Омиржанова Гульбану Бекеновна
старший преподаватель

Жетысуский государственный
университет им. И. Жансугурова
г. Талдыкорган, Республика Казахстан

КОХЛЕАРНАЯ ИМПЛАНТАЦИЯ КАК СОВРЕМЕННЫЙ МЕТОД РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕННЫМ СЛУХОМ

***Аннотация:** в данной статье рассматривается проблема оказания необходимой помощи детям и взрослым с потерей слуха IV степени и абсолютной глухотой. Авторами изучаются современные методы реабилитации детей с нарушениями слуха. В работе анализируются также аспекты их социализации и включение в систему инклюзивного образования.*

***Ключевые слова:** кохлеарная имплантация, нарушение слуха, социализация.*

До настоящего времени оказание необходимой помощи детям и взрослым с потерей слуха IV степени и абсолютной глухотой были практически невозможны, поскольку в данных случаях использование слуховых аппаратов было неэффективным. Активное и успешное использование в Казахстане кохлеарной имплантации (вживления во внутреннее ухо пациента уникального устройства – кохлеарного импланта) дало людям имеющие нарушения слуха шанс для реабилитации и успешной социализации. Важно отметить, что кохлеарная имплантация – это совершенное устройство для людей с нарушениями слуха, которым недостижим мир звуков. Операции по кохлеарной имплантации проводятся уже более 30 лет, и имеет значительные успехи в настоящее время. В Казахстане использование кохлеарной имплантации началось в 2008 году. Нужно отметить, что программа использования кохлеарной имплантации нашла поддержку на государственном уровне.

Кохлеарная имплантация – это электронное устройство, которое начинает выполнять функцию отсутствующих или поврежденных волосковых клеток, которые в свою очередь обеспечивают электрическую стимуляцию сохранных нервных волокон. Нужно сказать, что система кохлеарной имплантации – это высокое технологическое изобретение, которое дает возможность детям при двусторонней сенсоневральной потере слуха IV степени и более слышать окружающий его мир. Это означает, что ребенок с кохлеарной имплантацией может общаться: со своей семьей, друзьями, родственниками, соседями, товарищами окружающими людьми слышать их и понимать.

Возрастные критерии:

Кохлеарная имплантация начинает проводиться уже и в раннем возрасте, благодаря проведенным исследованиям и многолетнему опыту имплантация проводится детям до года. Кохлеарная имплантация, дает иную возможность услышать звуки, которые не могут быть услышаны глухим ребенком с помощью обычных слуховых аппаратов. Важно отметить, что чем раньше производилась имплантация, тем, конечно же, лучше ее результаты. Но нужно быть уверенным в том, что использование обычных

слуховых аппаратов у ребенка с нарушенным слухом является неэффективным, что в свою очередь требует наблюдения за ребенком в среднем до полугода, после того как ему был подобран слуховой аппарат. Можно проводить кохлеарную имплантацию начиная с 7 месяцев при отсутствии противопоказаний. Для детей с врожденной глухотой и потерявших слух в первые годы жизни, необходимые результаты могут быть достигнуты в возрасте до 2 лет. Вопрос о проведении операции детям старше 2 лет и взрослым должен решаться, прежде всего, с учетом их медицинских, психологических и социальных показателей [1].

Программа кохлеарной имплантации.

Необходимо отметить, что кохлеарная имплантация – это не только хирургическая операция, но также комплексный метод реабилитации детей с нарушенным слухом, который осуществляется специалистами таких как: сурдопедагогов, аудиологов, психологов, отоларингологов, инженеров, физиологов. Только в командной работе этих специалистов, возможно достижение эффективных результатов.

Кохлеарная имплантация состоит из 3 этапов: предварительное обследование пациента, хирургическое вмешательство и реабилитация.

I этап – Предварительное обследование.

Предварительное обследование – это определения необходимости проведения кохлеарной имплантации. Проводится диагностическое обследование всеми специалистами. Предварительное обследование включает в себя: отоларингологический осмотр, аудиологическое обследование, электрофизиологическое тестирование, психоневрологическое обследование, психологическое тестирование и т. д. В данном процессе осуществляется психологическая подготовка ребенка и его семьи. Важно ознакомить родителей с результатами кохлеарной имплантации, нужно организовать процесс послеоперационной реабилитации.

Решение о необходимости кохлеарной имплантации для каждого ребенка принимается на основании комплексного и тщательного анализа всех результатов и обследований и также зависит от многих факторов. Основными показателями для отбора пациентов на операцию является:

- наличие двусторонней тугоухости с порогами не менее 90 дБ в зоне речевых частот (500–4000 Гц) не поддающейся коррекции обычным слуховым аппаратом;
- возраст пациентов (как правило, старше 2-х лет), максимальный возраст ограничивается только соматическим состоянием пациента;
- глухие пациенты старшего возраста должны пользоваться речью, иметь навыки чтения с губ;
- отсутствие противопоказаний для хирургического вмешательства;
- добровольное согласие на операцию с обязательным последующим обучением (для маленьких детей – согласие родителей).

II этап – Хирургическая операция.

Во время операции корпус импланта размещается под кожей за ухом человека, а выходящая из корпуса электродная решетка вводится в улитку. Проведение операции кохлеарной имплантации обычно продолжается около 2 часов и не является технически сложной. Через месяц после проведения операции остается небольшой шрам за ухом, который скрывают волосы.

III этап – Реабилитация.

Примерно через 4–6 недель после проведения операции проводится подключение речевого процессора к кохлеарному импланту и первичная настройка речевого процессора. После этого пациент может пользоваться

всеми преимуществами кохлеарного имплантата и слышать звуки. Речевой процессор на этом этапе настраивается, выбирается стратегия кодирования речи, создаются индивидуальные программы прослушивания для получения максимального эффекта у пользователя кохлеарного импланта. Данная работа направлена на формирование у детей полноценных слуховых ощущений. На этом этапе начинается работа с сурдопедагогом с целью развития речевой функции [2].

Для детей с кохлеарной имплантацией важное значение имеет взаимодействие и общение между аудиологом, сурдопедагогом и родителями. Особое значение имеет эмоциональный контакт каждого из них – с ребенком. Для проведения послеоперационного периода важно помочь и самим детям, например, аудиологу для того чтобы успешно настроить речевой процессор необходимо чтобы ребенок (реагировал на присутствие или отсутствие звука, сосчитал количество звучаний, определить субъективно ощущаемую абсолютную или относительную громкость звука и др.) у детей должны присутствовать некоторые умения. Один из важных специалистов этой системе занимает сурдопедагог, который может определить и показать, как, какими способами нужно научить детей необходимым для них умениям. Однако занятия, проводимые разными специалистами, считается недостаточным для реабилитации ребенка.

Весь процесс обучения и его закрепление должно проводиться родителями в домашних условиях. Только в том случае, когда ребенок получает помощь от всех окружающих людей можно добиться эффективных результатов [3].

Для ребенка с нарушенным слухом кохлеарная имплантация дает возможность социализации и открывает на его пути широкие возможности (обучение в общеобразовательных школах, поступление в ВУЗ, активное участие в социуме и т. д.).

Надо отметить, что в настоящее время в мире насчитывается более 250 000 человек, которые пользуются кохлеарной имплантацией. Многие используют кохлеарную имплантацию фирмы Cochlear, которые находятся в Швейцарии, Австралии и имеют 30-летний опыт производства и разработки кохлеарных имплантов. В настоящее время 170 000 пациентов из 100 стран мира пользуются системами кохлеарной имплантации торговой марки Nucleus производства фирмы Cochlear, что составляет около 70% мирового рынка.

Современные методы реабилитации при нарушенном слухе

На сегодняшний день существует два метода коррекции при нарушенном слухе:

1. Электроакустическая коррекция – она заключается в использовании детьми с нарушенным слухом слухового аппарата. Слуховой аппарат часто используется для компенсации потери слуха и хорошей разборчивости речи.

2. Кохлеарная имплантация – когда имеется двусторонняя тугоухость IV степени и глухоты сенсоневральной природы. Когда усиленный звук слуховых аппаратов не может создать слуховых ощущений.

Интеграция детей с кохлеарной имплантацией

Для систем образования многих стран обучение детей с нарушениями слуха в общеобразовательных учреждениях является довольно таки новым явлением. Многие дети, имеющие нарушения слуха попадали в общеобразовательные учреждения очень редко в большей мере случайно. На сегодняшний день процесс интеграции детей с нарушениями слуха в общеобразовательные учреждения расширяется и приобретает все более

устойчивый характер. Родители, которые имеют детей с нарушенным слухом, сталкиваются с проблемой выбора для своих детей место для получения образования [4].

Изменения, которые происходят в медицине, образовании это все непосредственно влияет на изменения образовательного процесса. Проведение операции по кохлеарной имплантации для детей с нарушенным слухом ставит перед собой все новые методы, цели, задачи обучения и воспитания. Одной из главных целей кохлеарной имплантации является – развитие у ребенка способность понимать речь окружающих людей, использовать речь для общения на уровне, речи слышащего. Важно отметить, что государственной программой развития образования Республики Казахстан на 2011–2020 годы предусмотрены вопросы оказания необходимой комплексной коррекционно-педагогической поддержки детей с ограниченными возможностями. Это предполагает в свою очередь: обеспечения доступной и толерантной среды, интеграции детей в образовательный процесс, психолого-педагогическое сопровождение. Программа создаст детям с ограниченными возможностями условия для интеграции в общество. Необходимо создать единою речевую среду для того чтобы произошла успешная абилитация и адаптация детей с кохлеарной имплантацией в обществе. Просто провести операцию по кохлеарной имплантации недостаточно, важно чтобы в семье в образовательном учреждении детям были созданы благоприятные условия. Необходимыми условиями для создания слухоречевой среды являются следующие моменты: необходимо создать практическую деятельность в ходе, которого у детей будет мотивированное речевое общение; нужно формировать у детей потребность в общении, не важно каким будет уровень речи ребенка важно поддержать любые попытки речевого общения; побудить детей к речевому общению, использовать остаточный слух как необходимое условие при формировании речи детей, и их дальнейшее общение; важно контролировать речь детей, как со стороны специалистов, так и родителей. Одним из важных моментов является речь взрослых нужно создать единые требования к их речи при общении с детьми. Пребывание ребенка с кохлеарной имплантацией в речевой среде является для него важным стимулом, который формирует появление у ребенка потребности словесного общения [5].

Таким образом, учитывая положительный опыт современных западных и отечественных сурдопедагогов, сурдопсихологов и специалистов, которые занимаются обучением и воспитанием лиц, имеющих нарушение слуха, при получении своевременной медицинской и педагогической консультации и помощи, обеспечение детей высокотехнологичными способами слухопротезирования. В этом случае мы можем говорить об успешном включений детей в систему инклюзивного образования и способностью овладеть языком и успешно включиться и адаптироваться в социуме.

Список литературы

1. Бальшева Е.Н. Проблемы современной интеграции неслышащих детей в детские дошкольные учреждения общего типа / Е.Н. Бальшева // Дошкольная педагогика. – 2010. – №5.
2. Дошкольное воспитание аномальных детей / Под ред. Л.П. Носковой. – М., 1993.
3. Жукова О.С. Логопедическая работа с детьми после кохлеарной имплантации / О.С. Жукова, И.В. Королева // Логопед в детском саду. – 2006. – №3.
4. Зонтова О.В. Коррекционно-педагогическая помощь детям после кохлеарной имплантации: Метод. рекомендации / О.В. Зонтова. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2009.
5. Королева И.В. Кохлеарная имплантация глухих детей и взрослых (электронное протезирование слуха) / И.В. Королева. – СПб.: КАРО, 2008. – 725 с.

Фадеева Татьяна Сергеевна
заместитель главного врача,
врач акушер-гинеколог
ООО МЦ «Здоровое поколение»
г. Калуга, Калужская область

БИОХИМИЧЕСКИЕ И КЛИНИЧЕСКИЕ ПРОЯВЛЕНИЯ ДИСПАЗИИ СОЕДИНИТЕЛЬНОЙ ТКАНИ У ЖЕНЩИН С ОПУЩЕНИЯМИ И ВЫПАДЕНИЯМИ ВНУТРЕННИХ ПОЛОВЫХ ОРГАНОВ

Аннотация: в статье анализируются основные проявления у женщин с дисплазией соединительной ткани и ее проявления на клиническом и биохимическом уровне.

Ключевые слова: преемственность, дисплазия соединительной ткани.

Цель исследования – изучить проявление недифференцированной дисплазии соединительной ткани (НДСТ) у женщин с опущением или выпадением половых органов.

Одной из актуальных проблем современной гинекологии являются вопросы этиологии и патогенеза опущений и выпадений внутренних половых органов. В последнее время появилась концепция так называемой системной нарушениями структуры коллагена, что приводит к снижению прочности соединительной ткани многих органов и систем. Проллапс гениталий – частное проявление НДСТ на уровне репродуктивной системы. Диагноз НДСТ сложно поставить с помощью обычных методов исследования. Во многих специализированных лабораториях России, как правило, определяют экскрецию оксипролина. Иммуногистохимические и генетические исследования дорогостоящим и не всегда доступны. Оксипролин – одна из основных аминокислот коллагена, что позволяет считать его маркером, отражающим катаболизм этого белка. Поэтому отклонение количества свободного оксипролина от нормы может свидетельствовать о нарушении синтеза коллагена. Цель: выявить клинико-лабораторные признаки НДСТ при опущении и выпадении половых органов.

Материал и методы

Нами проведено обследование 30 женщин в возросте от 37 до 67 лет. Всем пациенткам проводилось анкетирование, обследование на сопутствующую экстрагенитальную патологию, объективное и гинекологическое исследование, исследование уровня оксипролина в моче (по методике, предложенной П.Н. Шараевым). Статистическую обработку результатов проводили при помощи непараметрических критериев Манна-Уитни и точного теста Фишера.

Результаты

В зависимости от концентрации оксипролина в моче больные были распределены на 2 группы: группа А – с содержанием вещества в пределах нормы (16–25 мг/сут) (n=15), группа В – с патологическим содержанием оксипролина (n=15). Степени были следующими: в группе А: I – 2 (13,3%) пациентки, II – 9 (60%), III – 3 (20%); в группе В: I – 0, II – 12 (80%), III – 2 (13,3%). В каждой из групп было по одной женщине только с элонгацией шейки матки. Как следует из приведенных данных,

в группе с патологическим содержанием оксипролина в моче наблюдалась тенденция к увеличению частоты более выраженной степени опущения половых органов ($p=0,08$). Средний возраст начала заболевания у пациенток группы А был $37,6 \pm 1,5$ года, в группе В – $50,7 \pm 3,2$, статистически значимых различий по возрасту между обследованными женщинами групп А и В выявлено не было. Продолжительность этой патологии от начала установления диагноза до оперативного лечения в группах также значимо не различается: в группе А – $8,8 \pm 0,8$ лет, в группе В – $9,4 \pm 0,7$ ($p>0,05$).

Анализ репродуктивной функции женщин показал, что у пациенток групп А и В среднее количество родов было 1,9, причем в группе А этот показатель составил $1,8 \pm 0,4$, а в В – $2,2 \pm 1,3$ ($p > 0,05$). Роды сопровождалась травмой промежности в группе А в 11 случаях (73,3%), в В – в 12 (80%) ($p = 0,50$). Среднее количество аборт в этих группах составило соответственно $3,5 \pm 1,1$ и $4,8 \pm 1,4$ ($p > 0,05$). Оценка степени тяжести ДСТ проводилась по шкале клинических критериев выраженности этой патологии, модифицированной С.Н. Буяновой и Т.Ю. Смольновой (2001) применительно к больным с пролапсом гениталий. Клинические признаки ДСТ были выявлены у всех обследуемых женщин, при этом частота регистрации степени их тяжести не имела статистически значимых различий ($p = 0,19$): ДСТ легкой степени в группе А – 13 (86,6%), средней – 2 (13,3%); в группе В – 10 (66,6%) и 5 (33,4%) соответственно. Женщин с проявлениями ДСТ тяжелой степени в обеих группах не выявлено. Наиболее часто встречающиеся клинические признаки ДСТ у пациенток с: варикозная болезнь у 11 (73,3%) пациенток группы А, у 9 (60%) – группы В; вегетососудистая дистония, нарушение ритма сердца у 9 (60%) пациенток группы А, у 10 (66,7%) – группы В; грыжи у родственников первой линии соответственно у 4 (26,7%) и у 8 (53,3%) пациенток; повышенная склонность к легкому образованию синяков у 8 (53,3%) пациенток группы А, у 9 (60%) – группы В. Все пациентки подлежали хирургическому лечению. Было прооперировано 29 из 30: в группе А – 14, в В – 15 пациенток. Хирургическое вмешательство с эндопротезом проведено 25 случаев.

Выводы

Наши предварительные данные указывают, что в группе А больных встречаемость клинических признаков ДСТ имеет тенденцию к увеличению при II и III степенях опущения гениталий. При наличии признаков ДСТ отмечается более высокая частота рецидивов. Рекомендуется разработка и реализация клинико-экономических стандартов качества медицинской помощи женщин с НДСТ способствующих раннему выявлению и предупреждению выявленной патологии.

Список литературы

1. Лукина Т.С. Математическое моделирование анализа течение беременности и родов у женщин недифференцированной дисплазии соединительной ткани [Текст] // Вестник новых медицинских технологий. – 2012. – Т. 19. – №1. – С. 50.
2. Лукина Т.С. Социальная проблема нейроэндокринной дисфункции у женщин репродуктивного возраста с недифференцированной дисплазии соединительной [Текст] / Т.С. Лукина, Т.В. Честнова // Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. – Самара, 2015. – С. 115–117.
3. Фадеева Т.С. Применение магния в клинике невынашивания беременности у женщин недифференцированной дисплазии соединительной ткани [Текст] // Вестник новых медицинских технологий. – 2009. – С. 68–70.
4. Фадеева Т.С. Анализ течение беременности и родов у женщин с недифференцированной дисплазии соединительной ткани [Текст] // Вестник новых медицинских технологий. – 2009. – Т. 16. – №2. – С. 106–107.

ПЕДАГОГИКА

Абрарова Алина Айдаровна
студентка

Шмелёва Наталия Георгиевна
канд. физ.-мат. наук, доцент

Стерлитамакский филиал
ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет»
г. Стерлитамак, Республика Башкортостан

ПРОПАГАНДА ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация: как отмечают авторы данной статьи, здоровый образ жизни должен быть самой первой потребностью человека, ведь только здоровый ребёнок сможет хорошо учиться и добиваться высоких результатов в жизни. Исследователи говорят о необходимости формировать в подрастающем поколении устойчивое желание и умение жить так, чтобы быть здоровым, крепким и сильным.

Ключевые слова: математика, игра, младшие школьники, здоровье, здоровый образ жизни.

В наше время проблема сохранения здорового образа жизни является очень актуальной. Здоровый образ жизни должен быть самой первой потребностью человека, но удовлетворение этой потребности носит тяжелый, противоречивый характер, и не всегда приводит к положительному результату. Здоровье – это состояние полного физического, морального, психологического благополучия, а не просто отсутствие различных заболеваний. Но часто мы не задумываемся над тем, что потерять здоровье очень легко, а восстановить и вернуть бывает очень трудно.

Поэтому самой важной задачей является формирование в подрастающем поколении здорового образа жизни. Ведь только здоровый ребёнок сможет хорошо учиться и добиваться высоких результатов в жизни.

В школе, особенно в начальных классах, учитель играет очень большую роль для детей, является примером для подражания. Дети стараются выполнять всё то, что им говорит учитель, прислушиваются всех его советов. Дети очень восприимчивы в этом возрасте, поэтому именно в это время следует формировать у детей стремление к здоровому образу жизни.

Уроки следует начинать с зарядки, тем самым все детишки пробудятся и настроятся на активную работу, важно чтобы зарядка вошла у них в привычку. Следует проветривать помещение, следить за освещением класса, использовать во время уроков физкультминутки, различные упражнения для глаз, рук. Проводить классные часы на тему «Здоровый образ жизни».

Воспитывать у детей стремление к здоровому образу жизни можно не только на уроках физкультуры и во внеурочное время, но и на уроках математики. На уроках математики можно использовать валеологические задачи. Валеология – наука о формировании, укреплении, сохранении индивидуального здоровья человека. Такие задачи можно включать практически при изучении любых тем. Учитель может самостоятельно придумать такие задачи, и использовать их для эффективной реализации идей развивающего обучения. В процессе таких задач ученик усваивает не

только, способ решения, но и осмысливает полученный результат. В конце каждой задачи стоит вопрос, который позволяет задуматься над ценностью здоровья, порождает тревогу за возможность утраты здоровья. Учитель помогает преобразовывать возникшие опасения, в применение каких-либо действий по сохранению здоровья. Таким образом, математическая задача формирует у младшего школьника ответственное отношение к своему здоровью. Приведём примеры таких задач:

1. Человек за 50 лет жизни выпивает 9000 л молока, а воды – 30000 л. Во сколько раз и насколько больше литров воды, чем молока, выпивает человек? Какое значение имеет вода для организма человека?

2. В сутки через легкие человека проходит около 10000 л воздуха. Сколько литров воздуха пропускают и очищают легкие за 1 неделю, за 3 месяца, за 1 год? Что мы называем «зелеными легкими» Земли?

3. Частота сердечных сокращений у спортсменов составляет 60 ударов в минуту, а у людей, не занимающихся спортом, – 72 удара в минуту. Сколько сокращений производит сердечная мышца спортсмена за 1 час? Сколько сокращений за 1 час производит сердечная мышца человека, не занимающегося спортом? Какое значение для сердечной мышцы имеют физические упражнения и здоровый образ жизни?

Валеологические задачи формируют «здоровьесберегающее» значение, так как они:

1) обеспечивают эмоциональный настрой ребёнка (известно, что естествознание и математика любимые предметы детей в начальной школе);

2) за счёт работы правого полушария мозга, который отвечает за образное мышление, отдыхает левое полушарие, которое по подсчётам учеников постоянно перегружается;

3) облегчают процесс запоминания материала (после математических расчетов, ученики могут осмыслить материал, установить причинно-следственные связи);

4) формируют познавательный интерес к учебе.

Мы все вместе (несмотря на предмет, который преподаём) должны формировать в подрастающем поколении устойчивое желание и умение жить так, чтобы быть здоровыми, крепкими и сильными!

Список литературы

1. Вострикова О.В. Здоровьесбережение – базовая составляющая процесса гуманизации начального образования // Начальная школа. – 2007. – №6. – С. 52–54.

2. Кокаева И.Ю. Формирование здорового образа жизни младшего школьника на уроках математики // Начальная школа. – 2004. – №9. – С. 25–27.

3. Соловьёв Г.М. Здоровый образ жизни: научно-теоретические и методические основы. – Ставрополь: СГУ, 2001. – 400 с.

4. Шмельёва Н.Г. Информационная культура на современных инновационных процессах // Актуальные проблемы развития науки и образования. – АР-Консалт, 2014. – С. 131–132.

Андреева Лилия Алексеевна
студентка

Власенко Кристина Евгеньевна
студентка

Дудо Виктория Дмитриевна
студентка

Арасланова Анастасия Александровна
канд. пед. наук, доцент

БУ ВО «Сургутский государственный
педагогический университет»
г. Сургут, ХМАО – Югра

ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННО- КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И СРЕДСТВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

***Аннотация:** в данной статье исследователи проанализировали проблему внедрения информационно-коммуникационных технологий в обучение детей младшего школьного возраста. Авторы выявили влияние ИКТ на успеваемость детей и на их заинтересованность в изучаемых предметах. В ходе исследования проанализировали разного вида технологии, такие как детская энциклопедия Кирилла и Мефодия, программа «Естествознание», мобильный класс и система интерактивного обучения VOTUM.*

***Ключевые слова:** информационно-коммуникативные технологии, детская энциклопедия Кирилла и Мефодия, программа «Естествознание», система интерактивного обучения, VOTUM®, мобильный класс.*

Мы живем в мире расширяющейся системы массовых коммуникаций, во время своеобразного «информационного» взрыва: информация быстро устаревает и обновляется; появляются и широко используются новые мгновенные способы её передачи. Одной из значимых задач образования в настоящее время выступает формирование личности, способной читать, анализировать, оценивать медиатексты, заниматься медиаторством, усваивать новые знания посредством общения с Интернетом; личности, умеющей находить необходимую информацию, перерабатывать её, используя программные продукты и транслировать окружающим, с помощью информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) [7].

Использование ИКТ в процессе обучения младших школьников не только способствует повышению качества усвоения материала и экономии времени на уроке, но и позволяет осуществлять дифференцированный подход к учащимся с разным уровнем готовности к обучению, выстраивать индивидуальные образовательные траектории и организовать одновременное обучение детей, обладающих различными способностями и возможностями [1].

Федеральный государственный стандарт активное использование средств ИКТ для решения коммуникативных и познавательных задач определяет как метапредметный результат освоения основной образовательной программы начального образования. Это предполагает широкое

использование ИКТ как в урочной, так во внеурочной деятельности [7]. Сфера применения средств ИКТ может быть самой различной: создание и использование презентаций к урокам и к занятиям, работа с ресурсами Интернет при подготовке отдельных заданий учителем для организации дифференцированного обучения, использование готовых обучающих программ, работа в мобильном классе, использование с целью контроля ЗУН учеников, изучение мультимедийных курсов.

Так, например, в детской энциклопедии Кирилла и Мефодия (ДЭКМ) – исключительная коллекция увлекательных и полезных сведений о многообразии окружающего мира. В энциклопедии содержатся материалы о природе, мировых цивилизациях, исторических эпохах и выдающихся личностях, науке и технике, животном и растительном мире, истории изобретений и открытий. ДЭКМ – это тысячи ответов на детские вопросы «Что?», «Как?», «Откуда?», «Почему?».

Секреты окружающего мира для юных натуралистов представлены в обучающей программе «Естествознание». Работая с программой, ребенок будет решать кроссворды и отгадывать загадки и т. д. Программа знакомит с миром животных и растений, грибов, природными зонами, дает первоначальное представление о строении человека и планетах Солнечной Системы. Итоги работы младшего школьника могут быть выведены на экран и сохранены в текстовый файл. Программа может быть широко применяться для закрепления, обобщения и систематизации знаний.

Система интерактивного обучения VOTUM® открывает большие возможности перед учителями начальной школы в быстром и нетрудоемком проведении сбора и обработки данных, полученных в результате опроса школьников, а также предоставлении детальных отчетов о проведенной работе. Данная система может использоваться: в начале урока (для оценки начального уровня знаний школьников, быстрого включения аудитории в учебный процесс, проверки домашнего задания), в середине урока (с целью постоянной поддержки обратной связи с аудиторией, повышении уровня внимания учащихся, контроля степени усвоения получаемых новых знаний; возможности отображения результатов обучения для аудитории), в конце урока (для проведения первичной проверки усвоения новой темы, итоговой проверки знаний) [2].

Мобильный класс является идеальной средой для организации индивидуальной, групповой и проектной работы. При наличии на каждом рабочем месте персонального компьютера позволяет организовать работу учащихся по персональным заданиям, которые ребята выполняют в удобном для них темпе. Индивидуальная работа дает возможность младшим школьникам получить своевременную консультацию учителя, а учителю контролировать и своевременно корректировать процесс выполнения задания [4].

Имеется ряд значимых преимуществ использования ИКТ в процессе обучения младших школьников: с одной стороны, у учеников повышается интерес к преподаваемым предметам, появляются новые возможности творческого подхода, а с другой стороны учитель имеет возможность разнообразить формы подачи учебного материала, сделать урок более наглядным, интересным и современным. Но использование информационных и компьютерных технологий выдвигает значимые требования к материально-технической базе образовательного учреждения и актуализирует требования к учителю как к субъекту образовательного процесса. Так, в соответствии с профессиональным стандартом педагога владение

ИКТ-компетенциями является необходимым умением педагога, включающим в себя: общепользовательскую ИКТ-компетентность, общепедагогическую ИКТ-компетентность, предметно-педагогическую (отражающую профессиональную компетентность соответствующей области человеческой деятельности) [5].

Образовательная сфера меняется в соответствии с современными информационными и коммуникационными технологиями. В настоящий период времени ИКТ используются на всех уровнях обучения в разнообразных проявлениях.

Значимость использования информационно-коммуникативных технологий в начальной школе необходимо рассматривать через призму психолого-педагогических особенностей младших школьников, развитости их познавательных процессов, без которых невозможна человеческая деятельность. Младшие школьники отличаются яркостью и быстротой восприятия, своего рода «созерцательной любознательностью», что объясняется возрастными особенностями нервной деятельности. Дети с огромным любопытством воспринимают что-то новое, всё что их окружает и заинтересовывает. У детей в данном возрасте развито непроизвольное внимание, и оно станет сконцентрированным и устойчивым, лишь тогда, когда учебный материал будет отличаться наглядностью, яркостью, будет вызывать у школьников эмоциональное отношение [3].

Таким образом, в результате применения информационно-коммуникативных технологий происходит личностное становление учащихся. Активизируется учебная деятельность учеников. А также осуществляется возможность свободного взаимодействия с мировой глобальной сетью Интернет и всеми её составляющими.

Список литературы

1. Ена Л.Н. ИКТ-компетентность учителя начальных классов [Текст] / Л.Н. Ена, Е.С. Шиханихина, Ю.М. Кочу, Н.В. Турковская // Образование и наука в современных условиях: Материалы VII Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 22 мая 2016 г.) / Редкол.: О.Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. – №2 (7).
2. Инструкция по использованию интерактивной системы голосования VOTUM Производитель: Волгоград: ООО «Вотум». – 11 с.
3. Клепинина З.А. Методика преподавания предмета «Окружающий мир»: – М.: Академия, 2013. – 336 с
4. Миронов, А.В. Технологии изучения курса «Окружающий мир» в начальной школе. – Ростов н/Д: Феникс, 2013. – 510 с.
5. Профессиональный стандарт педагога [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://минобрнауки.рф/документы/3071/файл/1734/12.02.15-Профстандарт_педагога_\(проект\).pdf](http://минобрнауки.рф/документы/3071/файл/1734/12.02.15-Профстандарт_педагога_(проект).pdf)
6. Турковская Н.В. Организационные и методические условия применения мультимедийных программных средств в школе [Текст] / Н.В. Турковская, О.В. Шкабура // Повышение квалификации педагогических кадров по программе Intel «Обучение для будущего»: Мат-лы науч.-практ. конф. (Омск, 18–19 октября 2002 г.). – Омск: Издательство ОмГПУ, 2002. – С. 42–46.
7. ФГОС НОО с изменениями на 18 мая 2015 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/nachalnaya-shkola/fgos/fgos-noo-s-izmeneniyami-na-18-maya-2015-goda.html>

Барболин Михаил Павлович
канд. пед. наук, доцент
АНО ВПО «Смольный институт РАО»
г. Санкт-Петербург

КОНЦЕПЦИЯ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ МОДЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-СОЗИДАЮЩИЙ ПОДХОД

Аннотация: в данной статье раскрываются ключевые идеи интеллектуально-созидающего подхода: наличие генерирующего жизненного пространства, генетическая функция интеллекта, инновационность, метасистемность, квалификационная результативность.

Ключевые слова: квалификация, интеллект, созидание, нравственность, генетический потенциал, генерирующее пространство, образ жизни.

Ключевая идея такой модели заключается в том, что образовательный процесс строится как накопление человеческого капитала в форме социального и профессионального опыта в процессе созидательной деятельности человека, реализующей его внутренний интеллектуальный потенциал и при этом фиксируются результаты обучения как достигнутые уровни профессиональной готовности.

Современное течение жизни на планете Земля достигло такого состояния, которое, если его не изменить, может привести к уничтожению всего живого. Потребности современных форм цивилизационного развития (как капиталистического, так и социалистического путей развития цивилизации) ориентированы на *безмерное* потребление ресурсов природы. Результатом такого развития стала борьба за такие ресурсы, приводящая к уничтожению целых государств и народов. В то время как жизненные процессы Природы, Общества и Человека должны находиться в единой гармонии, обеспечивающей устойчивое развитие как каждого из них, так и их единой неделимой целостности.

Генетическим ядром развития общества является система образования. Поэтому именно она должна быть подвержена кардинальным изменениям, меняющим сознание человека, а вслед за ним внутренний и внешний образ жизни человека и общества.

Необходимо создание качественной новой педагогической системы, обеспечивающей *раскрытие, проявление и реализацию в созидательной деятельности* внутреннего сущностного потенциала человека и общества, учитывающей конкретные особенности развития современной единой организации жизни Человека, Общества и Природы, характеризующейся:

а) изменением экологических, социально-экономических и геополитических условий и миссии Росси в едином эволюционном процессе мирового сообщества;

б) ускорением научно-технического прогресса – быстрой сменой сущностного ядра технологий и роли в нем сущностного человеческого потенциала;

в) пониманием общественной жизни как целостного (неделимого) жизненного процесса в едином пространстве жизни Человека, Общества, Природы, Космоса, обеспечивающим сохранение жизни на планете Земля.

Осознание этих положений говорит о том, что общественное сознание готово к кардинальным изменениям цивилизационного развития, обеспечивающего устойчивость жизни на планете Земля, необходимо лишь найти реальный, доступный широким слоям населения путь, ведущий к желаемому результату – обеспечению устойчивого развития жизни всех участников единого жизненного процесса Человека, Общества и Природы.

Анализ современного научного знания показывает, что достижение такого результата возможно при наличии как минимум двух главных условий: 1) наличия у человека и человечества полного и целостного мировоззренческого образа, выполняющего функцию целевого ориентира и идеала, к которому необходимо стремиться и, с ориентацией на который будет строиться идеология их жизни; 2) наличия человеческого капитала в форме историко-генетически обусловленного жизненного опыта, ядром которого служит необходимого уровня нравственный интеллектуально-созидающий жизненный опыт, включая профессиональный, удовлетворяющий требованиям опережающего развития Человека, Общества, Природы, Космоса.

Реализация подобного рода возможна посредством интеллектуально-созидающего подхода в рамках динамичной развивающейся квалификационной модели образования, ориентированной на конечный результат и поэтапно фиксирующей достигнутые квалификационные результаты подготовки в форме прикладных практически значимых форм профессиональной деятельности и охватывающей организацию и развитие всех компонентов и субъектов целостного жизненного пространства образовательного учреждения [1; 3].

А. Образовательная модель должна характеризоваться:

1. Наличием образовательного пространства, адекватного (подобного в соответствии с требованиями закона подобия) будущему пространству жизни и рассматриваемого как полноценное жизненное пространство, выполняющее генерирующие функции внутреннего жизненно значимого интеллектуально-созидающего потенциала находящихся в нем всех без исключения субъектов (студентов, преподавателей и всех других структур).

2. Ориентацией всех компонентов образовательного процесса на раскрытие, проявление и реализацию в интеллектуально-созидательной деятельности творческого потенциала как формы самореализации обучающихся в условиях, приближенных к реальной общественной жизни. Образовательный процесс должен строиться как поэтапно-уровневая квалификационная система, фиксирующая достигнутые результаты на каждом уровне в соответствии с образующими иерархическую структуру видами общественной и профессиональной деятельности и соответствующими уровнями квалификационной компетентности: общекультурной, проектно-конструкторской, производственно-технологической, сервисно-эксплуатационной, организационно-управленческой, научно-исследовательской, инновационной [4].

3. Накоплением, развитием и практическим использованием человеческого капитала всех субъектов образовательного пространства как генетической формы нравственного интеллектуального опыта созидательной деятельности.

Б. Образовательный процесс должен характеризоваться:

1. Созданием условий, организацией и управлением процессом воспитания, обучения, развития и формирования нравственного интеллекта как

генетического ядра в рамках полноценного жизненного процесса обучающегося в едином пространстве Человека, Общества и Природы.

2. Наличием в содержании образования методологической платформы, реализующей объективные законы развития жизни и соответствующих образовательных технологий, обеспечивающих реализацию нравственного интеллектуального потенциала человека в условиях созидательной деятельности приближенных к будущей реальной жизни. А процесс обучения должен осуществляться как *инновационный* процесс развития внешнего и внутреннего пространств жизни образовательных пространств и находящихся в них субъектов, реализуемый на *методологическом* уровне посредством *метасистемных* моделей, представляющих собой описание *сущности* жизненных пространств и протекающих в них жизненных процессов [1; 2]. В этой связи весь процесс профессиональной подготовки будет сориентирован на инновационное поведение человека профессионала. А разработанная квалификационная модель будет служить генетическим ядром инновационного развития ее самой и средством формирования инновационной стратегии будущей профессиональной сферы выпускника.

3. Конкретными фундаментальными результатами образования должны характеризоваться: а) сформированным у обучающихся *мировоззренческим образом* жизни Мирового сообщества, обеспечивающим внутреннюю и внешнюю гармонию пространства человека и использование его на практике в качестве ориентировочной основы стратегии жизнедеятельности посредством погружения и преобразования конкретных пространств профессиональной и общественной жизни, б) уровнем индивидуального человеческого капитала и профессиональной квалификации, достаточными для самореализации и выполнения профессиональных обязанностей в созидательной профессиональной деятельности в едином пространстве жизни Человека, Общества и Природы, в) сформированным адекватным мировоззренческому образу индивидуальным образом жизни, характеризующимся инновационным поведением за счет опережающего характера развития интеллектуального потенциала, общечеловеческого и профессионального капитала, предоставляющим возможность в ускоренном режиме внедрять в производство новые достижения науки и техники.

В. Обобщенными характеристиками квалификационной интеллектуально-созидательной модели профессиональной подготовки являются:

1. Интеллектуальный потенциал субъектов образования должен служить генетическим ядром образовательного пространства. А процесс раскрытия, проявления и реализации в созидательной деятельности нравственного интеллектуального потенциала обучающихся должен стать направляющим и системообразующим стержнем всей системы образования. При таком подходе интеллект, выступая в качестве ядра и системообразующего компонента, будет служить сущностью не только образовательного процесса, но и всей системы образования, определяя ее качественно новый по сравнению с информационно-технологическим – интеллектуально созидательный уровень образования, а вместе с ним и общественного развития в силу генетической функции образования.

2. Образовательное же пространство должно рассматриваться как совокупность полноценных жизненных процессов, обучающихся и выполнять генерирующие, проявляющие, направляющие, организующие, формирующие и управленческие функции в процессе развития интеллекта,

формирования инновационного поведения и стратегии человека и предоставления возможностей самореализации и достижения всех других индивидуально и общественно значимых результатов подготовки человека к жизни в современных условиях.

3. Ключевой, определяющей качество профессиональной подготовки должна служить интегральная форма определения уровня квалификации, реализуемая, в частности посредством проектной деятельности и применяемая как квалификационная работа по завершению каждого уровня профессиональной готовности. Проект, будучи наиболее эффективным средством проявления созидającego интеллекта человека, является системообразующим компонентом всех составляющих подготовки специалиста к профессиональной деятельности и к жизни. Поэтому проект и проектная деятельность может служить эффективным средством *диагностики качества подготовки специалиста по конечному результату*. Он должен быть сориентирован с одной стороны на проявление профессиональных и личностных качеств обучающегося, а с другой – на реализацию социального заказа. В этой связи проектные задания и прогнозирование деятельности над проектом должны строиться исходя из прогностических профессионально ориентированных моделей конкретной профессиональной среды, конкретной производственной среды и профессиональной деятельности. И оцениваться этот проект должен по экономическим или другим результатам его внедрения на конкретном производстве, конкретном рабочем месте, по возможности, где будущий специалист работает или будет работать.

Таким образом, в рамках такого рода квалификационной модели посредством интеллектуально-созидającego подхода: 1) за счет проявления генетически обусловленного нравственного интеллектуально-созидającego потенциала, внутренней и внешней гармонизации жизненных процессов человека и наличия квалификационных показателей подготовки будет реализовано требование к образованию, вытекающее из первой характеристики современного общества; 2) за счет опережающего характера образования, инновационности и метасистемности будет учтено требование, вытекающее из второй характеристики; 3) за счет наличия генерирующего подобного пространству общественной жизни образовательного пространства, нравственного генетически обусловленного человеческого капитала, мировоззренческого образа и адекватного образа жизни будет реализовано требование, вытекающее из третьей характеристики. При этом предлагаемая концепция может лечь в основу разработки системы непрерывного образования.

Список литературы

1. Барболин М.П. Методология инновационного развития образования: Монография / М.П. Барболин. – СПб.: Петрополис, 2009. – 508 с.
2. Барболин М.П. Метасистемный подход к инновационному развитию образовательных систем / М.П. Барболин // Философия образования. – 2009. – №1 (26). – С. 62–69.
3. Барболин М.П. Методологическая концепция инновационного развития образовательных систем / М.П. Барболин // Философия образования. – 2011. – №1 (34). – С. 85–94.
4. Барболин М.П. Метасистемный подход к проектированию реальных и идеальных образовательных систем / М.П. Барболин // Вестник Тверского государственного университета. Серия педагогика и психология. – 2011. – №1. – С. 67–78.

Белюсова Дарья Николаевна
учитель начальных классов
МАОУ «СОШ №112 с углубленным
изучением информатики»
г. Новокузнецк, Кемеровская область

РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПУТЕМ ВОВЛЕЧЕНИЯ В ПРОЕКТНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Аннотация: автор данной статьи приходит к выводу, что развитие исследовательских умений и навыков младших школьников будет успешным, если систематически вовлекать детей в разные виды проектной деятельности.

Ключевые слова: развитие исследовательских умений, проектная деятельность, виды проектной деятельности, характеристика проектной деятельности.

Одной из прогрессивных форм обучения в современной школе является исследовательская деятельность. Исследовательская деятельность – это организованная, познавательная творческая деятельность учащихся, характеризующаяся целенаправленностью, предметностью, активностью, сознательностью и мотивированностью, результатом которой является формирование познавательных мотивов, исследовательских умений, новых для учащихся знаний или способов деятельности.

Одно из условий развития исследовательских умений – это обучение младших школьников созданию учебных проектов

Учебный проект – это специально организованный педагогом и самостоятельно выполняемый учащимися комплекс действий по решению значимой проблемы, завершающийся созданием творческого продукта.

Сегодня в школе есть все возможности для развития проектного мышления. И хотя проектная деятельность все чаще применяется в общеобразовательных школах, до сих пор еще не сформировались представления о том, какой она должна быть.

Проектом можно называть работу самого различного жанра: от обычного реферата и нестандартного выполнения стандартного задания до серьезного исследования с последующей защитой работы.

Проекты в начальной школе это не простой отчет- это красочное действо, в основе которого лежит развитие познавательных интересов учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания и ориентироваться в информационном пространстве. Это метод ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся – индивидуальную, парную или групповую, которую учащиеся выполняют в течение некоторого отрезка времени.

Работа над проектом проходит в несколько этапов: выбор темы; определение цели, задач, гипотезы, объекта и предмета исследования; подбор и изучение материалов по теме; составление библиографии; выбор методов исследования; разработка плана проекта; написание исследовательского проекта; оформление исследовательского проекта.

Различают следующие виды проектов.

Исследовательские проекты имеют четкую структуру, которая практически совпадает со структурой научного исследования: актуальность

темы, проблема, предмет и объект исследования; методы исследования; цель, гипотеза и задачи исследования; методы исследования, обсуждение результатов, выводы и рекомендации.

Творческие проекты не имеют проработанной структуры совместной деятельности учащихся – она только намечается и далее развивается в соответствии с требованиями к конечному результату. Это может быть стенная газета, сценарий праздника, видеофильм, печатный альманах, конференция.

Приключенческо-игровые проекты требуют большой подготовительной работы. Принятие решения принимается в игровой ситуации. Участники выбирают себе определённые роли. Результаты таких проектов часто вырисовываются только к моменту завершения действия.

Информационные проекты направлены на сбор информации о каком-либо объекте, явлении, на ознакомление участников проекта с этой информацией, ее анализ и обобщение фактов. Благодаря развитию цифровых технологий в учебную практику пришли новые средства обучения. Распространение компьютеров и мобильные технологии позволяют включить в образовательный процесс различные открытые площадки за стенами школы. Площади, улицы городов и парки теперь становятся такими же учебными аудиториями, где можно извлекать и использовать данные в ходе прогулок и путешествий. Новые средства позволяют видеть мир с новой точки зрения, постепенно меняя наше мировоззрение.

Практико-ориентированные проекты отличает чётко обозначенный с самого начала характер результата деятельности его участников. Этот результат обязательно должен быть ориентирован на социальные интересы самих участников. Этот проект требует чётко продуманной структуры. Целесообразно проводить поэтапные обсуждения, которые позволяют координировать совместную деятельность участников.

Критериями успеха работы над проектом являются: овладение учащимися учебными умениями, связанными с приемами самостоятельного приобретения знаний; достижения конечного результата; создание и сплоченность активной команды участников проекта, способной продолжить работу в будущем; использование результатов проекта другими коллективами; широкое распространение информации о проекте; удовлетворение от своей деятельности; уверенность детей в том, что они могут создавать продукт, востребованный для них и других людей.

Список литературы

1. Винокурова Н.К. Лучшие тесты на развитие творческих способностей: Книга для детей, учителей и родителей. – М.: АСТ-ПРЕСС, 1999. – 368 с.
2. Савенков А.И. Учим детей выдвигать гипотезы и задавать вопросы // Одарённый ребёнок. – 2003. – №2.
3. Савенков А.И. Учим детей выдвигать гипотезы и задавать вопросы // Одарённый ребёнок. – 2003. – №2.

Бозиев Альберд Тахирович
канд. филол. наук, профессор
Северо-Кавказский институт
повышения квалификации (филиал)
ФГКОУ ВО «Краснодарский университет МВД России»
г. Нальчик, Кабардино-Балкарская Республика

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

***Аннотация:** данная статья посвящена особенностям преподавания иностранных языков в условиях профессионального обучения в системе профессионального образования в учебных заведениях МВД России. Автором определяются наиболее эффективные методы и приёмы преподавания иностранных языков, исходя из обзора научной литературы и собственного опыта преподавания.*

***Ключевые слова:** метод, приём, иностранный язык, мотивация, языковая подготовка, возрастная группа.*

В последние годы в образовательных учреждениях МВД России стало уделяться значительное внимание вопросам языковой подготовки сотрудников полиции. Данная тенденция сформировалась под влиянием множества обстоятельств, из которых, безусловно, главными являются многочисленные политические, экономические, спортивные и культурные мероприятия как европейского, так и международного масштаба, проводимые в России в последнее время. На полицию ложится ответственность не только за обеспечение безопасности и охрану общественного порядка, но и за создание атмосферы благожелательности перед лицом иностранных граждан, в плотном контакте с которыми им часто приходится взаимодействовать.

Программы по иностранным языкам для полицейских учитывают следующие положения:

- владение иностранным языком является одним из показателей образованности современного сотрудника полиции;
- курс иностранного языка направлен на развитие коммуникативно-познавательных и профессиональных потребностей сотрудников полиции.

Целью данной статьи является описание опыта применения педагогических методов (приёмов) для поддержания полезной активности на занятиях по иностранному языку со слушателями, обучающимися по программам профессионального обучения лиц, впервые поступающих на службу в ОВД по профессии «полицейский». Методическая наука в области преподавания иностранных языков прошла большой эволюционный путь от первых опытов до современного состояния [4; 6; 11; 12]. По мнению многих специалистов, в настоящее время в методике преподавания иностранных языков произошёл настоящий переворот, который привёл к выработке и становлению и развитию коммуникативного подхода, целью которого стало обучение общению на иностранном языке, приближенное по своим качествам и характеристикам к тому, как пользуются данным языком его носители. Отсюда всплеск интереса к разнообразным диалоговым упражнениям, ситуациям ролевого общения, ролевым играм, симуляциям

реальной коммуникации [9, с. 7]. По мнению многих лингвистов и методистов, разрабатывающих вопросы преподавания иностранных языков для интенсивного обучения взрослых, аудиовизуальный метод наиболее приемлем. В его создании основную роль играли такие лингвисты, как Р. Губерния, П. Риван, Ж. Гугенгейн и Р. Мишеа. Обучение ведётся устным методом и имеет целью развитие навыков устной речи в широком плане, т. е. говорения и понимания со слуха. Основные принципы данного метода:

1. Материалом для обучения выступают диалоги, поскольку разговорная речь осуществляется, как правило, в диалогах.

2. Основу обучения составляет устная речь, так как она первична.

3. Языковой материал усваивается только на основе подражания, последующего заучивания наизусть [16, с. 29].

Интерес для отечественных андрагогов представляют несколько классификаций, предложенных британскими исследователями: А. Роджерсом, П. Джарвисом и Д. Минтоном, поскольку они рассматривали методы именно с позиций обучения взрослых [8]. А. Роджерс делит все методы обучения на 4 основные категории:

1. Презентационные методы.

2. Объединённые методы.

3. Методы открытия.

4. Методы оценки [19, с. 136].

А. Роджерс приводит и другую классификацию методов обучения, основанную на реализации определённых задач на каждом этапе обучения. Согласно этой классификации, он разделяет методы, ориентированные на содержание (например, лекция), и методы, ориентированные на процесс обучения (например, имитационные упражнения, метод проектной деятельности) [19, 20]. П. Джарвис делит методы обучения в зависимости от роли преподавателя и обучаемого на методы, центрированные на преподавателе, и методы, центрированные на обучающемся [17, с. 114]. К методам, центрированным на преподавателе, П. Джарвис относит демонстрацию, направленную дискуссию, лекцию. Методы, центрированные на преподавателе, подразделяются на индивидуальные и групповые. К групповым он относит метод мозгового штурма, обсуждение в группах, совещающуюся группу, «круглый аквариум», аудирование, наблюдение, проекты и анализ конкретных ситуаций, путешествия, поездки и экскурсии. Индивидуальные методы, центрированные на обучаемого, включают индивидуальные задания [17, с. 114].

Данные авторы подробно описывают несколько методов (приёмов), которые представляются им как эффективные – речь идёт, в первую очередь, о методе «круглого аквариума» и методе «снежного кома»

Методики и приёмы обучения иностранным языкам видоизменяются и разнообразятся до бесконечности. Задача преподавателя в том, чтобы найти такие, которые способствовали бы повышению мотивации к изучению языков. Будут ли это традиционные или инновационные методы, не столь важно [4, с. 17]. В следующей части работы будут рассмотрены вопросы, касающиеся специфики преподавания иностранных языков в системе профессионального обучения МВД России. Основная цель профессионально-ориентированной подготовки – обучение устной форме общения на иностранном языке» [15].

Большая часть имеющихся учебников и учебных пособий по иностранным языкам в системе профессионального обучения МВД России рассчитана на обучающихся, получивших подготовку по иностранному

языку на базе высшего образования и нацелена на подготовку по иностранному языку на базе профессионально ориентированной тематики в системе повышения квалификации [1–3; 5; 7; 10; 13]. Так, например, авторы учебного пособия «Английский язык для сотрудников правоохранительных органов, обеспечивающих охрану общественного порядка во время Олимпийских игр» Д.А. Галиева, Ф.Р. Иммамутдинова отмечают, что целью пособия является формирование коммуникативной компетенции и расширение социокультурного кругозора обучающихся, что позволяет сотрудникам МВД с помощью языковых знаний адаптироваться и адекватно реагировать на конкретные ситуации, возникающие в сфере их профессиональной деятельности, успешно выполнять возложенные на них функциональные задачи в иноязычной среде [5, с. 4]. Пособие рассчитано на обучающихся, прошедших курсы обучения английскому языку на базе высшего образования. Пособие разработано из расчёта 40 часов практических занятий [5, с. 4]. Учебное пособие А.Т. Бозиева и З.И. Дадовой «Englishforpolicemen» также в основном рассчитано на слушателей с высшим образованием. Оно состоит из одного блока, который включает 5 модулей. В системе профессионального обучения преподавание иностранных языков предусмотрено только для слушателей, впервые поступающих на службу в ОВД по профессии «полицейский на базе среднего (полного) общего, среднего профессионального (неюридического) образования».

Учебное пособие А.Т. Бозиева «Английский язык (для слушателей профессионального обучения)» рассчитано на данную категории обучающихся [3]. Это учебное пособие максимально приближено к программным требованиям, но и в нём не удалось окончательно преодолеть трудности обучения иностранным языкам слушателей со средним образованием. Вероятнее всего во всех образовательных учреждениях в системе МВД, в которых есть факультеты повышения квалификации, имеются пособия, разработки или методические материалы. Особо хотелось бы остановиться на учебном пособии М.И. Лысковой «Английский язык в ситуациях профессионального общения сотрудников органов внутренних дел». Автор рекомендует использовать данное пособие на краткосрочных курсах повышения квалификации для обучения сотрудников органов внутренних дел, успешно освоивших в установленном порядке программу первоначальной или профессиональной подготовки и соответствующих квалификационным требованиям по должностному регламенту. Она рассчитана на слушателей, владеющих английским языком в объёме соответствующей учебной программы высшего или среднего общего (полного) образования. Учебное пособие состоит из 7 тематических циклов. Каждый цикл включает в себя лексический минимум, систему упражнений для развития навыков диалогической речи и ситуативные задачи, завершающие работу над темой [10]. Бесспорным достоинством данного пособия является то, что оно максимально приближено к реальной языковой ситуации и практически полностью построено на диалогах.

Весь изучаемый языковой материал можно представить в виде следующих основных учебных разделов – фонетика, грамматика, лексика, работа с текстами, работа с диалогами, поддержание мотивации, создание парасреды. Разберём каждый из разделов в отдельности. При работе над фонетическим строем иностранного языка целесообразнее всего использовать сознательно – сопоставительный метод. В аудитории, в которой присутствуют билингвы (в нашем случае это представители северокавказских народов), оправданы ссылки не только на русский язык, но и на родной язык слушателей. Так, согласный звук, обычно передаваемый на

письме как «ng») или в английском языке «ng») встречается во всех тюркских языках. С опорой на русский язык необходимо обратить внимание на альвеляриальный характер переднеязычных, в то время как подобные звуки в русском языке носят дорсальный характер. Для русскоговорящих определённые трудности может вызывать звук «w», который встречается в осетинском, ингушском, чеченском и адыгских языках. И в этом случае самым эффективным будет приём демонстрации и выработки произносительного навыка. Данное положение справедливо и по отношению к гласным. В родных языках большинства слушателей нет дифтонгов. Сознательно – сопоставительный метод необходим для интерпретации и специфики интонации и ритма предложения в иностранном языке. Представляется, что при изучении фонетического строя иностранного языка особое внимание должно быть уделено правилам чтения и транскрипции. Закрепление навыков чтения может продолжаться на 10–12 занятиях.

Работа с иноязычным грамматическим материалом должна также строиться на базе использования сознательно – сопоставительного метода. Краеугольным камнем, например, английского языка является прямой порядок слов в предложении, в отличие от русского языка, в котором свободный порядок слов. Идею предпрошедшего времени легче поймут носители адыгских языков, а идею продолженных времён носители тюркских языков. В осетинском языке, как и в английском, не может быть больше одного отрицания в предложении. Во всех Северокавказских языках отсутствует категория рода, обязательно наличие связочного глагола «есть». В адыгских языках есть рефлекс «р», который приближённо напоминает артикль. При работе над лексикой используются следующие приёмы. Перед слушателями ставится задача запомнить максимальное количество лексических единиц. Используется приём индивидуального опроса с места, попарного опроса, носящего состязательный характер, иногда соревнуются мини-группы, приём обратного перевода. Дается задание выбрать слова, которые больше всего понравились по смыслу или по звучанию. Когда речь идёт о выражениях, используется приём подсказки. При знакомстве с новой лексикой особое внимание слушателей обращается на интернациональные слова. Предлагаются задания на ассоциативный ряд.

Таким образом, опыт преподавания иностранных языков на факультете профессионального обучения в Северо-Кавказском институте повышения квалификации сотрудников МВД России позволяет сделать некоторые выводы:

1. При обучении иностранным языкам могут использоваться любые методы и приёмы, известные методической науке (каждый вид речевой деятельности диктует выбор).
2. Основным методом обучения является коммуникативно-ориентированный метод.
3. Особое внимание должно быть обращено на реализацию мотивационного принципа.

Список литературы

1. Баркова А.И. Английский язык для сотрудников органов внутренних дел, обеспечивающих охрану правопорядка на период подготовки и проведения XXII Олимпийских игр и XI Паралимпийских игр 2014 года в Сочи: Учебное пособие / А.И. Барков [и др.]; под общей редакцией Н.С. Калейник. – М.: ДКО МВД России, 2011.
2. Бозиев А.Т. English for policemen: Учебное пособие / А.Т. Бозиев, З.И. Дадова. – Краснодар: КрУ МВД России, 2013. – 172 с.
3. Бозиев А.Т. Английский язык (для слушателей профессионального обучения): Учебное пособие. Выполнено по плану НИР 2014 года Северо-Кавказского института повышения квалификации / А.Т. Бозиев. – КрУ МВД России.

4. Бозиев А.Т. О соотношении традиционного и инновационного в системе высшего профессионального обучения / А.Т. Бозиев // Новое в педагогике и методике преподавания в вузе. – Нальчик: КБГАУ им. В.М. Кокова, 2014. – С. 16–19.
5. Галиева Д.А. Английский язык для сотрудников правоохранительных органов, обеспечивающих охрану общественного порядка во время Олимпийских игр. English for Law Enforcers Maintaining Public Order during the Olympics): Учебное пособие / Д.А. Галиева, Ф.Р. Имамутдинова. – М.: ЦОКР МВД России, 2010. – 96 с.
6. Гусевская Н.Ю. Эволюция методов обучения иностранному языку / Н.Ю. Гусевская // Учёные записки Забайкальского государственного университета. Серия: Профессиональное образование: теория и методика обучения. – 2013. – Вып. 6. – С. 167–171.
7. Дон З.Г. Солопова О.С. Немецкий язык для сотрудников органов внутренних дел, обеспечивающих охрану правопорядка на период подготовки и проведения XXII Олимпийских игр и XI Паралимпийских игр 2014 года в Сочи: Учебное пособие / З.Г. Дон; под общей редакцией Н.С. Калейник. – М.: ДГСК МВД России, 2011.
8. Козлова О.В. Интерактивная технология обучения взрослых иностранному языку / О.В. Козлова // Современные наукоёмкие технологии. – 2005. – С. 52–53.
9. Лоова Э.С. Коммуникативно-ориентированный подход в обучении иностранным языкам / Э.С. Лоова // Новое в педагогике и методике преподавания в вузе. – Нальчик: КБГАУ им. В.М. Кокова, 2014. – С. 7–10.
10. Лыскова М.И. Английский язык в ситуациях профессионального общения сотрудников органов внутренних дел: Учебное пособие / М.И. Лыскова. – Тюмень: Тюменский институт повышения квалификации сотрудников МВД России, 2012. – 104 с.
11. Миролюбов А.А. Аудиолингвальный метод / А.А. Миролюбов // Иностранные языки в школе. – 2003. – №4. – С. 42–45.
12. Миролюбов А.А. Сознательно-сопоставительный метод / А.А. Миролюбов // Иностранные языки в школе. – 2003. – №6. – С. 39–43.
13. Пятчина С.В. Немецкий язык для будущих сотрудников милиции: Учебник / С.В. Пятчина, Н.А. Мосейчук, Г.Н. Пашкова; Под общ. ред. проф. С.В. Пятчиной. – М.: ЦОКР МВД России, 2009. – 296 с.
14. Топоркова О.В. Современные методы обучения иностранным языкам взрослых слушателей / О.В. Топоркова // Известия Волгоградского технического университета. – 2011. – Вып. 8. – Т. 10. – С. 136–138.
15. Хайрутдинова И.В. Обучение профессионально-ориентированной коммуникации руководителя органа внутренних дел в системе его профессиональной культуры / И.В. Хайрутдинова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://journal.amvd.ru/indviewestphp?Stt=1298&SID=>
16. Урсова М.И. Аудиовизуальные технологии и актуальные задачи обучения / М.И. Урсова, И.Р. Гучапшева, А.М. Гедгафова // Новое в педагогике и методике преподавания в вузе. – Нальчик: КБГАУ им. В.М. Кокова, 2014. – С. 29–132.
17. Jarvis P. Adult and continuing Education. Theory and Practice / P. Jarvis. – London and New York: Routledge, 1995.
18. Minton D. Teaching Skills in Further and Adult Education / D. Minton. – London: Thomson Learning, 2005.
19. Rogers A. Teaching Adults / A. Rogers. – Milton Keynes: Open University Press, 1998.
20. Психологические особенности формирования смысловой саморегуляции студентов – будущих педагогов: Дис. ... канд. психол. наук / М.Х. Машекуашева. – Ростов н/Д, 2004.

Гаджиева Бадрижат Джабраиловна
учитель математики
МКОУ «Кизлярская гимназия №1
им. М.В. Ломоносова»
г. Кизляр, Республика Дагестан

ИКТ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ЗНАНИЙ

***Аннотация:** в данной статье рассматривается роль ИКТ в повышении качества знаний и интереса учащихся к изучению математики. Автором обосновывается необходимость использования современных средств обучения в связи с требованиями ФГОС. В работе также представлена классификация информационных технологий.*

***Ключевые слова:** компьютерные технологии, повышение мотивации, интерактивные технологии, эффективность обучения, мультимедийное пособие.*

История развития математики – это не только история развития математических идей, понятий и направлений, но это и история взаимосвязи математики с человеческой деятельностью, социально-экономическими условиями различных эпох. Развитие науки математики оказывает непосредственное влияние на обучение математике.

Рассматривая предмет математики в курсе средней школы, то несомненно, содержание учебного предмета меняется со временем. Учебный материал в современной школе является довольно сложным, и задача учителя состоит в наиболее полном освоении учениками основ этого предмета.

Перед учителем встает вопрос о выборе средств и методов обучения с целью обеспечения максимальной эффективности обучения математике.

В настоящее время ни один урок в той или иной степени не обходится без использования компьютера.

Сейчас всем понятно, что компьютер не может заменить живое слово учителя, зато поможет облегчить труд учителя, заинтересовать детей, обеспечить более наглядное, совершенно новое восприятие материала. Поэтому появление и широкое распространение технологий мультимедиа и Интернета позволяют нам использовать ИКТ в качестве средства обучения и воспитания.

Компьютерные технологии позволяют:

- выиграть время для более интенсивного обучения;
- сделать урок интересным, разнообразным и наглядным;
- вовлечь всех детей в учебный процесс;
- эффективно преподносить новый материал;
- развивать творчество и самостоятельность школьников.

Интерактивные технологии основаны на прямом взаимодействии учащихся с учебным окружением. Оно выступает как реальность, в которой учащийся находит для себя область осваиваемого опыта.

Учитель, использующий интерактивные технологии, выступает в нескольких основных ролях:

– в роли информатора-эксперта, излагающего текстовый материал, демонстрирующего числовой предметный ряд, отвечающего на вопросы учащихся, отслеживающего результаты процесса и т. д.;

– в роли организатора, координирующего взаимодействие учащихся (разбить на подгруппы, побуждать их самостоятельно собирать данные, координировать выполнение заданий, подготовку мини-презентаций и т. д.);

– в роли консультанта (обращаясь к опыту учеников, помогать искать решение уже поставленных задач, самостоятельно ставить новые).

Для современного этапа развития математики как учебного предмета характерным является применение компьютерных технологий обучения, позволяющих видоизменять весь процесс преподавания, реализовывать модель личностно-ориентированного обучения, повышать качество занятия, а главное – совершенствовать самоподготовку обучающихся.

Безусловно, современный компьютер и интерактивное программно-методическое обеспечение требуют изменения формы общения преподавателя и обучающегося, превращая обучение в деловое сотрудничество, а это усиливает мотивацию обучения, приводит к необходимости поиска новых моделей занятий, проведения итогового контроля (доклады, отчеты, публичные защиты проектных работ), повышает индивидуальность и интенсивность обучения.

Компьютерные технологии обучения предоставляют большие возможности в развитии творческих способностей как учителя, так и учащихся. Компьютер может использоваться на всех этапах процесса обучения: при объяснении нового материала, закреплении, контроле, повторении.

Информационные технологии, наиболее часто применяемые в учебном процессе, можно разделить на две группы:

- сетевые технологии, использующие локальные сети и глобальную сеть Internet (электронные варианты методических рекомендаций, пособий, серверы дистанционного обучения, обеспечивающие интерактивную связь с учащимися через Internet, в том числе в режиме реального времени);

- технологии, ориентированные на локальные компьютеры (обучающие программы, компьютерные модели реальных процессов, демонстрационные программы, электронные задачки, контролирующие программы, дидактические материалы).

Использование информационно-коммуникационных технологий в обучении, и в частности, на уроках математики, невозможно без компьютера.

На уроках математики компьютер может использоваться с самыми разными целями и функциями: как способ диагностирования учебных возможностей учащихся, средство обучения, источник информации, тренинг-устройство, средство контроля и оценки качества обучения. Возможности современного компьютера огромны, что и определяет его место в учебном процессе. Его можно подключать на любом этапе урока к решению различных дидактических задач как в коллективном, так и в индивидуальном режиме.

Компьютер позволяет усилить мотивацию учения:

- за счет активного диалога ученика с компьютером, разнообразия и красочности информации (текст, звук, видео, цвет);

- ориентацией учения на успех (позволяет довести решение любой задачи до конца, опираясь на всевозможные рекомендации, пояснения, справочники);

- использованием игрового фона общения человека с машиной.

Но каждый преподаватель должен понимать, что применение компьютера должно органично вписываться в учебный процесс, ведь процесс использования компьютерных технологий на уроках имеет как положительные, так и отрицательные моменты.

С одной стороны, компьютер – это средство повышения эффективности обучения. С его помощью можно:

- развивать интеллект школьников и навыки самостоятельной работы по поиску необходимой информации;

- эффективно использовать наглядно-образные компоненты мышления, играющие исключительно важную роль в жизни человека;

- расширять объем предъявляемой учебной информации и набор принимаемых задач;
- разнообразить формы учебной деятельности школьников на уроке;
- осуществлять индивидуальный подход в обучении;
- проводить самоконтроль и взаимоконтроль за выполнением заданий;
- повышать качество контроля знаний учащихся и разнообразить его формы;
- обеспечивать гибкость управления учебным процессом;
- повышать интерес ребенка к изучению предмета математики и к учению в целом.

С другой стороны, компьютер – это сложный технический прибор, негативно влияющий на работоспособность, общее самочувствие и здоровье школьников. Несоблюдение режима работы учащихся за персональным компьютером оказывает отрицательное воздействие на учебно-воспитательный процесс в целом, поскольку работа с компьютером связана со значительными нагрузками.

Поэтому при организации урока надо учитывать, что:

- работа школьников за компьютером в течение всего урока является непродуктивной;
- одновременная (синхронная) работа под руководством учителя целесообразна лишь только в течение короткого промежутка времени с целью адаптации к обучающей программе и изучаемым приемам деятельности;
- использование компьютера оказывает негативное влияние электромагнитным излучением;
- компьютер как обучающее средство не может полностью заменить учителя, его живого и эмоционального общения с учащимися, не может оперативно реагировать на изменения педагогических ситуаций, возникающих в ходе учебно-воспитательного процесса.

Считаем, что при проведении урока с использованием ИКТ необходимо чередовать напряженный умственный труд и эмоциональную разрядку, используя упражнения для снятия напряжения и утомления при работе с компьютером и для улучшения мозгового кровообращения.

Одной из основных проблем при изучении геометрии в школе является проблема наглядности, связанная с тем, что изображения даже простейших геометрических фигур, выполненные в тетрадах или на доске, как правило, содержат большие погрешности. Современные компьютерные средства позволяют решить эту проблему. Стереометрия – один из немногих, если не единственный, раздел школьной математики, в отношении которого не приходится агитировать за ИКТ. Современная трехмерная графика позволяет создавать модели сложных геометрических тел и их комбинаций, вращать их на экране, менять освещенность.

На уроках алгебры и начал анализа использование мультимедийного пособия «Функции и графики» прекрасно иллюстрирует построение графиков элементарных и сложных функций, преобразование графиков.

Т. о. компьютер как бы соединяет в себе ряд традиционных ТСО, которые всегда использовались для наглядности в обучении. Это активизирует познавательный процесс у учащихся, развивает мышление (наглядно-действенное, наглядно-образное), повышает результативность учебного процесса. Использование ИКТ и интернет-ресурсов позволяет реализовать такие развивающие цели обучения, как развитие мышления (пространственного, алгоритмического, интуитивного, творческого, теоретического), формирование умений принимать оптимальное решение из возможных вариантов, развитие умений осуществлять экспериментально-исследовательскую деятельность (например, за счет реализации возможностей компьютерного

моделирования). Это приводит к ускорению темпа обучения, высвобождает время, следовательно, интенсифицирует процесс обучения.

При проведении уроков математики мы используем мультимедийные презентации. На таких уроках реализуются принципы доступности, наглядности. Уроки эффективны своей эстетической привлекательностью, между учителем и учеником существует посредник – компьютер, что способствует их эффективному взаимодействию. Урок-презентация тоже обеспечивает получение большего объема информации и заданий за короткий период. Всегда можно вернуться к предыдущему слайду (обычная школьная доска не может вместить тот объем, который можно поместить на слайд).

Занимаясь с ребятами подготовкой к ЕГЭ по математике, приходится серьезно продумывать методы, технологии, ресурсы, чтобы обеспечить успешную сдачу экзамена. Одним из направлений подготовки стало частое использование тренинг-тестирования на уроке. В зависимости от целей оно проводится или в качестве повторения материала, или на этапе закрепления знаний. Такие уроки проходили в кабинете, оснащенном компьютерами, подсоединенными к сети Интернет.

Подводя итог, можно отметить, что с применением интернет-ресурсов на уроках математики:

- повышается информационная культура учащихся;
- появляется возможность использовать более обширную информацию на уроках;
- обеспечивается оперативность пополнения учебного материала новыми сведениями;
- уроки становятся более интересными, насыщенными, качественными, результативными;
- обеспечивается объективность оценивания результатов ученика;
- повышается мотивация к обучению.

Аристотель писал: «Благо везде и повсюду зависит от соблюдения двух условий:

- правильного установления конечной цели всякого рода деятельности;
- отыскание соответственных средств, ведущих к конечной цели». Бесспорно, применение интернет-технологий активизирует познавательную деятельность учащихся, но вместе с тем необходимо понимать, что использование Интернета на уроке математики не решает моментально всех проблем преподавания. Необходимо соблюдать принцип «все хорошо в меру».

Список литературы

1. Матрос Д.Ш. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга / Д.Ш. Матрос // Педагогическое Общество России. – М., 2001.
2. Полат Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина. – М.: Академия, 2007.
3. Гузев В.В. «Образовательная технология XXI века: деятельность, ценности, успех / В.В. Гузев. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2004.
4. Институт Реформы образования Образовательного портала [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.edu-reforma.ru>
5. Сообщество взаимопомощи учителей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://pedsovet.su>
6. Всероссийского фестиваля педагогических идей «Открытый урок» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru>
7. TechnoSchoools [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://schools.techno.ru>
8. Российский образовательный портал [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.school.edu.ru>

Ганецкая Светлана Викторовна

преподаватель

ГАПОУ ЛО «Лужский агропромышленный техникум»
г. Луга, Ленинградская область

РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

***Аннотация:** как отмечает автор данной статьи, использование информационных и компьютерных технологий в профессиональном образовании способно кардинально изменить существующую систему обучения. Организация учебного процесса станет более инновационной, то есть будут широко применяться экспериментальные, практические и аналитические принципы обучения, которые позволят направлять весь процесс обучения каждого отдельного обучающегося.*

***Ключевые слова:** информационные технологии, телекоммуникационные технологии, компьютеризация образовательного процесса, мультимедийные средства, информационное общество.*

Главной отличительной чертой современной системы профессионального образования является существование инновационной стратегии организации обучения, которая определяет уровень качества образования и репутацию учебного заведения.

Сегодня современные информационные технологии становятся одним из основных преимуществ в планировании развития профессионального образования. Основной и важной частью этих технологий является компьютеризация образовательного процесса.

Информационные и компьютерные технологии (ИКТ) – это различные устройства и способы обработки информации, и в первую очередь – компьютеры с необходимым программным обеспечением и средства телекоммуникаций вместе с размещенной на них информацией.

Данному вопросу огромное внимание уделяет правительство РФ. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (№273-ФЗ) предусматривает реализацию образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, в том числе при обучении лиц с ограниченными возможностями здоровья.

ФГОС делает акцент на создании электронно-библиотечной системы и электронной информационно-образовательной среды, которая должна обеспечивать возможность доступа обучающегося из любой точки, в которой имеется доступ к информационно-телекоммуникационной сети «Интернет».

Среди основных задач Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы лежит создание и распространение структурных и информационно-технологических инноваций в профессиональном образовании.

Также проблема масштабного применения компьютерных технологий в сфере профессионального образования вызывает ревалвированный интерес в отечественной педагогической науке. Значительный вклад в решение проблемы компьютерной технологии обучения внесли российские и зарубежные ученые, такие как Б. Сендов, Г.Р. Громов, О.А. Кривошеев, В.И. Гриценко, С. Пейперт, В.Ф. Шолохович, О.И. Агапова, Г. Клейман, Б. Хантер и многие другие.

Процесс компьютеризации сопровождается существенными изменениями в теории и практике организации учебного процесса, связанными с вне-

сением изменений в содержание технологий обучения, которые должны соответствовать современным техническим возможностям, и способствовать слаженному вхождению обучающегося в информационное общество.

Информационные компьютерные технологии призваны стать не дополнительным «довеском» в обучении, а неотъемлемой частью целостного образовательного процесса, значительно повышающего его эффективность.

Основными чертами современных информационных технологий являются:

- передача информации на любое расстояние в ограниченное время;
- интерактивный режим работы;
- интегрированность с другими программными продуктами;
- гибкость процесса изменения данных и постановки задач;
- возможность хранения больших объемов информации на машинных носителях.

Умелое использование ИТ позволяет решить следующие задачи в профессионально-личностном становлении обучающегося:

1. Способны развивать креативное мышление обучающихся.
2. Являются эффективным средством индивидуализации и дифференциации процесса обучения.
3. Придают новое качество самостоятельной работе обучающихся благодаря свободному доступу к базе данных отечественных и зарубежных информационных центров.
4. Позволяют совершенствовать не только интеллектуальные, но и морально-волевые качества, а так, же повышают мотивацию и познавательную активность.
5. Классифицировать информацию, критически подходить к ней, сопоставлять, то есть, в целом, способствует повышению информационной культуры.

6. Помогает «превращать учебу в радость открытия».

Основные области приложения ИТ в учебном процессе:

- сопровождение изложения нового материала мультимедийными средствами (например, при помощи программы презентаций Power Point);
- проведение виртуальных лабораторных работ с использованием обучающих программ;
- закрепление изложенного материала (тренинг -разнообразные обучающие программы);
- проверка, тестирование и контроль (тестирование с оцениванием, контролирующие программы);
- самостоятельная работа учащихся (обучающие программы, электронные учебники, методические пособия, базы данных, энциклопедии и т. д.);
- проведение теле- и видеоконференций.

Существующие в настоящее время средства компьютерных и телекоммуникационных технологий в сфере профессионального образования позволяют реализовать практически весь цикл обучения от лекций, семинаров до итоговых занятий. Компьютеризация образования позволяет создать средства эффективного взаимодействия преподавателя и учащегося, повысить качество обучения, ускорить передачу знаний.

Таким образом, использование информационных технологий – это современное требование времени и альтернативы ему нет.

Список литературы

1. Горбунова Л.И. Использование информационных технологий в процессе обучения / Л.И. Горбунова, Е.А. Субботина // Молодой ученый. – 2013. – №4. – С. 547.
2. Кураков Л.П. Новые информационные технологии: Монография / Л.П. Кураков, Е.К. Лебедев. – Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2010. – С. 485.

3. Петухова Е.И. Роль информационных технологий в повышении качества профессионального образования // Успехи современного естествознания. – 2013. – №10. – С. 83.
4. Трайнев В.А. Новые информационные коммуникационные технологии в образовании: информационное общество. – Ун-т информатизации и управления. – М.: Дашков и К, 2009. – С. 318.

Григорьева Алёна Александровна
учитель начальных классов
КОУ «Ханты-Мансийская школа
для обучающихся с ОВЗ»
г. Ханты-Мансийск, ХМАО – Югра

ПИСЬМЕННАЯ РЕЧЬ КАК ОБЪЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ С ПОЗИЦИЙ МУЛЬТИДИСЦИПЛИНАРНОГО ПОДХОДА

Аннотация: в работе рассмотрена проблема овладения связной письменной речью умственно отсталыми школьниками, которые испытывают большие трудности, обусловленные различными причинами. Письменная речь предполагает высокую степень преднамеренности психических процессов, которая у умственно отсталых детей формируется своеобразно и со значительным запаздыванием.

Ключевые слова: письменная речь, психические процессы, речевые нарушения, анализаторы, механизм письма.

Связная письменная речь играет огромную роль в образовании, воспитании и развитии человека. Успешное овладение навыком написания изложения – один из показателей общего уровня развития познавательной деятельности ребенка, так же как трудности в процессе обучения написанию изложения говорят об отдельных проблемах развития того или иного психического процесса (внимания, памяти, мышления, речи).

Недостаточная разработанность проблемы и ее значимость для теории и практики развития связной письменной речи учащихся с нарушениями интеллекта определили актуальность темы настоящего исследования.

Успешность обучения детей в школе во многом зависит от уровня овладения ими связной речью. Адекватное восприятие и воспроизведение текстовых материалов, умение давать развернутые ответы на вопросы, самостоятельно излагать свои суждения – все эти и другие учебные действия требуют достаточного уровня развития связной (диалогической и монологической) речи.

В трудах отечественных и зарубежных исследователей разрабатывались различные аспекты проблемы формирования связного монологического высказывания. Изучение онтогенетических основ формирования связной речи у детей позволило авторам выявить ряд закономерностей ее становления (А.Н. Гвоздев, Н.И. Жинкин, Е.И. Исенина, Н.И. Лепская, В.Н. Овчинников, К.Ф. Седов, Л.Г. Шадрина).

В исследованиях А.А. Алмазовой, О.Е. Грибовой, Н.С. Жуковой, Р.Е. Левиной, Е.Н. Российской, Р.Ф. Спириной, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, А.В. Ястребовой и др. рассматривались вопросы формирования связного монологического высказывания у детей с речевыми нарушениями. Авторы указывают на трудности понимания и воспроизведения текста, анализируют специфику языкового оформления высказываний. В работах отмечается, что трудности формирования связной речи обусловлены несформированностью ряда психологических предпосылок. При

этом недостатки развития связной речи рассматриваются исследователями в качестве постоянного компонента в структуре речевого дефекта школьников изучаемой категории.

Письменная речь – одна из форм существования языка, противопоставленная устной речи. Это вторичная, более поздняя по времени возникновения форма существования языка. Если устная речь выделила человека из животного мира, то письменность следует считать величайшим из всех изобретений, созданных человеком. Это речь, основанная на визуально воспринимаемой устойчивой фиксации языковых конструкций в виде письменного текста. При этом оказывается возможным передавать сообщения со значительной временной отсрочкой.

Л.С. Выготский отмечает, что необходимо различать понятия «письмо» и «письменная речь», так как они не тождественны. Письмо – механизм осуществления письменной речи. Письменная речь представляет собой особую систему символов и знаков, владение которой означает критический поворотный момент во всем культурном развитии ребенка. Развитие письменной речи представляет собой переход от иллюзорной игры через рисование к письму. Таким образом, письмо выступает и как механизм, и как один из этапов развития письменной речи, являясь ее символической фиксацией.

Письменная речь, прежде всего, относится к языковым явлениям. Вследствие этого необходимо учитывать факторы, определяющие данный вид речи с лингвистических и психолингвистических позиций. Вместе с тем, письменная речь представляет собой особую деятельность человека, в которой необходимо различать как психологические, так и физиологические аспекты. В связи с этим, при изучении механизмов письменно-речевого высказывания важно учитывать не только учение о психических операциях, но и психологическую структуру каждой операции в отдельности [1, с. 76].

К настоящему времени сложилась определенная концепция толкования письменной речи как сложной формы психической деятельности человека, необходимой ему в повседневной жизни и включающей, с одной стороны, активное выражение своих мыслей средствами той или иной письменности – письмо и, с другой стороны, восприятие и понимание написанного средствами чтения. В частности, А.Р. Лурия определял чтение как особую форму импрессивной речи, а письмо – как особую форму экспрессивной речи, отмечая, что письмо (в любой его форме) начинается с определенного замысла, сохранение которого способствует затормаживанию всех посторонних тенденций (забегания вперед, повторов и т. п.) [2, с. 56].

С точки зрения профессора Р.Е. Левиной и ее последователей, успешность овладения письменной речью обусловлена состоянием предпосылок данного вида деятельности, т. е. сформированностью производственных навыков, определенным уровнем развития фонематического слуха, морфологических и синтаксических обобщений, достаточным объемом лингвистических знаний.

В настоящее время большое внимание уделяется изучению структурных операций письменно-речевого действия, а также развитию базовых психических функций, влияющих на ее становление. Обосновывается зависимость состояния письменно-речевых умений и навыков от уровня развития как операциональных, так и функциональных компонентов письменной речи.

Сущностное содержание письменно-речевого высказывания рассматривается в трех основных аспектах: психологическом, психолингвистическом (лингвистическом) и психофизиологическом.

В психологическом аспекте письменная речь определяется как компонент других видов деятельности (эпистолярной, учебной, мнестической, деятельности управления и т. д.), внутри которых ей отводится определенное структурное место и функциональное назначение [3, с. 43].

Среди когнитивных процессов, обеспечивающих письменную речь, большинством авторов единодушно выделяются внимание и память. Письменная речь тесным образом связана и с другими высшими психическими функциями и процессами (мышлением, воображением, эмоционально-волевой сферой и уровнем психического развития ребенка в целом), сформированность которых является существенным фактором в успешности построения связного письменного высказывания.

А.Р. Лурия в работе «Очерки психофизиологии письма» определяет операции письма. По мнению автора, письмо всегда начинается с известной задачи, которая либо возникает у пишущего, либо предлагается ему. Задачей этой может являться подлежащая формулировке мысль или подлежащая записи фраза. При всех условиях ее нужно запомнить, отделив от всех остальных посторонних факторов.

Первой из специальных операций, входящих в состав самого процесса письма, является анализ звукового состава того слова, которое подлежит написанию. Выделение последовательности звуков, составляющих слово, является первым условием для расчленения речевого потока, для превращения его в серию членораздельных звуков.

Вторым условием является уточнение звуков, превращение слышимых в данный момент звуковых вариантов в четкие, обобщенные звуки – фонемы. Комплексы фонем должны быть переведены в зрительную графическую схему. Каждая фонема переводится в соответствующую букву, которая и должна быть в дальнейшем написана.

Последним моментом в процессе письма является превращение подлежащих написанию оптических знаков – букв – в нужные графические начертания.

Е.В. Гурьянов, благодаря своим исследованиям, выявил этапы становления письма именно как навыка. Если на первых этапах развития навыка движение, нужное для написания каждой буквы (а еще ранее – каждого элемента буквы), является предметом специального осознанного действия, то в последующем эти отдельные элементы объединяются и человек, хорошо владеющий письмом, начинает записывать объединенным знаком целые комплексы привычных звучаний. Плавность, характеризующая развитое письмо, показывает, что процесс развитого письма приобрел сложный автоматизированный характер, и что написание целых звуковых комплексов стало постепенно автоматизированной подсобной операцией.

На основе всего вышеизложенного Лурия делает вывод о том, что «... в процесс письма входят очень многие психические процессы, лежащие как вне зрительной сферы (связанной с представлением букв), так и вне двигательной сферы, играющей роль в непосредственном осуществлении процессов письма» [4, с. 87].

В психолингвистическом аспекте сущность письменной речи рассматривается как система процессов порождения связного письменного высказывания: «Лингвистика интересуется тем, что специфично именно для речевой деятельности» (А.А. Леонтьев). Результатом, материальным продуктом письменной речи является текст как воплощение мысли. Лингвистика изучает текст, который характеризуется объемом и логико-грамматической правильностью построения. Но лингвистический подход не может быть использован продуктивно при анализе письменных работ учащихся с патологией речи так как не учитывает особенностей контингента школьников.

В психофизиологическом аспекте письменная речь рассматривается с точки зрения реализации процесса порождения продуктивных речевых сигналов и их обеспеченности высшими психическими функциями.

Общепринятой считается точка зрения, что функциональная система, отвечающая за нормальный процесс письма, включает различные участки коры левого полушария мозга и различные анализаторные системы (оптическую,

моторную, акустическую и т. д.), каждая из которых обеспечивает успешное протекание лишь одного из звеньев в структуре данного процесса. Таким образом, необходимо сохранное и полное функционирование всех отделов (центрального, периферического) и проводящих путей анализаторных систем, составляющих психофизиологическую основу процесса письменной речи.

Таким образом, можно сделать вывод:

1. Между устной и письменной речью существует тесная связь, ключевым моментом которой является прямая зависимость успешности формирования письменного высказывания от достаточности уровня владения устной речью.
2. Письменная речь тесным образом связана с высшими психическими функциями и процессами (мышлением, воображением, эмоционально-волевой сферой и общим уровнем психического развития ребенка в целом).
3. С позиции физиологии и психофизиологии, основу письменной речи как функциональной системы составляет скоординированная работа четырех анализаторов (речедвигательного, речеслухового, зрительного и кинестетического).

Список литературы

1. Основы специальной психологии: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л.В. Кузнецова, Л.И. Переслени, Л.И. Солнцева [и др.]; под ред. Л.В. Кузнецовой. – 3-е изд., стер. – М.: Академия, 2006. – 480 с.
2. Младший школьник: развитие познавательных способностей: Пособие для учителя / И.В. Дубровина, А.Д. Андреева, Е.Е. Данилова [и др.]; под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Просвещение, 2003. – 208 с.
3. Немов Р.С. Психология: Учебник для студ. высш. учеб. заведений: В 3 кн. Кн. 2: Психология образования. – 2-е изд. – М.: Владос, 1995.
4. Психолого-педагогическая диагностика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамная, Т.А. Добровольская [и др.]; под ред. И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамной. – М.: Академия, 2003. – 320 с.
5. Пузанов Б.П. Основы дефектологии. – М., 1990.

Гришина Елена Игоревна

канд биол. наук, доцент

Прокофьева Кристина Витальевна

преподаватель физической культуры

ФГБОУ ВПО «Московский государственный
технический университет им. Н.Э. Баумана»
г. Москва

КОРРЕКЦИЯ ЗАБОЛЕВАНИЯ ОЖИРЕНИЯ МЕТОДАМИ АФК У ШКОЛЬНИКОВ 11–13 ЛЕТ

***Аннотация:** в данной статье рассматривается проблема ожирения, начавшегося в раннем детском возрасте. Авторами отмечается, что особый прогресс изучаемого заболевания приходится на период полового развития и в дальнейшем грозит различными заболеваниями. В работе представлена разработанная методика, а также экспериментально подтверждено ее положительное влияние на коррекцию ожирения.*

***Ключевые слова:** ожирение, школьники, методика, физические упражнения, ЛФК.*

Самой распространенной формой ожирения в детском и подростковом возрасте является ожирение, не связанное с нарушением работы эндо-

кринной системы организма (83,7% случаев). У школьников наиболее часто встречаются случаи ожирения I и II степени (превышение веса на 15–50% от нормы в соотношении с ростом). Основными причинами возникновения избыточного веса являются малоподвижный образ жизни и неправильное питание [4].

Ожирение, начавшееся в раннем детском возрасте, особенно прогрессирует в период полового развития, а в дальнейшем грозит различными заболеваниями. Одним из основных факторов риска возникновения сердечно-сосудистых заболеваний у взрослых является избыточный вес. Ожирение, начавшееся в детстве, приводит впоследствии к сахарному диабету, раннему атеросклерозу и другим серьезным нарушениям здоровья [2].

Основные трудности лечения ожирения I–II степени у школьников заключаются в том, что родители долгое время считают умеренный избыточный вес ребенка признаком здоровья. Такие дети надолго выпадают из поля зрения врачей. На прием, как правило, приходят подростки с III–IV степенью ожирения, но и в этих случаях основными причинами обращения к врачу являются жалобы на повышенную утомляемость, головные боли, боли в области сердца, живота, но не на избыточный вес. Ожирение, начавшееся в детские годы (если его вовремя не остановить), прогрессирует и проходит три фазы патологического процесса: неосложненную, переходную и осложненную. Неосложненная фаза ожирения (I–II степень) в большинстве случаев встречается у мальчиков 9 лет, а у девочек 9–11 лет [4].

Анализ успеваемости по программе «физическая культура» показал, что в этом возрасте школьники еще справляются со всеми требованиями, предъявляемыми программой, и имеют оценку «4» и «5». Начиная с 12–13 лет школьники с начальными степенями ожирения начинают резко отставать в развитии выносливости, быстроты и силы. В частности, из раздела «гимнастика» они не справляются с упражнениями на снарядах, лазаньем по канату, акробатическими упражнениями. Из раздела «легкая атлетика» (на зачет) им не удаются прыжки в высоту, скоростной бег и тем более зачеты комплекса ГТО. Это может быть объяснено прогрессирующим скрытого патологического процесса – нарушениями со стороны сердечно-сосудистой системы, нарушения обмена веществ.

Основными методами лечения ожирения у детей являются диетическое питание и увеличение энерготрат посредством повышения интенсивности двигательного режима. Необходимо отметить, что, обсуждая вопросы лечения ожирения, мы имеем в виду только начальные его формы, когда нет серьезных нарушений эндокринной и других систем организма, требующих специального лечения.

Диетический метод лечения детей с I–II степенями ожирения – это нормальное по калорийности питание с правильным распределением калорий для каждого приема пищи в течение дня.

Параллельно диетическому лечению необходимо заниматься физическими упражнениями.

Лечение ожирения, даже начальных его степеней, – длительный процесс, который должен проводиться в привычных для ребенка условиях (в школе, дома). Специалистами доказано, что физические нагрузки играют большую роль в лечении ожирения, чем снижение калорийности пищи.

Оптимальный двигательный режим школьников обеспечивается основными формами физического воспитания, к которым относятся: уроки физической культуры в школе, физкультурно-оздоровительная работа в режиме дня, внеклассные и внешкольные формы занятий физическими упражнениями.

Целью работы является коррекция ожирения у школьников 11–13 лет.

Предметом исследования являются методика коррекции ожирения.

Объектом исследования являются школьники, страдающие ожирением.

Гипотеза предполагается, что предложенная методика коррекции ожирения способна снизить уровень ожирения у взятой группы школьников, посредством занятий ЛФК.

Для решения поставленной цели решались следующие задачи:

- на основе изучения литературы исследовался жировой обмен, причины нарушения, патология жирового обмена, разработана методика коррекции ожирения;
- внедрение разработанной методики в программу занятий ЛФК для коррекции ожирения;
- проведение экспериментального исследования по разработанной методике.

Организация исследования.

Исследование проводилось в СКОШИ №101 в течении нескольких месяцев. В ходе исследования было обследовано 16 учеников (8 девочек, 8 мальчиков) с ожирением I–II степени в возрасте 11–13 лет, разделенных на две группы. Восемь человек составили экспериментальную группу, в которой мы использовали комплекс лечебной физической культуры дополнительно к двум занятиям физической культурой, и 8 человек составили контрольную группу, в которой применялся стандартный комплекс физических упражнений, применяемый на уроках физической культуры. Среди обследуемых не было детей с какими-либо серьезными нарушениями со стороны сердечно – сосудистой, эндокринной и других систем организма. Диетическое лечение осуществлялось посредством питания в школьной столовой.

Занятия по разработанной методике проводились в течение нескольких месяцев.

Для выявления степени ожирения была использована наиболее распространенная формула, известная как индекс Кетле. Чтобы получить эту величину, нужно разделить свой вес (в килограммах) на рост (в метрах), возведенный в квадрат.

Результаты измерения необходимых показателей (возраст, вес, рост, ИМТ) развития детей экспериментальной и контрольной групп представлены соответственно в таблицах 1, 2.

Таблица 1

ФИО	Возраст	Вес (кг)	Рост (м)	ИМТ
<i>До</i>				
Туманян Артур	12	47,5	1,48	21,7
Басов Роман	11	38,8	1,43	19
Лисов Филипп	12	41,8	1,46	19,6
Федосов Иван	12	51,8	1,52	22,4
Сапронова Анна	12	49,2	1,52	21,3
Андропова Ксения	11	44,7	1,47	20,7
Лищук Елена	13	57,4	1,56	23,6
Яковлева Анастасия	12	52,6	1,51	23,1
<i>M ± m</i>	<i>11,9</i>	<i>48 ± 2,15</i>	<i>1,49 ± 0,02</i>	<i>21,4 ± 0,93</i>
<i>После</i>				
Туманян Артур	12	45,5	1,48	20,7
Басов Роман	11	37,4	1,43	18,3

Лисов Филипп	12	40,7	1,46	19,1
Федосов Иван	12	49,9	1,52	21,6
Сапронова Анна	12	48,3	1,52	20,9
Андропова Ксения	11	42,9	1,47	19,9
Лишук Елена	13	56,1	1,56	23
Яковлева Анастасия	12	50,6	1,51	22,2
$M \pm m$	11,9	46,4 ± 2,13	1,49 ± 0,02	20,7 ± 0,64
t		0,53		0,62

В таблице 1 подробно представлены контрольные показатели веса, роста и ИМТ экспериментальной группы. Среднее значение веса до эксперимента – $48 \pm 2,15$ кг, среднее значение ИМТ – $21,4 \pm 0,93$. После эксперимента эти показатели веса и ИМТ составили $46,4 \pm 2,13$ и $20,7 \pm 0,64$ соответственно.

Таблица 2

ФИО	Возраст	Вес (кг)	Рост (м)	ИМТ
До				
Костиков Станислав	11	40,5	1,43	19,8
Соколов Алексей	13	52,3	1,57	21,2
Рязанов Антон	12	46,6	1,51	20,3
Носов Павел	11	43,6	1,48	19,9
Жучкова Лидия	11	43	1,44	20,7
Мирзоян Кристина	12	42,8	1,49	19,3
Липанова Анна	13	53,8	1,57	21,8
Дегтярева Алина	13	58,4	1,60	22,8
$M \pm m$	12	47,6 ± 2,26	1,51	20,7 ± 0,41
После				
Костиков Станислав	11	40,6	1,43	19,9
Соколов Алексей	13	52,4	1,57	21,3
Рязанов Антон	12	46,4	1,51	20,4
Носов Павел	11	43,6	1,48	19,9
Жучкова Лидия	11	43,2	1,44	20,8
Мирзоян Кристина	12	42,6	1,49	19,2
Липанова Анна	13	53,3	1,57	21,6
Дегтярева Алина	13	58,3	1,60	22,8
$M \pm m$	12	47,6 ± 2,26	1,51	20,5 ± 0,41
t				0,34

В таблице 2 подробно представлены контрольные показатели веса, роста и ИМТ контрольной группы. Среднее значение веса до эксперимента – $47,6 \pm 2,26$ кг, среднее значение ИМТ – $20,7 \pm 0,41$. После эксперимента эти показатели веса и ИМТ составили $47,6 \pm 2,26$ и $20,5 \pm 0,41$ соответственно.

В ходе проведения эксперимента прослеживалась положительная тенденция к снижению веса школьников в экспериментальной группе, но это оказалось статистически не достоверно. Коэффициент Стьюдента располагается между $P = 0,1$ и $P = 0,05$. Следовательно, уровень значимости от 91% до 95%. Это указывает на то, что на основании данного исследования нельзя делать вывод о достоверности различий масс тела и ИМТ у школьников 11–13 лет с диагнозом ожирение. Короткий срок проведения эксперимента не позволяет доказать достоверность предложенного метода. Для доказательства действенности методики необходимо наблюдать учеников в дальнейшем и проводить занятия по методике в течении года или нескольких лет.

В контрольной группе в ходе эксперимента изменений масс тела и ИМТ не наблюдалось, что подтверждено статистически. Это и дает основание предполагать, что положительная тенденция снижения массы тела в экспериментальной группе будет наблюдаться при более длительных сроках коррекции ожирения.

Список литературы

1. Евсеев С.П. Теория и организация адаптивной физической культуры / С.П. Евсеев. – Советский Спорт, 2007. – 296 с.
2. Ожирение / Под редакцией И.М. Дедова, Г.А. Мельниченко. – МИА, 2006. – 456 с.
3. Патология жирового обмена (учебно-методическое пособие для самостоятельной работы студентов) / Сост.: проф. М.М. Миннебаев, Ф.И. Мухутдинова, проф. Бойчук СВ., доц. Л.Д. Зубаирова, доц. А.Ю. Теплов. – Казань, 2006. – 11 с.
4. Строев Ю.И. Ожирение у подростков / Ю.И. Строев [и др.]. – ЭЛБИ-СПб, 2006. – 216 с.

Дадов Аслан Владимирович

преподаватель

Северо-Кавказский институт

повышения квалификации (филиал)

ФГКОУ ВО «Краснодарский университет

МВД России»

г. Нальчик, Кабардино-Балкарская Республика

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СИЛОВОЙ ВЫНОСЛИВОСТИ ПРИ ЗАНЯТИЯХ СО СЛУШАТЕЛЯМИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация: в данной статье изучается один из основных компонентов успешной профессиональной деятельности сотрудника правоохранительных органов – высокий уровень физической подготовки. Актуальность затронутой тематики обусловлена необходимостью нахождения сотрудника правоохранительных органов в состоянии постоянной боевой готовности для отражения нападений со стороны преступного мира.

Ключевые слова: физическая подготовка, профессионально важные качества, органы внутренних дел, адаптация, дезадаптация.

Роль правоохранительных органов в поддержании правопорядка, обеспечении безопасности общества – высока. От эффективной и слаженной работы органов внутренних дел, от взаимодействия этих структур с общественными формированиями, органами местного самоуправления и гражданами, во многом зависит спокойная и размеренная жизнь не только

общества, но и отдельно взятого гражданина. Сотрудник обязан предотвратить насилие по отношению к другим гражданам, не забывая при этом о собственной безопасности. Результаты деятельности патрульно-постовых нарядов наиболее красноречиво говорят об эффективности работы по обеспечению общественного порядка [9, с. 153]. Поскольку одной из важнейших задач сотрудников полиции является задержание правонарушителей, высокие требования предъявляются к уровню индивидуальной боевой готовности, а значит и к физической подготовленности. Основы физической подготовки в образовательных учреждениях системы МВД включают в себя элементы общей физической подготовки и специальной физической подготовки. При этом уделяется внимание теоретическим основам физической подготовки, которые выражаются, как правило, в лекциях [7, с. 140; 8, с. 36]. Как нам представляется, роль метода «примера» при пропаганде профессии сотрудника – одна из важнейших. Сотрудник ОВД должен быть примером для подражания для молодого поколения, еще не выбравшего сферу профессиональной деятельности [4, с. 104; 6, с. 158]. Учитывая особо важное значение эмоционально-волевой устойчивости для профессиональной деятельности сотрудников ОВД, целесообразно организовывать необходимое для них овладение многократной апробированной эффективной методикой самоконтроля – саморегуляции, позволяющей повысить возможности преодоления чрезмерного эмоционально-психического напряжения и улучшить, таким образом, эмоционально-волевую устойчивость [1, с. 136; 3, с. 94]. Особое внимание при поддержании физического состояния данной категории работников, необходимо уделять развитию физических и прикладных навыков, а также повышению общей двигательной активности для компенсации характерного для них статического режима деятельности [5, с. 92]. Название дисциплины в учебных заведениях системы МВД указывает на то, что она является более ориентированной на применение, что связано с очень высокими требованиями в плане физической работоспособности выпускников данного рода деятельности. Процесс физического совершенствования лиц, впервые поступающих на службу в полицию, в настоящее время строится на основе теории физического воспитания, соответствующей стадии образовательной культуры, что значительно ограничивает его возможности в области образования персонала, способного и мотивированного на активное выполнение своих служебных задач.

Список литературы

1. Машекуашева М.Х. Актуальные проблемы профессионально-психологической подготовки в органах внутренних дел российской федерации / М.Х. Машекуашева // Теория и практика общественного развития. – 2015. – №9. – С. 136–137.
2. Карданов А.К. Значение физической подготовки в профессиональной деятельности современного полицейского / А.К. Карданов // Теория и практика общественного развития. – 2014. – №14. – С. 118–120.
3. Машекуашева М.Х. О вопросе организации и методах исследования смысловой регуляции в обучении / М.Х. Машекуашева // Наука, образование, общество: проблемы и перспективы развития сборник научных трудов: Материалы Международной научно-практической конференции: В 10 ч. – Тамбов, 2013. – С. 94–96.
4. Машекуашева М.Х. Некоторые особенности психологической подготовки сотрудников полиции в современных условиях / М.Х. Машекуашева, З.Х. Кочесокова // Новое слово в науке: перспективы развития. – 2015. – №1 (3). – С. 104–105.
5. Тутуков А.Ю. О деятельности органов внутренних дел по предупреждению преступлений // А.Ю. Тутуков, Л.А. Геляхова // Теория и практика общественного развития. – 2015. – №19. – С. 92–93.
6. Геляхова Л.А. Психологическая устойчивость сотрудников полиции / Л.А. Геляхова // Теория и практика общественного развития. – 2014. – С. 158–159.

7. Карданов А.К. Практическая составляющая мотивации совершенствования физической подготовленности полицейского / А.К. Карданов // Актуальные направления научных исследований: от теории к практике. – 2015. – №3 (5). – С. 140–141.

8. Технологические закономерности процесса обучения в контексте интегративного смыслового подхода / М.Х. Машекуашева // Теория и практика общественного развития. – 2013. – №12. – С. 36.

9. Машекуашева М.Х. Вопросы правомерного психологического воздействия в профессиональной деятельности сотрудников ОВД / М.Х. Машекуашева, З.Х. Кочесокова, Л.А. Геляхова // Теория и практика общественного развития. – 2014. – №12. – С. 153–155.

Дедюкина Марфа Ивановна

доцент

Васильева Вероника Михайловна

студентка

Педагогический институт

ФГАОУ ВПО «Северо-Восточный федеральный

университет им. М.К. Аммосова»

г. Якутск, Республика Саха (Якутия)

ФОРМИРОВАНИЕ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

Аннотация: статья посвящена проблеме развития умственных способностей детей среднего дошкольного возраста. Авторы установили влияние системы дидактических игр на формирование мыслительных операций детей среднего дошкольного возраста.

Ключевые слова: мыслительные операции, дидактические игры, педагогические условия, мышление.

Современное общество оказало влияние на развитие детей, активно включившихся в вихор нашей бурной жизни, и выдвинуло новое требование к системе образования. Сегодняшние изменения в систему дошкольного образования ставят основным принципом развития детей познавательных интересов и познавательных действий в различных видах деятельности. Развивать и совершенствовать мышление очень важно, так как мышление выражается в точном решении поставленных задач. При наличии мышления мыслительные операции протекают быстрее и правильнее.

Однако основным видом деятельности дошкольного возраста является игра. Использование дидактических игр как метода обучения повышает интерес к занятиям, развивает сосредоточенность, обеспечивает лучшее освоение программного материала.

Объектом нашего исследования является процесс формирования мыслительных операций у детей среднего дошкольного возраста.

Предметом исследования является педагогические условия, направленные на формирование мыслительных операций у детей среднего дошкольного возраста посредством дидактических игр.

Основными методами исследования являются теоретический анализ педагогической и методической литературы, диагностические методики, педагогический эксперимент, анализ и обобщение полученных данных, методы сбора и обработка информации.

Многие дидактические игры ставят перед детьми задачу рационально использовать имеющиеся знания в мыслительных операциях: находить

характерные признаки в предметах и явлениях окружающего мира; сравнивать, группировать, классифицировать предметы по определенным признакам, делать правильные выводы обобщения. Активность детского мышления является главной предпосылкой сознательного отношения к приобретению твердых глубоких знаний, установления разумных отношений в коллективе [1].

Особенность дидактических игр-занятий состоит в том, что усвоение детьми знаний и умений происходит в практической деятельности при наличии непроизвольного внимания и запоминания. Воспитатель использует дидактические игры на занятиях и в самостоятельной деятельности.

На констатирующем этапе, для того, чтобы изучить уровень развития мыслительных операций детей среднего дошкольного возраста контрольной и экспериментальной групп, нами индивидуально с каждым ребенком были проведены диагностики «Что к чему подходит», «Найди лишнее», «Что здесь лишнее».

По итогам результатов, проведенных трех диагностик, мы пришли к следующему выводу, что у детей экспериментальной и контрольной групп различные показатели. У детей экспериментальной группы высокий уровень выявлен у 20%, в то время как у контрольной группы он составляет 60%. Средний уровень развития экспериментальной группы – 20%, а у контрольной группы не выявлен. Детей с низким уровнем развития экспериментальной группы – 60%, а у контрольной группы – 40%. Наибольшую трудность дети испытывали при выполнении диагностики «Найди лишнее». Из этого следует вывод о том, что у детей данного возраста недостаточно развит процесс обобщения, а также уровень процесса классификации и образно-логического мышления, и вместе с ним мыслительные операции – анализ и синтез. При проведении трех диагностик у детей выявлена несформированность умения полно и связно излагать свои мысли, т. е. не достаточно развита связная речь. А речь, как мы знаем, непрерывно связано с мышлением.

Нами предложена система дидактических игр, состоящая из 3 блоков рассчитанная на полгода. Первые 2 блока разделены на 2 темы – флора и фауна, 3 блок комбинированный следующими темами, как флора, фауна и деятельность ребенка. В специально организованных дидактических играх стимулируется познавательные интересы детей, закрепляются навыки, полученные знания на дидактических играх.

Каждый блок рассчитан на 2 месяца. В каждом блоке включены дидактические игры и предварительная работа. Основная цель предлагаемой нами системы – развитие мыслительных операций у детей среднего дошкольного возраста, при этом каждый блок решает свою подзадачу.

I блок – направлен на развитие у ребенка умений сравнивать и обобщать. В сентябре месяце половина первого блока у нас посвящена фауне. В этой половине проводятся игры «Найди два одинаковых цветка» в трех вариантах, «Подбери пару», «Съедобный – несъедобный» и другие. В октябре месяце мы включили игры по изучению флоры. Во второй половине первого блока проводятся игры «Кто как кричит» в трех вариантах, «Летает – не летает» и др.

II блок – дети учатся анализировать. Проводятся игры «Где, что зреет?», «Кому, что подойдет», «Птицы моей республики» и др.

III блок – направлено на развитие у ребенка умения конкретизировать и устанавливать причинно-следственную связь. Проводятся игры «Найди тень», «Лабиринт», «Утро, день, вечер, ночь» и другие. В конце III блока в оставшиеся три недели проводятся игры «Мой распорядок дня» и «Я сам» рассчитанные на одну неделю. Специфичностью III блока является формирование у ребенка умения делать причинно-следственную связь.

После всей проведенной работы проводятся повторные диагностики для выявления динамики развития мышления.

Из количественного и качественного анализа проведенных трех диагностик на контрольном этапе мы видим, что у детей экспериментальной и контрольной групп высокий уровень развития мыслительных операций остался на том же уровне. У экспериментальной группы – 20%, у контрольной группы – 60%.

Сравнительный анализ констатирующего и контрольного этапа показал, что если на констатирующем этапе в экспериментальной группе средний уровень развития был отмечен у одного ребенка – 20%, а у контрольной группы не выявлено, то после проведенной нами работы средний уровень развития в экспериментальной группе имеют трое детей, что составляет 60%. Если детей с низким уровнем развития в начале эксперимента было трое – 60%, то в конце эксперимента отмечается у одного ребенка, что составляет 20%. А в контрольной группе изменений не наблюдается.

Таким образом, система работы по развитию мышления посредством дидактических игр детей среднего дошкольного возраста дает положительный результат. Использование дидактических игр в повседневной жизни детей доступна, интересна и проста для усвоения задания. Играя, дети с помощью дидактических игр овладевают необходимыми знаниями.

Список литературы

1. Дидактические игры и упражнения по сенсорному воспитанию дошкольников / Под ред. Л.А. Венгера. – М., 1978. – 56 с.

Дуйшонбекова Гулайым

и.о. доцента

Кыргызский национальный
университет им. Ж. Баласагына
г. Бишкек, Кыргызстан

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ ВУЗА В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ НА ОСНОВЕ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация: в данной статье рассматривается проблема развития творческих способностей студентов, наблюдающихся в организации работы с текстом, формирующей коммуникативную компетенцию при обучении русскому языку как неродному. Создание текста студентами происходит на базе восприятия. Студенты могут написать текст в виде рассказа, репортажа, доклада и т. д.

Ключевые слова: творческая способность, формирование коммуникативной компетенции.

Наиболее актуальной проблемой современного образования, особенно в подготовке будущих специалистов, является проблема развития коммуникативной компетенции студентов. Развитие творческих способностей у студентов формируют коммуникативную компетентность. Коммуникативная компетентность – одна из важных компонентов профессиональной

компетентности выпускников вузов, которые, так или иначе, независимо от специализации, предстоит работать с людьми. Коммуникативная компетенция студентов неязыковых факультетов вузов выражается уровнем навыков владения и умений в различных видах речевой деятельности, а также освоением содержания обучения.

Творческие способности студентов неязыковых факультетов национальных групп на занятиях практического курса русского языка могут, осуществляется лишь в творческой деятельности в процессе обучения. Формирование творческой личности специалиста, способного к саморазвитию, самообразованию, инновационной деятельности возможно только путем передачи знаний в готовом виде от преподавателя к студенту. Развитие у будущих специалистов основных качеств как творческая личность становится одной из важнейших задач в обучении русскому языку как неродному. На занятиях русского языка в национальных группах нужно для студентов создавать предпосылки для развития способностей и творческих задатков в процессе обучения.

Таким образом, следует перевести студента из пассивного потребителя знаний в активного их творца. Студент должен сформулировать проблему данного задания, проанализировать пути ее решения, доказать его правильность, а также развить умения творческому применению знаний в профессиональной деятельности. Методика развития творческих способностей была разработана Р. Крачфиддом. Основное положение Крачфидда в том, что творческие способности могут быть развиты в процессе решения творческих задач.

В сфере развития творческих способностей, развития творческой личности были проведены практические исследования учеными как Ю.К. Банский, Б. Бум, М.Н. Скаткин, С. Кэйплан.

Развитие творческих способностей студентов строится на моделировании исследовательских ситуаций практически на каждом занятии, где студентов учат ставить проблему, выдвигать гипотезу, наблюдать, сравнивать, классифицировать, группировать, искать пути доказательств, обобщать полученные результаты [1, с. 55].

Из опыта работы со студентами национальных групп, мы знаем, что формирование коммуникативной компетенции студентов осуществляется в ходе выполнения различных упражнений и заданий к тексту, где студенты узнают об специфических чертах стиля и характере их проявления в устных и письменных высказываниях. Творческие темы формируют у студентов потребность в самовыражении, в сопереживании, формируют размышлять над известными фактами и явлениями. Без правильно организованных упражнений невозможно закрепить полученные знания. При выполнении упражнений студенты проявляют свое творчество, применяя практически умения и навыки, а также формируют у студентов умения использовать теорию на практике.

В практике обучения студентов русскому языку как неродному широкое применение получила проблемная ситуация. Проблемная ситуация возникает в результате побуждения студентов к выдвижению гипотез, предварительных выводов, обобщений. Являясь сложным приемом умственной деятельности, обобщение предполагает наличие умения анализировать явления, выделять главное, абстрагировать, сравнивать, оценивать, определять понятия. Любая работа с текстом начинается с того, что художественное высказывание воспринимается на слух или зрительно. На этом этапе важно создание таких проблемных ситуаций, которые бы помогли ввести студентов в смысл содержания текста. Процесс восприятия текста организуется с помощью разных заданий, вопросов. На занятиях практического курса русского языка, работая с текстом, студенты национальных групп не только воспринимают готовый текст, но и порождают

его. Порождение текста происходит на базе восприятия. Студенты могут создать текст в виде рассказа, репортажа, доклада и т. д. При работе с текстом студенты должны владеть также не только с техникой чтения, но и правильно определить стиль и тип речи. Также студенты должны определять тему и основную мысль в тексте, составлять план к тексту. Работа с текстом – это одна из возможностей развития творческих способностей студентов как наблюдать, анализировать, обобщать, самостоятельно мыслить. Творческие навыки у студентов наблюдаются и в создании кластеров к тексту. Создание кластеров позволяет у каждого студента осмыслить собственное отношение к изучаемому материалу.

Создание проблемных ситуаций в процессе обучения обеспечивает постоянное включение студентов в самостоятельную поисковую деятельность. Таким образом, использование проблемного подхода в обучении языку специальности делает процесс обучения более эффективным, а также приводит методику преподавания в соответствие с современными требованиями к процессу подготовки специалистов. Проблемная ситуация способствует активизации интеллектуальной, речемыслительной и творческой самостоятельности студентов. Принципы развивающего обучения разработал Л.В. Занков. Основной целью обучения, по данной системе является особая форма обучения, которая заключается в том, что у студентов идет общее развитие личности-развитие воли, ума, чувств, речемыслительной и творческой самостоятельности студентов. Такое развитие личности студентов сказывается, прежде всего, на качестве полученных знаний студентов на занятиях.

Поисково-исследовательская деятельность студентов придает учебному процессу целостность и непрерывность из-за того, что вновь открытое знание высвечивает новое незнание у студентов. Это формирует твердое убеждение, что он способен решать поставленные перед ним задачи, приводит его к осознанию процессу [2].

Русский язык-письменный предмет, но без масштабной устной работы он становится однобоким, массивным. Эффективность устной работы заключается в ее разнообразии. Чем разнообразнее преподаватель выстраивает работу на занятии, чем больше различных приемов он использует, тем качественнее его занятие. Чтобы студент начал писать грамотнее, надо сначала снять с него комплекс. В этом и есть основная задача преподавателя при устной работе на занятиях практического курса русского языка. Мы знаем, что в развитии творческих способностей студентов на занятии практического курса русского языка основную роль играет преподаватель.

Исследователь М.М. Левин отмечал: «Постоянно нужно развивать логическое мышление» [3].

Логическое мышление у студентов проявляется тогда, когда мы решаем какую-нибудь проблему. Поэтому надо направить мышление студентов на то, чтобы их мнение было точным и конкретным.

Задача преподавателя продемонстрировать, что русский язык многогранен, разнообразен, интересен. Повышение интереса у студентов к русскому языку в национальных группах-одна из важнейших задач, которую преподаватель должен ставить наравне с задачей грамотности. В практике нами, применяются различные виды заданий -это могут быть нестандартные задания. Нестандартные задания могут быть представлены в виде проблемных ситуаций ролевых и деловых игр, конкурсов соревнований (кто быстрее? больше? лучше?) и других заданий с элементами занимательности. Это, прежде всего, могут быть применение на занятии занимательных игр. Для многих студентов игра будет связывающим звеном, через которое он может подружиться с русским языком. Нестандартное задание – понятие

очень широкое. Оно включает целый ряд признаков. Главный отличительный признак нестандартных заданий – их связь с деятельностью, которую в психологии называют продуктивной – творческой.

На занятиях по практическому русскому языку на первых курсах со студентами национальных групп, мы проводим как заключительный этап работу над коммуникативными навыками и умениями в постепенном нарастании познавательной активности студентов деловую игру, дискуссию, подготовка различных видов презентаций, экскурсии, ролевая игра. Деловая игра включает в себя задания, которые направлены на формирование и развитие профессиональных коммуникативных умений. Организация деловой игры позволяет провести контроль языковой компетентности, интеллектуальной компетентности, коммуникативной компетентности и способности к коллективной работе. Студенты учатся оценивать и удерживать собственную позицию собеседника, оппонировать, достигать общего вывода. Например, групповая дискуссия на занятиях практического курса русского языка проводится как процесс диалогического общения участников, в ходе которого происходит формирование практического опыта совместного участия в обсуждении и развитии теоретических и практических проблем. В дискуссии студент учится точно выражать свои мысли в докладах и выступлениях, активно отстаивать свою точку зрения. Дискуссия обеспечивает активное, глубокое, личностное усвоение знаний. Активное, заинтересованное, эмоциональное обсуждение различных дискуссий приводит студентов к осмысленному усвоению новых знаний, изменить или пересмотреть свои установки в данных проблемах.

Дискуссия по форме и структуре ближе к диалогической речи, но содержательно сходна с монологической формой речевой коммуникации. Таким образом, дискуссия содержит черты диалогической и монологической речи. Монологическая речь подчиняется лингвистическим законам построения текста [4].

Таким образом, дискуссия обеспечивает активное взаимодействие студентов, также обеспечивает видение того, насколько хорошо группа понимает обсуждаемые вопросы, формирует способности критически оценивать и защищать свои убеждения. В учебных пособиях, которыми мы пользуемся на занятиях практического курса русского языка со студентами национальных групп неязыковых факультетов как: «Время. Образование. Молодежь» под редакцией Н.А. Ахметовой, «И дым Отечества нам сладок и приятен...» авторы Н.А. Ахметова, Т.И. Буряченко, Е.С. Буряченко, «Мир русского языка» авторы А.Т. Исакова, Т.И. Буряченко и другие есть темы для дискуссионного обсуждения. Данные темы помогают проводить дискуссии в социально-бытовой и в профессиональной коммуникации. В такой работе студент получает возможность построения собственной деятельности.

Аналогичные задания на занятиях практического курса русского языка со студентами национальных групп неязыковых факультетов можно выполнять при прохождении любого грамматического материала.

Формирование коммуникативной компетенции студентов национальных групп на занятиях практического курса русского языка посредством развития творческих способностей студентов, прежде всего, формируют базовые знания, умения и навыки. Исходя из выше сказанных, нужно отметить, что на занятиях практического курса русского языка у студентов развиваются: познавательная деятельность, творческое мышление, способность самостоятельно решать различные коммуникативные задачи.

Следовательно, формирование творческого подхода у студентов можно сформировать и развивать, только систематически приобщая их к работе творческого характера, создавая ситуацию необходимости решения различных, постепенно усложняющихся творческих задач.

Развитие коммуникативной компетенции студентов посредством развития творческих способностей студентов неязыковых факультетов национальных групп при обучении русскому языку как неродному способствует успеху взаимодействия с партнерами по общению и самореализации их в обществе.

Таким образом, творческая работа пробуждает у студентов не только интерес к обучению русскому языку, а также является самовыражением студента как личности. Главное, если студенты научатся умению творчески мыслить и будут использовать в своей профессиональной деятельности, это и есть на наш взгляд, результат работы в выбранном направлении.

Список литературы

1. Александрова Л.А. Развитие личности школьника в условиях новой образовательной среды / Л.А. Александрова // Образование в современной школе. – 2010. – №5. – С. 53–56.
2. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие. – Ростов н/Д: Феникс, 2000. – 544 с.
3. Левин М.М. Искусство быть другим / М.М. Левин. – М., 1968. – С. 125
4. Ахметова Н.А. Модульно-рейтинговая технология обучения: Научный подход: Монография / Н.А. Ахметова. – Алматы, 2001.
5. Власенков А.И. Развивающее обучение русскому языку / А.И. Власенков. – М., 1993.

Евстигнеева Мария Вячеславовна

старший преподаватель
ФГБОУ ВПО «Национальный государственный
университет физической культуры,
спорта и здоровья им. П.Ф. Лесгафта»
г. Санкт-Петербург

ПЕРЕВОД СПОРТИВНЫХ ТЕКСТОВ СТУДЕНТАМИ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ: ОСОБЕННОСТИ И АЛГОРИТМ

***Аннотация:** в данной статье автором рассмотрена актуальность анализа методики перевода спортивных текстов, проанализированы модели перевода, представлен авторский алгоритм действий при переводе текстов.*

***Ключевые слова:** перевод спортивных текстов, обучение переводу, английский язык, методы перевода, пробел в обучении, авторский алгоритм перевода.*

Передача содержания текста с английского на русский язык литературным языком – сложная задача. Умение осуществить художественный письменный перевод текста зависит не только от правильного перевода того или иного слова или словосочетания, но и от словарного запаса переводчика, качества речи (точность, информативность, выразительность), умения выражать свои мысли и пр. Существенной базой для анализа и интерпретации текстов при их переводе является знание образной системы родного языка, закрепленной в языковых формах и значениях. В современной лингвистической науке активно исследуются различные аспекты перевода иноязычных текстов. Между тем, в учебно-методической и научно-теоретической базе современного преподавания перевода иноязычных текстов заметен пробел именно в области переводов текстов спортивной тематики.

В.Н. Комиссаров пишет о трех наиболее распространенных моделях перевода, то есть, об условном изображении процедуры процесса перевода: ситуативная, трансформационная, семантическая.

В соответствии с ситуативной моделью, «процесс перевода осуществляется в два этапа: от текста оригинала к действительности и от действительности к тексту перевода» [2, с. 158].

Согласно трансформационной модели процесс перевода осуществляется следующим образом: «на первом этапе производная структура в оригинале возводится к ее ядерной структуре (Ядерная структура – синтаксическая модель, являющаяся основой речевой деятельности. Прим. авт.) в исходном языке. На втором этапе происходит переход от ядерной структуры языка оригинала к аналогичной ядерной структуре языка перевода. И, наконец, на третьем этапе ядерная структура в языке перевода преобразуется в производную в соответствии с нормой и узусом этого языка» [2, с. 161].

На первом этапе семантической модели переводчик «определяет семный состав отрезка оригинала» (сема – более мелкий элементарный смысл значения языковой единицы) «и решает, какие из выявленных сем релевантны для коммуникации и должны быть переданы в переводе. На втором этапе в языке перевода подбираются единицы, в значения которых входят как можно больше сем оригинала, в первую очередь, релевантных. Степень близости перевода к оригиналу определяется количеством общих сем» [2, с. 162].

И.А. Бурдун предлагает следующий алгоритм действий для перевода текста: предпереводческие упражнения, включающие в себя анализ структуры английского предложения, дотекстовые упражнения и задания к текстам [1].

Каждое направление текстов, будь то технический английский язык или медицинский, имеет определенные особенности. Тексты по спортивной тематике также обладают рядом сложностей, которые необходимо учитывать при переводе. К ним можно отнести следующие: «спортивный сленг» [3], транслитерация, сокращения и аббревиатуры.

Проанализировав существующие методики перевода, предлагаем алгоритм действий при переводе текста, состоящий из трех этапов: допереводческие действия переводчика, сам процесс перевода и постпереводческие действия переводчика.

На первом этапе необходимо прочитать весь текст и попробовать понять общее содержание, не вникая в детали. Затем, в зависимости от направленности текста, нужно подобрать словари, глоссарии и пр. в качестве основных помощников. Если текст оснащен дополнительным лексическим материалом, его необходимо использовать в качестве основного помощника при переводе.

На втором этапе переводчик осуществляет перевод. Текст структурирован на абзацы, а абзацы состоят из предложений, следовательно, перевод должен осуществляться последовательно, по предложению, учитывая повторяющуюся лексику и содержание каждого абзаца текста. Алгоритм действий в данном случае можно свести к следующему: прочитать предложение и понять его смысл; определить подлежащее и сказуемое; перевести главные части предложения; дополнить перевод представленными обстоятельствами времени и дополнениями согласно тексту.

На последнем этапе, когда переведен весь текст целиком, необходимо перечитать перевод, обращая внимания на речевые и грамматические конструкции, словосочетания и пр. с целью определить, говорим ли мы так по-русски. Частотной ошибкой студентов-переводчиков является незнание языковых структур русского языка, что затрудняет достижение грамотного литературного перевода текста.

Таким образом, исходя из накопленного опыта, целесообразно использовать данный алгоритм перевода, так как основные его этапы являются актуальными, в том числе и для перевода спортивных текстов.

Список литературы

1. Бурдун И.А. Методика преподавания перевода / И.А. Бурдун [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://school43.spb.ru/articles/146/>
2. Комиссаров В.Н. Теоретические основы методики обучения переводу / В.Н. Комиссаров. – М.: Рема, 1997. – 112 с.
3. Особенности перевода спортивной лексики с английского языка на русский [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://works.doklad.ru/view/T5nz1QsLyqE.html>

Ена Лилия Николаевна
студентка

Шиханихина Екатерина Сергеевна
студентка

Кочу Юлия Мелентьевна
студентка

Турковская Нина Викторовна
канд. пед. наук, доцент

БУ ВО «Сургутский государственный педагогический университет»
г. Сургут, ХМАО – Югра

ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Аннотация: в данной статье представлены основные уровни компетентности педагога, описаны нововведения в образовании, значительно улучшающие и облегчающие учебно-воспитательный процесс. ИКТ-компетентность рассматривается как один из основных показателей профессионализма, без которого не обходится современный учитель. Авторам обоснована эффективность и описаны особенности применения технических новинок, интерактивных средств и презентаций в учебном процессе, представлена классификация уровней ИКТ-компетентности педагога.

Ключевые слова: ИКТ-компетентность, учитель-наставник, информационные умения, информационные навыки, ФГОС, этапы развития ИКТ-компетентности.

Современный мир не стоит на месте, происходит модернизация всех областей развития человечества. Компьютерные технологии усиленно вторгаются в нашу жизнь. В последнее время мы ясно можем проследить увеличение влияния современных медиасредств на развитие человека. Особенно ярко это проявляется в воздействии на детей, которые, например, вместо прочтения книг выберут игры на компьютере. Поэтому стало актуальным каждому образованному человеку, тем более учителю начальных классов, иметь базу знаний, умений и навыков и элементарные представления по работе с компьютером, медиасредствами, то есть быть ИКТ-компетентным. Важные, но фрагментарные элементы ИКТ-компетентности учителя входят в принятые в конце 2000-х гг. квалификационные требования. За прошедшее время российская школа в целом быстро развивается в направлении информатизации всех процессов, становится цифровой. Большинство педагогов пользуются компьютером для подготовки текстов, мо-

бильным телефоном для отправки кратких сообщений. В своих выступлениях педагоги используют проектор, дают задание учащимся по поиску информации в Интернете, рассылают информацию родителям по электронной почте и т. д. все это наталкивает на развитие компетентностей у субъектов учебного процесса.

Уже сегодня происходит формирование и развития и повышения ИКТ-компетентности как у обучающихся младшей школы, так и у учителей, не связанных с предметом «Информатика». Мы считаем, что первостепенные преимущества новых стандартов образования должны опираться на развитие ИКТ-компетентности и формировании ИКТ-грамотности на всех ступенях обучения. Можно сделать вывод, что для успешной реализации развивающего потенциала информационно-коммуникационных технологий в системе повышения квалификации учителей необходимо обеспечить поэтапное развитие ИКТ-компетентности учителя. Уже сегодня в Федеральном Государственном Образовательном Стандарте говорится о том, что нужно развивать ИКТ-компетентность не только у обучающихся, но и у учителей, чтобы вторые могли свободно пользоваться современными технологиями и насыщать урок [5; 6].

На самом деле, развитие различного рода компетентностей не происходит в один день, это сложный, комплексный, неразрывный процесс, который представляется несколькими этапами. Сначала идет формирование базовой ИКТ – компетентности, то есть становление начальной знаний и умений, связанных с использованием информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе на уровне пользователя. Далее происходит подготовка учителя как наставника, способного передать знания в сфере ИКТ коллегам и учащимся. В завершении структурирования необходимо сказать, что после этого учитель начальных классов будет свободно пользоваться информационно-коммуникационными технологиями, зная при этом многие возможности технологий.

М.А. Горюнова выделяет следующие уровни ИКТ-компетентности педагога [1]:

1. Базовый. Данный уровень подразумевает накопление базовых знаний, умений, навыков, необходимых для знакомства с компьютерной грамотностью и решения образовательных задач средствами ИКТ-технологий. На данном уровне минимальное использование ИКТ-технологий, только самое элементарное. Например, редактирование, сохранение, копирование и перенос информации в электронном виде, освоение поискового навыка в сети Интернет.

2. Углубленный. Данный уровень подразумевает освоение ИКТ-технологий и формирование готовности к внедрению в образовательную деятельность специализированных технологий и ресурсов. ИКТ становятся для педагога инструментом в осуществлении прикладной деятельности.

3. Профессиональный уровень. На данном уровне осуществляется создание новых инструментов для реализации информационной деятельности, разработка собственных электронных средств учебного назначения для решения профессиональных и личных задач.

Под ИКТ-компетентностью педагога понимают:

- один из основных показателей профессионализма;
- ключевая компетентность для решения современных задач образования;
- новые возможности для совершенствования учебно-воспитательного процесса, для получения новых знаний, как ученика, так и учителя.

Из этого следует, что без ИКТ-компетентности в современной школе делать нечего. Поэтому современные высшие учебные заведения практикуют развитие у всех направлений данной компетентности.

ИКТ прибавляют эффективность в образовании учащихся. Каждый урок необходимо проводить с использованием интерактивных средств, с использованием презентаций. Данное нововведение облегчает задачу учителя тем, что повышаются темпы работы на уроке, равномерно у обучающихся распределяется объем полученной информации, развивается умственная культура труда и т. д.

Современный школьный учитель должен уметь самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать ее с помощью ИКТ [3].

Одной из особых технических новинок является интерактивная доска, которая уже практикуется в каждой школе. Данное оборудование позволяет педагогу сделать процесс обучения более ярким, динамичным, наглядным. А также более эффективно осуществлять обратную связь с учащимися. Интерактивная доска позволяет педагогу: индивидуализировать и дифференцировать процесс обучения, визуализировать учебную информацию, формировать умение принимать оптимальное решение различных ситуаций, усиливать мотивацию обучения, формировать культуру познавательной деятельности и др. [4].

Вся эта поэтапная и своевременная работа привела к тому, что 90% педагогов современной школы не только используют уже готовые цифровые ресурсы для проведения уроков и внеурочных мероприятий, но и самостоятельно разрабатывают эти ресурсы, охотно делятся опытом и вполне успешно участвуют в различных профессиональных конкурсах по распространению своего опыта [7].

Таким образом, ИКТ-компетентность учителя имеет место быть в необходимом перечне компетентностей учителя начальных классов, так как современная школа ставит перед собой задачу найти высококвалифицированных учителей для полноценной передачи знаний младшему поколению, чтобы учащиеся стремились к саморазвитию, познанию. Для перечисленного необходимо, чтобы перед обучающимися был правильный пример, на который они будут равняться.

Список литературы

1. Илюхина В.А. Школьный кабинет как показатель уровня профессиональной компетентности педагога в ОУ инновационного типа / В.А. Илюхина. – М.: Перспектива, 2014. – 272 с.
2. Лыкова И.В. Информационно-коммуникационно-технологическая компетенция (ИКТ-компетенция) / И.В. Лыкова // Молодой ученый. – 2014. – №4. – С. 1016–1018.
3. Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, среднего общего, среднего общего образования): Профессиональный стандарт.
4. Турковская Н.В. Интерактивные технологии как средство взаимодействия между участниками образовательного процесса / Н.В. Турковская, Ю.А. Сподарева // Приоритетные направления развития науки и образования: Материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф. / Редкол.: О.Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. – №1 (8) – С. 195–198.
5. Турковская Н.В. Использование информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе / Н.В. Турковская, Е.В. Мелякова // Студент и наука – 2013: Мат-лы междунар. науч.-практ. конф. (Челябинск, 17–18 апреля 2013 г.). – Челябинск: Матрица, 2013. – С. 60–63.
6. Федеральный государственный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/543>
7. Хеннер Е.К. Формирование ИКТ-компетентности учащихся и преподавателей в системе непрерывного образования / Е.К. Хеннер. – М.: Бином. Лаборатория знаний, 2015. – 189 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/6486>.

Ермакова Олеся Сергеевна
магистрант

Горбунова Олеся Федоровна
канд. пед. наук, доцент

Институт непрерывного
педагогического образования
ФГБОУ ВПО «Хакасский государственный
университет им. Н.Ф. Катанова»
г. Абакан, Республика Хакасия

ИССЛЕДОВАНИЕ РЕАЛИЗАЦИИ ГЕНДЕРНОГО ПОДХОДА В ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Аннотация: в данной статье отражены результаты эмпирического исследования гендерного подхода в воспитании детей старшего дошкольного возраста в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Ключевые слова: гендерное воспитание, гендерный подход, гендерные установки, половая идентичность, игровая среда.

В настоящее время вопрос о гендерном воспитании приобретает все большую значимость и актуальность. Интерес к вопросам гендерного воспитания обусловлен тем, что современные требования индивидуального подхода к формированию личности не могут игнорировать гендерные особенности ребенка, их биосоциокультурные характеристики. Необходимость гендерного подхода в воспитании дошкольников подчеркнута в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования, здесь предусматривается решение проблем развития, воспитания и обучения дошкольников с учетом гендерных особенностей детей [3]. Поэтому гендерное воспитание детей с раннего детства является проблемой значимой и актуальной.

Теоретические основы гендерного воспитания детей дошкольного возраста поставили нас перед необходимостью проведения эмпирического исследования, которое проходило на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детский сад «Дюймовочка» г. Саяногорска. Исследование проводилось в группе детей старшего дошкольного возраста в количестве 22 детей (в группе воспитываются 9 девочек и 13 мальчиков). Цель: исследование реализации гендерного подхода в воспитании детей в педагогическом процессе ДОУ.

Для проведения эмпирического исследования мы использовали следующие диагностические методики: интервьюирование детей (разработано В.Е. Каганом); анализ развивающей предметно-пространственной среды в группе детей.

Целью интервьюирования является изучение гендерных установок детей. Анализ ответов детей позволил зафиксировать следующие результаты.

На вопросы «Ты мальчик или девочка?», «Когда вырастешь, кем ты будешь? – 100% детей независимо от пола адекватно и правильно оценили свою половую принадлежность в будущем. Так, 11% девочек показали, что в будущем они будут женами, а 89% – мамами. Для мальчиков так же привлекательными перспективами оказались стать папой – 77%, а стать мужем выразили желание – 23% мальчиков.

При ответе на второй вопрос: «Может быть так, что вечером ляжешь спать мальчиком (девочкой), а проснешься девочкой (мальчиком)?» – 100% детей ответили отрицательно, т. е. дети понимают, что пол не обратим и «переделать» его уже невозможно. На вопрос «Хотел(а) бы ты проснуться девочкой (мальчиком)?» – 91% детей ответили отрицательно. Однако 9% девочек согласились с данным утверждением. Это может свидетельствовать о том, что гендерные установки сформированы недостаточно. Также мы выявили, в чем, по мнению детей, разница между мальчиками и девочками. Воспитанники выделяли следующие различия: одежда, обувь, длина волос, лицо.

В целом, результаты диагностики позволяют нам сделать вывод о том, что уровень гендерной идентичности у детей из данной группы сформирован на достаточном уровне, но необходимо продолжать проводить целенаправленную работу с детьми, а также с педагогами и родителями для успешной гендерной социализации дошкольника.

Следующим этапом нашего исследования было изучение предметно-пространственной среды для организации игровой деятельности детей с учетом гендерных различий детей. В основу анализа игровой среды в группе были положены психолого-педагогические требования к созданию предметной развивающей среды, обеспечивающей реализацию основной общеобразовательной программы дошкольного образования ФГОС ДО.

Детально изучив требования к созданию предметно-развивающей среды, мы проанализировали существующие условия для организации игровой деятельности детей в группе и выяснили, что созданная игровая среда в группе не отвечает требованиям ФГОС, не всегда учитываются принципы ее построения [3]. Игрушки – предметы в уголке не всегда отличаются реалистичностью, не сгруппированы по тематической направленности, чаще всего предлагаются детям «вразброс», независимо от гендерных особенностей детей. Игрушки – трансформеры (самолет-автомобиль, робот-ракета, дом, корабль и др.) в группе отсутствуют, что препятствует развитию разнообразных сюжетов игры для мальчиков. Игрушки – маркеры игрового пространства с учетом гендерной идентичности детей также в группе отсутствуют. Игрушки-персонажи для игр не всегда реалистичны, в игровом уголке имеются куклы, куклы-девочки в однообразной одежде, наборы плоскостных фигурок-персонажей (сказочных, из мультфильмов) также не имеют места.

Мы обнаружили, что при организации игровых уголков не всегда учитывается гендерный подход, больше предложено игрушек для девочек, чем для мальчиков. Игровой материал примитивен, потрепан и не всегда отвечает эстетическим требованиям.

Таким образом, анализ предметно-пространственной среды в группе свидетельствует о том, что игровая среда не отвечает требованиям, предъявляемым ФГОС ДО, она не соответствует гендерным особенностям субкультуры современного ребенка. Соответственно, такая среда не может служить источником вдохновения для творческих игр с учетом гендерных характеристик детей. Следовательно, игровая деятельность не становится источником самореализации внутренних сил ребенка и эффективным средством гендерного воспитания дошкольников. Это может привести к необратимым потерям в развитии психики дошкольника. Поэтому необходима целенаправленная деятельность воспитателя по гендерному воспитанию детей, которая является процессом сложным, многосторонним и включает в себя разноплановую работу с педагогами, детьми и родителями.

Список литературы

1. Градусова Л.В. Вопросы гендерной педагогики / Л.В. Градусова. – М.: Флинта, 2011.
2. Татаринцева Н.Е. Теоретико-методологические основы полоролевого воспитания детей дошкольного возраста / Н.Е. Татаринцева. – Ростов н/Д.: ИПО ПИ ЮФУ, 2010.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Письма и приказы Минобрнауки. – М.: ТЦ Сфера, 2015.

Иванова Ангелина Валерьевна
канд. пед. наук, доцент
Хакимова Ирина Ринатовна
студентка

БУ ВО «Сургутский государственный
педагогический университет»
г. Сургут, ХМАО – Югра

УРОК ОБЩЕМЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ПО МАТЕМАТИКЕ В 5 КЛАССЕ НА ТЕМУ «МЕНЬШЕ ИЛИ БОЛЬШЕ»

Аннотация: в статье приводится разработка урока общеметодологической направленности по математике в 5 классе, посвященного теме «Меньше или больше». В работе рассмотрены цели проведения урока данного типа, а также авторами предлагаются технологическая карта урока и конкретные приемы, направленные на формирование универсальных учебных действий у учащихся.

Ключевые слова: урок общеметодологической направленности, обобщение, систематизация, математика.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту основного общего образования (ФГОС ООО) выпускник основной общеобразовательной школы должен уметь самостоятельно находить необходимую информацию, анализировать ее, делать соответствующие выводы, то есть обладать сформированными универсальными учебными действиями, обеспечивающими способность к непрерывному образованию в течение жизни, самообразованию [3]. Одним из обязательных компонентов самообразовательной деятельности является обобщение и систематизация знаний.

В рамках ФГОС ООО уроки, посвященные обобщению и систематизации знаний по теме, называются уроками общеметодологической направленности. Основными целями данного урока являются [4]:

– *деятельностная:* научить детей структуризации полученного знания, развивать умение перехода от частного к общему и наоборот, научить видеть каждое новое знание, повторить изученный способ действий в рамках всей изучаемой темы;

– *содержательная:* научить обобщению, развивать умение строить теоретические предположения о дальнейшем развитии темы, научить видению нового знания в структуре общего курса, его связь с уже приобретенным опытом и его значение для последующего обучения.

В контексте системно-деятельностного подхода, лежащего в основе ФГОС ООО, при проведении уроков общеметодологической направленности необходимо учитывать принципы деятельностного, развивающего обучения, то есть использовать совершенно новые формы, методы и приемы, с помощью которых ученики овладеют обобщенными способами действий с учебным материалом. Рассмотрим урок общеметодологической направленности по математике для 5 класса по теме: «Меньше или больше».

Технологическая карта урока

Тема урока: «Меньше или больше».

Тип урока: урок общеметодологической направленности.

Цели урока:

Образовательные: обобщить и систематизировать знания учащихся по теме «Сравнение натуральных чисел».

Развивающие: развитие математической речи (устной и письменной), устойчивости внимания, логического мышления, познавательной активности учащихся.

Воспитательные: воспитать ответственное отношение к учебе, обес­печить нравственное становление учащихся (умение слушать одноклассников, уважение чужого мнения, культура поведения).

Планируемые результаты:

Личностные: формирование ответственного отношения к учебе; фор­мирование осознанного, уважительного и доброжелательного отношения к другому человеку и его мнению.

Предметные: развитие умений работы с текстом (анализировать, из­влекать необходимую информацию), точно и грамотно выражать свои мысли с применением математической терминологии и символики, про­водить классификации, логические обоснования; умение сравнивать нату­ральные числа.

Метапредметные: умение самостоятельно определять цели и задачи своего обучения; умение оценивать правильность выполнения учебной задачи; умение создавать, применять и преобразовывать знаки и символы для решения учебных задач.

Базовый учебник: Виленкин Н.Я. Математика. 5 класс [1].

Оборудование: мел, меловая доска.

Таблица 1

Ход урока

№ п/п	Этап урока	Деятельность учителя	Деятельность учащихся	Формируемые УУД
1.	Мотивация	Приветствие. Ис­пользование приема «Да-нетка». Учитель загадывает слово «неравенство», кото­рое наталкивает уча­щихся на определе­ние темы урока.	Учащиеся организо­вывают свое рабочее место. С помощью наводя­щих вопросов отга­дывают задуманное учителем слово.	<i>Личностные:</i> форми­рование ответствен­ного отношения к учебе; формирование умения вести диалог. <i>Регулятивные:</i> уме­ние организовать свое рабочее место.
2.	Актуализа­ция и фикса­ция индивидуального затруднения в пробном действии	Учитель решает при­мер (заранее с ошиб­кой), то есть исполь­зует прием «Лови ошибку». Подведе­ние учащихся к опре­делению целей и за­дач урока.	Учащиеся внима­тельно наблюдают за учителем и анализи­руют пример, выяв­ляют, где находится ошибка. Самостоя­тельно определяют цель и задачи урока.	<i>Регулятивные:</i> целе­полагание, т.е. уме­ние самостоятельно определить цели и за­дачи урока; умение прилагать усилия и преодолевать трудно­сти и препятствия на пути достижения целей. <i>Коммуникативные:</i> умение доказывать и аргументировать свою позицию.
3.	Закрепление	Учитель организует работу уча­щихся по учебнику. №156 стр.29, №162, 163 стр.30.	Ученик по желанию выходит к доске, остальные решают в тетради.	<i>Личностные:</i> уваже­ние личности и доб­рожелательного от­ношения к другому человеку. <i>Регулятивные:</i> уме­ние осуществлять контроль по резуль­тату и способу дей­ствий; умение адек­ватно оценивать пра­вильность действий.

				<i>Коммуникативные:</i> умение задавать вопросы, необходимые для организации своей собственной деятельности; организовывать и планировать учебное сотрудничество с учителем и сверстниками.
4.	Включение изученного в систему знаний	Учитель организывает работу в группах (от 2 до 4 человек) по составлению кластера по теме «Меньше или больше», стр. 27–28.	Учащиеся разбиваются по группам самостоятельно и составляют кластер.	<i>Личностные:</i> умение вести диалог на основе равноправных отношений и взаимного уважения и признания. <i>Регулятивные:</i> умение принимать решение в проблемной ситуации на основе переговоров. <i>Познавательные:</i> устанавливать причинно-следственные связи; строить логическое рассуждение; умение выделять главное и второстепенное, выстраивать последовательность описываемых событий. <i>Коммуникативные:</i> учитывать разные мнения и стремиться к координации различных позиций в сотрудничестве; осуществлять взаимный контроль и оказывать в сотрудничестве необходимую помощь; умение работать в группе.
5.	Рефлексия учебной деятельности	Учитель обобщает знания, полученные на уроке с помощью приема «Незавершенные предложения».	Учащиеся заполняют листы с предложениями. Выражают мнение об уроке. Происходит самооценка.	<i>Личностные:</i> умение позитивно себя оценить. <i>Коммуникативные:</i> умение использовать основы коммуникативной рефлексии.

На данном уроке используются следующие приемы:

1. «Да-нетка»: учитель загадывает слово «неравенство», ученики задают вопросы, на которые могут быть даны ответа «да», «нет», «и да, и нет»:
 - «Это действие с числами?» – «и да, и нет»;
 - «Это умножение?» – «нет»;
 - «Это вычитание?» – «нет»;
 - «Это результат операции с числами?» – «да».
 С помощью наводящих вопросов учеников учителю, учащиеся самостоятельно приходят к выводу, какое слово было загадано.
2. «Лови ошибку»: учитель перед учениками решает на доске два примера, при решении одного из которых допускается ошибка:

$$- 167400 / 27 - 91 * 62 = 6200 - 91 * 62 = 6109 * 62 = 378758;$$

$$- (523 - 318) * 84 / 42 = 205 * 84 / 42 = 17220 / 42 = 410.$$

Далее учитель задает вопрос учащимся: «Здесь есть ошибка?». Ученики анализируют решение примеров, и делают вывод, что один из примеров был решен с ошибкой, исправляют ее. Затем учащиеся отвечают на вопрос: «На сколько одно число больше другого?», а также с помощью наводящего вопроса учителя, определяют цели урока.

3. «Кластер»: ученикам предлагается составить кластер по теме урока. Пример работы учеников представлен на рисунке 1.

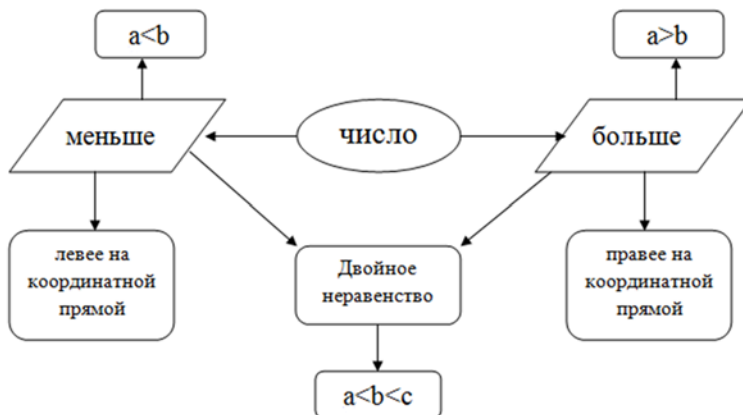


Рис. 1. Пример кластера на тему «Меньше или больше»

4. «Незаконченные предложения»: учащимся предлагается закончить предложения:

- Сегодня на уроке математики мне понравилось...
- Затруднения появились в...
- Сегодня я понял, что...
- Если бы я был учителем математики, то...

Свои ответы они записывают на отдельных листах.

На последующих уроках с целью развивающего контроля рекомендуется провести самостоятельную работу по данной теме, выбрав один из видов, описанных в статье [2].

Уроки общеметодологической направленности способствуют формированию у учащихся способности к структурированию и систематизации изучаемого материала, к овладению обобщенными способами действий с ним. Главной составляющей учебного процесса является урок. От уровня его проведения, содержания и методической наполняемости в первую очередь зависит эффективность усвоения учебного материала учащимися.

Список литературы

1. Виленкин Н.Я. Математика. 5 класс [Текст]: Учеб. для учащихся общеобразоват. учреждений / Н.Я. Виленкин, В.И. Жохов, А.С. Чесноков, С.И. Шварцбурд. – 31-е изд., стер. – М.: Мнемозина, 2013. – 280 с.

2. Иванова А.В. Виды самостоятельной работы в обучении математике в условиях реализации ФГОС ООО [Текст] / А.В. Иванова, Л.И. Шаяхметова // Образовательная среда сегодня: стратегии развития: Материалы V Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 17 апр. 2016 г.) / Редкол.: О.Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. – №1 (5). – С. 17–20.

3. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования // Министерство образования и науки Российской Федерации. – 2012 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф>

4. Шутова Г. Типы уроков по ФГОС в школе: требования к урокам нового типа, виды уроков и примерная структура урока каждого типа // Сообщество взаимопомощи учителей Pedsovet.su [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://pedsovet.su/fgos/6048_tipy_urokov_po_fgos (дата обращения: 07.02.2016).

Ивкина Юлия Михайловна

ассистент кафедры
ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный
педагогический университет»
г. Оренбург, Оренбургская область

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ НАЧАЛЬНОГО ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в статье представлен обзор понятий «информационная грамотность» и «информационные умения». Автором описаны три группы информационных умений, формирование которых возможно в процессе начального языкового образования.

Ключевые слова: информация, информационная грамотность, информационные умения.

Новая эпоха ставит перед школьным образованием и новую проблему – подготовить учеников к жизни в быстро меняющемся информационном обществе, которое предъявляет новые требования к системе образования в соответствии ФГОС.

Под «информационной грамотностью» в ФГОС НОО понимается совокупность умений работы с информацией. Эти умения могут формироваться как на различных уроках, так и во внеурочной деятельности.

Для формирования информационных умений необходимо, чтобы младший школьник постоянно сталкивался с необходимостью:

- добывать и фиксировать информацию;
- понимать информацию и уметь ее преобразовывать;
- применять информацию в учебной деятельности;
- уметь относиться к полученной информации критически, оценивать степень ее достоверности [2, с. 45].

В программе «Чтение: работа с информацией» выделены следующие умения: получение, поиск и фиксация информации; понимание и преобразование информации; применение и представление информации; оценка достоверности получаемой информации [1].

В ФГОС НОО информационная грамотность рассматривается как составляющая метапредметных и предметных результатов.

В младшем школьном возрасте у детей происходит активизация развития познавательных способностей, формируются содержательные обобщения и понятия, мировоззренческие убеждения, поэтому формировать информационную грамотность необходимо начинать именно в этом возрасте.

Информационная грамотность характеризуется сформированностью следующих умений: определение возможных источников информации; анализ полученной информации, с помощью схем, таблиц и фиксация результатов; оценка информации с точки зрения ее достоверности, точно-

сти; использование результатов для получения, анализа, и оценки информации; создание новых моделей, схем, таблиц; создание своих источников информации; использование современных технологий при работе с информацией; работа с информацией как индивидуально, так и в группе.

У современных школьников высока потребность в визуальной информации, так как сегодня широкое распространение получили электронные средства массовой коммуникации: телевидение, видео, Интернет.

Учитель должен выступать в роли координатора информационного потока, получаемого учениками. Следовательно, учителю необходимо владеть современными методиками и новыми образовательными технологиями, чтобы общаться на одном языке с ребёнком.

В процессе начального языкового образования возможно формирование трех групп информационных умений.

1. Поисковые умения:

- ориентировка в учебнике, словаре, справочной литературе;
- работа с текстом (уметь определять основную мысль; критически оценивать информацию с точки зрения ее соответствия запросу, точность, доступность информации, уметь группировать материал на основной и второстепенный).

Формирование данных умений невозможно без знания учащимися видов источников информации, аппарата ориентировки в печатном источнике информации, принципов построения словаря, видов чтения (изучающее, просмотровое, ознакомительное).

2. Аналитические умения:

- описание анализируемого предмета, явления;
- сравнение предметов, явлений, их классификация;
- толкование понятий;
- уметь находить непонятное слово;
- анализ научного текста, уметь находить в нем основную мысль, составлять план текста;
- получение информации из, схем, таблиц.

Данные умения формируются на основе знания учащимися логических приемов умственных действий (анализ, обобщение, сравнение, классификация, синтез и др.). Младший школьник должен знать, что такое основная мысль текста и как составляется план текста.

3. Умения, направленные на перевод информации из одной формы в другую, и ее хранение:

- выбор рационального способа хранения информации (текст, таблица, схема);
- упорядочение информации в алфавитном порядке.

При формировании данной группы умений требуются знания учащимися способов хранения информации приемов для работы с информацией (план, конспект, группировка, классификация и др.).

Таким образом, в начальной школе предоставляются широкие возможности для формирования информационной грамотности младших школьников.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://xn--80abucjiihbv9a.xn--p1ai/documents/922>

2. Ивкина Ю.М. Работа с информацией на уроках русского языка в начальной школе / Ю.М. Ивкина // Вопросы образования и науки: теоретический и практический аспекты. – Самара: ООО «Офорт», 2015. – С. 45.

Кателина Лидия Сергеевна
канд. филол. наук, преподаватель

Дедова Ольга Михайловна
канд. филол. наук, доцент, заведующая кафедрой

ГБОУ ВПО «Воронежский государственный медицинский
университет им. Н.Н. Бурденко» Минздрава России
г. Воронеж, Воронежская область

СИСТЕМА УПРАЖНЕНИЙ ПО ИЗУЧЕНИЮ ПРИЧАСТИЙ И ОТГЛАГОЛЬНЫХ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ ИНОСТРАННЫМИ УЧАЩИМИСЯ РОССИЙСКИХ ВУЗОВ

***Аннотация:** в статье рассмотрен вопрос понимания сущности причастий иностранными студентами. Обозначенная в работе система грамматических заданий достаточна для усвоения и практического использования в речи иностранными учащимися категории причастия.*

***Ключевые слова:** упражнения, причастия, отглагольные прилагательные, иностранные студенты, русский язык, иностранный язык.*

Методическая литература, посвященная вопросу преподавания русского языка как иностранного, уделяет мало внимания изучению причастия. Традиционно вопрос об изучении причастия встречается на продвинутом уровне изучения русского языка как иностранного или II сертификационном уровне и редко на базовом, где, как правило, рассматриваются лишь вопросы образования и склонения причастий. Однако, речевые и коммуникативные навыки в области использования причастия являются остро необходимыми. Иностранным студентам сложно понять сущность причастий, которые имеют признаки двух частей речи: глагола и прилагательного.

Необходимость свободного владения языковым материалом по причастиям объясняется спецификой данного этапа обучения. Известно, что I сертификационный уровень изучения языка предполагает работу студентов с учебными текстами научного характера, которые резко отличаются от тех, что использовались на базовом этапе. В основном это тексты общенаучного стиля и учебные тексты по общеобразовательным предметам, профессионально ориентированные на будущую специальность учащихся. В подобных текстах имеется большое количество причастий, пассивных конструкций, сложных предложений с разными придаточными (определения, причины, времени, условия и уступки). Языковая компетенция как составляющая коммуникативно-речевой компетенции учащихся формируется в процессе усвоения указанных грамматических тем. Отметим, что знание данного языкового материала, касающегося категории причастий, и активное владение этим материалом в речевой практике, является основой для развития таких видов речевой деятельности, как чтение, письмо и аудирование в сфере профессионально-ориентированного обучения.

Отметим, что в научно-методической литературе причастие характеризуется как неспрягаемая глагольная форма, обозначающая действие или состояние как признак лица, проявляющийся во времени. В русском языке существуют образования, имеющие один и тот же морфологический облик, но употребляемые и в значении прилагательных и в значении причастий, что является результатом морфолого-синтаксического словообразования (учитель, ведущий урок – ведущий специалист). Образование прилагательных от причастий обусловлено рядом факторов: лексическим значением причастия, зависящим от контекста, наличием или отсутствием пояснительных слов

и т. д. Необходимо отметить, что в аудитории иностранных учащихся нередко происходит смешение категорий причастия и прилагательного. Вследствие этого предлагается система упражнений по формированию навыков в разграничении и употреблении категорий причастия и прилагательного.

Остановимся на основных позициях разграничения причастия и группы прилагательных и существительных, образованных от причастия. Известно, что наличие у причастий признаков, общих с именами прилагательными, способствует переходу причастий в имена прилагательные. Отмечается определенная группа слов, утративших присущую им некогда глагольность и превратившихся в обычные прилагательные (неприкосновенный, вдохновенный, умышленный, промышленный и др.). Утратившими глагольные признаки времени, вида, залога, управления являются прилагательные на -ач, -яч (лежащий, висячий, колючий) и прилагательные с суффиксом -л (смелый, зрелый и др.).

Существуют образованные от причастий прилагательные типа «сушенный, моченый», связь которых с производящими глаголами еще отчетлива и в современном языке. Такие прилагательные имеют значение «тот, который подвергся действию, выраженному основой производящего глагола. Значительную группу прилагательных составляют образования от глагольных основ посредством суффиксов -им-, -ем-, обычно употребляемые в срощении с не- (непобедимый, неподражаемый) со значением невозможности, недопустимости действия или состояния.

Морфолого-синтаксическое образование прилагательных от причастий сопровождается преобразованием лексического значения причастия, что приводит часто к распадению слова на два самостоятельных слова-омонима (ср.: камень, образованный природой, – человек образованный). Изменение семантического значения причастия при переходе в прилагательное выражается в утрате причастием значения временного признака. Образованное от причастия прилагательное обозначает постоянный признак предмета (ср.: рассеянный туман – рассеянный школьник), причем часто приобретает определенную качественно-оценочную окраску, положительную или отрицательную (ср.: воспитанный мальчик, распущенный мальчик).

Прилагательное, образованное от причастия, не имеет залоговых и видовременных значений. При этом прилагательное может: 1) образовывать краткие формы: кинжал блестящ; 2) образовывать наречия посредством суффиксов -о, -е: напряженно, блестяще и т. п.; 3) иметь степени сравнения: организованнее, увереннее; 4) образовывать отвлеченные существительные на -ость (рассеянность, видимость) 5) сочетаться с наречиями меры и степени: очень организованный коллектив, весьма изысканный вкус.

В плане синтаксическом прилагательные, образованные от причастий, утрачивают глагольное управление. Полностью утратили глагольные признаки – не обозначают действия, времени, вида, залога – и стали прилагательными: 1) Слова, образованные от глаголов с суффиксами -уч- (-юч-), -ач-(-яч-): висячий, горячий, лежащий, могучий; 2) слова, образованные от глаголов с суффиксом -л-: смелый, горелый, спелый, усталый, блёклый, вялый; 3) сложные слова, в состав основы которых входят суффиксы причастий: многообещающий, почвообрабатывающий, свежезамороженный и др.; 4) слова, образованные от глаголов при помощи суффиксов -н-, -ен- (-ён-), когда при них нет зависимых слов: ломанный, мороженный, раненый, солёный, учёный; 5) слова, образованные от глагольной основы с помощью суффиксов -им-, -ем-, обычно употребляемые с приставкой не- : неподражаемый, непобедимый, невыразимый.

Часть речи некоторых слов можно определить только в контексте. Если причастие легко заменяется синонимом и употребляется без зависимых слов в переносном значении – значит, это прилагательное: расстроенное лицо (печальное), изысканный вкус (тонкий). При переходе причастия в имя прилагательное возможно изменение лексического значения слова, например: конченный человек (ни на что больше уже не способный).

Таким образом, в русском языке существует определенная категория слов, перешедших из причастий в прилагательные и существительные и получившие обновленные морфолого- синтаксические характеристики. С целью изучения иностранными студентами и закрепления навыков в использовании данных форм предлагается система грамматических упражнений.

Как объяснить иностранным учащимся, изучающим русский язык в вузе, различия категорий прилагательного и причастия? Как на практике отличить причастие от прилагательного? Необходимо учитывать некоторые разграничительные признаки причастия и прилагательного: 1) прилагательные обозначают постоянные признаки предметов, а причастия – признаки, развивающиеся во времени. Например: старый (вообще старый) – стареющий, постаревший (становящийся старым за какой-то промежуток времени); 2) причастие можно заменить сочетанием слова «который» с глаголом, от которого оно образовано. Например, построенный дом – дом, который построен. В случае перехода причастия в прилагательное трансформация со словом который в сложное предложение невозможна; 3) прилагательное можно заменить другим прилагательным. Например: блестящая работа – прекрасная, замечательная работа.

Целесообразно выделить систему упражнений, направленных на автоматизацию навыков употребления в речи причастия. Например, такие типы упражнений:

1. Укажите глаголы, от которых образуются следующие активные причастия (читающий- читать)

2. Напишите словосочетания с данными активными причастиями (читающий студент, читающий книгу).

3. Укажите вопросы, на которые отвечают данные причастия. (читающий – какой?).

4. Напишите предложения, заменив причастный оборот предложением со словом «который» (читающий студент- студент, который читает).

Необходимо обратить внимание на то, что причастный оборот не имеет постоянного места в предложении. Оно зависит от коммуникативной цели говорящего. Можно предложить следующее задание: измените место причастного оборота в предложениях, проанализируйте: 1. Маша прочитала книгу, подаренную сестрой. 2. Книгу, подаренную сестрой, Маша прочитала.

Возможны трудности при различении в речи действительных и страдательных причастий. Комплексное закрепление поможет скорректировать умения студентов. Задания такого рода довольно разнообразны: 1) выбрать из скобок одно из причастий (действительное или страдательное); 2) заменить придаточные предложения со словом который причастными оборотами настоящего или прошедшего времени; 3) объяснить употребление формы времени причастия.

Необходимо акцентировать внимание на том, что в сочетании с отрицанием «не» причастия переходят в разряд прилагательных. В качестве упражнений для закрепления данной темы можно использовать такие задания. Упражнение 1. Определите, в каких предложениях выделенные слова являются причастиями, а в каких – прилагательными: а) Девушка, ведущая школьников в музей, хорошо знает историю искусства; б) Авторами проекта были ведущие художники города. Упражнение 2. Замените предложения, используя данные причастия в роли прилагательного или в

роли причастия: а) В стране развита (добывающая) промышленность; б) Бригада рабочих, (добывающая) уголь в шахте, выполнила план работы. Упражнение 3. Разделите данные словосочетания в два столбика: а) сочетание слов с причастием; б) сочетание слов с прилагательным. Упражнение 4. Вставьте, где необходимо, пропущенные в суффиксах причастий и отглагольных слов гласные буквы и Н или НН. Пример: вяз..ная кофта, вяз..ная сестрой кофта. Упражнение 5. Спишите предложения. Укажите, где выделенные слова употреблены как причастия, где – как прилагательные, где – как существительные. Пример: а) В следующем году мы закончим университет; б) Человек, следующий за нами, очень подозрителен; в) Подходите скорей! Кто следующий?

Как показывает практика, вышеназванная система грамматических заданий достаточна для усвоения и практического использования в речи иностранными учащимися категории причастия.

Список литературы

1. Валгина Н.С. Современный русский язык / Н.С. Валгина, Д.Э. Розенталь, М.И. Фомина. – 6-е изд., перераб. и доп. – М.: Логос, 2002. – 528 с.
2. Сазонова И.К. Русский глагол и его причастные формы. – М.: Русский язык, 1989.
3. Пешковский А.М. Русский синтаксис в научном освещении. – 8-е изд., доп. – М.: Языки славянской культуры. 2001. – С. 12–133.

Ковылина Алена Александровна
студентка

Пихотина Татьяна Викторовна
студентка

Уразаева Лилия Юсуповна
канд. физ.-мат. наук, доцент

БУ ВО «Сургутский государственный педагогический университет»
г. Сургут, ХМАО – Югра

**ПРОЕКТНАЯ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ
ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО МАТЕМАТИКЕ
КАК ВАЖНЕЙШИЙ
КОМПОНЕНТ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ**

Аннотация: в работе рассматриваются особенности реализации проектной и исследовательской деятельности в математическом образовании, обосновывается необходимость использования проектной и исследовательской деятельности по математике как важнейшего компонента индивидуальной образовательной траектории обучающегося, средства самоопределения и самореализации обучаемых.

Ключевые слова: математическое образование, проектная деятельность, исследовательская деятельность, формирование, индивидуальная образовательная траектория, самореализация обучаемых, самоопределение обучаемых.

В свете новых преобразований учителю математики необходимо переосмысление педагогической деятельности [1–5]. Проектная и исследовательская деятельность – это необходимый вид образовательной деятель-

ности, формирующий готовность обучающегося к целенаправленному самостоятельному поиску и получению новых знаний, самореализации обучающихся. В Концепции развития математического образования уделяется особое внимание проектной и исследовательской деятельности по математике как средства самореализации обучающихся. Особое значение имеет проектная и исследовательская деятельность в образовании детей с высоким потенциалом развития. В результате освоения проектной и исследовательской деятельности предполагается подготовка выпускников школы, способных применять свои математические знания на практике, осуществлять процесс разработки учебных и исследовательских проектов, адекватно оценивать и представлять результаты проектной деятельности, участвовать в инновационных проектах.

Участие в проектной деятельности требует высокого уровня самостоятельности и ответственности обучаемых [2; 4]. Остановимся на проблемах использования проектной и исследовательской деятельности в математике. В учебных проектах по математике успешность выполнения проекта зависит от потенциала самого ученика, его психофизиологических особенностей, способности учителя математики оценить способности обучаемого как исполнителя конкретного проекта, предложить обучаемому посильное, но развивающее задание, предвидеть возможные сложности при выполнении проекта, умения формулировать разноуровневые результативные проектные задания в доступной, но научной форме. Эффективность привлечения обучаемых к проектной и исследовательской деятельности определяется также организаторскими способностями учителя, его профессионализмом. Каждый проект обладает своими особенностями, требуется высокий профессионализм преподавателя – предметника для выбора адекватных исполнителей проекта для его безукоризненной реализации. Еще большего профессионализма требует вовлечение учащихся в исследовательскую деятельность [3]. В исследовательских проектах, в отличие от учебных проектов в результате реализации проекта заранее неизвестен. Для планирования результативной деятельности по выполнению требуется глубокое знание предмета, широта научных взглядов, опыт руководства проектами, способность к творческому поиску. Социальный заказ на развитие у обучающихся умений самостоятельной учебной деятельности и способностей выстраивания индивидуальной траектории обучения нашел отражение в современных образовательных нормативных документах, акцентирующих внимание роли обучающегося как субъекта образовательного процесса, а также на результатах его образовательной деятельности. Появившаяся в последнее десятилетие в мире, и в частности, в России тенденция к усилению вариативности содержания образования представляется вполне оправданной. Школьные предметы, имея уже устоявшиеся подходы к построению основных содержательных линий, не могут полностью соответствовать современному состоянию науки [3; 4]. Современное образование на первый план выдвигает значимость личности учащегося и возникает необходимость адаптации учебного процесса к особенностям ее развития. В последнее время существенное внимание стало уделяться построению индивидуальной траектории обучения. Индивидуальная траектория обучения позволяет обеспечить формированию способности обучающегося к обучению. При этом существенная роль отводится не столько педагогу, сколько учащемуся, который обучаясь по своей индивидуализированной учебной программе к моменту окончания обучения по данной дисциплине достигает поставленных образовательных целей. В современном образовании в соответствии

с Федеральным государственным образовательным стандартом реализуется системно-деятельностный подход к учебно-воспитательному процессу. В основе лежит личностно-ориентированная парадигма, в рамках которой системообразующим началом образовательного процесса является личность ученика. Акцент в задачах, поставленных перед современной школой, смещён на освоение учащимися ключевыми компетенциями, что предполагает изменение содержания и форм обучения. В связи с этим, можно рассматривать использование проектной деятельности в математическом образовании как средства самореализации и самоопределения обучаемых, развития личности обучаемого, его когнитивных и организаторских способностей в ходе проектной деятельности. Особую роль в формировании личности обучаемого имеют практико-ориентированные проекты, которые способствуют привлечению школьников к самостоятельной учебной деятельности, способствуют профессиональному самоопределению учащихся. На основе проектной деятельности участники проекта приобретают определённые качества личности и навыки, позволяющие получать знания не в готовом виде, а добывать их собственными силами. Выбор оптимального сочетания методов и средств обучения, и особенно использование метода проектов в обучении является необходимым условием успешной организации процесса обучения на основе индивидуальной траектории. Проектная и исследовательская деятельность является, таким образом, одним из средств самореализации и саморазвития обучаемых с учетом их интеллектуального потенциала.

Список литературы

1. Боброва Л.В. Индивидуальные траектории обучения в математике [Текст] // Современное образование: содержание, технологии, качество. – 2015. – №2. – С. 199–200.
2. Ужусенис Л.А. Организация проектной деятельности учащихся на уроках математики [Текст]. Наука и образование XXI века: Сборник статей Международной научно-практической конференции. – 2014. – С. 196–198.
3. Уразаева Л.Ю. Проблемы математического образования и их решение [Текст] / Л.Ю. Уразаева, Н.Н. Дацун // Вестник Пермского университета. Серия: Математика. Механика. Информатика. – 2015. – №3 (30). – С. 57–63.
4. Уразаева Л.Ю. Особенности математического образования в Китае [Текст] / Л.Ю. Уразаева, Н.Н. Дацун, И.А. Галимов // Приволжский научный вестник. – 2015. – №4–2 (44). – С. 59–64.
5. Ханина А.М. Формирование познавательных универсальных учебных действий учащихся 5 класса в процессе проектной деятельности по математике [Текст] / А.М. Ханина, Е.Н. Солодовникова // Южно-Уральские научные чтения. – 2015. – №1 (1). – С. 19–21.

Кожанова Наталья Сергеевна
канд. пед. наук, доцент, заведующая кафедрой
Каразбаева Эльвира Азаматовна
студентка

БУ ВО «Сургутский государственный
педагогический университет»
г. Сургут, ХМАО – Югра

РАЗВИТИЕ ОСЯЗАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПРЕДМЕТНОЙ ИГРЫ

Аннотация: в статье представлены результаты исследования проблемы обучения и воспитания детей дошкольного возраста с детским церебральным параличом. Авторами приводятся выявленные в результате эксперимента особенности осязательного восприятия и возможности их коррекции с использованием индивидуализированного подхода средствами предметных игр. В работе акцентируется внимание на необходимости индивидуального подхода при решении выявленной проблемы, что способствует развитию каждого ребенка в индивидуальном темпе и возможных пределах.

Ключевые слова: дошкольное образование, детский церебральный паралич, игра, предметная деятельность, осязательное восприятие, индивидуальный подход.

Первое знакомство ребенка с предметами окружающего мира начинается с изучения предметов руками, т. е. осязательного восприятия. Действия с предметами способствуют установлению целого комплекса свойств и качеств предметов: формы, веса, размера, фактуры и др.

Психическое развитие детей с ДЦП является дефицитарным, и одним из вторичных нарушений в структуре дефекта при ДЦП является нарушение осязания.

В настоящее время численность детей с неврологической патологией растет, в частности с детскими церебральными параличами. У детей с ДЦП недостаточно развито активное осязательное восприятие, в том числе стереогноз (узнавание предметов на ощупь), вследствие слабости ощущений своих движений и затруднений в ходе осуществления действий с предметами. Данная особенность препятствует становлению предметных действий, что влияет на снижение общего уровня психического развития при ДЦП.

Мы предположили, что преодоление недостатков осязания у детей дошкольного возраста с детским церебральным параличом возможно при включении в содержание коррекционной работы предметных игр, подобранных в соответствии с индивидуальными психофизическими особенностями развития каждого ребенка.

Изучив в педагогической и специальной литературе процесс развития осязания детей дошкольного возраста в норме и с детским церебральным параличом, была поставлена задача теоретически обосновать возможности использования предметной игры в коррекционной работе и выявить особенности развития осязания дошкольников с детским церебральным параличом, определить содержание коррекционной работы и выбор предметных игр, исходя из индивидуальных особенностей каждого ребенка.

С раннего возраста у детей рассматриваемой категории особенно заметна недостаточность моторики.

Особенностью двигательных нарушений при ДЦП является не только трудность или невозможность выполнения тех или иных движений, но и слабость ощущений этих движений, в связи с чем у ребенка не формируются правильные представления о движении, контроль за ними, может быть чрезмерность – увеличение амплитуды движения и др. В то время как двигательный анализатор в совокупности с тактильной чувствительностью составляют активное осязание, дающее возможность изучать признаки и свойства предметов.

Таким образом, вследствие двигательного дефекта детей, страдающих детским церебральным параличом, нарушено осязательное восприятие. Ощущения от касания кончиками пальцев какого-либо предмета нечеткие, они сравнимы с впечатлениями, которые испытывает человек, когда берет предмет в плотных перчатках [2].

О прижизненном формировании стереогноза свидетельствуют труды Л.М. Шипицыной и И.И. Мамайчук, которые пишут о том, что это свойство приобретает в процессе активной предметно-практической деятельности ребенка. У большинства детей с ДЦП затруднены узнавание предметов на ощупь, посредством осязания, так как осязающие движения рук слабые, и, как следствие имеет место ограниченность предметно-практической деятельности [3].

Так как становление предметных действий происходит по мере совершенствования общей моторики, а у детей с заболеванием детский церебральный паралич, вследствие двигательной недостаточности, возможного снижения остроты зрения, ограничении полей зрения, задержки или отсутствия предметных действий, поражения одной или двух рук, недоразвития тонких движений пальцев, несогласованности движений руки и глаза, заметны явные отставания в развитии восприятия предмета и действия с ним.

По данным Н.В. Симоновой, у детей с атонически-астатической формой ДЦП на фоне глубокой задержки интеллектуального развития возникают наибольшие затруднения в формировании стереогноза [2].

При ДЦП в большинстве случаев отмечается нарушение тактильной чувствительности: дети не четко ощущают прикосновение предмета, что значительно затрудняет развитие предметной деятельности, а в дальнейшем – усвоение графических навыков, при возможности их формирования.

С целью изучения особенностей осязания у детей дошкольного возраста с детским церебральным параличом, нами было проведено исследование данного процесса.

Для обследования осязательного восприятия детей дошкольного возраста с детским церебральным параличом были адаптированы и модифицированы материалы из пособия для учителей «Развитие сенсорной сферы детей», авторами которого являются Л.А. Метиева, Э.Я. Удалова, выделены серии заданий, разработаны критерии анализа каждого задания [1].

Результаты проведенного нами исследования, позволили сделать выводы о том, что способность узнавать предметы на ощупь (стереогноз) затруднена, которая выражена в том, что дети сложно определяют с помощью ощущения рук предметы, которые имеют несколько частей и сложные по своему строению, форме.

Результаты исследования тактильного гнозиса показали, что все испытуемые дети не могут определить и расставить близкие по структуре поверхности дощечки.

Так, выявления чувствительности пальцев рук, у детей с ДЦП, показали, что дети могут точно определить те предметы, которые вызывают реакцию (щекотно при проведении кистью с мягкой щетиной), и ошутимы (кисть с жесткой щетиной).

Учитывая полученные результаты, нами была разработана коррекционно-педагогическая работа, включающая предметные игры по развитию осязательного восприятия детей дошкольного возраста с детским церебральным параличом. Выбор предметной игры, как способа развития осязания, обусловлен тем, что предметные игры способствуют обогащению сенсорного (чувственного) опыта ребенка. С помощью тактильного изучения предмета происходит развитие кожно-мышечных ощущений, на основе которых, ребенок начинает различать форму, величину строение предметов, а также твердость, мягкость, вес. В результате действий ребенка с предметами они могут издавать звуки: стук, звон, скрежет, треск и др. Определяя на ощупь поверхность предметов, узнает такие характеристики как: гладкость, шершавость, пушистость, колючесть и т. д. [2]. Предметная деятельность – начало познания мира, его закономерностей и взаимосвязей, и важная ступень развития человека. Восприятие предметов, изучение его признаков, частей, особенностей и функций происходит в манипулятивной деятельности с предметами, а затем продолжается в целенаправленных и игровых предметных действиях. Поэтому предметные игры являются, весьма потенциальными в развитии детей с ДЦП. Учитывая двигательный дефект при ДЦП, особенно в тяжелой степени выраженности, следует иметь в виду, что другие виды игр – сюжетные, ролевые, творческие, зачастую недоступны рассматриваемому контингенту дошкольников. В связи с этим фактом предметная деятельность, в том числе в игровой форме, будет тем средством, которое способствует развитию восприятия, действий, навыков, знаний о предметах и мире вещей, а также развитию действенного мышления ребенка с ДЦП, в доступной мере.

Нами были подобраны предметные игры для каждого ребенка индивидуально. Игры предлагаются в порядке от простых, к более сложным и постепенно раскрывают потенциал ребенка, способствуют его развитию в той мере и в том темпе, который свойственен каждому из них.

Коррекционная направленность воспитания и обучения детей с нарушениями психофизического развития предполагает индивидуально-дифференцированный подход к ребенку, построенный на учете характера и выраженности нарушений ребенка, знаний его потенциальных возможностей.

По результатам, полученным в ходе изучения детей с ДЦП, были выделены и описаны индивидуальные особенности развития их осязательного восприятия. Нами были даны подробные характеристики осязания каждого исследуемого ребенка, выявлены трудности в восприятии и дифференциации тактильных признаков предметов, которые являются следствием недостаточности движений рук, обусловленной двигательным дефектом. С учетом этих особенностей были разработаны практические рекомендации по содержанию индивидуальной коррекционной работы с детьми различных специалистов ДОО с целью коррекции и развития осязательного восприятия.

Разработанные рекомендации позволят создать наиболее благоприятные условия обучения, воспитания и развития, соответствующие реальным, индивидуальным возможностям каждого ребенка. На наш взгляд такой индивидуализированный и комплексный подход в работе с дошкольниками с ДЦП, позволит получить значимые результаты по устранению

выявленных недостатков, что будет способствовать их дальнейшему успешному обучению и продвижению в развитии.

Список литературы

1. Метиева Л.А. Развитие сенсорной сферы детей: Пособие для учителей спец. (корр.) образоват. учреждений VIII вида / Л.А. Метиева, Э.Я. Удалова. – М.: Просвещение, 2009. – 160 с.
2. Симонова Т.Н. Система психолого-педагогической помощи детям дошкольного возраста с тяжелыми двигательными нарушениями: Монография / Т.Н. Симонова. – Астрахань: Астраханский университет, 2010 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.aspu.ru/images/File/Izdatelstvo/Monografii/Simonova.pdf
3. Шипицына Л.М. Психология детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.М. Шипицына, И.И. Мамайчук. – М.: Владос, 2004. – 368 с.

Конечная Жанна Павловна
студентка

Удова Ольга Владимировна
канд. психол. наук, доцент, преподаватель

Педагогический институт
ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»
г. Иркутск, Иркутская область

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ЛЮБОЗНАТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

***Аннотация:** в представленной статье рассматривается проблема развития любознательности детей старшего дошкольного возраста, раскрыты особенности развития детей старшего дошкольного возраста, а также обоснованы эффективные условия данного процесса в дошкольном учреждении.*

***Ключевые слова:** любознательность, педагогические условия, дети, старший дошкольный возраст.*

Теоретический анализ проблемы развития любознательности детей старшего дошкольного возраста свидетельствует, что дошкольный возраст является сензитивным периодом для формирования у ребенка любознательности. По мнению многих педагогов и психологов, любознательность, как общая познавательная направленность личности ребенка, может являться основой возникновения устойчивого познавательного интереса, направленного на определенный предмет и определенную деятельность; направленность ребенка на познавательный материал приводит к любознательности; данное качество позволяет ребенку расширить представления и углубить понимание окружающей действительности. Особенностью любознательности является тот факт, что она может быть условием успешной активной умственной деятельности, в то же время способствует снижению утомляемости, повышая работоспособность ребенка.

В России проблемой любознательности занимались выдающиеся ученые, Н.И. Пирогов, М.А. Данилов, И.Я. Лернер и другие. И даже в настоящее время вопрос любознательности не потерял своей актуальности.

Одни ученые под данным понятием понимают черту характера, и изучают специфику ее развития в детских вопросах (Б.Г. Ананьев, Н.Б. Шумакова), другие – определенный уровень развития познавательной потребности (В.С. Ильин, А.М. Матюшкин, В.С. Юркевич), третьи – проявление умственной активности (Н.С. Лейтес, В.Ф. Сибирякова), четвертые – условие мотивации поведения человека (Д.Е. Берлайн), пятые – врожденное, фатально предопределенное качество (У. Джемс, В.Ф. Одолевский и др.), шестые – системное качество личности, включающее в себя ряд компонентов (С.И. Кудинов и др.), седьмые – базовое интеллектуальное качество, понимаемое как способность активно реагировать на новую информацию (М.А. Холодная, Э.Г. Гельфман) и др.

В старшем дошкольном возрасте любознательность включает в себя развитие познавательных процессов: восприятия, мышления, памяти, внимания, воображения, которые представляют собой разные формы ориентации ребенка в окружающем мире. Этот возрастной период важен для развития любознательности ребенка, которая находит выражение в форме поисковой, исследовательской активности, направленной на обнаружение нового. Поэтому преобладающими становятся вопросы: «Почему?», «Зачем?», «Как?». Часто дети не только спрашивают, но и сами пытаются найти ответ, используя свой маленький опыт для объяснения непонятного, интересующего их явления, а иногда даже и провести «эксперимент».

Характерной особенностью данного возраста является любознательность, выражающаяся во внимательном рассматривании, самостоятельном поиске информации и стремлении узнать у взрослого, где, что и как растет, живет. Старший дошкольник интересуется явлениями живой и неживой природы, проявляет инициативу, которая обнаруживается в наблюдении, в стремлении разузнать, подойти, потрогать.

Развитие любознательности у дошкольников возможно при наличии в дошкольном учреждении развивающей среды. Формами работы по развитию любознательности в дошкольном учреждении являются:

- наблюдения;
- исследования и экспериментирование;
- предметно-манипулятивная игра;
- встречи с природой;
- рассказы взрослых;
- беседы педагога с детьми;
- познавательные рассказы педагога;
- чтение познавательной литературы;
- разбор проблемных ситуаций и их решение;
- разгадывание загадок;
- просмотр телефильмов и телепередач познавательного характера;
- информационные занятия;
- познавательные практикумы;
- игровые мероприятия;
- самостоятельная поисковая деятельность вне занятий.

В работе над развитием любознательности детей старшего дошкольного возраста необходимо учитывать следующие факторы:

- создание благоприятного психологического климата в детском саду, группе;
- обеспечение эмоционального комфорта, педагогической защищенности каждому ребенку;
- стимулирование включения ребенка в деятельность (игровую, познавательную, личностную, практическую);

– включение в познавательную деятельность различные виды восприятия (зрительные, тактильные, слуховые, вкусовые).

Работа по формированию любознательности у детей дошкольного возраста должна проводиться систематически, только тогда можно добиться высоких результатов, а также способствовать их дальнейшему развитию.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. Избранные труды по психологии [Текст] / Б.Г. Ананьев. – СПб.: СПбГУ, 2007. – 228 с.
2. Берлайн Д.Е. Любознательность и поиск информации [Текст] / Д.Е. Берлайн // Вопросы психологии. – 2006. – №3. – С. 54–60.
3. Шумакова Н.Б. Диалог и развитие творческой активности у детей // Развитие творческой активности дошкольников / Н.Б. Шумакова; под ред. А.М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 2001. – С. 10–35.
4. Юркевич В.С. Развитие начальных уровней познавательной потребности у детей [Текст] / В.С. Юркевич // Вопросы психологии. – 2008. – №2. – С. 83–92.

Корнилова Наталья Борисовна

социальный педагог

ГАПОУ ЛО «Лужский агропромышленный техникум»

г. Луга, Ленинградская область

РОЛЬ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

***Аннотация:** исследование воспитательной работы и её значения является актуальной темой образования, ведь именно от воспитательной работы в профессиональных учебных заведениях зависит уровень развития учащихся, молодых рабочих специалистов. И от того насколько эти кадры будут воспитаны и нравственно полноценны, зависит успешность социализации и трудовой адаптации молодых рабочих кадров России. Используются теоретические методы исследования (анализ тематической педагогической литературы, метод конкретизации, обобщения). В ходе исследования доказана значимость и актуальность воспитательной работы в профессиональных образовательных организациях, а также выявлены наиболее проблемные места её практической реализации.*

***Ключевые слова:** воспитательная работа, организация профессионального образования, роль воспитательной работы.*

Давно известно, что современное профессиональное учебное заведение не ограничивается образовательным процессом, всё большую роль для подготовки конкурентоспособных кадров играет воспитательная работа.

В профессиональных учебных заведениях, по сути, завершается процесс формирования личности. Это самый сложный этап воспитательной работы, ведь перед педагогическим коллективом стоит важная задача: выпустить из учебного заведения не только современного квалифицированного, конкурентоспособного специалиста, но и культурно грамотного гражданина с наименьшим наследием вредных привычек и дефектов воспитания. Не стоит забывать и то, что профессиональное образование – это основание всей пирамиды подготовки кадров, и от того насколько эти

кадры будут воспитаны и нравственно полноценны зависит успешность социализации и трудовой адаптации молодых рабочих кадров России.

«Сегодня необходимы глубокие измерения ценностных ориентаций учащейся молодежи, причин и тенденций их изменений, эффективности современных способов организации учебно-воспитательного процесса. Для системы НПО это имеет особое значение. Эта система обучает и воспитывает специфический контингент учащихся, многие из которых представляют социально неблагополучные слои населения» [2, с. 19].

Для достижения данной цели педагогический коллектив профессионального учебного заведения должен решить ряд задач, среди которых и формирование культуры здорового образа жизни, коллективных норм общения, развития интереса к родной культуре, и, конечно же, одна из главных задач – это организация внеучебной деятельности учащихся. Последняя задача сегодня, пожалуй, наиболее актуальна. Самодеятельность, спорт, секции культуры, к сожалению, все больше заменяются у молодежи пассивным отдыхом возле компьютера или телевизора. Нельзя не отметить, что виновата в этом не только определённая безынициативность современной молодёжи, но и деградация образовательного учреждения как организатора свободного времени учащихся. С каждым годом всё меньше становится спортивных, творческих секций внутри организации профессионального образования, прежде всего из-за отсутствия финансирования. Сокращают педагогов-организаторов в целях экономии, в иных случаях набор персонала на эту должность идёт путём совмещения нескольких рабочих ставок, что существенно снижает качество выполняемой работы, либо допускает работу на данной должности лиц, не столь компетентных в культурно-организаторских технологиях. Отсутствие финансирования или его минимальная часть культурно-организаторской сферы оказывает влияние и на снижение мотивации учащихся к общественным мероприятиям. Ведь как в таких условиях поощрить студентов, если финансовой возможности на повышение стипендии, организацию фонда поощрения (вещественные призы, бесплатные или льготные поощрения на посещение культурно-массовых мероприятий и пр.) просто нет? А без этого с молодым поколением, выросшим в условиях рыночных отношений выгоды, работать довольно сложно, как ни грустно это осознавать. Снижение интереса учащихся вызывает и очевидный упадок материально-технической базы профессиональных учебных заведений. Ведь ходить на дополнительную секцию в спортзал с плесенью на потолке и облупившимися стенами, мало кому захочется, верно? Что говорить о детях, если мотивация педагогических работников в последние годы тоже значительно снизилась. Слишком много документальных формальностей, слишком мало остаётся времени на настоящую воспитательную работу с детьми. Важную роль здесь играет и проблема профессионального выгорания педагога. Специалист, который испытал определенное разочарование в профессии или в конкретном месте работе, оставит все светлые воспитательные задачи только на бумаге, стимула воплотить их в жизнь у него просто не останется. Это во многом определяет и психологическую составляющую проблему воспитательной работы в современной профессиональной образовательной организации. Нередко слышится жалоба преподавателей на некоторую скрытность современных детей от педагогов. «Они нам не доверяют» – отсюда и пассивность в учёбе, невключение в общественную жизнь образовательной организации, отсутствие желания в помощи организации досуга, невозможность реализации качественной воспитательной работы в целом. Дети – хорошие психологи и зачастую прекрасно чувствуют настроение нас, педагогов. И если в современных реалиях, описанных выше, редко кому педагогу удаётся сохранить мотивацию и интерес к воплощению такой сложной, во многом морально

ювелирной, воспитательной работе, то от учащихся ждать его логично не приходится.

Качественной воспитательной работе профессионального учебного заведения активно способствуют все педагогические звенья от педагога дополнительного до заместителя директора по воспитательной работе. От грамотных взаимоотношений в педагогическом коллективе, от процесса их активного взаимодействия, зависят нравственно – ценностные ориентации и у учащихся. В разговоре о роли воспитательной работы в современной образовательной организации как нельзя уместна цитата Анатолия Васильевича Луначарского: «Педагог – это тот человек, который должен передать новому поколению все ценные накопления веков и не передать предрассудков, пороков и болезней». Ведь если не мы, то кто?

Список литературы

1. Секретёв М.А. Опыт и проблемы воспитания учащихся учреждений НПО // Профессиональное образование. – 2006. – №2.
2. Смирнов И.П. Начальное профессиональное образование: социальный портрет учащегося / И.П. Смирнов, Е.В. Ткаченко // Педагогика. – 2002. – №5.
3. Ферцев А.С. Критерии оценки уровня воспитанности учащихся // Профессиональное образование. – 2005. – №2.

Краснова Светлана Ивановна

директор

МОУ «СОШ №12 с УИОП»

г. Орехово-Зуево, Московская область

УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА РУКОВОДИТЕЛЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ: ЭТИМОЛОГИЯ, СТРУКТУРА, ФУНКЦИИ

Аннотация: в данной статье рассматривается понятие «управленческая культура» руководителя общеобразовательной организации; определяются нравственные качества личности руководителя, составляющие стержень управленческой культуры; раскрываются функции и компоненты.

Ключевые слова: управленческая культура, менеджер образования, функции управленческой культуры, структура управленческой культуры.

В связи с масштабными реформами в системе образования Российской Федерации к личности управленца общеобразовательной организации предъявляются новые требования. В процессе управления современной общеобразовательной организацией воедино сливаются такие понятия как «управленец» и «менеджер образования», а особое значение в управлении отводится управленческой культуре руководителя.

Советский энциклопедический словарь рассматривает понятие «управление» как элемент, функцию организованных систем различной природы (биологических, социальных, технических), которая обеспечивает сохранение их определенной структуры, поддержание режима деятельности, реализацию программ и целей.

П. Друкер рассматривал управление как особый вид деятельности, который превращает неорганизованную толпу в организованную группу людей, стремящихся к единой цели. По его убеждению, управление – это стимулирующий элемент социальных изменений и социальных перемен.

Он называет управление самым значимым феноменом, взрывом образования [2].

Под управлением следует понимать совокупность процессов, обеспечивающих поддержание системы в заданном состоянии или перевод ее в новое более жизненное состояние организации путем разработки и реализации целенаправленных воздействий [4].

Рассматривая понятие «управление», нельзя не затронуть такой его важный аспект, как управляющее воздействие.

Под *управляющим воздействием* следует понимать целенаправленное воздействие на объект управления. Исходя из данного определения, результатом управляющего является управленческое решение, в основе которого лежит определенная цель [4].

При управляющем воздействии существуют среда (система управления), средства (механизм управления), действия (процесс управления).

Управленческие отношения появились тогда, когда люди начали объединяться в социальные группы. Уже тогда возникает потребность в людях, которые бы помогли другим в обеспечении их жизнедеятельности.

Первые примеры сознательного управления относятся к IV тыс. до н.э. (органы управленческой власти в Египте).

Впоследствии изменения в социально-экономическом укладе жизни привели к тому, что управление как действенный инструмент применялся в коммерческой и религиозной деятельности и лишь спустя некоторое время в нем появились светские черты.

Развитие рыночных отношений потребовало профессионального подхода к организации производственных процессов. Именно тогда управленческие нововведения стали регулярными.

В XIX в. менеджмент выделился в самостоятельную науку. В этот период была сделана попытка обобщить накопленный опыт и сформировать основы научного управления.

Несмотря на то, что понятия «управление» и «менеджмент» часто употребляются как синонимы, в тоже время в них наблюдаются некоторые отличия.

Понятие «менеджмент» (management) переводится с английского языка как управление, обозначает способ управления, руководства, искусство управления и руководства, управленческий персонал. Однако, в русском языке слова «управление» и «менеджмент» употребляются в разных значениях. Основные отличия понятий «управление» и «менеджмент» представлены в таблице 1.

Термин «менеджмент» употребляют по отношению к людям, коллективам, организациям; менеджмент обозначает управление организацией.

В настоящее время понятие «менеджмент» широко применяется и в сфере образования, представляет совокупность методов, принципов, приемов управления, которая отвечает за высокую эффективность образовательного процесса в общеобразовательной организации.

Таблица 1

Отличие понятий «менеджмент» и «управление»

<i>Управление</i>	<i>Менеджмент</i>
Деятельность, направленная на объект управления.	Управленческие воздействия руководителя на те процессы, которые протекают в различных системах. Особое значение принадлежит умелому управлению людскими ресурсами, которые являются субъектами деятельности любой организации.

<p>Управление направлено на реализацию управленческих функций объектного подхода, который исключает отличительную особенность одного из факторов любой системы – это человеческий ресурс.</p>	<p>Менеджмент представлен механизмом в рамках конкретной системы, которая включает ряд подсистем или составляющих, которые отвечают за деятельность определенного направления организации, т.е. использование какого-либо фактора производства.</p>
---	---

Проблема человеческих отношений в управлении представляет для нашего исследования наибольший интерес, потому как руководителю общеобразовательной организации приходится управлять большими группами людей. В связи с этим считаем необходимым глубже исследовать именно это направление.

У истоков развития концепции современного менеджмента стояли Г. Форд, Д. Карнеги, М. Вебер, Р. Оуэн, Ф. Тейлор, А. Файоль. Их исследования касались в основном инженерно-технической стороны производственного процесса, формальных законов организации, но уже в них прослеживается и человеческий фактор в управлении.

А. Файоль, Ф. Тейлор в своих работах по управлению рассматривали качества успешного руководителя. Так, Ф. Тейлор выделил следующие качества: образование, опыт, такт, энергия, сообразительность, честность, здоровье, здравый смысл. А. Файоль считал, что нравственные качества должны быть приоритетными.

В начале 30-х годов XX века Э. Мэйо провел эксперимент, в ходе которого доказал влияние человеческого фактора на производительность труда. Кроме того, он высказал мысль о том, что особое значение отводится личности самого менеджера, его образованности и культуре

Основоположником нового направления в менеджменте, где учитывается человеческий фактор, стал А. Маслоу. Он высказал мысль о том, что менеджер должен учитывать мотивы поведения человека в процессе производственной деятельности. А. Маслоу считал, что от удовлетворения потребностей человека напрямую зависит производительность труда. Помимо заработной платы работа, по мнению А. Маслоу, должна давать ощущение самовыражения.

Ф. Херцберг в своей мотивационно-гигиенической концепции обозначил основные задачи менеджера – применять в своей деятельности мотивационные факторы, которые дают человеку ощущения самовыражения.

Майк Вудкок и Дейв Френсис в исследовательских работах указывали, что работники управления – это ценный потенциал людей, знающих реальность, имеющих профессиональную подготовку, соблюдающих дисциплину, обладающих чувством ответственности.

В России интерес к менеджменту возник в XVII веке. В этой области известны разработки А.Л. Одрина – Нащекина, В.Н Татищева, М.В. Ломоносова.

М.М. Сперанский предпринял первые попытки создания целостной системы управления, включающей цели, структуру и принципы органов управления.

А.Ф. Дерябин разработал нормативную базу для управленческого аппарата, которая будет способствовать повышению его оперативности.

В развитии управленческой мысли дореволюционной России П.А. Столыпин и его реформы внесли весомый вклад.

После революции 1917 года ученые Центрального института труда (ЦИК) под руководством А.К. Гастева разработали концепции управления. В ее основу легли методы естественных наук, социологии, психологии, педагогики. А.К. Гастев считал, что менеджера-управленца следует

воспитывать в собственном коллективе, а не назначать со стороны. На кандидата на должность менеджера предлагалось составлять его «психологический портрет» на основе наблюдения, в котором фиксировалась профессиональная компетентность и высокая личностная культура.

С этого времени, можно сказать, управление начинает рассматриваться как наука, в основе которой лежат точные расчеты [5].

Еще одним сторонником человеческого фактора в управлении был Н.А. Витке. Он считал, в теории управления человека активным, а не пассивным участником производственного процесса. Н.А. Витке оставил заметный след в процессе профессионализации менеджмента в России [3].

В 30-е годы XX века в России предпринимались попытки научно обосновать качества современного руководителя, кроме того, исследователи пытались создать модели личности управленца.

В настоящее время профессия управленца-менеджера в России является достаточно новой, сложной и ответственной. Успешность управленческой деятельности зависит от многих качеств управленца. Прежде всего, это индивидуально-психологические качества личности, ее predisposition к управленческой деятельности, организаторские способности, мотивы, внутренняя готовность работы над своим самосовершенствованием. От наличия этих качеств зависит развитие общеобразовательной организации, работающих в ней людей.

Существуют различные подходы к определению функций менеджера. О.С. Виханский, А. И. Наумов (представители классической русской школы бизнеса) к основным функциям менеджера относят принятие решений, работа с информацией, руководство организацией.

Антропологический подход (В. М. Шепель) предполагает, что менеджер должен быть лидером, обладать авторитетом, иметь организаторские способности, обладать интеллектом, восторженно относиться к людям, иметь культурологический тезаурус из своей области знаний, иметь разносторонние специальные знания. Все вышеперечисленное следует использовать в управленческой деятельности.

Предпринимательский подход (Т.О. Соломандрина, Л.К. Карташева, Т.В. Новикова) рассматривает менеджера как человека, который достигает цели, стоящей перед организацией, посредством других людей.

В рамках системного подхода (Э.М. Короткова) менеджер рассматривается как универсал, обладающий активностью предпринимателя, мудростью педагога, ответственностью врача, конструктивностью инженера, пытливым исследователем, логикой юриста.

Кроме вышеперечисленных подходов, существуют и другие точки зрения к определению сущности менеджмента. Но, тем не менее, на наш взгляд, именно управленческая культура менеджера заслуживает пристального внимания для рассмотрения, так как знания особенностей управленческой культуры позволят руководителю понять причины и последствия своих решений, проанализировать поступки и решения коллег и подчиненных, партнеров и конкурентов.

К качеству управления в XXI веке предъявляются совершенно новые требования, удовлетворить их способны только «управленцы новой генерации – носители и одновременно создатели качественно иной управленческой культуры».

В соответствии с этим, обратимся к понятию «управленческая культура».

Понятие «культура» является категорией таких наук, как история, философия, культурология. Оно обозначает совокупность материальных и духовных ценностей, созданных и создаваемых человечеством в процессе общественно-исторической практики и характеризующих исторически достигнутую степень в развитии общества.

В философии понятие «культура» аккумулирует все стороны жизни человека, отражая определенный уровень сознания, особенности повседневного быта людей, процесс и результат человеческой деятельности. Культура создана самим человеком и для человека. В процессе деятельности человек является творцом культуры.

В.М. Розин определяет культуру как форму социальной жизни. «Особенности социальной жизни в том, что отдельные культуры рождаются, живут и умирают, однако новые культуры формируются, ассимилируя переосмысленный опыт и структуры ушедших или рядом существующих культур».

Ю.М. Резник считает культуру феноменом человеческой деятельности, который можно представить с помощью формулы «цель-деятельность-результат».

В работах Е.Н. Ильина, В.А. Сластенина, М.С. Каган, Е.Н. Шиянова утверждается тезис культурообразности в образовании. Культура является общественным явлением и представляет собой накопленное обществом богатство. Культура создана самим человеком и способствует его самовыражению в ней.

По своей природе культура полифункциональна, именно это сближает ее с образованием. С позиции культуры образование раскрывает существенные силы личности, изменяет взгляды на окружающий мир, изменяет и самого человека.

Наше обращение к проблеме формирования управленческой культуры руководителя образовательной организации является не случайным, так как культура является высшим проявлением в деятельности управленца. Для современной системы образования требуются управленцы с высоким уровнем управленческой культуры.

В отечественной науке нет однозначного ответа на вопрос, каков потенциал данного феномена, с помощью каких механизмов следует формировать управленческую культуру. Все это еще раз подтверждает необходимость того, что следует разобраться в сущности понятия, а также в определении его структуры и функций.

В 80–90-х годах прошлого столетия формируется культурологический подход к деятельности руководителя образовательного учреждения, благодаря которому его деятельность считается культуросообразной и социально значимой. В рамках такого подхода управленцы, руководствуясь нормами культуры, смягчают процесс жесткого администрирования, что значительно способствует результативности управления организацией.

В этот период ученые начинают рассматривать зависимость управления от профессиональных норм.

Г.М. Евелькин считал, что управленческая культура является регулятором и выполняет соционормативную функцию. Общая культура личности и ее профессиональная составляющая являются ведущим фактором, от которого зависит процесс выполнения профессиональных функций.

Н.Е. Щуркова, Л.И. Фишман, В.П. Бездухов, Т.Г. Браже считают, что эффективность управления зависит от коммуникативной, педагогической и научно-исследовательской культуры. Ученые придерживаются мнения о том, что культура управления в сфере образования – это часть профессионально-педагогической культуры.

По мнению В.А. Сластенина, понятие «управленческая культура» включает в себя личностные, индивидуальные и субъективные качества руководителя, представляет собой меру и способ творческой самореализации личности в разнообразных видах управленческой деятельности, направленной на освоение, передачу и создание ценностей и технологий в управлении школой [3].

Ю.А. Афонин рассматривает основные черты управленческой культуры в менеджменте, среди которых выделяет следующие:

1. *Применение и использование современных технологий.* Технологизация социального управления – это строго последовательное и четкое предписание (правило), которому необходимо следовать, чтобы получить желаемый результат решения управленческой задачи.

2. *Использование в системе управления социальных технологий* связано с качественной стороной управленческой культуры, содержательную сторону функционирования которой составляют профессионализм и профессиональная культура. В современных условиях функционирования общеобразовательной организации очень важно умение выдвигать и формулировать инновационные задачи управления.

3. *Управленческую культуру нельзя представить без ее носителей – управляющих, менеджеров.* Основные задачи, которые призваны решать менеджеры-управленцы – это введение инноваций, контроль действующего порядка, поднятие на более высокую ступень профессиональной и управленческой культуры.

4. *Управленческая культура должна быть профессиональной.* Сущность профессионализма состоит в том, что человек в своей деятельности, поднимаясь на высокую ступень мастерства, делается авторитетом в своем роде занятия.

5. *Культура общения является одним из главных показателей профессиональной и управленческой культуры.* Именно культура общения обеспечивает эффективность трудовой деятельности, взаимопонимание между участниками общения, соблюдение служебного этикета.

6. *Управленческая этика* представляет собой совокупность правил работы управленца во взаимоотношениях с сотрудниками общеобразовательной организации. Управленческая этика является важным показателем деятельности управленца-менеджера.

В системе управления этика является формой общественного контроля за поведением человека. Основными характеристиками управленческой этики являются максимальное уважение к человеческому труду, внимание, вежливость, точность, ответственность, профессионализм, принципиальность, поведение, направленное на продуктивное взаимодействие с подчиненными как в образовательном процессе, так и в неформальных отношениях.

В.М. Шепель считает, что управленческая этика в России находится на стадии становления и требует пристального внимания со стороны исследователей.

Л.Г. Павлов и В.К. Белолипецкий рассматривая проблемы управленческой этики, определяют ее как «понимание человеком самого себя, другого человека в контексте культуры».

Обобщив их исследования, можно выделить следующие нравственные качества, которые характеризуют высокий уровень культуры управленца-менеджера:

– толерантность – терпимость к недостаткам людей, умение прощать обиды;

– принципиальность – умение отстаивать свою позицию, уважение к мнению других;

– скромность – разумное использование своего служебного положения, исполнительность, критическое отношение к своим действиям;

– гуманизм – уважение к людям;

– честность – требовательность к сотрудникам, самоотдача в работе;

– объективность – адекватная оценка деловых и личностных качеств людей, признание их индивидуальности, умение критиковать себя и быть открытым к критике;

– воля – умение достигать цели, развитый самоконтроль, умение завоевывать уважение сотрудников.

Управленческая культура руководителя общеобразовательной организации представляется нам как интегративное качество, состоящее из трех взаимосвязанных компонентов: когнитивного, технологического и рефлексивного.

Когнитивный компонент управленческой культуры представляет собой совокупность теоретических знаний из области управления социальными организациями (планирование, организация, руководство, контроль, методы, подходы, технологии).

Технологический компонент – это реализация на практике лучших образцов человеческой деятельности.

Рефлексивный компонент – осмысление собственных профессиональных и личностных возможностей, развитие навыков самообразования, самоконтроля, определение траектории саморазвития, моделирование и экспериментирование новых образцов управленческой деятельности.

На наш взгляд, очень важно определить функции управленческой культуры, так как через них можно глубже познать сущность данного феномена.

М. Богатырев и Э.В. Онищенко сформулировали следующие функции управленческой культуры:

1. *Содержательная функция.* Направлена на поддержание ценностей, присущих данной организации, формирование ее позитивного имиджа. Очень важно, чтобы ценности, которые культивируются внутри коллектива исходили во вне.

2. *Воспитательная функция.* Культура состоит из усвоенных способов поведения человека. Функция необходима для реагирования на поведение руководителя в рамках общественной культуры. Воспитательная функция также направлена на осмысление руководителем своих действий, на осознание культуры на уровне ценностей и базовых положений.

3. *Мотивирующая функция.* На персонал мотивирующее воздействие оказывает адекватность управленческой культуры представлением о менеджере, управлении организацией.

4. *Селективная функция.* На уровне взаимодействия индивидуальной и управленческой культур происходит естественный отбор носителей культур.

5. *Коммуникативная функция* позволяет решать проблемы внутренней и внешней коммуникации.

6. *Направляющая и управляющая функции.* Контролирует формы поведения коллектива, предлагает выбор стиля деятельности руководителя, который является важнейшей составляющей управленческой культуры.

7. *Интегративно-рефлексивная функция.* Рефлексия специалиста своих собственных изменений в области профессионального роста, направленных на утверждение гуманистического идеала, признание ценности человека, создание условий для его развития и самосовершенствования.

На основании вышеизложенного, управленческая культура менеджера общеобразовательной организации представляется нами как способ его профессиональной деятельности, включающей в себя социальный опыт, опыт управленческой деятельности, эмоционально – ценностное отношение к управленческой деятельности, этические нормы руководителя.

Список литературы

1. Афанасьев В.В. Педагогические технологии управления: вопросы терминологии, проектирования и классификации [Текст] // Преподаватель XXI век, 2001. – №5. – С. 14–17.
2. Друкер П. Задачи менеджмента в XXI веке [Текст] / П. Друкер. – М.: Вильямс, 2000. – 282 с.
3. Витке Н.А. Организация управления и индустриальное развитие [Текст] / Н.А. Витке. – М., 1924. – С. 152.
4. Костин В.А. Теория управления [Текст]: Учебное пособие. – М.: Гардарики, 2008. – 334 с.
5. Кравченко А.И. История менеджмента [Текст] / А.И. Кравченко. – СПб.: Питер, 2001. – С. 298.
6. Педагогика [Текст]: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2002. – 576 с.

Кузина Валентина Александровна
студентка

Чернышева Марина Михайловна
доцент, преподаватель

ФБОУ ВПО «Морской государственный университет
им. адмирала Г.И. Невельского»
г. Владивосток, Приморский край

ОСОБЕННОСТИ ВНЕШНЕЙ СРЕДЫ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МОРСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

***Аннотация:** в данной статье авторами рассматриваются особенности работы морского специалиста, роль человеческого фактора в профессиональной деятельности моряка, а также требования, предъявляемые к личности для успешной деятельности в работе судоводителя.*

***Ключевые слова:** психологические факторы, судоводитель, критерии успешности судоводителя, нервная система, специалист морской профессии.*

В последнее время изменилось понимание роли человеческого фактора в профессиональной деятельности моряков, резко усилился интерес к изучению потребностей современного судового специалиста как профессионала, его ценностных представлений и социально-нормативных установок. Мы предполагаем, что такое изменение связано во многом с тем, что на специалистов данной профессии возлагается большая ответственность, с которой способен справиться не каждый индивид.

Так, в издании «Очерки морской психологии», авторы, морские профессии относят к одним из сложных профессий современности. Основными критериями, позволяющими это сделать, согласно мнению авторов, являются:

- длительность отрыва от привычной береговой среды и пребывание в специфической технической системе – судне;
- ограниченность пространства для труда и отдыха;
- неразделенность бытовой и профессиональной сфер жизни;
- круглосуточный режим работы;
- вахтовый способ организации труда экипажей судна;
- частота смен часовых поясов и климатических зон;
- оторванность от привычного социального окружения и относительная социальной изоляции экипажа;

- монотонность и однообразие выполняемого труда;
- постоянное ожидание аварийных ситуаций и т. д.

Стоит отметить, что эти воздействующие на специалистов морских профессий факторы, способны многократно усиливаться под действием экстремальных ситуаций, возникающих в рейсах. Так, можно сказать, что экстремальность является характерным признаком морских профессий [Невельского].

Специалисты Морского государственного университета имени адмирала Невельского, описывая стрессогенное воздействие на моряка, выделяют факторы микро- и макросреды. К макросреде относится морское пространство, как надводное, так и подводное в виде мели, подводных скал, подводных лодок. К надводным воздействиям макросреды можно отнести так же целый ряд воздействий, а именно: метеорологические изменения, качка судна, обледенение палубы, перепады температуры, а также многие другие. К факторам макросреды, действующим внутри судового помещения, можно отнести шум, вибрацию, излучение судовых установок, тесноту помещений и прочие. Необходимо отметить, что воздействия микро- и макросреды, требуют адаптации индивида к условиям деятельности при их воздействии [Невельского].

К.Ю. Стрелков, так же как и ряд других авторов, занимающиеся исследованием данной темы, считают, что современное судно и его экипаж представляют собой систему «человек – машина». Оптимизация трудового процесса в такой системе, напрямую зависит от решения двух задач:

- приспособление техники и условий труда к человеку;
- приспособление человека к технике.

Важно сказать, что в современном мире, специалисты морских профессий напрямую работают с техникой, и успешность их труда зависит во многом от ее деятельности, умения ею пользоваться, а также от скорости восприятия ее показателей и ответной реакции на поступившую информацию.

Психологические факторы условий труда специалистов морских профессий, обусловлены работой в замкнутом пространстве, сенсорной депривацией, повышенной ответственностью, жесткой регламентацией важной деятельности, однотипным ландшафтом природы, ограниченными возможностями удовлетворения культурных потребностей и общения, половой дезадаптацией, длительным эмоциональным напряжением, потребностью в обычных социальных условиях для проживания, экстремальными факторами условий труда, психосоциальными расстройствами и прочими другими факторами. Так, условия работы в морском пространстве, являются одними из источников психоэмоционального напряжения специалистов морской профессии, отягощаясь тоской по привычному образу жизни. Актуальными для специалистов морских специальностей, становятся потребность в обычных социальных удобствах, нормальных взаимоотношениях в экипаже, женском окружении, а также в реализации потребности остаться наедине с самим собой [1].

Перечисленные факторы влияют на функционирование центральной нервной системы судовых специалистов, а длительное эмоциональное напряжение с наличием доминирующих идей и фрустрационных переживаний отражается на профессиональной деятельности [Ушаков].

Подводя итоги по параграфу, можно отметить, что специалисты морских профессий попадают под группу влияния сразу нескольких стрессоров: природных, техногенных, временных, а также социальных. Из этого следует, что для отбора специалистов морских профессий, которые смогут справиться с возлагаемой на них деятельностью и ответственностью, не в ущерб своему психологическому, психическому или физическому

здоровью, к ним должен предъявляться целый ряд требований не только как к специалистам, но и к свойствам и характеристикам самой личности. Условия работы, в которые попадает специалист морских профессий, требует от него высокого уровня нервно-психической устойчивости, от которого будет зависеть процесс приспособления, адаптации к резко меняющимся условиям среды. Можно предположить, что успешность специалиста морской профессии может быть predetermined преждевременно, если будет проведена соответствующая, полная диагностика таких факторов, о которых мы писали ранее и которые формируют уровень нервно-психической устойчивости индивида, а именно анализ психических, социальных и физических факторов, влияющих на индивида в процессе его становления и развития. Проведенный анализ особенностей деятельности специалистов морских профессий позволяет говорить о связи между нервно-психической устойчивостью, адаптацией, возрастом и реализацией личности в профессиональной среде.

Список литературы

1. Козлов В.В. Человеческий фактор как современная методология обеспечения надежного функционирования эргатических систем // Безопасность жизнедеятельности. – 2004. – №7.
2. Стрелкова О.В. Психология профессиональной деятельности моряков. – Калининград, 2005.

Куренищикова Чулпан Наилевна

воспитатель по обучению татарскому языку
МБДОУ №68 Советского района г. Казани
г. Казань, Республика Татарстан

СЦЕНАРИЙ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ЭЛЕМЕНТАМИ УМК «ТАТАРЧА СӨЙЛӘШӘБЕЗ» ПО ОБУЧЕНИЮ ДОШКОЛЬНИКОВ ТАТАРСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация: в данной статье автором рассматривается актуальная проблема овладения татарским языком как вторым государственным. В работе представлен сценарий театрализованной деятельности с элементами УМК, способствующий успешному обучению детей татарскому языку.

Ключевые слова: обучение дошкольников, татарский язык, сценарий театрализованной деятельности, театрализованная деятельность.

Овладение татарским языком как вторым государственным, детьми дошкольного возраста является в наши дни актуальной задачей. Чтобы наши воспитанники начали успешно общаться на татарском языке, нам, воспитателям нужны годы регулярных и систематических занятий с детьми. Как разнообразить эту трудную, зачастую монотонную работу? Как сделать ее интересной для малыша?

На помощь приходит игровая, в том числе театрализованная деятельность. Поэтому я взяла за основу всем известную русскую народную сказку «Репка» и добавила в нее диалоги из УМК «Татарча сөйләшәбез». Для достижения цели можно использовать кукольный театр, пальчиковый, плоскостной и т. д.

Важным аспектом для лучшего запоминания является и многократное повторение грамматических конструкций каждым героем сказки. Во

время театрализованной деятельности, дети ненавязчиво повторяют и правила безопасного поведения на дороге.

Исэнмесез, кунактар!

Экият сөйлүм сезгэ

Матур итеп тыңлагыз,

Утырып бергэ-бергэ.

Безнең бабай авылда

Шалкан чәчә бакчада.

Әби өстәл янында

Самавырын кайната.

Әби: Бабай, кил монда! Эйдә, чэй эч!

Бабай килә. Утыра.

Бабай: Рәхмәт, чэй тәмле. Әби, алма аша!

Әби: Рәхмәт, алма тәмле.

Ишек шакыган тавыш ишетелә.

Әби, бабай: Кем анда?

Кыз: Бу мин, Алсу.

Әби, бабай: Алсу, кызым, кил монда!

Кыз: Исәнме, әби! Исәнме, бабай!

Әби, бабай: Исәнме, Алсу! Хәлләр ничек?

Алсу: Рәхмәт, әйбәт! Хәлләр ничек, әби? Хәлләр ничек, бабай?

Әби, бабай: Рәхмәт, әйбәт! Алсу, утыр, чэй эч!

Алсу: Рәхмәт, чэй тәмле.

Көн артыннан көн үттә

Шалкан зур булып үстә.

Бабай чыкты бакчага

Зур шалканны тартырға.

Бабай: Ай-яй, зур шалкан!

Мин шалкан тартам.

Бер, ике, өч...

Житми көч.

Әби, кил монда тизрәк

Шалкан тартырға кирәк.

Әби килә.

Әби: Ай-яй, зур шалкан!

Бергә: Мин шалкан тартам.

Бер, ике, өч...

Житми көч.

Кызым, кил монда тизрәк

Шалкан тартырға кирәк.

Алсу килә.

Алсу: Ай-яй, зур шалкан!

Бергә: Мин шалкан тартам.

Бер, ике, өч...

Житми көч.

Кесәсеннән кәрәзле телефон чыгарып шалтырата.

Бер, ике, өч..... ун.

Алло, эни, исәнме!

Исәнме, кызым! (эни)

Эни, кил монда тизрәк,

Шалкан тартырға кирәк!

Кызым, мин киләм. Эти кирәк? (эни)

Әйе, әти кирәк. Шалкан зур.

Кызым, мин киләм. (әти)

Әти белән әни машинага утырып юлга чыгалар.

Әти, әни: Без барабыз, барабыз

Машинада барабыз

Авылга кайтабыз

Шалкан тартабыз.

Уныш жыябыз.

Юл буйлап бара-бара

Машина алга чаба

Светофор тора анда.

(Светофор булып киенгән малай чыга).

Светофор: Кызыл ут яна – тукта!

Сары ут яна – син көт!

Яшел ут яна – алга!

Юлны дәвам итәләр

Шулай кайтып әңитәләр.

Әти белән әни шалкан янына килеп әңитәләр.

Әти, әни: Ай-яй, зур шалкан!

Бергә: Мин шалкан тартам.

Бер, ике, өч...

Житми көч.

Акбай, кил монда тизрәк

Шалкан тартырга кирәк.

Акбай килә.

Акбай: Ай-яй, зур шалкан!

Бергә: Мин шалкан тартам.

Бер, ике, өч...

Житми көч.

Мияу, кил монда тизрәк

Шалкан тартырга кирәк.

Мияу килә.

Мияу: Ай-яй, зур шалкан!

Бергә: Мин шалкан тартам.

Бер, ике, өч...

Житми көч.

Тычкан, кил монда тизрәк

Шалкан тартырга кирәк.

Тычкан килә.

Тычкан: Ай-яй, зур шалкан!

Бергә: Мин шалкан тартам.

Бер, ике, өч...

Менә, чыкты ич!

Әкият «Матур бакча» әңыры белән тәмамлана.

Список литературы

1. Балалар бакчасында рус балаларына татар теле өйрәтү: программа, методик киңәшләр, диагностика / Авт.-төз.: З.М. Зарипова, Р.С. Исаева, Р.Г. Кидрячева һ.б. – Казан: Беренче полиграфия компаниясе, 2013. –112 б.

2. Шаехова Р.К. региональная программа дошкольного образования: Төбәкнең мәктәпкәчә белем бирү программасы / Р.К. Шаехова. – РИЦ, 2012. – 208 с.

3. УМК «Татарча сөйләшәбез» / Авт.-төз.: З.М. Зарипова, Р.С. Исаева, Р.Г. Кидрячева һ.б. – Казан: Беренче полиграфия компаниясе, 2013. – 112 б.

Кучукова Лариса Петровна
канд. филол. наук, старший преподаватель
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»
г. Тверь, Тверская область

МОТИВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ЭКЗАМЕНА НА СЕРТИФИКАТ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация: статья посвящена проблеме изучения второго иностранного языка. Автором изучаются способы повышения мотивации к данному предмету и использование материалов экзамена на сертификат в рамках аудиторных и самостоятельных занятий на лингвистическом факультете.

Ключевые слова: мотивация в вузе, немецкий язык, второй иностранный язык, дифференцированный подход.

Изучение второго иностранного языка, по сравнению с первым, часто идёт интенсивнее и во многом легче. В отношении немецкого и французского языков, однако, остаётся вопрос об их востребованности после окончания учёбы. Как показывает практика, учащиеся, вне зависимости от их мотивации и успеваемости, относятся ко второму языку именно как ко второму, как к неглавному, неосновному.

Тем не менее, в конце обучения необходимо, чтобы студенты осознали свои достижения в максимально полной мере. Важно, чтобы они ушли из вуза с настроением на дальнейшее изучение языка, с идеей работы над собой и достижениями новых и новых уровней, и очень хорошо эту уровневость отражает формат экзаменов для получения сертификата. Кроме того, он показывает значимость немецкого языка как второго иностранного, относительно которого тоже существуют сертификаты и экзамены вне университета. Они могут выполнять и мотивационную функцию, будучи отражением перехода с одной ступени на следующую, личное продвижение конкретного человека по уровням.

Желая создать ситуацию успеха для большинства студентов, обязательно прорабатывать максимальный уровень, имеющийся в группе. Наиболее подходящими оказываются материалы уровня B1, которые достаточно сложны, чтобы быть интересными для сильных студентов, но не чрезвычайно непонятны студентам более слабым.

Порядок сдачи экзамена для немецкого языка отражен на сайте Института им. Гёте (<https://www.goethe.de/> → Deutschprüfungen → Unsere Deutschprüfungen → Goethe-Zertifikat B1) [2], где можно также ознакомиться с демонстрационным вариантом, дополнительные материалы можно найти в пособии «Fit fürs Zertifikat B1» [1].

Большинство студентов легко справляется с блоком «Чтение». Тем, у кого оказывается наиболее низкий результат, в качестве домашнего задания предлагается подготовить переводы экзаменационных текстов. Учитывая, что это, как правило, студенты, испытывающие сложности с самоподготовкой, с самоорганизацией, можно распределить задания, оценив возможность студента справиться с предлагаемым объёмом. Кроме того, имея индивидуально выделенный фрагмент, а не общее со всей группой задание, и установку преподавателя на необходимость наличия перевода для работы с ним на аудиторном занятии всей группой, студент попадает

в ситуацию повышенной ответственности, понимая, что кроме него данную часть работы никто не выполнит. Как показывает практика, такие индивидуальные и значимые для следующего занятия задания выполняются полностью.

На аудиторном занятии проводится работа с русскоязычными текстами, к которым можно обращаться при анализе ошибок, допущенных в тесте, при обсуждении вариантов перевода как на русский, так и на немецкий. Интересно, что повышенную активность демонстрируют слабые студенты – потому, что они знают полный перевод текстов и на момент проверки прекрасно понимают материал, с которым работает группа.

Студенты, успешно справившиеся с блоком «Чтение», с интересом откликаются на предложение составить задания, аналогичные экзаменационным, по другим текстам. В качестве материалов, предвзяв второй страноведческий модуль, можно сориентировать их на тексты страноведческой тематики.

Второй блок пробного экзамена, «Аудирование», как правило, вызывает наибольшие затруднения. Вследствие больших переживаний студентов и учитывая тестовый характер блока, наиболее подходящим видится проработка материалов данного модуля с последующей совместной проверкой заданий. После проверки ответов важно уделить время проработке аудиоматериалов. Среди предложенных заданий на выбор слабые студенты предпочитают повторное прослушивание с письменной фиксацией понятого и поиск информации, подтверждающей верные ответы на вопросы. Сильные студенты прекрасно справляются с составлением скриптов фрагмента блока, что даёт прекрасный наглядный материал при обсуждении ошибок, допущенных в тесте. Таким образом, негативные эмоции относительно аудиотекстов у студентов исчезают, появляется усталость, что вполне возможно выбрать доступное задание для работы с материалом подобного рода.

В блоке «Письмо» сложности у студентов может вызвать написание электронных писем, причём основные затруднения связаны с немецкоязычными клише – формулами приветствия и прощания. Сама же структура электронного письма не очень сильно отличается от письма обычного, знакомого студентам ещё с момента подготовки к ЕГЭ по первому иностранному языку, а навык положительного переноса у них отлично сформирован к четвёртому курсу. В силу небольших нюансов, небольших сложностей отклик данный вид работы находит именно у слабых студентов. Они с удовольствием определяют тип письма – обычное или электронное, подставляют этикетные формулы. Сильные студенты с большим интересом создают письма целиком. Предвзяв страноведческий блок семестра и учитывая, что часто в учебной ситуации не хватает ощущения реальности переписки, можно предложить студентам обратиться по электронной почте в различные образовательные и культурные учреждения Австрии и Швейцарии с запросом информации об обучении в вузах, об организации туристических поездок, проживания в отелях, посещения различных культурных объектов.

Последним этапом, завершающим знакомство с форматом экзамена, является блок «Говорение». Пройти его, учитывая итоговый характер, возможно, стоит предложить по желанию, заявив в качестве положительного момента представление баллов за ответ – таким образом, студенты получают результат по всем четырём модулям. Предварительно можно ознакомиться с видео с устным этапом экзамена, которое также представлено в тренировочных материалах на сайте Института им. Гёте. Многие

студенты, предпочитают понаблюдать за ответом однокурсников, включить же всех в активную деятельность получается с помощью пособия «Fit fürs Zertifikat B1» [1].

В завершение знакомства с пробным экзаменом необходимо обратиться к рефлексии, чтобы понять впечатления студентов и потребности относительно формата подобного экзамена. Все полученные отзывы в нашей практике оказались положительными. Ключевыми являются слова «опыт», «понимание», «интерес», «желание», «мотивация». Слабые студенты проживают данный вид работы как преодоление трудностей и говорят при этом об интересе и мотивации. Сильные – заинтересованы форматом экзамена и обдумывают прохождение экзамена реального. Ни один из студентов не высказался негативно о работе с этим дополнительным материалом.

В ходе обращения к формату экзамена удаётся не только продолжать совершенствовать уровень владения языком, но и позволить студентам по-другому взглянуть на свои планы относительно второго иностранного языка, а у кого-то даже пробудить интерес к нему за счёт доступности заданий и за счёт нового формата работы.

Список литературы

1. Johannes Gerbers, Frauke van der Werff. Fit fürs Zertifikat B1: Deutschprüfung für Erwachsene. – Hueber Verlag, 2007. – 167 S.
2. Goethe-Institut [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.goethe.de/lrn/prj/pba/bes/gzb/mat/ruindex.htm>

Лищина Галина Николаевна

д-р пед. наук, доцент, профессор
ФГБОУ ВПО «Российский государственный
социальный университет»
г. Москва

Гловов Олег Анатольевич

канд. экон. наук, доцент
директор, председатель Совета директоров,
член-корреспондент РАЕН
ГОУ СПО «Тульский сельскохозяйственный
колледж им. И.С. Ефанова»
г. Тула, Тульская область

РЕФЛЕКСИЯ УЧЕБНОГО ЗАНЯТИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА ИНТЕГРАТИВНОГО ТИПА

Аннотация: в статье представлено обоснование феномена сквозной и итоговой рефлексии учебного занятия, дидактических условий ее применения в процессе подготовки специалистов интегративного типа, а также практикоориентированные рефлексивные техники.

Ключевые слова: сквозная рефлексия, итоговая рефлексия, интегративный тип специалиста, дидактические условия, образовательные стандарты, реорганизация образовательного процесса.

Требования новых образовательных стандартов определяют необходимость подготовки образовательными организациями высшего и среднего профессионального образования специалиста интегративного

типа [1, с. 18]. Среди значимых профессионально-личностных качеств такого специалиста, «позволяющих ему адаптироваться, жить и работать в новых социально-экономических условиях» исследователи выделяют профессиональное мышление, сформированную компетентность, готовность к освоению новых знаний и приобретению многофункциональных умений; способность к рефлексии [4, с. 325]. Такие требования в свою очередь обуславливают реорганизацию образовательного процесса в части постоянного включения обучающихся в процесс самостоятельной образовательной деятельности, актуализируя педагогическую задачу развития познавательной деятельности и самостоятельности обучающихся.

Современная ориентация высшего и среднего профессионального образования на формирование компетенций специалиста в качестве его готовности к будущей деятельности и деловому общению, предполагает создание психолого-педагогических, в большей степени, дидактических условий, в которых обучающийся может проявить собственную интеллектуально-познавательную активность, личностную социальную позицию, индивидуальность и субъектность. В процессе активного включения обучающегося в совместную образовательную деятельность основой интерактивного обучения является сквозная и итоговая рефлексия.

Под рефлексией в научной литературе традиционно понимается мыслительный процесс, направленный на анализ, понимание, осознание себя [8, с. 123], некая метакомпетентность специалиста [6, с. 57]. Опираясь на традиционную трактовку базового термина, в рамках данного исследования мы придерживаемся позиции, что рефлексия означает анализ, направленный на осмысление собственной деятельности. Исследователями введен термин «рефлексивное обучение» (А.В. Петровский, С.Ф. Касаткин, Н.В. Кирий, В.А. Метасева, Т.С. Панина, Л.Н. Вавилова), который предусматривает организацию преподавателем специального «рефлексивного пространства», направленного на стимулирование мыслительных операций обучающихся (размышления, рассуждения, анализ, сравнение, выбор из данного множества и др.). В процессе учебного занятия применяется сквозная и итоговая рефлексия. Сквозная рефлексия предусматривает анализ и осмысление поэтапно выполняемых заданий. В завершении учебного занятия организуется итоговая рефлексия, позволяющая проанализировать всю его логику, определить личностное участие каждого участника, личностную значимость полученных результатов для каждого обучающегося, учебной группы, преподавателей. Так, с позиции обучающегося, рефлексия способствует определению личностного уровня продвижения; для группы в целом рефлексия играет преобразовательную роль совместной образовательной деятельности; для преподавателей рефлексия усиливает интерактивный характер обучения будущих специалистов.

Наш собственный исследовательский и практический опыт образовательной деятельности [4; 5] показывает, что для выполнения необходимых дидактических условий важно соблюдение таких определенных требований, как проведение сквозной и итоговой рефлексии на каждом занятии для всей учебной группы; концентрации на возможных вопросах преподавателя для рефлексии групповой работы. К подобным вопросам можно отнести следующие: Насколько легко было работать в группе? Что, по Вашему мнению, помогает и что мешает общей работе? Какой новый опыт Вы приобрели в групповой работе проведенного занятия? и др.

Применение групповой рефлексии способствует активизации ее участников, при условии, что в данном процессе, как отмечают исследователи Т.С. Панина и Л.Н. Вавилова, действует правило трех запретных

«нельзя»: говорить, что все уже сказано; отказываться высказывать свое мнение; выражать собственное плохое настроение или неприязнь [7]. При этом важно учитывать эмоциональный фон рефлексии, возможность настроения обучающихся на различное эмоциональное восприятие в процессе учебного занятия; сходные, но не идентичные высказывания; разные словесные характеристики. В ходе итоговой рефлексивной оценки занятия важна совместная работа преподавателя с обучающимися, общий настрой на конструктивное оценивание происходящего, различные точки зрения участников образовательного процесса.

В образовательной практике сложились позитивные примеры рефлексивных техник («Неоконченные предложения», «Телеграмма», «Проекция» и др.).

Техника «Незаконченные предложения». Обучающимся предлагается проанализировать свою деятельность в процессе учебного занятия с таких позиций, как эмоциональное состояние, практическая значимость, оценка выполненной работы, а затем продолжить одно из неоконченных предложений, обосновав его или предложить свой вариант. Работа может проводиться в устной или письменной форме. На первых этапах обучения студентов рефлексии собственной деятельности им выдается карточка с набором предложений и предоставлением права выбора 1–2 предложений: 1. Вопросы, рассмотренные на занятии для меня... 2. Самым интересным на занятии для меня было... 3. Самым неинтересным для меня было... 4. Я считаю полезным... 5. Я хотел бы Вам сказать, ... 6. Самым скучным на занятии для меня было... 7. Теперь я хотел бы узнать... [3; 6; 7].

Техника «Телеграмма». В конце одного из этапов работы обучающимся предлагалось написать фиктивную телеграмму из 9–11 слов кому-то из знакомых. После этого телеграммы по очереди зачитываются. Ограниченное количество слов помогает студенту сконцентрироваться на самом существенном, а строгость формы и краткость изложения способствует проявлению языкового творчества [3; 6; 7].

Техника «Проекция». *Цель:* определение наиболее значимых характеристик деятельности группы. *Инструкция:* подберите семь определений, которыми вы могли бы охарактеризовать свою работу в группе. *Примечания:* Полученные определения группируются следующим образом: 1) интеллектуальные; 2) эмоциональные; 3) волевые; 4) оценочные; 5) морально-этические; 6) эстетические; 7) иные [3; 6; 7].

Техника «Букет». Основным действием является составление букета из цветов различной окраски: зеленой (удовлетворенность работой), желтой (частичная удовлетворенность), красной (неудовлетворенность). Для составления букета необходима пустая ваза, изображенная на листе бумаги или стенд. В ходе работы каждому обучающемуся выдается набор из трех цветков. Преподаватель поясняет, что все имеют возможность выразить свое мнение о ходе занятия, «поставив» свой цветок в общую вазу. В результате работы получается букет, цветовая гамма которого послужит основой для обсуждения хода и результатов работы на занятии. Студентам предлагается пояснить свой цветовой выбор, высказав свое мнение [3; 6; 7].

Работы исследователей доказывают, что рефлексивные методы преподавания создают для обучающихся проблемные ситуации ценностного выбора; актуализируют эмоциональную память имеющегося образовательного опыта; развивают способность к переживанию, рефлексии собственного внутреннего состояния и внешнего поведения обучающихся.

К основным методам, рекомендуемым к внедрению в интерактивный образовательный процесс, исследователи относят: метод сократического диалога; задания вопросов; философствования; рефлексивную работу с учебным (научным) текстом; написание эссе и сочинений-размышлений; ведение дневника; метод анализа литературных произведений и художественных фильмов; метод интроспективного анализа; рефлексивно-деловые игры; микрообучение и самоанализ; рефлексивную оценку результатов занятия.

В качестве общего примера можно привести лекцию, содержащую интерактивные задания, рефлексивные вопросы, мультимедийные презентации с кейсами и тестами. Применение в рефлексивном обучении основных методов способствует «запуску» рефлексии, выступающей в качестве мощного механизма развития мышления обучающихся. Так, *метод сократической беседы* позволяет подвергать сомнению имеющиеся у обучающихся базовые представления, сложившиеся концептуальные основы научных областей, вовлекать их в пространство рефлексии; *метод философствования* требует конструктивного анализа, свободной мысли, может применяться в качестве домашнего задания по самостоятельному написанию эссе и сочинений-размышлений.

Таким образом, рефлексия учебного занятия выступает необходимым и достаточным условием подготовки специалистов интегративного типа в условиях стандартизации образования.

Список литературы

1. Демин В.М. Приоритеты развития профессионального образования в России / В.М. Демин // Профессия директор. – 2013. – С. 16–22.
2. Касаткин С.Ф. Техника обратной связи в аудитории / С.Ф. Касаткин // Новые знания. – 2002. – №4.
3. Кирий Н.В. Модерация: техники и методы обучения студентов и специалистов: Учебно-методическое пособие / Н.В. Кирий. – Белгород: ФГОУ ВПО «Белгородский государственный университет», 2009.
4. Лищина Г.Н. Ресурсный потенциал регионализации образования в подготовке специалиста интегративного типа / Г.Н. Лищина, О.А. Глотов // Воспитание и обучение: теория, методика и практика: Сборник материалов VI Международной научно-практической конференции. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. – С. 322–325.
5. Лищина Г.Н. Региональная система развития профессионального образования на основе интегративности: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Лищина Галина Николаевна. – М., 2013. – 390 с.
6. Метаева В.А. Рефлексия как метакомпетентность / В.А. Метаева // Педагогика. – 2006. – №3. – С. 57–61.
7. Панина Т.С. Современные способы активизации обучения: Учебное пособие для студ. выс. учеб. заведений / Т.С. Панина, Л.Н. Вавилова. – М.: Академия, 2006.
8. Общая психология: Словарь / Под. ред. А.В. Петровского // Психологический лексикон: Энциклопедический словарь: В 6 т. / Ред.-сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского. – М.: ПЕР СЭ, 2005.

Лябухина Ангелина Дмитриевна
студентка

Василега Дмитрий Сергеевич
канд. техн. наук, доцент

Институт промышленных
технологий и инжиниринга
ФГБОУ ВПО «Тюменский государственный
нефтегазовый университет»
г. Тюмень, Тюменская область

НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Аннотация: в данной статье рассматривается проблема роли науки в современном обществе, играющая важную во многих отраслях и сферах жизни людей. В работе отмечается, что уровень развитости науки служит одним из основных показателей развития общества, а также показателем уровня развития государства. Приобщение человека к культуре, ценностям человеческого общества, знаниям о мире, накопленным предыдущими поколениями, начинается с образования.

Ключевые слова: образование, знания, наука, современное общество.

Зададимся вопросом: что представляют собой современные наука и образование в формировании личности человека, его постоянного развития и понимания окружающего мира?

Наука – творческая деятельность, направленная на достижение ее главной цели и основного результата: получение, обоснование и систематизация новых знаний (понятий, законов, теорий) о природе, обществе, человеке. Примеры известны: законы Ньютона, периодическая система химических элементов Д.И. Менделеева, теория эволюции органического мира Ч. Дарвина и т. п. Понятие «наука» означает также совокупность систематизированных знаний в какой-либо отрасли науки, например, математическая, химическая.

Образованием принято считать специфическую деятельность человека, которая направлена на приобретение систематизированных взглядов, умений и представлений в конкретной области.

В современном мире образование – это основа развития человека. Но современное образование не может ограничиваться только процессом учебы в школе или университете. Для полноценного развития и познания мира необходимо самообразование.

Приобретение умений и знаний в определенной сфере самостоятельными силами называют самообразованием. Для самообразования нет надобности посещать специальное учебное заведение, человек может изучать интересующий его предмет по специальным пособиям, учебникам, на примере жизненных ситуаций и при помощи друзей или знакомых.

Наиболее характерен процесс самообразования для зрелого возраста, так как этот способ признается главным путем повышения уровня образованности каждого человека

В современном обществе процесс образования происходит не только при помощи специальных социальных институтов, но также и посредством самообразования, т. е. приобретения умений и знаний в определенной сфере самостоятельными силами. Для самообразования нет необхо-

димости посещать специальное учебное заведение, человек может изучать интересующий его предмет по специальным пособиям, учебникам, на примере жизненных ситуаций или при помощи друзей и знакомых.

XX век стал веком победившей научной революции. НТП ускорился во всех развитых странах. К середине XX века фабричный способ производства стал доминирующим. Во второй половине XX века большое распространение получила автоматизация. К концу XX века развились высокие технологии, продолжился переход к информационной экономике. Все это произошло благодаря развитию науки и техники. Это имело несколько следствий. Во-первых, увеличились требования к работникам. От них стали требоваться большие знания, а также понимание новых технологических процессов. Во-вторых, увеличилась доля работников умственного труда, научных работников, то есть людей, работа которых требует глубоких научных знаний. В-третьих, вызванный НТП рост благосостояния и решение многих насущных проблем общества породили веру широких масс в способность науки решать проблемы человечества и повышать качество жизни. Эта новая вера нашла свое отражение во многих областях культуры и общественной мысли. Такие достижения как освоение космоса, создание атомной энергетики, первые успехи в области робототехники породили веру в неизбежность научно-технического и общественного прогресса, вызвали надежду скорого решения и таких проблем как голод, болезни и т. д.

И на сегодняшний день мы можем сказать, что наука в современном обществе играет важную роль во многих отраслях и сферах жизни людей. Несомненно, уровень развитости науки может служить одним из основных показателей развития общества, а также это, несомненно, показатель экономического, культурного, цивилизованного, образованного, современного развития государства.

Образование становится важнейшим фактором динамичного обновления российского общества. Оно существенно влияет на глобальные системные преобразования, происходящие в России по всем стратегическим направлениям (политика, экономика, социальная сфера и др.) его развития, а также интенсивная интеграция образовательного пространства нашего государства и мирового образовательного пространства. Интеграция российского образования в мировую образовательную систему требует всестороннего исследования различных областей науки, в том числе социологии образования. Научно обоснованный подход к интеграции образовательных пространств России и мира, позволяет целенаправленно осуществлять усиление влияния российской культуры в процессе развития человеческой цивилизации, и способствуют сохранению национального менталитета.

В системе образования в настоящее время происходят важные изменения: поэтапно реализуется философия открытого образования, которое в значительной мере будет базироваться на технологиях дистанционного обучения, экстернате и т. п. Эти технологии и виды обучения характеризуются пониженной интерактивностью, низкой регламентацией действий обучаемого и требует дополнительных усилий для упорных и планомерных занятий. Применению данных технологий и видов обучения будет способствовать креативная, творческая педагогика. В отличие от традиционной, опора в ней делается на самостоятельный поиск путей решения задачи. Креативная педагогика учит обучаемых учиться творчески, становиться создателями самих себя и создателями своего будущего. Ведь основным капиталом настоящего и будущего станет не технология, а креативное мышление и интеллект.

Подводя итоги, хочется отметить, что в новое столетие превращается в век большой интеллектуальной битвы, участниками которой предопределено стать сегодняшним школьникам и студентам. Одной из основных задач образовательной системы становится подготовка молодежи к жизни в XXI в., к тому, чтобы они могли контролировать силы глобализации, стремительно прогрессирующее развитие новых технологий, демографические и социальные сдвиги, которые становятся реалиями сегодняшнего дня.

Список литературы

1. Наука и образование в современном обществе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://io.nios.ru/articles2/67/7/nauka-i-obrazovanie-v-sovremennom-obshchestve>
2. Наука и образование [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.nado5.ru/e-book/nauka-i-obrazovanie-nauka-ee-rol>
3. Наука и образование в современном обществе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.webkursovnik.ru/kartgotrab.asp?id=-174514>
4. Наука и образование [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://infourok.ru/urok_nauka_i_obrazovanie-115327.htm

Мальцева Наталья Валерьевна
преподаватель специальных дисциплин
КГАПОУ «Пермский авиационный
техникум им. А.Д. Швецова»
г. Пермь, Пермский край

Смирнова Светлана Вадимовна
преподаватель специальных дисциплин
КГАПОУ «Пермский авиационный
техникум им. А.Д. Швецова»
старший преподаватель
ФГБОУ ВПО «Пермский государственный
гуманитарно-педагогический университет»
г. Пермь, Пермский край

О ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ ГЕОГРАФИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ СРЕДНИХ СПЕЦИАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Аннотация: в статье обосновывается целесообразность более широкого включения элементов географического образования в систему профессиональной подготовки учащихся средних специальных учебных заведений с учетом направления и профиля подготовки. Освещается опыт разработки и реализации учебных модулей с включением элементов географического содержания для студентов Пермского авиационного техникума им. А.Д. Швецова, обучающихся по специальности «Производство авиационных двигателей».

Ключевые слова: географическое образование, профессиональная компетентность, модульно-компетентностный подход.

Ориентация в окружающем земном пространстве – неотъемлемая потребность человека с давних времен и до наших дней. Способность к этому основана на знаниях, даваемых географической наукой. Научная географическая картина мира в общих чертах сложилась к концу эпохи

Великих географических открытий, тогда же географические знания из разряда узко научных переходят в круг общемировоззренческих и становятся достоянием массового образования. С XVII века в школах Европы, а с XVIII века и в России география начинает преподаваться в качестве самостоятельной учебной дисциплины.

Дальнейшая история географического образования знает немало взлетов и падений. В начале XX века во многих странах мира, прежде всего англоязычных, географические знания объявляются вспомогательными для изучения истории и обществознания, вследствие чего география как предмет утрачивает свою самостоятельную сущность, становясь придатком общественных дисциплин. Аналогичные «интеграционные» процессы в нашей стране были приостановлены историческим постановлением ВКП(б) и СНК «О преподавании географии в начальной и средней школе СССР» 1935 года, благодаря которому школьное географическое образование в СССР на протяжении последующих нескольких десятилетий значительно превосходило уровень географической подготовки школьников в других странах мира [1]. В 1990-ые годы на волне образовательных реформ вновь были предприняты попытки «свертывания» географического образования под предлогом высвобождения места в учебных планах для новых, якобы более актуальных дисциплин, таких как экономика, экология и другие, хотя эта тенденция шла вразрез с общемировым процессом «ренессанса» географического образования, который намечился в 1980-ые годы [2].

В наши дни географическое образование сохраняет достаточно устойчивое положение в Основной образовательной программе российской общеобразовательной школы, хотя можно констатировать заметное снижение его качества. Значительно меньше повезло другим звеньям образовательной системы. В системе профессионального образования тенденция к его «свертыванию» проявляется вполне отчетливо. Географические дисциплины исключены из образовательных программ многих экономических и гуманитарных вузов. В большинстве средних специальных учебных заведениях изучение географии как базовой общеобразовательной дисциплины сокращено до необоснованного минимума.

Тенденцию к снижению уровня географического образования в профессиональном образовательном звене вряд ли можно признать правомерной не только потому, что географическая культура составляет неотъемлемую часть общей культуры человека, независимо от его профессиональной принадлежности, но и потому, что со второй половины XX века география как наука развивается на основе новой, конструктивно-преобразовательной парадигмы. Она представлена сегодня многочисленными прикладными дисциплинами, многие из которых имеют прямую связь с профессиональной подготовкой и являются фундаментальной базой для получения более узких, специальных знаний и умений. К сожалению, зачастую это понимает только узкий круг профессиональных географов, для большинства же специалистов возможности географического образования для углубления профессиональной подготовки в своих областях остаются неизвестными.

Авторами данной статьи была предпринята попытка показать возможность включения географического образования в систему профессиональной подготовки обучающихся на примере Пермского авиационного техникума им. А.Д. Швецова, осуществляющего подготовку по специальности 24.02.02 «Производство авиационных двигателей».

В соответствии с учебным планом, реализуемым для данной специальности на основе требований ФГОС СПО [3], география не входит в перечень обязательных дисциплин общеобразовательного цикла. Вместе с тем для студентов, связанных по роду своей будущей профессии с самолетостроением, достаточно интересными и актуальными являются вопросы, связанные с общей характеристикой воздушного транспорта, летательных аппаратов и способов их эксплуатации во время полета. Эти вопросы не относятся непосредственно к кругу профессиональных компетенций будущих самолетостроителей, но позволяют им более широко взглянуть на свою профессию, глубже осознать её сущность и социальную значимость. Интерес к этим вопросам подтверждает анкетирование, проведенное нами среди студентов техникума. 84% студентов отметили, что хотели бы глубже знать, как осуществляется управление полетом, они хотят знать, как прокладывается маршрут полета и по каким картам работают пилот и штурман. Ориентируясь на эти потребности, мы предложили включить в содержание образовательной программы дополнительные модули «Общая характеристика воздушного транспорта» и «Картография в авиации». Их содержание образует дисциплину «Летательные аппараты», входящую в общепрофессиональный цикл дисциплин. Каждый из указанных модулей, в свою очередь, тесно связан с географией (первый – с экономической географией России, второй – с картографией) и предполагает систематизацию и углубление базовых географических знаний и умений.

Методологической основой разработки содержания дисциплины является модульно-компетентностный подход. При этом предполагается, что содержание модулей должно быть ориентировано на формирование специальной и информационной компетентности обучающихся, а способы деятельности, организуемые в рамках модуля – на достижение коммуникативной, социальной и рефлексивной компетентности.

Наиболее важным компонентом каждого модуля является блок диагностических и рефлексивных процедур. С помощью диагностических процедур осуществляется фиксация и мониторинг промежуточных объективных результатов обучения, а рефлексивные процедуры обеспечивают выявление субъективного состояния студентов.

Рекомендуемое количество часов на освоение программы учебной дисциплины: 45 часов, в том числе обязательной аудиторной учебной нагрузки – 30 часов, самостоятельной работы – 15 часов. Тематический план и содержание учебной дисциплины представлены в таблице.

Таблица 1

Тематический план и содержание учебной дисциплины «Летательные аппараты»

Наименование разделов и тем		Содержание учебного материала	Теория/ практика/ СРС
<i>Раздел 1. Общая характеристика воздушного транспорта</i>			12/4/7
<i>Тема 1.1 История развития авиации.</i>	1	Краткая история развития авиации. Первые летательные аппараты. Вклад А.Д. Швецова в авиацию.	2
	2	Значение воздушного транспорта в экономике страны. Пассажиропотоки. Крупнейшие авиатранспортные узлы.	2

<i>Тема 1.2</i> Основные структурные элементы воздушного транспорта России	1	Виды воздушных судов.	2/2
	2	Оборудование самолетов.	2
	3	Аэропорты России. виды аэропортов. Аэродромы и их классификация.	2/2
	4	Воздушные пути сообщения.	2
<i>Раздел 2. Картография в авиации</i>			8/6/8
<i>Тема 2.1</i> Радионавигационные карты и специфика их составления.	1	Специфика составления РНК. Масштабы карт: численный, линейный.	2
	2	Способы картографического изображения различных явлений. Проекция их классификации и сущность. Виды искажений на картах	2/2
<i>Тема 2.2</i> Назначение и использование радионавигационных карт	1	Назначение РНК. Карты для полетов по воздушным трассам. Карты для визуальных полетов по местным воздушным линиям и в воздушном пространстве	2
	2	Использование РНК. Порядок пользования РНК пилотным составом при управлении самолетом. Порядок пользования РНК диспетчерскими узлами.	2/2
<i>Итого часов</i>			<i>20/10/15</i>

На основе данной программы разработан УМК по дисциплине, включающий учебное пособие с полным курсом лекций, практикум, тестовые материалы, примерные темы рефератов, варианты контрольных работ, контрольные вопросы для самоподготовки.

Апробация курса показала высокую заинтересованность студентов техникума. Это подтверждает вывод о том, что географические знания могут занять достойное место в системе подготовки специалистов средних специальных учебных заведений самого разного профиля, способствуя расширению общего кругозора студентов и являясь основой к повышению их мотивации для дальнейшего изучения специальных дисциплин.

Список литературы

1. Баранский Н.Н. Экономическая география в средней школе. Экономическая география в высшей школе / Н.Н. Баранский. – М.: Географгиз, 1957.
2. Международный географический союз. Международная Хартия по географическому образованию // География в школе. – 2015. – №10. – С. 9–12.
3. ФГОС СПО по специальности 24.02.02 «Производство авиационных двигателей» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_14/m363.pdf

Манюкова Наталья Владиславовна

канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВПО «Нижневартковский государственный университет»
г. Нижневартковск, ХМАО – Югра

Уразаева Лилия Юсуповна

канд. физ.-мат. наук, доцент
БУ ВО «Сургутский государственный педагогический университет»
г. Сургут, ХМАО – Югра

Усова Евгения Григорьевна

студентка
БУ ВО «Сургутский государственный педагогический университет»
г. Сургут, ХМАО – Югра

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ КОМПЬЮТЕРНОГО ПОСТРОЕНИЯ АССОЦИАЦИЙ СО СЛОВОМ «МАТЕМАТИКА»

***Аннотация:** в работе описываются возможности сайта Sociation.org по созданию ассоциативных рядов для введенных понятий. На основе ассоциаций, полученных для слова «математика», выполнен сравнительный анализ на основе выделенных категорий. Разделение на категории позволяет авторам оценить отношение респондентов к математике с учетом рейтинга категорий и их удельного веса при группировке. Полученные результаты можно использовать для мотивации обучаемых в образовательном процессе, а также решения проблем математического образования.*

***Ключевые слова:** компьютерное построение ассоциаций, группировка данных, сравнительный анализ предпочтений, математика, мотивация, образовательный процесс.*

Математические выражения имеют двойную роль, с одной стороны эти выражения отражают реальный мир, ситуации и события, с другой стороны они являются элементами формальных математических конструкций [1]. Особый интерес представляют изучение возможностей ассоциативного мышления. Ассоциации основаны на похожести слов друг на друга, похожесть определяется, когда связанностью образов друг за друга. Способность к образованию ассоциаций определяется от объема словарного запаса. Для создания набора ассоциаций и их исследования по теме исследования задаются ключевые слова. С помощью ключевых слов, используя подобранную команду испытуемых, в очень быстром режиме определяется ассоциация к заданному слову. Для высокой достоверности необходимо иметь на каждое из ключевых слов не менее 20–30 ассоциаций. Для чистоты эксперимента важна скорость ответа, потому что восприятие образа должно быть лишено внешнего влияния. После проведения эксперимента, полученные ассоциации группируются и обрабатываются для выявления закономерностей. Идеей нашего исследования был сравнительный анализ результатов построения ассоциаций со словом «математика» с помощью компьютерного банка ассоциаций Sociation.org и ассоциаций, полученных на основе реального опроса. Сайт Sociation.org [3] представляет собой компьютерный банк и генератор ассоциаций русского языка. В нем собрано более 418894 ассоциации из

40820 слов. Система постоянно дополняется и обновляется. Возможности сайта достаточно разнообразны. С помощью этого сайта можно составлять ассоциативные ряды. Визуализировать результаты построения ассоциативных цепочек. Авторы сайта вдохновлены идеями создания коллективного разума. Для слова математика в системе найдено 134 ассоциации и 212 слов, ассоциируемых со словом математика.

Разобьём полученные ассоциации на 4 категории: наука или раздел науки, ученый, математический объект или математическая процедура, элемент образовательной системы. Далее на основе полученной классификации проанализируем значимость отдельных категорий и их вес в понимании слова математика. На основе полученных данных можно получить следующее распределение ассоциаций (Таблица). Можно сделать вывод, что большинство респондентов рассматривает математику, прежде всего, как науку. Причем участвующие в опросе учитывают важность математики для исследований в области физики и необходимость логического мышления в математике.

Таблица 1

Распределения первых двадцати ассоциаций
по рейтингу и по удельному весу

Категория	Наука или раздел науки	Ученый	Математический объект или процедура	Элемент образовательной системы
Ассоциация	арифметика; алгебра; наука; геометрия; анализ; физика; логика	Лобачевский Пифагор	числа; уравнение; расчёт; формула; интеграл; цифры; производная; число; синусоида.	урок; учебник.
Относительная частота	0,35	0,1	0,45	0,1
Средний рейтинг	4,14	13	13,67	16

Средний рейтинг ассоциаций, оценивающих математику как науку, самый высокий и средний рейтинг составляет 4. Относительная частота ассоциаций, рассматривающих математику как науку, составляет 35%. На втором месте по рейтингу занимают ассоциации слова математика с именами великих ученых: Лобачевского и Пифагора. Отметим, российский ученый Лобачевский имеет рейтинг выше, чем Пифагор. 1. Полученный результат можно объяснить интересом респондентов к открытию Лобачевского, его вкладом в науку, гордостью за открытия нашей российской математической школы. Однако удельный вес этих ассоциаций всего 10%. На третьем месте по рейтингу ассоциаций со словом математика, выражаемые с помощью математического объекта или математической процедуры (например, расчет). Для этой категории мы имеем максимальный удельный вес. На последнем месте стоят по рейтингу ассоциации, рассматривающие математику как элемент образовательной системы (урок, учебник). Удельный вес этой категории невелик, всего 10%.

На основе полученного распределения можно сделать вывод о том, что большинство респондентов рассматривают математику, прежде всего, как науку. Отвечавшие очень ценят вклад известных математиков в развитие этой науки, помнят и тесно связывают с математикой математические объекты и математические процедуры. В последнюю очередь математика рассматривается как элемент образовательной системы (урок, учебник). В связи с этим для повышения мотивации обучаемых необходимо большее

внимание уделять освещению важнейших математических открытий, их значения для развития науки и техники, описанию вклада отечественных ученых-математиков в развитие науки и техники. Интерес представляет также возможность построения цепочек ассоциаций (при задании первого и последнего слова цепи на основе. Для примера приведем ассоциации к слову математика и введённому конечному слову, цепочки из 3, 4 и 5 слов, сгенерированы системой на основе обработки данных респондентов системы. Пример такой цепочки: *математика* → *наука* → *техника* → *компьютер* → *работа*. На основе этого ассоциативного ряда, можно сделать вывод о том, что на современном этапе респонденты видят прикладное применение математики в широком использовании компьютерных технологий. На основе сравнительного анализа ассоциативного ряда можно найти пути решения проблем математического образования [2].

Список литературы

1. Манокова Н.В. Ролевая игра как дополнительный фактор повышения эффективности обобщающего повторения на межпредметном уровне / Н.В. Манокова, В. Жилин // Организация и технологии образования / Под ред. профессора И.М. Чередова. – Омск: Издательство ОмГПУ, 1998. – С. 81–84.
2. Уразаева Л.Ю. Проблемы математического образования и их решение / Л.Ю. Уразаева, Н.Н. Даун // Вестник Пермского университета. Серия: Математика. Механика. Информатика. – 2015. – №3 (30). – С. 57–63.
3. Sociation.org – игра в ассоциации с коллективным разумом [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://sociation.org/>

Маркина Ирина Викторовна
преподаватель физики
Филиал ГБПОУ «Муравленковский
многопрофильный колледж»
в г. Губкинском
г. Губкинский, ЯНАО

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОГРАММНОГО ПРОДУКТА MS EXCEL НА УРОКАХ ФИЗИКИ

Аннотация: в данной статье рассматривается проблема внедрения информационных средств в процесс обучения студента, позволяющих создавать условия для овладения многообразными способами самостоятельного получения и усвоения знаний, а также развивать свой творческий потенциал. MS Excel – это мощный инструмент, который позволяет создавать, обрабатывать, редактировать и отображать информацию в виде электронных таблиц. Использование электронных таблиц при проведении уроков по физике можно применять в качестве наглядного пособия и как средство контроля знаний.

Ключевые слова: MS Excel, уроки физики, электронные таблицы, информационные средства, процесс обучения студента.

В условиях современной потребности общества знаний в области информационных технологий необходимо, чтобы педагог мог эффективно использовать их для повышения качества обучения студентов. Многие средства прикладного программного обеспечения компьютера можно и нужно использовать на уроках.

Сегодня я хочу поделиться опытом использования одной из офисных программ на уроках физики.

Microsoft Excel представляет собой, мощный инструмент, предназначенный для создания, редактирования, обработки, анализа, использования и отображения информации в виде электронных таблиц.

В виду всего выше перечисленного, Microsoft Excel может быть использован, как средство для создания дидактических материалов, основная цель которых – управление усвоением знаний студентами. Таким образом, на уроках физики, я использую электронные таблицы Microsoft Excel в следующих случаях:

1. Программированный контроль знаний студентов с помощью проверочных тестов, составленных в Microsoft Excel (рис. 1, рис. 2).

Эффективен он тем, что программу можно составить таким образом, что в конце работы студента компьютер будет не просто суммировать количество правильных ответов, но и поставит оценку за работу. Добиться этого можно, организовав вложенную логическую функцию.

Тест "Строение атома и атомного ядра"	
Тестируется:	0
Вопрос	Ответы
1 α - лучи представляют собой ...	<input type="text"/>
2 Зарядовое число α - частицы представляет собой ...	<input type="text"/>
3 Атом состоит из ...	<input type="text"/>
4 По данным таблицы Д.И. Менделеева число электронов в атоме селена равно	<input type="text"/>
5 Массовое число хим. элемента лантана приблизительно (в целых числах) равно ...	<input type="text"/>
6 Число нейтронов в ядре атома лантана равно ...	<input type="text"/>
7 Химический элемент, образованный в результате β - распада, расположен в таблице Д.И. Менделеева ...	<input type="text"/>
8 При бомбардировке изотоп ^{14}N нейтронами образуются изотоп ^{14}B и ...	<input type="text"/>
9 Продуктом ядерной реакции $^{239}\text{Pu} + ^4\text{He} \rightarrow ? + n$ является...	<input type="text"/>
1) ^{243}U 2) ^{241}Cm 3) ^{243}U 4) ^{245}Cm	<input type="text"/>
10 На рисунке показан график изменения массы, находящегося в пробирке радиоактивного изотопа, с течением времени. Период полураспада этого изотопа равен (мес)	<input type="text"/>
11 Силы притяжения между нуклонами в ядре атома называются ...	<input type="text"/>
Правильных ответов	0
Оценка	2

Рис. 1

Кроссворд по теме "Механика"

Ответы	Верно?
механическое	да
	нет
	нет
	нет
период	да
	нет
материя	да
ньютон	да

1 Движение тела, при котором изменяется положение тела в пространстве относительно других тел

2 Изменение скорости за единицу времени

3 Движение тела, при котором все его точки движутся одинаково

4 Движение тела, при котором оно за равные промежутки времени совершает одинаковые перемещения

5 Время полного оборота тела при движении по окружности

6 Число оборотов в единицу времени

7 Все, что реально существует в мире

8 Единица измерения силы

Правильно	4
Не правильно	4
Оценка	3

Всего вопросов	8	100%
Осталось	4	50%
Уже ответили	4	50%

Рис. 2

2. Построение и оформление графиков на основе электронных таблиц данных, с целью исследования физических процессов (рис. 3).

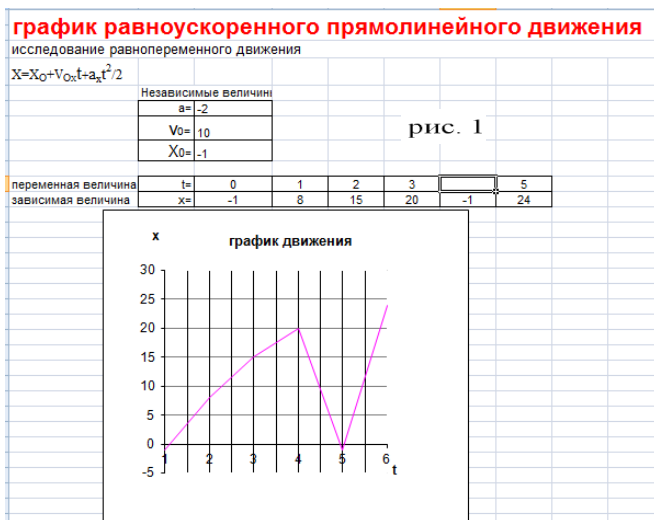


Рис. 3

Студентам я предлагаю изменить значения исходных данных: ускорения, начальной скорости и начальной координаты. Автоматически будет видоизменяться и график движения. Наглядно видно, как соотносятся

уравнение движения и графическое представление зависимости координаты движущегося тела от времени. Поэтому же проекту может быть предложена такая задача студентам, построить график для вполне конкретного уравнения движения и охарактеризовать его. Вариантов работы с готовым проектом может быть различное множество. Такие работы можно составлять и для исследования гармонических колебаний.

3. *Проведение расчётов различного уровня сложности, с целью экономии времени урока* (рис. 4).

Такие разделы физики, как квантовая физика и физика атомного ядра, требуют при проведении количественных расчётов очень большой точности. Многим студентам, особенно гуманитарного склада ума, такие занятия настоящее мучение. Подобного вида расчёты можно осуществлять с помощью построенных заранее электронных таблиц, правда, при этом студенты самостоятельно должны выполнить все необходимые операции, связанные, непосредственно, с нахождением искомой величины.

Решай задачи! Готовься к контрольной работе! Получи оценку 5 за все решённые задачи!			
1. Рассчитать длину волны, соответствующую красной границе фотоэффекта? (условие см. таблица ниже)			
			таблица1
металл	работа выхода, эВ	работа выхода, Дж	длина волны, м
натрий			
кобальт			
алюминий			
рубидий			
цинк			
железо			
медь			
серебро			
платина			
к задаче			
с, м/с	300000000	<u>Постройте по последним данным в таблице диаграмму соотношения работы выхода и длины волны</u>	
m, кг	9E-31		
h, Дж*с	6,62E-34		

Рис. 4

4. *Проведение расчётов различного уровня сложности, с целью экономии времени урока* (рис. 4).

Такие разделы физики, как квантовая физика и физика атомного ядра, требуют при проведении количественных расчётов очень большой точности. Многим студентам, особенно гуманитарного склада ума, такие занятия настоящее мучение. Подобного вида расчёты можно осуществлять с помощью построенных заранее электронных таблиц, правда, при этом студенты самостоятельно должны выполнить все необходимые операции, связанные, непосредственно, с нахождением искомой величины.

5. Программированный контроль знаний студентов с помощью лабораторных работ, составленных в *Microsoft Excel* (рис. 5).

Поскольку студентам выполнять лабораторные работы по разным предметам приходится часто и эта проблема им хорошо знакома, лабораторные работы вызывают интерес и стали традиционным. Рутинную работу по расчетам и оформлению выполняет компьютер, а именно программный продукт MS Excel. Студент остается сделать вывод по результатам и, при необходимости, провести еще раз необходимые измерения.

6. Программированный контроль с помощью *Google форм*.

С Google формами можно не только быстро провести опрос и оценить его, но и собрать любую информацию.



Дата	ФИО	Класс		
Название работы	Исследование колебаний пружинного маятника			
Цель работы	исследование зависимости периода колебаний тела на пружине от массы тела			
Гипотеза				
Приборы и оборудование	пружина длиной 12 см известной жесткостью $k = 3,3$, набор грузов массой по 100 г каждый, штатив с лапкой, секундомер.			
Ход работы	Укрепи пружину в штативе и подвесь к свободному концу пружины один груз из набора грузов по механике массой 100 г. 2. Отклони груз вниз и отпусти его. 3. Измерь количество полных колебаний за время $t = 30$ с. 4. Повтори опыт с грузами массой 200 г и 300 г.			
	Результаты измерений и вычислений занеси в таблицу			
	Измерения		Вычисления	
	Масса груза	Промежуток времени	Число колебаний	Период
	$m, \text{ кг}$	$t, \text{ с}$	$n, \text{ шт}$	$T, \text{ с}$
1				
 <p>График зависимости периода колебаний от массы груза</p>				
Вывод				

Рис. 5

В заключении хочу сказать следующее: использование информационных технологий на уроках очень эффективно. Даже те студенты, которые

не проявляют явного интереса к физике, при использовании данных приёмов оживляются, активно включаются в учебный процесс, чтобы показать свои знания и умение обращаться с компьютером. Причём, если в большинстве случаев на уроках ребята предпочитают работать группами, то на уроках с использованием компьютерных технологий выражают желание работать индивидуально.

Мартынов Максим Александрович
канд. филол. наук, старший преподаватель
Институт филологии
и межкультурной коммуникации
ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный
университет им. М.В. Ломоносова»
г. Архангельск, Архангельская область

ОРГАНИЗАЦИЯ КРАТКОСРОЧНЫХ ПРОГРАММ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ НА ПРИМЕРЕ ШКОЛ РУССКОГО ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СЕВЕРНОМ (АРКТИЧЕСКОМ) ФЕДЕРАЛЬНОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

***Аннотация:** интернационализация деятельности высших учебных заведений в настоящее время является одним из важнейших условий повышения качества и конкурентоспособности высшего образования в нашей стране. Важнейшим условием интернационализации стала реализация в вузах программ академической мобильности. Одним из наиболее эффективных видов подобных программ являются краткосрочные языковые школы. В качестве примера подобных школ в статье описываются летняя и осенняя школы русского языка и культуры для иностранных граждан, организуемые на базе С(А)ФУ им. М.В. Ломоносова в г. Архангельске.*

***Ключевые слова:** академическая мобильность, интернационализация, международное сотрудничество, языковые школы, качество высшего образования, конкурентоспособность.*

Современный этап развития системы высшего образования в нашей стране характеризуется дальнейшим усилением интеграционных процессов, направленных на постепенное вхождение в единое мировое образовательное пространство, формирование которого проходит в русле глобализации, затрагивающей в той или иной степени все сферы человеческой деятельности.

Важно отметить, что подобные интеграционные процессы в образовании имеют естественную природу и являются закономерным следствием социально-экономического развития современного общества. По этой причине их интенсивность в нашей стране не снижается, даже несмотря на малоблагоприятную для неё международную политическую ситуацию, сложившуюся во многом в результате создания западными странами искусственных препятствий (в виде санкционных ограничений) на пути к развитию экономических, образовательных и культурных связей РФ с внешним миром.

Стремление к интеграции отечественного образования в глобальную (главным образом европейскую и американскую) систему образовательных услуг в рамках Болонского процесса требует высокого уровня развития международных академических связей. Одним из основных критериев их развития являются уровень въездной и выездной академической мобильности учебного заведения. Таким образом, показатели развития международного сотрудничества в целом и академической мобильности в частности играют решающую роль в оценке успешности работы вуза в глобальном образовательном пространстве.

Академическая мобильность представляет собой один из наиболее значимых аспектов процесса интеграции российских вузов и науки в международное образовательное пространство, который необходимо понимать гораздо шире, чем исключительно механизм студенческого обмена, действующий в рамках определённых программ сотрудничества с зарубежной партнёрской организацией. Академическая мобильность представляет собой комплексный и многоплановый процесс интеллектуального продвижения, обмена научным и культурным потенциалом, ресурсами, технологиями и методиками обучения.

Как отмечает Т.М. Трегубова, развитие академической мобильности обеспечивает целый ряд преимуществ для современной высшей школы: повышается качество образования, т. к. возрастает международное партнёрство и конкуренция, образовательный процесс приобретает большую гибкость и нелинейность, обновляется образовательная инфраструктура и пр. [2, с. 112].

Как отмечает О.Н. Пинигина, с точки зрения выгод на государственном уровне, мобильность позволяет создавать эффективный региональный рынок труда, обмениваться квалифицированными человеческими ресурсами, перераспределять ограниченные бюджетные средства, готовить когорту лидеров в различных областях, формировать взаимное доверие элит стран и, что немаловажно, повышать конкурентоспособность национальной системы образования [3, с. 37].

Международная академическая мобильность – исторически сложившаяся форма индивидуальной и групповой академической деятельности студентов, направленная на получение знаний, умений и навыков, дополняющих основное образование, полученное в родном вузе. Её возможности и масштабы в значительной степени определяются геополитическими факторами, спектр потенциальных стран-партнёров в сфере академического взаимодействия зачастую определяется уже установленными и проверенными временем экономическими и политическими связями, которые обеспечивают взаимную интерференцию национальных культур и ценностных установок, необходимую для развития последующего диалога в области образования. Согласно экспертным оценкам, увеличение масштабов международной академической мобильности является неотъемлемым процессом развития мировой системы высшего образования. Так, В.Н. Чистохвалов и В.М. Филиппов указывают, что за последние 30 лет международная студенческая мобильность возросла более чем на 300%, а благодаря дальнейшей интеграции азиатских вузов в эту систему, к 2025 году число студентов, участвующих в международных обменах, может составить около 9 млн человек [4, с. 53].

Программы международной академической мобильности могут характеризоваться различными масштабами реализации (от глобальных наднациональных программ типа ERASMUS и TEMPUS, администрируемых на уровне руководства ЕС, до микро- и мини-программ, открываемых от-

дельными вузами, институтами и кафедрами). Крупномасштабные программы обеспечивают прирост показателей интернационализации высшего образования на государственном уровне, в то время как мероприятия меньшего масштаба (краткосрочные школы, курсы, семинары и т. п.) способствуют интеграции в международную деятельность базовых элементов структуры вузов и отдельных членов преподавательских коллективов и студентов. Именно на этом (базовом) уровне закладывается понимание сути международной деятельности учебного заведения и отдельных процедур, связанных с её организацией. Полученные на этом уровне знания и опыт в последствии способствуют успешному выполнению задач интернационализации учебного заведения.

Успешный опыт организации микро- и мини-программ академической мобильности способствует осознанию значимости подобных мероприятий, создаёт представление о них как о неотъемлемом аспекте образовательной деятельности учебного подразделения и формирует устойчивый стимул к дальнейшему участию в их проведении.

В аспекте интернационализации деятельности российских вузов особую роль приобретает организация подобных краткосрочных программ академической мобильности в институтах (факультетах и кафедрах), деятельность которых связана с преподаванием иностранных языков, а также русского языка как иностранного. Чаще всего в этом случае речь идёт о проведении краткосрочных языковых школ, и в частности школ русского языка для иностранных граждан. В этой связи интересным представляется рассмотрение в качестве примера опыта организации сезонных языковых школ (летней школы русского языка и культуры для иностранных граждан и осенней школы русского языка как иностранного), проводимых на базе института филологии Северного (Арктического) федерального университета им. М.В. Ломоносова в г. Архангельске.

Летняя школа русского языка и культуры проходит ежегодно, во второй половине июня, и представляет собой двухнедельный интенсивный курс русского языка общей ёмкостью 60 часов аудиторной и внеаудиторной нагрузки. Программа курса рассчитана на обучающихся с различным уровнем владения русским языком (от нулевого до 2-го сертификационного). Она включает в себя два модуля: практический (языковой) и теоретический (лекционный). Содержание практического модуля обязательно к освоению для всех обучающихся (объём освоения зависит от начального уровня русского языка), в то время как лекционный модуль имеет вариативный характер (студентам предлагается на выбор два возможных варианта содержания лекционного курса, это «Экономика и бизнес на Русском Севере» либо «Политика и история Русского Севера»). В обоих случаях содержание модуля имеет ярко выраженную культурную и региональную специфику, что способствует не только погружению обучающихся в языковую среду, но и их ознакомлению с региональным колоритом.

Формирование групп осуществляется на основе уровня владения русским языком, который выявляется путём предварительного опроса при заполнении заявки на участие и уточняется по результатам тестирования в первый день обучения. Преподавание ведётся в группах от 4 до 8 человек, носит интерактивный и адаптивный характер (преподаватель формирует и предлагает задания обучающимся на основе их интересов, специализации по основному образованию, страны проживания, возраста, социальной группы и пр.). Количество аудиторных часов занятий составляет от 4 до 5 ежедневно. Учебная нагрузка распределяется равномерно по всему периоду обучения за исключением выходных дней.

Важным условием погружения обучаемых в языковую среду и формирования у них ощущения целостности и насыщенности процесса языковой и культурной подготовки является тематическое заполнение свободного времени. Подобное заполнение обеспечивает культурный компонент обучения в летней школе (так называемая «культурная программа»). В состав этой программы входят музейные экскурсии, выезды к местам достопримечательностей за пределы г. Архангельска, прогулочные туры по городу и пригородам по заранее подобранным тематическим маршрутам и другие мероприятия, позволяющие совместить познавательный и рекреационный аспекты обучения в летней школе.

Важное значение в организации и проведении культурно-досуговых мероприятий летней школы имеет участие студентов-волонтеров С(А)ФУ, которые играют роль гидов-помощников, существенно облегчая пребывание иностранцев на территории нашей страны. Одновременно с этим они обретают бесценный опыт живого общения на иностранном языке в реальных ситуациях повседневного взаимодействия (а не в ситуациях, смоделированных преподавателем в ходе аудиторного занятия). Несмотря на то, что рабочим языком летней школы (языком-посредником в процессе обучения) в основном является английский, иностранные обучающиеся зачастую владеют несколькими языками и с готовностью пользуются ими в общении друг с другом, с преподавателями школы и волонтерами.

Аудитория летней и осенней языковых школ С(А)ФУ в настоящее время представлена участниками самых разных возрастов, профессий и стран проживания. Основная доля обучающихся прибывает из европейских стран, среди которых Франция, ФРГ, Норвегия, Швеция, Финляндия, Чехия, Нидерланды, Италия, Польша, Швейцария и др. В последние годы увеличилось число участников из стран дальнего зарубежья (США, Австралия, Сирия, Египет, Гана и др.).

Несмотря на такую обширную географию участников в настоящее время, история летней школы началась с соглашения о сотрудничестве, подписанного с вузом одной единственной европейской страны – Франции. Подготовка проекта школы началась ещё в осеннем семестре 2008 года по инициативе ген. консульства РФ в Страсбурге. Предполагалось, что целевой аудиторией школы станут студенты Университета Верхнего Эльзаса (г. Мюлуз), давнего партнёра Поморского Государственного университета (ПГУ) им. М.В. Ломоносова, позднее вошедшего в состав С(А)ФУ. Организации школы в тот период способствовало то, что ПГУ вошел в число вузов, участвующих в распространении русского языка как иностранного, в соответствии с программой Министерства образования и науки РФ.

Первая школа была организована летом 2009 г., в ней приняли участие лишь трое иностранных обучающихся (все граждане Франции). В дальнейшем силами преподавательского состава факультета иностранных языков ПГУ и французского университета-партнёра состав участников был существенно расширен. Так, вторую школу (в 2010 году) посетило уже 12 человек. Пик посещаемости летней школы пришёлся на 2013 и 2014 годы, когда число участников составляло более 30 человек. Этому способствовала финансовая поддержка мероприятия со стороны французских властей, а также активно развивавшееся в тот период экономическое, политическое и культурное взаимодействие между РФ и странами Европы.

Последовавшее в 2014 году охлаждение отношений между нашей страной и западом существенно сказалось на популярности и посещаемости школы. Также была прекращена выдача стипендий на её посещение обучающимся из университетов Франции, поэтому с 2015 года мероприятие оплачивается из личных средств участников. Но даже в этой ситуации интерес к изучению русского языка и культуры за рубежом не был утрачен, несмотря на ощутимое снижение числа приезжающих. В 2015 году в школе приняли участие 11 иностранных студентов, количество подтверждённых заявок на летнюю школу текущего года составляет 12.

Что касается осенней школы русского языка как иностранного при институте филологии С(А)ФУ, она проводится в рамках той же концепции распространения РКИ и имеет целью привлечение внимания иностранцев к изучению русского языка, ознакомление их с русской культурой, образом жизни и мысли наших граждан и формирование положительного образа нашей страны в иностранном сознании.

Осенняя школа РКИ была впервые проведена в октябре 2014 года. Основу её аудитории составляют студенты из университетов ФРГ. В течение двух лет подряд (в 2014 и 2015 годах) стипендиальную поддержку иностранным обучающимся из ФРГ оказывало зарубежное представительство Россотрудничества в этой стране. Подобная поддержка способствовала росту числа обучающихся. Так, если два года назад в осенней школе приняли участие лишь 6 человек, то в 2015 году число временно зачисленных на программу РКИ иностранных студентов составило 21 человек.

По завершении обучения студенты летней и осенней школ русского языка получают официальные сертификаты с указанием полученного ими по результатам освоения программы количества кредитов по системе ECTS. Таким образом, пройденный курс языковой подготовки становится полноценным вкладом в образование, получаемое в родном университете.

Для дальнейшего эффективного развития в соответствии с требованиями и установками Болонской декларации, и полноценной интеграции в систему глобального образования российская высшая школа нуждается в обмене опытом и лучшими практиками работы [1, с. 77], который может быть обеспечен исключительно за счёт интернационализации. В подобной обстановке ведущими принципами обучения должны являться принципы диалога культур и принцип взаимодействия языков и культур. Идея реализации программ академической мобильности в виде краткосрочных языковых школ для иностранных граждан в полной мере соответствует этим принципам.

Вступление в диалог культур в ходе межкультурных обменов, участие в современных проектах в рамках вузовского партнерства создают реальные возможности для знакомства зарубежных студентов с особенностями повседневной жизни и народным творчеством, формируя таким образом культурную картину мира собственной страны. Иностранный язык здесь является зеркалом культуры, в котором находят отражение реальный мир, мораль, система ценностей своего народа.

Участие в краткосрочных сезонных языковых школах для иностранного студента является культурно-образовательным туризмом, который на сегодняшний день представляет собой наиболее распространённую и перспективную форму студенческой мобильности.

Международное сотрудничество в высшем образовании сейчас приобретает черты целенаправленной политики со стороны российского государства и выступает как механизм достижения глобальных внешне- и

внутриполитических целей страны. Основными из них являются восстановление культурных, деловых и политических контактов с западными странами, а также повышение конкурентоспособности отечественных вузов. Одним из способов достижения этих целей является наращивание экспорта отечественного образования, что вполне соответствует современным мировым тенденциям развития высшего образования в условиях глобализации. Именно на развитие экспорта российского образования и его популяризацию за рубежом должна быть направлена реализация программ академической мобильности.

Список литературы

1. Крайнов Г.Н. Болонский процесс и проблемы модернизации высшего образования России / Г.Н. Крайнов // *Фундаментальные исследования*. – 2008. – №9. – С. 76–78.
2. Трегубова Т.М. Формирование академической мобильности студентов за рубежом в условиях единого европейского образовательного пространства / Т.М. Трегубова // *Образование за рубежом*. – 2009. – №2. – С. 110–118.
3. Пинигина О.Н. Студенческая мобильность как фактор повышения качества обучения иностранным языкам и межкультурной коммуникации в вузах / О.Н. Пинигина // *Вестник ассоциации вузов туризма и сервиса*. – 2012. – №4. – С. 33–37.
4. Чистохвалов В.Н. Международное академическое сотрудничество: Учеб. пособие / В.Н. Чистохвалов, В.М. Филиппов. – М.: РУДН, 2008. – 252 с.

Миляхова Юлия Герасимовна

учитель родного языка
МБОУ «Мужевская СОШ им. Н.В. Архангельского»
с. Мужы, ЯНАО

НАРОДНЫЕ ЗНАНИЯ НАРОДА ХАНТЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

***Аннотация:** в данной статье рассматривается специфика воспитания в культуре северного народа – ханты, живущего в Ямало-Ненецком автономном округе. По мнению автора, положительный результат реализации этнокультурного компонента в образовательном процессе поликультурного развития личности невозможен без определения себя как части своего народа, своей культуры, а также без учета российских и общечеловеческих ценностей.*

***Ключевые слова:** народные знания, обычаи народа ханты, традиции народа ханты.*

Развитие уровня образования актуальная задача, особенно, если говорить о народных, традиционных знаниях народов Севера Сибири. Культурно-исторические знания о народах Сибири – основа индивидуального целостного формирования личности. Народные знания дают целостную картину о жизни предков, о будущем потомков, через повседневные практики их жизни, современные дети могут постигать мудрость народа и усваивать собственную историю не через бумагу (книги), а через символические образы и знания, практические навыки и особенности действий.

Уважение и любовь к Родине наполняется реальными смыслами, конкретным содержанием при эмоционально-положительном отношении к местам, где он родился и живет, к тем людям, что жили на этих землях ранее и к тем, кто ныне живет. Сегодня возрождение национальных традиций актуально как никогда ранее.

Умение видеть красоту в природе, в повседневных традиционных практиках народа, желание больше о них узнать и лучше освоить – является залогом целостного ценностно-мировоззренческого становления личности ребенка. Народные знания народа ханты в образовательном процессе – базовая категория становления личности ученика.

Народные знания народа ханты складывались на основе культа природы, ценности и почитания предков, развития навыков, помогающих им выжить и поддерживать природу [2, с. 81].

Знания народа ханты сохранились в разных формах – в виде сказок, традиционных ремесел, способов приготовления пищи и т. д. Ознакомление с народными знаниями в образовательном процессе воспитывает у детей уважение к культуре и быту своего народа, расширяет их кругозор, развивает художественный и эстетический вкус, воспитывает уважение к этнической и национально-культурной самобытности народа Севера – ханты. Нравственно-патриотическое воспитание особенно важно при сохранении и передаче народных знаний в образовательном процессе.

Народные знания народа ханты в образовательном процессе имеют следующие задачи:

- знакомство детей с народными навыками и знаниями народа ханты;
- знакомство и понимание образно-символического языка народа ханты;
- формирование эмоционально-образного восприятия народных знаний, умений и навыков;
- расширение знаний о крае, быте, образе жизни народа ханты;
- развивать творческие способности (рисование, музыка, плетение, вырезание и т. д.);
- воспитывать умение ценить и сохранять красоту и богатство природы, традиций народов, проживающих на Севере Сибири.

Методы усвоения народных знаний народа ханты:

- экскурсии;
- просмотр фильмов и слушание народной музыки;
- освоение конкретно-прикладных навыков повседневной жизни народа ханты (проекты: приготовления пищи, обустройство жилища и т. д.);
- освоение досуговых практик (национальные игры, изучение сказаний и легенд, шитье хантйской куклы, рисование хантйского орнамента по образцу).

Таким образом, через народные знания происходит реализация следующих функций образовательного процесса:

- обучающая. Формируются знания учеников о народе ханты;
- развивающая. Развиваются коммуникативные и информационно-познавательные навыки у учеников через традиционные знания и навыки;
- воспитательная. Воспитывается любовь и интерес к изучению ханты языка, традициям и обычаям народа.

Таким образом, народные знания народа ханты в образовательном процессе имеют высокую степень актуальности и потребности в реализации. Без этого опыта, образовательный потенциал личности будет не полным и не достаточным.

Список литературы

1. Вахрушев С.В. Современный образовательный процесс / С.В. Вахрушев. – М.: Проспект, 2014. – 263 с.
2. Пешков А.Ю. Этнология: Учебное пособие / А.Ю. Пешков. – Красноярск: Издательство СФУ, 2015. – 115 с.

Оборина Ирина Анатольевна

канд. физ.-мат. наук, доцент
ФГКВОУ ВПО «Пермский военный институт
внутренних войск МВД России»
г. Пермь, Пермский край

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕМЫ «КРУЧЕНИЕ» КУРСА СОПРОТИВЛЕНИЯ МАТЕРИАЛОВ В ПЕРМСКОМ ВОЕННОМ ИНСТИТУТЕ

***Аннотация:** в данной статье рассмотрен проектный расчет на кручение вала, расчетная схема которого является примером вала механизма вертикальной наводки артиллерийского оружия. Проведен анализ полученных результатов, позволяющий дать рекомендации по проектированию валов смешанного сечения, удовлетворяющих условиям прочности и жесткости. Показана роль профессионально ориентированного обучения в теме «Кручение» дисциплины сопротивление материалов для формирования ряда профессиональных компетенций, требуемых ФГОС ВПО 3-го поколения к специалистам по направлению подготовки 17.05.02 «Стрелково-пушечное, артиллерийское и ракетное оружие».*

***Ключевые слова:** ФГОС ВПО, третье поколение, расчетная схема вала, механизм вертикальной наводки, артиллерийское орудие, эпюра крутящих моментов, прочные сечения вала, прочность, жесткость, профессиональные компетенции.*

Согласно ФГОС ВПО 3 поколения специалисты по направлению подготовки «Стрелково-пушечное, артиллерийское и ракетное оружие», выпускаемые в Пермском военном институте, должны решать профессиональные задачи, связанные с формированием целей и задач проектирования, разработкой путей решения проектных задач, техническим проектированием соответствующих образцов оружия и многих других [1]. Для успешной работы как в области проектно-конструкторской, так и научно-исследовательской деятельности у них в процессе обучения должны быть сформированы требуемые образовательным стандартом компетенции. Важную роль в формировании профессиональных компетенций играет усвоение курсантами дисциплин профессионального цикла, включающий курс сопротивления материалов. В основе преподавания дисциплины сопротивление материалов на кафедре общетехнических дисциплин Пермского военного института, в том числе темы «Кручение» лежит технология профессионально-ориентированного обучения [2].

В конструкциях артиллерийского вооружения и боевой техники на кручение работают валы механизмов вертикальной и горизонтальной наводки, приводные валы различного назначения, оси и полуоси ходовых частей, валы винтовых домкратов и другие элементы конструкций, передающие мощности, скручивающие моменты или участвующие во вращательном движении. Во многих случаях валы могут иметь не только переменное сечение по длине, но и смешанные сечения по участкам. Например, круглый вал, с квадратными концевыми участками, через которые на него передаются скручивающие моменты. Типичным примером такого

вала является вал привода механизма наводки у некоторых артиллерийских систем. На один конец квадратного сечения такого вала насаживается маховик с рукояткой, а на другой конец – коническая шестерня. Расчетная схема круглого вала с квадратным концевым участком показана на рис. 1.

Построение эпюры $M_{кр}$ для заданного вала показало, что крутящий момент на участке II постояен: $M_{крII} = -T_k$, в сечении В: $M_{крВ} = T_k$, в сечении А: $M_{крА} = -3T_k$.

Проектный расчет (подбор прочного поперечного сечения) валов осуществляется по условию прочности на кручение [3]:

$$\tau_{\max} = |M_{кр}| / W_p \leq [\tau], \quad (1)$$

где $[\tau]$ – допускаемое напряжение на кручение.

Проверка прочного сечения вала, найденного при проектном расчете или при установлении причин поломки вала при эксплуатации, осуществляется по условию жесткости [1]:

Проверка прочного сечения вала, найденного при проектном расчете или при установлении причин поломки вала при эксплуатации, осуществляется по условию жесткости [3]:

$$\Theta_{\max} = |M_{кр}| / GJ_p \leq [\Theta], \quad (2)$$

где $[\Theta]$ – допускаемый относительный угол закручивания.

Для валов некруглого сечения в зависимостях (1) и (2) полярный момент инерции I_p , полярный момент сопротивления W_p заменяют значениями

I_k и W_k в зависимости от размеров и формы сечения [3].

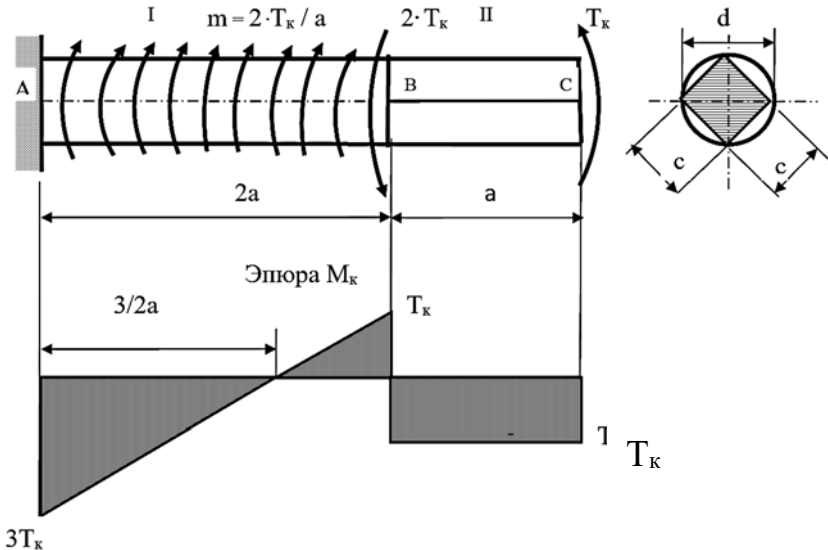


Рис. 1. Схема нагружения вала смешанного сечения скручивающим моментом и эпюра крутящих моментов в поперечных сечениях вала по его длине

Подберем размеры поперечных сечений рассматриваемого вала и проверим его прочность при следующих исходных данных: максимальный момент, прикладываемый к маховику привода механизма вертикального наводки, насаженного на квадратный конец вала $T_k = 75 \text{ Н}\cdot\text{м}$, $a = 0.2 \text{ м}$, $[\tau] = 120 \text{ МПа}$, $[\theta] = 5 \cdot 10^{-3} \text{ рад/м}$, $G = 8 \cdot 10^4 \text{ МПа}$, $c = d / \sqrt{2}$. Из условия прочности (1) $W_\rho \geq |M_{кр}| / [\tau]$. Из эпюры (рис.1) видно, что $M_{кр \max} = 3T_k$. Тогда с учетом того, что для круглого сечения $W_\rho = \pi d^3 / 16$ получим:

$$d \geq \sqrt[3]{\frac{16 \cdot 3T_{кр}}{\pi[\tau]}} \geq \sqrt[3]{\frac{16 \cdot 3T_{кр}}{\pi[\tau]}} = \sqrt[3]{\frac{48 \cdot 75}{3.14 \cdot 120 \cdot 10^6}} = 0.021 \text{ м} = 21 \text{ мм}.$$

Из условия жесткости (2) для круглого сечения II участка в сечении B имеем $I_\rho \geq T_k / G \cdot [\theta]$. Учитывая, что $I_\rho = \pi d^4 / 32 = 0.098 d^4$, найдем:

$$d \geq \sqrt[4]{\frac{T_{кр}}{0.098 \cdot G \cdot [\theta]}} = \sqrt[4]{\frac{75}{0.098 \cdot 8 \cdot 10^{10} \cdot 5 \cdot 10^{-3}}} = 0.037 \text{ м} = 37 \text{ мм}.$$

Из условия жесткости (2) для квадратного сечения I участка $I_k \geq T_k / G \cdot [\theta]$. Учитывая, что $I_k = \alpha c^4 = 0.140 c^4 = 0.140 \cdot (d / \sqrt{2})^4 = 0.035 \cdot d^4 [1]$ получим:

$$d \geq \sqrt[4]{\frac{T_{кр}}{0.035 \cdot G \cdot [\theta]}} = \sqrt[4]{\frac{75}{0.035 \cdot 8 \cdot 10^{10} \cdot 5 \cdot 10^{-3}}} = 0.048 \text{ м} = 48 \text{ мм}.$$

Проведенный расчет показывает, что по условию прочности для круглых и квадратных сечений вала достаточен диаметр круглой части вала $d = 27 \text{ мм}$. Однако такой диаметр не обеспечивает достаточной жесткости вала на его участках. Поэтому в качестве прочного диаметра для заданных условий нагружения необходимо взять наибольший расчетный диаметр вала $d = 48 \text{ мм}$. Этот вал будет удовлетворять как условию прочности, так и условию жесткости во всех сечениях.

Знания, полученные курсантами при решении рассмотренной задачи на практическом занятии по теме «Кручение» дают возможность в будущем:

- проводить проектные расчеты и подбирать рациональные сечения валов в конструкциях ВВТ;
- проверять прочность их сечений при ремонте для обеспечения гарантированной безопасности и надежности.

Усвоение данной темы способствует формированию у них следующих профессиональных компетенций [1]:

- способность четко формулировать цели и задачи проектных процедур, включая разработку тактико-технических заданий на проектирование (ПК-13);
- способность анализировать текущее состояние и тенденции развития стрелково-пушечного, артиллерийского и ракетного оружия (ПК-9).

Список литературы

1. ФГОС ВПО 3-поколения для специальности 17.05.02 «Стрелково-пушечное, артиллерийское и ракетное оружие». МО и Н РФ, приказ №51 от 17.01.11 г.
2. Оборина И.А. Образовательные технологии в преподавании сопротивления материалов в Пермском военном институте // Педагогический опыт: теория, методика, практика: Сборник материалов Международной научно-практической конференции. – Чебоксары, 2014.
3. Горшков А.Г. Сопротивление материалов / А.Г. Горшков [и др.]. – М., 2008.

Орлова Юлия Андреевна

студентка

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»

г. Иркутск, Иркутская область

Середкина Наталья Дмитриевна

старший преподаватель

Педагогический институт

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»

г. Иркутск, Иркутская область

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

***Аннотация:** в статье рассматривается проблема развития познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста. Авторами представлены различные точки зрения исследователей на сущность понятий «Познавательный интерес». В работе показаны компоненты «поисковой деятельности», а также выделены критерии и уровни познавательного интереса.*

***Ключевые слова:** интерес, познавательный интерес, компоненты «поисковой деятельности», методы, критерии.*

Проблема развития познавательного интереса – одна из наиболее трудных в педагогике, так как, являясь индивидуально – психологической характеристикой человека, отражает очень сложные взаимодействия психофизиологических, биологических и социальных условий развития. Ее разработке посвятили свои труды многие ученые: Л.И. Божович, Л.А. Венгнер, Е.Н. Кабанова-Меллер, А.А. Люблинская, Г.М. Чуткина и др.

Г.И. Щукина выделяет следующую структуру познавательного интереса: Познавательный интерес состоит из следующих взаимосвязанных процессов:

- интеллектуальные – логические действия и операции (анализ, синтез, обобщение, сравнение), доказательства;
- эмоциональные – переживание успеха, радости познания, гордости за свои достижения, удовлетворение деятельностью;
- регулятивные – волевые устремления, целенаправленность, настойчивость, внимание, принятие решений;
- творческие – воображение, предвосхищение, озарение, создание новых моделей, образов [3].

Познавательный интерес – интегральное образование личности. Он как общий феномен интереса имеет сложнейшую структуру, которую составляют как отдельные психические процессы (интеллектуальные, эмоциональные, регулятивные), так и объективные и субъективные связи человека с миром, выраженные в отношениях [2].

Таким образом, «познавательный интерес в самом общем определении можно назвать избирательной деятельностью человека на познание предметов, явлений, событий окружающего мира, активизирующей психические процессы, деятельность человека, его познавательные возможности».

Для формирования интереса нужны все компоненты «поисковой деятельности». Она предполагает:

- а) возникновение в ходе деятельности недоумения и вопроса у самого ребенка;
- б) постановку и принятие ребенком задачи для самостоятельного (или совместного с воспитателем) решения;

в) организацию поиска решения задачи, который проходит через ряд преодолемых трудностей и приводит к положительному результату;

г) решение задачи (учебной, трудовой, внеклассной и т. д.) и показ перспективы данной работы, вызывающей новые вопросы и ставящей новые задачи для решения, благодаря чему интерес становится неисчерпаемым и все более стойким.

Современная теория обучения и воспитания при анализе педагогических явлений все больше и больше обращается к личности ребенка, к тем внутренним процессам, которые формируются у него под влиянием деятельности и общения. Формирование познавательных интересов, естественно связывают с процессом учения, когда главное содержание жизни ребенка состоит в постепенном переходе с одной ступени знаний на другую, с одного уровня овладения познавательными и практическими умениями к другому, более высокому. В самой структуре учебного процесса имеется множество объективных оснований для формирования познавательных интересов [4].

Для выявления уровня развития самостоятельности, ее проявлений и влияния семьи и детского сада на воспитание самостоятельности нами было выбрано две группы: экспериментальная и контрольная. Всего участвовало 30 детей.

Представим ниже детальную характеристику использования диагностических методов и их критерий.

Таблица 1

Методы исследования

№	Критерий	Методы исследования
1	Интеллектуальная (Возникновение познавательных вопросов; обращенность к изучаемому объекту; представления об окружающем)	Методика «Беседа» (авт. М.В. Марусинец) Цель: выявление у ребенка наличия познавательной мотивации, направленности его интересов.
2	Эмоционально – волевая (проявление эмоций, связанных с познанием; активность и самостоятельность в преодолении трудностей)	Методика «Загадка» (авт. Э.А. Баранова) Цель: выявление степени выраженности положительного эмоционального отношения к познавательной деятельности.
3	Процессуальная (исследовательский подход в решении умственных и поисковых задач; стремлении найти нестандартный способ решения поисковой задачи)	Методика «Мотивы умственной деятельности у старших дошкольников» (авт. Е.Э. Кригер) Цель: выявление доминирующих мотивов умственной деятельности у старших дошкольников.

На основе выделенных нами критериев, были представлены уровни развития познавательного интереса:

Высокий уровень: представления системы; наличие интереса к выявлению закономерностей, высокая самопроизвольная активность; увлеченная самостоятельная работа; стремление к преодолению трудностей;

стойкая эмоционально – познавательная направленность на определенную сферу окружающей действительности. Обращенность на процесс познавательной деятельности; интерес к преобразованию и совершенствованию собственной деятельности; использование разнообразных нестандартных способов в решении задач.

Средний уровень: дифференциация представлений об окружающем; интерес к познанию явных и существенных свойств предмета; конкретизация и усложнение познавательных вопросов. познавательная активность, требующая стимулирования со стороны взрослого; проявление ситуативной самостоятельности; преодоление трудностей с помощью взрослого; эмоционально – познавательное отношение к деятельности. обращенность на постановку целей и задач; интерес к содержанию объекта познания; ситуативное включение в диалог с партнером по познавательной деятельности; интерес к различным способам решения задач.

Низкий уровень: представление бессистемны; наличие широкого недифференцированного интереса; интерес к новым фактам и явлениям; наличие познавательных вопросов предметного характера. Познавательная инертность, уход от деятельности в случаи затруднений; минимальная самостоятельность; эпизодическое эмоциональное переживание. Обращенность на результат познавательной деятельности; репродуктивность в решении поставленных задач; индивидуальный характер деятельности [1].

Познавательный интерес старших дошкольников находится преимущественно на среднем и низком уровне в экспериментальной группе и на среднем уровне в контрольной группе.

Мы выявили 27% экспериментальной группы и 17% контрольной группы детей имеют высокий уровень развития познавательного интереса. 44% экспериментальной группы и 53% контрольной группы показали средний уровень познавательного интереса, соответственно 31% экспериментальной группы и 30% контрольной группы находятся на низком уровне развития познавательного интереса.

Полученные данные свидетельствуют о том, что у детей старшего дошкольного возраста развития познавательного интереса недостаточно и необходима систематическая целенаправленная работа педагогов дошкольного образовательного учреждения с детьми по развитию познавательного интереса у старших дошкольников.

Список литературы

1. Баранова Э.А. Диагностика познавательного интереса у младших школьников и дошкольников / Э.А. Баранова. – СПб, 2005. – 15 с.
2. Годовикова Д.Н. Формирование познавательной активности / Д.Н. Годовикова // Дошкольное воспитание. – 2007. – №8. – С. 19–20.
3. Гризик Т.А. Познаю мир: методические рекомендации по познавательному развитию / Т.А. Гризик // Дошкольное воспитание. – 2003. – №2. – С. 32–38.
4. Михайлова З.А. Диагностика личностных проявлений ребенка в логико – математической деятельности / З.А. Михайлова, Е.А. Носова // Дошкольная педагогика. – 2011. – №12. – С. 4–5.

Переточкина Светлана Михайловна
старший преподаватель
Институт международных отношений,
истории и востоковедения
ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский)
федеральный университет»
г. Казань, Республика Татарстан

Хафизова Айгуль Раисовна
студентка
ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский)
федеральный университет»
г. Казань, Республика Татарстан

НОВЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация: в данной статье рассматривается проблема внедрения эффективных и качественных образовательных программ в учебный процесс за счет объединения различных типов учебной информации. Работа посвящена использованию мультимедийных технологий в основных видах учебной деятельности. Особое внимание уделено одной из составляющих новых информационных технологий в научных библиотеках – медиатеке.

Ключевые слова: обучение, мультимедийные технологии, новые информационные технологии, медиатека.

Использование мультимедийных технологий – это внедрение эффективных, качественных, образовательных программ в учебный процесс за счет объединения различных типов учебной информации, использование мультимедиа предполагает учёт индивидуальных особенностей учащегося, а также, мотивируя его, вырабатывает стремление получать знания.

На сегодняшний день преподаватели всех учебных заведений используют информационные и, в частности, мультимедиа технологии в учебной и организационно-педагогической деятельности. Рассмотрим подробнее формы организации учебного процесса с использованием мультимедиа.

Основным видом учебной деятельности, направленным на первичное овладение знаниями, является лекция. Главное назначение лекции – обеспечить теоретическую основу обучения, развить интерес к учебной деятельности и конкретной учебной дисциплине, сформировать у обучающихся ориентиры для самостоятельной работы над курсом [2]. Применение информационных технологий предполагает изменение получения знаний через лекцию на введение специальных мультимедиа курсов. Для организации изучения теоретического материала могут быть использованы следующие виды мультимедиа курсов:

1. Видеолекция. Она предполагает просмотр учащимися видеозаписи лекции определенной дисциплины. Главным достоинством видеолекции является возможность просмотра лекции в любое время повторно.

2. Мультимедиа лекция. Для самостоятельной работы над лекционным материалом могут быть разработаны интерактивные компьютерные обучающие программы. У каждого обучающегося появляется возможность выбора времени работы, способа изучения материала, а также учитываются физиологические и психологические особенности ребенка.

3. Традиционные аналоговые обучающие издания. Они включают в себя лекции, пособия, опорные конспекты, переведенные в электронную форму.

Следующий вид учебной деятельности, направленный на закрепление теоретических знаний путем обсуждения решения конкретных задач, являются практические занятия. Использование мультимедиа технологически изменяет процесс организации практических занятий, а также усиливает методическую обеспеченность. Практические занятия могут иметь следующие виды:

1. Практические занятия по решению задач. Задачники, переведенные в электронную форму, могут включать в себя целую базу данных типовых и уникальных задач.

2. Лабораторные работы. Лабораторная работа – форма организации учебного процесса, которая направлена на получение навыков практики путем работы с моделями или материальными объектами. Внедрение мультимедиа технологий позволяет организовать работы с тренажерами, имитирующими реальные установки эксперимента, а также получить знания и навыки в составлении схем и эскизов организации лабораторной работы. У учащегося есть возможность работать с экспериментами, которые невозможно осуществить в реальной жизни, а также наблюдать за процессами, протекающими за доли секунды времени.

И одним из важных видов учебной деятельности является педагогический контроль, поскольку он осуществляет проверку результатов учебно-познавательной деятельности учащихся и качества обучающей системы.

Педагогический контроль подразумевает собой использование компьютерных программ, которые могут включать в себя тестовые задания, а также универсальную программную базу, заполненную по усмотрению преподавателем. Достоинством такого педагогического контроля является усиленная эффективность контроля и снижение части нагрузки с преподавателя.

На эффективность системы образования в значительной степени влияет также среда, в которой протекает учебный процесс. В это понятие входит структура учебного процесса, его условия и доступность. В таких условиях мультимедиа-средства информатизации образования могут быть использованы как одна из многочисленных возможных сред обучения. Такая среда применима в многочисленных образовательных проектах, в которых учащиеся размышляют об изучаемой предметной области, участвуют в диалоге со своими сверстниками и преподавателями, обсуждая ход и результаты обучения [3, с. 17]. Такой средой является широкомасштабное использование новых информационных технологий (НИТ). НИТ представляет собой объединение информационных ресурсов на различных носителях информации, имеющихся в собственных фондах, других библиотеках и информационных центрах на базе специально организуемых структур и помещений.

Одной из составляющих НИТ в научных библиотеках могут стать качественно новые подразделения – медиатеки. В 1999 году в библиотеке Российского государственного гуманитарного университета (РГГУ) была открыта первая медиатека, на примере которой мы рассмотрим это нововведение. Медиатека – это среда, в которой пользователи могут комфортно и эффективно работать с различными информационными ресурсами (включая печатные и электронные материалы), находящимися как в самой библиотеке, так и за её пределами. Концепция медиатеки РГГУ подразумевает создание комплексной структуры, сочетающей функции

читального зала с фондом на нетрадиционных носителях и информационного центра, обладающего источником информации на любых видах носителей. Все компьютеры медиатеки соединены в локальную сеть, сервер которой непосредственно расположен в медиатеке. Он подключен к серверу библиотеки, который, в свою очередь, включён в общую сеть вуза, имеющую свой сайт и высокоскоростной выход в Интернет [1]. Сотрудники медиатеки предоставляют возможность пользователям самостоятельно вести поиск необходимых им информационных ресурсов, оказывают различные информационные услуги и консультацию при работе с имеющимися в медиатеке ресурсами. В том числе в автоматизированном порядке осуществляется запись пользователей в медиатеку, учёт посещаемости и использования информационных ресурсов.

Формирование информационных ресурсов медиатеки осуществляется в соответствии с образовательными программами университета, с предоставлением удобных каталогов для поиска интересующих сведений. В качестве собственных библиографических и мультимедийных информационных ресурсов, предлагаемых пользователям, могут быть база данных трудов профессорско-преподавательского состава, дипломных работ и диссертаций, учебные программно-методические материалы, выпускаемые кафедрами вуза, в том числе и в электронном виде.

Важно учесть, что в медиатеке помимо обычных посадочных мест предоставляются места для работы с видеодокументами, а также предоставляются аудитехнические средства, которые не требуют жесткозакрепленных посадочных мест, т. е. пользователь с ними может спокойно перемещаться по медиатеке.

К преимуществам медиатеки, в первую очередь, относится осуществление дистанционного образования. При этом дистанционное образование не только студентов, но и преподавателей при повышении квалификации. А также достоинством таких медиатек является предоставление базы данных отечественных и зарубежных библиотек, оснащение качественными информационно-поисковыми системами, возможность, как локально, так и удалённо иметь доступ к медиатеке. Тем самым, медиатека предоставляет твердую платформу для самообразования, повышения квалификации и подготовки высококвалифицированных специалистов.

Список литературы

1. Алешин Л.И. Медиатека – интерактивная среда подготовки высококвалифицированных специалистов / Л.И. Алешин, Л.Л. Батова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.elbib.ru/index.phtml?page=elbib/rus/journal/2002/part3/AB>
2. Вымятнин В.М. Мультимедиа-курсы: методология и технология разработки / В.М. Вымятнин [и др.] [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ido.tsu.ru/ss/?unit=223&page=652>
3. Смолянинова О.Г. Конспект лекций по дисциплине «Мультимедиа-технологии в высшем образовании»: Конспект / О.Г. Смолянинова [и др.]. – Красноярск, 2008. – 178 с.

Петренко Марина Александровна

канд. пед. наук, доцент
Академия психологии и педагогики
ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»
г. Ростов-на-Дону, Ростовская область

Баталина Елена Александровна

студентка
Институт филологии, журналистики
и межкультурной коммуникации
ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»
г. Ростов-на-Дону, Ростовская область

ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

***Аннотация:** в данной статье рассматриваются интерактивные методы обучения иностранному языку. В процессе анализа авторы приходят к выводу о том, что интерактивные методы обучения открывают новые возможности изучения, закрепления и применения на практике учебного материала, а также одновременного решения нескольких учебных задач, главная из которых – развитие коммуникативных умений и навыков.*

***Ключевые слова:** интерактивные методы обучения, коммуникативность, творческая активность.*

Политические, экономические и социальные изменения, произошедшие в мире за последние годы, не могли не сказаться на тенденциях в обучении подрастающего поколения. Выпускники школ, дабы соответствовать требованиям работодателей, должны уметь мыслить критически и творчески, применять теорию на практике, аргументированно выражать собственную точку зрения, а также работать в команде для достижения поставленных целей и успеха на профессиональном поприще. В современном мире, в связи с гуманизацией педагогического процесса и признанием ученика субъектом образования, стали внедряться новейшие подходы, технологии и методы обучения. Особого внимания заслуживают интерактивные методы и технологии.

Термин интерактивность употребляется сегодня как с технической, так и с педагогической точки зрения. В первом случае интерактивность представляет собой свойство программного интерфейса по организации взаимодействия с пользователем. Во втором смысле термин интерактивность употребляют при описании некоторых методов обучения, поскольку уже достаточно аксиоматичным стало утверждение психологов о том, что личность характеризуется активностью, которая проявляется в собственной деятельности человека. Если при взаимодействии с учащимся применяются методы, подавляющие инициативу, самостоятельность, что в конечном результате разрушает его здоровье, а творчески ориентированный поиск не находит решения в продуктивной деятельности, то конструктивная агрессия переходит в деструктивную, поскольку потребность в активном поиске должна найти выход [5; 8].

Интерактивное («inter» – между, взаимно; «act» – действие) обучение направлено, в первую очередь, на развитие диалогового общения между учениками. Учитель в данном случае выступает лишь как координатор

действий учащихся, направляет их силы в нужное русло. Его основная задача – создание условий для комфортного взаимодействия учеников между собой с целью решения конкретных учебных задач путем привлечения собственного социального опыта.

Одним из самых перспективных направлений в области исследований интерактивности считается направление, связанное с развитием творческой активности обучающихся. В исследованиях М.А. Петренко дается следующее определение интерактивным технологиям развития творческой активности.

Под интерактивными технологиями развития творческой активности подразумеваются те обучающие и развивающие личность технологии, которые построены на целенаправленной и для достижения целей специально организованной групповой и межгрупповой деятельности, «обратной связи» между всеми ее участниками для достижения взаимопонимания и коррекции учебного и развивающего процесса, индивидуального стиля общения на основе рефлексивного анализа («здесь» и «сейчас») и совершения в процессе интерактивного занятия творческого действия определенной направленности, характеризующегося так называемым синергичным типом мышления как типом совместного мышления духовно развитых существ, синхронизирующих творческую волю в едином потоке [5; 9].

Разработка и внедрение интерактивных методов в процесс обучения интересует значительное количество ученых. Благодаря их вкладу на настоящий момент существует несколько классификаций интерактивных методов. Согласно Ю.С. Арутюнову в основе лежит наличие заданных моделей деятельности и наличие ролей: 1) неимитационные: проблемное обучение, практическое занятие, семинар, дискуссия, проблемная лекция, конференция; 2) имитационные: игровые: деловая игра, игровое проектирование, разыгрывание ролей; неигровые: разыгрывание ролей, имитационные упражнения, действие по инструкции [1].

Согласно О.С. Анисимову в основе – обеспечиваемый результат: традиционные: лекции, семинары, практические занятия, тренинги (обеспечивают функцию трансляции); новые (имитационные) – обеспечивают усиление роли мышления и развитие мотивации обучаемых; новейшие: инновационные игры, организационно – деятельностные игры, организационно-мыслительные игры, которые обеспечивают формирование интеллектуальной культуры и культуры саморазвития [2].

Согласно С.С. Кашилеву в основе – ведущая функция в педагогическом взаимодействии: методы создания благоприятной атмосферы, организации коммуникации; методы организации обмена деятельностью; методы организации мыследеятельности; методы организации смыслов творчества; методы организации рефлексивной деятельности; интегративные методы (интерактивные игры) [2].

Вариативность и гибкость интерактивных методов дает возможность их внедрения в процесс обучения иностранному языку. Цель данной дисциплины – формирование коммуникативной компетенции школьников, т. е. развитие навыка говорения на иностранном языке с целью решения разнообразных речевых задач. Достоинство интерактивных методов состоит в том, что они помогают избежать боязни разговаривать на иностранном языке, а также установлению диалога между учащимися. Опираясь на уже усвоенные знания и личный опыт, школьники с интересом принимают участие в организуемых учителем формах урока, на которых

«talking time» (время для дискуссии) отведено учащимся для практики иностранной речи.

Особой эффективностью при обучении английскому языку отличаются следующие интерактивные методы.

Дискуссия. Бывает нескольких типов: учебная, тематическая, биографическая и интерактивная. Независимо от выбранного типа дискуссии она не только будет мотивировать школьников к активному участию в обсуждении проблемы, но и будет способствовать развитию критического мышления, а также поиску оптимальных аргументов для отстаивания точки зрения. Личностный опыт в качестве опоры подкрепит уверенность учащихся в собственных силах и возможностях говорения на изучаемом языке.

Мозговой штурм. Данный интерактивный метод заслуживает особого внимания, ибо главный его принцип – спонтанность. Мозговой штурм позволяет вовлечь учеников в обсуждение того или иного проблемного вопроса. Задача учащихся – предложить как можно больше вариантов решения проблемы, при этом учитель должен принимать во внимание все без исключения ответы учеников, ибо каждое, пусть и на первых взгляд несуразное предложение, может иметь в себе зерно гениальности и носить творческий, нестандартный подход. Неподготовленность, являющаяся особенностью «Мозгового штурма», способствует активному применению словарного запаса, а также умению отбирать лексику и грамматические конструкции исходя из конкретной речевой ситуации и задачи. Ограниченность во времени стимулирует творческое мышление и нестандартный подход к решению проблемы [4].

Case-study. Метод обучения, при котором используется описание реальных ситуаций («case» – случай) для решения воспитательных или образовательных задач [3]. Учащимся предлагается изучить письменное описание ситуаций, взятых из жизненной практики, проанализировать и предложить решение скрытых в «кейсах» проблем. Несомненное достоинство данного метода заключается в том, что теория в прямом смысле переносится на практику, и учащиеся должны мыслить исходя из принципа, что обсуждаемая проблема реальна, и каждый может с ней столкнуться. Обсуждение «кейсов» производится в группах по несколько человек, тем самым коллективное мышление учит прислушиваться к мнению партнеров по команде, аргументировать свои мысли с целью донесения их до других учеников, а также приходит к общему мнению, несмотря на возможные разногласия.

Ролевая игра. Данный метод обучения представляет собой разыгрывание заранее смоделированных жизненных ситуаций в интересах овладения их поведенческой или эмоциональной стороной. Для ролевой игры ребята распределяются в группы по несколько человек и выбирают для себя те или иные роли. Распределить роли также может и учитель, учитывая, в первую очередь, особенности личности каждого ученика. Планирование, организация и обыгрывание выбранной ситуации способствует сплочению ребят, позволяет внести творческую нотку в учебный процесс, а также и раскрыть свои таланты, возможно, с еще неизвестной стороны [7]. Преимущество данного метода состоит в том, что он позволяет ощутить неподдельные эмоции и прочувствовать определенные состояния, что, несомненно, пробудит еще больший интерес и мотивацию к учению. На уроках иностранного языка в качестве ролевых игр могут разыгрываться сцены из литературных произведений англоязычных авторов или сцены из истории Великобритании и других англоговорящих стран.

В подобной игровой форме учащимся будет легче и интереснее применять изученный лексический и грамматический материал на практике, что и является целью обучения в целом.

Хотелось бы отметить, что рассмотренные интерактивные методы обучения (дискуссия, мозговой штурм, метод кейсов, ролевая игра) повышают эффективность обучения, в особенности применительно к урокам иностранного языка. Краеугольным камнем здесь является языковая практика учащихся, применение ими лингвистического материала на практике, чего достаточно сложно добиться, используя лишь традиционные и укоренившиеся в образовательной системе методы обучения.

Взаимодействие школьников между собой, успешность их диалогового общения в большей степени зависит от педагога. Его цель – заинтересовать учащихся, повысить их мотивацию к изучению иностранного языка, что довольно непросто сделать лишь при фронтальной работе с классом (учитель – ученик). Как показывает практика, данные методы способствуют снятию нервного напряжения школьников при осуществлении речевой деятельности на иностранном языке, а также позволяет менять виды работы, тем самым внося разнообразие в образовательный процесс. Интерактивные методы обучения открывают новые возможности изучения, закрепления и применения на практике изученного материала, а также одновременного решения нескольких учебных задач, главная из которых – развитие коммуникативных умений и навыков.

Список литературы

1. Арутюнов Ю.С. О классификации активных методов обучения / Ю.С. Арутюнов // V Международная школа-семинар по интенсивным методам обучения. – Рига, 1983. – С. 11–15.
2. Корнеева Л.И. Современные интерактивные методы обучения: зарубежный опыт / Л.И. Корнеева // Университетское управление. – 2004. – №4. – С. 78–83.
3. Двудличанская Н.Н. Интерактивные методы обучения как средство формирования ключевых компетентностей / Н.Н. Двудличанская // Наука и образование: Электронное научно-техническое издание. – №4. – 2011 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://technomag.edu.ru/doc/172651.html>
4. Интерактивные технологии в образовательном процессе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://интерактивные технологии метод Модерации ТОГИС>.
5. Петренко М.А. Теория педагогической интеракции: Монография / М.А. Петренко. – Ростов н/Д: ИПО ПИ ЮФУ, 2009. – 168 с.
6. Петренко М.А. Интерактивная технология развития творческой активности. Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров / М.А. Петренко. – 2014. – №4 (21). – С. 46–56.
7. Шишминцева А.П. Интерактивные технологии в процессе обучения в школе / А.П. Шишминцева, Ю.Н. Суртаева // Вестник ТГПУ – №8. – 2012 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://vestnik.tspu.ru/files/PDF/articles/shishmintceva_a_p_97_98_8_123_2012.pdf
8. Petrenko M.A. Theoretic bases of pedagogical interaction / M.A. Petrenko // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2015. – Т. 214. – С. 407–413.
9. Petrenko M.A. The developmental interactive technology of students' creative activity / M.A. Petrenko // Open Science Journal of Education. – 2015. – №3. – С. 43–47.

Пихотина Татьяна Викторовна
студентка

Хмарская Яна Анатольевна
студентка

Уразаева Лилия Юсуповна
канд. физ.-мат. наук, доцент

БУ ВО «Сургутский государственный
педагогический университет»
г. Сургут, ХМАО – Югра

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ И ВОВЛЕЧЕНИЕ ОДАРЕННЫХ УЧАЩИХСЯ В ПРОЕКТНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО МАТЕМАТИКЕ

Аннотация: статья посвящена вопросам обучения математике одаренных детей. Авторами рассматриваются подходы к индивидуализации обучения одаренных школьников. Особое внимание уделено использованию метода проектов в работе с одаренными детьми. Данный метод выступает как средство индивидуализации обучения и развития творческого потенциала.

Ключевые слова: одаренные дети, метод проектов, индивидуализация обучения, развитие творческого потенциала, математическое образование.

Системы работы с одаренными детьми предусматривает создание эффективно действующей модели образовательного процесса, рассчитанного на развитие способностей учащихся. Эффективное педагогическое сопровождение одаренных детей требует решения ряда проблем, связанных с организацией учебного процесса [1–3]. Находясь в большом коллективе одноклассников, обладающих несколько отличными интересами в области изучения математики, одаренные дети нуждаются в педагогической поддержке. Отметим, в связи с этим, что в работе с одаренными детьми видны недостатки классно-урочной системы организации учебного процесса. Одаренные дети лишаются необходимого для их развития повышенного внимания педагога-предметника. Иногда одаренность ребенка остается так и не замеченной, и развитие ребенка в условиях неподходящей среды, отсутствии конкуренции тормозится или идет в ином направлении.

В связи с этим необходимо создание банков диагностик одаренности детей в различных направлениях, хранилищ данных об одаренных детях, работе с ними, мониторинге их развития и дополнительного образования. Имеет смысл данные психодиагностики дополнять сведениями о семье, о школе, учителях, а также сведениями об успехах одаренных детей.

Можно выделить некоторые проблемы в обучении части одаренных детей, определяющие сложность педагогической работы с ними. В первую очередь это некоторые личностные особенности (нетерпимость к чужому мнению, бескомпромиссность). Далее следует отметить сложность общения одаренных детей с детским коллективом, имеющим интересы, отличные от интересов детей с высоким потенциалом развития, «взрослость» одаренных детей. Важнейшей проблемой является отсутствие возможности организации полноценного вариативного обучения одаренных детей в условиях классно-урочной системы образования.

Для работы с одаренными детьми требуется особая обстановка доверительности, наличие команды единомышленников, возможность реализации личностно-ориентированного подхода к обучению, комплексное планирование образовательного процесса, широкое использование возможностей дополнительного образования, тесная конструктивная связь с родителями, наличие контакта с детьми в сетевых сообществах по интересам, возможность осуществления обратной связи по результатам образовательной деятельности [4–6].

Для обучения одаренных детей большое значение имеет проектирование и реализация использования интерактивных технологий обучения, позволяющих организовывать учебный процесс на основе активизации учебной деятельности самих обучаемых, самоорганизации обучаемых. Среди деятельностных методов обучения математике превалирует метод проектов, который нацелен на получение конкретного результата в итоге учебно-поисковой или научно-поисковой деятельности. Метод помогает мотивировать обучаемых к участию в познавательном процессе, учит самостоятельности в выборе темы исследования, в выработке цели и задач исследования, определения этапов исследования. Обучаемые при выполнении проекта приобретают учебный и исследовательский опыт.

Достоинством метода исследовательского проекта является развитие мышления обучаемых, формирование критического мышления. Выполнение творческих поисковых работ требует мобилизации мыслительной деятельности, способности к прогнозированию и моделированию в условиях решения реальной практической задачи, что актуально для реализации инновационного подхода в работе с одаренными детьми, мотивации обучаемых.

Приемы работы с одаренными учащимися состоят в использовании вариативных и творческих индивидуальных задач, плановое внедрения научно-исследовательской, проектной деятельности в процесс обучения учащихся, повышение уровня самостоятельности обучаемых, подключение родителей к сопровождению образовательного процесса. Немаловажно вовлечение обучаемых с высоким потенциалом развития во внеурочную деятельность и систему дополнительного образования по интересам. Проблемные ситуации, решаемые в ходе проектной деятельности, является неотъемлемой частью процесса обучения и важным средством его активизации, поскольку предусматривают осуществление учеником самостоятельной учебной деятельности. Аналитическая деятельность учащихся, которая предполагает размышления, анализ, самостоятельное решение различных проблемных ситуаций является решающим фактором в формировании критического мышления при работе над проектом. Метод исследовательского проекта дает возможность организовать учебно-воспитательный процесс деятельности учащихся по формированию и развитию мышления учащихся, обеспечить индивидуализацию обучения одаренных детей. Формирование компетентности учащихся в проектной деятельности – актуальная проблема инновационного подхода в работе с одаренными детьми.

Список литературы

1. Абрамов А.В. К вопросу о разработке текстов математических кейсов / А.В. Абрамов, Н.В. Абрамова // В мире научных открытий. – 2010. – №4–10. – С. 95–96.
2. Абрамов А.В. Применение метода математического моделирования в образовательном процессе / А.В. Абрамов // Культура, наука, образование: проблемы и перспективы: Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции. – Нижневартовск, 2015. – С. 523–524.
3. Абрамов А.В. Формирование учебно-исследовательских компетенций учащихся в процессе конструирования математических задач с практическим содержанием / А.В. Абрамов,

Н.В. Абрамова, М.Н. Зайнуллин // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2014. – №12–2. – С. 212–214.

4. Уразаева Л.Ю. Проблемы математического образования и их решение / Л.Ю. Уразаева, Н.Н. Дацун // Вестник Пермского университета. Серия: Математика. Механика. Информатика. – 2015. – №3 (30). – С. 57–63.

5. Уразаева Л.Ю. Концептуальные особенности преподавания математики в Китае / Л.Ю. Уразаева, Н.Н. Дацун // Педагогические науки. – 2015. – №2 (71). – С. 52–54.

6. Хайржанова О.Н. Проектная деятельность на элективных курсах по математике как средство профессионального самоопределения старшекласников / О.Н. Хайржанова, М.В. Худжина // Традиции и инновации в образовательном пространстве России, ХМАО-Югры, НВГУ: Материалы Всероссийской научно-практической конференции / Отв. ред. Ю.В. Безбородова.

Полева Антонина Евгеньевна

воспитатель

МБДОУ «Д/С №167»

г. Чебоксары, Чувашская Республика

О РАЗВИТИИ СЕНСОРНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в данной статье рассмотрен вопрос создания педагогических условий, способствующих развитию сенсорных способностей детей. В научном труде автором представлены этапы необходимой работы для реализации проекта, направленного на решение поставленной проблемы.

Ключевые слова: развитие, сенсорные способности, дети раннего возраста, педагогические условия, приемы, методы, методика.

Проблема развития сенсорных способностей занимает важное место в психологической теории, и ей посвящено значительное количество исследований, как в нашей стране, так и за ее границей [1].

Исследования Л.А. Венгер, Н.А. Ветлугиной, Э.Г. Пилугиной, Е.И. Тихеевой, Ф.Фребель и др., также свидетельствуют о чувствительности раннего возраста для развития сенсорных способностей у детей [1; 4; 8].

На основании приведенных работ, мы можем предполагать, что особые педагогические условия могут ускорить развитие сенсорных способностей у детей раннего возраста.

Кроме того, изучив теоретические аспекты данной темы, мы можем предполагать, что развитию сенсорных способностей детей раннего возраста способствуют следующие педагогические условия:

- отбор сенсорных объектов восприятия в соответствии с принципами доступности;

- поэтапное ознакомление детей с сенсорными эталонами (от непосредственного восприятия сенсорного эталона к действию с данными эталонами с закреплением в слове к собственно-творческому отображению);

- использования в работе с детьми приемов сопоставления, сравнения, включения детей и родителей в процесс проектной деятельности.

В свете этого особенно актуальным кажется вопрос, можно ли путем создания особых педагогических условий способствовать развитию сенсорных способностей детей, а вместе с тем их общему развитию. Поэтому целью данного исследования было на практике проверить теоретически обоснованную эффективность выбранных педагогических методов для развития сенсорных способностей у детей раннего возраста.

На основании цели работы нами было проведено экспериментальное изучение уровня развития сенсорных способностей у детей младшего дошкольного возраста. В исследовании принимали участие 30 детей, которые были разделены нами на экспериментальную – 15 детей, и контрольную – 15 детей.

Цель исследования – выявить уровень развития сенсорных способностей у детей раннего дошкольного возраста.

Исследование проходило в два этапа:

1. Экспериментальный – на этом этапе происходил подбор методик, направленных на формирование сенсорных способностей детей раннего возраста. Проводилась диагностика сенсорных способностей детей раннего возраста. Производился анализ экспериментальной документации. Разрабатывались параметры коррекционной программы, оценивалась её эффективность.

2. Обобщающий – проводился анализ и систематизация результатов эмпирического исследования, обобщались полученные данные.

Для достижения поставленной цели в работе мы использовали следующие методы и методики:

1. Наблюдение. Метод наблюдения осуществлялся планомерно и целенаправленно в естественных условиях, для детей раннего возраста, позволяет проследить динамику исследуемых показателей.

2. Словесные методы. Данный метод применялся в сочетании с экспериментом и наблюдением. Использовался в форме беседы с целью выявления знаний, повторения изученного материала, оценки полученных знаний.

В качестве основных методик, использованных в исследовании при изучении сенсорных способностей детей раннего возраста, были определены: «Цветные кубики», «Геометрические фигуры», «Домик» (К.Л. Печора); «Спрячь шарики», «Найди парные картинки», «Сложи разрезные картинки» (Е.А. Стребелевой) [5; 7].

В процессе работы нами были разработаны критерии оценки результативности:

1. Уровень ориентированности ребенка в основных цветах спектра.

2. Умение ребенка сопоставлять плоские геометрические фигуры с образом.

3. Умение ребенка находить и называть предметы разной формы, величины.

4. Знания свойств предметов и их названия.

Анализ констатирующего эксперимента показал, что по результатам использованных методик у детей отмечается преимущественно низкий уровень развития сенсорных способностей, что позволяет констатировать тот факт, что дети затрудняются сравнивать одинаковые по форме и разные по величине зрительно воспринимаемые объекты, затрудняются в дифференциации основных цветов; испытывают трудности при восприятии и определении основных геометрических фигур, в способности воспринимать и соотносить объекты с учетом признаков цвета и формы, в целостном восприятии предметов.

Для повышения общего уровня сенсорного развития детей раннего возраста мы провели формирующий этап исследования.

Цель проекта: развитие сенсорных способностей ребенка раннего возраста, а также апробация условий развития сенсорных способностей.

Работа проходила поэтапно.

1 этап – подготовительный.

Целью данного этапа являлось обогащение опыта и представлений детей о сенсорных эталонах.

Одним из основных условий обогащения опыта перцептивных действий и развития сенсорных способностей является насыщение данным содержанием предметно-развивающей среды. С этой целью в группе силами родителей и воспитателей был создан центры сенсорного развития, подобран материал для изучения разных источников света, для продуктивной деятельности и игровых ситуаций. Подготовлены ресурсы (дидактические игры, атрибуты для игр, маски, декорации для театрализованного представления), необходимые для осуществления проекта.

2 этап – основной.

Основной этап направлен на создание интересного пространства, способствующего развитию сенсорных способностей детей раннего возраста.

На данном этапе мы использовали такие методы и приемы как экспериментирование с разными источниками света, наблюдения, игровые ситуации, сюрпризные моменты, беседы, изобразительная деятельность, чтение художественной литературы, театрализованная деятельность. Работа с детьми проводилась по подгруппам и индивидуально.

3 этап – заключительный.

Заключительный этап направлен на закрепление усвоенных умений и навыков. Вся система работы проводится одновременно со всеми детьми и их родителями. На этом этапе проводятся совместные мероприятия: конкурс – выставка светильников «Светильник-домик лампочки» (домашняя заготовка – совместная поделка детей и родителей).

Цель: обогатить сенсорный опыт детей в совместной деятельности с родителями.

Для выставки «Светильник – домик лампочки» родители с детьми мастерили дома светильники из подручного материала. На конкурсе проводилась демонстрация семейных светильников, в ходе которой, каждая семья рассказывала о продукте совместного творчества и процессе его изготовления, описывали смешные эпизоды, делились впечатлениями.

Также на этом этапе, совместно с родителями, детьми и педагогами проводился праздник «Светлячки». Родители проявляли инициативу, активно генерировали идеи, принимали участие в изготовлении атрибутов праздника.

В завершение формирующего этапа исследования мы провели контрольный эксперимент, который был направлен на изучение эффективности развития сенсорных способностей у детей раннего возраста.

На контрольном этапе мы использовали те же методики, что и на этапе констатирующего эксперимента. Полученные данные соотносились с итоговыми результатами, подвергались сравнению.

Данные контрольного этапа исследования в экспериментальной группе позволили выявить динамику в развитии сенсорных способностей детей. На основании результата можно сделать вывод, что в группе на 36% снизилось количество детей с низким уровнем развития сенсорных способностей и на 45% возросли показатели высокого уровня развития сенсорных способностей.

На основании полученных данных можно сделать выводы, о том, что педагогические условия развития сенсорных способностей детей раннего возраста, реализуемые в контексте проекта, оказались эффективными.

Список литературы

1. Венгер Л.А. Воспитание сенсорной культуры ребенка [Текст] / Л.А. Венгер, Э.Г. Пилюгина, Н.Б. Венгер – М.: Просвещение, 2007. – 268 с.
2. Запорожец А.В. Сенсорное воспитание дошкольников [Текст] / А.В. Запорожец, А.П. Усова – М.: Сфера, 1986. – 250 с.
3. Монтессори М. Помоги мне сделать это самому. – М.: Карапуз, 2000. – 272 с.

4. Пилогина, Э.Г. Сенсорные способности малыша [Текст] / Э.Г. Пилогина – М.: Просвещение, 1996. – 178 с.
5. Павлова Л.Н. Знакомим малыша с окружающим миром [Текст] / Л.Н. Павлова – М.: Просвещение, 2005. – 186 с.
6. Печора К.Л. Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях [Текст]: Кн. для воспитателя дет. сада / К.Л. Печора, Г.В. Пантюхина, Л.Г. Голубева. – М., 1986. – 144 с.
7. Поддьяков Н.Н. Сенсорное воспитание в детском саду: Пособие для воспитателей / Под ред. Н.Н. Поддьякова, В.И. Аванесовой. – 1981.
8. Психолого-педагогическая диагностика развития П86 детей раннего и дошкольного возраста: метод, пособие: с прил. альбома «Нагляд. материал для обследования детей» / Е.А. Стребелева, Г.А. Мишина, Ю.А. Разенкова [и др.]; под ред. Е.А. Стребелевой. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 2004. – 164 с.

Полякова Ольга Андреевна

канд. техн. наук, доцент

Мухин Олег Игоревич

канд. техн. наук, доцент

ФГБОУ ВПО «Пермский национальный
исследовательский политехнический университет»
г. Пермь, Пермский край

ИННОВАЦИОННЫЙ ПРОЕКТ «ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ ШКОЛА» – ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ НА ИНТЕРАКТИВНЫХ МОДЕЛЯХ

***Аннотация:** в статье рассмотрены вопросы обучения с помощью основы нашего мышления – моделей изучаемых в школе объектов учебных дисциплин. Обучение становится качественнее, понятнее, эффективнее, интереснее за счет взаимодействия, деятельности с интерактивными моделями. Таким образом, ребенок учится принимать решения, управляя миром интерактивных моделей.*

***Ключевые слова:** интеллектуальная школа, интерактивные модели, объекты учебных дисциплин, индивидуальная траектория обучения, реплики экспертной системы.*

«Интеллектуальная школа» – новый современный инновационный проект, реализованный с использованием собственной уникальной платформы моделирования и проектирования обучающих систем «Stratum» [1, с. 54].

Ядром системы является коллекция обучающих интерактивных моделей объектов учебных дисциплин, которые на каждом уроке обеспечивают взаимодействие ребенка с изучаемым учебным объектом, представленным его «живой» компьютерной копией. Каждая модель «Интеллектуальной школы» соответствует своими свойствами, поведением, реакциями объектам реального мира. Такими объектами могут быть живая клетка, треугольник, климат, прилагательное, планета Земля – все, что изучает ребенок в школе. В каждую модель встроена экспертная система, которая фиксирует успехи и промахи детей, автоматически составляя и корректируя индивидуальный маршрут обучения. Такая фиксация позволяет системе немедленно и индивидуально оказать помощь каждому ученику в его затруднениях. Данные о действиях ученика, о его результатах, о прохождении каждого упражнения курса, постоянно и автоматически получаемые системой, позволяют в любой момент времени оценить,

насколько выполняется учебный план по изучаемой дисциплине каждым учеником, тут же принять своевременные меры, исправить именно ту ошибку, которую допустил ученик, реализовать индивидуальную траекторию обучения.

Каждая модель «Интеллектуальной школы» – это упражнение, дидактическая единица, направленная на отработку определенного навыка, получение или закрепление конкретного знания, выработку компетенции.

Например, если для изучения выбрана модель Солнечной системы, то перемещаясь в трехмерном пространстве, можно переходить от планеты к планете, рассматривая их особенности, измерять параметры орбит, климата, ландшафта, наблюдать восход и заход Солнца, влиять на смену дня и ночи, смену времен года, затмения, движения спутников, планет, космических аппаратов. На занятиях, изучая Землю, учитель предлагает провести географический эксперимент – изменять количество воды на планете. Таким образом, используя современную touch-технологии, учащиеся то превращают Землю в каменный шар, то устраивают на планете всемирный потоп. В процессе образовательной игры идет процесс исследования – ознакомление с объектом, его свойствами, поведением. Учащийся уясняет закономерности поведения изучаемого объекта.

Наблюдая реакции модели на свои действия, ученик обязательно заметит связь между параметрами, которыми он управляет, например, между температурой на Солнце и расстоянием до него планеты Земля, за несколько минут построит график их зависимости и откроет, сформулирует закон, связывающий эти параметры.

Сформировав знания как причинно-следственные связи (законы), переходим к решению задач на моделях. Учащиеся проводят с моделью новые исследования, цель которых формулируется учителем или экспертной системой.

Действия учащегося ведут к различным изменениям в поведении, состоянии изучаемого объекта, которые сопровождаются репликами экспертной системы. Слабому ученику подробные реплики помогают решить задачу, отсутствие реплик – увеличивает нагрузку. Уровень помощи выбирается самим учеником, но всегда отмечается системой в электронном журнале. Сложность задачи регулируется – чем больше параметров, чем длиннее цепочка учебных действий, тем больше вариантов и тем сложнее задача для ученика. Если учащийся не справляется с задачей, то она упрощается экспертной системой автоматически и постепенно до тех пор, пока учащийся не начинает демонстрировать правильный результат, после этого система снова начинает усложнять задачу.

Таким образом, одна и та же модель позволяет обычному ребенку получить знания, например, просто путешествуя по Солнечной системе в режиме поиска и демонстрации. Одаренный ребенок на этой же модели решит сложную географическую задачу. Талантливый – самостоятельно откроет физический закон.

Практика использования «Интеллектуальной школы» в образовательных учреждениях показала, что время, затраченное на получение знаний через взаимодействие с интеллектуальными, интерактивными моделями, которые адекватно реагируют на действия ученика, сокращается по сравнению с классической технологией в 4–6 раз, резко возрастает мотивация к учебе, реализуется деятельностный подход, формируется самостоятельность, активно развивается мышление. Представляя изучаемые объекты действующими моделями, давая возможность ученику управлять ими по своему усмотрению и наблюдать достоверный эффект от произведенных действий, мы наблюдаем, как ребенок учится принимать решения в естественной образовательной среде.

Список литературы

1. Мухин О.И. Среда проектирования, технологии обучения и модели знаний / О.И. Мухин, К.О. Мухин, О.А. Полякова // Открытое и дистанционное образование / Томский государственный университет. – 2010. – №1 (37). – С. 54–58.

Прохоренко Валерий Валентинович

доцент
Волгоградский филиал
ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства
и государственной службы при Президенте РФ»
г. Волгоград, Волгоградская область

Дзержинская Людмила Борисовна

канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВПО «Волгоградская государственная
академия физической культуры»
г. Волгоград, Волгоградская область

Дзержинский Геннадий Александрович

канд. пед. наук, заведующий кафедрой
Волгоградский филиал
ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства
и государственной службы при Президенте РФ»
г. Волгоград, Волгоградская область

Кленин Игорь Сергеевич

старший преподаватель
Волгоградский филиал
ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства
и государственной службы при Президенте РФ»
г. Волгоград, Волгоградская область

ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ И СОДЕРЖАНИЯ ПРАКТИЧЕСКОГО КУРСА СПЕЦИАЛЬНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ ВУЗОВ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

Аннотация: в статье представлены проблемы и вопросы, возникающие при организации и проведении курса специальной физической подготовки в вузах гуманитарного профиля, а также описаны пути решения некоторых из них.

Ключевые слова: специальная физическая подготовка, студенты, высшие учебные заведения.

Введение курса «Специальная физическая подготовка» в учебный план гуманитарных вузов, осуществляющих подготовку студентов по специальности 40.05.01 «Правовое обеспечение национальной безопасности», 38.05.01 «Экономическая безопасность», 37.05.02 «Психология служебной деятельности» породило ряд вопросов и проблем.

Основными из них явились:

1. В каком объеме преподавать данную дисциплину? В настоящее время в Волгоградском филиале Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ дисциплина «Специальная физическая подготовка» осваивается в объеме 72 академических часов (2 з.е.),

из которых 8 часов – лекционные занятия, 34 часа – практические занятия и 30 часов – самостоятельная работа студентов. Бесспорно, времени, отведенного на практические занятия, недостаточно для формирования у студентов необходимых двигательных умений и навыков.

2. Необходимы ли при преподавании данной дисциплины лекционный курс и самостоятельная работа студента или целесообразнее организовать освоение дисциплины «Специальная физическая подготовка» по аналогии с прикладной физической культурой? Напомним, что в соответствии с ФГОС ВО прикладная физическая культура реализуется в объеме 328 академических часов и содержит только практические аудиторные занятия.

3. С чем ознакомить, чему научить, что подвергнуть совершенствованию, опираясь на уровень подготовленности, в частности, физической? Подчеркнем, что в отличие от академий МВД и вузов, находящихся в ведомствах силовых структур, где в качестве дополнительного вступительного экзамена проводится экзамен по физической подготовке (т.е. изначально предъявляются требования к уровню физической подготовки абитуриентов), в гуманитарных вузах на данных специальностях обучаются студенты, относящиеся по состоянию здоровья к различным медицинским группам, включая специальную медицинскую группу, и даже полностью освобожденные от занятий по физической культуре, что вызывает сложности с организацией учебного процесса и с выбором содержания учебных занятий.

4. Какие блоки специальной физической подготовки включить в цикл практических занятий с учетом временных затрат? Например, раздел «Рукопашный бой» предполагает обучение технике выведения из равновесия и самозащиты при выведении из равновесия, обучение технике ударов руками и самозащиты от них, обучение технике ударов ногами и самозащиты от них, обучение технике бросков и защиты от них. Причем каждая группа приемов содержит значительное количество способов и вариантов выполнения, что, в конечном итоге, приводит к многократному увеличению приемов [1, с. 76]. Таким образом данный раздел сам по себе может занять все 34 академических часа, отведенных на весь практический курс специальной физической подготовки.

5. Какие методы и средства педагогического воздействия использовать для достижения поставленных (в нашем случае образовательных) задач? В настоящее время студенческая молодежь в большинстве своем имеет низкий уровень готовности к обучению. Напомним, что состояние готовности (в аспекте физической культуры) предполагает: физическую готовность (уровень развития физических качеств), наличие двигательного опыта и психическую готовность [3, с. 294]. Не соответствие исходного уровня состояния готовности студентов и неграмотно подобранных средств и методов может привести к травмам, срыву адаптационных механизмов, эмоциональному дискомфорту, росту тревожности, беспокойства, протестных настроений и т. д.

6. Какие требования и контрольные упражнения использовать для текущего итогового контроля? Преподаватель может выбрать перечень двигательных тестов, используемых в процессе физической подготовки военнослужащих РФ, либо курсантов академий МВД, либо использовать нормативы комплекса ГТО и т. д.

Опираясь на данные научно-методической литературы, опыта практической работы по профессионально-прикладной физической подготовке «родственных специальностей» [2, с. 115] и учета реальных материально-технических возможностей нами была разработана рабочая программа

учебной дисциплины «Специальная физическая подготовка», которая включала следующие блоки:

1. Блок общей физической подготовки (ОФП); цель – поддержание и рост физических кондиций студентов средствами кроссовой и атлетической подготовки.

2. Блок «Служебно-прикладная физическая подготовка» (СПФП); цель – обучения специальным прикладным двигательным умениям и навыкам.

3. Блок «Рукопашный бой»; цель – ознакомление и обучение технике выполнения приемов рукопашного боя.

Кроме того, с целью эффективного проведения курса специальной физической подготовки на основании предварительного тестирования были сформированы отдельные группы студентов, отличающиеся по уровням физической подготовленности и координационным способностям. Эта градация в дальнейшем позволила рационально планировать моторную плотность занятия, а также широко варьировать величину объема, интенсивности и направленностью физических нагрузок, как в групповом, так и в индивидуальном тренинге.

В общефизической атлетической подготовке применялись средства и методы, направленные на поддержание и развитие силовых способностей. В частности, использовались 2 комплекса, состоящих из 5 статико-динамических упражнений в каждом, а также серийные, прыжковые, беговые и комбинированные упражнения. Нагрузка, направленная на воспитание беговой выносливости, выполнялась в виде гладкого бега на средней дистанции, кроссов и скоростного марша со снаряжением и значительным грузом.

Одновременно, на фоне ОФП проводилось ознакомление, обучение и освоение упражнений СПФП и приобретение умения их эффективного использования при тестировании и при необходимости в экстремальных условиях.

К таким упражнениям были отнесены следующие формы движений и виды перемещений:

1. Переползание (на боку, на спине, ползком, по-пластунски, транспортировки раненого, переноска грузов различного веса и объема и т. д.).

2. Различные виды ходьбы и бега (по узкой опоре, по качающейся опоре, со сменой направления движения, с переноской грузов и транспортировкой людей и пр.).

3. Преодоление препятствий (ходьба по «разрушенному мосту», ходьба в упоре на руках на параллельных брусках, передвижение в висячем положении по «рукоходу», перемещение по горизонтальному брусу в положении виса, перепрыгивание через барьеры разной высоты и т. д.).

4. Кувырки, перекаты, лазание по вертикальной стойке, по канату; преодоление полосы препятствий, состоящей из различных комбинаций упражнений ОФП и СПФП.

Значительная часть времени практических занятий была отведена освоению приемов рукопашного боя.

Разработанная рабочая программа была успешно реализована в учебно-воспитательном процессе Волгоградского филиала РАНХиГС в течение 2015–2016 учебного года (7 семестр). Практический курс СПФП проводился 1 раз в неделю (по 2 академических часа) в осенне-зимний период, в основном на открытом воздухе.

По мере прохождения курса СФП у занимающихся наблюдалось качественное освоение техники выполнения специальных упражнений, улучшение координационной структуры и уменьшение ошибок при выполнении двигательных действий (даже на фоне значительного утомления).

Список литературы

1. Дзержинская Л.Б. Проблемы обучения рукопашному бою студентов гуманитарных вузов, обучающихся по специальности 40.05.01 «Правовое обеспечение национальной безопасности» [Текст] / Л.Б. Дзержинская, И.С. Кленин // Результаты научных исследований: Сборник материалов международной научно-практической конференции (г. Тюмень, 15 февраля 2016 г.). – Ч. 3. – Уфа: АЭТЕРНА, 2016. – С. 73–75.
2. Прохорова И.В. Методика физической подготовки будущих специалистов таможенного дела [Текст] / И.В. Прохорова, Г.А. Дзержинский, С.Г. Дзержинский // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2015. – №3 (121). – С. 113–118.
3. Теория и методика физической культуры: Учебник [Текст] / Под ред. Ю.Ф. Курамшина. – М.: Советский спорт, 2010. – 320 с.

Роговенко Тамара Владимировна
 учитель начальных классов
 МАОУ «СОШ №112 с углубленным
 изучением информатики»
 г. Новокузнецк, Кемеровская область

ПРОБЛЕМА ПЕРЕХОДА ОТ БЕЗОТМЕТЧНОГО ОБУЧЕНИЯ К ОТМЕТКАМ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация: в данной статье автором рассказывается о том, как правильно и безболезненно для ребёнка организовать процесс перехода к отметочному обучению в начальной школе.

Ключевые слова: отметка, оценка, пятибалльная система оценивания, безотметочная система оценивания, приемы оценивания.

В последние пять лет в содержании образования произошли огромные изменения, которые влекут за собой и изменение системы оценивания учащихся. В первую очередь это связано с переносом акцента с предметных знаний, умений и навыков как основной цели обучения на формирование универсальных учебных действий.

Большую роль в формировании УУД ребенка играет положительная мотивация к школьному обучению. Многие будущие первоклассники собираются в школу с желанием получать только положительные отметки. Но есть и такие дети, которые испытывают волнение, страх перед неизвестностью, что, в конечном итоге, может выявить в ребенке нежелание ходить в школу.

Одним из условий формирования положительной мотивации и как следствие важным условием формирования универсальных учебных действий является проведение этапа адаптации детей к школе. Безотметочное обучение младших школьников является важным условием организации этапа адаптации.

Важно понимать, что безотметочное обучение – это не отказ от оценки результатов в целом, это поиск нового подхода к оцениванию, который позволил бы преодолеть недостатки существующей «отметочной» системы оценивания.

В нашей школе безотметочное обучение проводится весь первый класс и захватывает первую четверть второго класса, хотя приёмы самооценки по общепринятым критериям применяются во всех классах начальной школы, начиная с 1 класса.

Во втором классе у многих учителей возникают проблемы при выставлении отметок, ведь безотметочное обучение позволяет учителям и ученикам выходить за рамки пятибалльной системы, разрабатывать новые критерии оценивания и самооценивания.

Дело в том, что в 1 классе учитель оценивает то, насколько качественно ученики справляются с поставленными задачами. Ребенок может не быть гением и не знать весь учебный материал на отлично, но тем не менее всегда получает самые высокие оценки, например, за то, как объясняет свои действия, за работу в группе, за осознание своих ошибок и др. Учитель всегда может найти, за что похвалить ученика и создать вокруг него ситуацию успеха.

Отметка же (балл) является как бы результатом оценивания, и при выставлении отметки нам, учителям, приходится больше ссылаться на уровень усвоения учеником знаний по предметам.

К тому же отметок всего пять, вот и получается, что одному ученику мы ставим твердую «тройку» за шикарные объяснения решения задачи, но недостаточные знания, например, таблицы умножения, а другому – слабенькую, но тоже «тройку» за минимум проявленных знаний. Отсюда начинаются обиды детей друг на друга, на учителя и отвращение к предметам.

Чтобы этого не происходило учитель всегда должен совмещать выставление отметки с устной оценкой, продолжать работу, начатую в 1 классе и постепенно внедрять новое. В дальнейшем ученики сами научатся понимать свои отметки.

Но и в оценивании учеников тоже надо знать меру и всегда держать «золотую середину». Так, например, если сильный ученик получает одни «5», то к этому нужно относиться как к должному, а не захваливать, не задаривать, не подчеркивать его особых заслуг и способностей.

А вот если ребенок, преодолев определенные трудности, наверстал то, что было упущено, но еще не добился самых лучших отметок? Как отнестись к его успехам? Я ставлю ему «3», больше поставить не могу, так как его работа выполнена хуже, чем у других, детей, а ведь они смотрят в тетради друг у друга, сравнивают... Зачастую, эта скромная «3» – свидетельство большого трудолюбия и упорства ученика, заслуживает большей похвалы чем за «5».

Этим «простым истинам» следует обучить и родителей учеников. Ведь некоторые из них при появлении отметок во 2 классе требуют от детей только «пятерок». Это может привести к тому, что у ребенка появится нездоровое честолюбие и другие скверные черты. Например, когда после «5» вдруг полученная «4» вызывает слезы. За этими поступками скрываются черты эгоизма. Правда, пока еще едва заметные.

Необходимо научить родителей задавать правильные вопросы ребенку, приходящему со школы. Вопросы «Как дела в школе? Что получил?», показывают, в первую очередь заинтересованность родителей в оценках. Противоположными являются вопросы «Что ты сегодня узнал нового? С кем из ребят ты сегодня играл? Какие уроки были для тебя самыми интересными?» дают ребенку понять, что главное в школе – учение и общение.

Таким образом можно сказать, что в первых классах необходима безотметочная система оценивания для успешного прохождения ребенком периода адаптации к школе. В последующих классах следует совмещать

безотметочное обучение с выставлением отметок. При этом нужно стремиться к тому, чтобы дети жаждали получать именно знания, а не оценки. Ведь в реальной жизни, за стенами школы их отметки мало кого будут интересовать, а вот знания пригодятся куда больше...

Садникова Анна Александровна
учитель русского языка и литературы
МОУ Икшинская СОШ
рп Икша, Московская область

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ВНЕДРЕНИЯ ЭЛЕКТРОННОГО ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ

Аннотация: в данной статье рассматриваются вопросы, касающиеся внедрения в образовательном учреждении дистанционного электронного обучения. Автор выделяет конечные результаты, возможные при соблюдении всех необходимых условий.

Ключевые слова: обучение, дистанционное обучение, электронное обучение.

Мировая педагогическая практика уже показала целесообразность дистанционных электронных форм обучения для школьников.

Электронное обучение (англ. *E-learning*, сокращение от англ. *Electronic Learning*) – система электронного обучения, обучение при помощи информационных, электронных технологий.

При такой модели обучения учащиеся могут ряд учебных предметов или разделов программы, или отдельные виды деятельности изучать и выполнять дистанционно в удобное для них время. Новый подход к системе обучения в соответствии с требованиями ФГОС, основанный на личностно-ориентированном подходе, предусматривающий формирование самостоятельного критического мышления, умения работать с информацией требуют и новых форм обучения.

В основном учителя использует интернет ресурсы для внеклассной работы с учащимися, или как дополнение к существующим учебным курсам и предметам. Однако уже сейчас начинается использование компьютерных телекоммуникаций в режиме взаимодействия учителя и учащихся через веб-сайт учебной платформы (форма обратной связи, опрос, анкета и т. д.)

При всех преимуществах дистанционного обучения следует помнить о специфике подачи материалов, в чем заключается некоторая сложность для преподавателя. При использовании *e-learning*, учитываются некоторые особенности функционирования человеческого мозга. Мозг устроен так, что ему всегда необходим «собеседник», именно поэтому мы часто «одушевляем» кошку, собаку, машину. При прохождении электронного курса происходит «одушевление» компьютера, поэтому для улучшения понимания материала лучше создавать персонажей: «помощников», «соучастников» процесса обучения, которые будут (условно) разговаривать, давать советы, делать выводы о каких-либо действиях обучающегося. При этом язык в курсе должен быть приближен к устной, разговорной речи, а весь материал – к реальным жизненным ситуациям. Человек, проходящий электронный курс – участник процесса, т.к. В этом случае у участника обучающегося процесса (ведь человек, проходящий электронный курс

именно *участник* процесса) не будет создаваться ощущение, что его учат, что ему нужно запомнить огромное количество информационного материала (это создает лишнее напряжение, сопротивление, негатив). В этом случае вся нужная информация отложится в долгосрочной памяти значительно лучше. Реальные истории (эмоции, примеры, юмор, видео) из профессиональной области еще более улучшат результат.

Электронный курс – это не книга, это новый, динамично развивающийся вид обучения, отличный от процесса получения информации при чтении. Большой объем информации, изложенный сухим научным стилем речи, усвоится у самых усидчивых учеников (и это всего 5% участников!). Курс должен отражать актуальные задачи, если обучающийся восклицает «О! Это как раз то, что мне нужно!» – это хороший курс.

Курс «будет работать», станет эффективным, если при разработке мы будем помнить о цели, которую нужно достичь; если мы будем делать именно обучающий курс, а не электронную копию слайдов; если мы будем увлекать, а не принуждать.

При разработке курса следует задавать вопрос «Что должны знать ученики после обучения?», «Как это поможет им в учебе/жизни?». Интерес вызовет только та информация, которая ответит на эти вопросы.

Электронный курс – это обучение, в котором ученик должен совершать *действие*, в результате которого он получит обратную связь (кейсы, диалоги), а также анализ причинно-следственной связи действий и событий. В финале курса участник должен понимать, что же получилось в итоге, какими навыками он овладел.

При соблюдении этих принципов мы можем создавать прекрасные «работающие» курсы, которые наши ученики будут проходить с удовольствием и отличным результатом.

Имея опыт работы с учащимися дистанционно, можно выделить преимущества и недостатки дистанционного электронного обучения:

Преимущества:

1. Скорость изучения материала устанавливается самостоятельно учащимся.
2. Независимость от географического и временного положения обучающегося и образовательного учреждения.
3. Использование в образовательном процессе новейших достижений информационных и телекоммуникационных технологий.
4. Равные возможности получения образования независимо от места проживания, состояния здоровья, материальной обеспеченности.

Недостатки:

1. Не все желающие учиться имеют компьютер и выход в Интернет.
- При соблюдении всех необходимых условий (в том числе выбор оптимальной платформы) конечным результатом внедрения СДО может стать:
- создание системы дистанционного обучения с контентом, разработанным в соответствии с нормативной документацией к дистанционному обучению;
 - предоставление доступного, качественного, адаптированного к возможностям и способностям каждого ученика образования в рамках дополнения к основному общему образованию;
 - внедрение новых инновационных учебных программ по информационно-коммуникационным технологиям;
 - создание банка дистанционных образовательных программ;
 - улучшение качества образования учащихся за счет эффективного использования современных образовательных технологий, в том числе информационно-коммуникационных.

Сапарова Ксения Игоревна
учитель биологии
МБОУ «СОШ №35»
г. Казань, Республика Татарстан

ФОРМИРОВАНИЕ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ НА ОСНОВЕ РЕШЕНИЯ ОТКРЫТЫХ ЗАДАЧ

Аннотация: в работе представлен педагогический опыт по использованию открытых задач на уроках биологии, отражены результаты внедрения открытых задач в педагогическую практику. Разработана система мониторинга сформированности ключевых компетенций обучающихся. Доказана эффективность применения открытых задач на уроках биологии по результатам мониторинга.

Ключевые слова: открытые задачи, задача, мониторинг, компетенции, проект, биология, урок.

Времена меняются, и мы меняемся вместе с ними. Меняются цели и содержание образования, появляются новые средства технологии, но главной формой обучения был и остается урок. Каким же должен быть современный урок? Вспомним давно известную формулу времен классицизма: *non scholae, sed vitae discimus (лат.) – учимся не для школы, а для жизни*. Современный урок должен способствовать формированию не просто умений, а компетенций, т.е. есть умений, непосредственно сопряженных с опытом их применения в практической деятельности, в жизни.

Преподавая в классах, которые обучаются как в соответствии с ФГОС ООО, так и в классах, обучающихся в соответствии с ФК ГОС необходимо понимать, что ключевые компетенции должны быть сформированы и у обучающихся по ФК ГОС, поскольку им предстоит учиться в ВУЗах в соответствии с ФГОС ВПО.

Проанализировав систему заданий в учебниках по биологии и методический аппарат рабочих тетрадей, выявлено, что большинство заданий носит репродуктивный характер. Поэтому возникает необходимость разработки дидактических материалов, содержащих систему продуктивных заданий, вопросов, например, таких как открытые задачи.

Об открытых задачах, как о подвиде творческих задач, впервые стало известно в середине XX века, когда педагог, писатель-фантаст Генрих Альтшуллер стал разрабатывать идею ТРИЗ-педагогике. Позже Анатолий Гин, вдохновленный работами Альтшуллера, дал точное определение термину «Открытая задача». И открытой считают задачу, имеющую размытое условие, которое учащемуся необходимо трактовать, осмыслить, дополнить самому; открытая задача может иметь множество решений, вероятный, а не точный ответ.

Ввести такие задачи в урочную деятельность можно с помощью создания проблемной ситуации. Для этого моделируется проблемная ситуация, идет поиск способов решения, разрабатывается проектный замысел и способы его реализации. Оцениваются полученные результаты, определяется круг нерешенных проблем. Обратимся к принципам организации проектной деятельности. Они не новы:

- проект должен быть посильным для выполнения;
- обеспечить руководство проектом со стороны педагогов;
- каждый учащийся должен четко показать свой вклад в выполнение проекта. Каждый участник проекта получает индивидуальную оценку;
- вести подготовку учащихся к выполнению проектов;

Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс»

– создавать необходимые условия для успешного выполнения проектов;

– обязательная презентация результатов работы по проекту.

Мы не изобретаем что-то новое – оптимизация мыслительной деятельности учащихся посредством проектов описана еще в старых стандартах; мы берем лучшее из Российской системы образования, модернизируем и актуализируем его.

Мной апробируется методика мониторинга сформированности ключевых компетенций у обучающихся школы. Для этого на каждого учащегося заполняется Матрица ключевых компетенций (рис. 1), где каждая компетенция измеряется в диапазоне от 0 до 2 баллов, как среднее арифметическое ее составляющих: 0 – компетенция не сформирована, 1 – компетенция сформирована частично, 2 – компетенция сформирована полностью. Исследование проводится в начале учебного года и в конце.

Матрица ключевых компетенций

ФИО ученика



Учебный год, класс 2014-2015, 5Б, 2015-2016, 6В

Компетенция	Составляющая компетенции	Сентябрь 2014 г.	Май 2015 г.	Май 2016г.	Май 2017 г.
Учебно-познавательная	уровень освоения программы по предмету	0,7	0,9		
	актуализация и применение необходимых знаний, умений и способов деятельности в широком спектре стандартных и нестандартных ситуаций	0,5	0,8		
	умение самостоятельно порождать новые решения в стандартных и нестандартных ситуациях	0,2	0,9		
	владение методами, способами мыслительной деятельности	0,8	1,2		
	способность ставить и задавать вопрос по сути проблемы и отыскивать на них ответ, определять направления поиска, устранять и исправлять допущенные ошибки	0,9	1,0		
	умение выполнять проектную, исследовательскую деятельность, предполагающую получение нового знания с использованием различных инновационных подходов и методов решения	0,1	0,9		
	умение демонстрировать результаты своей работы с использованием компьютерных средств и технологий; (выступление, защита, портфолио)	1	1,2		
	Среднее арифметическое	0,74	0,98		
Информационная	умение самостоятельно искать, излекать, систематизировать, анализировать, отбирать, преобразовывать, сохранять и передавать информацию адекватной задаче	0,9	1		
	владение навыками работы с различными источниками информации и умение определять стратегию поиска необходимой недостающей информации	0,8	1,1		
	умение ориентироваться в информационных потоках, выделять из них главное и необходимое, критически относиться и определять степень достоверности информации	0,9	0,8		
	использование современных технологий при работе с информацией и сопровождении своих проектов	0,8	1		
	Среднее арифметическое	0,73	0,95		
Коммуникативная	участие в дискуссии, умение дискутировать, поддерживать дискуссию, высказывать и отстаивать свою точку зрения	0,3	0,7		
	участие в работе группы, способность вести конструктивный диалог, находить компромиссы, сотрудничать, выступать от имени группы	0,1	0,8		
	умение вступать в речевое общение, участвовать в диалоге, отвечать на поставленные вопросы	0,2	0,9		
	владение навыками публичного выступления	0,1	0,6		
Среднее арифметическое	0,18	0,75			
Уровень сформированности ключевых компетенций		0,55	0,89		

Рис. 1. Матрица ключевых компетенций

Для мониторинга используются компетентностно-ориентированные задания, в том числе открытые задачи и результаты работы над проектами. У 87% обучающихся, участвующих в мониторинге наблюдается положительная динамика уровня сформированности ключевых компетенций.

Результаты мониторинга подтверждают эффективность использования метода открытых задач на уроках биологии и в проектной деятельности.

В конечном итоге мы получим ученика, который сможет быстро адаптироваться к изменяющимся условиям жизни, осмысленно действовать в ситуации выбора, грамотно ставить перед собой цели и достигать их.

Список литературы

1. Альтшуллер Г.С. Найти идею. Введение в ТРИЗ-теорию решения изобретательских задач // Электронная книга. – 404 с.
2. Гин А.А. ТРИЗ-педагогика. – М., 2015. – 77 с.
3. Гин А.А. Приемы педагогической техники. – Вита-пресс, 2012. – 113с.;
4. Хуторской А.В. Современная дидактика: Учебное пособие. – 2-е изд., перераб. – М.: Высшая школа, 2007. – 639 с.
5. Полат Е.С. Презентация «Метод проектов» [Электронный ресурс]. –Режим доступа: <http://www.myshared.ru/slide/180692/>

Скобликова Татьяна Владимировна
д-р пед. наук, профессор, заведующая кафедрой
Малахова Екатерина Витальевна
магистрант

ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет»
г. Курск, Курская область

КРУГОВАЯ ТРЕНИРОВКА КАК КОМПОНЕНТ ОПТИМИЗАЦИИ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ТРЕНИРОВОЧНОГО ПРОЦЕССА ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ В ШКОЛЕ

Аннотация: в данной статье авторами рассматриваются основные условия модернизации физического воспитания школьников в современных условиях посредством использования круговой тренировки.

Ключевые слова: физическое воспитание школьников, круговая тренировка, обучение, воспитание.

В настоящее время в практике работы учителей физической культуры используют круговую тренировку, которая характеризуется уникальными возможностями использования индивидуального и дифференцированного подхода к обучающимся. В качестве основной методической базы круговой тренировки используется многократное выполнение определенных движений при условии точного дозирования нагрузки и точно установленного порядка ее изменения в чередовании с отдыхом [1–5]. Следовательно, круговая тренировка представляет собой организационно-методическую форму занятий физическими упражнениями, направленными в основном на индивидуальное комплексное развитие двигательных качеств при конкретном

дозировании нагрузки и отдыха [1–5]. Кроме этого, отличительной особенностью круговой тренировки является высокая моторная плотность занятия (до 80–90%). Поэтому от умения педагога правильно поставить цель урока, спроектировать «станции», подобрать упражнения, построить занятие, правильно организовать самостоятельную деятельность школьников, обеспечить наглядность посредством использования информационных технологий, от разумного сочетания нагрузки и отдыха будет, в конечном итоге, зависеть эффективность решения поставленных задач на уроке и заинтересованность учащихся предметом [4; 5].

Рассмотрим педагогические условия, которые являются необходимыми и достаточными для правильной организации занятий по физической культуре посредством использования круговой тренировки. В качестве первого условия выявлена основная цель физического воспитания в школе – формирование физической культуры личности. Физическая культура личности школьника – это личностное новообразование, которое формируется в процессе физического воспитания. Представляет собой целостную, сложно структурированную систему, в основании которой лежит единство взаимодействия педагогического процесса как условия развития личности; учащегося как активного субъекта педагогического процесса; учебного предмета как средства развития личности в условиях педагогического процесса [4]. В качестве второго условия выделим структуру физической культуры личности школьника, которая интегрирует мотивационный, когнитивный, действенно-практический и волевой компоненты [1; 4]. В качестве третьего условия выделим критерии, по которым отслеживается процесс формирования физической культуры личности школьников в процессе физического воспитания. В качестве основных критериев выступают: во-первых, уровень физического развития и физической подготовленности; во-вторых, познавательный интерес к физической культуре; в-третьих, содержание преобладающей мотивации в физкультурно-спортивной деятельности; в-четвертых, системность и глубина усвоения знаний, необходимых для понимания сущности функционирования физической культуры; в-пятых, характер сложности и творческий уровень выполнения физкультурной деятельности; в-шестых, четкость выполнения разнообразной физкультурной деятельности; в-седьмых, отношение к систематическому использованию средств физической культуры [4]. На основе выделенных критериев выявлены уровни сформированности основ физической культуры личности школьника: низкий, средний, высокий.

Таким образом, эффективное формирование основ физической культуры личности школьников в учебно-воспитательном процессе посредством использования круговой тренировки происходит при реализации следующих условий: организационно-педагогических, психолого-педагогических и личностно-деятельностных, обеспечивающих активное участие самих учащихся в формировании физической культуры личности. Круговая тренировка, как интегральная форма физической подготовки, воспитывает собранность и организованность при выполнении упражнений; приучает обучающихся к самостоятельному мышлению при развитии двигательных качеств, вырабатывает алгоритм выполнения заранее запланированных двигательных действий.

Список литературы

1. Виленский М.Я. Физическая культура в образовании и науке: Монография / М.Я. Виленский, Т.В. Скобликова, Л.И. Лурье. – М., 2013. – 288 с.
2. Захарова Л.В. Круговая тренировка как метод организации учебно-тренировочного процесса в школе / Л.В. Захарова, О.В. Лыпыгина // Физическое воспитание студентов. –

2009. – №3 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://bmsi.ru/doc/955031af2-2d7e-4e0c-b543-c36bec000bb8>

3. Погребнёв С.С. Формирование устойчивой мотивации к урокам физической культуры и здоровья у учащихся младших классов нетрадиционными формами и средствами обучения [Текст] // Проблемы и перспективы развития образования: Материалы VIII междунар. науч. конф. – Краснодар: Новация, 2016. – С. 175–177.

4. Скобликова Т.В. Педагогические условия формирования физической культуры личности: Монография / Т.В. Скобликова, Е.В. Скриплева. – Курск: ТОП, 2008. – 137 с.

5. Швыдкая Н.С. Формирование ценностного отношения учащихся среднего школьного возраста к занятиям физической культурой средствами ИКТ / Н.С. Швыдкая, Т.В. Скобликова // Культура физическая и здоровье. – 2012. – №6 (42). – С. 32–34.

Скобликова Татьяна Владимировна
д-р пед. наук, профессор, заведующая кафедрой
Малахова Екатерина Витальевна
магистрант

ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет»
г. Курск, Курская область

ОПТИМИЗАЦИЯ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ТРЕНИРОВОЧНОГО ПРОЦЕССА В ШКОЛЕ

***Аннотация:** в данной статье авторами рассматриваются основные условия модернизации физического воспитания школьников в современных условиях.*

***Ключевые слова:** физическое воспитание школьников, обучение, воспитание.*

В современной школе занятия физической культурой способствуют гармоничному развитию личности школьника, позволяют реализовать естественную потребность ребенка в движении. Через систему уроков по физической культуре осуществляется целенаправленное педагогическое воздействие, решаются основные обучающие, развивающие, оздоровительные и воспитательные задачи. Интересно поданная система физических упражнений в значительной степени предreshает успех физического воспитания школьников. Основной целью физического воспитания в школе является формирование физической культуры личности учащегося. Вместе с тем, организация и проведение учебно-тренировочных занятий, использование различных видов, методов, технологий, средств физического воспитания не всегда имеет положительный результат. Насколько эффективно будет осуществляться формирование физической культуры личности учащегося зависит от многих факторов, основными из которых являются: правильная постановка цели и задач урока; подбор средств, методов и технологий; создание положительного эмоционального фона; оптимальная загруженность школьников на уроке. Рассмотрим некоторые из них. Мотивация учащихся зависит от многих факторов: условий проведения урока, от социального окружения, личности учителя физической культуры, от его педагогического мастерства, от физической и технической подготовленности самих учащихся, материально-технической базы школы, места проведения занятия и др. [1–4]. Поддержание интереса и целеустремленности к двигательной деятельности у школьников во многом зависит от того, испытывают ли они удовлетворение на уроке

физической культуры, и формируется ли у них удовлетворенность занятиями физическими упражнениями [1]. Главными причинами снижения удовлетворенности уроками физической культуры является отсутствие эмоциональности урока, не интересность выполняемых упражнений, малая или чрезмерная физическая нагрузка, плохая организация урока. В соответствии с вышесказанным, весьма важным условием является применение средств наглядности, учебных карточек и стендов, технических средств обучения, информационных технологий [3; 4].

С целью формирования устойчивых мотивов на уроках физической культуры для каждого учащегося следует включать в личностно значимую соревновательную деятельность, когда школьники, обучаясь, одновременно готовятся к участию в соревнованиях по данному виду упражнений на первенство класса, школы [2]. Без ориентации на результат двигательная активность школьников неэффективна. Конкретный вид и уровень результата зависят от пола, возраста, уровня развития физической культуры личности. Это может быть результат сюжетной, подвижной, спортивной игры; учебный норматив; определенное место в спортивных соревнованиях; конкретные показатели в тестах и т. д. Однако и здесь каждому учащемуся должен быть определен индивидуальный и дифференцированный доступный результат, достижение которого должно оцениваться как успех, как победа обучаемого над собой. Только в этом случае возникает мотивация к занятиям физическими упражнениями, определяющая интерес учащихся к физической культуре [3]. Чтобы добиться этого, целесообразно разнообразить методы, средства и формы организации обучения, создавать игровые и соревновательные ситуации, необходимо реализовать межпредметные связи, которые подталкивают к поиску нетрадиционных форм, методов и средств проведения урока за счет эмоционального и соревновательного компонента и, самое главное, за счет активизации познавательных процессов самопознания и самоанализа.

Пути повышения мотивации к урокам физической культуры за счет использования нетрадиционных форм проведения урока, а также нестандартных методов и средств обучения определены в исследованиях С.С. Погребнёва. Автором в процессе физического воспитания использовались общеразвивающие упражнения координационной направленности, а также соревновательный метод и метод круговой тренировки [2].

Таким образом, проведенный краткий анализ позволил выявить, что модернизация физического воспитания в школе направлена на повышение мотивации обучающихся к занятиям, формирование их физической культуры личности.

Список литературы

1. Виленский М.Я. Физическая культура в образовании и науке: Монография / М.Я. Виленский, Т.В. Скобликова, Л.И. Лурье. – М., 2013. – 288 с.
2. Погребнёв С.С. Формирование устойчивой мотивации к урокам физической культуры и здоровья у учащихся младших классов нетрадиционными формами и средствами обучения [Текст] // Проблемы и перспективы развития образования: Материалы VIII Междунар. науч. конф. – Краснодар: Новация, 2016. – С. 175–177.
3. Швыдка Я.Н. Модернизация физкультурного образования в школе посредством применения информационных технологий / Я.Н. Швыдка, Т.В. Скобликова // Культура физическая и здоровье. – 2012. – №5. – С. 74–76.
4. Швыдка Я.Н. Формирование ценностного отношения учащихся среднего школьного возраста к занятиям физической культурой средствами ИКТ / Я.Н. Швыдка, Т.В. Скобликова // Культура физическая и здоровье. – 2012. – №6 (42). – С. 32–34.

Скобликова Татьяна Владимировна
д-р пед. наук, профессор, заведующая кафедрой
Павлов Андрей Ильич
магистрант

ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет»
г. Курск, Курская область

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ ВОССТАНОВЛЕНИЯ С УЧЕТОМ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОСТРОЕНИЯ ТРЕНИРОВОЧНОГО ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ ПЛОВЦОВ

Аннотация: в данной статье авторами рассматриваются актуальные направления средств восстановления с учетом особенностей построения тренировочного процесса подготовки пловцов.

Ключевые слова: спорт, нагрузка, восстановительная деятельность.

Рассмотрим основные положения определения структуры и особенностей подготовки спортсменов пловцов. Исходя из закономерностей восстановительных процессов, нагрузка всегда оказывается неразрывно связанной с отдыхом. Вместе с тем, в основе повышения работоспособности систематически тренирующегося спортсмена, а также в качестве одного из важнейших факторов, которые стимулируют адаптационные процессы в организме занимающегося, лежит нагрузка. Согласно определению, в спортивной деятельности под нагрузкой понимают величину воздействия на организм занимающегося спортсмена совокупности различных физических упражнений и режимов их выполнения. В качестве критериев нагрузки выделяют ее объем, напряженность, интенсивность и величину нагрузки [1–3; 6].

Исходя из специфики вида спорта, нагрузка, которую получает спортсмен пловец, имеет две составляющие: нагрузка в водной среде и на суше. Суммарный объем времени тренировки на суше и в воде представляет собой совокупность временной затраты на тренировочный процесс. В среднем для спортсменов высокого уровня в год нагрузка составляет от 500 до 800 часов [5; 6].

Как было отмечено выше, часть нагрузки, которую спортсмен выполняет в воде, принято называть общим объемом, который измеряется в двух системах – в часах и в километрах [6]. Такой подход позволяет определять не только количественную, но и качественную характеристику процесса подготовки спортсмена любого уровня квалификации. Соотношение общего объема (км) к затраченному времени (час.) характеризует среднюю напряженность тренировочного процесса. Средняя напряженность тренировочного процесса определяет различные методики подготовки спортсменов пловцов.

Следующей важной характеристикой тренировочной нагрузки выступает интенсивность выполнения упражнений в воде. Следует выделить, с одной стороны, так называемый объем свободной нагрузки, который характеризуется выполнением упражнений в свободном, непринужденном темпе, с малой интенсивностью, без ощутимых проявлений воли пловца. С другой стороны, так называемый объем интенсивной нагрузки, который характеризуется выполнением упражнений в повышенном темпе, с интенсивностью, достижение различных уровней которой требует соответствующей мобилизации волевых усилий спортсмена. В каждом конкретном случае определение нагрузки возможно лишь при конкретных данных о соотношении в скоростной работе различных уровней интенсивности [6].

Восстановительный процесс, который является неотъемлемой составляющей подготовки спортсменов, во многом определяется совокупностью полученной спортсменом нагрузки и средней напряженностью тренировочного процесса. Таким образом, в каждом конкретном случае система восстановления имеет строго регламентированный индивидуальный и дифференцированный подход [1].

Рассмотрим условия, характеризующие построение программы восстановления спортсменов пловцов, после полученной нагрузки. В качестве первого условия выделим режим дня, характеризующийся условиями соответствия нагрузочной и восстановительной программ в структуре подготовки спортсмена пловца. В качестве второго условия отметим использование моделирования и прогнозирования с учетом индивидуального и дифференцированного подходов. В качестве третьего условия выделим методику комплексного использования различных средств восстановления [4].

Таким образом, в результате проведенного исследования выявлено, что система восстановления пловцов имеет строго регламентированный индивидуальный и дифференцированный подход, который определяется совокупностью полученной спортсменом нагрузки и средней напряженностью тренировочного процесса.

Список литературы

1. Боян Й. Философия экспертного моделирования спортивных достижений атлетов-профессионалов / Й. Боян, В. Янез, Т.В. Скобликова // Культура физической и здоровье. – 2012. – №6 (42). – С. 6–9.
2. Виленский М.Я. Физическая культура в образовании и науке: Монография / М.Я. Виленский, Т.В. Скобликова, Л.И. Лурье. – М., 2013. – 288 с.
3. Скобликова Т.В. Становление физической культуры личности в образовании: Монография. – Курск, 2000. – 204 с.
4. Скобликова Т.В. Педагогические условия формирования физической культуры личности: Монография / Т.В. Скобликова, Е.В. Скриплева. – Курск: Изд-во ООО «ТОП», 2008. – 137 с.
5. Красота. Здоровье. Фитнес [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kzfsfb.ru/osnovi.html?start=20>
6. Тренировочный процесс квалифицированных пловцов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.tnu.in.ua/study/refs/d24/file135325.html>

Скобликова Татьяна Владимировна
д-р пед. наук, профессор, заведующая кафедрой
Павлов Андрей Ильич
магистрант

ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет»
г. Курск, Курская область

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФИЗИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ВОССТАНОВЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ПЛОВЦОВ

Аннотация: в данной статье авторами рассматриваются актуальные направления средств восстановления с учетом особенностей построения тренировочного процесса подготовки пловцов.

Ключевые слова: спорт, нагрузка, восстановительная деятельность.

Актуальность исследования обусловлена постоянно возрастающими требованиями к тренировочной и соревновательной деятельности спортсменов пловцов, которые обуславливают необходимость своевременного применения средств восстановления работоспособности [3; 4].

Согласно проведенным научным исследованиям, в качестве одного из наиболее распространенных и эффективных систем восстановления работоспособности спортсменов пловцов является использование физических средств восстановления, в частности, ручного массажа, гидро-, вибровоздействий [1–3]. Вместе с тем, применение разработанных методик, направленных на ускорение восстановительных процессов спортсменов после тренировочных и соревновательных нагрузок, не всегда имеет только положительный эффект. К сожалению, бывает и непредсказуемый результат, проявляющийся в переутомлении и ухудшении функционального состояния спортсменов. Все вышеотмеченное позволяет заключить, что недостаточно при планировании восстановительных мероприятий учитывать только влияние предшествующей нагрузки и функциональное состояние спортсменов.

Таким образом, в современной теории и методике спортивной подготовки имеют место ряд противоречий: с одной стороны, разработано множество методик восстановления работоспособности спортсменов, с другой стороны, существующие методики не в полной мере обеспечивают желаемую физиологическую реакцию организма спортсмена в зависимости от направленности действия физических средств восстановления [1–4]. Выявленные противоречия можно сформулировать в виде проблемы о необходимости управления восстановительными процессами в подготовке квалифицированных спортсменов. Следовательно, актуальным в современных условиях является обоснование и разработка дифференцированного использования средств восстановления (вибро-, гидровоздействий и ручного массажа) в соответствии с направленностью их действия на этапе предсоревновательной подготовки и во время соревнований пловцов.

Объектом исследования является процесс восстановления работоспособности пловцов в системе подготовки спортсменов.

Предметом исследования является структура и содержание тренировочных нагрузок пловцов, методика дифференцированного использования физических средств восстановления, направленная на повышение функционального состояния пловцов

Цель исследования – разработать методику дифференцированного использования физических средств восстановления в зависимости от средств восстановления и режимов их применения у пловцов.

В соответствии с поставленной целью решались следующие задачи:

1. Выявить особенности восстановления функциональных возможностей пловцов в зависимости от направленности физических средств восстановления.

2. Исследовать влияние тренировочных нагрузок, при использовании различных режимов сочетания упражнений, на результативность и отдельные соматические и физические показатели спортсменов.

3. Обосновать оптимальные режимы использования сочетаний упражнений различной интенсивности в тренировочном процессе пловцов и разработать методику дифференцированного использования физических средств восстановления в зависимости от средств восстановления и режимов их применения у пловцов.

Рассмотрим выявленные в процессе проведенного исследования условия, характеризующие построение программы восстановления спортсменов пловцов, после полученной нагрузки. Во-первых, соответствие режима дня сочетанному соотношению нагрузочной и восстановительной программ в структуре подготовки спортсмена пловца. Во-вторых, использование моделирования и прогнозирования с учетом индивидуального и дифференцированного подходов. В-третьих, оптимальное соотношение

различных видов восстановления в разработанной методике комплексного использования различных средств восстановления.

Таким образом, в результате проведенного исследования выявлено, что система восстановления пловцов имеет строго регламентированный индивидуальный и дифференцированный подход, который определяется разными технологическими режимами и совокупностью полученной спортсменом нагрузки и средней напряженностью тренировочного процесса.

Список литературы

1. Боян Й. Философия экспертного моделирования спортивных достижений атлетов-профессионалов / Й. Боян, В. Янез, Т.В. Скобликова // Культура физическая и здоровье. – 2012. – №6 (42). – С. 6–9.
2. Виленский М.Я. Физическая культура в образовании и науке: Монография / М.Я. Виленский, Т.В. Скобликова, Л.И. Лурье. – М., 2013. – 288 с.
3. Туманидзе В.Г. Дифференцированное использование физических средств восстановления на этапе предсоревновательной подготовки и в период соревнований квалифицированных бадминтонистов: Дис. ... канд. пед. наук. – Омск, 2005. – 164 с.
4. Якименко С.Н. Использование физических средств восстановления в соревновательном периоде подготовки спортсменов: Монография. – Омск: Изд-во СибГУФК, 2006. – 228 с.

Скобликова Татьяна Владимировна
д-р пед. наук, профессор, заведующая кафедрой
Павлов Андрей Ильич
магистрант

ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет»
г. Курск, Курская область

МОДЕРНИЗАЦИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СРЕДСТВ ВОССТАНОВЛЕНИЯ С УЧЕТОМ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОСТРОЕНИЯ ТРЕНИРОВОЧНОГО ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ ПЛОВЦОВ ПОСРЕДСТВОМ ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация: в статье рассматриваются основные условия использования средств восстановления с учетом особенностей построения тренировочного процесса подготовки пловцов, основанные на использовании информационных технологий.

Ключевые слова: спорт, информационные технологии, нагрузка, восстановительная деятельность.

В настоящее время информационные технологии прочно входят в систему подготовки спортсменов [6]. Информатизация общества, существенные изменения в современных условиях подготовки в спорте, требуют качественно нового подхода и к системе восстановления при подготовке спортсменов пловцов [5]. Рассмотрим основные организационно-педагогические условия использования информационных технологий в структуре интеграции средств восстановления с учетом особенностей построения тренировочного процесса подготовки пловцов [1–3].

В современных условиях информационные технологии становятся реальной возможностью усовершенствования системы восстановления спортсменов с учетом особенностей построения тренировочного процесса. Усиливается необходимость поиска современных надежных, оригинальных и эффективных способов восстановления спортсменов посредством использования информационных технологий, включая инновационно-моделирующее проектирование [5].

Рассмотрим инновационно-моделирующее проектирование. Использование современных компактных информационных технологий позволяет получать оперативную информацию о получаемой спортсменами нагрузке и реакции сердечно-сосудистой системы на получаемую нагрузку. Это является первым блоком модели. Изучение полученной нагрузки предусматривает определение восстановительной ситуации и соответствующих задач восстановления – второй блок. Следующим блоком модели является обеспечение оптимальных условий восстановления пловцов. Анализ эффективности восстановительного процесса – следующий блок модели. При такой инновационной модели восстановление спортсменов становится эффективным и органично обеспечивающим процесс подготовки спортсменов пловцов.

Процессу восстановления спортсменов пловцов можно придать управляемый характер при соблюдении психолого-педагогических условий, предусматривающих: мониторинг состояния тренировочной нагрузки, изучение и интеграцию основных характеристик уровня развития физических качеств, определение уровня их развития на разных этапах тренировочного процесса, коррекцию, вариативность выбора видов восстановительной деятельности, которые образуют целостную совокупность компонентов взаимодополняющих и обуславливающих друг друга [4].

Проведенный анализ позволил выявить, что применение информационных технологий в структуре восстановления спортсменов позволяет модернизировать и усовершенствовать процесс подготовки спортсменов, предупредить травматизм и способствует повышению спортивного мастерства пловцов.

Таким образом, модернизация использования средств восстановления с учетом особенностей построения тренировочного процесса подготовки пловцов посредством применения информационных технологий, предложенная нами, является интегрированной и направлена на перспективу в подготовке пловцов, имеет строго регламентированный индивидуальный и дифференцированный характер, который определяется совокупностью полученной спортсменом нагрузки и средней напряженностью тренировочного процесса.

Список литературы

1. Боян Й. Философия экспертного моделирования спортивных достижений атлетов-профессионалов / Й. Боян, В. Янез, Т.В. Скобликова // Культура физической и здоровье. – 2012. – №6 (42). – С. 6–9.
2. Виленский М.Я. Физическая культура в образовании и науке: Монография / М.Я. Виленский, Т.В. Скобликова, Л.И. Лурье. – М., 2013. – 288 с.
3. Скобликова Т.В. Педагогические условия, обеспечивающие успешное формирование физической культуры личности студентов вуза / Т.В. Скобликова, Е.В. Скриплева // Известия Юго-Западного государственного университета. – 2013. – №6–1 (51). – С. 207–213.
4. Скобликова Т.В. Содержание и структура построения организационно-педагогической модели становления физической культуры личности студента в университете / Т.В. Скобликова, Е.В. Скриплева, В.Ю. Андреева // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. – 2014. – №4. – С. 104–110.

5. Швыдкая Н.С. Модернизация физкультурного образования в школе посредством применения информационных технологий / Н.С. Швыдкая, Т.В. Скобликова // Культура физическая и здоровье. – 2012. – №5. – С. 74–76.

6. Швыдкая Н.С. Формирование ценностного отношения учащихся среднего школьного возраста к занятиям физической культурой средствами ИКТ / Н.С. Швыдкая, Т.В. Скобликова // Культура физическая и здоровье. – 2012. – №6 (42). – С. 32–34.

Скобликова Татьяна Владимировна
д-р пед. наук, профессор, заведующая кафедрой
Павлов Андрей Ильич
магистрант

ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет»
г. Курск, Курская область

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СРЕДСТВ ВОССТАНОВЛЕНИЯ С УЧЕТОМ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОСТРОЕНИЯ ТРЕНИРОВОЧНОГО ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ ПЛОВЦОВ

***Аннотация:** в статье рассматриваются основные организационно-педагогические условия использования средств восстановления с учетом особенностей построения тренировочного процесса подготовки пловцов.*

***Ключевые слова:** спорт, организационно-педагогические условия, нагрузка, восстановительная деятельность.*

Рассмотрим основные организационно-педагогические условия использования средств восстановления с учетом особенностей построения тренировочного процесса подготовки пловцов. В качестве характеристики восстановительная среда включает:

- основные требования (эргономические, психолого-педагогические, учебно-методические, технологические, ресурсные и кадровые);
- основные виды восстановительной деятельности;
- допустимые возможности формирования индивидуализированных и дифференцированных вариантов восстановления спортсменов пловцов;
- ориентировочные проблемные поля для внедрения индивидуальных и дифференцированных вариантов программы восстановления;
- ориентировочные комплексные интегрированные программы восстановления;
- способы, механизмы обновления и коррекции основной восстановительной программы;
- системы обеспечения и управления качеством восстановительного процесса [1–5].

Диагностика предусматривает критерии и шкалы оценок, а также ориентировочный диагностический инструментарий.

Поэтому управление восстановительным процессом в подготовке пловцов предполагает его детализацию и усложнение: изучение полученной нагрузки → определение восстановительной ситуации и соответству-

ющих задач → обеспечение оптимальных условий восстановления пловцов → анализ эффективности восстановительного процесса. При такой инновационной модели восстановление спортсменов перестает быть «системой средств и форм воздействия», а становится организацией жизнедеятельности спортсмена. Оно осуществляется как процесс гармоничности в контексте системы подготовки спортсменов пловцов и поэтому и перестает быть обезличенным «воздействием» [4; 5].

В связи с вышесказанным в структуру основы инновационной организационно-педагогической модели восстановления вошли следующие характеристики: общие требования, содержание, восстановительная среда, диагностика, экономическая обоснованность, оптимизация основного восстановительного процесса [3].

Отсутствие научно обоснованного подхода к организации продуктивной модели восстановления спортсменов пловцов послужило основанием для постановки педагогического эксперимента, основанного на выявлении ее организационно-методических особенностей. Эксперимент по цели носил констатирующий характер, по направленности – сравнительный, по условиям проведения – естественный. В качестве испытуемых приняли участие 38 спортсменов экспериментальных и 38 спортсменов контрольных групп. Однородность обеих групп определяли следующие показатели: возраст, пол, исходный уровень физического развития и физической подготовленности. Критерием эффективности в обеих группах служили степень прироста результатов в двигательных заданиях, оздоровительный эффект, степень гармоничности развития, уровень физической культуры личности [1; 2].

Таким образом, инновационная организационно-педагогическая модель по восстановлению спортсменов пловцов, предложенная нами, является интегрированной и соответствующей современному этапу функционирования системы подготовки спортсменов. Кроме того, она нацелена на перспективу в подготовке пловцов, имеет строго регламентированный индивидуальный и дифференцированный подход, который определяется совокупностью полученной спортсменом нагрузки и средней напряженностью тренировочного процесса.

Список литературы

1. Боян Й. Философия экспертного моделирования спортивных достижений атлетов-профессионалов / Й. Боян, В. Янез, Т.В. Скобликова // Культура физическая и здоровье. – 2012. – №6 (42). – С. 6–9.
2. Виленский М.Я. Физическая культура в образовании и науке: Монография / М.Я. Виленский, Т.В. Скобликова, Л.И. Лурье. – М., 2013. – 288 с.
3. Скобликова Т.В., Скриплева Е.В. Педагогические условия формирования физической культуры личности: Монография. – Курск: Изд-во ООО «ТОП», 2008. – 137 с.
4. Скобликова Т.В. Педагогические условия, обеспечивающие успешное формирование физической культуры личности студентов вуза / Т.В. Скобликова, Е.В. Скриплева // Известия Юго-Западного государственного университета. – 2013. – №6–1 (51). – С. 207–213.
5. Скобликова Т.В. Содержание и структура построения организационно-педагогической модели становления физической культуры личности студента в университете / Т.В. Скобликова, Е.В. Скриплева, В.Ю. Андреева // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. – 2014. – №4. – С. 104–110.

Степанова Нюргуяна Ивановна
методист

Осинова Галина Георгиевна
преподаватель

ГБПОУ РС (Я) «Аграрный техникум»
с. Дябыла, Республика Саха (Якутия)

РЕАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПЦИИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В ГБПОУ РС (Я) «АГРАРНЫЙ ТЕХНИКУМ» КАК СИСТЕМА ПРОФИЛАКТИКИ НАРКОМАНИИ И ПРОПАГАНДЫ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ

***Аннотация:** в данной статье рассматривается проблема стрессовой нагрузки и снижения общего уровня культуры, негативно влияющая на общее состояние здоровья всех участников образовательного процесса. В работе определяется сущность понятия «здоровьесберегающее образовательное пространство» и его структура в ГБПОУ РС (Я) «Аграрный техникум», а также обосновывается комплекс организационно-педагогических условий для профилактики наркомании и пропаганды здорового образа жизни.*

***Ключевые слова:** здоровый образ жизни, здоровьесберегающая среда, здоровьесберегающее образовательное пространство, здоровьесберегающая технология, здоровьесберегающая компетенция.*

Сущность проблемы заключается в динамике стрессовой нагрузки и снижению общего уровня культуры, негативно влияющих на общее состояние здоровья всех участников образовательного процесса, что способствует распространению вредных привычек и нездорового образа жизни. В учебных заведениях зачастую не учитывают их влияние на организм. Отсутствие приоритета здоровья привело к тому, что образовательный процесс в учебных заведениях остается недостаточно ориентированным на воспитание осознанного отношения студентов к своему здоровью.

***Тема:** Реализация концепции здоровьесберегающего образовательного пространства в ГБПОУ РС (Я) «Аграрный техникум» как система профилактики наркомании и пропаганды здорового образа жизни.*

***Актуальность** рассматриваемой проблемы определяется тем, что Аграрный техникум сталкивается с необходимостью выполнения социального заказа. В связи с такой потребностью возникла необходимость введения и реализации концепции здоровьесберегающего образовательного пространства в ГБПОУ РС (Я) «Аграрный техникум», где одним из направлений работы является профилактика наркомании и пропаганда здорового образа жизни.*

***Цель:** создание условий для формирования и реализации системы здоровьесберегающего образовательного пространства в ГБПОУ РС (Я) «Аграрный техникум».*

Задачи:

1. Определить сущность понятия «здоровьесберегающее образовательное пространство» и его структуру в ГБПОУ РС (Я) «Аграрный техникум».
2. Определить и обосновать комплекс организационно-педагогических условий для профилактики наркомании и пропаганды здорового образа жизни, содержание и способы, и этапы их реализации.

3. Определить роль фактора здоровья в модели компетентного специалиста аграрного профиля.

Новизна:

– обоснована необходимость формирования здоровьесберегающего образовательного пространства в учебном заведении, содействующий к профилактике наркомании и пропаганде здорового образа жизни

– разработано научно-методическое обеспечение процесса формирования здоровьесберегающего образовательного пространства в Аграрном техникуме, заключающийся во внедрении здоровьесберегающих технологий;

– выявлен и обоснован комплекс организационно-педагогических условий формирования здоровьесберегающего образовательного пространства для успешной подготовки компетентного специалиста аграрного профиля через осознанное восприятие нового статуса – хозяин земли новой формации.

Теоретическая значимость данной работы состоит в том, что в нем раскрыты сущность и содержание понятия «здоровьесберегающее образовательное пространство в Аграрном техникуме»; определены место и роль фактора здоровья в модели компетентного специалиста со средним аграрным образованием; разработаны и обоснованы условия оптимального проведения мероприятий по профилактике наркомании и пропаганде здорового образа жизни для здоровьесбережения студентов, содержание и способы, и этапы их реализации.

Практическая значимость состоит в том, что разработанная концепция дает ориентиры для практической деятельности всем лицам, занимающимся здоровьесбережением образовательного пространства и профилактикой наркомании, пропагандой здорового образа жизни; для совместной работы в образовательном социуме села Дябыла Чурапчинского улуса.

Аналитическое обоснование цели, задачи проекта

Стратегическая цель профессионального образования сегодня – формирование компетентного специалиста, обладающего не только определенными профессиональными характеристиками, но и личностными качествами. Национальным достоянием нашей республики сегодня является духовное и физическое здоровье человека, нравственные устои, патриотическое воспитание. А требованием времени становится успешность и конкурентоспособность выпускников.

В настоящее время перед нами остро стоит проблема укрепления и сохранения здоровья участников образовательного процесса. Одним из направлений решения этой проблемы мы видим, в формировании здоровьесберегающей среды в образовательном пространстве, путем ценностного отношения к своему здоровью, окружающей среде, к природе. Процесс воспитания студентов представляет собой усвоение ключевых компетенций посредством естественного (практического) включения в хозяйственно-производственную деятельность села. Внедрение ФГОС в образовательный процесс способствует качественной подготовке компетентных специалистов, которые в современных социально-экономических условиях села будут развивать производство.

Современное же образование, следуя запросам общества и государства, продолжая объем и интенсивность информации, не решает проблем увеличивающихся нагрузок на психическое и физическое состояние, как студентов, так и педагогов.

В связи с такой постановкой проблемы мы решили создать концепцию здоровьесберегающей среды в образовательном пространстве ГБПОУ РС (Я) «Аграрный техникум» как инновационный подход в учебно-воспитательном процессе подготовки компетентных специалистов аграрного профиля. В процессе создания концепции здоровьесберегающей среды в об-

разовательном пространстве должен быть реализован новый подход, связанный с подготовкой студентов к жизненной и трудовой деятельности через осознанное формирование у студентов Аграрного техникума нового статуса – хозяин земли новой формации.

Чтобы сформировать у студентов осознанное восприятие нового статуса хозяин земли новой формации необходимо создать среду (условия), главной ценностью которой будет являться привитие понятия *«пример природы в ее очеловеченном восприятии»*. Так как, человек является частью природы, взаимодействие человека и природы должно быть гармонично во всех отношениях. *«Хочешь, есть хлеб – вырасти его. Работай на земле с любовью и уважением, и она накормит тебя. Поддерживай баланс этой взаимной помощи, и природа щедро оплатит тебя своими дарами»*.

Проектирование здоровьесберегающей образовательной среды невозможно без знаний в области здоровьесберегающих технологий, компетенций, умения создавать оптимальные условия в образовательном учреждении, умения донести ценностные ориентиры до студентов.

Проект предусматривает на начальном этапе проведение семинара *«Проблема формирования здоровьесберегающего образовательного пространства как инновационный подход в подготовке компетентных специалистов аграрного профиля в условиях реализации ФГОС НПО СПО»* и перенос идей семинара в образовательное пространство ГБПОУ РС (Я) *«Аграрный техникум»*.

Направления научно-методического обеспечения

Необходимо подчеркнуть, что направления концепции – основа всей жизнедеятельности Аграрного техникума, как в учебное, так и во внеучебное время. Они возникают перманентно всюду, и направлены на физическое, духовное и нравственное развитие личности участников процесса.

Участники проекта:

– преподаватели, мастера производственного обучения, преподаватель ОБЖ, руководитель физического воспитания, педагог-организатор, педагог-психолог, педагог-библиотекарь, воспитатели;

- медицинский работник;
- студенческий совет;
- научное студенческое сообщество;
- предметно-цикловые комиссии;
- валеологическая служба;
- пост зож.

Учебно-воспитательное направление.

Ключевая установка: привитие понятия *«пример природы в ее очеловеченном восприятии»*:

- накопление и систематизация опыта работы по результатам педагогической деятельности;
- внедрение здоровьесберегающей технологии в образовательное пространство;
- повышение качества образования;
- введение учебной дисциплины в вариативной части учебных программ: История Якутии, География Якутии, Экология Якутии; факультативы: Краеведение, Валеология, Часы Здоровья; работа клуба военно-патриотической подготовки;

– использование родительского потенциала и т. д.

Физкультурно-спортивное направление.

Ключевая установка: формирование ценностей здорового образа жизни:

- утренняя физзарядка;

- здоровое питание;
- диагностика параметров здоровья;
- профилактика и коррекция отклонений в состоянии здоровья;
- спортивные кружки и секции;
- спортивные мероприятия и соревнования;
- спартакиада студентов и работников НПО СПО;
- скандинавская ходьба и т. д.

Трудовое направление. Ключевая установка: формирование у студентов Аграрного техникума нового статуса – хозяин земли новой формации:

– договора с известными предприятиями-производителями для прохождения учебной и производственной практики (Сахатранснефтегаз, СХПК «Чурапча», ГУП ЖКХ «Чурапча» и др.);

- сертификация выпускников;
- трудоустройство на этих предприятиях на конкурсной основе;
- участие на выставках и ярмарках;
- ведение подсобного хозяйства;
- волонтерское движение и т. д.

Культурно-досуговое направление. Ключевая установка: приобщение к культурным ценностям:

- информационно-просветительская работа;
- встреча с выпускниками;
- клубы по интересам;
- художественная самодеятельность, фестивали, конкурсы;
- выставки творчества, увлечений;
- участие в общественной жизни села и улуса и т. д.

Научно-исследовательское направление. Ключевая установка: развитие общих компетенций для повышения качества образования:

– разработка новых авторских программ, ОПОП по профессиям, специальностям;

- беседы, дискуссии, диспуты, круглые столы, семинары, курсы повышения квалификации;
- научно-практические конференции;
- публикации;
- конкурсы профессионального мастерства и т. д.

Положительные аспекты реализации проекта

Проект ориентирован на:

– создание среды в ОУ, позволяющей сохранять и укреплять физическое и психологическое здоровье, как студентов, так и педагогических работников;

– создание сообщества педагогов, внедряющих здоровьесберегающую технологию в образовательный процесс ОУ;

– разработку новых инновационных проектов;

– проведение научно-практической конференции по обсуждению проблем реализации данной концепции и поиску путей их решения.

Продукт проекта: методический банк данных форм, методов, приемов по формированию здорового образа жизни.

План проведения проекта

Подготовительный этап, сентябрь (январь):

- изучение нормативных документов по данной концепции;
- изучение материалов проекта;
- выступление с информацией на педагогическом совете ОУ;
- привлечение участников к проекту, создание творческих групп;

– работа творческих групп, поиск ответов на проблемные и учебные вопросы.

Практический этап, октябрь – март:

– разработка проектов участниками по созданию здоровьесберегающей среды в ОУ;

– создание сообщества педагогов, внедряющих технологию здоровьесбережения в образовательный процесс;

– участие в создании общего продукта «Копилка педагогических техник формирования здоровьесберегающей среды»;

– подготовка статьи к участию в научно-практической конференции по вопросам: создание здоровьесберегающей среды в ОУ, применение здоровьесберегающих технологий, проектирование модели здоровьесберегающей среды, разработки паспорта здоровья студентов, педагогов и другие;

– проведение мероприятий по формированию и актуализации у студентов зож;

– профилактическая работа кружков и секций;

– проведение тематических кураторских часов;

– проведение месячника правового просвещения;

– спортивные мероприятия на формирование зож.

Перечень планируемых основных мероприятий:

– кураторский час «Умей сказать Нет!»;

– урок пресс-конференция «Суд над наркоманией»;

– социальная реклама – видеоролик по ЗОЖ;

– ток-шоу «Большая перемена»;

– День Здоровья «Спорт против наркотиков»;

– акция «Молодежь против наркотиков»;

– конкурс наглядной агитации «Мир без вредных привычек»;

– НПК для студентов учебных заведений чурапчинского улуса по вопросу зож;

– разработка студенческих проектов «ЗОЖигай», «Я выбираю здоровый образ жизни», «Секреты Успеха»;

– организация улусного мероприятия на базе ГБПОУ РС (Я) Аграрный техникум – *Деловая игра «Молодой фермер»* (молодые специалисты, студенты техникума, работающая молодежь, старшеклассники общеобразовательной школы) и т. д.

Заключительный этап, апрель – май:

– участие в работе сетевой научно-практической конференции по обмену опытом организации здоровьесберегающей среды;

– публикация статьи в различных изданиях и официальных сайтах;

– распространение опыта работы;

– отчет руководителей творческих групп, коррекция.

Заклучение

Согласно Уставу Всемирной организации здравоохранения: здоровье – это состояние полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов. По современным представлениям, *здоровый образ жизни* – это типичные формы и способы повседневной жизнедеятельности человека, укрепляющие и совершенствующие адаптационные и резервные возможности организма, что обеспечивает успешное выполнение социальных и профессиональных функций.

В условиях осуществляемой в настоящее время модернизации профессионального образования необходимо направить усилия на подготовку

специалиста новой формации, отвечающего требованиям современного общества. Реализация проекта обеспечит решение таких острых проблем, как профилактика наркомании, алкоголизма и пропаганда здорового образа жизни. На наш взгляд, принятие и реализация ценностей здорового и безопасного образа жизни, выступает условием успешного профессионально-личностного становления будущего специалиста и должна быть неотъемлемой частью профессиональной подготовки студентов Аграрного техникума.

Индикаторы результативности реализации проекта:

- исследование здоровья студентов и педагогических работников;
- повышение успешности студентов в образовательной деятельности;
- установка на получение результатов деятельности;
- формирование у студентов готовности к сохранению и укреплению здоровья;
- повышение компетентности педагогов в сохранении и укреплении физического, нравственного, морального и социального здоровья.

Реализация проекта обеспечит:

- повышение качества образовательной среды техникума, вследствие использования и внедрения здоровьесберегающих технологий;
- повышение имиджа образовательной организации в окружающем ее социуме;
- качественное изменение профессиональных компетенций студентов и педагогов;
- развитие социального партнерства и привлечение работодателей к процессу подготовки кадров;
- подготовку выпускника – «Хозяина земли новой формации».

В результате реализации проекта у участников будут сформированы следующие умения и качества (рис. 1).



Рис. 1.

Список литературы

1. Здоровьесберегающая деятельность: планирование, рекомендации, мероприятия / Авт.-сост. Н.В. Лободина, Т.Н. Чурилова. – Волгоград: Учитель, 2011.
2. Образовательные здоровьесберегающие технологии: опыт работы методического объединения учителей начальных классов / Авт.-сост. В.Ф. Феоктистова. – Волгоград: Учитель, 2009.

3. Ценность здоровья: диагностика и технологии формирования. – М., Новое образование, 2011.

4. Воспитательная система образовательного учреждения со здоровьесберегающим компонентом: Концепция, Программа, Циклограмма деятельности / О.А. Волкова. – М.: Перспектива, 2010.

5. Повышение роли нравственно-патриотического воспитания молодежи в условиях модернизации профессионального образования в Республике Саха (Якутия). – Якутск: Бичик, 2010.

Сучкова Анастасия Евгеньевна
магистрант, старший преподаватель
ФГБОУ ВПО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ОБОСНОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ТЕОРЕТИКО- МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА МАГИСТРАНТА

***Аннотация:** на современном этапе развития высшей школы рассматриваются вопросы, связанные с эффективностью педагогических исследований, а также обоснованием ее выявления. Проектирование теоретико-методического обеспечения индивидуального образовательного маршрута магистранта предусматривает в дальнейшем создание педагогической технологии. Предполагается, что эффективность как оценочную категорию возможно обосновать при отборе педагогических условий и принципов.*

***Ключевые слова:** эффективность, теоретико-методическое обеспечение, проектирование, педагогические условия, педагогические принципы, магистратура, индивидуальный образовательный маршрут.*

Актуальность определения эффективности, выработка ее критериев особенно актуальны в связи со сменой образовательной парадигмы в целом, с пересмотром всей системы образования в РФ с переориентацией на европейские образовательные принципы и подходы в образовании. Эффективность в педагогике рассматривается в качестве оценочной категории, позволяющей критически осмыслить проделанную работу непосредственно самим исследователем, а также получить независимую оценку деятельности от других. Несмотря на то, что термин «эффективность» достаточно давно вошел в педагогический понятийный аппарат, к сожалению, довольно часто данный аспект не находит отражение в педагогических исследованиях, что снижает понимание значимости проделанной работы.

Традиционно, говоря об эффективности того или иного процесса или явления, в педагогической науке выделяют соответствующие условия и принципы, на основе которых возможно оценить полезность отобранных исследовательских методов, проведенной опытно-экспериментальной работы и т. д.

Ситуация осложнена тем, что нет единого понимания, что же такое эффективность в образовании, а также нет общепризнанных подходов, поз-

воляющих выделять условия и принципы как основы данного явления. Работы, появившиеся в 60–70-х гг. прошлого века, посвящены проблемам, связанным с эффективностью обучения в общеобразовательной школе. Одним из первых, кто осмыслил с методологических позиций эффективность в педагогике, был В.М. Блинов.

Применительно к высшей школе, имеются работы, отражающие проблемы экономической эффективности, что, безусловно, является важным, но, помимо этого, необходимо уделять внимание и другим процессам и явлениям высшей школы.

Мы предприняли попытку обосновать эффективность проектирования теоретико-методического обеспечения индивидуального образовательного маршрута магистранта с помощью выделения педагогических условий и принципов. Под эффективностью мы понимаем некоторый полезный результат, который «есть ничто иное, как единство внутренней и внешней активности, единство системы и ее среды, способ бытия системы и ее развития» [2, с. 10].

Эффективность, как оценочная категория, характеризует результативность применения модели теоретико-методического обеспечения в построении индивидуального образовательного маршрута магистранта совместно с преподавателем. В данном контексте понятие эффективности близко к понятию оптимальности, как достижение наилучшего результата в определенных условиях при минимальных затратах времени и усилий участников использования индивидуальной образовательной программы магистранта непосредственно в практической деятельности.

С точки зрения философии понятие «условие» связывается с отношением предмета к окружающим его явлениям, без которых он существовать не может: «то, от чего зависит нечто другое (обусловливаемое); существенный компонент комплекса объектов (вещей, их состояний, взаимодействий), из наличия которого с необходимостью следует существование данного явления» [8, с. 9]. В педагогике отводится значительное внимание вопросам, связанным с обоснованием педагогических условий. На сегодняшний день имеются различные трактовки данного понятия, приводятся классификации по тем или иным основаниям. Авторы рассматривают педагогические условия применительно как в целом к образовательному процессу, так и к его отдельным компонентам. В нашем случае вычленение педагогических условий опосредует теоретико-методическую обеспеченность индивидуализации обучения в высшей школе.

При определении педагогических условий проектирования теоретико-методического обеспечения индивидуального образовательного маршрута магистранта в качестве основания мы учитывали характер взаимодействия между участниками процесса; в связи с этим выделили объективные и субъективные педагогические условия. Объективные условия обеспечивают функционирование педагогической системы, включают нормативно-правовую базу сферы образования, информационно-коммуникационную среду и пр., и выступают в качестве одной из причин, побуждающих участников образования к адекватным проявлениям себя в нем. Прежде всего, мы исходили из требований федерального государственного образовательного стандарта высшего образования. Анализ данного документа позволил выделить ряд условий.

1. Выбор образовательной организацией конкретных видов профессиональной деятельности, к которым будут готовиться выпускники. Данный выбор в дальнейшем будет обуславливать направленность образовательных программ, их содержание и особенности организации учебного процесса.

2. Уточнение определенного набора компетенций, исходя из выбранных видов профессиональной деятельности как результата освоения образовательных программ. Грамотное описание и структурирование компетенций

предполагает логику изучения дисциплин и освоения иных видов деятельности, предусмотренных учебным планом, с учетом их специфики.

3. Блочно-модульное построение образовательных программ с соблюдением распределенного объема зачетных единиц, предусмотренного стандартом. Данный подход предусматривает создание гибких образовательных структур (как по содержанию, так и по организации обучения), «гарантирующих удовлетворение потребности, имеющейся в данный момент у человека, и определяющих вектор нового, возникающего интереса».

4. Создание электронной информационно-образовательной среды и электронно-библиотечной системы, способствующей, с одной стороны, более эффективной организации самостоятельной работы магистранта, с другой – контроля за его учебной деятельностью со стороны преподавателей.

Также, необходимо учитывать Положения, основные образовательные программы и иные документы, затрагивающие вопросы, связанные с индивидуализацией образовательного процесса.

Субъективные условия влияют на функционирование и развитие педагогической системы, отражают потенциал (внутренняя культура человека) субъектов педагогической деятельности, уровень согласованности их действий, степень личностной значимости целевых приоритетов и ведущих замыслов образования для обучаемых, и пр. В нашем случае, к субъективным условиям относится следующее.

Самостоятельность субъектов педагогического взаимодействия. При вычленении данного условия акцент смещен в сторону самостоятельной исследовательской деятельности магистранта, которую можно охарактеризовать как «мотивированную, самоорганизованную деятельность, в основе которой лежит совокупность навыков и умений, позволяющих осуществлять целеполагание, формулирование исследовательской проблемы и построение гипотезы в ходе учебно-познавательной деятельности; сбор, обработка информации в ходе поисковой деятельности, считывание и оформление, анализ и интерпретация полученной информации для построения логических выводов» [9, с. 112].

Инициативность. Богоявленская Д.Б., изучая интеллектуальную активность, ввела понятие «интеллектуальной инициативы» [7]. По мнению исследователя, «интеллектуальная инициатива – это не просто продолжение умственной работы. Она представляет собой продолжение познавательной деятельности за пределами требуемого, высшим проявлением которой является постановка личностью новой проблемы».

Ответственность. В процессе профессионального становления ответственность формируется и развивается субъектом деятельности сознательно. Выполняя свою работу и определенным образом относясь к ней, совершенствуя профессионализм, осваивая определенную профессиональную роль, личность воспроизводит в себе новые свойства и качества; они интегрируются с уже имеющимися свойствами и трансформируются в метапрофессиональные качества [1, с. 32].

Критическое мышление. В педагогической литературе «критическое мышление – это «способность анализировать информацию с позиции логики и личностного понимания с тем, чтобы выносить обоснованные решения и применять полученные результаты, как к стандартным, так и к нестандартным ситуациям, вопросам и проблемам» [3, с. 6].

Творческое или креативное мышление. В содержании творческого мышления выделяют познавательно-творческие мотивы; знания о сущности творческого мышления, процесса становления творческого мышления, рефлексии как механизме становления творческого мышления, деятельности как способе развития личности, героях литературы, искусства,

реальных людях, обладающих творческим мышлением; умение не придерживаться однажды избранной позиции, решать нестандартные задачи – в которых нет ни конечной цели, ни путей ее достижения; самостоятельно делать обобщающие выводы, осуществлять планирование и рефлексию; ценностные отношения.

Готовность к выбору и принятию решений. Является исключительно важным свойством личности, осуществляющей проектную деятельность в учебной и учебно-профессиональной деятельности как еще в вузе, так и в профессиональной деятельности в течение всей жизни.

Исходя из вышеперечисленных педагогических условий, мы пришли к выводу, что эффективность проектирования теоретико-методического обеспечения индивидуального образовательного маршрута магистранта будет определяться, прежде всего, субъективными условиями, поскольку личностные качества субъектов педагогического взаимодействия предопределяют весь процесс, оказывают влияние на содержательную и исполнительскую составляющую индивидуальной образовательной программы обучающегося и, как итог, – на успешность прохождения в целом образовательного пути.

Наряду с педагогическими условиями эффективность педагогических процессов и явлений также соотносится с принципами, отражающими уровень должного или выступающими в качестве основного положения и системообразующего фактора для развития педагогической теории.

Применительно к проектированию теоретико-методического обеспечения индивидуального образовательного маршрута магистранта мы ориентировались на принципы, предложенные Л.И. Гурье [4, с. 35]: принцип человеческих приоритетов, принцип саморазвития, принцип динамизма, принцип полноты, принцип диагностируемости, принцип конструктивной целостности.

Таким образом, эффективность проектирования теоретико-методического обеспечения индивидуального образовательного маршрута магистранта возможно определить при наличии педагогических условий и принципов. Говоря об эффективности чего-либо в результате деятельности человека, наиболее целесообразно рассматривать данный аспект в сравнении того, что уже имеется, с тем, что нового предложено исследователем. На данном этапе теоретико-методическое обеспечение образовательного процесса в высшей школе подчинено идее компетентного подхода с ориентацией на результаты обучения, в связи с чем оно должно быть направлено, прежде всего, на организацию индивидуального обучения на всех уровнях системы высшего образования. Однако, в практической деятельности вузов в силу внешних (расогласованность и противоречивость нормативных документов, определяющих образовательный процесс вуза) и внутренних (неготовность к такому переходу преподавателей и студентов) факторов, этого пока не наблюдается.

Список литературы

1. Алферова Е.И. Специфика структуры ответственности школьных учителей и студентов педагогического вуза [Текст] / Е.И. Алферова // Образование и наука. – 2010. – №4 (72). – С. 31–38.
2. Блинов В.М. Эффективность обучения: Методологический анализ определения этой категории в дидактике [Текст] / В.М. Блинов. – М.: Педагогика, 1976. – 190 с.
3. Вострикова Н.М. Критическое мышление как психолого-педагогический феномен в условиях компетентного подхода [Текст] / Н.М. Вострикова // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – №4. – С. 1–9.
4. Голованов А.А. Категория социального выбора в контексте социально-философского дискурса / А.А. Голованов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/kategoriya-sotsialnogo-vybora-v-kontekste-sotsialno-filosofskogo-diskursa>

5. Гурье Л.И. Проектирование педагогических систем / Л.И. Гурье [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://pedlib.ru/Books/1/0222/1_0222-35.shtml
6. Жаркова Н.А. Организационные и психолого-педагогические условия педагогического проектирования при реализации компетентного подхода к образованию [Текст] / Н.А. Жаркова // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2008. – С. 266–275.
7. Зорина А.В. К вопросу об изучении инициативности личности в психолого-педагогических исследованиях [Текст] / А.В. Зорина // Обучение и воспитание: методики и практики. – 2014. – №11. – С. 8–13.
8. Ипполитова Н. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация / Н. Ипполитова, Н. Стерхова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://genproedu.com/paper/2012-01/full_008-014.pdf
9. Мезенцева Л.В. Воспитание самостоятельности в образовательной деятельности [Текст] / Л.В. Мезенцева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – №82-2. – С. 108–114.

Умеркаева София Шавкатовна

канд. пед. наук, доцент

Жарикова Екатерина Александровна

магистрант

Институт культуры и искусств

ГАОУ ВО «Московский городской

педагогический университет»

г. Москва

СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ ПОЖИЛЫХ ИНВАЛИДОВ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ

***Аннотация:** в данной статье актуализируется проблема социально-культурной реабилитации пожилых инвалидов. По мнению авторов, досуговая деятельность является эффективным средством оптимизации социокультурного реабилитационного процесса людей пожилого возраста с инвалидностью.*

***Ключевые слова:** социально-культурная реабилитация, люди пожилого возраста, пожилые инвалиды, досуг.*

В настоящее время пожилые инвалиды являются наиболее социально незащищенной категорией общества. Основные проблемы, с которыми сталкиваются люди пожилого возраста с инвалидностью – это социальная и профессиональная невостребованность, материальные трудности, одиночество, дефицит общения, отсутствие условий для реализации творческого потенциала и мн. др.

Социально-культурная реабилитация является неотъемлемой составляющей общего реабилитационного процесса пожилых инвалидов. Социально-культурная реабилитация пожилого человека представляет собой систему организационных и методических мер воздействия, применяемых с целью оказания людям пожилого возраста помощи в восстановлении нарушенных или утраченных способностей к деятельности средствами культуры, через осуществление социально-культурной деятельности в соответствии с их духовными интересами, потребностями и потенциальными возможностями [4].

Проблема социально-культурной реабилитации инвалидов, в том числе пожилых инвалидов, поднимается в работах известных ученых и практиков, среди которых: С.Н. Ваньшин, Т.В. Гудина, М.Г. Дрезнина, Т.А. Зрелова, А.И. Клюкина, О.Ю. Мацукевич, Ю.С. Моздокова, Д.В. Шамсутдинова, Н.Н. Ярошенко и мн. др.

Главной направленностью социально-культурной реабилитации инвалидов средствами досуговой деятельности, по мнению Ю.С. Моздоковой, является содействие самоутверждению и саморазвитию личности, создание необходимых условий для реализации ее субъективной позиции, творческого потенциала, способностей, задатков, оказание помощи, способствующей противостоять тенденциям отчуждения, сегрегации инвалидов в современном обществе [3].

Важнейшим средством социально-культурной реабилитации пожилых инвалидов является организация творческого досуга в учреждениях культуры. Насыщенный и разнообразный досуг улучшает самочувствие пожилых людей, формирует активную жизненную позицию, помогает преодолевать трудности и страхи [1]. Вовлечение пожилых людей в различные виды художественного творчества улучшает их настроение и самочувствие, повышает самооценку, расширяет круг общения, а также является эффективным средством социальной адаптации после прекращения активной трудовой деятельности [2].

Организация культуротворческого досуга пожилых инвалидов требует особого подхода. В частности, у многих пожилых людей инвалидность считается приобретенной с возрастом, вследствие возникновения каких-либо заболеваний, именно поэтому социально-культурная реабилитация данной группы граждан является сложным процессом, который должен осуществляться с учетом индивидуальных и физиологических особенностей человека.

К сожалению, опыт показывает, что в работе с пожилыми инвалидами недостаточно применяются инновационные модели, проекты, виды и формы современной практики социально-культурной деятельности; кроме того, в учреждениях культуры и досуга остро ощущается нехватка высококвалифицированных специалистов, владеющих технологиями социально-культурной реабилитации. Таким образом, ключевой проблемой в работе с пожилыми инвалидами является отсутствие условий для интеллектуального развития, творческой и общественной самореализации. Особую актуальность эта проблема приобретает в сельских учреждениях культурно-досугового типа, в которых культурные предложения для граждан пожилого возраста с инвалидностью крайне ограничены [6].

В процессе социально-культурной реабилитации инвалидов широкими возможностями обладает любительское творчество. В частности, реализация творческого потенциала пожилых инвалидов в условиях досуговой деятельности способствует эффективной социальной адаптации и самореализации личности, помогает компенсировать те или иные дефекты у этих людей, выполняет коммуникативные, социализирующие функции [3].

Наиболее доступной и демократичной формой организации культуротворческого досуга пожилых инвалидов в силу наличия различных категорий как профессионального, так и любительского творчества является фестиваль. Так, большой популярностью среди инвалидов пользуются: Международный фестиваль творчества инвалидов «Жизнь безграничных возможностей», Международный благотворительный фестиваль «Белая трость», Всероссийский фестиваль «Роза ветров», Межрегиональный фестиваль «Во имя жизни», Региональный фестиваль «Созвездие 2015», Московский фестиваль творчества инвалидов «Новая Жизнь», Московский фестиваль творчества «Нить Ариадны», фестиваль в поддержку людей с ограниченными возможностями слуха и зрения «Мир глухих» и мн. др.

Огромная роль в современной практике социально-культурной реабилитации инвалидов отводится арт-терапевтическим техникам, в основе которых лежат психотерапевтические методы лечения средствами художественно-творческой деятельности. «Методы арт-терапии направлены на решение проблем социальной и психологической дезадаптации, способствуют развитию духовного и творческого потенциала взрослых и детей в специализированных центрах психолого-социальной помощи населению, в лечебных и образовательных учреждениях» [5, с. 52].

Методы арт-терапии широко применяются в современных учреждениях социального обслуживания населения, медицинских учреждениях, а также организациях социально-культурной сферы. В этой связи следует отметить, что за последние годы созданы уникальные отечественные методики и программы, рассчитанные в первую очередь на детей-инвалидов, при этом специфика и технологии социально-культурной реабилитации пожилых инвалидов остаются в проблемном поле современной российской системы реабилитации инвалидов.

В целом, несмотря на обозначенный круг проблем, в современной России намечилась положительная тенденция совершенствования реабилитации детей и взрослых с разными причинами и тяжестью инвалидности, в частности, широкое распространение получают новые реабилитационные технологии и средства реабилитации; формируется негосударственный сектор реабилитации инвалидов; внедряются специализированные формы подготовки реабилитологов [5].

Список литературы

1. Асанова З.С. Культурно-досуговая работа с людьми пожилого возраста в пространстве столичного мегаполиса / З.С. Асанова, С.Ш. Умеркаева // Наука, образование, общество: тенденции и перспективы развития: Материалы II Международной научно-практической конференции (Чебоксары, 7 февраля 2016 г.) / Редкол.: О.Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. – С. 37–42.
2. Асанова З.С. Организация досуга людей пожилого возраста средствами любительского творчества / З.С. Асанова, С.Ш. Умеркаева // Наука и образование в современной конкурентной среде: Материалы II Международной научно-практической конференции (Уфа, 27–28 февраля 2015 г.). – Уфа: РИО ИЦИПТ, 2015. – С. 21–26.
3. Моздокова Ю.С. Социально-культурная реабилитация инвалидов и их семей в процессе досуговой деятельности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Моздокова Юлия Степановна. – М., 1996. – 18 с.
4. Проблемы старости: духовные, медицинские и социальные аспекты. – М.: Свято-Дмитриевское училище сестер милосердия, 2003. – 256 с.
5. Социально-культурная реабилитация инвалидов: от терапии искусством к творческому развитию личности: Материалы Международного симпозиума «Социально-культурная реабилитация инвалидов: от терапии искусством к творческому развитию личности» (5–8 октября 2015 года, г. Москва) / Науч. ред. Н.Н. Ярошенко; ред.: О.Ю. Мацукевич, Ю.А. Акунина, Т.В. Золотцева, Л.В. Тарасов. – М.: Московский государственный институт культуры, 2015. – 358 с.
6. Умеркаева С.Ш. Актуальные проблемы организации досуга пожилых людей в сельских учреждениях культуры / С.Ш. Умеркаева, Е.А. Жарикова, И.П. Самолин // Наука и общество в эпоху перемен: Материалы Международной научно-практической конференции (Уфа, 15–16 октября 2015 г.) / Отв. ред. О.Б. Нигматуллин. – Уфа: РИО ИЦИПТ, 2015. – С. 29–35.

Хлыстова Александра Владимировна
руководитель группы по уходу и присмотру за детьми
ИП Хлыстова Александра Владимировна
г. Ангарск, Иркутская область

ПРОЕКТИРОВАНИЕ РАЗВИВАЮЩЕГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА

***Аннотация:** в данной статье рассматривается вопрос проектирования развивающего взаимодействия с детьми раннего возраста. В работе отмечается, что взрослый становится интересен ребенку как опосредованный субъект, имеющий опыт действия с разными предметами. Особое значение уделяется проектированию образовательного пространства с включением родителей в процесс диагностики развития ребенка.*

***Ключевые слова:** развитие, проектирование, взаимодействие, сенсорное развитие.*

Развитие личности ребенка возможно лишь при условии сложившихся положительных отношений в социальном пространстве взрослых и детей. Перестройку и расширение содержания взаимодействия в этом возрасте обеспечивает воспитывающий взрослый в связи с тем, что опыт самостоятельных действий ребенка еще не сформирован. Притом, что роль взрослого во взаимодействии в этом возрасте остается ведущей, сфера практических действий ребенка интенсивно развивается (малыш старается действовать самостоятельно и стремится к активности).

Сравнение своих действий с действиями взрослых тесно связано с появлением в раннем возрасте феномена «Я сам». Л.С. Выготский назвал это новообразование «высшее Я сам». Взрослый становится интересен ребенку как опосредованный субъект, имеющий опыт действия с разными предметами. Также в раннем возрасте ребенок переходит из мира, ограниченного предметами, в мир отношений со взрослыми, усваивая нормы и правила человеческого общения.

Взрослый, влияя на развитие социально-значимых личностных качеств, формирует способности ребенка к установлению положительных взаимоотношений с окружающими. Начиная с раннего возраста, ребенок в период накопления опыта автономных, самостоятельных, активных действий, познает и ограничения. Желание удовольствия, к которому, по мнению З. Фрейда, стремится развивающаяся личность, сталкивается с требованиями среды. От ряда желаний ребенок должен отказаться. Вытесненное желание приводит к капризам, упрямству, негативизму, строптивости и др. Негативные эмоциональные переживания тормозят познавательную активность, ребенок не может переключиться на предмет или игровую ситуацию.

Задача воспитывающих взрослых – обеспечить оптимальный темп развития каждого ребенка всеми имеющимися средствами. Развивающее взаимодействие с детьми раннего возраста, прежде всего, должно быть ориентировано на «зону актуального развития» и индивидуально-типологические особенности ребенка. Диагностика уровня развития, индивидуально-личностных особенностей детей ориентирует на проектирование развивающего пространства.

Взаимодействие с детьми, ориентированное на уровень нервно-психического развития и социального опыта ребенка позволяет прогнозировать успешность совместной деятельности.

Совместные детско-родительские тренинги интенсивно значительно продвигают развитие ребенка. Включение родителей в процесс диагностики уровня нервно-психического развития ребенка позволяет настроиться на помощь в его развитии.

Развивающее взаимодействие может быть обеспечено проектом, который включает в себя диагностику и программу развития по основным линиям психического развития ребенка от 1–3 лет: речь, сенсомоторное развитие, общение, культурно-гигиенические навыки.

На втором и третьем году жизни активно развивается речь, чему способствует постоянный социальный контакт с взрослым и предметной средой. Именно взрослый может побудить ребенка проявить речевую активность.

В процессе манипулятивно-предметной деятельности ребенок начинает овладевать нормами человеческого общения и способами действия с предметами окружающего мира. В ходе их усвоения, а в дальнейшем и усвоения оценочных суждений, понятий ребенок приобретает свой собственный опыт деятельности. Развивающее влияние предметной среды на ребенка будет зависеть от взрослого.

Построение проекта позволяет поддерживать интересы и возможности малышей. Проект в целом формирует внутренний мир и активность ребенка данного возраста, его развитие проявляется в возникновении нового вида деятельности и стремлении к максимальной самостоятельности и свободе.

После реализации проекта – повторная диагностика.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений. Детская психология / Л. Выготский; под ред. Д.Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 4. – 476 с.
2. Лисина М.И. Особенности общения у детей раннего возраста в процессе действий, совместных со взрослым / М.И. Лисина // Развитие общения у дошкольников / Под. ред. А.В. Запорожца, М.И. Лисиной. – М., 1974.
3. Лисина М.И. Генезис форм общения у детей / М.И. Лисина // Принцип развития в психологии. – М.: Наука, 2008. – 107 с.
4. Фрейд А. Психология Я и защитные механизмы / А. Фрейд. – М.: Педагогика-Пресс, 2003. – 43 с.

Хожяева Эдита Станислово

музыкальный руководитель

МБОУ г. Астрахани «СОШ №1»

г. Астрахань, Астраханская область

КОЛОКОЛЬЧИК – МУЗЫКАЛЬНЫЙ ИНСТРУМЕНТ

Аннотация: в данной статье рассматривается ударный инструмент колокольчик, изучается история создания колоколов за рубежом и на Руси. В работе представлены особенности использования колокольчиков в дошкольном учреждении. Автором подчеркивается их необходимость для развития творчества и музыкальных способностей детей.

Ключевые слова: колокольчик, музыкальный инструмент, ударный инструмент, происхождение колокола.

В любом детском саду в музыкальном уголке можно увидеть колокольчики. Этот ударный инструмент очень нравится детям. Он легкий, мелодичен и прост в использовании. При оснащении музыкальной развивающей среды в группах часто используют рыболовные колокольчики и

редко сувенирные. У детей нередко возникают вопросы о музыкальных инструментах, и я как руководитель должна знать на них ответ и адаптировать его для их возраста.

Колокол – инструмент, источник звука, имеющий куполообразную форму и, обычно, язык, ударяющийся изнутри о стенки. При этом, в различных моделях, раскачиваться может как купол колокола, так и его язык. Известны также колокола без языка, по которым бьют молоточком или бревном снаружи. Легенда рассказывает, что когда-то давным-давно, ещё в конце IV века, епископу Ноланскому приснился сон, в котором он увидел полевые цветы – колокольчики, от дуновения ветра которые издавали необыкновенной чистоты приятные звуки. После своего сна епископ велел создать поющий цветок из металла и использовать его.

В споре о происхождении колокола ряд ученых считает его родиной Китай, откуда колокол по Великому шелковому пути мог прийти в Европу. Доказательством служит тот факт, что именно в Китае появилось первое бронзовое литье и там же найдены самые древние колокольчики. Принадлежат эти колокольчики XXIII–XI векам до нашей эры. Размеры их невелики: 4,5–5,7 см. Пользовались ими по-разному: вешали на пояс, отпугивали злых духов, в качестве амулета на шею у лошади, на службе военной, в храме при богослужении, во время церемонии и ритуалов. Колокола использовались в быту разных народов: в Древнем Египте звоном колокола извещали на рынках о продаже рыб, в древнегреческих Афинах жрецы звоном колокола призывали народ для жертвоприношений, в Римских храмах колокола звучали, когда оракулы приступали к предсказаниям.

Информация об использовании колоколов на Руси очень скудна. На Руси в первые века христианства использовали преимущественно било. Это инструмент, изготовленный из дерева, камня или металла. Звук извлекался посредством удара палкой или специальным молотком по поверхности инструмента. До нас дошли немногие русские сказки, предания и былины о колоколах, о том, как колокольный звон отводит дьявольские козни, болезни, бури и молнии; как колокол не раз звонил «сам по себе», предвещая войну, голод или смерть государя. Попав в неволю, в чужие земли, колокол мог вдруг замолчать. Появление колоколов на Руси связано с принятием христианства. О русских мастерах колокольного дела впервые упоминается в летописи под 1194 годом. В начале XII века русские мастера имели свои литейные мастерские в Киеве. Древнейшие русские колокола были небольшими, совершенно гладкими. И для их литья приглашали иностранных мастеров. Но с развитием литейного дела появились русские мастера литейщики. В России, знаменитой своим колокольным звоном, в знак особого уважения колоколам давали имена собственные – Сокол, Георгий, Медведь, Лебедь. Каждый колокол звенел своим собственным голосом. Голоса были различны по высоте и силе звучания. Колокола большие, массивные, звук имели густой и мощный, далеко разносящийся кругом. А колокола маленькие, изящные звенели нежно да звонко. А ещё различали колокола по назначению. Церковный (а колокол, как и крест, стал символом христианства) звал прихожан на службу, а в праздники затейливым звуковым узором поднимал настроение. Набатный возвещал о пожаре, всполошной – о бунте, трудовой звал к работе. Колоколами давали знак заблудившемуся путнику, это был так называемый спасительный метельный звон. Колокола устанавливались на маяках, они помогали рыбакам в туманные дни найти правильное направление. Колокольным звоном встречали высоких гостей, звонили по прибытии царя, сообщали о важных событиях. А самые маленькие – их ве-

шали под дугой ямщицкой тройки – скрашивали звонкими переливами седоку и вознице долгую дорогу. Они использовались главным образом в почтовых и курьерских тройках, подвешивались под дугой коренника. Ямщик, тройка, колокольчик, бубенчик – все это в основном атрибуты почтовые. В тройках частных владельцев колокольчики использовались тоже, что вызывало недовольство почтовых служб. И в середине XIX века вышло постановление сената с запретом на неслужебных повозках звонков. Колокольчики остались у почтовых и чиновников земской полиции, едущих по обязанностям службы. Почтовые тройки стали использовать на свадьбах и других событиях крестьянской жизни. При этом подвешивали на тройку свадебные колокольчики, которые были большего размера и снабжены разными надписями. Самыми известными колокольчиками на Руси всегда были валдайские колокольчики, увековеченные в народном фольклоре. По легенде, именно в Валдае был разбит колокол, осколки которого и послужили материалом для изготовления первых колокольчиков. Технология их производства отлична от литья церковных колоколов и выработана была впервые в России, что позволяет назвать ямщицкий колокольчик (и в первую очередь валдайский) исключительно русским, национальным явлением.

Использование музыкальных инструментов в дошкольном учреждении расширяет музыкальный кругозор, развивает чувство ритма, творческую активность, интерес к исполнительской деятельности. Детей всегда привлекали колокольчики. Они с интересом играют, танцуют с ними, слушают про них стихи, сказки, раскрашивают, лепят из глины. Мною поставлены танцевальные композиции с колокольчиками «Осенний дождь», «По дороге снежной», «Весеннее пробуждение», иногда дети выполняют импровизированные танцы с колокольчиками. В детском саду я подбирала музыкальный репертуар со звучанием колоколов и колокольчиков. На организованной деятельности я использую игры «Угадай инструмент», «Разные колокольчики», «Колокольчик и платочек», «Дили-дон» и другие. Наибольшей популярностью пользуются развлечения «Масленица», «Посиделки», «На ярмарке», где народные персонажи скоморохи загадывают загадки о народных инструментах, исполняют зажигательные танцы и демонстрируют головные уборы, увешенные колокольчиками. В композициях «Оркестр» ударные инструменты наиболее доступны детям и дети с желанием преобразуют оркестровое звучание. Мы часто используем в утренниках «волшебный» колокольчик, который по дорогам сказок поведет, и из леса выведет, и желание исполнит.

Общаясь с музыкой, через самые простые инструменты дети прикасаются к народному творчеству, начинают любить его. Веселый перезвон маленьких колокольчиков будоражит и радует, низкое звучание больших – умиротворяет. У детей потребность в музыке, желание слушать её, играть, думать, импровизировать.

Список литературы

1. Кавельмахер В.В. Способы колокольного звона и древнерусские колокольни / В.В. Кавельмахер // Колокола. История и современность. – М.: Наука, 1985. – С. 39–78.
2. Пухначев Ю.В. История колоколов / Ю.В. Пухначев // Искусство колокольного звона. – М., 1990. – С. 3–27.
3. Сараджев Н.К. Колокол и современность / Н.К. Сараджев, А.И. Цветаева // Мастер колокольного звона. – М., 1988. – С. 83–87.

Черных Наталья Александровна
студентка

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»
г. Иркутск, Иркутская область

Шинкарева Надежда Алексеевна
канд. пед. наук, доцент

Педагогический институт
ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»
г. Иркутск, Иркутская область

ЖЕНСТВЕННОСТЬ И МУЖЕСТВЕННОСТЬ НАЧИНАЕТСЯ С ДЕТСКОГО САДА

***Аннотация:** в данной статье рассмотрен вопрос осознания ребенком половой принадлежности. В работе представлены мнения исследователей касательно данной проблемы. Авторы приходят к выводу о необходимости привлечения внимания современных педагогов к полоролевой социализации дошкольников.*

***Ключевые слова:** сюжетно-ролевая игра, маскулинность, фемининность, гендерная идентичность, полоролевая идентичность, усреднённое существо.*

Решающее значение для развития самосознания ребенка имеет его взаимодействие со взрослым, которое вырабатывает у него определенное отношение к миру вещей, ко всему живому, к людям и к самому себе. Взрослые являются для ребенка главным источником информации о себе. Взрослые помогают осознать ребенку и его собственную половую принадлежность.

Ориентация ребенка на ценности своего пола чаще всего происходит в семье. Каждый из родителей несет ценностные ориентации своего пола: такие признаки, как душевность, чувствительность, эмоциональность, больше присуще женщине; смелость, решительность, самообладание – признаки мужественности.

Стереотипы мужского и женского поведения входят в психологию ребенка через непосредственное наблюдение поведения мужчин и женщин.

Изменения, происходящие в обществе, требуют поиска новых подходов к воспитанию дошкольников, учитывающих их половозрастные, индивидуальные особенности в социальном контексте. Причинами появления данной тенденции стали: новые социальные условия и динамизм общественной жизни, ломка традиционной системы половых ролей и соответствующих ей культурных стереотипов, переход от жестких стандартов маскулинности/фемининности к гибким партнёрским взаимоотношениям, разнообразному полоролевому репертуару.

Половая идентификация не означает лишь осознания ощущений «Я – мальчик», «Я – девочка», оно включает и целый ряд общественных ролей. Именно дошкольный возраст является сензитивным периодом в формировании представлений о своих правах и обязанностях у мальчика как сына, мужа и отца, и соответственно у девочки – дочери, жены, матери.

Благодаря данным многих исследований таких ведущих психологов, как Л.И. Божович, Л.А. Венгер, В.С. Мухина и др., позволяют утверждать, что к 3–4 годам появляется первичная базовая половая идентичность, или усвоение половой принадлежности. На этой основе идёт дальнейшее интенсивное развитие различных сфер личности: эмоциональной, когнитивной, социальной, нравственно-волевой, усложнение ведущих видов деятельности ребёнка, освоение и решение картины мира.

И в семье, и в детском саду надо осуществлять дифференцированный подход в воспитании мальчиков и девочек с учетом их пола. Взрослым и

родителям, и воспитателям необходимо знать и понимать своего ребенка с его особенностями, потребностями, склонностями, возможностями. Поэтому что дети по-разному смотрят и видят, слушают и слышат, говорят и молчат, чувствуют и переживают.

Необходимо привлечь внимание современных педагогов к актуальности проблемы полоролевой социализации дошкольников, внедрить в образовательные программы методики по формированию ценности обладания определённым полом. Разграничить игры мальчиковые и девичьи и не позволять, по возможности, до пятилетнего возраста детям увлекаться играми, принадлежащими противоположному полу, потому что полоролевая идентичность до этого возраста ещё не сформирована. Ещё немало важно, давать рекомендации родителям о надлежащем воспитании мальчиков-как мужчин, девочек – как женщин.

Для формирования полоролевой социализации дошкольников, нужно больше читать им художественную литературу, где чётко показана разница между сильными мужскими ролями и слабыми женскими персонажами, для того чтобы дети легко уловили и осознали: сильный пол – это смелость, ответственность, защита, а слабый пол – это нежность, забота, доброта.

Смешанный детский коллектив, в котором не противопоставляется мужское и женское начало, а демонстрируются возможности их взаимодополнения, имеет все возможности для формирования и закрепления мужественности и женственности. Женственность девочек создает лучшие условия для воспитания мужественности у мальчиков.

Д.Б. Эльконин полагает, что именно сюжетно-ролевая игра дошкольника определяет формирование главных новообразований этого возраста, задаёт личностные смыслы, побуждающие к деятельности.

В.А. Сухомлинский подчеркивал, что «игра – огромное светлое окно, через которое в духовный мир ребенка вливается живительный поток представлений, понятий об окружающем мире. Игра – это искра, зажигающая огонек пытливости и любознательности».

Д.Б. Колесов полагает, что дошкольный возраст, особенно период 4–5 лет очень важен для воспитания будущего мужчины. В этот период формируется характер мальчика: это будет будущий глава семьи, защитник, опора для близких или же это будет неуверенный, робкий, безответственный человек. Значимое влияние на закрепление мужских стереотипов в поведении оказывает общение со сверстниками.

Е.О. Смирнова концентрирует внимание на том, что возраст 4–5 лет является расцветом сюжетно-ролевой игры, которая является школой чувств, в ней формируется эмоциональный мир ребенка, а игровые переживания оставляют глубокий след в сознании. Повторение действий взрослых, подражание их моральным качествам влияют на образование таких же качеств у ребенка.

Мы солидарны с позициями А.Г. Хрипковой и Д.В. Колесова, Л.И. Божович, Л.А. Венгера, В.Е. Кагана, В.С. Мухиной, что именно дошкольный возраст является сензитивным для развития полоролевого сознания, формирования психики пола, что знание собственной половой принадлежности – вернее, убежденность в определенном характере этой принадлежности – в полной мере развивается у ребенка к трём годам, в процессе осознания своего «Я». Важную роль при этом играет непреднамеренное обучение – например, мать и другие люди в обращении к ребёнку постоянно подчёркивают: «Ты – мальчик» или «Ты – девочка». Убеждение формируется на основании анализа признаков собственной половой принадлежности и не является простым запоминанием.

По мнению Э. Эриксона большое значение в формировании положительной половой идентичности имеет сюжетно-ролевая игра, которая является центром научного сотрудничества «Интерактив плюс» ведущим

видом деятельности дошкольников. В процессе игры дети старшего дошкольного возраста познают окружающий их мир. Игра способствует установлению положительных стереотипов качеств мужественности и женственности и позволяет заложить основы эмоционально позитивного отношения к будущей роли мужчины или женщины, папы или мамы.

Как отмечал Л.С. Выготский, в игре все внутренние процессы даны во внешнем действии. Особое значение имеет игра для становления мотивационной сферы и произвольности ребенка. Дошкольный возраст является сенситивным периодом формирования мотивационной сферы, когда возникают личностные механизмы поведения, складывается соподчинение мотивов, возникают предпосылки к самоконтролю и саморегуляции. Наиболее интенсивно и эффективно становление мотивационной сферы и произвольности ребенка происходит в сюжетно-ролевой игре.

Мы должны помочь раскрыть детям уникальные возможности, которые даны им полом, если хотим воспитать мужчин и женщин, а не «бесполов» существ, вернее сказать «усреднённое существо».

Список литературы

1. Абраменкова В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре [Текст]. – М. – Воронеж, 2000.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст]. – Питер, 2000. – С. 400.
3. Кон И.С. Психология половых различий [Текст] // Вопросы психологии. – 1981. – №2. – С. 47–57.
4. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество [Текст] / В.С. Мухина. – М.: Академия, 2002. – 456 с.
5. Репина Т.А. Проблема полоролевой социализации детей [Текст] / Т.А. Репина. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Модэк, 2004. – 152 с.

Щербинина Елена Леонидовна

доцент

ФГБОУ ВО «Нижегородская государственная консерватория (академия) им. М.И. Глинки»
г. Нижний Новгород, Нижегородская область

ТВОРЧЕСКИЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ КОНЦЕРТНОГО ВЫСТУПЛЕНИЯ ВОКАЛИСТА

Аннотация: в данной статье рассматриваются аспекты сценического воплощения различных задач, анализируются творческие составляющие публичного выступления артиста, поднимается вопрос подготовки вокалиста к концертному исполнению и описываются различные факторы того, что такое готовность к выходу на сцену, технические ли это задачи или психологический настрой.

Ключевые слова: подготовительная работа, сценический показ, технический аспект, эмоциональный аспект, творческая воля, вдохновение.

Задача каждого исполнителя, в том числе исполнителя-вокалиста – привести творческую подготовительную работу к результату, которым, безусловно, является сценический показ. По существу, процесс музицирования, в том числе вокального, интересен и приятен сам по себе, но он не приносит полного удовлетворения без оценки со стороны слушателей и зрителей, окружающих исполнителя.

Подготовительная работа – это сложный и небыстрый процесс, который охватывает все стороны физического, технического и эмоционального становления голоса. Физический аспект включает в себя систему дыхания, работу гортани и резонаторные ощущения. Они требуют постоянного технического совершенствования и самоконтроля. Технический аспект подразумевает способ звукоизвлечения, владение различными нюансами флировки, кантилены и подвижностью, а также способность менять окраску тембра в зависимости от регистров (владение регистрами).

В технический аспект также можно включить полноту диапазона и голосовую выносливость. Техника – это неотъемлемая часть певческого искусства, *la tecnica fa parte dell'arte*, как выражаются итальянские мастера *bell canto*. Итальянская вокальная школа предполагает пение как рефлекторный процесс. На этом построена её методология, из которой следует, что певец исполняет свою партию благодаря выработанным певческим рефлексам, позволяющим довести подачу звука до автоматизма. Подобное свойство дает певцу существенную свободу в эмоциональном выражении образов, что в свою очередь способствует созданию оригинальной трактовки текста и силе эмоционального воздействия на окружающих.

Техническая свобода раскрепощает творческое воображение, которое является неотъемлемой составляющей исполнительского процесса. При знакомстве с новой ролью в оперном спектакле или с любым новым произведением певец непременно включает воображение. Оно позволяет артисту воспроизвести или представить картину действий персонажа и окружающую его обстановку в контексте происходящих событий, а также психологическое состояние своего героя.

Основным материалом, побуждающим воображение, служат личный опыт, впечатления, знания, наблюдательность в повседневной жизни. Это помогает артисту зафиксировать в памяти многообразие типов характеров, особенности поведения окружающих людей, манеру держаться и т. д., из чего в дальнейшем он может создавать нужные образы. И особую роль в развитии воображения у певца играют музыкальные впечатления, которые накапливаются постепенно, постоянно анализируются и перерастают в профессиональный опыт. Для профессионального исполнителя важно научиться понимать язык музыки, взаимосвязь между музыкальными и словесными акцентами, ассоциативность музыкального сопровождения.

Недопустимо пение без ясных образов, идей и мыслей, как говорят, «с пустыми глазами». Однако не менее важное значение для осуществления концертной работы имеют эмоциональные свойства певца, которые непосредственно зависят от технической подготовки и определяют уровень его мастерства.

Развитию воображения придавал большое значение К.С. Станиславский в своей системе воспитания артиста. Исполнительский процесс не может существовать без творческого воображения. Развивая воображение, мы развиваем эмоциональную сферу, а эмоция, в свою очередь, обладает мощной мотивацией к творческому процессу в целом. Эмоциональная составляющая позволяет сделать исполнительский процесс уникальным, т.к. у разных исполнителей она проявляется по-разному, и, соответственно, по-разному воздействует на слушателей. Любая творческая деятельность, а тем более связанная с публичными выступлениями, требует внутреннего горения и яркой эмоциональности. Равнодушный человек не может быть творцом.

Мы пока отследили лишь путь от рефлекторности физических и технических процессов до эмоционального воплощения образной сферы. Но это не даёт ответа на вопрос как быть с предсценическим волнением, которое неизбежно возникает на границе двух сред – «изоляции» и «диалога» (М. Бахтин). Это как раз то единство и та борьба противоположностей, которая (возможно, лучше слово которые) сопутствует исполнительскому искусству.

Термин «изоляция» подразумевает уединенное погружение и постижение образов в процессе освоения музыкального текста, расшифровки замысла композитора и принятия его в своем внутреннем пространстве сознания. Исполнителю важно проникнуть в сферу образов исполняемого произведения, внутренне сосредоточиться на постижении образной сферы музыкального сочинения, изучить подтекстовые смыслы. В процессе этой насыщенной работы происходит созревание музыкального произведения внутри исполнителя и возникает естественная потребность и необходимость высказаться. Это происходит как акт самореализации, сотворчества и причастности к авторскому замыслу.

Диалог исполнителя и зрителя наиболее выразителен, когда речь идет о вокальной музыке, где главным средством взаимодействия является живое слово, а певец выступает в роли оратора, который призывает слушателя сопереживать внутренним эмоциям и состоянию своего героя.

На сценическое состояние артиста влияют различные психические процессы, из которых наиболее важными можно считать внимание, волю, слуховые представления и эмоциональное возбуждение. Психологи считают волю и внимание особыми способностями личности, которые необходимы для успешного осуществления какой-либо деятельности. Их можно развивать и совершенствовать в процессе образования и воспитания. Следует подчеркнуть, что исполнительская деятельность совершается как акт проявления воли, который позволяет певцу, как и любому музыканту, во время выступления добиваться единства эмоционального и рационального начал.

В итоге рассматривания воли, как составляющей творческого процесса, уместно в качестве примера обратиться к высказыванию П.И. Чайковского: «...Работать нужно всегда, и настоящий, честный артист не может сидеть сложа руки под предлогом, что он не расположен. Если ждать расположения и не пытаться идти навстречу к нему, то легко впасть в лень и апатию. Нужно терпеть и верить, и вдохновение неминуемо явится тому, кто сумел победить своё нерасположение».

Из вышесказанного можно сделать вывод, что залогом успешного исполнительского творчества являются процесс постоянного совершенствования профессиональных знаний и навыков, автоматизация рефлексов, воспитание волевых качеств и постепенное накопление творческого опыта. И именно комплексное освоение всех этих нюансов даёт возможность наиболее полно раскрыть красоту музыкального произведения искусённому слушателю.

Список литературы

1. Благой Д. О музыке... вне музыки // Советская музыка. – 1972. – №5. – С. 64–66.
2. Бочкарёв Л. Психологические аспекты публичного выступления музыканта-исполнителя // Вопросы психологии. – 1975. – №1. – С. 68–79.
3. Васадзе А. Художественное чувство как переживание «созревшей установки».
4. Видинский А. Психологический анализ процесса работы пианиста – исполнителя над музыкальным произведением // Известия АПН РСФСР / Ред. Б.М. Теплова. – Вып. 5. – М., 1950. – С. 197–198.
5. Гедда Н. Дар не дается бесплатно. – М.: Радуга, 1983.
6. Дмитриев Л.Б. Основы вокальной методики. – М., 1968.
7. Жинкин Н.И. О теориях голосообразования. – М., 1963.
8. Ковалёв А. Психология личности. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 1970.
9. Мухин В. Вокальная работа в хоре. – М., 1960.
10. Нестеренко Е.Е. Размышление о профессии. – М. Искусство, 1985.
11. Станиславский К. Беседы в студии Большого театра в 1918–1922 гг. (записаны К. Антаровой). – М., 1969.
12. Успенский П. В поисках чудесного. – М.: Фаир-Пресс, 2000.
13. Чайковский П. Полн. собр. соч. / Ред. Е.Д. Горковского, И.И. Соколинской. – М.: Музыка, 1962.

Для заметок

Для заметок

Научное издание

**ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА
В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ**

Том 1

Сборник материалов
VII Международной научно-практической конференции
Чебоксары, 22 мая 2016 г.

Редактор *Т.В. Яковлева*
Компьютерная верстка и правка *А.В. Тимофеева*

Подписано в печать 10.06.2016 г. Формат 60×84/16
Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура Times.
Усл. печ. л. 13,2525. Заказ К-111. Тираж 500 экз.
Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс»
428005, Чебоксары, Гражданская, 75
8 800 775 09 02
info@interactive-plus.ru
www.interactive-plus.ru

Отпечатано в Студии печати «Максимум»
428005, Чебоксары, Гражданская, 75
+7 (8352) 655-047
info@maksimum21.ru
www.maksimum21.ru