



ИнтерактивПлюс
Центр Научного Сотрудничества

ПРИОРИТЕТНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ

**СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ II МЕЖДУНАРОДНОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ**



Чебоксары 2017

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

Актюбинский региональный государственный университет
имени К. Жубанова

Кыргызский экономический университет имени М. Рыскулбекова

Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс»

Приоритетные направления развития образования и науки

Том 1

Сборник материалов
II Международной научно-практической конференции

Чебоксары 2017

УДК 08
ББК 72+74
П76

Рецензенты: **Бекназаров Рахым Агибаевич**, д-р ист. наук, профессор Актюбинского регионального государственного университета им. К. Жубанова, Республика Казахстан

Иваницкий Александр Юрьевич, канд. физ.-мат. наук, профессор, декан факультета прикладной математики, физики и информационных технологий ФГБОУ ВО «ЧГУ им. И.Н. Ульянова»

Рябинина Элина Николаевна, канд. экон. наук, профессор, декан экономического факультета ФГБОУ ВО «ЧГУ им. И.Н. Ульянова»

Редакционная

коллегия:

Широков Олег Николаевич, главный редактор, д-р ист. наук, профессор, декан историко-географического факультета ФГБОУ ВО «ЧГУ им. И.Н. Ульянова», член общественной палаты Чувашской Республики 3-го созыва

Абрамова Людмила Алексеевна, д-р пед. наук, профессор ФГБОУ ВО «ЧГУ им. И.Н. Ульянова»

Яковлева Татьяна Валериановна, ответственный редактор
Митрюхина Наталия Анатольевна, выпускающий редактор

Дизайн

обложки:

Фирсова Надежда Васильевна, дизайнер

П76 Приоритетные направления развития образования и науки : материалы II Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 30 июля 2017 г.). В 2 т. Т. 1 / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2017. – 264 с.

ISBN 978-5-9500562-8-4

В сборнике представлены статьи участников II Международной научно-практической конференции, посвященные приоритетным направлениям развития науки и образования. 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).

ISBN 978-5-9500562-8-4
DOI 10.21661/a-420

УДК 08
ББК 72+74
© Центр научного сотрудничества
«Интерактив плюс», 2017

Предисловие



Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс» совместно с Федеральным государственным бюджетным образовательным учреждением высшего образования «Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова», Актюбинским региональным государственным университетом им. К. Жубанова и Кыргызским экономическим университетом им. М. Рыскулбекова представляют сборник материалов по итогам II Международной научно-практической конференции **«Приоритетные направления развития образования и науки»**.

В сборнике представлены статьи участников II Международной научно-практической конференции, посвященные приоритетным направлениям развития науки и образования. В 166 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. Географические науки.
2. Естественные науки.
3. История и политология.
4. Культурология и искусствоведение.
5. Медицинские науки.
6. Ветеринарная медицина.
7. Педагогика.
8. Пищевая промышленность.
9. Психология.
10. Сельскохозяйственные науки.

Авторский коллектив сборника представлен широкой географией: городами России (Москва, Санкт-Петербург, Абакан, Арзамас, Архангельск, Астрахань, Белгород, Бийск, Верхняя Салда, Владикавказ, Волгоград, Губкин, Екатеринбург, Иркутск, Ишим, Казань, Калуга, Кемерово, Краснодар, Майкоп, Малиновка, Махачкала, Мирный, Нижнекамск, Нижний Новгород, Новокубанск, Новосибирск, Одинцово, Омск, Орёл, Пермь, Петрозаводск, Пятигорск, Родники, Ростов-на-Дону, Самара, Саранск, Симферополь, Смоленск, Старый Оскол, Сыктывкар, Тула, Тюмень, Урай, Уфа, Ханты-Мансийск, Челябинск, Шебекино, Ярославль), Кыргызстана (Бишкек), Республики Казахстан (Рудный), Республики Таджикистан (Душанбе) и Украины (Луганск).

Среди образовательных учреждений выделяются следующие группы: академические учреждения (Михайловская военная артиллерийская академия, Нижегородская академия МВД России, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Прези-

денте РФ), университеты и институты России (Адыгейский государственный университет, Астраханский государственный технический университет, Астраханский государственный университет, Балтийский государственный технический университет «ВОЕНМЕХ» им. Д.Ф. Устинова, Башкирский государственный университет, Белгородский государственный институт искусств и культуры, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, Волгоградский государственный социально-педагогический университет, Волгоградский государственный технический университет, Волгоградский государственный университет, Гжельский государственный университет, Дагестанский государственный университет, Донской государственный аграрный университет, Иркутский государственный медицинский университет, Иркутский государственный университет, Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова (ИЭУП), Казанский (Приволжский) федеральный университет, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, Кемеровский государственный институт культуры, Кемеровский государственный университет, Кемеровский технологический институт пищевой промышленности (университет), Краснодарский университет МВД России, Крымский инженерно-педагогический университет, Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского, Кубанский государственный аграрный университет им. И.Т. Трубилина, Кубанский государственный технологический университет, Кубанский государственный университет, Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева, Московский государственный лингвистический университет, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Московский университет МВД России им. В.Я. Кикотя, Национальный государственный университет физической культуры, спорта и здоровья им. П.Ф. Лесгафта, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Национальный исследовательский университет «МЭИ», Новосибирский государственный университет экономики и управления «НИНХ», Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева, Петрозаводский государственный университет, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Российский государственный профессионально-педагогический университет, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, Ростовский государственный медицинский университет, Ростовский государственный экономический университет (РИНХ), Самарский национальный исследовательский университет им. академика С.П. Королева, Санкт-Петербургский государственный экономический университет, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Санкт-Петербургский университет МВД России, Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова, Северо-Кавказский федеральный университет, Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова, Сыктывкарский государственный университет им. П. Сорокина, Тульский государственный педагогический

университет им. Л.Н. Толстого, Тюменский государственный институт культуры, Тюменский государственный университет, Уральский государственный университет путей сообщения, Уфимский юридический институт МВД России, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, Южно-Уральский государственный университет, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского), Кыргызстана (Кыргызский национальный университет им. Ж. Баласагына), Республики Казахстан (Рудненский индустриальный институт), Республики Таджикистан (Российско-Таджикский (славянский) университет) и Украины (Луганский национальный университет им. В. Даля).

Большая группа образовательных учреждений представлена школами, гимназиями, детскими садами, а также 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 II Международной научно-практической конференции **«Приоритетные направления развития образования и науки»**, 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

ГЕОГРАФИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Авершина А.П., Дроздова Е.А., Корнилов А.Г.</i> Планирование экологического каркаса Белгородского района Белгородской области (подготовительный этап)	10
--	----

ЕСТЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

<i>Кускина Н.М.</i> Исследование структуры и спектров БАД «Глицин-форте»	13
<i>Макальский Л.М., Кухно А.В., Цеханович О.М.</i> Системы очистки подземных артезианских вод	17
<i>Медведев И.Н., Макальский Л.М., Житков А.Н., Цеханович О.М.</i> Получение металлов методом электродиализа	29
<i>Юречко М.А.</i> Исследование структуры и ИК-спектров оливковых масел различных производителей	32

ИСТОРИЯ И ПОЛИТОЛОГИЯ

<i>Андрияйнен С.В.</i> Тыловое обеспечение войск Отдельного Кавказского корпуса: деятельность генерала А.П. Ермолова	36
<i>Бабаджанова М.М.</i> Международное значение Навруза: традиции и обряды	40
<i>Китаев С.В.</i> Проблема политической стабильности и устойчивого развития Российского государства	45
<i>Коломийцева М.Г., Шеронов В.В.</i> Спорт как инструмент политического давления	50
<i>Тихонова Л.Е.</i> Понятие «электоральная активность» и формы ее позитивного проявления	52
<i>Черницына О.В.</i> Российская парламентская оппозиция на современном этапе: основные характеристики	55
<i>Шакирова С.Ю.</i> Актуализация проблематики французского ренессанса и распад Советского Союза	58
<i>Шаповал Г.Н., Складорова Е.К., Камалова О.Н.</i> Расширение сети медицинских вузов на Северном Кавказе в 1930-е гг.	60

КУЛЬТУРОЛОГИЯ И ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

<i>Галаяветдинова М.М.</i> Педагогические технологии в процессе создания спектакля: от психологии образа к психологии действия	64
<i>Кулабухова В.А., Кулабухова М.А., Кулабухов Д.А.</i> Ценностный потенциал творческого наследия М.И. Ромма	67

МЕДИЦИНСКИЕ НАУКИ

<i>Быковская Т.Ю., Леонтьева Е.Ю.</i> Профессиональная обусловленность заболеваний пародонта медицинских работников	72
<i>Иванов А.Л.</i> Медико-психологическое сопровождение хирургической коррекции эректильных дисфункций	74

Носкова М.П., Алимурзоев Р.Б. Исследование показателей физического развития и функциональных проб у подростков, занимающихся армейским рукопашным боем.....	76
Носкова М.П., Титов М.В. Особенности некоторых показателей физического развития у спортсменов, занимающихся панкратионом	78
Носкова М.П., Титов М.В. Содержание макронутриентов в рационе питания спортсменов, занимающихся панкратионом.....	81
Рыбакова А.М., Александров Д.С. Оценка безопасности спортивного оборудования и инвентаря в качестве профилактики спортивного травматизма	85

ВЕТЕРИНАРНАЯ МЕДИЦИНА

Гордиенко Л.Н., Куликова Е.В., Новиков А.Н. Сравнительная оценка способов оздоровления крупного рогатого скота от бруцеллеза	89
---	----

ПЕДАГОГИКА

Антонова С.Ю. Практический аспект применения интернет-ресурсов в преподавании английского языка	93
Беблова А.М. Развитие мелкой моторики в процессе экологического воспитания	95
Бурыкина Е.А. Современные образовательные технологии: использование интернет-ресурсов на уроках английского языка	97
Васильева Е.Ю. Рассуждения о приоритетных направлениях развития образования и науки в системе современных школьных реформ.....	99
Галеева О.Н. Физическая культура – выход за рамки школы.....	104
Гвоздева А.А. Проблемы процедуры аттестации педагогов ДОО в Свердловской области.....	106
Дебеляя В.В. Формирование навыков проектной деятельности у старших дошкольников на организованной образовательной деятельности.....	108
Дуйшонбекова Г. Формирование коммуникативной компетенции студентов неязыковых факультетов вуза в процессе развития культуры речи на основе речевого этикета	111
Евтыхова Н.М. К вопросу о формировании временных представлений у младших школьников.....	114
Елина З.И. Игра как средство формирования культурно-гигиенических навыков у детей дошкольного возраста с ОВЗ.....	121
Еремкина Н.И. Возвращение на родину: первая монография о Н.А. Ганце в контексте историко-педагогических исследований его личности и творчества в 2010-е годы.....	123
Зайцев А.В. Дифференцированный подход в обучении учащихся на уроках трудового обучения.....	128
Залукаева Е.Е. Внеклассное мероприятие «Государственные символы России».....	133
Замуруева О.А. Трудовое воспитание в школе XXI века.....	136

Кобякова Т.А. Нравственно-патриотическое воспитание детей дошкольного возраста.....	138
Ковров В.В. Формирование индивидуального профессионального опыта и развитие субъектной позиции студента в вузе.....	139
Кузьмина О.В. Принципы сценарных технологий: работа над текстом .	144
Курдюков А.И. Особенности разработки модуля диагностики знаний в области web-конструирования для электронного образовательного ресурса.....	149
Легчакова О.А. Единство в осуществлении индивидуального подхода в дошкольной организации и семье.....	151
Ляхова Е.Г. Организация обучения иностранному языку в вузе как языку специальности с учётом формирования и поддержания высокого уровня учебной мотивации у обучающихся.....	155
Макаренко Н.Н. Необходимые условия формирования познавательного интереса на уроке у младших школьников.....	166
Мережко Е.Г. Занимательные словообразовательные упражнения на уроках русского языка в начальных классах	169
Моисеенко И.Н. Формирование экологической культуры учащихся начальной школы	171
Муртузалиев М.М. О воспитании «экологической личности»	173
Назипова Г.Х., Калацкая Н.Н. Уровень духовно-нравственной воспитанности детей младшего школьного возраста	176
Павлов А.К. Педагогические технологии реализации компетентностного подхода в современной отечественной дидактике.....	181
Паландузян Е.Ю., Паландузян Ю.Х. Профориентационная деятельность как необходимый компонент комплексного обеспечения индивидуально-личностного развития воспитанников детских домов (из опыта работы).....	185
Полякова И.В. Стратегия достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения на уроках химии в рамках ФГОС.....	188
Репина Л.В. Изучение иностранного языка методом просмотра аутентичных художественных фильмов	192
Сеногоева Н.А. Преимущества тестов учебной деятельности как средства закрепления изученного материала	194
Сеногоева Н.А. Тесты учебной деятельности как средство формирования профессиональной компетенции студентов.....	194
Синяпкина Е.И. Методика работы по развитию представлений о форме у детей младшего возраста	200
Степовая Е.А. Духовно-нравственное воспитание детей младшего дошкольного возраста посредством сказки	205
Тихонов-Бугров Д.Е. Проблемы перехода бакалавров техники и технологий в магистратуру.....	207
Тихонов-Бугров Д.Е., Абросимов С.Н., Семёнов В.А. Бакалавр техники и технологии: профессиональные стандарты, образовательные компетенции..	210

Тягина А.Н., Фахрутдинова Р.А. Модель коррекционно-речевой работы дошкольного педагога в ДОО (группах) общеразвивающего вида...	214
Ушакова Н.Н. Психологическая подготовка ученика к ЕГЭ.....	216
Харченко Л.И. Personal-developing approach in practice of teaching English.....	218
Чуева И.Г. Реализация педагогического потенциала народной культуры в воспитательном процессе.....	222
Шкарупова О.В. Формирование у дошкольников математических представлений посредством использования в образовательном процессе информационно-коммуникационных технологий.....	226
Шмоткина А.И., Тоцакова Е.А. Особенности этикетного общения дошкольников с общим недоразвитием речи	227
Ярманова И.В. Взаимодействие семьи и специалистов детского сада как инструмент повышения качества социализации воспитанников	229
Яруллина А.К. Инновационные технологии в ДОУ.....	231

ПИЩЕВАЯ ПРОМЫШЛЕННОСТЬ

Бородулин Д.М., Просин М.В., Сидорин К.М. Роторно-пульсационный аппарат с рециркуляцией продукта	235
Христинина Е.В. «Шоколадный велюр» как способ оформления кондитерских изделий.....	237

ПСИХОЛОГИЯ

Горожанцева Т.С., Беганцова И.С. Психолого-педагогическое обеспечение социального развития детей старшего дошкольного возраста в дошкольном образовательном учреждении	240
Кокоева Р.Т. Ценностные элементы социального познания юношества	244
Разливалова Г.С. К проблеме воспитания культуры взаимопонимания в общении старших дошкольников со сверстниками	246
Шукинина Л.В., Васякин Б.С., Корецкая И.А., Бажданова Ю.В. Социально-психологические причины интолерантного поведения у современной молодежи	249

СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННЫЕ НАУКИ

Ещенко Е.И. Агромаркетинг и его особенности.....	255
Рева М.В., Засемчук И.В. Состояние и перспективы молочного козоводства	257
Сенотрусова С.В., Свиных В.Г. Импорт молочных товаров в условиях продовольственного эмбарго	259

ГЕОГРАФИЧЕСКИЕ НАУКИ

Авершина Анна Павловна
магистрант

Дроздова Екатерина Артуровна
канд. геогр. наук, старший преподаватель

Корнилов Андрей Геннадьевич
д-р геогр. наук, профессор, заведующий кафедрой

ФГАОУ ВО «Белгородский государственный
национальный исследовательский университет»
г. Белгород, Белгородская область

ПЛАНИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО КАРКАСА БЕЛГОРОДСКОГО РАЙОНА БЕЛГОРОДСКОЙ ОБЛАСТИ (ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫЙ ЭТАП)

Аннотация: в статье приводятся общие принципы построения экологических каркасов на примере староосвоенного региона, рассматривается специфика практических задач, решаемых в подготовительном этапе работ, – проведении дистанционных и полевых исследований.

Ключевые слова: землепользование, ландшафтные комплексы, особо охраняемые природные территории, ООПТ, функциональное зонирование, экологический каркас.

С течением времени человек осваивает природные ресурсы и трансформирует окружающую среду в целях своего комфортного существования, периодически игнорируя важные природные составляющие и несоизмеримо увеличивая антропогенную нагрузку, что в свою очередь приводит к сокращению биологического разнообразия и уменьшению саморегулирующей способности ландшафтов.

Традиционный способ охраны природы при помощи формирования особо охраняемых природных территорий (далее – ООПТ) в большинстве случаев работает неполноценно, так как охраняемые природно-территориальные комплексы (далее ПТК) зачастую представляют собой обособленные несогласованные объекты и не в состоянии выполнять возложенные на них функции [3]. Вследствие этого возникает необходимость объединения всех элементов окружающей среды в единую систему, представляющую собой, связанную в пространстве сеть природных и полуприродных территорий. Данную функцию полноценно способен выполнять экологический каркас территории.

Экологический каркас (Е.Ю. Колбовский, 1999 г.) – представляет собой систему природных «диких» и «культурных» ландшафтов, соединенных экологическими коридорами и построенную для обеспечения экологической стабильности территории [1].

Перед разработкой экологического каркаса и эколого-хозяйственной оценкой его опорных элементов нами была изучена методика выделения структурных элементов ЭКТ. Было выявлено, что большинство ученых подразделяют экологический каркас на следующие составляющие:

– *ядра или узлы каркаса*, поддерживающие экологическое равновесие (ООПТ, в том числе национальные и природные парки, заказники, заповедники, заповедные урочища, леса и другие охраняемые территории);

– *экологические коридоры и буферные зоны* – коммуникативные элементы, усиливающие функциональную роль ядер (овражно-балочные сети, защитные лесополосы, поймы малых рек и водотоков и т. д.) [2].

Белгородский район является одним из самых развитых субъектов Белгородской области и Центрального Черноземья в целом. Для оценки степени трансформации ландшафтной структуры областного центра на основе полевых и дистанционных исследований с использованием материалов космической съемки разработана схема эколого-функционального зонирования Белгородского района (рис. 1).

В общей структуре землепользования преобладают земли под пашней (более 46% территории), занимающие преимущественно центральную и южную часть района, а также периферию, северо-запад исследуемой территории – г. Белгород с обширной застройкой и рядом городов и поселков-спутников: п. Северный, п. Дубовое, п. Таврово, п. Разумное и др., общая площадь земель поселений более 38 тыс. га (24% территории).

Среди территорий максимально сохранивших естественный облик около 13% занято лесопарковыми территориями, байрачными и вторичными лесами; долины рек с пойменными лугами и зонами под пастбищами составляют около 12% территории, на долю овражно-балочных комплексов, определяющих ландшафтный облик области в целом, приходится более 4%.

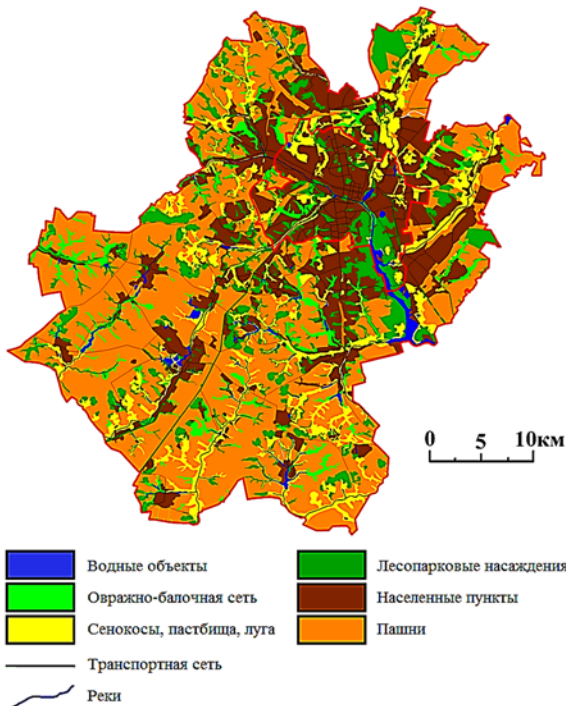


Рис. 1. Эколого-функциональное зонирование Белгородского района

Исходя из проведенных предварительных работ, составлен примерный перечень территорий, которые могут быть отнесены к элементам экологического каркаса. В качестве *ядер* на территории Белгородского района нами были выделены самые крупные зеленые насаждения, они являются наиболее ценными в экологическом плане ареалами, составляют 7,7% от общей площади изучаемой территории (12 453 га). В структуре экологического каркаса Белгородского района ядра занимают 25%. *Буферные зоны* – сельскохозяйственные угодья, на которых отсутствует активное антропогенное воздействие (неудобья); сенокосы и пастбища; пойменные луга; крупные защитные лесопосадки вокруг овражно-балочных сетей. Площадь данной категории земель составляет 18 011 га или 11% от площади Белгородского района и 37% непосредственно от площади экологического каркаса. *Экологические коридоры* включают: овражно-балочные сети; защитные лесополосы вокруг овражно-балочных систем; пойменные долины малых рек и водотоков; озелененные коридоры транспортной и инженерно-технической инфраструктуры; водоохранные зоны, на их долю приходится 18 692 га или 12%, что составляет 38% от общей площади каркаса.

В результате анализа земель экологического каркаса Белгородского района выявлено, что опорные элементы занимают 49 157 га или 30% от площади модельного региона, что является формально-достаточным показателем для сохранения естественного биоразнообразия и предотвращения антропогенной деградации существующих на территории района экосистем.

Список литературы

1. Колбовский Е.Ю. Региональный экологический каркас: проблемы формирования и развития // Проблемы региональной экологии. – 1999. – №4. – С. 78–91.
2. Мирзеханова З.Г. Ресурсоведение: Курс лекций. – Владивосток: Дворан, 2003. – 363 с.
3. Реймерс Н.Ф. Особо охраняемые природные территории / Н.Ф. Реймерс, Р.Ф. Штильмарк. – М.: Мысль, 1978. – 295 с.

ЕСТЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

Кускина Наталья Михайловна

магистрант

ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет»

г. Астрахань, Астраханская область

ИССЛЕДОВАНИЕ СТРУКТУРЫ И СПЕКТРОВ БАД «ГЛИЦИН-ФОРТЕ»

Аннотация: в работе представлены результаты модельных расчетов колебательных состояний глицина. Геометрические параметры и частоты колебаний определены с помощью метода функционала плотности DFT/b3LYP. На основании полученных результатов предложена структурно-динамическая модель исследуемой БАД. Выявлена возможность использования информационной технологии «Gaussian» в предсказательных расчетах структуры и спектров исследуемого соединения.

Ключевые слова: БАД, глицин, колебательные спектры, ИК-спектр, КР-спектр, полосы поглощения, сравнительный анализ.

В развитых странах мира БАДы ежедневно принимают более 80% населения. По результатам исследований, лишь 10–15% людей решились свои проблемы со здоровьем с помощью добавок, а на многих эти препараты оказали весьма негативное влияние [1]. Одним из отрицательных последствий приема БАД является то, что многие компоненты, входящие в состав добавок, могут оказывать побочные действия. Например, Гинкго-билоба может существенно снижать свертываемость крови, что весьма опасно для беременных и тех, кому в ближайшем времени предстоит операция; хром, входящий в состав добавок для похудения, при применении препаратов в больших дозах вызывает поражение почек [2].

Все это в той же степени относится и к весьма распространенной во многих странах БАД «Глицин-форте». Данные о структуре, спектрах молекулы и ее модификациях отсутствуют, в связи с чем оценить на эффективность применения этой БАД без дополнительного изучения невозможно, чем и обусловлена актуальность заявленной в заголовке проблемы.

Для реализации поставленной цели необходимо решить ряд задач:

- исследование колебательных спектров БАД «Глицин-форте»;
- построение структурно-динамической модели данной молекулы с использованием неэмпирических квантово-механических методов с целью ее идентификации по колебательным спектрам;
- определение качественного содержания глицина.

В ходе выполнения планируемых задач были получены ИК (рис. 1, рис. 2) и КР (рис. 3) спектры БАД «Глицин-форте» компании «Эвалар».

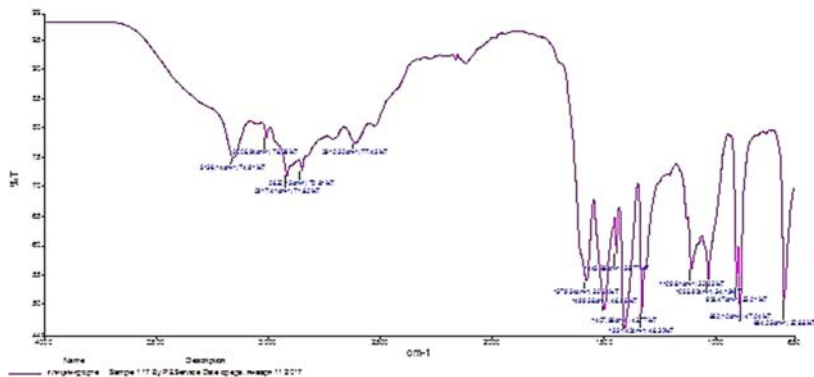


Рис. 1. ИК-спектр «Глицин-форте», полученный на оборудовании ИК-Фурье спектрометр «Frontier»

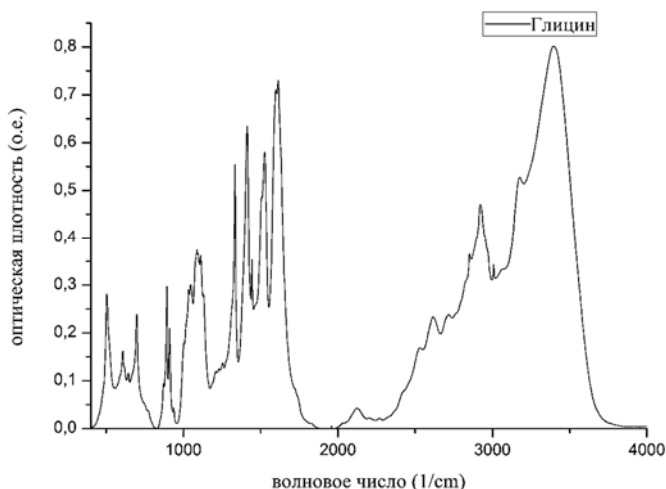


Рис. 2. ИК-спектр «Глицин -форте», полученный с помощью оборудования на основе интерферометра Майкельсона «Vertex80v»

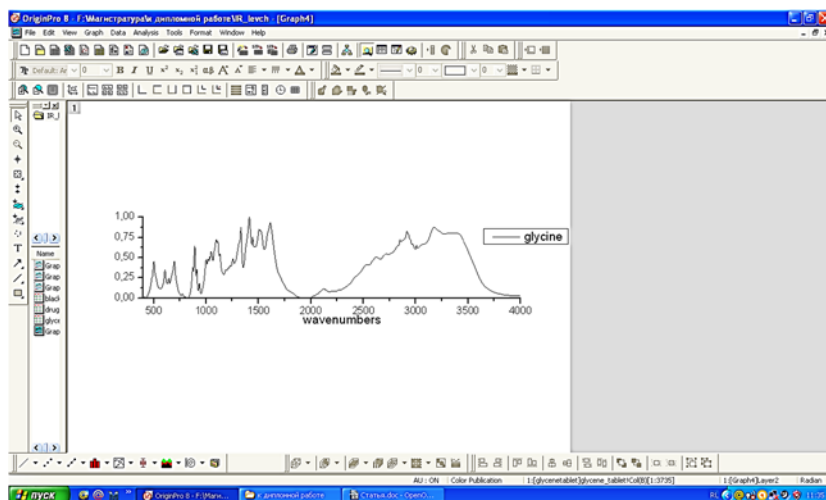


Рис. 3. КР-спектр «Глицин-форте», построенный в программе Origin по данным результатов, снятых в СГУ им. Н.Г. Чернышевского г. Саратов

Для эксперимента использовалось следующее оборудование: ИК-Фурие спектрометр Frontier фирмы «PerkinElmer» ИТЦ «Рациональное использование природных ресурсов» в Астраханском государственном университете; ИК-спектрометр на основе интерферометра Майкельсона – «Vertex80v» Лаборатории оптической прочности и диагностики кристаллов ИФТТ РАН, г. Черноголовка (рис. 4); КР-спектры регистрировали с использованием конфокального микроскопа, совмещенного с лазерным КР-спектрометром (Solar) в Саратовском государственном университете им. Н.Г Чернышевского.



Рис. 4. ИК-спектрометр «Vertex80v», г. Черноголовка

Для получения образцов была использованы следующие методики: метод прессования таблеток:

1. Малое количество вещества растиралось в ступке в тонкий порошок, тщательно смешивалось с некоторым количеством КВг [3].

2. Полученная смесь, помещалась в пресс-форму. Данную пресс-форму помещали под пресс и получали прозрачную или полупрозрачную таблетку.

3. Полученные таблетки крепились на держатель, который устанавливался вертикально. Спектр пропускания измерялся в отсеке прибора. Измерения проводились в вакууме. Сначала измерялся однолучевой спектр пустого канала, а затем спектр образца. Результирующий спектр получался путем деления одного спектра на другой.

Полосы поглощения, обусловленные колебаниями связей, настолько интенсивны, что находятся в «зашкале» и, чтобы определить спектральное положение их максимумов, необходимо было уменьшить концентрацию образца. Для этого $\frac{1}{4}$ уже спрессованной таблетки образца смешивали с КВг, уменьшив концентрацию образцов мы получили линии поглощения, что дало нам спектр пропускания образцов (рис. 2).

На заключительном этапе была предложена модель молекулы глицина, построенная с помощью программы GaussView и произведен расчет фундаментальных частот (рис. 5).

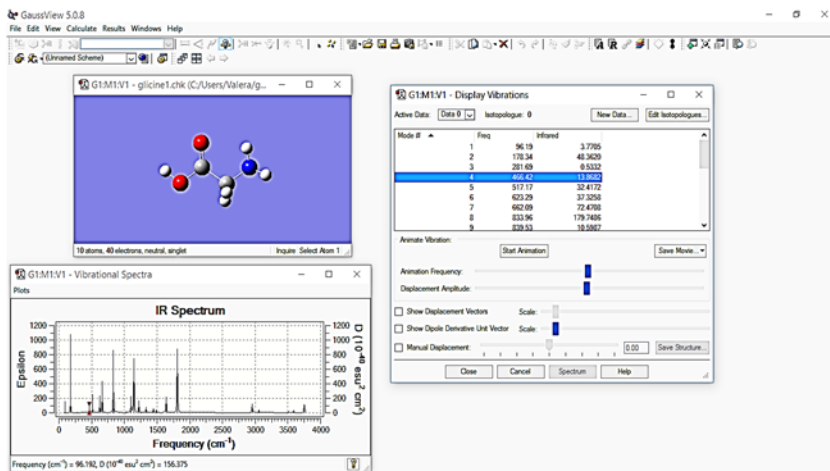


Рис. 5. Модель молекулы глицина

Сравнительный анализ экспериментальных и теоретических расчетов фундаментальных частот показал их хорошие совпадение. Что является основой для дальнейшего изучения БАД и позволит получить более точные количественные результаты, а также внесет вклад в углубление наше физическо-химических представлений об электронной структуре вещества.

Список литературы

1. Биологически активные добавки (БАД). Польза или вред [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.zdorovih.net/modules.php?name=Articles&pa=showarticle&articles_id=4174
2. Технология, исследование и стандартизация таблеток на основе гидрофобной фракции прополиса. Открытый российский конкурс на лучшую научную работу студентов 2002 года по разделу «Медицинские науки» (2002; Москва): Тез. работ участников. – М., 2002. – С. 126–127.
3. Методы спектрального анализа: Учебное пособие / Е.А. Кириллова, В.С. Маряхина; Оренбургский гос. ун-т. – Оренбург: ОГУ, 2013. – 105 с.

Макальский Леонид Михайлович

канд. техн. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский
университет «МЭИ»
г. Москва

Кухно Андрей Валентинович

аспирант
ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский
университет «МЭИ»
г. Москва

Цеханович Ольга Михайловна

канд. техн. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет»
п. Электроизолатор, Московская область

DOI 10.21661/r-463457

СИСТЕМЫ ОЧИСТКИ ПОДЗЕМНЫХ АРТЕЗИАНСКИХ ВОД

Аннотация: авторами рассмотрены системы очистки, наиболее активно использующиеся для очистки подземных артезианских вод, такие как «Гейзер», «Гейзер-1», комплексная система, состоящая из ионообменного фильтра Aquadean-PRO и газоразрядной установки, а также система бактерицидного обеззараживания. Был также проведен сравнительный анализ воды на тяжелые металлы до и после системы очистки с помощью прибора МАП-1 и эксперименты по определению железа фотометрическим методом. Показано, что наиболее эффективной из систем очистки воды является комбинированная система, которая состоит из ионообменного фильтра и электроразрядной установки с применением лавиностримерного разряда.

Ключевые слова: лавиностримерный разряд, артезианская вода, питьевая вода, ионы металлов, система очистки воды.

Рассмотрены системы очистки, наиболее активно использующиеся для очистки подземных артезианских вод, такие как «Гейзер», «Гейзер-1», комплексная система, состоящая из ионообменного фильтра Aquadean-PRO и газоразрядной установки, а также система бактерицидного обеззараживания. Эти системы очистки воды сравнивались с разработанной авторами комбинированной системой, которая состоит из ионообменного фильтра и электроразрядной установки с применением лавиностримерного разряда (ЛСР).

Система «Гейзер-1»

Многоступенчатая система для эффективной очистки воды с использованием коагуляции и сорбционной очистки активированным углем. Система очистки «Гейзер-1» состоит из нескольких этапов:

На первом этапе производится предварительная механическая очистка от механических примесей размером более 130 мкм. Очистка производится дисковым фильтром. Дисковый фильтр в свою очередь состоит из пакета дисков, выполненных из полимерного материала.

На втором этапе вода, очищенная от крупных механических примесей, поступает в систему пропорционального дозирования коагулянта для удаления коллоидов и органических соединений. На этом этапе водоподготовки в воде непрерывно происходит дозирование коагулянта, который укрупняет органические соединения, которые затем эффективно осаждаются на гранулированном материале загрузки.

На третьем этапе вода проходит через фильтр с гранулированной загрузкой для осаждения органических соединений. Этот фильтр предназначен для удаления из воды взвешенных примесей (песка, ила, окисленного железа и т. д.) размером более 20–40 мкм, при предварительном введении коагулянта – коллоидных частиц.

В осадочных фильтрах грубой очистки воды, производимых компанией «Гейзер», в качестве загрузки используются: дробленый кварц, комбинация дробленого кварца и антрацита.

На четвертом этапе производится удаление органических соединений, солей жесткости, а также железа в фильтре с мультикомпонентной загрузкой. Загрузка получена по уникальной технологии компании Гейзер, путем ротационного смешивания пяти различных ионообменных и сорбционных материалов. Загрузка содержит специальный активированный уголь и особые ионообменные смолы. Регенерация загрузки производится раствором поваренной соли.



Рис. 1 Система «Гейзер-1»

На пятом этапе используется картриджный фильтр механической очистки. Картридж с пористостью 10 мкм полностью задерживает нерастворимые примеси и препятствует выносу загрузки из системы.

Система состоит из (рис. 1) [12]:

1. Дисковый фильтр механической очистки с диаметром пор 130 мкм.
2. Система пропорционального дозирования коагулянта.
3. Фильтр с гранулированной загрузкой.
4. Фильтр с мультикомпонентной загрузкой.
5. Картриджный фильтр механической очистки с диаметром пор 10 мкм.

Технология «Гейзер».

В пользу технологии «Гейзер» служит ее высокая технологичность, возможность создания конструкций любых размеров, введение в состав любых наполнителей, изменение размеров пор и других элементов, а также простота регенерации. Фильтры для очистки воды на основе технологии «Гейзер» представляют собой картридж или фильтр – патрон. Технология является уникальной, потому что она сочетает в себе одновременно свойства механических и сорбционных фильтров и ионообменных смол. При рассмотрении под микроскопом материал фильтра представляет собой шарики полимера размером порядка единиц микрон, сросшиеся между собой в различных точках контакта (рис. 2).



Рис. 2. Фильтр «Гейзер»

Эти шарики обладают ионообменными свойствами, так как в нейтральную среду полимера введены «ионообменники» – активные группы, удерживающие ионы натрия. Поскольку полимеризация материала не происходит по всему объёму вещества сразу, а начинается в большом количестве различных центров полимеризации, вокруг них образуются глобулы – группы из нескольких до десяти сросшихся шариков. Расстояние между глобулами составляет от 1 до 5 мкм, расстояние между шариками в пределах глобулы от 0,2 до 0,8 мкм. Поверхность одного кубического сантиметра фильтрующего материала составляет порядка 500 кв. метров. На начальном этапе полимеризации в будущий фильтр-патрон также добавляют серебро в коллоидной или металлической форме. После полимеризации материала частицы серебра оказываются заклиненными между ионообменными шариками.

Сильно развитая внутренняя поверхность фильтрующего материала, его высокие ионообменные свойства и содержание активного серебра позволяют очищать воду несколькими способами одновременно:

1-й этап: механическая очистка. На поверхности фильтра оседают взвешенные частицы и не растворённые вещества размером до 1 мкм.

2-й этап: ионный обмен и сорбция. Проходя сквозь фильтр воды загрязнённой различными химическими примесями, ионы металла вытесняют ионы натрия и радиоактивных металлов и соли жёсткости, расщепляются хлорорганические соединения, хлор переходит в газообразную фазу и при открытии крана легко испаряется из воды. Даже после насыщения «ионообменников» ионами солей жёсткости, фильтр продолжает работать: не удаляя соли из воды, он изменяет их структуру.

При прохождении воды сквозь фильтр «Гейзер» происходит разделение солей жёсткости на отдельные молекулы. Это создаёт благоприятные условия для изменения структуры солей жёсткости из кальцитов в арагониты, что делает воду пригодной к употреблению без кипячения.

3-й этап: обеззараживание. При контакте воды с металлическим или коллоидным серебром происходит инактивация микроорганизмов. Фильтр полностью удаляет бактерии из воды при пористости от 0,05 до 0,5 мкм, если все-таки бактерии смогли пройти сквозь фильтр и остались в воде, то после воздействия серебра бактерии теряют возможность развиваться и размножаться [12].

Бактерицидное воздействие ультрафиолетовым излучением

Для обеззараживания подземных вод бактерицидное загрязнение не столь актуально, так как в подземных водах без доступа кислорода большинство бактерий и вирусов не выживают. В то же время ввод неконтролируемых скважин увеличивается, часть из них не содержит изоляции между водоносными пластами, поэтому часть поверхностных вод проникает в водоносные пласты, из которых вода забирается для потребления. В этом случае требуется дополнительная обработка воды против содержания грибковой и микробной фауны. Большинство микроорганизмов погибает при облучении их ультрафиолетовым излучением (УФ).

Воздействие УФ излучения рекомендуется, когда количество бактерий группы кишечной палочки в 1 л (коли-индекс) – не более 100 единиц, содержание железа не превышает значения ПДК, то есть не более 0,3 мг/л, а также мутность не должна превышать 2 мг/л.

Максимальный бактерицидный эффект имеют лучи ультрафиолета с длиной волны от 200–295 нм.

Установки обеззараживания воды ультрафиолетом имеют простую конструкцию и представляют собой металлические трубки, в которых размещаются ультрафиолетовые лампы (рис. 3). Основными элементами фильтров являются кварцевые чехлы, в которых располагаются лампы, также они являются необходимой мерой для предотвращения попадания воды в корпус самой лампы и лампы.

Лампа – источник ультрафиолетового излучения. Ультрафиолетовое излучение образуется в процессе испарения в корпусе лампы того или иного металла. Наиболее распространенным материалом для ламп является ртуть, которая и используется для УФ обеззараживания воды.

Для уничтожения бактерий необходимо контролировать длину волн, излучаемых лампами.

Принцип работы бактерицидного фильтра заключается в том, что вода проходит через корпус фильтра УФ обеззараживания воды, омывает кварцевый чехол и получает необходимую дозу ультрафиолетового облучения.

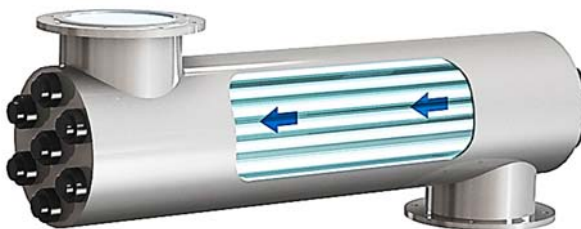


Рис. 3. Установка бактерицидного обеззараживания с использованием УФ-излучения [15]

Применение ионообменной фильтрации для очистки воды

Система очистки с ионообменным фильтром происходит в 2 этапа.

Первый этап: механическая очистка воды от крупных взвешенных твердых примесей, диаметром больше 20 мкм с использованием картриджного фильтра. Без фильтра грубой очистки обойтись невозможно, так как нельзя гарантировать, что в воде не будет мелких песчинок, ила, органических волокон. Внутри картриджный фильтр представляет собой полый цилиндр, стенки которого выполняют фильтрующую функцию. Вода при движении через фильтр поступает во внешний объем стакана, проникает сквозь стенки фильтра в его внутреннюю полость, и оттуда движется к выходному отверстию фильтра.

Второй этап: вода проходит через слой запатентованного ионообменного фильтрующего материала, который обладает способностью эффективно очищать воду из скважины или иного источника одновременно от жесткости, железа, марганца и некоторых других загрязнений.

Ионообменная смола – твердое на ощупь неорганическое вещество, которое имеет пористую структуру. В составе смолы содержатся всевозможные функциональные добавки, способные выполнять реакцию ионного обмена. Выпускаются такие смолы в виде гранул произвольного размера, форма которых зависит от метода их производства: если смола изготовлена в процессе полимеризации – она будет иметь шарообразную форму, если посредством поликонденсации – гранулы будут обладать неправильной формой. Во время взаимодействия с водой смола имеет свойство набухать. Смола обладает высокой пропускной способностью и мельчайшими по размерам зернами, что улучшает качество очистки и значительно убыстряет сам процесс, особенно в сравнении с применением привычных смол для ионообмена. При этом данный материал очень долговечен, и замена требуется лишь спустя значительный срок эксплуатации.

Для восстановления работоспособности реагента, в основном, применяется раствор из обычной поваренной соли. Однако восстановление солью не возвращает смоле все её первоначальные свойства, поэтому, после определенного количества отработок, смола полностью вырабатывается и подлежит замене. При правильно выполняемом регулярном восстановлении можно рассчитывать на 3 года её эксплуатации.



Рис. 4. Компоновка ионообменного фильтра «Аквадин-про»:

1. Автоматический контроллер с ЖК дисплеем.
2. Рабочий клапан с водосчетчиком.
3. Самоочищающийся механический фильтр (20 микрон).
4. Монодисперсная смола премиум-класса.
5. Клапан солевой емкости.
6. Вместительная солевая емкость.
7. Прочный компактный корпус.
8. Запатентованная система распределения потока [14]

Применение лавиностримерных разрядов для очистки воды

В установке формирующей лавиностримерный разряд, роль высоковольтного электрода с высоким градиентом электрического поля выполняют иглы или система проводов над поверхностью воды. Вода служит вторым плоским, заземленным электродом. Активные процессы протекают в объеме газа между ионизирующими электродами и поверхностью воды. Разряд с ионизацией газа способствует появлению оптического и ультрафиолетового излучения, которое занимает весь межэлектродный промежуток и образуются молекулы газа, способные вызывать окислительные процессы, а движение лавин и стримеров создают электромагнитные излучения (ЭМИ). Потoki ионов и электронов, достигающие поверхности воды, обеспечивают продвижение зарядов в толще воды и обеспечивают электролизные процессы. Возникающие процессы с лавиностримерными разрядами возможны, когда стримеры не переходят в лидерные и искровые разряды. Это достигается путем создания высоковольтных, микросекундных импульсов с наносекундным фронтом нарастания напряжения.

При создании генератора импульсов использовали упрощенную схему с применением буферной резонансной индуктивности, которая выполняет роль ограничивающего сопротивления. При этом увеличивается максимальный ток устойчивого разряда, увеличивается ионизация вблизи высоковольтного электрода, в десятки раз увеличивается ток по сравнению с классической короной, разряд формируется в промежутках нескольких сантиметров. Стримерный разряд, за счет резонансной индуктивности в

разрядной цепи не переходит в искровой разряд, благодаря чему и не возникает короткое замыкание между электродами. Лавины электронов за счет большой крутизны напряжения на проводах, возникают не одиночно, а во многих точках высоковольтного электрода и одновременно движутся к плоскости, вызывают появление стримеров. Лавины и стримера, движущиеся от провода к плоскости заполняют весь разрядный промежуток. При малой длительности импульсов стримера не успевают пройти разрядный промежуток и возникает ионизация и свечение во всем разрядном промежутке.

Общая схема и источника с разрядной камерой представлена на рис. 5.

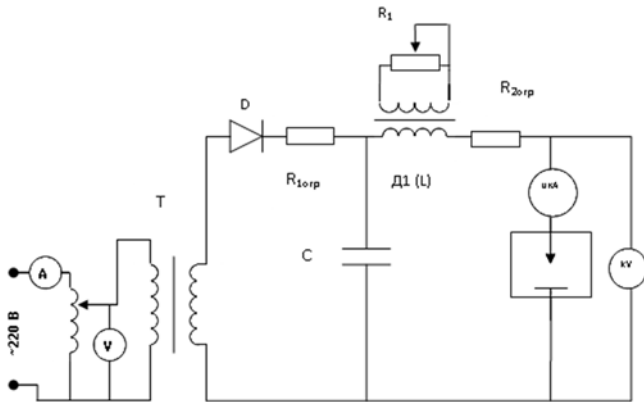


Рис. 5. Принципиальная схема питания разрядного промежутка для создания ЛСР

Резонансная индуктивность в данном источнике реализована в качестве дросселя подмагничивания Д1. Дроссель включен в последовательную цепь высоковольтного источника постоянного тока и реактора с лавиностримерным разрядом. Регулировку индуктивности дросселя производят путем изменения количества витков, изменением величины зазора в магнитопроводе дросселя, изменением тока подмагничивания, что реализовано в данной схеме. Изменение частичных емкостей и индуктивностей в дросселе производилось выбором намотки обмоток и расположением витков друг относительно друга. Они и обеспечивают резонансное изменение напряжения и тока для реактора [7].

Напряжение на инициирующих разряд электродах с резким увеличением тока обеспечивается именно частичными емкостями и индуктивностями, а когда оно достигнет пробивного, возникает падение потенциала за счет разрядки частичных емкостей, а частичные и общая индуктивности в разрядной цепи уменьшает и токи в разрядном промежутке и разряд прекращается. Резонансные частичные емкости и индуктивности обеспечивают появление импульсов с наносекундными фронтами и микросекундной длительностью.

Напряжение для организации лавиностримерного разряда, полученное с резонансной индуктивностью, имеет преимущество по сравнению с установками формирующими разряд с помощью электронных высоковольтных коммутаторов в том, что в схеме используется простой источник

постоянного тока и резонансный индуктивный импеданс, обеспечивающий режим пульсаций напряжения с формированием коротких импульсов напряжения, позволяющий формировать лавиностримерный разряд [7].

Воздействие на соли тяжелых металлов в воде с помощью ЛСР

Разряд над поверхностью воды может обеспечивать не только в межэлектродном промежутке ультрафиолетовое излучение, но и способствовать получению в образуемой низкотемпературной плазме химически активных газовых молекул озона, обеспечивать появление над водой атомарного кислорода, озона, и гидроксильных групп OH^\cdot . Кроме того, в разряде формируются сверхвысокочастотные излучения, гигагерцового и терагерцового диапазонов частоты.

Применение лавиностримерных разрядов над поверхностью воды обеспечивает комплексную очистку. При этом оказывается воздействие на ионы металлов, которые присутствуют в воде в виде солей, на органические вещества природного и антропогенного происхождения. Таким образом разряды над поверхностью воды обеспечат комплексное воздействие на растворенные в воде элементы.

Установка с ЛСР представлена на рис. 6. Она содержит реактор (1), входы для растворов воды и воздуха (2), выходные патрубки для очищенной воды (3) и воздуха с озоном (8). Растворы для очистки воды подаются в реактор с электропроводящим основанием (5). Источник высокого напряжения ИВН через резонансный ограничитель (6) обеспечивает подачу напряжения 40 кВ к электродам с малым радиусом кривизны (7). Благодаря ограничителю на электродах формируются импульсы напряжения 0,5–1,0 мкс с наносекундным фронтом.

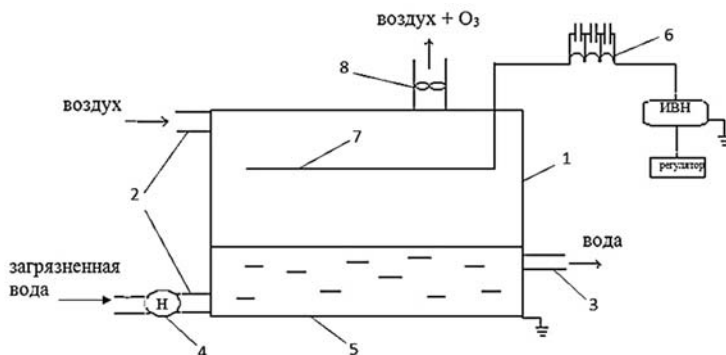


Рис. 6. Схема установки с лавиностримерным разрядом

В разрядном промежутке над поверхностью раствора возникает лавиностримерный разряд. Объемная форма разряда в промежутке провод – плоскость представляет собой параболические силовые линии, вершины которых расположены на коронирующем электроде, а ветви стримерных разрядов отклоняются от оси разряда на расстояние, соответствующее межэлектродному расстоянию и по нормали входят в плоскость водной поверхности. Внутри параболы наблюдается периферийная зона фиолетового свечения, а центральная область имеет бледно-голубой цвет с хорошо заметными увеличениями интенсивности свечения у анода и катода [1–6; 9–11; 13].

Выбранная система очистки приведена на рис. 7.

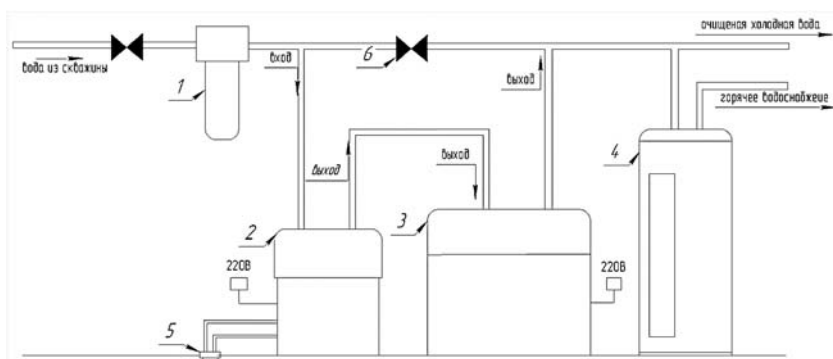


Рис. 7. Принципиальная схема комбинированной системы очистки.

1 – фильтр механической очистки; 2 – ионообменный фильтр Aquadean-PRO; 3 – газоразрядная установка с применением ЛСР; 4 – водонагреватель; 5 – дренажная система; 6 – кран водонапорный

Для анализа включений компонентов загрязняющих веществ в воде использовался прибор МАП-1, работающий на потенциометрическом методе анализа воды. Потенциометрический метод анализа основан на использовании зависимости электродвижущей силы (ЭДС) электрохимической цепи от концентрации анализируемого иона [7].

Исследовалось влияние разряда на содержащиеся в воде ионы тяжелых металлов. Рис. 9 демонстрирует содержание ионов свинца Pb^{+} в воде, выявленное с помощью мультисенсорного анализатора МАП-01 [15]. На диаграмме рис. 8, показано изменение ионов свинца до воздействия лавинистиммерного разряда и после него. Наличие ионнообменного потенциала, обусловленное наличием концентрации ионов Pb^{+} соответствует следующим пробам воды: 1 – дистиллированной воде, 2 – речной воде при отсутствии воздействия разряда; 3 – при воздействии на речную воду разряда в течение 2 мин., 4 – на речную воду в течение 5 мин.; 5 – соответствует состоянию водопроводной воды без воздействия разряда, 6 – водопроводной воде при воздействии разряда в течение 2 мин.; 7 – демонстрирует содержание свинца в техническом отстойнике без воздействия разряда.

Повышенное содержание ионов свинца в отстойной воде свидетельствует о высоком содержании ионов в сточных водах для подвальных помещений. Установлено, что разряд уменьшает общее количество свободных ионов свинца.

В основе фотометрического метода лежит способность определяемого вещества поглощать электромагнитное излучение оптического диапазона. Концентрацию поглощающего вещества определяют, измеряя интенсивность поглощения.

Поглощение при определенной длине волны является информацией о качественном и количественном составе определяемого вещества и составляет аналитический сигнал. Фотометрический анализ относится к молекулярному абсорбционному анализу, т. е. анализу основанному на поглощении света молекулами анализируемого вещества и сложными ионами в ультрафиолетовой (УФ), видимой и инфракрасной (ИК) областях спектра.

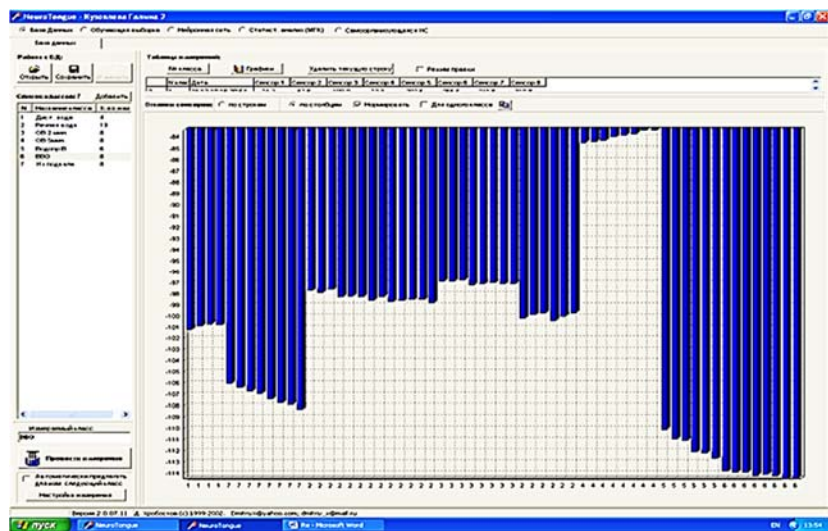


Рис. 8. Изменение содержания ионов свинца в воде разной природы и после воздействия лавиностримерного разряда

Таблица 1

Сравнение рассмотренных систем очистки воды

Система очистки воды	Достоинства	Недостатки	Стоимость системы
1	2	3	4
комбинированная система очистки, состоящая из ионообменного фильтра и газоразрядной установки с лавиностримерным разрядом	<ul style="list-style-type: none"> – простота в обслуживании; – отсутствие использования реагентов; – комплексная очистка от тяжелых металлов, солей жесткости, органических включений; – высокая надежность и продолжительность действия; – самостоятельная регенерация ионообменной смолы; – срок службы смолы более 10 лет 	<ul style="list-style-type: none"> – большие габариты системы; – необходимость установки защиты от воздействия озона и электромагнитных полей; – относительно высокая стоимость 	стоимость системы определяется расходом воды, ее минерализацией, содержанием специфических элементов таблицы Менделеева.

система очистки воды «Гейзер 1»	<ul style="list-style-type: none"> – компактность; – удаляет из воды коллоидные и органические соединения; – эффективное удаление солей жесткости (умягчение); – высокая эффективность по железу и марганцу; – дренажные воды безопасны для септиков; – срок службы более 5 лет 	<ul style="list-style-type: none"> – не действует на бактерии; – не обходится от применения реагентов; – не действует на вирусы; – не действует на комплекс загрязнений в виде тяжелых металлов, избыток NaCl; – необходимость удаления осадка после коагуляции 	стоимость системы определяется расходом воды, ее минерализацией, содержанием специфических элементов таблицы Менделеева.
технология «Гейзер»	<ul style="list-style-type: none"> – компактность; – комплексная система обработки воды; – простота регенерации; – дешевизна 	<ul style="list-style-type: none"> – возможное перенасыщение воды ионами тяжелого металла – серебра; – частота замены картриджа; – маленькая пропускная способность 	стоимость системы определяется расходом воды, ее минерализацией, содержанием специфических элементов таблицы Менделеева.
бактерицидное воздействие УФ излучением	<ul style="list-style-type: none"> – отсутствие реагентов; – ультрафиолет воздействует на все виды микроорганизмов; – вода сохраняет свои физические, химические и вкусовые свойства; – отсутствие ограничений по пределам дозирования; – компактность 	<ul style="list-style-type: none"> – относительно высокая стоимость; – затраты на кварцевые лампы; – затраты электроэнергии; – мутность воды должна быть не более 2 мг/л, содержание железа не более 0,3 мг/л 	

Рассмотрены системы очистки, наиболее активно использующиеся для очистки подземных артезианских вод, такие как «Гейзер», «Гейзер-1», комплексная система, состоящая из ионообменного фильтра Aquadean-PRO и газоразрядной установки, а также система бактерицидного обеззараживания.

Также был проведен сравнительного анализ воды на тяжелые металлы до и после системы очистки с помощью прибора МАП-1 и эксперименты по определению железа фотометрическим методом.

Показано, что наиболее эффективной из систем очистки воды является комбинированная система, которая состоит из ионообменного фильтра и электроразрядной установки с применением лавиностримерного разряда. Было установлено, что выбранная система имеет ряд преимуществ по

сравнению с рассмотренными системами. Такие преимущества, как простота в обслуживании, отсутствие использования реагентов, комплексная очистка от тяжелых металлов, солей жесткости, органических включений, высокая надежность и продолжительность действия, а также самостоятельная регенерация ионообменной смолы.

В результате проведения эксперимента было показано, что система, состоящая из ионообменного фильтра со встроенным механическим фильтром, справляется с очисткой артезианской воды только от тяжелых металлов и солей жесткости, но не удаляет вредоносные бактерии и вирусы, и поэтому нам необходимо использовать ЛСР установку для удаления органических включений.

Список литературы

1. Chen F.F. Lecture Notes on Principles of plasma processing. – Los Angeles Plenum // Kluwer Publishers, University of California. – 2002. – 249 p.
2. Sekine Y. Effective utilization of electrical discharges for hydrogen production // International Journal of Plasma Environmental Science and Technology. – 2008. – Vol. 2. – P. 72–75.
3. Sunka P. Generation of chemically active species by electrical discharges in water // Plasma Sources Science and Technology. 1999. – Vol. 8. – №2. – P. 258–260.
4. Богма М.В. Влияние обработки низкотемпературной плазмой на химический состав и микробиологические показатели лекарственного растительного сырья / М.В. Богма, Н.А. Османова, А.А. Ерузин [и др.] // Химия растительного сырья. – 2011. – №1. – С. 137–140.
5. Дурiebe В.Ч. Удаление ионов железа из водных растворов окислительным методом // Успехи химии и химической технологии. – 2011. – №5 (121). – С. 58–63.
6. Ефремов, А. М. Вакуумно-плазменные процессы и технологии / А.М. Ефремов, В.И. Светцов, В.В. Рыбкин. – Иваново: ГОУВПО Иван. гос. хим.-технол. ун-т, 2006. – 260 с.
7. Инструкция по эксплуатации МАП-01 (описание измерительного прибора). – СПб., 2010. – 20 с.
8. Кондратьева О.Е. Очистка воды от загрязняющих веществ путем использования лавиностримерных разрядов / О.Е. Кондратьева, И.В. Королев, А.В. Кухно, Л.М. Макальский, О.М. Цеханович // Известия Самарского НЦ РАН. – 2015. – Т. 14. – №5 (2). – С. 673–677.
9. Кондратьева О.Е. Аппараты очистки воды электроразрядными методами [Текст] / О.Е. Кондратьева, О.Е., И.В. Королев, А.В. Кухно, Л.М. Макальский, В.В. Скибенко. – М.: Изд. дом МЭИ, 2017. – 63 с.
10. Кухно А. Очистка минерализованных вод подземной откачки / А.В. Кухно, Л.М. Макальский, О.М. Цеханович // ГИАБ. – 2016. – №11. – С. 266–276.
11. Максимов А.И. Влияние тлеющего разряда на кислотность растворов электролитов / А.И. Максимов, А.В. Хлюстова, С.В. Трошенкова // Электронная обработка материалов. – 2004. – №6. – С. 31–35.
12. Настольные фильтры Гейзер-1. ИнТеКо ООО группа компаний АКВАМАСТЕР [Электронный ресурс]. – Режим доступа: aquamaster.net.ru/catalog/geizer/geizer1.htm
13. Полак Л.С. Очерки физики и химии низкотемпературной плазмы [Текст] / Л.С. Полак. – М.: Наука, 1971. – 436 с.
14. Профессиональный фильтр AQUADEAN PRO (Аквадин ПРО). ППУ XXI век [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.ppu21.ru/article/710.html?mc=324
15. Ультрафиолетовое (УФ) обеззараживание воды. ООО «Сварог» (Москва) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: svarog-uv.ru/uvwater.htm

Медведев Игорь Николаевич

д-р техн. наук, профессор
ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский
университет «МЭИ»
г. Москва

Макальский Леонид Михайлович

канд. техн. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский
университет «МЭИ»
г. Москва

Житков Анатолий Николаевич

канд. техн. наук, доцент, ведущий научный сотрудник
ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский
университет «МЭИ»
г. Москва

Цеханович Ольга Михайловна

канд. техн. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет»
п. Электроизолятор, Московская область

ПОЛУЧЕНИЕ МЕТАЛЛОВ МЕТОДОМ ЭЛЕКТРОДИАЛИЗА

Аннотация: в статье рассматривается возможность извлечения платиновых металлов методом электродиализа на производственных переделах аффинажных предприятий, ведущих извлечение и очистку платиновых металлов из первичного сырья и вторичных материалов. Способ очистки и концентрирования хлорокомплексов платиновых металлов включает отделение водного раствора комплексных соединений платиноидов от растворов примесей с помощью электромембранного метода. Этим же методом можно восстанавливать литий из водных растворов, таких как сырьевые потоки, применяемые в производстве литий-ионных батарей, или образованные при извлечении лития из материалов на основе руды.

Ключевые слова: электродиализ, электродиализный аппарат, анолит, католит.

Электродиализом воды называется процесс удаления из раствора ионов растворенных веществ путем избирательного их переноса через мембраны, селективные к этим ионам, в поле постоянного электрического тока. Схема электродиализного аппарата представлена на рис. 1.

Движущей силой процесса является градиент электрического потенциала. При наложении постоянного электрического поля на раствор электролитов возникает направленное движение ионов растворенных солей, а также ионов H^+ и OH^- . Катионы движутся к катоду, анионы – к аноду. Если раствор разделить на секции с помощью специальных мембран, пропущенных только для катионов или только для анионов, то катионы, двигаясь к катоду, будут свободно проходить через катионитовую мембрану. Для анионов же она практически непроницаема. Анионы, пройдя через

анионитовую мембрану, будут двигаться к аноду. Таким образом, раствор разделится на обессоленную воду, находящуюся между мембранами, и концентрированные растворы – щелочной католит и кислый анолит.

Применяя катионообменные или анионообменные мембраны, с помощью электродиализа можно повысить или понизить концентрацию раствора электролита. Матрица анионообменной мембраны имеет катионные группы. Заряд катионов нейтрализован зарядом подвижных анионов, находящихся в порах мембраны. Анионы раствора электролита могут внедряться в матрицу мембраны и замещать первоначально присутствующие в ней анионы. Проникновению в мембрану катионов препятствуют силы отталкивания их фиксированными в матрице мембраны катионами. Аналогичным образом действуют и катионообменные мембраны, содержащие фиксированные анионные группы.

Ионообменные мембраны, применяемые для электродиализа, должны иметь высокую электропроводность и высокую проницаемость для ионов. Кроме того, они должны обладать высокой селективностью, умеренной степенью набухания и достаточной механической прочностью. Как правило, электрическое сопротивление на единицу поверхности ионообменной мембраны находится в пределах от $2 \text{ Ом} / \text{см}^2$ до $10 \text{ Ом} / \text{см}^2$.

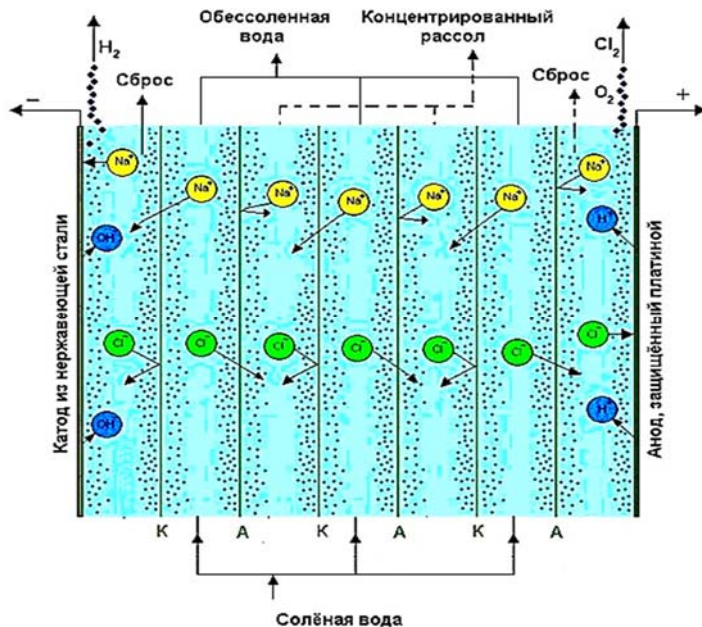


Рис. 1. Электродиализный аппарат

В настоящее время для обессоливания воды используются многокамерные плоскорамные аппараты. Они представляют собой мембранный пакет, зажатый между пластинами, которые являются анодом и катодом, соответственно. Соленая вода, которую необходимо очистить поступает

в четные камеры и параллельными потоками движется через них. С другой стороны этих камер выводится опресненная вода. Через нечетные камеры циркулирует рассол извлеченных солей. У анода и катода происходит разрядка анионов и гидроксил-ионов, катионов и водородных ионов, соответственно, с образованием кислого анолита и щелочного католита.

Серьезными препятствиями для глубокого обессоливания воды в процессе электродиализа являются:

- повышение электрического сопротивления в камерах с ростом степени обессоливания;
- перенос воды через мембраны в процессе осмоса;
- разложение воды при высоких плотностях тока;
- возможность образования осадков в камерах концентрирования.

Область применения электродиализа для водоподготовки ограничивается солесодержанием 1,5–12 г/л, так как при меньших концентрациях падает проводимость раствора и уменьшается эффективность использования электроэнергии, а при больших процесс становится экономически невыгодным вследствие существенного роста энергозатрат, так как затраченная электроэнергия пропорциональна количеству удаляемых ионов. В этой области концентраций экономически более выгодно применение электродиализа чем обратного осмоса, который становится более эффективным при солесодержании исходной воды более 12 г/л [1].

Изобретение относится к восстановлению лития из водных растворов, таких как сырьевые потоки, применяемые в производстве литий-ионных батарей, или образованные при извлечении лития из материалов на основе руды. Способ восстановления лития как гидроксида лития осуществляют путем подачи водного потока, включающего ионы лития, в биполярную ячейку для электродиализа, где ячейка формирует раствор гидроксида лития. Способ реализуют в устройстве, содержащем биполярную ячейку для электродиализа, где указанная биполярная ячейка включает (а) проницаемую для анионов мембрану, позволяющую прохождение отрицательно заряженного иона, но затрудняющую прохождение положительно заряженного иона лития; (b) проницаемую для катионов мембрану, позволяющую прохождение иона, но затрудняющую прохождение положительно заряженного иона лития; (b) проницаемую для катионов мембрану, позволяющую прохождение положительно заряженного иона лития, но затрудняющую прохождение отрицательно заряженного иона; (с) биполярную мембрану, расположенную между проницаемой для анионов мембраной и проницаемой для катионов мембраной, формирующую отдельные камеры с проницаемой для анионов мембраной и проницаемой для катионов мембраной, соответственно; (d) анод и катод с расположенными между ними указанными проницаемой для анионов мембраной, проницаемой для катионов мембраной и биполярной мембраной, и (е) постоянный ток, подаваемый через электроды. Изобретение позволяет получить гидроксид лития в виде очищенного продукта [2].

Изобретение относится к гидрометаллургии платиновых металлов и может быть внедрено на производственных переделах аффинажных предприятий, ведущих извлечение и очистку платиновых металлов из первичного сырья и вторичных материалов. Способ очистки и концентрирования хлорокомплексов платиновых металлов включает отделение водного раствора комплексных соединений платиноидов от растворов примесей с помощью электромембранного метода.

Электродиализ рабочего раствора ведут в четырехтактном электродиализном конверторе с использованием катионитовой и анионитовой мембран и пористых диафрагм, установленных таким образом, что первая

катионитовая мембрана отделяет циркулирующие растворы тракта католита от тракта рабочего раствора, пористая диафрагма отделяет рабочий раствор от очищенного раствора. При этом процесс ведут при плотности тока 2,4–3,0 А/дм² и температуре 35–60°C с использованием в качестве катионитовой мембраны мембраны марки МК-40, анионитовой – МА-40 и нейтральной перфторированной диафрагмы МФФК-1г со средним диаметром 0,1μ. В качестве католита и анолита изначально используется 2–4-процентный раствор NaOH. Технический результат заключается в глубокой очистке платиновых металлов при высоких коэффициентах концентрирования [3].

Список литературы

1. Медведев И.Н. Основные процессы электромембранных технологий / И.Н. Медведев, Л.М. Макальский, О.М. Цеханович // Казантип-Эко-2013. Инновационные пути решения актуальных проблем базовых отраслей, экологии. Энерго- и ресурсосбережения: Сборник трудов XXI Межд. науч.-практ. конф. (3–7 июня 2013 г., г. Щелкино, АР Крым): В 3 т. Т. 3 / ГП «УкрНТЦ «Энергосталь». – Х.: НТМТ, 2013. – 352 с.
2. Бакли Д. Восстановление лития из водных растворов / Д. Бакли, Дж. Гендерс, Д. Атертон, Р. Ауль: Официальная публикация патента №2470878 patent-2470878. pdf Класс C02F1/469, B01D61/46/
3. Шипачев В.А. Способ очистки и концентрирования хлорокомплексов платиновых металлов методом электродиализа / В.А. Шипачев, Г.А. Горнева: Изобретение. Патент Российской Федерации RU2226225. Дата начала действия патента: 22.07.2002.

Юречко Марина Алексеевна

магистрант

ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет»
г. Астрахань, Астраханская область

ИССЛЕДОВАНИЕ СТРУКТУРЫ И ИК-СПЕКТРОВ ОЛИВКОВЫХ МАСЕЛ РАЗЛИЧНЫХ ПРОИЗВОДИТЕЛЕЙ

Аннотация: растительные масла являются очень важным сырьем в пищевой промышленности. Пищевым достоинством растительных масел является отсутствие в них холестерина. Наиболее распространенным способом фальсификации растительного масла является частичная замена дорогого масла более дешевыми видами: оливкового – рапсовым. Целью данной работы являлось изучение структуры оливковых масел различных производителей, получение ИК-спектров для дальнейшей оценки качества данной продукции.

Ключевые слова: ИК-спектроскопия, ИК-спектрометр Фурье, спектры, насыщенная жирные кислоты, ненасыщенная жирные кислоты, триглицерид, оливковое масло.

Масла состоят в основном из триглицеридов (эфиров, полученных из глицерина и жирных кислот). Триглицерид состоит из молекулы глицерина и трех длинных цепочек, которые называются жирные кислоты. В оливковом масле он сконцентрирован в очень больших количествах. Со временем под воздействием вредных факторов (свет, тепло, кислород и влага) цепочка в триглицериде рвется и образуется свободная жирная кислота. Эта концентрация свободных жирных кислот и дает тот показатель кислотности, который характеризует качество оливкового масла [1].

Наиболее ненасыщенными жирными кислотами, обычно встречающимися в жирных маслах, являются линолевая и линоленовая кислоты.

В оливковом масле может содержаться от 55% до 83% олеиновой кислоты. Процентное содержание линолевой кислоты составляет от 3,5% до 21% оливкового масла, и содержание линоленовой кислоты находится в диапазоне от 0 до 1,5%.

Большой процент моновенасыщенной олеиновой кислоты делает оливковое масло более устойчивым к окислению. Полиненасыщенные кислоты являются химически и биологически активными. Известно, что большое количество двойных связей предполагает их нестабильность. Такая кислота легко разрушается под действием температуры, света и кислорода воздуха. Пальмитиновая кислота – полностью насыщенная, говорить о ее пользе нельзя.

Оливковое масло имеет самое низкое значение показателя преломления. При фальсификации оливкового масла рапсовым маслом этот показатель, а также плотность увеличиваются [2].

Объектом исследования в данной работе были четыре образца различного вида оливкового масла (для удобства исследования они пронумерованы 1–4):

1. RS – Rafael Salgado.
2. Pomace IONIS.
3. Filippo Berio Extra Virgin.
4. di Oliva.

На ИК- спектрометре Фурье Frontier фирмы «Perkin Elmer» были получены ИК- спектры данных образцов масел (рис. 1).

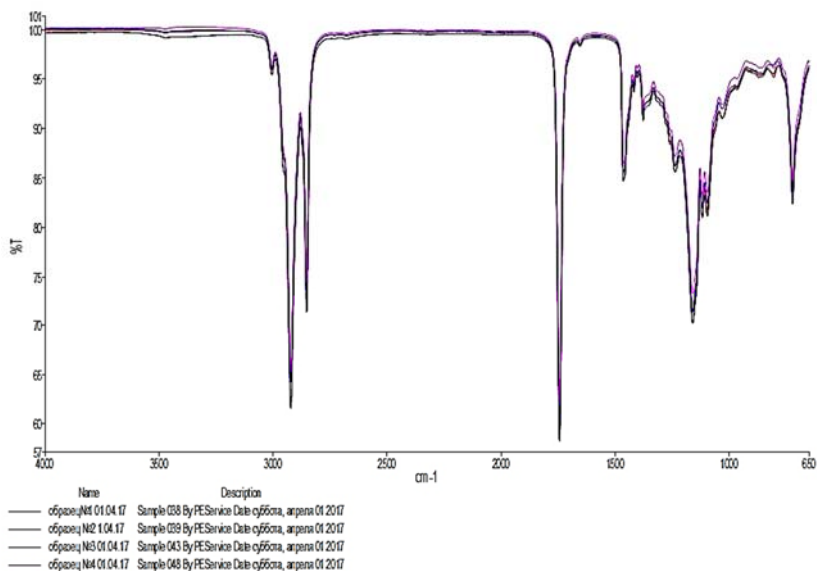


Рис. 1. ИК-спектры образцов оливкового масла, снятые на: ИК-Фурье Frontier фирмы «Perkin Elmer»

Как мы видим, спектры различных образцов совпадают, то есть отличительной особенностью между маслами разной категории мы не увидели.

Спектры, снятые на ИК -спектрометре «Vertex80v» на основе интерферометра Майкельсона, с отнесением колебаний частот показаны на рис. 2.

Отнесение колебаний:

1163 cm^{-1} – валентные колебания С-О связи (ν).

1377 cm^{-1} – деформационные колебания С-Н связи, центрального атома глициринового фрагмента (δ).

1463 cm^{-1} – деформационные колебания CH_2 -групп, ножничные (δ).

1747 cm^{-1} – валентные колебания карбонильной группы $\text{C}=\text{O}$ (ν).

2854 cm^{-1} – валентные симметричные колебания CH_2 -групп (ν_s).

2925 cm^{-1} – валентные асимметричные колебания CH_2 -групп (ν_{as}).

3004 cm^{-1} – валентные колебания группы $-\text{CH}=\text{CH}-$ (ν) [3].

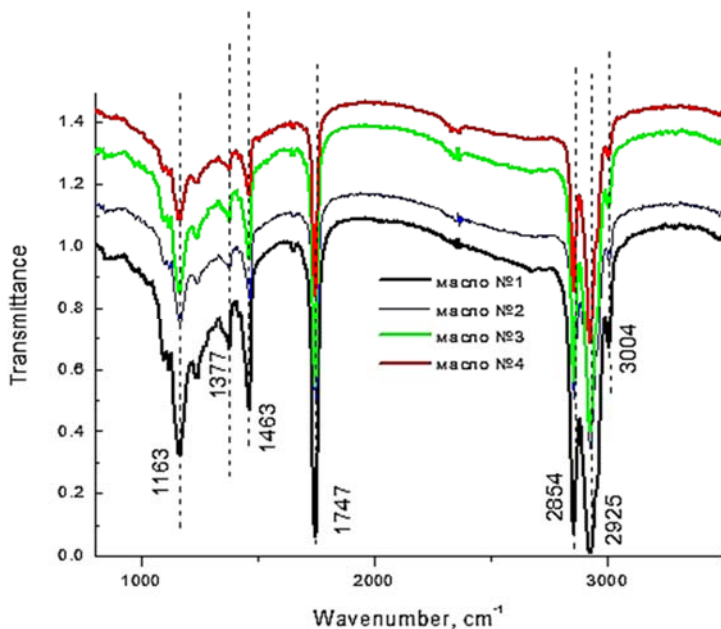


Рис. 2. Спектры, снятые на ИК -спектрометре «Vertex80v»

Из анализа спектров, представленных на рис. 2 видно, что частоты соответствующие ширине полос поглощения, практически совпадают, что объясняется наличием одинаковых молекулярных групп в каждом образце.

В тоже время интенсивность полос поглощения в ИК- спектре сильно отличается, что вероятно, можно объяснить различными концентрациями содержащихся в них жирных кислот.

Этот факт можно использовать для качественного анализа масел различных производителей.

Список литературы

1. Рамановская спектроскопия как аналитический инструмент для анализа растительных и эфирных масел [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ffj.3203/full>

2. ГОСТ 30623–98 Масла растительные и маргариновая продукция. Метод обнаружения фальсификации.

3. Преч Э. Определение строения органических соединений. Таблицы спектральных данных = Structure Determination of Organic Compounds. Tables of Spectral Data / Э. Преч, Ф. Бюльманн, К. Аффольтер; пер. с англ. Б.Н. Тарасевича. – Бином. Лаборатория знаний, 2006. – С. 251–318.

ИСТОРИЯ И ПОЛИТОЛОГИЯ

Андрияйнен Станислав Вальтерович

канд. ист. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный
экономический университет»
г. Санкт-Петербург

ТЫЛОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ВОЙСК ОТДЕЛЬНОГО КАВКАЗСКОГО КОРПУСА: ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ГЕНЕРАЛА А.П. ЕРМОЛОВА

***Аннотация:** в статье на основе недавно опубликованных материалов, а также впервые введенных в научный оборот архивных материалов исследуется проблема тылового обеспечения Отдельного Кавказского корпуса. Анализируется специфика деятельности русской армии в Кавказском регионе. Изучаются основные достоинства и недостатки мероприятий А.П. Ермолова по улучшению тылового обеспечения войск Кавказского корпуса.*

***Ключевые слова:** Северный Кавказ, Закавказье, Отдельный Кавказский корпус, А.П. Ермолов, тыловое обеспечение.*

Деятельность генерала А.П. Ермолова в качестве командира Отдельного Грузинского (с 1820 г. – Кавказского) корпуса традиционно привлекает большое внимание исследователей. Исследователей привлекают самые разные стороны деятельности генерала – его политика в отношении горцев Северного Кавказа, повышение боеспособности русских войск, административные преобразования.

В рамках данной статьи мы хотим привлечь внимание к такой проблеме, как развитие системы тылового обеспечения русских войск на Северном Кавказе и в Закавказье. Данная тема относительно нечасто привлекает специальное внимание исследователей. Одним из немногих исключений является статья С.В. Гаврилова [9].

Проблема тылового обеспечения Отдельного Грузинского корпуса, т.е. снабжение войск провиантом, обмундированием, лошадьми, вооружением была одной из острых для всех командующих корпусом, действовавших в начале XIX в.

Причиной этому были исключительно сложные природно-географические и политические условия, в которых приходилось действовать русской армии.

С 1802 г. снабжением войск на Кавказской линии и в Закавказье занималось специальное Кавказское депо. Его комиссионерства располагались в крепости Св. Димитрия (близ города Ростов на Дону) и Астрахани. Сама же комиссия находилась в Георгиевске [10, с. 141].

Доставка продовольствия для войск на Кавказе была исключительно сложным делом. Во-первых, не существовало хороших сухопутных дорог. Не случайно комиссии находились в Астрахани и Ростове, куда продовольствие можно было доставить по воде. Далее из Астрахани грузы переправляли по Каспийскому морю к Сладкоеричной (Шандруковской)

пристани (находилась на северо-западном побережье Каспийского моря в Кизлярском уезде. Оттуда с большим трудом надо было перевозить провиант по сухопутью [10, с. 110]. Еще более сложной была доставка продовольствия в Закавказье. Военно-Грузинская дорога в то время отличалась малой пропускной способностью, а сами грузы могли быть разграблены непокорными горцами.

Однако помимо перечисленных нами объективных причин существовали и другие. Авторы официального издания по истории Главного военно-интендантского управления было вынуждено признавать, что в царствование Александра I даже в ходе Отечественной войны 1812 г., вызвавшей большой патриотический подъем в обществе, огромный ущерб государству приносили злоупотребления провиантских чиновников, в особенности при заготовках и поставках продовольствия и обмундирования [10, с. 456–457].

Сразу после своего прибытия на Кавказ такой энергичный и опытный военачальник как А.П. Ермолов стал собирать информацию о недостатках в снабжении войск. 18 ноября 1816 г. (по старому стилю) Ермолов отправил своему другу генерал-майор А.А. Закревскому первое письмо из Тифлиса. В нем Ермолов описывал все проблемы, с которыми он столкнулся, приняв командование войсками Отдельного Грузинского корпуса.

Целый абзац в письме отводился положению дел в тыловых службах: «Провиантская часть с ума сводит. В магазинах ничего нет. Денег не присылают вовремя, присылают мало, и до сих пор почти все ассигнациями, которых здесь не берут или чрезвычайно невыгодно для казны. Скажи князю Петру Михайловичу [имеется в виду генерал от инфантерии начальник Главного штаба при Его Императорском Величестве князь П.М. Волконский – С.А.], чтобы третью часть на продовольствие непременно присылали серебром, так было представляемо и предместником моим... Теперь в таком беспорядке часть сия здесь, что все войски в Грузии местными способами довольствуются, остаются без запасов и живут от одного дня до другого» [6, с. 34].

Необходимо отметить, что письма Ермолова Закревского носили не только дружеский, но и полуофициальный характер. Закревский занимал важную должность дежурного генерала Главного штаба и письма Ермолова по сути были деловыми просьбами к нему, а не просто жалобами.

Ермолову действительно удалось добиться того, чтобы войска в Грузии продолжали получать часть причитающихся им денег серебряными монетами [14, с. 77].

А.П. Ермолов стал активно бороться с коррупцией и хищениями среди чиновников провиантского ведомства. Уже в 1818 г. при Моздокском гарнизонном суде слушалось дело комиссионера Шеншина, обвиненного в поставках продовольствия для Мингрельского егерского полка по завышенным ценам [1]. В том же году в крепости Св. Димитрия был предан суду комисонер 8 класса Домонтович [2].

Продолжалась борьба и в последующие годы. В 1823 г. был предан суду сам управляющий Астраханским провиантским комисонерством Каменский и комисонер Зотов [3]. В 1825 г. при Георгиевском гарнизонном батальоне состоялся суд над комисонером 9 класса Корчевским по обвинению его в грубости в отношении начальства [5].

Помимо чиновников, имевших классные чины, суду предавались и служители низших рангов. А.П. Ермолов обоснованно считал, что дисциплина и единство требований должны применяться ко всем служителям.

В 1825 г. при Севастопольском пехотном полку был осужден провиантский вахтер Степан Мулин, обвиненный в растрате казенного провианта. Несмотря на невысокое звание, вахтер, по версии следствия. Сумел украсть продовольствия на сумму в 3848 р. асс [4].

Новая система стала приносить свои результаты. Уже в феврале 1817 г. Ермолов в очередном письме Закревскому с удовлетворением сообщал, что он сумел добиться улучшения продовольственного снабжения войск.

В том же письме Ермолов описал свой проект переноса комиссариатской комиссии из крепости Св. Дмитрия в Ставрополь. По его словам, «в крепости Св. Дмитрия комиссариат удовлетворяет весь Грузинский корпус и сверх того одни только войска в Крыму стоящие, которых весьма немного; их можно обратить в какое-нибудь другое депо... Казне стоит чрезвычайно дорого перевозка амуниции в Грузию, а когда будет комиссариат в Ставрополе, начальник войск на линии и губернатор, оба подчиненные мне, доставят ее и дешевле гораздо и всегда в удобнейшее время» [6, с. 55].

Поскольку рассмотрение в Военном министерстве предложений Ермолова затягивалось, то в своих письмах он продолжал жаловаться Закревскому на печальное положение дел. В письме от 27 июня 1819 г. он просил А.А. Закревского хлопотать о его проекте разделить провиантское управление на две части – Грузинскую и Кавказскую. По словам Ермолова, существование единого ведомства было абсурдным: «Каждый день испытываю я неудобства теперешнего управления, и кто не согласится со мною, что таково оно должно быть, когда из Тифлиса должно управлять действиями комиссионеров, производящих главнейшие закупки в Воронеже и Саратове. Каждая малейшая перемена, всякое ничтожное приказание не иначе последовать может как из Тифлиса» [6, с. 186].

Исполнение этого проекта Ермолова затянулось до 1821 г. В указанном году система провиантских магазинов, которые снабжали Отдельный Кавказский корпус была реорганизована. В Тифлисе и Георгиевске (с 1823 г. в Ставрополе) были учреждены отдельные комиссионерства, занимавшиеся поставкой продовольствия.

В местах квартирного расположения полков были учреждены продовольственные магазины, которые находились в полном ведении полков [7, с. 8].

Отдельной большой проблемой была доставка заготовленного продовольствия войскам на Кавказскую линию и в Закавказье. В 1819 г. Ермолов с досадой писал Закревскому: «В прошлом году, как тебе известно, замерз мой провиант при устьях Волги; теперь, по удивительной деятельности астраханского губернатора, провианта у меня множество, но от пристани развозить нечем. На линии скотский падеж ужаснейший, и нагайцы, которых я сам пригласил к перевозке... перевезть не в состоянии... От сего может не состояться мой поход в Дагестан...» [6, с. 192–193].

А.П. Ермолов активно занимался улучшением коммуникаций. Первостепенное внимание уделялось развитию Военно-Грузинской дороги.

Еще в марте 1816 г., когда Грузинским корпусом командовал генерал от инфантерии Н.Ф. Ртищев для содержания дороги в исправном была создана особая пионерная рота. В 1819 г. по инициативе Ермолова для перевозки воинских грузов было создано специальное военно-транспортное соединение – «воловоий и конный транспорт» [9, с. 22].

Подводя итоги, мы должны признать высокую эффективность деятельности генерала А.П. Ермолова. Генералу удалось наладить достаточно эффективное снабжение воинских частей вверенного ему корпуса. Немаловажным был и финансовый аспект. Российская империя на протяжении 1810–1820-х гг. испытывала острые финансовые проблемы. Благодаря деятельности Ермолова к 1825 г. стоимость суточного довольствия одного нижнего чина снизилась на 30%, а одной строевой лошади на 50% [9, с. 23].

Ермолов даже сумел сэкономить внушительную сумму в 1,5 млн руб. выделенных на продовольствие корпуса [16, с. 360].

В то же время даже такой энергичный главнокомандующий как Алексей Петрович Ермолов не мог в корне исправить все проблемы. Слабым местом русской армии продолжали оставаться коммуникации. Даже в 1834 г. важнейшая Сладкоеречная пристань оставалась слабо оборудованной. По словам современника «Сладкоеричная... пристань... есть только складочное место для большого количества провианта... Здесь нет ни гавани, ни рейда. Даже пристань представляет некоторые неудобства» [8, с. 105].

Не удалось полностью преодолеть и проблему злоупотреблений. Более того, подчинение продовольственных магазинов полковым командирам и активное развитие полковых хозяйств открывало широкое поле для незаконной деятельности нечистоплотных армейских офицеров [7, с. 8].

Преодоление всех указанных проблем было возможным только после комплексного преобразования всей экономики и социального строя Российской империи в ходе Великих реформ Александра II.

Список литературы

1. Российский государственный военно-исторический архив. Ф. 801 Оп. 108 Ч. 1 Д. 1. Военно-судное дело комиссионера 9 класса Шеншина.
2. Российский государственный военно-исторический архив. Ф. 801 Оп. 108 Ч. 1 Д. 16. Военно-судное и следственное дело над комиссионером 8 класса Домонтовичем.
3. Российский государственный военно-исторический архив. Ф. 801 Оп. 108 Ч. 5 Д. 5. Военно-судное дело об управляющем Астраханским провиантским комиссионерством 8 класса Каменским и 9 класса Зотовым.
4. Российский государственный военно-исторический архив. Ф. 801 Оп. 108 Ч. 7 Д. 7. Военно-судное дело провиантского вахтера Степана Мулина.
5. Российский государственный военно-исторический архив. Ф. 801 Оп. 108 Ч. 7 Д. 9. Военно-судное дело комиссионера 9 класса Корчевского.
6. А.П. Ермолов. Кавказские письма. – СПб., 2014.
7. Бобровский П.О. История 13-го Лейб-Гренадерского Эриванского Его Величества полка за 250 лет: В 5 ч. Ч. 4. – 1895.
8. Г.Н. Каспийская торговля // Библиотека для чтения. – 1834. – Т. 7. – С. 85–110.
9. Гаврилов С.В. Отдельный Кавказский корпус в первой половине XIX века: особенности материального снабжения // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. – СПб., 2009. – №97. – С. 21–28.
10. Главное интендантское управление. Исторический очерк / Столетие военного министерства. 1802–1902: В 50 т. Т. V. Ч. 1.

11. Гордин Я.А. Ермолов. – М.: Молодая гвардия, 2012.
12. Клычников Ю.Ю. Деятельность А.П. Ермолова на Северном Кавказе: Автореф. дис. ... канд. ист. наук. – Армавир. 1998.
13. Лапин В.В. Русская армия в Кавказской войне. – СПб., 2008.
14. Муравьева Л.А. Финансово-экономические ведомства России в первой половине XIX века // Финансы и кредит. – М., 2011. – №21. – С. 71–80.
15. Нечитайлов М.В. Военно-бытовая повседневность солдат и офицеров Кавказского корпуса (1817–1864): материальный аспект. Дис. ... канд. ист. наук. – М., 2005.
16. Погодин М.П. Алексей Петрович Ермолов. Материалы для биографии. – СПб., 1864.

Бабаджанова Мунзифахон Мирзоевна

канд. ист. наук, доцент,
заведующая кафедрой
директор Информационно-
ресурсного центра ООН
МОУ ВПО «Российско-Таджикский
(славянский) университет»
г. Душанбе, Республика Таджикистан

МЕЖДУНАРОДНОЕ ЗНАЧЕНИЕ НАВРУЗА: ТРАДИЦИИ И ОБРЯДЫ

Аннотация: в статье анализируются истоки и краткая история древнейшего праздника Навруз, его суть и символы, которые сохранились до сегодняшних дней. Многие народы Востока соблюдают обряды и обычаи этого удивительного праздника, праздника светлых надежд и обновления, символа расцвета, весны и молодости, который по праву считается культурным наследием восточных народов, испытавших немало перемен за свою долгую историю. В процессе подготовки статьи были изучены и исследованы многочисленные труды ученых, материалы СМИ, документы ООН и ЮНЕСКО. В статье приведены официальные документы ООН, провозгласивших Навруз международным праздником. Материалы исследований были апробированы на международных симпозиумах, конференциях и заседаниях круглого стола.

Ключевые слова: праздник Навруз, культура, традиции, наследие, ценности, мир, культурное разнообразие.

На нашей планете люди отмечают разные праздники: семейные, народные, религиозные, профессиональные, государственные, официальные.

Навруз – это один из красивейших и ярких праздников. Праздник, олицетворяющий пробуждение и обновление земли и природы, наступление нового дня, нового года. Навруз – это праздник светлых надежд и обновления, символ расцвета, весны и молодости, который по праву считается культурным наследием восточных народов, испытавших немало перемен за свою долгую историю [4, с. 96–106].

Уже почти 5000 лет отмечается праздник Навруз, и это один из самых древних праздников, который празднуют на планете и его знает человечество.

О Наврузе написано очень много различных историй, исследований, ему посвящены рассказы и поэмы, песни и стихи от древнейших времен до настоящего времени. Навруз, являясь одним из самых любимых историко-культурных праздников таджиков дошел с древних времен до наших дней, как символ начала новой жизни и творения. И поэтому каждый раз ученые, деятели культуры, политики обращаются к этому неповторимому празднику.

«На его ежегодных торжествах принимали участие представители почти всех культур и цивилизаций той эпохи, начиная от Древней Греции и Египта до границ Китая и от Кавказа до Индии. То есть в ту эпоху Навруз считался крупнейшим мировым праздником. На тот период центром и основным цивилизованным миром считалась именно вышеуказанная территория...» [11].

С предложением ввести новую дату в календарь ООН и по инициативе правительств нескольких государств – Азербайджана, Албании, Афганистана, Республики Македония, Индии, Ирана (Исламская Республика), Казахстана, Кыргызстана, Таджикистана, Туркменистана и Турции, в феврале 2010 года на 64-й сессии Генеральной Ассамблеи Организации Объединенных Наций в рамках пункта 49 повестки дня «Культура мира» консенсусом была принята резолюция (резолюция №A/RES/64/253), озаглавленная «Международный день Навруз», а 21 марта было признано как Международный день Навруз (было принято 24 государствами-участниками Межправительственного комитета по сохранению нематериального наследия).

В соответствии с резолюцией Генеральная Ассамблея ООН:

- признаёт 21 марта как Международный день Навруз;
- приветствует усилия государств-членов, в которых отмечается Навруз, по сохранению и развитию культуры и традиций, связанных с Наврузом;
- побуждает государства-члены прилагать усилия к повышению уровня информированности о Наврузе и организовывать при необходимости ежегодные мероприятия в ознаменование этого праздника;
- призывает государства-члены, в которых отмечается Навруз, изучать историю происхождения и традиции этого праздника в целях распространения знаний о наследии Навруза в международном сообществе;
- предлагает заинтересованным государствам-членам и Организации Объединённых Наций, в частности её соответствующим специализированным учреждениям, фондам и программам, главным образом ООН по вопросам образования, науки и культуры, и заинтересованным международным и региональным организациям, а также неправительственным организациям принимать участие в мероприятиях, проводимых государствами, в которых отмечается Навруз.

Экс-Генеральный секретарь ООН Пан Ги Мун в своем послании отмечал, что: «Навруз стирает национальные границы, гасит религиозные разногласия и устраняет прочие различия, объединяя сообщества узами доброй воли. Такая общая цель может помочь человечеству оказаться на высоте на нынешнем этапе истории» [12; 13].

В Штаб-квартире ООН в Нью-Йорке написаны слова великого Саади Шерози глубоко почитаемого не только на Востоке, но и во всем мире:

Бани одам аъзои якдигаранд,
Ки дар офариниш зи як гавъаранд.
Чу узве ба дард оварад рӯзгор,

Дигар узвѣро намонад ґарор.
Если вдруг заболает одна сторона,
Все другие приводит в расстройство она.

Именно Саади Шерози считал человеческий род членом одного тела и божественного единства человечества во времени и месте.

Навруз праздник далеких предков. Его суть заключается в одном слове: соединение (связь). Навруз связывает родных и близких, одно поколение с другим, поколения с подлинным социальным бытием, прошлого с настоящим, настоящее с будущим, отношение человека с Космосом, а местом соединения всех этих связей является земля.

Навруз способствует продвижению ценностей мира и солидарности, как между поколениями, так и внутри семьи. Также этот древний праздник способствует примирению и добрососедству, и он содействует сохранению культурного разнообразия и укреплению дружбы между народами и различными общинами. Фактором обеспечения и распространения единства людей и различных его регионов является восприятие укрепления основ суверенитета посредством закладывания в сознании людей духовных ценностей.

В этом плане Навруз является не только праздником начала года, возрождения природы, радости жизни, но – и двигателем единения человека с миром, знакомства с богатой национальной историей и фактор усиления национальной гордости.

Международный праздник Навруз в настоящее время отмечается 21 марта как официальное начало нового года по астрономическому солнечному календарю в Иране и Афганистане. Как государственный праздник Навруз отмечается (21 марта) в Узбекистане, Туркменистане, Таджикистане, Азербайджане, Албании, Киргизии, Македонии, Турции; в Казахстане Навруз, как государственный праздник, отмечается 21–23 марта. Среди народов, отмечающих праздник Навруз, повелось: чем щедрее праздник, тем благополучнее пройдет год. В некоторых регионах России, таких как Дагестан, Татарстан, Башкортостан и других национальных регионах Навруз отмечается (21 марта) как национальный праздник. Также, как национальный праздник, Навруз отмечается 21 марта в Синьцзян-Уйгурском автономном районе Китая, Иракском Курдистане и некоторых регионах Индии.

На территории Ближнего Востока Навруз празднуется только представителями тех народов, которые проживали там до прихода арабов (распространения ислама и возникновения Арабского халифата). Поэтому Навруз, например, не празднуется, арабами. А в Турции с 1925 года по 1991 год празднование Навруза официально было запрещено. В Сирии празднование Навруза запрещено до сих пор.

В Иране празднование праздника длится обычно в течение 13 дней, из которых первые 5 дней посвящены встрече Навруза и посещению родных и друзей. Девятый день известен как «Шахръяран-Навруз» (шахский Навруз), а тринадцатый день как «Сенздах-бедар» («Тринадцатое вне дома»).

В Таджикистане из древних обычаев праздника сохранился наврузовский дастархан (скатерть), очищение и благоустройство. Навруз встречают в новой одежде, проводят игры для детей и юношей, к примеру, игра в яйца, петушиные бои, бой куропадок. Не до наших дней дошел и сбор

людей перед севом, когда начало работы поручалось пожилым мужчинам, особый уход за волами, обрызгивание друг друга водой и т. д. Это свидетельствует о том, что Навруз – не простой праздник, а включает в себя различные стороны [5, с. 44].

Некоторые элементы праздника Навруз существовали и в доавестийские времена. Например, перепрыгивание через огонь, обряд ополаскивания водой, обливание розовой водой, различные состязания, проведение конкурса ремесленников, очищение дома, сжигание старых вещей, разбиение кувшина, начало сева и другие.

Традиции сжигания чучела или уничтожение старых вещей, которые признаны древнейшими традициями человечества, сегодня проводятся во многих регионах Евразии. До эпохи правления Петра I в России, 14 марта, например, праздновался как Новый год древности или до настоящего времени в отдельных областях России сжигание «Соломенного чучела» и в то же время в его огне сжигание старых вещей становится традицией, которые берут своё начало с арийских времён.

Приготовление сумалака – это особая традиция Навруза, которая тоже имеет древние корни.

Международный праздник Навруз связывает нас с культурными традициями предков и даёт правдивые сведения о богатой истории предков, направляет нас в светлое будущее и своими специфичными обычаями, традициями и обрядами свидетельствует о единении таджикского народа с мировой цивилизацией.

Навруз – это день желаний, день соединения влюблённых, день поминовения. День молитвы за упокой умерших. Целью празднования Навруза является возрождение новых сил, могущества и счастья, воли и начала изобилия, трудов и усилий ради будущего нашего народа. Самый лучший день и удача, которую люди пожелают друг другу, реализуется в дни Навруза [5, с. 56].

Ещё с Ахеменидского и Сасанидского периодов в день Навруза в храмах совершались поклонения огню. Огни разжигались повсюду, начиная с самого высокого места на крышах домов и кончая свечами на праздничных столах. В настоящее время эти обычаи частично сохранились. Так в некоторых странах разжигаются костры. Люди становятся в круг вокруг огня и исполняют фольклорные песни. Свечи также являются атрибутами праздничных столов в день «Навруза» и предшествующих ему дней.

Аналогичные традиции сохранились в Иране и Центральной Азии. После захода солнца народ разжигает костры, поют песни, играют на национальных инструментах. Под звуки бубна они организуют факельное шествие к окраине реки и там устраивают празднества. Они прыгают через разведённые ими костры и купаются в реке. Прыгая через костры, они желают от природы обильного урожая, и ищут защиты от злых духов и джиннов. Прыгают через костёр даже женщины, с грудными детьми надеясь, что таким образом они в течение года будут избавлены от напастей и несчастий [4, с. 96–106].

В настоящее время сохранились и другие атрибуты этого зороастрийского праздника. Зороастрийцы, к примеру, наполняли сосуды семенами пшеницы или ячменя, заливали их водой, а затем, когда они прорастали, относили их домой, и ставили в особое место. Точно также в сегодня оставляют на прорастание семена злаков к празднику в Азербайджане,

Иране и Центральной Азии. На праздничный стол зороастрийцы ставили яйца – символ зарождения жизни и специфические сладости. И в настоящее время они присутствуют на праздничных столах.

До наступления Навруза, по древнему обычаю, люди должны убирать в домах и вокруг, рассчитаться с долгами.

Традиционным ритуалом является составление «хафт сина» и «хафт шина» в Навруз. «Хафт син» состоит из семи элементов, названия которых начинаются с буквы «с», а «хафт шин» из семи элементов, названия которых начинаются с буквы «ш» в персидском алфавите.

На праздничных столах складывали круглые лепёшки из пшеницы, ячменя, проса, кукурузы, фасоли, гороха, чечевицы, риса, кунжута и бобов. В Навруз готовят кушанья из семи, преимущественно растительных, продуктов, наиболее известным праздничным блюдом является сумалак – блюдо из пророщенных ростков пшеницы [12].

Во время празднования Навруза у наших предков был хороший обычай: люди прощали друг другу грехи, помогали бедным и нуждающимся, становились добрее.

В выступлении на торжествах второго международного празднования Навруз (Иран, 2011 г.) Президент Республики Таджикистан Эмомали Рахмон отмечал, что «в современном мире география праздника Навруз является самым широким и охватывает страны, которые начинаются с запада Китая и простирается до территории Центральной Азии, индийского материка, Кавказа и России, границ Европы, Запада Турции, арабских стран и Северной Африки. То есть сегодня этот праздник не только связан с иранскими и туранскими народами, как это было в древности... География Навруза вышла за свои границы еще в эпоху создания великой империи Ахеменидов и вхождения в её состав различных крупных государств и народов древности, после чего эти народы приобрели любовь и уважение к этому празднику...»

Ни одно учение и идеология не может преградить ему путь, наоборот, Навруз своей красотой, как уже история не раз доказывала, привлекает к себе доверие людей. Любое учение, которое сталкивалось с этим праздником, пропитывало к нему любовь, покорялось его красотой и становилось еще прекраснее...» [11].

Список литературы

1. Атои С. Наврӯзи Тоҷикистон / С. Атои, Б. Бозоров // Чомеа. – Душанбе, 2009. – №6. – С. 5.
2. Бабаджанова М.М. Великий Шелковый путь и культурные традиции Навруза. Масъалаҳои омӯзиш ва таҳқиқи таърих ва фалсафаи Навруз. – Душанбе: Империял-Групп, 2016. – С. 136–144.
3. Бабаджанова М.М. Международный праздник Навоуз – традиционная культура. Взаимодействие семьи и школы по духовно-нравственному воспитанию обучающихся: Сборник научных статей / Чуваш. гос. пед. ун-т; Отв. ред. В.П. Ковалев, М.Ю. Григорьевская, В.И. Бычков. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2016. – С. 18–25.
4. Бабаджанова М.М. Межкультурный диалог в современном мире: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – Душанбе, 2015. – 170 с.
5. Лутфуллаева П.М. Познавательное – нравственная значимость международного праздника Навруз в системе внешкольных мероприятий: Дис. ... канд. наук, 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. – Душанбе, 2015. – 161 с.
6. Негмати А.Э. Праздник Навруз // Земледельческие календарные праздники древних таджиков и их предков. – Душанбе: Дониш, 1989. – С. 59–78.

7. Омар Хайям. Трактаты. – М.: Издательство восточной литературы, 1961 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://rutracker.org/forum/viewtopic.php?t=2602030>
8. Тоҷикистон Ватани Наврӯз аст. – Тоҷикистон родина Навруза. – Душанбе, 2012. – 190 с.
9. Шаббонӣ, Ризо. Одоб ва русуми Наврӯз. Обычаи и традиции Навруза. – Душанбе, 2008. – 229 с.
10. Эмомалӣ Раҳмон. Наврӯз – мунодии сулҳ, у оромӣ // Навруз – гарантсия мира и спокоевства. Тоҷикистон Ватани Наврӯз аст. – Душанбе, 2012. – 190 с.
11. Выступление на торжествах второго международного празднования Навруз [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.president.tj/ru/node/1329>
12. Международный день Навруз 21 марта [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.un.org/ru/events/nowruzday/>
13. UNESCO [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.unesco.org
14. Кадыров Б. Праздник Навруз [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.regions.uz/ru/news/view?id=112> (дата обращения: 28.07.2017).

Китаев Сергей Викторович

канд. полит. наук, доцент

Волгоградский институт управления (филиал)
ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства
и государственной службы при Президенте РФ»
г. Волгоград, Волгоградская область

DOI 10.21661/r-463272

ПРОБЛЕМА ПОЛИТИЧЕСКОЙ СТАБИЛЬНОСТИ И УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ РОССИЙСКОГО ГОСУДАРСТВА

Аннотация: в статье рассмотрена проблема политической стабильности и устойчивого развития Российского государства. Её эффективное решение возможно только при условии существенного повышения качества управления, борьбы с коррупцией, наличия необходимого объема ресурсов, а также сбалансированного развития территорий. Данные факторы будут обеспечивать высокий уровень легитимности курса, проводимого властью, способствовать стабильности и устойчивости социально-политической системы в целом.

Ключевые слова: политическая стабильность, устойчивое развитие России, легитимность власти, регионы.

Проблема обеспечения политической стабильности и устойчивого развития государства в последнее время начинает звучать особенно часто. Во многом это обусловлено тем, что ни общество, ни государство не желают заново пройти через те глобальные потрясения, которые произошли в России за последние 100 лет.

Исторический опыт свидетельствует, что решение обозначенной проблемы возможно лишь сквозь призму высокой легитимности власти. Только при этом условии, при полной поддержке высшего руководства страны большинством граждан, происходящие внутри- и внешнеполити-

ческие, экономические, социальные и иные изменения, в том числе, болезненные, будут опираться на общественный консенсус, что и является залогом стабильности и планомерности развития в конкретный исторический период.

Прямой противоположностью стабильности, а также устойчивости социально-политической системы выступает политический кризис, при котором в первую очередь, происходит делегитимизация государственно-властных институтов, декоординация и дезорганизация различных центров власти, возникают параллельные власти оппозиционные структуры, выступающие в качестве альтернативных источников принятия решений (как было в начале XX века накануне революционных событий, как было в предшествующий развалу Советского Союза период, и пр.).

Запрос на политическую стабильность начинает возникать в сложные, кризисные для страны периоды. И чем хуже положение дел в стране, чем жестче вызовы перед государством, тем более в общественном сознании становятся востребованы люди с жесткой позицией. В более спокойные, стабильные периоды, такие настроения изменяются.

Вышеуказанный тезис наглядно иллюстрирует проведенный 20–23 января 2017 г. среди 1,6 тысяч совершеннолетних россиян в 48 регионах страны опрос Левада-центра об их отношении к историческим личностям. Опросом установлено, что в тройку самых популярных исторических лидеров попали Иосиф Сталин, Владимир Путин и Леонид Брежнев [3].

Если с «восхищением», «уважением» и «симпатией» к Сталину в марте 2016 года относились 37%, то в январе 2017 года это число выросло уже до 46%. Характерно, что, как следует из данных, приведенных Левада-центром, на сегодняшний день одобрение Сталина достигло исторического максимума за 16 лет.

С чем это может быть связано в первую очередь? Безусловно, с тем, что в представлениях граждан Сталин ассоциируется с «порядком в стране», а также с «сильной рукой».

Аналогичная ситуация объясняет и одобрение Путина, к которому все больше россиян относятся положительно: с 76% респондентов в 2006 году до 83% в 2017 году. Причем с 2014 года, после присоединения Крыма к России, не смотря на введенные в ответ на это антироссийские санкции и ухудшение социально-экономической ситуации в стране, Путин все больше ассоциируется населением страны в качестве сильного лидера, способного навести порядок.

Если в апреле 2006 года положительно относились к генеральному секретарю ЦК КПСС Брежневу 39%, то в январе 2017 года уровень поддержки со стороны граждан страны достиг уже 47%. С 12 до 9% за этот период снизилось количество респондентов, относящихся к советскому лидеру отрицательно. Позитивное отношение к Брежневу связано именно с благополучием и стабильностью, присущим этому периоду. Это свидетельствует о том, что если у людей пропадают надежды на лучшую жизнь, возникает стремление к стабильности.

Среди самых неодобряемых россиянами исторических лидеров выделяются, соответственно, Михаил Горбачев, Борис Ельцин и Никита Хрущев.

Негатив россиян к этим лидерам обусловлен тем, что периоды их правления ассоциируются с процессами «развала страны», а также утраты былого величия: Хрущев «подарил» Украине Крым и был несерьезным политиком, Горбачев «развалил СССР», а при Ельцине произошло ослабление позиций страны, из сверхдержавы она превратилась в «сырьевой придаток» Запада.

Таким образом, рассматривая категорию политической стабильности, можно говорить о трех ее уровнях: стабильности политического руководства; стабильности политического режима, а также, пожалуй, о самом важном уровне – уровне политической стабильности общества – при его негативном значении невозможно обеспечение стабильности двух других уровней (политического руководства и политического режима).

Причем, одинаковую опасность представляет, как обеспечение политической стабильности любой ценой, так и полное игнорирование данной категории.

Мировой опыт становления государств демонстрирует, что политическая стабильность обеспечивается наиболее надежно, и на длительный период, не стремлением власти к застою, а созданием необходимых условий для своевременной, разумно организованной замены элементов политической системы, не отвечающих духу времени, либо планомерной замены системы в целом.

Необходимо иметь в виду, что внутрисистемные изменения, направленные на решение стоящей перед системой актуальной задачи, могут в процессе решения одной проблемы создать другую. А эта, другая проблема, может оказаться как безболезненно решаемой в рамках новой конфигурации системы, так и смертельно опасной для реформируемой системы.

Реформирование – это планомерный процесс, характеризующийся постепенностью изменений как политических институтов, так и их отдельных функций. Самое главное, что это целенаправленный, управляемый процесс, инициированный властью, так как политическая реформа, зачастую проводимая под воздействием обострившихся противоречий, является уступкой оппозиционным силам со стороны власти. Поэтому, с одной стороны, реформа предполагает движение вперед, расширяя объем правомочий, с другой – является вынужденной реакцией охранительного содержания, порой, единственно возможным условием для сохранения системы.

Любая политическая система в период реформ крайне уязвима для внутренних и внешних воздействий. Этот самый опасный для системы период, поскольку разрушающиеся старые взаимодействия не всегда успевают заменяться новыми. Там же, где такая замена происходит вовремя, новые взаимодействия бывают недостаточно устойчивы, хотя бы потому, что всегда существуют большие и влиятельные социальные группировки, желающие вернуться к «доброй старине». Аналогичным образом всегда существуют радикальные группировки, желающие ускорить процесс «достижения всеобщего счастья». Для первых реформы слишком быстры и радикальны, для вторых слишком медленны и недостаточны.

Изменение одного или нескольких внутрисистемных факторов способно ликвидировать условия, в которых предполагаемый вектор рефор-

мирования является верным. В данном случае речь будет идти о преобразовании системы, в результате которого имеющиеся знания и опыт, описывающие принципы его функционирования, перестают действовать. По сути, мы имеем дело уже с другой системой, которая подлежит оценке с иной позиции.

Политическое реформирование не всегда безболезненный процесс. Реформы зачастую связаны с активной борьбой за власть, с возникновением кризисных ситуаций, они не отгорожены от революции и контрреволюции, могут переходить как в первое, так и во второе. В связи с чем, реформируя систему, нельзя забывать о преемственности проводимого властью курса, что позволяет говорить об устойчивом развитии государства.

Концепция перехода Российской Федерации к устойчивому развитию, утвержденная Указом Президента Российской Федерации от 1 апреля 1996 г. №440, ориентирует на взвешенное решение задач социального и экономического характера, осуществляемое на фоне сохранения благоприятной окружающей среды и природно-ресурсного потенциала в целях удовлетворения всего комплекса потребностей не только нынешнего, но и будущего поколения россиян.

Однако, к сожалению, спустя 21 год, утвержденные руководством страны концептуальные целевые ориентиры продолжают сопровождаться дальнейшим движением государства по пути неустойчивого развития в экономическом, социальном и экологическом аспектах.

Одной из причин, по которой многие благие идеи, не взирая на законодательное закрепление, так и остаются нереализованными, является низкое качество государственного управления. Данный фактор, вкуче с извращением принципов верховенства права, коррупцией, а также неэффективной политикой правительства, безусловно, являются существенным препятствием на пути к устойчивому развитию страны.

Как справедливо отмечает политолог Владимир Гельман «к сожалению, для России, как для большинства постсоветских стран, характерен «захват государства» изнутри – со стороны соискателей ренты изнутри государственного аппарата и лично связанных с ними влиятельных представителей бизнеса. Стремясь к приватизации выгод и к обобществлению издержек в процессе государственного управления, эти игроки преднамеренно и целенаправленно создают и поддерживают социально неэффективные правила игры» [1]. А поскольку государством как раз и управляют для того, чтобы извлекать ренту, именно коррупция и служит основным механизмом для достижения обозначенных целей.

Для обеспечения перехода России к устойчивому развитию на современном этапе необходимо наконец превратить продекларированные концептуальные направления устойчивого развития в практические шаги, направленные на выход из кризиса как страны в целом, так и на региональном уровне.

Ярким примером эффективной концентрации на государственном уровне финансовых, организационных и иных ресурсов на наиболее важных направлениях стала идея реализации приоритетных национальных проектов в сфере здравоохранения, образования, жилищной политики и в сфере развития агропромышленного комплекса [2, с. 64–69]. При всех сложностях, возникших при их реализации, неоднозначности экспертных

оценок, бесспорным является значительное улучшение ситуации в данных сферах. Можно приводить многочисленные статистические данные, свидетельствующие об успехах, но, безусловно, главным достижением стало коренное улучшение качества и продолжительности жизни населения страны: вопреки прогнозируемому в начале 2000-х годов в России уменьшению до 136 млн чел., на 1 января 2014 г. население России составило почти 144 млн чел. – то есть, на 8 млн больше прогнозируемого [4]. В 2013 и 2014 гг. в стране был зафиксирован естественный прирост населения [4], а в 2014 г. глобальном рейтинге здравоохранения Россия была впервые в новейшей истории признана благополучной страной-государством, где средняя продолжительность жизни превышает 70 лет [4].

Есть подобная положительная практика и на региональном уровне. Однако, регионам России характерна крайняя неравномерность развития, большое разнообразие, а также различный совокупный потенциал – чем он емче в конкретном субъекте Российской Федерации, тем больше условий для устойчивого развития региона, и наоборот [5, с. 34–37]. Регионы, наделенные природными богатствами, имеющие развитую промышленность, а также высокий научный и технический уровень, оказывают на устойчивое развитие страны наиболее значимое влияние. Имеющиеся различия в развитии регионов определяют необходимость разработки и принятия соответствующих решений в области ключевых, первоочередных проблем и их стабильного, устойчивого развития.

Усложняет ситуацию и тот факт, что курс, направленный на обеспечение политической стабильности и устойчивого развития страны реализуется в условиях серьезнейших внешнеполитических и экономических вызовов, а также на фоне общего снижения уровня жизни и благосостояния населения страны.

Подводя итог проведенному анализу, отметим, что обозначенные в ходе наших рассуждений проблемы низкого качества государственного управления, повсеместной коррупции, в том числе, на самом высоком уровне, отсутствия необходимого объема ресурсов (особенно, финансовых) как на общефедеральном, так и на региональном уровнях, несбалансированное развитие регионов, а также многое и многое другое, отнюдь не способствуют поддержанию высокого уровня легитимности проводимого государством курса. Более того, все это, при почти полной инертности и неповоротливости властей, активно подхвывается оппозиционной повесткой дня, идет волновое расшатывание ситуации. Уже сегодня, у нас на глазах, производится очередная попытка реализовать «болотный сценарий»: появляется очередная «сакральная жертва» в лице беглого депутата Вороненкова, в регионах повсеместно открываются штабы Навального, 26 марта 2017 года проведен всероссийский «марш против коррупции», осуществляется «мирная забастовка» дальнобойщиков, и пр. – данные процессы построены по шаблонным методикам, не раз использованным в ходе «цветных революций» в различных уголках мира. Одним словом, ситуация крайне опасная, причем, на фоне президентских выборов 2018 года, она требует от властей активных шагов. Какие они будут – покажет время. Но, от их своевременности и эффективности, и будет зависеть уровень политической стабильности и устойчивого развития российского государства на современном этапе.

Список литературы

1. Гельман В. Порочный круг «недостойного правления» // Ведомости. Официальный сайт. №4075 от 17.05.2016 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.vedomosti.ru/opinion/articles/2016/05/17/641249-krug-pravleniya> (дата обращения: 24.03.2017).
2. Китаев С.В. К определению основ российской социальной политики на современном этапе // Власть. – 2015. – №10.
3. Опрос Левада-центра «Правители» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.levada.ru/2017/02/15/15388/> (дата обращения: 19.03.2017).
4. Путин В.В. Послание Президента РФ Федеральному Собранию Российской Федерации 2014 года // Российская газета. Официальный сайт. 04.12.2014. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2014/12/04/poslanie-site.html> (дата обращения: 19.03.2017).
5. Скотаренко О.В. Проблема устойчивого развития в России и за рубежом // Вестник МГТУ – 2011. – Т. 14. – №1. – С. 34–37.

Коломийцева Маргарита Геннадьевна
студент

Шеронов Виктор Викторович
старший преподаватель

Южно-Российский институт управления (филиал)
ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства
и государственной службы при Президенте РФ»
г. Ростов-на-Дону, Ростовская область

СПОРТ КАК ИНСТРУМЕНТ ПОЛИТИЧЕСКОГО ДАВЛЕНИЯ

Аннотация: в данной статье исследуется влияние политической сферы на спортивную сферу. Данная статья актуальна в реалиях современной мировой политической обстановки.

Ключевые слова: спорт, политика, допинг, ВАДА.

На сегодняшний день спорт – это не только состязание между спортсменами в разных физических дисциплинах, но и комплекс политико-правовых норм, регламентирующих состязательный процесс. Современный спорт затрагивает интересы самых разнообразных групп людей, от этого возрастает его влияние на общественность всей планеты, чем активно пользуются политические лобби ведущих стран мира.

Появление новых видов спорта и усовершенствование давно известных, породило «спортивную индустрию», где сами состязания отодвигаются чуть ли не на второй план, уступая место бюрократическому аппарату и удовлетворению интересов властных группировок.

Отныне спорт – выгодная производственная сфера, где так же существует рынок товаров. Здесь и спортивный инвентарь, и спортивное питание, включающие биологически активные добавки, разнообразные спортивные залы и клубы, где люди в погоне за идеальной физической формой, готовы беспрерывно оставлять свои финансы.

В спорте появились свои спортивные движения и даже субкультуры, включающие в себя разные возрастные группы. Яркий пример тому – Футбольные фанаты (хулиганы), чья причастность к футболу весьма

спорная вещь, ибо их не так беспокоит исход футбольного матча, как конфликт с болельщиками команды- противника. Представители «околофутбольного» пространства за всю историю своего существования не раз являлись движущей силой социальных, межнациональных и политических конфликтов, причем в международных масштабах. Отходя от футбольных трибун, фанаты устраивали беспорядки и бои на улицах, а так же принимали непосредственное участие в выступлениях против действующей власти разных стран мира, что ставит под вопрос их аполитичность.

Спортивная сфера сегодня так же, как и многие другие сферы социальной жизни общества регламентируется нормами международного права и имеет множество международных комитетов, агентств и министерств, отслеживающих исполнение данных норм.

Одним из подобных «арбитров» правовой справедливости в спорте является Всемирное антидопинговое агентство (ВАДА), координирующее борьбу против применения международными спортсменами запрещенных медикаментозных препаратов, повышающих физическую активность и выносливость спортсменов (допинга). Основным документ ВАДА – Всемирный антидопинговый кодекс. Регламентация борьбы с допингом содержится в «Запрещенный список препаратов» и Международные стандарты для тестирования, лабораторий, терапевтических исключений.

ВАДА является независимым агентством, не подвластным ни одному государству. Однако, существует множество прецедентов, оспаривающих прозрачность и законность деятельности данной организации. Так, в 2016 году, группой хакеров была взломана база Всемирного антидопингового агентства. Обнародованная информация повергла в состояние шока всю мировую спортивную общественность. По данным источников ВАДА выяснилось, что десятки спортсменов США принимали, причем с разрешения самого ВАДА, препараты, внесенные в список запрещенных. Так, американская спортивная гимнастка Симона Байлз, покорившая сердца миллионов людей своими зрелищными упражнениями, перед Олимпийскими играми в Рио сдала положительный тест на наличие допинга в организме, но это ей не помешало взять четыре олимпийских золота. Сама гимнастка не нашла ничего постыдного в своих действиях, ведь по ее словам, она с детства страдает «синдромом дефицита внимания» и всю жизнь принимает от этого лекарства, как, собственно, и еще один известный во всем мире американский спортсмен – пловец Майкл Фелпс. Быть может общественность и не была бы столь удивлена разрешением ВАДА на участие американской гимнастки, принимающей запрещенный препарат, в Олимпийских играх 2016, если бы не еще один допинговый скандал.

Множество ведущих российских спортсменов были отстранены от чемпионатов мира, а так же Олимпиады в Рио из-за применения мельдония. Причем запрет на данное вещество был введен антидопинговым агентством спонтанно и достаточно неожиданно. Возникает резонные вопросы: «Почему, российскую паралимпийскую сборную в полном составе отстраняют от паралимпийских игр? Почему именитых российских спортсменов отстраняют от олимпиады, из-за неожиданно измененного списка запрещенных препаратов, и в тот же момент, допускают к участию американскую спортсменку, которой по медицинской карте вообще противопоказан профессиональный спорт?».

В XXI веке государства не идут на открытые вооруженные конфронтации, предпочитая им экономические блокады. Но ведь спортивная сфера, как и искусство, должны быть вне политики. В Древней Греции во время проведения Олимпийских игр останавливали войны, а в нынешнее время, Олимпийские игры – еще одна возможность для государств проявить свою политическую значимость.

Тихонова Лариса Евгеньевна

начальник управления социальной
и воспитательной работы

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»
г. Кемерово, Кемеровская область

ПОНЯТИЕ «ЭЛЕКТОРАЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ» И ФОРМЫ ЕЕ ПОЗИТИВНОГО ПРОЯВЛЕНИЯ

***Аннотация:** статья представляет собой исследование, посвященное рассмотрению теоретического осмысления понятия «электоральная активность» и ее позитивного проявления.*

***Ключевые слова:** электоральная активность, региональные выборы, избирательные кампании.*

Проблематика электоральной активности граждан занимает значительное место во взаимоотношениях власти и общества, развитии и укреплении государственности. В данной связи ретроспективное исследование электоральной активности граждан России в контексте новейшей истории избирательной системы страны представляет значительный научный и прикладной интерес. Отечественная общественно-историческая мысль уделяет электоральной активности существенное внимание.

В большинстве исследований понятие электоральной активности ассоциируют с уровнем явки на выборы. Так, В.Н. Лавриненко отмечает, что электоральная или выборная активность представляет собой относительный показатель, отражающий участие граждан в выборах [1, с. 350]. Аналогичной точки зрения придерживаются А.И. Кравченко [2, с. 91], М.А. Василик, И.Е. Тимерманис [3, с. 220], В.А. Мазилев [4, с. 25]. Конкретизируя данное понятие, М.Н. Арбатская пишет, что электоральная активность – это универсальный показатель всенародности выборов, измеряемый как отношение явившихся избирателей к их списочному числу или числу граждан в возрасте 18 лет и старше [5, с. 23]. Следовательно, в представлении указанных авторов электоральная активность представляет собой уровень реализации гражданами активного избирательного права, количественно выражаемый через показатель явки на выборы.

В более широком исследовательском контексте электоральная активность может рассматриваться как одна из составляющих политической (социально-политической) активности населения вообще (отделить чисто политическую активность от социальной достаточно сложно, поэтому использование составного термина в данном случае представляется обоснованным). Социально-политическая активность, по мнению известного

русского политолога Д.В. Ольшанского, представляет собой «деятельность социальных групп или индивидов, связанную с формулированием и выражением собственных потребностей и интересов, со стремлением изменить существующий политический или социально-экономический порядок и соответствующие политические институты» [6, с. 21]. Разумеется, виды и формы такой деятельности чрезвычайно многообразны – она не сводится к голосованию на выборах.

Продуктивной для понимания места электоральной активности в системе социально-политической активности является классификация О.М. Карпенко, И.А. Ломанова, где выделяют следующие виды:

1) мыслительная активность – интеллектуально-рефлексивная деятельность по определению и формулированию собственных политических потребностей, интересов, целей;

2) стихийно-массовая активность – деятельность по организации и проведению массовых общественно-политических акций (митинги, коллективные протесты, сбор подписей и т. п.);

3) структурная активность – участие в работе политических организаций (партий, движений);

4) профессиональная активность – участие в политической жизни как в профессиональной области;

5) электоральная активность – деятельность, связанная с участием в избирательном процессе [7, с. 135–143].

Автору в целом импонирует такое структурирование социально-политической активности, однако представляется спорной изложенная трактовка электоральной активности, включающая в ее состав деятельность по реализации одновременно как пассивного, так и активного избирательного права. По мнению автора, деятельность по выдвижению кандидатур для участия в выборах, ведению предвыборной агитации, наблюдению за ходом выборов и т. п. относится к структурной либо профессиональной активности людей и их объединений, преследующих цель быть избранным в органы власти. Электоральная активность характеризует, в свою очередь, именно деятельность по участию в выборах в качестве избирателей.

Уместно отметить, что под электоратом понимают круг избирателей, голосующих на выборах, избирательный корпус страны (сам этот термин образован от латинского «elector», что, собственно, в переводе на русский язык и означает «избиратель»). Поэтому электоральная активность как научная категория призвана характеризовать именно деятельность и поведение избирателей, имеющих право на участие в выборах различного уровня.

В существующей литературе предлагаются также иные трактовки электоральной активности. Согласно Н.Д. Середе, электоральная активность представляет собой основанное на осознании своих возможностей воздействия на принятие политических решений стремление людей реализовать эти возможности имеющимися в данной системе средствами и методами [8]. По мнению автора, данное определение необоснованно расширяет границы электоральной активности, поскольку средства и методы воздействия на принятие политических решений совершенно не исчерпы-

ваются голосованием на выборах. Позиция Н.Д. Середы, как представляется, лучше соответствует пониманию более широкого термина «политическая активность».

Интересный момент в трактовке содержания электоральной активности можно выделить у А.В. Бетехтиной, Н.В. Олухова, в представлении которых данная категория характеризует активность населения, проявляемую в ходе выборов. При этом она измеряется долей пришедших на выборы и проголосовавших результативно [9, с. 18]. Хотя логически такое определение несколько уязвимо (электоральная активность определяется через ту же родовую категорию), в нем отмечен очень важный, по мнению автора, аспект поведения граждан в ходе выборов.

Речь идет о том, что в общественно-исторической мысли традиционно сложилось понимание электорального поведения граждан вообще как их действия или бездействия в процессе выборов кампаний [10, с. 112], участия или неучастия в голосовании [11]. При этом электоральное поведение в традиционных научных представлениях совершенно четко дифференцируется на электоральную активность (действие, участие в голосовании) и электоральную пассивность или абсентеизм (отказ от участия в голосовании, бездействие, неявка на выборы) [12, с. 134].

Тем самым предполагается, что электоральная активность в форме высокой явки на выборы является позитивным явлением, она характеризует общественно-политическую активность индивида, его заинтересованность в политической жизни, социализацию и интегрированность в общество. Кроме того, высокая электоральная активность обуславливает легитимность избранных должностных лиц и органов власти, обеспечивает полноценную обратную связь в механизме социально-политического управления.

Список литературы

1. Лавриненко В.Н. Политология / В.Н. Лавриненко, Ж.Б. Скрипкина, В.В. Юдин. – М.: Волтерс Клувер, 2010. – 400 с.
2. Кравченко А.И. Основы социологии и политологии. – М.: Проспект, 2014. – 350 с.
3. Политология / Под ред. М.А. Василика, И.Е. Тимерманиса. – М.: Проспект, 2013. – 624 с.
4. Мазилев В.А. Методологические проблемы исследования электоральной активности // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2013. – №3. – С. 23–30.
5. Арбатская М.Н. Формула «догоняющего» сравнения. Особенности электоральной активности субъектов федерации в США и РФ // Политэксп. – 2011. – Т. 7. – №3. – С. 23–37.
6. Ольшанский Д.В. Политико-психологический словарь. – М.: Деловая книга; Академический проект, 2002. – 576 с.
7. Карпенко О.М. Молодежь в современном политическом процессе в России / О.М. Карпенко, И.А. Ламанов. – М.: Изд-во Современного гуманитарного университета, 2006. – 560 с.
8. Середа Н.Д. От электоральной активности к гражданскому самосознанию: социальное исследование как основа PR-проекта // Международная научно-практическая социологическая конференция «Продолжая Грушина» (Москва, 11–12 ноября 2010 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://wciom.ru/fileadmin/file/nauka/grusha_2010/vlast/Sereda.pdf (дата обращения: 02.02.2016).
9. Бетехтина А.В. Электоральное поведение молодежи: почему молодежь не ходит на выборы? / А.В. Бетехтина, Н.В. Олухов // Вопросы управления. – 2012. – №3 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://vestnik.uapa.ru/ru/issue/2012/03/02/> (дата обращения: 02.02.2016).

10. Гудина Ю.В. Активность российских избирателей: теоретические модели и практика // Политические исследования. – 2003. – №1. – С. 112–122.
11. Бычкова М.Н. Электоральная пассивность молодежи: причины и пути преодоления / М.Н. Бычкова, А.Ф. Лопатина // Connect-Универсум-2009 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://pr.tsu.ru/articles/145/> (дата обращения: 03.02.2016).
12. Зинченко Г.П. От чего зависит электоральная активность молодежи? // Северо-Кавказский юридический вестник. – 2015. – №3. – С. 134–136.

Черницына Ольга Владимировна

аспирант

Волгоградский институт управления (филиал)
ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства
и государственной службы при Президенте РФ»
г. Волгоград, Волгоградская область

РОССИЙСКАЯ ПАРЛАМЕНТСКАЯ ОППОЗИЦИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ: ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ

Аннотация: в статье рассматривается парламентская оппозиция – политический институт, без которого невозможно становление и развитие стабильной политической системы в современном демократическом государстве. Автором проанализированы основные тенденции и характерные особенности парламентской оппозиции современной России.

Ключевые слова: парламентская оппозиция, парламентаризм, Государственная Дума РФ, политическая конкуренция, политические партии, политические фракции, власть, демократия, современная Россия.

В российской практике парламентской оппозицией принято называть организацию по партийному критерию, фракцию, которая всеми доступными средствами ведет антиправительственную деятельность, добиваясь его отставки и своего прихода к власти [9, с. 112]. Вместе с тем, подобное понимание парламентской оппозиции достаточно ограничено, поскольку парламентская оппозиция использует в своем арсенале не все доступные, а прежде всего конституционные способы борьбы: партия «Справедливая Россия» – «прямые и честные выборы высшей власти» [13], Либерально-демократическая партия России – «конкурентную борьбу на выборах» [12], Коммунистическая партия Российской Федерации – «формы внепарламентской и парламентской борьбы» [11].

Выявляются в современных российских реалиях и различные внешне – критичные дефинитивные предикаты парламентской оппозиции: «совокупность отстраненных от власти партий», «альтернативная власть», «назначаемая оппозиция», «ручная» оппозиция, «пятая колонна», «имитационная оппозиция», «псевдооппозиция», где парламентская оппозиция предстает как установленная правящим классом с целью создания видимости политического плюрализма для поддержания имиджа демократического государства в глазах мирового сообщества, а также для недопущения появления реальной оппозиции или дискредитации деятельности существующей оппозиции [5, с. 47].

Осмелимся утверждать, что подход к определению сущности рассматриваемого феномена как «назначаемой» или «установленной», является достаточно поверхностным. Парламентская оппозиция является избранной на основе политической конкуренции посредством всеобщих выборов политической силой, следовательно, легитимна и легальна [14].

Несмотря на отсутствие законодательного определения понятия «парламентская оппозиция» в современной России, тема оппозиции и оппозиционности звучит, в том числе, в риторике Президента Российской Федерации, а сам термин используется в нормативно – правовых актах федеральных и региональных органов государственной власти. На Большой пресс-конференции 18 декабря 2014 года В.В. Путин, отвечая на вопрос о политической оппозиции, определил оппозиционера как порой очень жесткого, но, в конечном итоге, борющегося до конца за интересы своей Родины, в то время как представитель «пятой колонны» – инструмент исполнения интересов и достижения политических целей, продиктованных недружественными государствами [3]. Глава государства видит необходимость усиления парламентской оппозиции с наделением дополнительными полномочиями, в том числе, правом выдвижения кандидатуры на пост председателя, заместителя и аудиторов Счетной палаты [10].

По мнению публициста и общественного деятеля С.Г. Кара-Мурзы, наличие даже сильной оппозиционной фракции в Государственной Думе РФ «проблемы политической оппозиции не решает», но может быть очень полезно именно для самоорганизации сил сопротивления «внизу», что требует от самой оппозиции трезво представлять «карту противоречий» и структуру стоящих за ними социальных сил. Лишь в этом случае, по мнению аналитика, возможна реалистичная и рациональная постановка целей, учет ограничений, расчет сил и выбор оптимальной альтернативы модернизации России. Только такие ценностные установки способны придать оппозиции силу и обеспечить массовую поддержку [6, с. 304].

Соглашаясь с мыслью исследователя о необходимости «починки сознания» оппозиции, необходимо конкретизировать, что именно власть обладает универсальными источниками развития, «проистекающими из насилия, богатства и знания» [15], постоянно реструктуризируется, приобретает новые формы, а значит и оппозиция для успешного противостояния должна быть свободной, гибкой, обладать таким ресурсом как информация и знание. Логично утверждать, что парламентская оппозиция играет здесь определяющую роль, ведь Государственная Дума РФ предоставляет большие информационные возможности, которые оппозиция больше нигде получить не сможет, что и определяет ее потенциал, который необходимо активно использовать.

Российский политолог Б.И. Макаренко, проводя дифференциацию парламентской оппозиции по идейно-политическому позиционированию к Кремлю, выражающуюся в голосовании против кремлевских инициатив и кандидатур или персонализированной критике власти, выделяет «жестко оппозиционную Кремлю» партию – КПРФ и партии, занимающие позицию частичной поддержки и частичной критики власти, с обезличенным характером оппозиционной риторики, без «перехода на личности» и с сохранением лояльности власти практически по всем ключевым вопросам – Справедливая Россия, ЛДПР [7].

Вместе с тем, КПРФ согласно положениям партийной программы выступает «за мирный переход к социализму», а значит, вряд ли КПРФ можно однозначно причислить к «жесткой» оппозиции. Кроме того, в ситуации скорейшего реагирования на крымские события февраля – марта 2014 года и необходимости правовой интеграции Крыма и Севастополя, КПРФ, как и все другие фракции Государственной Думы РФ VI созыва, в том числе оппозиционного спектра, проявили, по словам главы государства В.В. Путина, «такую сплочённость, которой могут по праву гордиться избиратели» [4].

Отметим и прямо противоположную характеристику парламентской оппозиции на современном этапе, озвученную С.А. Белковским, который при анализе лидеров, состав участников, источники финансирования современной оппозиции, партиям парламентской оппозиции – КПРФ, ЛДПР и «Справедливая Россия» отводит уже не борьбу за власть, а борьбу за право играть роль, назначенную нынешней властью [2, с. 117].

Сами представители парламентской оппозиции, оценивая состояние отечественного оппозиционного движения, его эффективность и нередко отводят государству и власти роль «первой скрипки». Так, лидер «Справедливой России» С.М. Миронов в недавнем интервью довольно откровенно высказался об отношении к действующей власти: «Наша партия во многом поддерживает Владимира Путина, во внешней политике на 100%, во внутренней – с правительством не согласны, но многое поддерживаем» [8].

Следует согласиться с С.А. Авакьяном в части, что «приходится констатировать отсутствие ясности в понятийном аппарате данного явления...» и не согласиться, что «отсутствие ясности в том, что считать оппозицией, сказалось на конституционно-правовом регулировании – в России нет закона, закрепляющего кто вправе претендовать на статус политической оппозиции в обществе и государстве, парламентской оппозиции в Государственной Думе и других представительных органах власти» [1, с. 14]. Однако отсутствие институционального оформления не исключает существование оппозиции как феномена российской реальности и политической практики, а также не отменяет право политических партий, быть избранными и иметь свою политическую программу, противоречащую официальному курсу и правящей партии.

Заметим, что при определении российской парламентской оппозиции на современном этапе возникают трудности, связанные как с недостаточной аналитикой понятийного содержания парламентской оппозиции, так и противоречивыми подходами к исследованию сущности феномена. Выделить характерные особенности и сформулировать авторское определение парламентской оппозиции позволяет выявление взаимосвязей с такими основными политологическими категориями как: «власть», «гражданское общество», «общественное мнение», СМИ, «политическая конкуренция», «политические отношения», «политический режим», «политические партии». В рамках такого подхода, парламентская оппозиция – особая видовая форма политической оппозиции в представительном органе власти, реализуемая посредством всеобщих выборов и обладающая законными конституционными возможностями влияния на политические отношения с целью изменения существующей системы власти и общества.

Список литературы

1. Авакьян С.А. Демократия протестных отношений: конституционно-правовое измерение // Конституционное и муниципальное право. – 2012. – №1. – С. 3–17.
2. Белковский С.А. Черная метка оппозиции. Серия «Протоколы кремлевских мудрецов». – М.: Алгоритм, 2013. – 272 с.
3. Большая пресс-конференция Владимира Путина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://kremlin.ru/events/president/news/47250>
4. Владимир Путин выступил на пленарном заседании Государственной Думы. Глава государства подвел итоги работы депутатов за пятилетнюю сессию [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://kremlin.ru/events/president/news/52198>
5. Воробьев А.А. Эффективность политической оппозиции в России: экспертные оценки // Известия Саратовского университета. Нов. сер. – Сер. Социология. Политология. – 2013. – Т. 13. – С. 43–52.
6. Кара-Мурза С. Оппозиция, или как противостоять Путину. – М.: Алгоритм – 2012. – 304 с.
7. Макаренко Б.И. Партийная система России в 2008 году / Ежегодный доклад ИнОП «Оценка состояния и перспектив политической системы России» 2009 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.inop.ru/page529/page484/>
8. Миронов С.М. Голосовать за Путина – не буду // Независимая газета. – 2017. – №037 (6934).
9. Политология. Краткий словарь. – Ростов н/Д.: Феникс – 2001. – 448 с.
10. Послание Президента Федеральному Собранию 12 декабря 2012 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://kremlin.ru/events/president/news/17118>
11. Программа КПРФ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://kprf.ru/party/program>
12. Программа ЛДПР [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ldpr.ru/party/Program/LDPR/>
13. Программа партии Справедливая Россия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.spravedlivo.ru/5_76349.html
14. Российская Федерация. Законы. О выборах депутатов Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации: Федер. закон от 22.02.2014 №20-ФЗ (ред. от 05.04.2016) // СПС КонсультантПлюс (дата обращения: 15.12.2016).
15. Тоффлер Э. Метаморфозы власти. Знание, богатство и сила на пороге XXI века / Перевод на русский язык: В.В. Белокосков, К.Ю. Бурмистров, Л.М. Бурмистрова [и др.] [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://gtmarket.ru/laboratory/basis/4857>

Шакирова Светлана Юрьевна

студентка

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская область

АКТУАЛИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМАТИКИ ФРАНЦУЗСКОГО РЕНЕССАНСА И РАСПАД СОВЕТСКОГО СОЮЗА

Аннотация: в данной статье рассмотрена взаимосвязь интерпретации творчества Ф. Рабле с воздействием на общественно-политические процессы в СССР в период перестройки.

Ключевые слова: Ренессанс, распад СССР, идеология, информационно-психологическая война, Бахтин.

Исторический опыт разрушения СССР заставляет пристально рассмотреть причины общего процесса системной дезинтеграции, происходившие в социальной структуре, общественной и политической сферах

страны, идеологические и философские обоснования формирования процессов духовного, морального и нравственного разложения общества.

Актуализация проблематики связи распада Советского Союза с идеологией французского Ренессанса I-й половины XVI века невозможна без анализа не только проблем идеологического кризиса поразившего советскую элиту в 50–80-х гг. XX века, но и исследования роли части советской интеллигенции, политической элиты сконцентрировавших внимание вокруг фигуры М.М. Бахтина и его произведений. В этом отношении, прежде всего, стоит отметить исследование М.М. Бахтина относящееся к творчеству французского сатирика, автора романа «Гаргантюа и Пантагрюэль» Франсуа Рабле [1].

Использование М.М. Бахтиным Низа для слома смысловой вертикали, в сочетании с теориями карнавализации и смеховой культуры, выдаваемые им как народное творчество, на практике оказались средством информационно-психологической войны против социалистической системы. М.М. Бахтин исследовал опыт разрушения католической церкви как вертикально-интегрированной властной структуры, но в политическом смысле он создавал методологию сокрушения советской системы и вертикали общечеловеческих смыслов и морально-нравственных норм.

Взгляды М.М. Бахтина по достоинству были оценены Председателем КГБ СССР Ю.В. Андроповым, пригласившим исследователя в Москву. На связь Ю.В. Андропова с М.М. Бахтиным указывали писатель Ю. Семенов, политические обозреватели Е. Кисилев и А. Хинштейн [5].

С.Е. Кургинян констатировал: «Бахтин учится у Франсуа Рабле высокому искусству разлагать системы. И – сам учит этому искусству Андропова и его коллег. Которые по определению могут заниматься разложением только одной системы – советской, коммунистической. Других систем, предоставляющих им себя для подобного занятия, у них нет» [6].

В работе «Кризис и другие» политолог С.Е. Кургинян отметил роль молодых советских публицистов и прозаиков В.В. Кожинова и А.И. Байгушева «открывших» в конце 50-х гг. для советской общественности малоизвестного на тот момент провинциального философа М.М. Бахтина [4].

Вместе с тем, как отметила А. Кудинова: «...псевдолевизне шестидесятников противостояли представители группы, к которой принадлежал Вадим Кожин. Но данная группа вовсе не стремилась к отстаиванию и защите системообразующих красных смыслов. Напротив, она ненавидела эти смыслы еще более яростно, нежели шестидесятники, и жаждала не «улучшения» марксизма, а полного освобождения от него. Именно данная группа подняла Бахтина на знамена как «символ реставрации»

При этом она обратила внимание на то, что «...Бахтин не существует сам по себе. И если бы не особая роль в его судьбе фактически всесильного шефа КГБ СССР Ю. В. Андропова, явно имевшего весьма далеко идущие планы в той сфере, которую Фридрих Ницше называл переоценкой ценностей, то особое внимание к Бахтину было бы явно избыточным вообще и особо избыточным, коль скоро темой является информационно-психологическая война» [3].

Выдающийся русский философ А.Ф. Лосев, полемизируя с М.М. Бахтиным, писал, что: «...реализм Рабле в этом смысле есть саганизм» и «эстетика Рабле есть та сторона эстетики Ренессанса, которая означает ее гибель, т.е. переход в свою противоположность» [7].

Однако голос великого ученого не был услышан и в начатой в 80-х гг. «перестройке» использовались разработки М.М.Бахтина. На это указывает А.Е. Кудинова: «Еще в самой начале перестройки, в 1986 году, американский бахтинист С. Морсон писал: *«Поток научной периодики в настоящий момент позволяет предположить, что все мы... вступаем сейчас в эпоху Бахтина»*. Вся перестройка шла под знаком бахтинской карнавализации. В отличие от наших сограждан, на Западе прекрасно осознавали роль и место Бахтина в происходящем процессе. За пятилетие – с 1988-го по 1992 г. включительно – там было издано около сорока книг о Бахтине, не считая четырех специальных выпусков журнала [2].

Список литературы

1. Бахтин М.М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. – М., 1965; 1990.
2. Кудинова А.Е. Информационно-психологическая война. – М., 2013. – С. 237.
3. Кудинова А.Е. «Реставраторы» // Суть времени. – 2013, 23 октября. – №51. – С. 6.
4. Кургинян С.Е. Кризис и другие // Завтра. – 2009. – №42–47.
5. Кургинян С.Е. Кризис и другие // Завтра. – 2009, 14 октября. – №42. – С. 2.
6. Кургинян С.Е. Кризис и другие // Завтра. – 2009, 3 ноября. – №45. – С. 2.
7. Лосев А.Ф. Эстетика Возрождения. – М.: Мысль, 1978 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ligis.ru/psylib/090417/books/lose010/txt38.htm>

Шаповал Галина Николаевна

канд. филос. наук, доцент

Склярова Елена Константиновна

канд. ист. наук, доцент

Камалова Ольга Николаевна

канд. филос. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Ростовский государственный медицинский университет» Минздрава России
г. Ростов-на-Дону, Ростовская область

РАСШИРЕНИЕ СЕТИ МЕДИЦИНСКИХ ВУЗОВ НА СЕВЕРНОМ КАВКАЗЕ В 1930-е гг.

Аннотация: в статье рассматриваются проблемы расширения сети медицинских вузов на Северном Кавказе в 1930-е гг. После образования СССР и реорганизации Северо-Кавказского края выделились Кабардино-Балкарская, Северо-Осетинская, Чечено-Ингушская автономные области, преобразованные в автономные республики. Все эти политические преобразования определили расширение сети медицинских вузов на Северном Кавказе. Административным центром Северо-Кавказского края стал Ростов-на-Дону, определив создание Ростовского медицинского института как ведущего медицинского вуза края.

Ключевые слова: СССР, Северный Кавказ, история медицины, медицинский институт, университет.

Актуальность исследования расширения сети медицинских вузов на Северном Кавказе обусловлена недостаточным количеством обобщаю-

щих работ. Эти проблемы затронуты при изучении основных этапов развития медицинской науки Дона, становления высшего фармацевтического образования на Дону [10; 11, с. 56; 13], опыта организации Олимпиад по истории медицины [5, с. 151]. В период образования СССР Кубано-Черноморская область была реорганизована в округа, включённые в состав Северо-Кавказского края с административным центром в Ростове-на-Дону. После принятия Конституции СССР в 1936 г. на основании постановления ВЦИК из состава Северо-Кавказского края выделились Кабардино-Балкарская, Северо-Осетинская и Чечено-Ингушская автономные области, преобразованные в автономные республики. Политические преобразования определили расширение сети вузов на Северном Кавказе.

Донской университет ещё в 1925 г. был переименован в Северо-Кавказский государственный университет. Медицинский факультет входил в его состав до 1930 г. После реорганизации университета в 1930 г. в Ростове-на-Дону появились 3 самостоятельных вуза: 1) медицинский; 2) педагогический; 3) финансово-экономический институты. Наркомат просвещения издал распоряжение о выделении из Северо-Кавказского, а также Воронежского, Казанского, Саратовского, Пермского, Томского университетов медицинских факультетов. Они были переданы в ведение Народного комиссариата здравоохранения [6, с. 421]. В 1930 г. из состава университетов выделились 1-й и 2-й Московский, Казанский, Воронежский, Саратовский, Томский, а также Ростовский медицинский институт.

В 1930 г. Ростовский государственный медицинский институт становится самостоятельным высшим учебным заведением [2; 10; 17, с. 14–15]. «В это время он представлял собой уже полностью укомплектованное специалистами высшее учебное заведение: 118 преподавателей и 24 профессора участвовали в формировании учебного процесса. В институте первоначально обучалось 1300 студентов. Была создана необходимая материально-техническая база и кадровое обеспечение, которые сопровождалось открытием лечебно-профилактического, педиатрического и санитарно-гигиенического факультетов» [1, с. 7]. В 1931 г. были образованы Крымский, 1932 – Башкирский и Дагестанский, 1933 – Ижевский, 1935 – Волгоградский и Курский, 1938 – Ворошиловский (Ставропольский), 1939 – Северо-Осетинский медицинские институты. В 1934–1939 гг. в РСФСР было открыто 13 новых медицинских вузов. В 1939 г. в СССР насчитывался 71 медицинский институт, 12 стоматологических и 9 фармацевтических [3].

В связи с расширением сети медицинских вузов на Северном Кавказе и выходом медицинских факультетов из состава университетов возникло ряд проблем. В трудных условиях оказались межфакультетские кафедры. После разделения они отошли к факультетам, оставшимся в университетах. Новому Ростовскому медицинскому институту было передано часть университетских зданий, построенных в XIX в. и предназначенных для госпиталя Красного Креста. Часть кафедр отошла пединституту, а кафедры гистологии, фармакологии, глазных болезней разместились в зданиях Николаевской больницы [4; 8, с. 65].

Сталинские репрессии внесли негативные факты в историю вузов. Судьба директора Ростовского медицинского института М. Гардашьяна была засекречена в архивах России «после того, как его необоснованно репрессировали» [16, с. 41]. Его расстреляли в 1938 г. «согласно приговору военной

коллегии Верховного суда СССР». Вместе с ним были расстреляны «профессор, зав. кафедрой гигиены труда М.С. Понизовский, доцент биологического факультета РГУ – Э.Н. Шпильрайн» [9, с. 85].

Выпускники Ростовского мединститута стали работать в разных регионах СССР [14; 15, с. 218–220]. Институт прославил известный в СССР и за рубежом ортопед-травматолог, «впоследствии известный на Ставрополье хирург М.С. Макаров» [2, с. 61]. З. В. Ермольева «впервые в СССР получила пенициллин» [10, с. 234; 13, с. 76]. Выпускник «Огненного выпуска», ректор Ростовского мединститута П.П. Коваленко – лауреат Государственной премии СССР, заслуженный деятель науки РСФСР [10]. В начале 1930-х гг. Ростовский мединститут был одним из крупнейших вузов на Северном Кавказе [10; 18]. В тот период в нем работали видные учёные, такие как Н.И. Агапов, П.И. Бухман, И.В. Завадский, А.А. Колосов, Н.И. Напалков, К.Х. Орлов, А.И. Шибков, И.С. Цитович, П.И. Эмдин, К.З. Яцуга

Таким образом, расширение сети медицинских вузов на Северном Кавказе в 1930-е гг. было обусловлено образованием СССР, реорганизацией Северо-Кавказского края. Ростове-на-Дону стал административным центром Северо-Кавказского края, определив создание Ростовского мединститута, как ведущего медицинского вуза региона.

Список литературы

1. 50 лет с Alma Mater / Е.В. Харламов, Е.К. Склярова, О.Ф. Киселёва, Ю.А. Сидоренко. – Ростов н/Д, 2016. – С. 7.
2. Вузы Северного Кавказа в годы Великой Отечественной войны / Е.К. Склярова, М.А. Гутнева, А.В. Карташев, О.Н. Камалова. Ростов н/Д, 2016. – С. 61.
3. ГАРФ. Ф. А-374, оп. 27, д. 654, л. 35 об.
4. Камалова О.Н. Перспективы развития сенсорных технологий и проблема расширения чувственных возможностей человека / О.Н. Камалова, Д.А. Джигоева // Северо-Восточный научный журнал. – 2011. – №1. – С. 37–40.
5. Карташев А.В. Олимпиады по истории медицины: опыт организации и особенности проведения / А.В. Карташев, Е.К. Склярова, О.Н. Камалова // Гуманитарные и социально-экономические науки. – 2017. – №1 (92). – С. 151.
6. Медицинские институты // БМЭ. – 3-е изд. – М., 1980. – Т. 14. – С. 421.
7. Медицинское музееведение: Справочные материалы по истории медицины для студентов медицинских и фармацевтических вузов всех форм обучения / К.А. Пашков, Е.Е. Бергер, Г.Г. Слышкин, М.С. Тугорская, Н.В. Чиж. – М., 2017. – С. 7.
8. Решетникова Э.А. Становление биохимических исследований в России / Э.А. Решетникова, Е.В. Ветрова, Е.К. Склярова // Гуманитарные и социально-экономические науки. – 2017. – №3. – С. 65.
9. Склярова Е.К. Гардашьян (1894–1938) – директор Ростовского медицинского института / Е.К. Склярова, В.Н. Власова, О.Н. Камалова // История медицины в собраниях архивов, библиотек и музеев: Материалы III межрегиональной науч.-практич. конф. – Волгоград, 2016. – С. 85.
10. Склярова Е.К. История медицины. Краткий курс / Е.К. Склярова, Л.В. Жаров, О.Н. Камалова. – Ростов н/Д: Феникс, 2015. – С. 234.
11. Склярова Е.К. Особенности психиатрической помощи в СССР в годы Великой Отечественной войны / Е.К. Склярова, З.А. Каледин, Л.В. Малышко, О.Н. Камалова // Научно-методический электронный журнал Концепт. – 2016. – Т. 15. – С. 2056–2060.
12. Регионоведение (Юг России: краткий тематический словарь) / Под ред. Ю.Г. Волкова. – Ростов н/Д: СКНЦ ВШ ЮФУ, 2003. – С. 55.

13. Склярова Е.К. Философские аспекты викторианского здравоохранения / Е.К. Склярова, О.Н. Камалова // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2015. – №1. – С. 103–108.
14. Склярова Е.К. Ростовский государственный медицинский университет в годы Великой Отечественной войны / Е.К. Склярова, Е.В. Чаплыгина, О.Н. Камалова // Гуманитарные и социально-экономические науки. – 2015. – №2. – С. 76.
15. Шаповал Г.Н. Компетентностный и биоэтический аспекты аудиторной и внеаудиторной деятельности студентов-медиков // Наука сегодня: реальность и перспективы: Материалы международной научно-практической конференции. Научный центр «Диспут». – 2016. – С. 163–166.
16. Шаповал Г.Н. Оптимизация обучения иностранных студентов медицинских вузов в условиях культурной адаптации в рамках ФГОС третьего поколения / Г.Н. Шаповал, О.Н. Камалова // Гуманитарные и социальные науки. – 2013. – №4. – С. 216–226.
17. Drobotya N.V. Contribution of researchers of Rostov State Medical University to health development of Black Sea region / N.V. Drobotya, E.V. Chaplygina, O.N. Kamalova, E.K. Sklyarova // Научный альманах стран Причерноморья. – 2017. – №1 (9). – С. 41.
18. Shapoval G.N. Foreign medical students adaptation in the conditions of humanization and humanitarization of higher education // Научный альманах стран Причерноморья. – 2016. – №1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://science-almanac.ru>
19. Shumenko M.A. Ethnic migrants adaptation problem to the recipient culture / M.A. Shumenko, A.V. Kamalov // Научный альманах стран Причерноморья. – 2016. – №1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://science-almanac.ru>

КУЛЬТУРОЛОГИЯ И ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

Галяветдинова Марина Мухаматьяновна

доцент, заведующая кафедрой
ФГБОУ ВО «Тюменский государственный
институт культуры»
г. Тюмень, Тюменская область

DOI 10.21661/r-463234

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ СОЗДАНИЯ СПЕКТАКЛЯ: ОТ ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗА К ПСИХОЛОГИИ ДЕЙСТВИЯ

***Аннотация:** в данной научной работе исследователем представлены педагогические технологии в процессе создания спектакля: от психологии образа к психологии действия.*

***Ключевые слова:** педагогические технологии, репетиционный процесс, спектакль.*

Репетиционный процесс – процесс полного создания спектакля, включающий все театральные компоненты: от актерской игры до работы постановочных цехов. Режиссер, имея некий конечный образ будущего действия, должен использовать всю доступную палитру технологий для создания спектакля, который создаст новые образы в сознании зрителя. В этом смысле несомненную важность представляет переход от психологии образа к психологии действия и обратно.

Обеспечение гармоничности этого перехода закладывается в репетиционном процессе. Именно репетиции позволяют исполнителям (актерам) понять и принять замысел режиссера, воплотить его с некоей долей самостоятельности в сценическом действии.

Разработка плана проведения репетиции начинается с определения типа психического развития актеров. Под типом психического развития понимается качественная характеристика их особенностей, определяемая на основе сопоставления (а не сложения) результатов оценки сформированности различных сторон личности. Традиционная педагогическая школа привыкла говорить не о типах, а об уровнях развития актеров. Если не углубляться в теоретические вопросы сопоставления двух способов оценки развитости, можно сказать, что речь идет о готовности актеров к восприятию замысла режиссера [2].

При оценке качества репетиции данное обстоятельство проявляется в том, что для одной группы актёров возможно обеспечение репетиционного процесса на определенном теоретическом уровне организации материала спектакля, а для другого – не более, чем на уровне эмпирических обобщений.

Выбор уровня представления студентам сценического материала предполагает далее формулировку цели репетиции в терминах характеристик субъекта творческого действия, в которой должны найти отражение цели подготовки (формирование..., совершенствование..., расширение...,

становление..., введение..., выработка...), требования к уровню готовности (показывать..., знать..., сравнивать..., уметь..., выполнять..., правильно оценивать..., измерять..., иметь представление..., осознавать..., опознавать и употреблять..., составлять..., описывать..., правильно употреблять..., понимать и использовать..., решать..., понимать и доказывать..., изображать..., пользоваться..., иллюстрировать..., создавать..., характеризовать..., владеть..., выявлять..., верно оформлять..., читать комментировать..., пояснять смысл... и т. п.).

Подобная формулировка цели предполагает указание способов организации сценической деятельности в ходе репетиции.

Вместе с тем, сама по себе формулировка цели репетиции еще не гарантирует ее адекватного достижения, поэтому при оценке репетиции важно совпадение формулировки с содержательно-методической стороной ее организации.

Не менее значимым для адекватного достижения режиссерского замысла является его объем, сориентированный на полноту представленности и реальные возможности актеров. В психологии личности уже давно стало аксиомой положение о том, что без достаточной мотивировки деятельность, в том числе и сценическая, не может адекватно и полноценно развиваться и осваиваться, поэтому для режиссера важно подчеркнуть внутреннюю готовность актеров следовать замыслу режиссера – мотивированность актеров [3].

Наилучшим способом вовлечения актеров в репетиционный процесс и поддержания их внимания к нему в педагогике считаются разного рода приемы из арсенала проблемного обучения. С психологической точки зрения это те приемы, которые обращаются к любознательности. Спектр таких приемов достаточно широк, но их подбор детерминирован возможностями актеров, с одной стороны, а с другой – «ограничениями», которые могут быть связаны с особенностями сценарного материала.

В системе психолого-педагогических воздействий на первый план выходит психологические особенности актеров, которые являются главными определяющими в освоении сценического материала. В самом деле, если даже спектакль спроектирован абсолютно грамотно в отношении его содержания, но не учитывает, например, особенности восприятия зрителями, способы переработки информации, характер и специфику интериоризации и т. д., то эффективность репетиционного процесса, построенного на такой основе, будет нулевой. Поэтому при оценке организации репетиции необходимо специально отслеживать такие параметры как:

- отсутствие «двойных психологических» задач (нельзя давать актерам инструкцию типа: «пойми» и «запомни», следует давать инструкцию в виде одного посыла к действию);

- адекватность материала (речь в данном случае идет прежде всего об оценке того материала и средств, которые с наибольшей степенью позволяют режиссеру реализовать свой замысел).

Опытный режиссер в организации репетиционного процесса следует в основном интуиции, имеет свои внутренние ориентиры, которые не вполне могут быть использованы для передачи опыта. В связи с этим мы поддерживаем идеи личностно-ориентированного обучения и выделяем следующие ключевые параметры, которые нужно иметь в виду в организации репетиционного процесса.

«Адекватность когнитивной визуализации» выделяется нами как отдельный и специальный параметр, чтобы подчеркнуть значимость первоначального знакомства с материалом. Именно ее характер и особенности задают ориентировочную основу тех действий, которые должны быть реализованы актерами, и от ее полноты и обобщенности, соотношенной с возможностями актеров, будет зависеть конечный результат творческого процесса.

«Отслеживание этапов» предполагает своеобразное блочно-модульное движение актеров в будущем спектакле: только при окончательном «вживании» в определенный материал режиссер осуществляет переход к следующей его части.

Часть параметров, о которых шла речь выше, «перепроверяется» через непосредственную оценку действий актеров в репетиционном процессе:

- 1) уровень активности (включенность в репетицию, косвенно – мотивированность);
- 2) наличие вопросов на уточнение понимания материала (личностное отношение к процессу освоения знаний);
- 3) адекватность действий на сцене (результативность репетиции);
- 4) развитость самостоятельности (творческое доосмысление видения режиссера).

В процессе репетиций режиссер-постановщик и актеры:

- добиваются раскрытия идейного содержания драматургического произведения и яркого воплощения образов;
- стремятся найти выразительные средства для создания целостного по своему идейному и художественному решению спектакля.

Список литературы

1. Мастерство актера [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://proza.ru/2010/12/19/320>
2. Работа режиссера с актером в процессе репетиций [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mydocx.ru/8-96297.html>
3. Захава Б.Е. Мастерство актера и режиссера: Учеб. пособие для институтов культуры, театральных, и культ.-просвет. училищ. – М.: Просвещение, 1973 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://samzan.ru/68126>
4. Рудой А.М. Этюд как важнейшая составляющая в процессе действенного анализа роли // In situ, №11–2016 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/etyud-kak-vazhneyshaya-sostavlyayuschaya-v-protsesse-deystvennogo-analiza-rol-i>

Кулабухова Валентина Афанасьевна

доцент, Заслуженный работник культуры РФ
ГБОУ ВО «Белгородский государственный
институт искусств и культуры»
г. Белгород, Белгородская область

Кулабухова Марина Анатольевна

канд. филол. наук, доцент, профессор, заведующая кафедрой
ГБОУ ВО «Белгородский государственный
институт искусств и культуры»
г. Белгород, Белгородская область

Кулабухов Дмитрий Анатольевич

канд. филос. наук, доцент
ФГАОУ ВО «Белгородский государственный
национальный исследовательский университет»
г. Белгород, Белгородская область

ЦЕННОСТНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ТВОРЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ М.И. РОММА

Аннотация: авторы статьи отмечают, что фильмография, научные работы, литературное и педагогическое наследие «ровесника XX века» Михаила Ильича Ромма (1901–1971) – не только знаковое явление духовной культуры и умного кинематографа прошлого века, но важнейшее условие воспитания современного человека, который должен быть способен к самоидентификации и культурно-историческому самоопределению, к нравственной, гражданской эволюции. Грустные предостережения М.И. Ромма о том, что «стремительное развитие науки и техники ведёт человечество к катастрофе», предвосхищают многочисленные угрозы современного гуманитарного кризиса, преодолению которого призвано киноискусство как достойный наследник классических традиций отечественной культуры, пробуждающий совесть человечества.

Ключевые слова: гуманитарный кризис, кинорежиссура, документальное кино, правда, совесть, ответственность, духовная безопасность.

В условиях наступления образованщины, насаждения приоритетов стандартизации (примитивизации) мышления, нарастающей техногенизации жизни человека и общества особое значение приобретают самостоятельность личности, её способность к отстаиванию духовных ориентиров, творческих возможностей и потребность в совершенствовании (самообразовании) и создании нового. Преодолению многочисленных вызовов гуманитарного кризиса, связанных, в первую очередь, с обнищанием духовной жизни человека, его нравственным развращением, способствуют заветы классиков отечественной культуры, в том числе и творческое наследие Михаила Ильича Ромма (1901–1971), кинорежиссёра, сценариста, народного артиста СССР (1950), вырастившего, не подавляя свободы

и не отрицая ответственности как меры существования личности, художника, гражданина, замечательную плеяду мастеров экранного искусства, среди которых – Г. Чухрай, Т. Абуладзе, В. Шукшин, А. Тарковский.

Среди именитых современников, обладавших «завидными качествами: масштабностью мышления, уважением к собственным позициям, высочайшей гражданственностью, категорическим профессионализмом, творческой волей и стремлением к соответствию общих принципов и конкретных деяний» [1], М.И. Ромм всегда занимал особое, никем не заменимое место, обладая непререкаемым авторитетом, не только благодаря «редкому дару общения <...> редкому дару речи <за которыми –> глубокий ум, наблюдательность, привычка к анализу и исследованию, редкая память, талант художника и особая страсть делиться интересным и удивительным <...> драгоценная часть нашей культуры, без которой неполным будет наше духовное существование, и само царственное слово литературы лишится доли нашего понимания и сочувствия» [1]. Сопричастность происходящему, малому и большому (отсюда, кстати, требование «двойного зрения» художника, который должен быть способен одновременно «охватывать глазом огромные временные и пространственные категории <должного> видеть эпоху, страну, народ» [4, т. I, с. 102]), нераздельность ясной и глубокой мысли, явленной в слове, и подчас молниеносного поступка, постоянный поиск выразительных средств и страстное стремление запечатлеть вечное, отвечая на главные вопросы времени, – лишь некоторые качества его цельной, феноменальной натуры, способной, «обнаруживать скрытые связи, сохраняя при этом не только пафос анализа, но и наслаждение созерцанием целого, красотой окружающего мира, гармонией природы, прелестью возвышенных душевных порывов человека» [2, с. 107].

Не отрицая опыта корифеев отечественного кино: С. Эйзенштейна, В. Пудовкина, А. Довженко, – преклоняясь перед сделанным состоявшимися мастерами и осознавая потребность в освоении многомерного пространства искусства и культуры (о чём, в частности, свидетельствует воспоминание М. Ромма о С. Эйзенштейне: «Он для меня был учителем. Не учителем ремесла, а учителем в более высоком смысле. Это был человек огромной эрудиции, сложного иронического склада, глубокой мысли. Мне приходилось готовиться к беседам с ним – очень уж высок был уровень его знаний и быстрота ассоциаций» [4, т. II, с. 334–335]), Михаил Ромм, осознававший сложность природы киноискусства и стремительность его эволюции, никогда не считал себя единственно правым, в том числе и рядом с собственными учениками (потому не раз подчёркивал: «Может быть, я не прав, но я так решил» [4, т. II, с. 326]!), и в теории, и на практике отстаивая принципы творческой свободы, взыскательности (прежде всего, к самому себе) и ответственности, благодаря которым рождается и теория выразительности кадра, и «высокая журналистика» (Р. Быков), и понимание, что «в области наблюдения человека кинематограф может всё. Он может заглянуть в глаза, услышать его мысли, не выраженные вслух, увидеть его руки, дрожание губ, проследить за ним по улице, посидеть с ним наедине. Кинематограф может провести час в одной комнате, но может и пронестись по всей стране; он может молчать неограниченно долго и может сказать что угодно от автора...» [3].

Осознавая синтетичность кино как искусства, Михаил Ильич не переставал отмечать устойчивый, никогда не прекращавшийся в его пространстве диалог искусств, а также роль литературы в становлении кино, для которого литература – «та питательная среда, без которой невозможно само существование кинематографа» [4, т. I, с. 373], а наследие классики – основа культуры мысли. Поэтому без ложного пафоса, а искренне и честно говоривший и писавший в разных жанрах, признанный кинорежиссёр с обострённым чувством слова снова и снова признаётся: «Пушкин для меня – бог» [4, т. I, с. 374]; или, отмечая особенности русской классической прозы: «Нет народа, который бы создал хоть что-нибудь подобное по глубине, по совершенству, по точной силе слова, по образности, по необыкновенной силе видения мира буквально в каждой строчке. Для того чтобы по-настоящему понимать нашу литературу, нужно быть духовно подготовленным» [4, т. I, с. 375]. И в этом движении в пространство русской словесности (которое открылось Ромму не сразу, не вдруг, но открывшись, предстало во всём своём величии и красоте) – не только интуитивное, но и сознательное (совершённое не без влияния С. Эйзенштейна) осознание того, что принципы монтажа, ракурсное видение и т. д. «вырастают» из литературы.

Классика в творчестве Михаила Ромма, всегда предостерегавшего от инерции, оставалась мерой мирочувствования, истоком подлинности, основой выражения личностного – самого заинтересованного – отношения, сопричастности, поэтому «музыка была его личной, в ней проживал он свою личную жизнь... Живопись <...> была не просто сама живопись, а еще и мнение Ромма» [1]. И потому и беседам, в том числе и с учениками, привычной, казалась бы, форме общения (рождающей и жгучие противоречия, неразрешимые творческие коллизии), и монологам М.И. Ромм придаёт форму законченного творческого акта (таковы, в частности, легендарные «Устные рассказы» («шедевры устного творчества, глубокие по содержанию и чрезвычайно артистичные по исполнению» [1]).

Успех признанного мастера никогда не позволял почитать на лаврах, и потому М.И. Ромм, говоривший: «Кинематограф – это искусство молодых. Поспевать за ними – это великий труд» [4, т. II, с. 296], «Чтобы говорить о современности, надо всегда быть молодым» (1962), «Главное в кинематографе – открытая ясная мысль» (1971), – не переставал признаваться в тернистости своих творческих опытов, никогда не завидуя коллегам, в том числе и прославленным ученикам. Эвристичность находок Ромма, нередко рождавшихся в умном общении, напряжённом диалоге, в мучительном поиске самого верного, сродни парадоксальности его размышлений: «Мысль тем глубже, чем проще и точнее она выражена» [4, т. I, с. 504].

Обращение к документальному кино для предельно искреннего и честного мастера художественного кино стало вершиной творческой и гражданской эволюции Михаила Ромма. В документалистике (в первую очередь, «Обыкновенный фашизм» (1965) М.И. Ромм вполне осознанно прибегает к традициям монтажа художественного фильма, стремясь не к констатации фактов, а к созданию обобщённого образа; не к изложению фактов, а к анализу явлений (в данном случае, фашизма как способа растления человеческих душ; разрушения моральных норм; массового психоза; тотальной обработки человека, лишённого собственной воли, ставшего

жертвой истерически возбуждённой толпы); не к комментарию, а к размышлению [4, т. II, с. 322], к максимально искреннему и заинтересованному разговору с теми, кто находится по ту сторону экрана, кому адресованы документы (в частности, фотографии), которые «есть правда... <которые> иногда кричат сильнее, чем самый лучший актёр...» [4, т. II, с. 326], с которыми «никакое воображение не может сравниться» [4, т. II, с. 326].

Искренне веривший в гуманистический потенциал кино, которому доступно практически всё и которое ответственно на многое, с надеждой взиравший на телевидение как на «звено в развитии духовной культуры человечества», Михаил Ромм вполне обоснованно предупреждал о пагубном влиянии господствовавшего уже в 60-е гг. XX века «облегчённого кинематографа, который предлагает зрителю в течение двух часов перестать размышлять» [4, т. I, с. 326], ревностно создавая иное кино, в котором благодаря свободному монтажу и отказу от бутафории, авторскому голосу и внутреннему монологу «жизнь жительствоует», живая человеческая мысль и подлинные эмоции обращают к ключевым проблемам времени, вызывают – в том числе и как отклик на резкие, вполне мотивированные смысловые «удары» (проявившиеся в особенностях монтажного решения: «ребёнок – убийство – ребёнок – зверство – ребёнок – смерть...» [4, т. II, с. 326]) – душевное потрясение, напряжённую духовную работу, потребность в возмущении и преодолении асоциальных явлений силой человеческой веры, воли, разума и любви, что нашло отражение в названии последней работы, ставшей завещанием М.И. Ромма, завершённой его учениками и названной искренним порывом мастера: «И всё-таки я верю».

В сценарии своей последней работы «Мир сегодня» («Мир-68» (1967–1968) М.И. Ромм продолжает тему фильма «Обыкновенный фашизм», обращаясь ко множеству «тупиков» [4, т. I, с. 452] своего времени: «Рост голода. Национальная рознь. Войны. Междоусобицы. Уродливое развитие городов. Уничтожение естественных ресурсов планеты. Угроза тотальной войны и истребления» [4, т. I, с. 452]. «Богатство и нищета. Величие техники и её оборотная сторона. Третий мир. Индустрия развлечений. Индустрия преступлений. Индустрия эротики. Индустрия наркотиков. Тебя видят, тебя слышат, за тобой следят. Город, который душит тебя. Воздух, вода и земля. Бацилла национализма. Война продолжается. Одиночество и толпа. Автомобильное божество. Ты принадлежишь вещам. Стандарт мысли и стандарт жизни. Новые «боги» и новые «пророки». «Молчаливое поколение» заговорило» [4, т. I, с. 452–453]. К сожалению, почти за полвека с момента появления замысла этого итогового фильма М.И. Ромма угрозы гуманитарного кризиса приобрели поистине чудовищные масштабы (и совсем не фантастически звучит предостережение кинорежиссёра о том, что «стремительное развитие науки и техники ведёт человечество к катастрофе» [4, т. I, с. 452]).

Порождённые предостерегающей мудростью и мужественной простотой честного размышления о предназначении человека и человечества, фильмография, собственно научные исследования, литературное и педагогическое наследие Михаила Ильича Ромма являются не только знаковым явлением духовной культуры и умного кинематографа прошлого века, но важнейшим условием воспитания человека, способного к самоидентификации и культурно-историческому самоопределению, решающим средством обеспечения системы духовной безопасности и развития

современного киноискусства как достойного наследника классических традиций отечественной культуры, пробуждающего совесть человеческую.

Список литературы

1. Быков Р. Михаил Ильич Ромм / Р. Быков [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.pahra.ru/chosen-people/romm/index.htm
2. Герасимов С. Режиссёр Ромм / С. Герасимов // Ромм М.И. Избранные произведения: В 3 т. Т. I / М.И. Ромм. – М., 1979.
3. Зак М. Михаил Ромм и традиции советской кинорежиссуры / М. Зак. – М.: Искусство, 1975. – С. 154.
4. Ромм М.И. Избранные произведения: В 3 т. / М.И. Ромм. – М., 1979.

МЕДИЦИНСКИЕ НАУКИ

Быковская Татьяна Юрьевна

д-р мед. наук, доцент, заведующая кафедрой

Леонтьева Елена Юрьевна

канд. мед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Ростовский государственный медицинский
университет» Минздрава России
г. Ростов-на Дону, Ростовская область

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ ЗАБОЛЕВАНИЙ ПАРОДОНТА МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ

Аннотация: в статье изучена распространенность заболеваний пародонта у медицинских работников клиники РостГМУ и оценена степень этиологического воздействия производственных факторов в развитии выявленной патологии. Установлено, что заболеваемость тканей пародонта работников клиники с вредными условиями труда характеризуется активностью патологических процессов.

Ключевые слова: заболевания пародонта, производственная обусловленность, условия труда, медицинские работники.

Многочисленными клиническими исследованиями подтверждено, что вредные и опасные производственные факторы оказывают отрицательное воздействие на состояние тканей полости рта [1, с. 273, с. 65; 6, с. 40; 7, с. 43]. Влияние комплекса производственных факторов, с ухудшением здоровья работников, приводит к нарушениям функций, развитию заболеваний и патологии челюстно-лицевой области. Выявлена зависимость интенсивности и распространенности стоматологических заболеваний от длительности и степени контакта с вредными профессиональными факторами [4, с. 236; 5, с. 692].

Целью исследования стало изучение распространенности заболеваний пародонта медицинских работников клиники РостГМУ и оценка степени этиологического воздействия производственных факторов в развитии выявленной патологии.

В соответствии с поставленной целью было обследовано 713 сотрудников клиники Ростовского Государственного медицинского университета. Влияние производственных факторов на пародонтологический статус изучали при сравнении состояния тканей пародонта у сотрудников клиники РостГМУ с оптимальными и вредными условиями труда. Основную группу составили 594 медицинских работника, подверженных действию вредных производственных факторов. Группу сравнения составили 109 сотрудников клиники с оптимальными условиями труда. Средний возраст составил $42,3 \pm 2,9$ года. Обследование проводилось на базе стоматологического отделения клиники РостГМУ, в ходе первичных и периодических медицинских осмотров и в ходе санации полости рта сотруд-

ников. При обследовании пациентов использовали специально разработанную карту стоматологического осмотра работников. В объем клинических стоматологических исследований были включены: опрос, внешний осмотр, оценка гигиены полости рта и состояния тканей пародонта и слизистой оболочки полости рта.

При анализе цифрового материала рассчитывали стандартное распределение Стьюдента. Степень профессиональной обусловленности обнаруженных отклонений оценивали по Н.Ф. Измерову [2].

Для изучения влияния производственных факторов на состояние тканей пародонта у сотрудников клиники РостГМУ воспользовались результатами аттестации рабочих мест клиники. При проведении общей гигиенической оценки условий труда рабочих мест были учтены уровни воздействия всех вредных факторов рабочей среды клиники РостГМУ. В ходе аттестации рабочих мест превышение гигиенических норм отмечены по 2 факторам: по фактору производственной среды – биологическому, и по фактору трудового процесса – напряженности труда.

Анализ распространенности заболеваний тканей пародонта в группах обследуемых сотрудников клиники выявил, что данные нарушения имели сравнимую частоту регистрации ($89,7 \pm 6,1\%$ случаев среди обследуемых в основной группе и $75,1 \pm 5,8\%$ – в группе сравнения). Однако в основной группе значительно чаще регистрировались признаки тяжелых форм пародонтита. Так, у $27,9 \pm 2,8\%$ сотрудников, имеющих вредные производственные факторы, глубина пародонтальных карманов составляла 4,5 мм и более, в группе сравнения данные симптомы регистрировались только у $14,1 \pm 1,8\%$ обследуемых ($p < 0,01$). Данная воспалительно-деструктивная патология тканей пародонта, в основной группе обследуемых имеет высокую степень профессиональной обусловленности. ($RR = 1,97$; $EE = 49,7\%$).

Анализ распространенности заболеваний слизистой оболочки полости рта в группах обследуемых сотрудников клиники выявил, что патологические изменения слизистой оболочки имели одинаковую частоту регистрации ($18,9 \pm 1,5\%$ случаев среди обследуемых основной группы и $16,1 \pm 1,8\%$ – группы сравнения). Заболевания слизистой оболочки полости рта в основной группе имеют низкую степень профессиональной обусловленности ($RR = 1,2$; $EE = 14,9\%$).

Приведенные данные свидетельствуют о том, что заболевания пародонта у медицинских работников с вредными условиями труда характеризуются более тяжелым течением и имеют профессиональную обусловленность

Список литературы

1. Буляков Р.Т. Стоматологический статус рабочих производства стекловолокна / Р.Т. Буляков, О.А. Гуляева, Т.С. Чемикосова // Проблемы стоматологии. – 2015. – №1. – С. 27–29.
2. Измеров Н.Ф. Медицина труда. Введение в специальность / Н.Ф. Измеров, А.А. Каспаров. – М, 2002. – 392 с.
3. Кабирова М.Ф. Стоматологический статус рабочих производства терефталевой кислоты / М.Ф. Кабирова, Г.Ф. Минякина, Л.П. Герасимова, И.Н. Усманова, Л.М. Масыгутова // Практическая медицина. – 2013. – №4. – С. 64–66.

4. Кузьмина Э.М. Стоматологическая заболеваемость населения России. Состояние твердых тканей зубов. Распространенность зубочелюстных аномалий. Потребность в протезировании / Э.М. Кузьмина, И.Н. Кузьмина, С.А. Васина; под ред. проф. Э.М. Кузьминой. – М., 2009. – 236 с.

5. Кулакова А.С. Показатели стоматологического статуса у работников промышленных предприятий / А.С. Кулакова, Э.М. Османов // Вестник ТГУ. – 2010. – Т. 15. – Вып. 2. – С. 691–693.

6. Олесов Е.Е. Клинико-экономическое обоснование профессиональной гигиены рта у молодых работников предприятий с опасными условиями труда / Е.Е. Олесов, Н.И. Шаймиева, Р.У. Берсанов, Е.Ю. Хавкина, Н.О. Гришкова, А.Е. Олесов // Российский стоматологический журнал. – 2013. – №6. – С. 39–41.

7. Чемикосова Т.С. Стоматологический статус рабочих производства хлорорганических гербицидов / Т.С. Чемикосова, О.А. Камалова // Институт стоматологии. – 2003. – №1 (18). – С. 42–43.

Иванов Александр Леонидович

канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ДПО «Российская медицинская академия
непрерывного профессионального образования»

Министерства здравоохранения Российской Федерации

г. Москва

МЕДИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ХИРУРГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ЭРЕКТИЛЬНЫХ ДИСФУНКЦИЙ

***Аннотация:** в данной работе описываются причины эректильных дисфункций, психологические и медицинские методы их коррекции, приводится алгоритм и содержание психологического сопровождения пациентов, которым выполнялись операции по эндофаллопротезированию, условия их восстановления и реабилитации, полученные результаты проведенного лечения.*

***Ключевые слова:** эректильная дисфункция, имплантация, эндофаллопротезы, комплексное психологическое обследование, сознание, подсознание, андрологическая диагностика, психоаналитическое консультирование, психокоррекция, психотерапия, восстановление, реабилитация, больные после операций.*

В период прохождения службы в Вооруженных силах на организм военнослужащего, помимо собственно тяжести и напряженности боевой службы, воздействует целый ряд неблагоприятных факторов (гипокинезия, пилотажные и ударные перегрузки, токсическое воздействие химических веществ, высокие уровни морских, авиационных и артиллерийских шумов; повышенные уровни общей вибрации, пониженное парциальное давление кислорода в кабинах, отсеках, подводных лодках (гипоксия), температурный дискомфорт в кабинах, отсеках и спецмашинах, неудовлетворительный физический и химический состав вдыхаемого воздуха, повышенное радиационное (фоновое) облучение, повышенные электромаг-

нитные поля, болтанки в воздушной среде и в море, воздействия знакопеременных перегрузок, электромагнитные и ионизирующие СВЧ-излучения от наземного и бортового оборудования. Совокупность этих и других факторов во многом способствует развитию эректильных дисфункций (ЭД), которые носят как органический, так и функциональный характер.

Практика врачей Всеармейского реабилитационного центра показала, что при стойкой ЭД органического генеза показана имплантация эндофаллопротезов как завершающий этап лечения ЭД.

С целью установления истинной причины ЭД и выбора патогенетического метода лечения врачи и психологи – реабилитологи Центра выработали единый подход к обследованию пациентов, представляющий собой современный диагностический алгоритм ЭД (целевой подход), который включал: 1) сбор жалоб и анамнеза сексологического исследования – анкетирование по МИЭФ (Международному Индексу Эректильной Функции), анкета Н.П.Кушнirenко (ВМедА); 2) комплексное психологическое обследование сознательной составляющей психики с использованием тестовых методик ММРІ, Айзенка, Лири, УСК (уровень), 16-факторный опросник Кеттелла, опросники Леонгарда-Шмишека, САН (самочувствие-активность-настроение), Спилбергера, «Потребность в достижении», ЛЮБИ (Личностный опросник Бехтеревского Института); исследование подсознательной части психики с использованием восьмицветового теста Люшера, проективных методик Розенцвейга, Сонди и рисуночных тестов «Дом-Дерево-Человек», «Несуществующее животное», «Рисунок семьи», а также аппаратных методик компьютерного анализа подсознания в режиме 25-го кадра и «BioReader»; 3) неинвазивная андрологическая диагностика; 4) инвазивная андрологическая диагностика (кавернозометрия, фармакокавернозография, физикальное и общеклиническое исследование с помощью интракавернозного фармакологического теста (ИФТ), фармакодопплерография полового члена, цветная ультразвуковая фармакодопплерография при сочетании её с фармакологической искусственной эрекцией, функциональная магниторезонансная и позитронная эмиссионная томография, исследование гормонального субъективного контроля препаратом папаверин, а также простагландином E1 (эдекс, каверджект), виагра-тестом.

Разработанный комплексный диагностический алгоритм позволяет с высокой точностью определить причину ЭД, получить полное представление о сложившейся ситуации, что обеспечивает патогенетический подход к выбору лечебной стратегии и тактики лечения и реабилитации больного. Еще на этапе комплексного обследования происходит выбор методов и техник психологического и психотерапевтического воздействия на супружескую пару, который начинается с обсуждения с партнерами предлагаемого способа лечения. Больным и их партнерам предлагается целый арсенал методов от психоаналитического консультирования, сексуальной терапии, транзактного анализа и психодрамы до НЛП и холлтропного дыхания. Нестойкие нарушения ЭД купируются традиционными методами с психологическим сопровождением.

При стойких нарушениях эрекции и низкой эффективности терапевтических методов лечения больным была назначена имплантация протезов полового члена. За период с 1997 по 2017 гг. 78-ми больным со стойкой ЭД больным было выполнено эндофаллопротезирование современными

импортными протезами фирм MENTER et AMS США, 25-ти больным – надувные трехкомпонентные ALFA-I, TITAN et ULTREX 700 CX). Средний возраст больных составил 58,5 лет.

Естественное восстановление ЭД происходило у 92,4% прооперированных в течение 12–24 месяца после РПЭ. Использование реализованной Программы существенно повысило качество жизни больных с ЭД, нормализовало семейную жизнь и может послужить моделью для внедрения в аналогичных медико-психологических реабилитационных центрах.

Список литературы

1. Мягков Ю.А. Эффективность комплекса восстановительных мероприятий, проводимых в условиях многопрофильного реабилитационного госпиталя, у военнослужащих с органическими эректильными дисфункциями: Дис. ... канд. мед. наук. – М., 1999.

Носкова Маргарита Петровна

канд. мед. наук, доцент

Алимирзоев Рамиз Бахтияр Оглы

студент

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный
педагогический университет им. К.Д. Ушинского»
г. Ярославль, Ярославская область

ИССЛЕДОВАНИЕ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ПРОБ У ПОДРОСТКОВ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ АРМЕЙСКИМ РУКОПАШНЫМ БОЕМ

Аннотация: в статье приводятся результаты антропометрических измерений, данные спирометрии, динамометрии, становой силы и индексов; приведены данные некоторых функциональных проб сердечно-сосудистой и дыхательной систем подростков, занимающихся армейским рукопашным боем в центре «Красный Перевал» г. Ярославля.

Ключевые слова: армейский рукопашный бой, подростки, антропометрические показатели, динамометрия, индекс Кетле, индекс массы, проба Руфье, тест PWC₁₇₀, пробы Штанге, Генчи, Серкина, Розенталя.

Актуальность изучения показателей физического развития и функциональных проб детей, занимающихся армейским рукопашным боем, обусловлена тем, что без решения этого вопроса невозможно говорить о разработке эффективной системы многолетней подготовки спортсменов с использованием прогрессивных методов и средств тренировки.

Исследование проводилось с учащимися школы №72 г. Ярославля, занимающимися в центре «Красный Перевал» армейским рукопашным боем. Все участники мужского пола в возрасте 15–16 лет в количестве 14 человек, с которыми проводились специально организованные занятия.

Целью исследования было определение показателей физического развития, некоторых функциональных проб сердечно-сосудистой и дыхательной систем.

Были определены *показатели физического развития*. В среднем в группе вес спортсменов-подростков составил 75 кг, рост – 176 см, окружность грудной клетки – 81 см, спирометрия – 4800 мл, динамометрия правой кисти – 38 кг, левой – 37 кг, становая сила – 181 кг. Все параметры находятся в пределах нормы.

Были вычислены *вес-ростовой индекс (Кетля)* – в среднем он составил 335 г/см (норма для нетренированных мальчиков 15 лет – 325 г/см), что чуть выше нормы, *индекс Брока-Бругша* – 81 и *индекс массы* – 26, что несколько превышает норму для нетренированных (18–23). Эти показатели находятся в пределах нормы для подростков, занимающихся спортом.

Исследование функционального состояния спортсменов в большей степени дает представление о функционировании сердечно-сосудистой и дыхательной систем, о состоянии нейромоторного аппарата. Наибольшее распространение имеют пробы с физическими нагрузками.

Для оценки функционального состояния сердечно-сосудистой системы была проведена *проба Руфье*. В среднем по группе результат был 5,5, что относится к средним показателям.

Был проведен *тест PWC 170*. В среднем показатель относительной величины PWC_{170} (на кг массы тела) составил 15,4 кгм/мин/кг при норме для здоровых молодых тренированных мужчин – 15,5 кгм/мин/кг.

Для оценки функционального состояния *дыхательной системы* у спортсменов были проведены следующие пробы.

Проба Штанге (задержка дыхания на вдохе). Эта проба характеризует устойчивость организма к недостатку кислорода. Средним показателем является способность задержать дыхание на вдохе для нетренированных людей на 40–55 секунд, для тренированных – на 60–90 секунд и более, в возрасте 15–16 лет – 25–35 сек.

Показатели пробы Штанге в группе составили 59 секунд, что практически соответствуют средним показателям для тренированных мужчин.

Проба Генчи (задержка дыхания на выдохе). Здесь средним показателем является способность задержать дыхание на выдохе для нетренированных людей на 25–30 с, для тренированных на 40–60 с и более.

Показатели пробы Генчи в группе – 48 секунд соответствуют средним показателям для тренированных мужчин (40–60 сек.).

Проба Серкина: у здоровых тренированных лиц время задержки дыхания на вдохе до нагрузки составляет 40–60 секунд, после нагрузки – 50% и более от первой пробы, а после минуты отдыха возрастает до 100% и более от первой пробы. В группе исследования результаты второго этапа составляют 52% от первой пробы, и затем они возросли почти до исходных цифр. Таким образом, результаты пробы Серкина являются средними для тренированных.

Проба Розенталя заключается в пятикратном измерении ЖЕЛ с интервалом 15 секунд. У тренированных спортсменов отмечаются почти одинаковые данные или их увеличение. В группе у учеников отмечается незначительное увеличение показателей ЖЕЛ, что является нормой для тренированных лиц [1].

Вывод. Измерены показатели физического развития в группе подростков, занимающихся армейским рукопашным боем; рассчитаны весо-ростовой индекс (Кетля), Брока-Бругша, индекс массы. Проведены функциональные пробы: проба Руфье, пробы Штанге, Генчи, Серкина, Розенталя. Практически все показатели соответствуют возрастной норме для подростков-спортсменов, следовательно, физические нагрузки во время занятий являются тренирующими и адекватными поставленным тренером целям и задачам.

Список литературы

1. Маргазин В.А. Функциональные пробы в спортивной медицине [Текст]: Учебно-методическое пособие / В.А. Маргазин, А.В. Коромыслов, О.Н. Семёнова, О.С. Ткач, М.П. Носкова; ред. В.А. Маргазин. – Ярославль: Канцлер, 2014. – 47 с.

Носкова Маргарита Петровна

канд. мед. наук, доцент

Титов Михаил Владимирович

студент

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный
педагогический университет им. К.Д. Ушинского»
г. Ярославль, Ярославская область

ОСОБЕННОСТИ НЕКОТОРЫХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ У СПОРТСМЕНОВ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ ПАНКРАТИОНОМ

Аннотация: в статье приводятся результаты антропометрических измерений, расчета показателей жировой массы тела и тощей массы тела, индекса массы тела у спортсменов областной спортивной общественной организации «Федерация панкратиона» г. Ярославля.

Ключевые слова: панкратион, антропометрические показатели, индекс массы тела, доля жировой массы тела, тощая масса тела.

Панкратион как любой вид спорта, в настоящее время связан с высокими физическими, психическими и эмоциональными нагрузками. Главным восстановительным средством физической работоспособности для любого спортсмена было и остается питание. Для составления индивидуальных рекомендаций и корректировки питания для спортсменов, занимающихся панкратионом, было необходимо провести анализ индивидуальных данных спортсменов. Для проведения исследования были выбраны 13 спортсменов областной спортивной общественной организации «Федерация панкратиона» г. Ярославля в возрасте от 16 до 22 лет, активно выступающих по основному направлению панкратион, а также в смежных видах единоборств.

В этап анализа антропометрических данных входило измерение основных показателей, таких как рост, вес, индекс массы тела (ИМТ). Определение такого показателя, как ИМТ является обязательным для выявления возможных факторов риска. Нормативный показатель у мужчин – от 20

до 25 кг/м². Был рассчитан показатель ИМТ у спортсменов, занимающихся панафриканизмом. У 53,8% спортсменов он составил 27,5 кг/м², что указывает на повышенную массу тела. Попытка оценки телосложения спортсменов с помощью ИМТ является исключительно ориентировочной, так как высокие значения показателя объясняются развитой мускулатурой спортсменов. Тем не менее, полученные данные можно интерпретировать как динамику к увеличению веса, что может свидетельствовать о нерациональном питании. Для выявления более конкретных причин нами был произведен расчёт дополнительных показателей, рассматриваемых в классической двухкомпонентной модели массы тела человека. Эта модель рассматривается как сумма двух составляющих: жировой массы тела и тощей массы тела (ТМТ). Эта двухкомпонентная модель соответствует молекулярному уровню строения тела и подходит для предварительной диагностики [1, с. 144].

Тощая масса тела – масса тела, свободная от жира. Величина ТМТ складывается из массы воды (70–75%), минеральных солей (1%), органических веществ, которые включают в себя освобожденную от жира клеточную массу скелетных и гладких мышц, полых и паренхиматозных органов, мозга, поддерживающих структур (костей), кожи, соединительной ткани, хрящей. Таким образом, ТМТ является составной частью общей массы тела, включающей в себя метаболически активную часть организма – клеточную массу скелетных мышц и внутренних органов. Величина ТМТ рассчитывается после вычитания весового показателя жира из величины массы тела (веса) по формуле:

$$\text{ТМТ (кг)} = (\text{вес тела, кг}) - (\text{количество жира, кг}).$$

Количество жира в организме можно рассчитать по формуле:

$$\text{Ж (\%)} = (C \times 0,6734 - 40,99/B - 0,0435) \times 100,$$

где С – окружность живота в см; В – вес тела в кг.

Для пересчета содержания жира в % на кг можно использовать формулу:

$$\text{Ж (кг)} = \text{В (кг)} \times \text{Ж (\%)} / 100,$$

где В – вес тела в кг, Ж (%) – содержание жира в процентах [1, с. 146].

В таблице №1 представлены данные о ТМТ и сведения о количестве жира у спортсменов в процентах и килограммах.

Таблица 1

Показатели ТМТ и жировой массы тела у спортсменов

№	ТМТ, кг	Жир, %	Жир, кг
1	70,2	19,4%	16,8
2	68,5	18,5%	15,5
3	74	18,0%	16
4	72,9	18,2%	16,1
5	60,5	18,3%	13,5
6	67,5	18,7%	15,5
7	71,5	17,9%	15,5
8	58,5	18,8%	13,5
9	59,8	17,0%	12,2
10	59,5	16,2%	11,5

11	60,5	18,3%	13,5
12	62,6	15,5%	11,4
13	56,2	16,2%	10,8
среднее	64,8	17,8%	14,0

По данным таблицы 1 была построена ленточная диаграмма, наглядно показывающая соотношение ТМТ к жировой массе тела.

Соотношение ТМТ к жировой массе тела

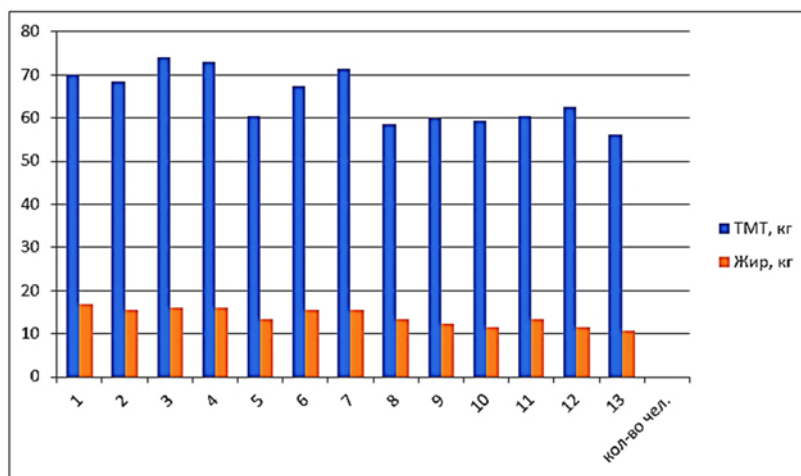


Рис. 1

Норма содержания жира в организме мужчин в возрасте 18–21 год составляет 10–14% от общей массы тела [1, с. 145]. У спортсменов пловцов, штангистов, борцов количество жира обычно несколько выше, и может достигать до 16%.

В организме спортсменов, занимающихся панкратионом, содержание жира составляет 17,8% или 14 кг, что превышает норму для спортсменов этого возраста. Эти данные заставляют изучить характер питания членов клуба и, если необходимо, провести корректировку рациона их питания, что и явилось задачей дальнейшего исследования.

Список литературы

1. Лемешко Е.В. Методы оценки индекса массы тела (ИМТ) и уровня содержания жировой ткани в организме человека [Текст] / Е.В. Лемешко, С.В. Губкин // Военная медицина. – Минск: Белорусский государственный медицинский университет, 2009 – №3. – С. 144–146.

Носкова Маргарита Петровна

канд. мед. наук, доцент

Титов Михаил Владимирович

студент

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный
педагогический университет им. К.Д. Ушинского»
г. Ярославль, Ярославская область

СОДЕРЖАНИЕ МАКРОНУТРИЕНТОВ В РАЦИОНЕ ПИТАНИЯ СПОРТСМЕНОВ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ ПАНКРАТИОНОМ

Аннотация: в статье приводятся результаты изучения характера питания спортсменов областной спортивной общественной организации «Федерация панкратиона» г. Ярославля по содержанию белков, жиров, углеводов, калорийности суточного рациона.

Ключевые слова: панкратион, рацион питания, белки, жиры, углеводы, калорийность суточного рациона, распределение приемов пищи.

При организации тренировочного процесса одним из главных элементов является создание сбалансированного рациона питания для спортсмена с учётом его индивидуальных особенностей с полным восполнением затрат энергии и соблюдением водного баланса организма. Для того, чтобы дать обоснованные рекомендации по питанию спортсменам, занимающимся панкратионом, необходимо было исследовать фактический рацион спортсменов.

Для проведения исследования были выбраны постоянно тренирующиеся спортсмены, активно выступающие на соревнованиях различного уровня. Данная выборка включала 13 человек в возрасте от 16 до 22 лет, выступающих в различных весовых категориях.

Для исследования рациона питания спортсменов был использован дневник потребления пищи. Респонденты записывали всю потребленную пищу и напитки в дневник, включая оцененный размер порции, в период за 7 дней.

Проанализировав дневники питания спортсменов, занимающихся панкратионом, было рассчитано фактическое содержание белков, жиров и углеводов в рационе питания. Сравнение доли белков в рационах питания спортсменов, занимающихся панкратионом, с нормой для спортсменов смешанных единоборств [1, с. 416], представлено на рисунке 1.

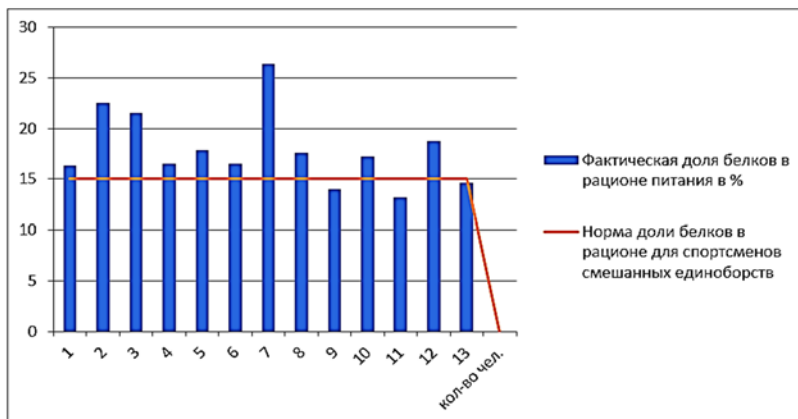


Рис. 1

Сравнение доли белков в рационах питания спортсменов, занимающихся панкратионом, с нормой для спортсменов смешанных единоборств (в %).

Анализируя данные, представленные на диаграмме, мы видим, что лишь у троих из тринадцати наблюдается незначительный недостаток доли белков в общем рационе. На общем фоне сильно выделяются трое спортсменов – у них показатель доли белков в общем рационе превышает отметку в 20%. Это объясняется тем, что двое из них употребляют протеин, а в рационе третьего присутствует много продуктов, содержащих большое количество белка – таких, как яйца и творог.

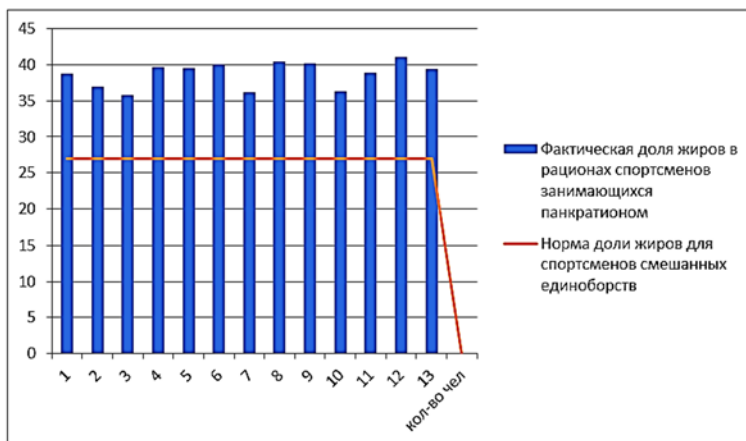


Рис. 2

Сравнение доли жиров в рационах питания спортсменов, занимающихся панкратионом, с нормой для спортсменов смешанных единоборств (в %).

Исходя из данных, представленных на диаграмме, видно существенное отклонение от нормы доли жира в рационе питания [1, с. 416]. В среднем этот показатель составляет 11%, что является негативным фактором воздействия на здоровье спортсменов, занимающихся панкратионом.

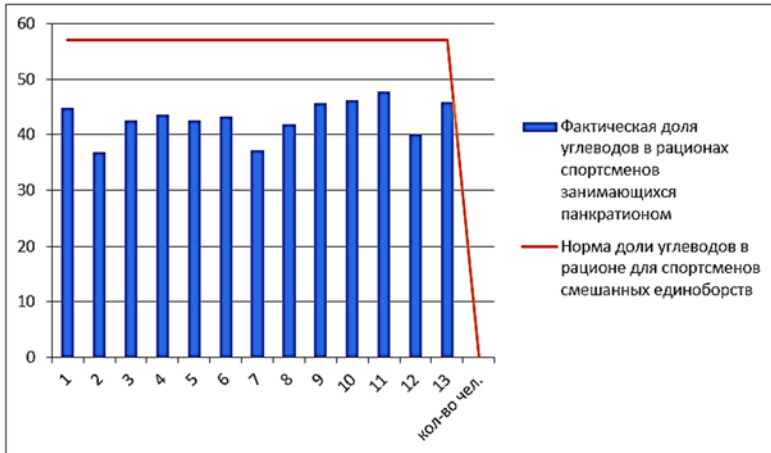


Рис. 3

Сравнение доли углеводов в рационе питания спортсменов, занимающихся панкратионом, с нормой для спортсменов смешанных единоборств (в %).

На диаграмме наглядно отображено, что в рационах спортсменов, занимающихся панкратионом, видна крайне низкая доля содержания углеводов. В среднем показатель недостатка углеводов составляет 15%.

Проанализировав данные, представленные на диаграммах, мы видим нарушения, связанные с энергетической несбалансированностью рациона питания спортсменов, занимающихся панкратионом – недостаточную обеспеченность организма углеводами [1, с. 417] и большого поступления в организм жиров.

Исследовав рационы спортсменов, занимающихся панкратионом, была определена фактическая калорийность рациона каждого из них, и выведен средний показатель за неделю. Для сравнения, был рассчитан показатель необходимой калорийности рациона для каждого спортсмена (рис. 4).

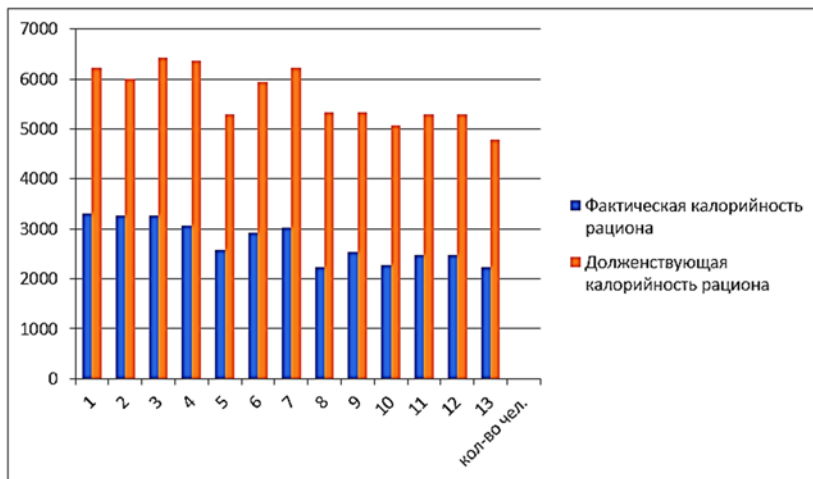


Рис. 4

Сравнение фактической и долженствующей калорийности рациона спортсменов, занимающихся панкратионом, в ккал.

Анализируя полученные данные, можно сделать вывод о том, что у всех спортсменов группы имеется острый дефицит калорийности питания.

При оценке рациона питания важным является не только общая калорийность рациона, но и оптимальное распределение калорийности в течение дня. Оптимальный рацион спортсмена при 5-разовом питании выглядит следующим образом: 20% – 25% – завтрак, 15% – второй завтрак, 25% – 30% – обед, 20% – ужин, 15% – закуски и напитки.

Был проанализирован рацион питания спортсменов, занимающихся панкратионом. У всех 100% спортсменов завтрак составил 20%, что соответствует норме. У 46% 2-й завтрак составил 6%, что явно недостаточно. Обед у всех спортсменов соответствует норме – 28%. На ужин приходится 27%, что несколько выше нормы (20%), перекус на ночь – 14%, что соответствует рекомендуемой норме для спортсменов. Таким образом, можно сказать, что спортсменам рекомендуется увеличить 2-й завтрак и уменьшить по калорийности ужин.

Итак, можно отметить, что в рационе питания спортсменов, занимающихся панкратионом, имеется повышение поступления в организм жиров, недостаточное количество углеводов, снижение общей калорийности питания, повышение содержания калорийности питания во время ужина.

Список литературы

1. Розенблюм А. Питание спортсменов: руководство для профессиональной работы с физически подготовленными людьми [Текст] / А. Розенблюм. – Киев: Олимпийская литература, 2005. – 535 с.

Рыбакова Анна Михайловна
специалист

Международный фонд
инвестиционных проектов
г. Москва

Александров Денис Сергеевич
преподаватель

ФГБОУ ВО «Российский экономический
университет им. Г.В. Плеханова»
г. Москва

ОЦЕНКА БЕЗОПАСНОСТИ СПОРТИВНОГО ОБОРУДОВАНИЯ И ИНВЕНТАРЯ В КАЧЕСТВЕ ПРОФИЛАКТИКИ СПОРТИВНОГО ТРАВМАТИЗМА

Аннотация: в данной статье рассматриваются зарубежные и отечественные статистические данные по спортивному травматизму, а также особенности его профилактики и значение эффективной оценки безопасности спортивного оборудования и инвентаря.

Ключевые слова: потенциальная опасность, техническое регулирование, спортивная продукция, спортивное оборудование, спортивный инвентарь, обязательные требования, спортивный травматизм, международный опыт.

Фондом «Международный фонд инвестиционных проектов», начиная с 2016 года по заказу Минспорта России проводятся исследования для научного обоснования внесения изменений в Единый перечень продукции, в отношении которой устанавливаются обязательные требования в рамках таможенного союза, утвержденный Решением Комиссии таможенного союза от 28 января 2011 г. №526, и в план разработки технических регламентов таможенного союза, в целях разработки технического регламента о безопасности спортивного оборудования и инвентаря.

Первая часть исследования посвящена оценке степени потенциальной опасности спортивного оборудования и инвентаря, включая информацию о рисках, связанных с возможностью причинения вреда и нанесения ущерба жизни и здоровью человека, имуществу, окружающей среде, подготовленную на основе научных данных и результатов исследований и информации международных организаций.

Потенциальная опасность спортивного оборудования и инвентаря проявляется в случаях травматизма, произошедших во время тренировок, соревнований, самостоятельных занятий спортом. *Спортивный травматизм*, по разным источникам, составляет 2–5% в структуре общего травматизма (бытового, уличного, производственного и др.).

Источником данных о спортивном травматизме в Российской Федерации до 2010 г. являлась официальная статистика Федеральной службы государственной статистики (Росстата). Согласно этим данным, спортивные травмы регистрировались в 1,1% случаев для мужчин и 0,5% случаев

для женщин (данные по травматизму среди взрослых). В структуре детского травматизма данные были значительно выше – спортивные травмы составляли от 3,3% для девочек до 5,1% для мальчиков.

Таким образом, данные по травматизму свидетельствуют о значительном вкладе спортивного травматизма в общую структуру травматизма в Российской Федерации, и подводят к выводу о необходимости регулирования безопасности массового спорта.

К сожалению, действующая форма государственной статистической отчетности №57 не содержит графу «спортивный травматизм», и объективные официальные данные за последние шесть лет отсутствуют.

Сведения о спортивном травматизме за рубежом публикуются национальными спортивными ассоциациями и свидетельствуют о высоком уровне травматизма в массовом спорте. Так, по данным Национальной Университетской Спортивной Ассоциации (NCAA) США, зарегистрировано 182 000 травм повреждений за 16-летний период времени.

По официальной статистике, в США спортивные травмы составляют 16% всех случаев повреждений детей и молодежи, что в 2 раза превышает количество транспортных травм. В Швеции количество спортивных травм составляет 20% общего числа травм. При этом показана отрицательная динамика – 40 лет назад спортивные травмы составляли только 1,4% всех травм, к концу 1980-х – началу 90-х годов количество травм превысило 10%, в период 2001–2003 гг. достигло 17–20%. Увеличение доли спортивных травм в структуре травматизма связано, прежде всего, с увеличением количества людей, занимающихся спортом.

Прямые и косвенные затраты на лечение спортивных травм достигают значительных размеров, например, в Нидерландах ежегодные затраты на лечение спортивных травм колеблются в пределах 200–300 млн долларов США. Таким образом, регулирование безопасности в спорте оказывает влияние на экономику государства.

Проведенная оценка степени потенциальной опасности спортивного оборудования и инвентаря с использованием Национальной системы электронного надзора за несчастными случаями США позволила выявить количественные значения случаев причинения вреда, связанных с конкретными видами спорта и спортивным оборудованием.

В Соединенных Штатах Комиссия по безопасности потребительских товаров (CPSC) отслеживает травмы, связанные с потребительскими товарами, через свою Национальную систему электронного надзора за несчастными случаями (NEISS). Показано, что наибольшее количество травм связано с баскетболом, велосипедным спортом, занятиями фитнесом (тренажерами), американским футболом и футболом, а также с оборудованием для спортивных игр.

Кроме этого, в рамках нашего исследования было изучено *отношение общества к проблемам безопасности спорта и регулированию спорта* путем статистического исследования, основанного на статистике поисковой системы Яндекс. Выявлено, что наибольшее количество запросов касалось травматизма в футболе и в гимнастике. За 10 месяцев 2009 г. было сделано 2804 запроса по теме «травмы гимнастика» и 3773 запроса по теме «травмы футбол». По этим двум группам ключевых слов были проанализированы данные за сентябрь 2015 г. – июнь 2016 г., и установлено,

что за указанные месяцы 2015–2016 гг. заинтересованность общества значительно увеличилась – суммарное количество запросов по ключевым словам «травмы футбол» составило 16209 запросов, по словам «травмы гимнастика» – 7873 запроса. Количество более общих запросов по ключевым словам «спортивный травматизм» составило 9339.

Таким образом, можно констатировать, что в обществе интенсивно повышается интерес к безопасности спорта. Это свидетельствует о том, что вопросы регулирования безопасности спорта относятся к актуальным запросам общества.

По результатам исследования *классификации случаев причинения вреда в спорте* было установлено, что материально – техническое обеспечение занятий спортом абсолютным большинством специалистов относится к внешним факторам спортивной безопасности. При этом неполноценное материально-техническое обеспечение занятий и соревнований приводит к травмам в 25% случаев.

Фактор «неполноценное материально-техническое обеспечение» делится на субфакторы:

- *низкое качество спортивного оборудования и инвентаря, снаряжения, одежды, обуви, защитных приспособлений, площадок, залов, спортивных сооружений и т. п.;*

- *плохое крепление снарядов, скрытые дефекты спортивного инвентаря, размеры и вес которого не соответствуют требованиям данного вида спорта;*

- *несоответствие одежды, обуви, защитных приспособлений требованиям вида спорта.*

В ходе исследования были сформулированы *подходы к оценке рисков, связанных со спортивным оборудованием и инвентарем:*

- для вида однородной продукции (спортивного оборудования) устанавливаются факторы риска по виду опасности (в том числе и человеческий фактор и сопряженные с ним риски), которые могут привести к отклонениям (несоответствиям) уровня безопасного использования оборудования от допустимых значений. Эти факторы получают вероятностную оценку либо на основе наблюдений статистического свойства, либо экспертным путем в условных единицах;

- для определения риска как меры опасности оценивается ущерб (или вред) в связи с отмеченными отклонениями от уровня безопасности, под которым понимаются последствия физиологического или экономического характера. При этом для оценки ущерба могут использоваться различные представления единиц измерения, например, в баллах в связи с уровнями вредных воздействий, заболеваний и несчастных случаев, или оценки монетарного свойства;

- комплексная оценка по совокупности видов опасности устанавливается в единой системе баллов с учетом «весовых» коэффициентов по виду опасностей;

- на основе полученных результатов качественной или количественной оценок риска проводится рассмотрение видов спортивного оборудования.

Список литературы

1. Perasalo O. Liber die sportverletzungen / O. Perasalo, M. Vapaavuori, L. Louhimo // Ann. Chir. Gynaecol. Fenn. – 1955. – №44. – P. 256–269.
2. Платонов В.Н. Травматизм в спорте: проблемы и перспективы развития // Спортивная медицина. – 2006.
3. Чашин М.В. Профессиональные заболевания в спорте / М.В. Чашин, Р.В. Константинов. – М.: Советский спорт, 2010. – 176 с.
4. Рекомендации. Анализ риска для окружающей среды, жизни, здоровья и имущества граждан при исследовании продукции с целью отнесения ее к объектам обязательного подтверждения соответствия установленным требованиям // Федеральное государственное унитарное предприятие Всероссийский научно-исследовательский институт сертификации (ВНИИС). Госстандарта России. – М., 2004.
5. Решение Совета Евразийской экономической комиссии от 17 марта 2016 года №23 «Об утверждении Порядка формирования и ведения единого перечня продукции, в отношении которой устанавливаются обязательные требования в рамках Евразийского экономического союза».
6. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 7 августа 2009 г. №1101-р «Об утверждении Стратегии развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2020 года».

ВЕТЕРИНАРНАЯ МЕДИЦИНА

Гордиенко Любовь Николаевна

канд. ветеринар. наук, врио директора

Куликова Елена Владимировна

научный сотрудник

Новиков Артем Николаевич

канд. ветеринар. наук,

старший научный сотрудник

ФГБНУ «Всероссийский научно-исследовательский
институт бруцеллеза и туберкулеза животных»
г. Омск, Омская область

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ОЦЕНКА СПОСОБОВ ОЗДОРОВЛЕНИЯ КРУПНОГО РОГАТОГО СКОТА ОТ БРУЦЕЛЛЕЗА

Аннотация: в статье показаны эффективность и преимущество оздоровления крупного рогатого скота от бруцеллеза с использованием средств специфической профилактики. Применение вакцины штамма *B. abortus* 82 в общем комплексе оздоровительных мероприятий позволило сократить период неблагополучия и снизить интенсивность распространения инфекции среди крупного рогатого скота более, чем в 10 раз по сравнению с первым способом.

Ключевые слова: крупный рогатый скот, инфекция, очаг, бруцеллез, распространение, иммунизация, оздоровление.

В последние годы (2000–2017 гг.) бруцеллез приобретает все большую актуальность. Данные статистики свидетельствуют о том, что количество неблагополучных пунктов по бруцеллезу животных и число заболевших людей динамично увеличивается [1]. Одним из многочисленных факторов, влияющих на проявление эпизоотического и эпидемического процессов при бруцеллезе, является занос возбудителя на благополучные территории, формирование очага инфекции и распространение ее среди восприимчивого поголовья.

В нормативных документах, действующих в настоящее время, регламентировано несколько способов оздоровления хозяйств (ферм) от бруцеллеза. Выбор способа оздоровления и контроль выполнения противоэпизоотических мероприятий осуществляют специалисты ветеринарной службы субъекта [2].

Первый способ основан на проведении учащенных диагностических исследований (с интервалом 15–30 суток) с полным охватом поголовья и удалении из стада положительно реагирующих животных.

Оздоровление хозяйств (ферм) вторым способом заключается в использовании средств специфической профилактики для создания у восприимчивого поголовья перманентного иммунитета к бруцеллезу в течение всего периода оздоровления и двух лет после снятия ограничения.

Работу проводили в двух хозяйствах разных регионов Российской Федерации: ОАО «КамКур Агро» Омской области и ООО «ХАПК «Грин Агро» Приморского края на поголовье крупного рогатого скота. В ОАО «КамКур Агро» поголовье животных составляло 960 голов, в том числе 370 коров. В ООО «ХАПК «Грин Агро» численность поголовья в период оздоровления была 4500 голов, в том числе 1500 коров.

В ОАО «КамКур Агро» при выявлении двух животных положительно реагирующих при исследовании на бруцеллез было наложено ограничение и начаты оздоровительные мероприятия методом учащенных диагностических исследований и удалением из стада реагирующих животных без применения средств специфической профилактики.

В «ХАПК «Грин Агро» впервые было выявлено два случая положительно реагирующих животных, наложено ограничение и начато проведение оздоровительных мероприятий. С целью создания у животных иммунной защиты использовали сухую живую вакцину из штамма *B. abortus* 82.

Наблюдение за животными проводили непосредственно в стадах. Лабораторные исследования осуществляли стандартными методами, регламентированными Наставлением по диагностике бруцеллеза животных (2003) [3]. Для дифференциации поствакцинальных иммунологических реакций от инфекционного процесса использовали диагностикумы (R-), изготовленные из штаммов гомологичных вакцинному.

Отбор проб крови проводили ежемесячно с полным охватом поголовья.

Животных, иммунизированных вакциной штамма *B. abortus* 82 [4], подвергали диагностическим исследованиям в реакции иммунной диффузии (РИД с ОПС-антигеном) в течение шести месяцев, начиная с 45 суток после вакцинации. Сыворотки крови, давшие положительные реакции в РИД, дополнительно исследовали в реакции агглютинации (РА) и реакции связывания комплемента (РСК) для подтверждения специфичности реакции. Через шесть месяцев после вакцинации всех животных исследовали комплексно в трех серологических реакциях до получения двух подряд отрицательных результатов.

Результаты исследований

Анализ исследований, проведенных в неблагополучном по бруцеллезу стаде, которое оздоравливали методом диагностических исследований без применения вакцины, показал, что купировать очаг инфекции в течение 13 месяцев оказалось невозможно. Бруцеллез динамично распространялся среди животных. За этот период заразилось, и было удалено из стада 165 голов крупного рогатого скота, что составило 44,5% (рис. 1).

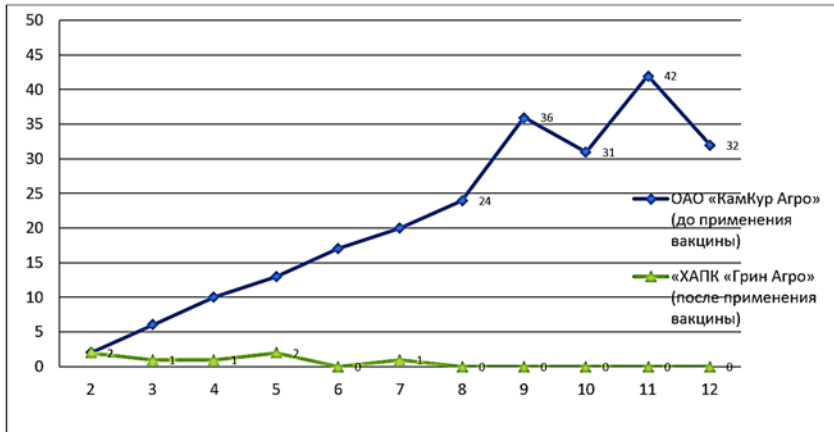


Рис. 1. Результаты лабораторных исследований крупного рогатого скота на бруцеллез в период выздоровления

В ОАО «КамКур Агро» из-за низкой эффективности используемого метода оздоровления было принято решение о его замене и проведении одномоментной вакцинации всего восприимчивого поголовья вакциной из штамма *B. abortus* 82. В течение последующих шести месяцев было выявлено еще 35 инфицированных животных (10%), которых изолировали из стада. В общей сложности период оздоровительных мероприятий составил 22 месяца, и интенсивность распространения бруцеллеза в течение этого времени достигла 54,5%.

В «ХАПК «Грин Агро» первоначально выявлено два животных положительно реагирующих на бруцеллез. После объявления комплекса неблагополучным по бруцеллезу все основное поголовье одномоментно иммунизировано. В период оздоровления ежемесячно выявлялись единичные случаи положительно реагирующих на бруцеллез животных (рис. 1).

Период оздоровления составил 12 месяцев. За весь период выявлено семь инфицированных животных среди взрослого поголовья (0,4%).

Анализируя полученные данные, следует отметить, что при заносе возбудителя бруцеллеза в благополучные стада инфекция интенсивно распространяется среди неиммунного поголовья. Без применения средств специфической профилактики бруцеллеза в течение года не удастся оздоровить стадо способом проведения диагностических исследований и удаления животных.

Использование в общем комплексе противобруцеллезных мероприятий вакцину из штамма *B. abortus* 82 позволяет в короткие сроки купировать очаг инфекции, предотвратить интенсивное распространение бруцеллеза и оздоровить неблагополучное стадо.

Заключение

При сравнительной оценке двух методов оздоровления крупного рогатого скота от бруцеллеза установлено, что проведение оздоровительных

мероприятий при бруцеллезе с применением вакцины из штамма В. abortus 82 позволяет снизить более, чем в 10 раз интенсивность распространения инфекции и сократить период оздоровления до 12 месяцев.

Список литературы

1. Лямкин Г.И. Эпидемическая ситуация по бруцеллезу в Российской Федерации и государствах – участниках содружества независимых государств / Г.И. Лямкин, Д.Г. Пономаренко, А.А. Худолеев, С.В. Вилинская, А.А. Зайцев, А.Н. Куличенко // Инфекционные болезни: новости, мнения, обучение. – 2016. – №1. – С. 68–74.
2. Санитарные и ветеринарные правила «Профилактика и борьба с заразными болезнями, общими для человека и животных». – М.: Информационно-издательский центр Госкомэпиднадзора России, 1996. – 256 с.
3. Наставление по диагностике бруцеллеза животных: утв. руководителем Департамента ветеринарии 29.11.03 г. №13–5-02/0850. – М., 2003. – 63 с.
4. Наставление по применению сухой живой вакцины из слабоагглютиногенного штамма 82 бруцелла абортус против бруцеллеза крупного рогатого скота // Ветеринарное законодательство – Т. 3. – М.: Колос, 1981. – С. 166–169.

ПЕДАГОГИКА

Антонова Светлана Юрьевна

канд. пед. наук, учитель

МБОУ «Гимназия №11»

методист

ФГБОУ ВО «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В.М. Шукшина»

г. Бийск, Алтайский край

ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация: данная статья описывает опыт использования автором интернет-ресурсов в обучении учащихся английскому языку. В работе обоснована необходимость применения сети Интернет для повышения мотивации учащихся по предмету «Иностранный язык». Исследователь рассматривает ресурсы, развивающие языковые компетентности учащихся.

Ключевые слова: Интернет, интернет-ресурс, учитель, ученик, урок иностранного языка.

В современных социокультурных условиях, отличающихся особой глобальностью и информационностью, необходимо привлекать возможности использования интернет-ресурсов. Глобальная сеть Интернет создаёт условия для получения любой необходимой учащимся и учителям информации, находящейся в любой точке земного шара: страноведческий материал, новости из жизни молодёжи, статьи из газет и журналов, необходимую литературу и т. д. Учащиеся могут принимать участие в тестировании, в викторинах, конкурсах, олимпиадах, проводимых по сети Интернет, переписываться со сверстниками из других стран, участвовать в международных квестах, проектах, чатах, видеоконференциях и т. д. Для этого очень важно владеть информационными и языковыми компетенциями.

Данная статья раскрывает опыт автора по применению интернет-ресурсов на уроках иностранного языка. Интерактивный характер занятий можно рассматривать не только через взаимодействие двух партнеров – учителя и ученика, но и взаимодействие самих учащихся между собой. При этом способы взаимодействия выстраиваются на основе современных образовательных технологий, таких как – развитие критического мышления через чтение и письмо, проектная деятельность, исследовательская деятельность, что помогает не только расширить знания и умения учащихся в английском языке, но и поддерживать постоянный интерес к предмету. Также на помощь учителю могут прийти Интернет-ресурсы, с которыми учащиеся с огромным удовольствием работают и средствами которых осуществляется подготовка учащихся к межкультурному общению и совершенствование языковых навыков.

Используемые интернет-ресурсы структурированы по целям, которые могут быть реализованы на уроках.

1. Развитие творческих способностей, навыков сотрудничества, языковой компетенции – этим целям отвечает работа с сайтом www.dvolver.com. Учащиеся знакомятся с правилами создания мультфильма на сайте, проектируют сюжет, героев и общий дизайн мультфильма, а также титры на английском языке. Во время презентации мультфильма ученики могут озвучить своих героев сами. Уникальность данного вида деятельности в том, что создание мультфильма может быть встроено в любой модуль учебного материала.

2. Повышение мотивации учащихся, уровня интерактивности заданий – для этих целей могут послужить несколько сайтов. С помощью сайта www.learningapps.org любое упражнение из учебника можно преобразовать в увлекательные, интерактивные виды деятельности – викторина, интеллектуальная карта, поиск пары, кроссворд, различные игры, а также задания с аудио и видео контентом.

Сайты www.kahoot.it (www.getkahoot.com для учителя) и www.menti.com позволяют получить быструю обратную связь, так как учащиеся задействуют свои мобильные телефоны и планшеты. С помощью этих сайтов можно генерировать идеи всем классом, проводить опросы и викторины, осуществлять целеполагание на уроке и все виды рефлексии.

Также для учителя может быть полезен сайт www.classtools.net, он постоянно пополняется новыми, увлекательными интерактивными заданиями (генератор смс, уходящий вдаль текст под марш звездных войн и т. д.).

3. Совершенствование лексических навыков, знакомство с новыми словами, закрепление изученного на уроках английского языка материала в игровой форме осуществляются с помощью – www.puzzlemaker.com, www.britishcouncil.com, www.quizlet.com

4. Изучение, закрепление и тестирование грамматических форм английского языка можно выполнить на таких сайтах как <http://www.homeenglish.ru>, <http://www.perfect-english-grammar.com>, <http://study-english.info>

5. Совершенствование навыков аудирования – на данных сайтах учащиеся слушают аудиофайлы и выполняют аудиотесты на <http://school-collection.edu.ru>, www.britishcouncil.org/learnenglish, <http://lessons.study.ru>, <http://www.onestopenglish.com/>,

что нацелено на работу с текстовой информацией. Здесь особенно интенсивно отрабатываются навыки смысловой компрессии текста, его переработки, и презентации информации в более сжатой форме. Учащиеся работают с различными видами текста – стихи, рассказы, новости, представленные в аудио-формате. Сайт www.lyricstraining.com содержит аутентичный материал песен на английском и трейлеров к фильмам.

Таким образом, использование интернет-ресурсов может помочь учителю в реализации различных целей на уроке, интерактивно дополнить УМК, сделать процесс обучения иностранному языку увлекательным и продуктивным. Данная статья может быть полезна как учителям школ, так и студентам и преподавателям, так как она рассматривает практический аспект применения образовательных ресурсов сети Интернет.

Список литературы

1. Соколова Е.В. Использование Интернет-ресурсов в изучении английского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/library/2014/06/06/ispolzovanie-internet-resursov-v-izuchenii-angliyskogo> (дата обращения: 25.07.2017).

Беблова Анна Михайловна

студентка

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

РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ В ПРОЦЕССЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

***Аннотация:** мир природы и мир движений, объединяясь, становятся мощным средством разностороннего развития ребенка. Статья посвящена применению игр и упражнений для развития мелкой моторики рук, что способствует более лёгкому и эффективному формированию экологических знаний и отношений к природе у детей дошкольного возраста.*

***Ключевые слова:** природа, мелкая моторика, развитие, природный материал, экологическое воспитание.*

Физическая активность всегда была неразрывно связана с ребёнком, и с человеком в целом. Через движения ребёнок познаёт мир, взаимодействует с ним и тем самым активно развивается. Человек – часть природы, без контакта с ней его жизнь не будет полноценной. Мир природы и мир движений, объединяясь, становятся мощным средством разностороннего развития ребенка. Я.А. Коменский видел в природе источник знаний, средство для развития ума, чувств и воли. В педагогике, физиологии мы сталкиваемся с таким выражением как «мелкая моторика». Мелкая моторика – это движение мелких мышц кистей рук под контролем зрения. Мелкая моторика является одной из сторон двигательной сферы, которая непосредственно связана с овладением предметными действиями, развитием продуктивных видов деятельности, письмом, речью ребенка.

С развитой моторикой человек не рождается, её развитию способствуют взрослые и сам дошкольник, а природа и окружающий мир даёт материал для работы. С самого раннего возраста грудному младенцу можно массировать пальчики, тем самым воздействуя на активные точки, связанные с корой головного мозга. Такие пальчиковые гимнастики сопровождаются речью взрослого, как правило, это инсценировка каких-либо рифмованных историй, сказок в которых присутствуют объекты живой и неживой природы, звери, например, «Сорока-белобока», «Ладушки».

В раннем и младшем дошкольном возрасте нужно выполнять простые упражнения, сопровождаемые стихотворным текстом, не забывать о развитии элементарных навыков самообслуживания: застегивать и расстегивать пуговицы, завязывать шнурки и т. д. Также дошкольник уже может выполнять простейшие манипулятивные действия с объектами неживой природы, например, с песком. Податливость песка провоцирует желание создать из него миниатюру реального мира. Созданная ребенком картина из песка является творческим продуктом. Основной акцент делается на творческом самовыражении, благодаря которому на бессознательно-символическом уровне происходит выход внутреннего напряжения и поиск путей развития. Также природным помощником могут служить вода, па-

лочки, камешки, листочки. Дошкольник наливает, переливает воду, разрывает листочки на части. Можно научить ребенка перекачивать пальцами одной руки два грецких ореха или камешка.

В средней группе одним из любимых занятий детей является создание аппликаций. Развитию мелкой моторики у детей способствует работа с разнообразными природными материалами. Для аппликации используются: арбузные семечки, фасоль, горох, рис, пшено, гречка, семечки подсолнуха, скорлупа от фисташек. Работа кропотливая, требует от детей усидчивости, но разнообразие материалов привлекает детей к работе, вызывает интерес к изобразительной деятельности. Выполняя разного рода подделки, будь то лепка, оригами и другое, внимание педагога и родителей должно уделяться обсуждению с ребёнком особенностей сходств поделок с их живыми прототипами, рассматриванию особенностей строения и приспособляемости к окружающей среде реальных животных. Такие занятия позволяют не только развиваться дошкольнику физически, умственно, но формируют экологические знания и отношения ребёнка к природе.

И, конечно, в старшем дошкольном возрасте работа по развитию мелкой моторики и координации движений руки должна стать важной частью подготовки к школе, в частности, к письму. Используются такие упражнения как рассортировка различных видов семян по разным сосудам, или заранее заготовленный рисунок ребенок смазывает клеем. После этого, захватывая пальцами песок, заполняет рисунок.

Замечательный педагог В.А. Сухомлинский писал, что истоки способностей и дарования детей – на кончиках их пальцев, от них, образно говоря, идут тончайшие ручейки, которые питают источник творческой мысли. Чем больше уверенности и изобретательности в движениях детской руки, тем тоньше взаимодействие руки с орудием труда (ручкой, карандашом...), тем сложнее движения необходимые для этого взаимодействия, тем ярче творческая стихия детского разума, чем больше мастерства в детской руке, тем ребенок умнее. Таким образом, можно с уверенностью сказать, что применение игр и упражнений для развития мелкой моторики рук способствует более лёгкому и эффективному формированию экологических знаний и отношений к природе у детей дошкольного возраста. Связь между экологическим воспитанием и комплексом действий педагога и родителей, направленных на развитие моторики ребёнка имеет место быть в педагогической практике нашего времени.

Список литературы

1. Жукова О. Развитие руки: просто, интересно, эффективно // Дошкольное воспитание. – 2006. – №11.
2. Большакова С.Е. Формирование мелкой моторики рук.
3. Фаизова А.М. Формирование у дошкольников осознанного отношения к природным явлениям и объектам [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://bank.orenipk.ru/Text/t24_76.html

Бурыкина Елена Александровна
учитель английского языка
МОБУ Гимназия №2 г. Новокубанска
г. Новокубанск, Краснодарский край

СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ: ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ- РЕСУРСОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

***Аннотация:** в статье рассматриваются дидактические возможности интернет-ресурсов при обучении английскому языку в условиях информатизации общества и перехода на ФГОС.*

***Ключевые слова:** интернет-ресурсы, мотивация, ИКТ.*

XXI век – век информатизации, а это означает, что образование должно шагать в ногу со временем, поэтому возникает потребность в обучении с использованием современных образовательных технологий и возможностей, предоставляемых сетью Интернет, ставшей уже неотъемлемой частью нашей действительности. Меняются формы и методы обучения и, соответственно, изменяется и роль учителя, который из наставника превращается в координатора информационного потока, обязанного владеть современными образовательными технологиями и методиками преподавания, чтобы общаться на одном языке с ребёнком, уже полностью живущем в мире электронной культуры.

Интернет – возможность жить без границ. Обычно пользователи сети читают новости, переписываются и общаются друг с другом посредством e-mail, социальных сетей или же с помощью специальных программ-мессенджеров. Однако Интернет – это не только пространство для общения, но и площадка для обмена новейшей информацией, дающая быстрый доступ к знаниям, позволяющая учиться дистанционно.

Для работы с информационными образовательными ресурсами прежде всего необходимо четко осознавать, что же такое интернет-ресурсы. Итак, интернет-ресурсы – это существующие в Сети информационные продукты труда специалистов, всевозможные обучающие программы и системы, представленные в виде дисков, а также личные Web-страницы, на которых отражается педагогический опыт автора.

Специфика ресурсов сети Интернет в том, что они дают пользователю огромный выбор источников информации, а главное преимущество – в возможности быстро найти нужные данные. Своевременное использование опубликованных в сети материалов оказывает положительное влияние на всех участников образовательного процесса: учителя могут лучше управлять познавательной деятельностью учащихся, отслеживать их результаты, наблюдать текущий прогресс и принимать меры по повышению уровня обучения и качества знаний. В то же время учащиеся ресурсы Интернета обеспечивают нужными учебными материалами, позволяя использовать электронные средства обучения: справочники, всевозможные словари, электронные учебники, тренажеры, игры и on-line тесты, повышающие эффективность образовательного процесса.

При правильном использовании интернет-ресурсы способны решить множество дидактических задач: повысить мотивацию, активизировать деятельность обучающихся, развить и улучшить навыки всех видов речевой деятельности. С помощью Интернета учебный процесс становится

интересным, в него вовлекаются даже пассивные ученики. Обеспечение урока наглядностью и аутентичными материалами – также один из плюсов использования интернет-ресурсов. Кроме того, посредством Интернета можно реализовать одну из главных целей обучения и воспитания школьников – научить относиться с уважением к культуре и традициям другого народа, быть толерантными. Интернет позволяет реализовать личностно-ориентированный и дифференцированный подходы к обучению, научить детей добывать знания посредством работы непосредственно в сети при подготовке заданий или проектов.

Все интернет-ресурсы можно разделить на категории в зависимости от типа электронных изданий; предметной образовательной области; от функции, определяющей значение и место в учебном процессе; от методического назначения; от целевого назначения. При выборе тех или иных интернет-ресурсов учителю необходимо четко понимать, способствует ли выбранный им ресурс лучшему усвоению материала, оправдан ли выбор предлагаемых ученику заданий, правильно ли методически подается материал, а также необходимо учитывать возрастные особенности и уровень подготовки обучающихся.

Необходимо отметить, что интернет-ресурсы настолько разнообразны, что их можно применять практически на каждом уроке. Так, например, на уроке при изучении нового лексического материала можно использовать комплекты обучающих программ, электронные учебники и словари для отработки произношения и лучшего запоминания. На уроке закрепления знаний в качестве дополнительных средств обучения целесообразно применять учебные игровые программы, тренажеры on-line, проводить виртуальные экскурсии. На уроках совершенствования и контроля навыков оптимальным вариантом является использование таких Интернет ресурсов, как электронные on-line тесты. С их помощью определяется качество знаний обучающихся, закончивших изучение определенной темы или целого курса.

Все предложенные интернет-ресурсы повышают активность учащихся, способствуют закреплению знаний, делают урок более продуктивным. Кроме того, очень эффективны Интернет ресурсы и во внеурочной деятельности. Об этом свидетельствует возрастающий интерес к предмету, выражающийся в увеличении количества участников всевозможных предметных конкурсов, ведь Интернет открывает учащимся прекрасную возможность принять участие в общероссийских и международных дистанционных олимпиадах по английскому языку, которые проводятся различными организациями. Например, мои учащиеся ежегодно участвуют в таких конкурсах, как «Британский бульдог», «Умница», «English Square», «Мультигест», «Пятерочка», «Олимпусик», «Молодежное Движение» «Олимпус», «Альбус», «Эверест», «Эрудит», «РОСТ Конкурс», «ФГОС тест». В подобных олимпиадах количество учащихся не ограничено, поэтому свои силы могут попробовать все без исключения учащиеся, интересующие иностранными языками.

Информационные ресурсы сети Интернет также создают условия для самовыражения учащихся: их проекты могут оказаться востребованными, полезными для других и это способствует возникновению мотивации для самостоятельной познавательной деятельности в группах или индивидуально. Впоследствии учащиеся могут опубликовать свою работу на сайте и получить сертификат (например, на проекте «Алые паруса» на сайте www.nsportal.ru).

Таким образом, возможности использования интернет-ресурсов при обучении английскому языку практически безграничны. Глобальная сеть

создаёт условия для получения нужной информации, находящейся в любой точке земного шара: это может быть лингвострановедческий материал, англоязычные СМИ, литература на языке оригинала и многое другое. Кроме того, использование интернет-ресурсов – это возможность использовать в процессе обучения английскому языку реальное общение посредством разговоров или переписки с зарубежными друзьями. Интернет ресурсы способствуют межкультурной коммуникации, обогащая обучающихся лингвострановедческими знаниями и расширяя их кругозор. Тем не менее, следует помнить, что интернет-ресурсы – это не замена учебнику, а лишь дополнение, которое при правильном использовании способно сделать урок более эффективным только если материал подобран в соответствии с целями урока, уровнем владения языком учащимися, их возрастом и интересами.

Список литературы

1. Владимирова Л.П. Интернет на уроках ИЯ // ИЯШ. – 2002. – №3. – С. 39.
2. Полат Е.С. Интернет на уроках ИЯ // ИЯШ. – 2001. – №2. – С. 14–19.

Васильева Елена Юрьевна

канд. ист. наук, доцент

ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический
университет Петра Великого»

учитель английского языка

ГБОУ гимназия №209 «Павловская гимназия»

г. Санкт-Петербург

РАССУЖДЕНИЯ О ПРИОРИТЕТНЫХ НАПРАВЛЕНИЯХ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНЫХ РЕФОРМ

Аннотация: гуманитарное образование в системе школы XXI в. требует реструктуризации, инновационных подходов и возрождения прогрессивных традиций отечественного образования. Акцент на гуманитарное образование и его безальтернативность в процессе формирования и становления всесторонне развитой, высоко культурной личности с осмысленной гражданской позицией требует поворота в развитии гуманитарных и социальных наук, в переобучении школьного педагогического корпуса, в наделении его новыми учебными материалами.

Ключевые слова: приоритеты образовательной политики, традиции, российская система образования, процессы модернизации, процессы инновационного развития, гуманитарное образование, воспитание, обучение, родной язык, иностранный язык, предмет «История», преподавание на иностранных языках, культурное пространство, современное общество.

Известно, что приоритеты образовательной политики зафиксированы в ряде основополагающих документов таких, как: Концепция долгосрочного социально-экономического развития до 2020 года, раздел III «Образование» (одобрена Правительством РФ 1 октября 2008 года, протокол

№36); Основные направления деятельности Правительства РФ (утверждены распоряжением Правительства Российской Федерации 17 ноября 2008 г. №1663-р); Федеральная целевая программа развития образования; Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа»; Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) нового поколения и других.

В рамках Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» школа XXI в. должна обладать такими характеристиками, которые обеспечат сохранение лучших уже имеющихся традиций российской системы образования вкупе с процессами модернизации и инновационного развития. Это единственный путь, который позволит России стать конкурентным обществом в мире XXI в.

Главные задачи современной школы – раскрытие способностей каждого ученика, воспитание порядочного и патриотично настроенного человека, личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире. Школьное обучение должно быть построено так, чтобы выпускники могли самостоятельно ставить и достигать серьёзных целей, умело реагировать на разные жизненные ситуации [8].

Становление полноценной, всесторонне развитой личности невозможно без её интеллектуально-культурной базы, ответственность за формирование которой лежит на качественной системе гуманитарного образования.

Что собой представляет гуманитарное образование сегодня и насколько важен предшествующий опыт?

Профессор Лев Любимов в публикации от 29.02.2012 «Гуманитарное и социальное образование в России: шанс на полноту бытия» на сайте интернет-издания «Просвещение» рассуждает о сложности вопроса о гуманитарном образовании (с известной неясностью перспективы его разрешения), который имеет глубочайшие корни, а несостоявшееся до сих пор разрешение – тяжелейшие последствия для вчерашней, нынешней и будущей судьбы России. Поэтому абсолютно приоритетной, по его мнению, является необходимость разобраться с тем, что было и есть гуманитарным образованием и гуманитарными науками в нашей стране [4].

Анализируя социологические корни культурного феномена, Л.Г. Ионин отмечает, что «культура – одно из двух – трех самых сложных слов, используемых в практическом и научном обиходе. Отчасти это объясняется тем, что оно имеет сложную и запутанную языковую историю, а отчасти тем, что оно применяется для обозначения крайне сложных понятий в разных научных дисциплинах и к тому же в самых различных системах мысли» [1, с. 13].

В то же время, философски культура – это система исторически развивающихся надбиологических программ человеческой жизнедеятельности (деятельности, поведения и общения), обеспечивающих воспроизводство и изменение социальной жизни во всех ее основных проявлениях. Эти программы представлены многообразием знаний, норм, навыков, идеалов, образцов деятельности и поведения, идей, гипотез, верований, целей, ценностных ориентаций – в совокупности накапливаемый опыт, который культура хранит, транслирует и развивает [9, с. 341].

Такое формирование культурной базы достаточно качественно обеспечивала система российского школьного образования советского периода.

В беседе от 20.01.2017с обозревателем «Независимой газеты» Н. Савицкой министр образования и науки РФ Ольга Васильева выражает свою позицию: «По отношению к школе я консерватор, я за возврат к лучшим традициям советской школы. Все новое – это хорошо забытое старое. Сегодня это все тоже актуально. Разве любая школа XXI века не должна воспитать личность, уважающую свой народ, ценящую труд? И разве молодому человеку не надо внушать, что он должен трудиться на благо себя и своей страны?» [7].

Заведующий кафедрой сравнительной политологии РУДН Юрий Почта в рубрике «Вопрос дня», комментируя, какие реформы нужны в образовании, отмечает: «Новый министр проводит национализацию образования. Она обращается к традициям Советского Союза, не отказываясь при этом от рецептов Запада. До этого шла ориентация на полное западное заимствование. Мы взяли болонскую систему высшего образования, к ней приспособили обучение в школе. В западных странах свое внутреннее устройство, у нас оно отличается. Теперь нужно эти элементы грамотно совместить, учитывая культурные особенности [5].

В перечне целевых проектов Министерства образования и науки РФ на 2017 год указаны такие важные пункты, как развитие предметных концепций и популяризация и пропаганда науки и научных знаний. А в документе «Стратегия развития воспитания в РФ до 2025 г.» определенное внимание уделяется *историко-культурному стандарту* в образовании и воспитании нового поколения.

Опираясь на данные установки, представляется целесообразным рассмотреть вопрос об актуальности совершенствования структуры гуманитарного образования.

В частности, исходя из традиций классического гуманитарного образования в России до известных событий начала XX века, единство исторического и филологического направлений было стандартом. Знать историю, не обладая знаниями в области родного и иностранных языков, невозможно. Ряд потрясений в Российской истории XX века сказался не только на политическом и экономическом развитии, но и интеллектуальном потенциале страны.

По мнению Л.Л. Любимова, «в России гуманитарной науки как таковой в XX веке не было за исключением двух отраслей. Первая – это лингвистика, которая сохранялась, в том числе, потому, что большевики в ней ничего не понимали, особенно в фундаментальной и прикладной. А вторая отрасль – это образовательная психология. Правда, отечественным ученым у нас разрешали только жить и работать, в школы же их не пускали, их идеи на практике использовал Запад [2].

Историческая наука требует умения видеть события «с крыши», в совокупности. Во многих учебных пособиях, по мнению Л.Л. Любимова, история представляется как «шампур» событий и фактов, а должно происходить ее осмысление [2].

Осмысление требует умение анализировать и делать выводы. Известно, что изучение языков способствует формированию указанных навыков.

В настоящее время особое внимание уделяется совершенствованию программы по курсу истории в общеобразовательной школе.

О.Ю. Васильева, находясь в составе рабочей группы по подготовке концепции нового учебно-методического комплекса по отечественной истории, 20 февраля 2017 года приняла участие в Всероссийской конференции «История России в XXI веке глазами школьников», проведенной в Совете Федерации ФС РФ, и отметила, что концепция нового УМК содержит консолидированную позицию российского общества, в которой отражено актуальное состояние нашей современной исторической науки по линейному принципу [6].

В системе гимназического образования одним из эффективных элементов его структуры было и остается проведение специальных предметов на иностранном языке. Помимо технического и литературного переводов, существует ряд гуманитарных дисциплин – литература, история, история литературы и другие – позволяющих расширить базу гуманитарных знаний, общий кругозор, обогатить внутренний мир личности обучающегося. В данном аспекте представляется актуальным способ подачи материала в УМК «Английский язык» (И.Н. Верещагина, О.В. Афанасьева, И.В. Михеева и др.), который на основе развития лингвистических навыков расширяет кругозор учащихся в области философии, истории, религии, живописи, страноведения и т. д.

Для историков лингвистика – это область знаний, которая располагает данными о происхождении человека. Любые исторические открытия, касающиеся древности, во многом опираются на лингвистические данные. Родство и происхождение языков, распространенность того или иного языка в определенном регионе, этимология (происхождение) слов – те вопросы, ответы на которые превращаются для историков в серьезные аргументы. Часто именно новые данные о языке того или иного народа ставят точку в историческом споре или разрушают представления об истории [3].

Ярким доказательством тому может служить, например, творчество Льва Николаевича Гумилёва.

О.Ю. Васильева говорит, что ей трудно представить школу, которая живет вне культурного фона. В развернутом интервью газете «Комсомольская правда» накануне Дня учителя 05.10.2016 прокомментировала задачи по воспитанию подрастающего поколения: «Я знаю многих людей, своих друзей, которые, когда в душе сомнения, читают Бунина. Я читаю Чехова, когда мне плохо. Когда мне хочется яркого языка, я читаю Куприна, Бабеля. Мы эту «прививку» получили. А почему нынешние поколения должны этого лишиться?... У меня была совершенно странная встреча... На одном из молодежных форумов я читала аспирантам лекцию по исторической тематике. А после лекции ко мне подходит девочка и говорит – большое вам спасибо за красивый русский язык. Я опешила. Мы должны все говорить красиво на своём родном языке» [5].

Единство исторического и языкового образования – это лишь часть того айсберга, который представляет собой всестороннее гуманитарное образование современного молодого человека. Возвращаясь к рассуждениям Л.Л. Любимова в материалах «Livejournal» представляется актуальным, что «в школе нужны социальные науки: экономика, право уже сейчас, а по мере появления учителей, способных преподавать, – социология и политология... Перед нами стоит задача возобновлять с низких стартовых позиций гуманитарное и социальное образование. Но надо понимать и то, что мы этого не сделаем, если не будут развиваться соответствующие

науки. Стране необходимо гуманитарное Сколково. Это означает, что нужно срочно вкладывать ресурсы в создание гуманитарных и социальных школ мирового уровня. Для реализации новых целей и задач гуманитарного образования необходима отдельная федеральная программа, возможно, национальный проект, и команда, состоящая из людей, духовно и профессионально продвинутых» [4].

Таким образом, в наши дни культура более, чем когда-либо, становится средством и условием выживания общества. Языковое образование как аспект мировоззренческий призвано обеспечить единство и взаимодействие процессов формирования и развития личности. Родной и иностранные языки являются своеобразным ключом в ходе освоения учащимися разных способов мыслительной и речевой деятельности, приобретения опыта и навыков коммуникативно целесообразного поведения, развития рефлексивного сознания, культуры чувств, эмоций, умственного труда, создания и поддержания в учебном заведении культурной среды. Единство в преподавании гуманитарных дисциплин и разработка специальных курсов и предметов на иностранных языках в свете современных технологий, по нашему мнению, является не только специально-методической, но и общепедагогической задачей. Хочется надеяться, что документы, в которых зафиксированы приоритеты современной образовательной политики в России, обеспечат реализацию данных пожеланий и будут способствовать воспитанию качественно новых поколений.

Список литературы

1. Ионин Л.Г. Социология культуры. – М.: Издательский дом ГУ ВШЭ, 2004.
2. Кузнецова Е. Любимов: необходимо пересмотреть подходы к гуманитарному образованию. РИА Новости, 05.03.2012 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ria.ru/education/20120305/585052932.html>
3. Лингвистика – это наука, изучающая язык. Проект FB.ru, 31.10.2015 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fb.ru/article/212331/lingvistika---eto-nauka-izuchayuschaya-yazyik>
4. Любимов Л.Л. Гуманитарное и социальное образование в России: шанс на полноту бытия. Интернет-издание «Просвещение», 29.02.2012 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://prosvpress.livejournal.com/47225.html>
5. Милкус А. Министр образования и науки Ольга Васильева: В школе будем наводить порядок. Полумер не ждите! / А. Милкус, К. Конюхова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.kp.ru/daily/26589/3605216/>
6. Министерство образования и науки Российской Федерации. О.Ю. Васильева выступила на конференции «История России в XXI веке глазами школьников». ИНФОРМИО, 21.02.2017 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.informio.ru/news/id13421/OYU-Vasileva-vystupila-na-konferencii-Istorija-Rossii-v-XXI-veke-glazami-shkolnikov>
7. Савицкая Н. Министр Ольга Васильева – за возврат к лучшим традициям советской школы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mrgy.pf/novosti/ministr-olga-vasileva-za-vozvrat-k-luchshim-traditsiyam-sovetskoj-shkoly/>
8. Система образования России: приоритетные направления образовательной политики РФ. Лекция 1.2 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://elearn.iro.ru/upload/files/personal-folders/5/lekciya_1.2.pdf
9. Степин В.С. Культура // Новая философская энциклопедия: В 4 т. Т. 2. – М.: Мысль, 2000–2001.

Галеева Ольга Николаевна
учитель физической культуры
МБОУ «Гимназия»
г. Абакан, Республика Хакасия

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА – ВЫХОД ЗА РАМКИ ШКОЛЫ

***Аннотация:** в данной статье рассмотрены особенности домашних заданий по физической культуре. Представлены примеры упражнений для мышц ног. Раскрыты основные аспекты организации контроля за выполнением домашних заданий. Отмечена целесообразность введения домашнего задания с младших классов.*

***Ключевые слова:** физическая культура, упражнения, домашнее задание.*

Мой двадцатипятилетний опыт учителя физической культуры позволяет утверждать, что с помощью специальных методов и приемов увеличения общей и моторной плотности уроков, четкой системы домашних заданий, определенной организации массовой, внеклассной работы, можно добиться высокого уровня общефизической подготовки гимназистов.

Хотелось бы остановиться именно на домашнем задании. Для многих учителей физической культуры стало очевидным, что домашнее задание по нашему предмету является наиболее приемлемой и эффективной формой привлечения всех гимназистов к ежедневным занятием ФК.

Какими же должны быть эти задания?

Они должны включать упражнения недельного двигательного режима, комплекса ГТО (соответствующие ступени). Упражнения, подобранные для домашних заданий, должны быть приемлемыми для выполнений именно в условиях дома. Строится на основе индивидуального подхода, по принципу – от каждого в зависимости от его способностей и возможностей, каждому – затраченные усилия, т.е. должен работать в меру своих сил и обязательно стараться выполнить заданную норму.

Например:

Упражнения для мышц ног:

1. И. п. – стоя боком к стулу, прямая левая на сиденье, руки на пояс. 1 – присесть на правой, выдох; 2 – и. п., вдох.
2. И. п. – стоя левым боком к стулу, носок прямой левой на сиденье. Движения левой вверх-вниз. То же, но стоя правым боком. Дыхание произвольное.
3. И. п. – между стульями упор присев на одной, другая впереди, руки опираются о сиденье. 1–4 – смена положения ног. Дыхание произвольное.
4. И. п. – стойка на коленях спиной к спинке стула, руки за голову. 1 – наклон назад, головой коснуться спинки стула, вдох; 2 – и. п., выдох.
5. Опираясь руками о спинку стула, прыжки на двух ногах.

Вот более сложным вопросом для нас является организация систематического контроля за выполнением домашних заданий. Введя домашнее задание в гимназии, мы пришли к выводу: для того, чтобы дети систематически выполняли задания, необходимо более действенная форма контроля – своеобразная коллективная защита достигнутых результатов.

Например: первое домашнее задание мы даем в сентябре – это ежедневный бег (10–15 мин) на уроке мы рассказываем о влиянии беговых упражнений на организм человека, знакомим их с методикой тренировки, приемами самоконтроля, затем проводим урок по предложенной схеме. Затем прорабатываем режим с увеличенной нагрузкой. Таким образом, гимназисты выполняют свое задание не только дома, но и в гимназии.

В октябре, (согласно календарному плану работы) проводится осенний кросс на первенство гимназии. В соревнованиях классы участвуют обязательно полными составами, поскольку этого требует система определения конечного результата: общее время, показанное классом, делится на списочное число учащихся. Лучший спортивный класс награждается грамотой. Индивидуальные оценки за домашнее задание, после тщательного анализа выставляются на последующих уроках, причем оценку определяет не время преодоление кроссовой дистанции, а положительный сдвиг учащимися благодаря самостоятельным занятиям. Таким образом, домашнее задание увязано с учебной программой, урокам, секционной работой (в это время проводятся занятия по легкой атлетике, комплексом ГТО). В этой системы работают все основные формы по привлечению гимназистов систематическим занятием. С введением комплекса ГТО в домашнее задание введены все виды испытаний (тестов) которые входят в комплекс ГТО. Так в октябре – это комплекс прыжковых упражнений, в декабре – комплекс силовых упражнений (отжимание, подтягивание), январь – февраль – лыжи, пулевая стрельба, март – комплекс упражнений на гибкость, а в мае учащиеся сдают зачеты, ГТО. Осуществляется мониторинг уровня физической подготовленности.

Работу по введению домашнего задания целесообразно начинать с младших классов, так как в этот возрастной период, у детей ярко проявляется добросовестное отношение ко всем поручениям учителя. В дальнейшем это позволит сформировать положительное отношение к домашним заданиям. Конечно, огромную помощь в организации домашнего задания оказывают родители, которые тоже заинтересованы в том, чтобы их ребенок успешно сдал нормативы ГТО. Мы стараемся тесно сотрудничать с ними. Так учащийся 9 класса защитил итоговый индивидуальный проект: «Первоклассник: учет спортивных достижений». Его проект направлен на воспитание у учащихся и их родителей устойчивого интереса физической подготовленности. Учащиеся первых классов не получают оценок если по другим предметам родители могут иметь представление об успеваемости, то по физической культуре нет. Поэтому он разработал карточку (исходя из тестов комплекса ГТО) которая позволит родителям оценить уровень физической подготовленности их детей в начале и в конце учебного года. Это в свою очередь позволит организовать совместную работу – нас, учащихся и их родителей.

Я считаю, что домашнему заданию – быть! Только результаты самостоятельных занятий дома и плоды труда на уроках физической культуры дадут положительный результат.

Список литературы

1. Германов Г.Н. Легкая атлетика в школе: Учебное пособие / Г.Н. Германов, В.Г. Нитушкин. – Воронеж: Истоки, 2012. – 603 с.
2. Кузьмин В.Г. Введение в теорию физической культуры / В.Г. Кузьмин, Е.А. Калужный. – Н. Новгород: Изд-во ННГУ им. Н.И. Лобачевского, 2005. – 416 с.
3. Наталов Г.Г. Теория физического воспитания: Учебное пособие / Г.Г. Наталов. – Алма-Ата: Просвещение, 2012. – 318 с.

Гвоздева Анна Анатольевна
музыкальный руководитель,
старший воспитатель
МБДОУ «Д/С №42 «Пингвинчик»
г. Верхняя Салда, Свердловская область

ПРОБЛЕМЫ ПРОЦЕДУРЫ АТТЕСТАЦИИ ПЕДАГОГОВ ДОО В СВЕРДЛОВСКОЙ ОБЛАСТИ

***Аннотация:** в статье представлены проблемы и пути решения, с которыми сталкивается ответственный организатор процедуры аттестации педагогов дошкольных образовательных организаций в Свердловской области.*

***Ключевые слова:** аттестация, аттестационная комиссия, процедура аттестации педагогов, дошкольные образовательные организации.*

В современном обществе в связи с развитием научно-технического прогресса большим спросом требуются высококвалифицированные сотрудники, что способствует созданию свободной, рыночной, конкурентно способной экономики. В контексте данного положения актуальным вопросом становится аттестация работников, т.к. аттестация дает возможность определить пробелы в компетенциях каждого сотрудника и предусмотреть меры по их устранению. Она выявляет не только слабые, но и сильные профессиональные качества сотрудников. Аттестация как явление, связанное с проверкой соответствия работника, организации или места положения труда установленным требованиям, получает широкое распространение.

В настоящее время в Российской Федерации существует ряд нормативно-правовых актов, которые обязывают отдельных категорий граждан проходить обязательную, периодическую процедуру аттестации, одна из таких категорий – педагогические работники.

В соответствии с федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года №273-ФЗ (статья 49) аттестация педагогических работников проводится в целях подтверждения соответствия педагогических работников занимаемым ими должностям на основе оценки их профессиональной деятельности и по желанию педагогических работников (за исключением педагогических работников из числа профессорско-преподавательского состава) в целях установления квалификационной категории. Порядок проведения процедуры аттестации педагогических работников регламентируется на основе приказа Министерства образования и науки Российской Федерации от 7 апреля 2014 года №276 утвержден Порядок аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность.

Законодательная база в области аттестации педагогических работников достаточно обширна и разработана, позволяет конкретизировать и упростить процедуру аттестации. Так, например, с 2014 года применение новой комплексной автоматизированной информационной системы (далее – КАИС) ИРО, позволяет, не отрываясь от рабочего места, педагогам:

– подать заявление в Институт развития образования для установления квалификационной категории (первой или высшей);

– выбрать экспертов из списка специалистов привлекаемых для осуществления всестороннего анализа профессиональной деятельности педагогических работников, аттестующихся в целях установления квалификационных категорий утвержденный Министерством образования Свердловской области;

– разместить результаты процедуры аттестации и прочее.

Но, при непосредственной организации процедуры аттестации в ДООУ, ответственный организатор (старший воспитатель, методист, заместитель заведующего по ВМР) сталкивается с рядом проблем, которые нуждаются в законодательной доработке.

Сложность процедуры аттестации заключается в том, что участие того или иного эксперта в аттестации является в большей степени желанием нежели обязанностью эксперта. Прежде чем утвердить состав комиссии в КАИС ИРО необходимо согласовать их возможность участия в процедуре аттестации. Осложняется это тем, что изменились требования к составу комиссии, ранее до 2016 года в состав комиссии могли входить эксперты одного городского округа, но с апреля 2016 года эксперты должны быть из разных городов. Председателем экспертной комиссии может быть старший воспитатель или заместитель заведующего по ВМР обязательной с высшей квалификационной категорией из другого города. Это усложняет процедуру аттестации в следующем:

– экспертов с высшей квалификационной категорией находящихся в непосредственной близости к нашему городу В.Салда мало, исходя из списка экспертов ближайший город Н. Тагил (40км.) – 10–20 экспертов на все близ лежащие города;

– эксперты отказываются ехать в другой город, т.к. это вызывает большие временные и материальные затраты;

– заработная плата экспертов очень низкая, что также является поводом отказа от участия в процедуре аттестации.

Так же хочется отметить, что постоянно изменяются бланки документов рабочей группы аттестационной комиссии – это вызывает постоянную необходимость ответственному организатору аттестации ДООУ заново изучать документы, рекомендации, печатные формы, договора и другие материалы, прежде чем приступить к организации процедуры аттестации.

Исходя из вышеизложенного можно сказать, что процедура аттестации педагогических работников ДООУ требует доработки на законодательном уровне. Необходимо создать более оптимальные условия для аттестационной комиссии и образовательного учреждения: структурировать документы аттестационной комиссии, пересмотреть территориальный принцип организации комиссии, закрепить обязанность эксперта в участии в процедуре аттестации. Необходимо создавать реальные, объективные условия для педагогов, способствующие полноценному представлению своего профессионального, педагогического опыта, дающие возможность реализовать свой потенциал.

Дебеляя Виктория Викторовна

воспитатель

МАДОУ «ЦРР – Д/С №33 «Радуга»

г. Губкин, Белгородская область

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ НА ОРГАНИЗОВАННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

***Аннотация:** в статье изложено, как развивается познавательная инициатива старших дошкольников в процессе поисковой и творческой деятельности. Подробно обоснована значимость проектного обучения в системе дошкольного образования.*

***Ключевые слова:** проект, проектный метод, проектная деятельность, поисковая деятельность.*

Одной из главных задач современной системы образования, согласно ФГОС ДО является раскрытие способностей каждого ребёнка, воспитание личности, обладающей креативным мышлением, готовой к жизни в высокотехнологичном информационном обществе, обладающей умением использовать информационные технологии и обучаться в течение всей жизни. С самого рождения ребёнок является первооткрывателем, исследователем того мира, который его окружает. Для него всё впервые: солнце и дождь, страх и радость. Всем хорошо известно, что пятилетних детей называют «почемучками». Самостоятельно ребёнок не может найти ответ на все интересующие его вопросы – ему помогают педагоги. В дошкольных учреждениях воспитатели широко используют метод проектного обучения.

Проекты в детском саду носят, как правило, обучающий характер. Дошкольники по своему психофизиологическому развитию еще не способны самостоятельно от начала до конца создать собственный проект. Поэтому обучение необходимым умениям и навыкам является основной задачей воспитателей. В современной дошкольной образовательной организации образовательный процесс направлен на формирование у старших дошкольников ключевых компетенций. Под ключевыми компетенциями в современной педагогике понимаются комплексные свойства личности, включающие взаимосвязанные знания, умения, ценности, а также готовность мобилизовать их в необходимой ситуации. Так как ведущим видом деятельности дошкольника является игра, то, начиная с младшего возраста, используются ролево-игровые и творческие проекты: «Любимые игрушки», «Азбука здоровья» и др.

В процессе внедрения проектного метода в ДОУ воспитатель выступает как организатор детской продуктивной деятельности, он источник информации, консультант, эксперт. Воспитатель – основной руководитель проекта и последующей исследовательской, игровой, художественной, практико-ориентированной деятельности, координатор индивидуальных и групповых усилий детей в решении проблемы.

По продолжительности проекты бывают:

- краткосрочными (одно или несколько занятий);
- средней продолжительности;
- долгосрочные (например, «Творчество Пушкина» – на учебный год).

Основной целью проектного метода в дошкольной организации является развитие свободной творческой личности ребёнка, которое определяется задачами развития и задачами исследовательской деятельности детей.

В старшем дошкольном возрасте – это:

- формирование предпосылок поисковой деятельности, интеллектуальной инициативы;
- развитие умения определять возможные методы решения проблемы с помощью взрослого, а затем и самостоятельно;
- формирование умения применять данные методы, способствующие решению поставленной задачи, с использованием различных вариантов;
- стимулирование желания пользоваться специальной терминологией, ведение конструктивной беседы в процессе совместной исследовательской деятельности.

Работа в данном направлении реализуется через обучение педагогов, просветительскую работу с родителями, создания предметно – развивающей среды в соответствии с требованиями метода проектов. Внедрение в практику указанной технологии, предъявляет к педагогу определенные требования, как к творческой личности, и специального обучения для повышения педагогического профессионализма, т.к. научить ребенка проектировать может воспитатель, владеющий методом проектов как технологией и как деятельностью по самоорганизации профессионального пространства.

Формирование различных ключевых компетенций можно реализовать, используя активные методы обучения. По определению Е.С. Онучиной, активные методы обучения – это методы, которые побуждают детей к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения учебным материалом. Использование активных методов обучения выявляет творческие способности личности, позволяет научиться работать в команде, заниматься исследовательской деятельностью во время образовательной деятельности [7, с. 175]. Воспитателю, формирующему навыки проектной деятельности старших дошкольников, необходимо ясно понимать, что в свете инновационных поисков новых средств нужны деятельностные, ролевые, игровые, проблемные, групповые, рефлексивные, практико-ориентированные и другие методы и формы обучения, одним из которых является проектный метод.

В основе метода проектов лежит развитие познавательных творческих навыков, умений самостоятельно конструировать свои знания, умений ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления. Способность проектировать является одним из параметров 1 ступени образования. Как известно, федеральным компонентом государственного стандарта предусмотрено участие детей в проектной деятельности, в организации и проведении учебно-исследовательской работы; творческое решение учебных и практических задач; самостоятельное выполнение творческих работ, проектов.

Проектная деятельность требует от педагога создания условий для расширения познавательных интересов детей и на этой базе – возможностей их са-

мообразования в процессе практического применения знаний. Именно поэтому воспитатель – руководитель проекта должен обладать высоким уровнем общей культуры, комплексом творческих способностей.

Проектный метод как новая педагогическая личностно-ориентированная технология отражает основные принципы гуманистического подхода в образовании, а именно:

- особое внимание к индивидуальности человека, его личности;
- чёткость и ориентация на сознательное развитие гуманистического мышления обучающихся.

Мы считаем, что системное использование проектного метода на организованной образовательной деятельности даёт положительный результат при переходе ребёнка на следующую ступень обучения.

В детском саду, на наш взгляд, эффективнее использовать не индивидуальные, а групповые проекты. Преимущества групповых проектов: у участников проектной группы формируются навыки сотрудничества; проект может быть выполнен наиболее глубоко и разносторонне; каждый этап работы над проектом, как правило, имеет своего ситуативного лидера, и наоборот, каждый учащийся, в зависимости от своих сильных сторон, наиболее активно включен в определенный этап работы; в рамках проектной группы могут быть образованы подгруппы, предлагающие различные пути решения проблемы, идеи, гипотезы, точки зрения; этот соревновательный элемент, как правило, повышает мотивацию участников и положительно влияет на качество выполнения проекта.

Целью практического этапа проекта является качественное и правильное выполнение поисково-исследовательских операций, контроль и самооценка работ. Работа обсуждается и выполняется, делаются замечания, добавления, корректировки. На этом этапе дети защищают свои проекты. Все ребята выступают со своими проектами, демонстрируют, что достигнуто, определяют дальнейшие перспективы, отвечают на вопросы товарищей, производят самооценку проекта. Одной из особенностей применения метода в дошкольной образовательной организации является то, что учащиеся только приступают к поисково-исследовательской работе. Они не всегда правильно работают с литературой (не могут выделить главное, сделать обобщения). Воспитатель может давать список дополнительных источников информации, в которых данная проблема рассматривается коротко, доступно. На первых порах обучения список может составлять 3–4 источника. По мере приобретения опыта работы с дополнительной литературой их число можно постепенно увеличивать. После того как дети найдут ответы на поставленные вопросы, их нужно обсудить. При этом важна направляющая деятельность учителя, который может дополнить ответы учащихся.

В современной методической литературе немало работ по проектной деятельности в целом [3], в том числе и о проектах в детском саду [1; 6; 2; 4]. Начинать вовлекать старших дошкольников в проектную деятельность нужно обязательно. Ведь именно в старшем дошкольном возрасте закладывается ряд ценностных установок, личностных качеств и отношений. Самое главное, что при использовании этого метода каждый ребёнок имеет возможность проявить себя на творческом уровне.

Таким образом, проектная деятельность в детском саду является одной из самых эффективных форм в воспитании и образовании детей. Это работа, основанная на сотрудничестве детей, педагогов и родителей, которая помогает детям стать более самостоятельными. У детей развиваются познавательные способности, творческое воображение, мышление. Дети становятся более коммуникабельными. Но самое главное – необходимо,

чтобы работа воспитателя на организованной образовательной деятельности была системно организована. Метод проектов в работе с дошкольниками сегодня – это оптимальный, инновационный и перспективный метод, который должен занять свое достойное место в системе дошкольного образования.

Список литературы

1. Аркадьева А.В. Исследовательская деятельность старших дошкольников / А.В. Аркадьева. – 2009. – №2. – С. 1–4.
2. Конышева Н.М. Проектная деятельность школьников / Н.М. Конышева // Начальная школа. – 2009. – №1. – С. 7–27.
3. Матяш Н.В. Проектная деятельность в детском саду и дома / Н.В. Матяш, В.Д. Симоненко. – М.: Вентана-Граф, 2012. – 112 с.
4. Онучина Е.С. Активные методы обучения в информационном образовательном процессе / Е.С. Онучина // Новые информационные технологии в образовании. – Екатеринбург: ФГАОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2011. – Ч. 1. – С. 174–176.
5. Сергеев И.С. Как организовать проектную деятельность дошкольников. – М.: Аркти, 2013. – 80 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – М.: Просвещение, 2013. – 31 с.
7. Щербакова С.Г. Организация проектной деятельности в образовательном учреждении / С.Г. Щербакова. – Волгоград: ИТД «Корифей», 2007. – 96 с.

Дуйшонбекова Гулайым

и.о. доцента

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

DOI 10.21661/r-463440

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ ВУЗА В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ НА ОСНОВЕ РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА

Аннотация: развитие речевого общения является одной из важнейших задач в обучении в высшей школе. Этикетное общение играет большую роль в жизни каждого человека. Развитие речевого этикета определяется тем, как студент обладает нормами и правилами речевого общения. Этикетные ситуации составляют лишь некоторую часть общения. Мы знаем, что общение отражает социальные условия, в которых она протекает.

Ключевые слова: речевой этикет, речевое общение, нормы речевого этикета.

Изучение речевого этикета в национальных группах на неязыковых факультетах принадлежит к актуальным проблемам обучения русского

языка. Проблема изучения речевого этикета актуальна в плане коммуникативной направленности обучения русскому языку. Данной проблемой занимались исследователи как Головин, Л.А. Введенская, И. Формановская и другие.

Из опыта работы мы знаем, что формирование у студентов национальных групп коммуникативных компетенций на занятиях русского языка с использованием этикетных норм в общении играет большую роль в подготовке специалистов, способных осуществлять иноязычное общение, владеть компетенциями, относящимися к владению устной и письменной коммуникации. Таким образом, будущий специалист должен освоить стратегию и тактику диалогового и группового иноязычного общения, владеть компетенциями установления, а также поддержания деловых контактов.

Формирование коммуникативных компетенций на основе этикетных норм иноязычного общения у студентов предполагает учет ключевых компетенций. На занятиях русского языка при формировании коммуникативной компетенции можно выделить следующие группы компетенций:

- политические и социальные – способность участвовать в принятии групповых решений и т. д.;
- компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе – как владение межкультурными компетенциями, такими как, например, принятие различий, уважение других;
- относящиеся к владению устной и письменной коммуникацией, важные для работы и социальной жизни.

Речевой этикет – это зеркало человека, его общей культуры. В речи немало этикетных слов и оборотов, которыми пользуются с определенными правилами поведения. Овладеть этими правилами – значит стать культурным и образованным человеком, понять историю, традицию своего народа. Нужно отметить, что проблема нарушения речевого этикета общения остается одной из самых острых в нашем обществе.

Речевой этикет – это широкая зона единиц языка и речи, которые накопились в каждом обществе для выражения доброжелательного отношения. Речевой этикет регулирует правила речевого поведения человека в обществе. В научно-исследовательской литературе нет единого толкования понятия речевого этикета. Многие исследователи этой проблемы, считают речевой этикет своеобразным и необходимым аспектом и условием человеческого общения и связывают понятие этикета с внешне проявляемой коммуникативной культурой личности. Известный исследователь речевого этикета Н.И. Формановская отмечает: «Под речевым этикетом понимаются регулирующие правила речевого поведения, система национально специфичных стереотипных, устойчивых формул общения, принятых и предписанных обществом для установления контакта собеседников, поддержания и прерывания контакта в избранной тональности» [1].

Следовательно, формирование коммуникативных компетенций с использованием этикетных норм общения тесно связано с этическими и коммуникативными нормами.

Развитие речевого общения является одной из важнейших задач в обучении в высшей школе. Этикетное общение играет большую роль в жизни каждого человека. Этикетные ситуации составляют лишь некоторую

часть общения. Мы знаем, что общение отражает социальные условия, в которых она протекает. Таким образом, проблема культурного общения студентов – одна из самых важных в организации учебной среды. Значит, общение является одним из важнейших и необходимых компонентов речевого этикета. Речь наша строится по – разному в зависимости от того, кто общается, а также мы можем менять тип речи в зависимости от того, кто общается. Общение происходит как бы автоматически, но и восприятие информации происходит автоматически. При общении можно заметить, если допустить ошибку в выборе типа речи, то автоматическое восприятие нарушается.

Обучение речевому этикету на занятиях русского языка в национальной группе мы понимаем как процесс, направленный на воспитание доброжелательных отношений студентов друг с другом. Студенты должны уметь устанавливать положительные контакты, а также усвоить определенные формулы речевого общения, которые помогают выражать доброжелательность. При обучении русскому языку студенты должны уметь вести общение о прочитанной книге, проявлять сочувствие, внимание к собеседнику и т. д.

Из опыта работы со студентами наблюдаем, что развитие речевого этикета определяется тем, как студент обладает нормами и правилами речевого общения. Проблемы речевого общения исследовались в педагогике учеными как Т.И. Бабаева, С.В. Петрова, Е.Ю. Яницкая и др.

На занятиях по практическому курсу русского языка в национальных группах при составлении различных диалогов студенты уже приобщаются к речевому этикету. Важнейшим компонентом ситуации связанной речевым этикетом является мотив употребления формулы вежливости. Вежливость продиктован потребностью наилучшим образом реализовать цель общения – запросить информацию, поддержать разговор и т. д. Следовательно, если мы нарушаем норму этикета, то она оборачивается невежливостью, неуважением партнера. Мы для себя заметим, что вежливость – это проявление уважения. «... У вежливости и невежливости есть многочисленные степени и оттенки. В русском языке они обозначаются такими словами, как вежливо, невежливо, корректно, учтиво, галантно, застенчиво, высокомерно, грубо, спесиво, церемонно и т. д.» [2].

Мы знаем, что вежливость оценивается окружающими как его положительное качество. Например: Какой хороший парень – всегда поздравляет меня с праздниками. Славная у вас дочка – всегда со всеми здоровается и т. д.

Таким образом, вежливость – это форма проявления уважения друг к другу, а также чуткость, деликатность по отношению к другому человеку. Речевой этикет является и важным элементом всякой национальной культуры. Культура общения и поведения во всех странах строится на принципах вежливости и взаимного уважения.

В кыргызском речевом этикете к старшим обращаются: «эже», «байке», «агай», «байбиче» и т. д., а обращение по имени может оскорбить старшего по возрасту человека. Студенты национальных групп должны усвоить, что в русском языке, в речевом этикете есть своя национальная специфика, с которой сталкиваются студенты при обучении русского языка. В русском речевом этикете соблюдается обычай – чтобы быть вежливым, надо знать имя отца собеседника. Называние по имени –

отчеству является свидетельством определенной степени уважения к взрослому человеку. Имя – отчество в русском языке – это уважительная форма обращения.

Таким образом, студентам национальных групп надо знать, что в русском языке к незнакомым людям обращаются – «молодой человек», «девушка», если это соответствует возрасту. К работающим можно обратиться по должности или профессии, например, «доктор Асанов», «сестра» и т. д. Особенности русского языка, как и кыргызского языка является наличие в нем двух местоимений «ты» и «вы». Выбор той или иной формы зависит от социального положения собеседника, от официальной и неофициальной обстановки и т. д. На занятиях русского языка применяя эти этикетные формы в общении, мы достигаем лучших результатов в изучении русского языка.

На занятиях по практическому русскому языку в национальных группах студентам 1 курсов по применению в речи речевого этикета можно дать следующее задание: Как можно использовать слова благодарности в общественном транспорте, в университете, в магазине. Студенты с увлечением выполняют задания, используя в своей речи слова благодарности. Такие задания развивают и уровень общения. Для развития уровня общения студентов при изучении русского языка следует уделять особое внимание речевому этикету.

Таким образом, мы можем сказать, что под культурой речи следует понимать не только правильную с точки зрения фонетики, лексики и грамматики речь, но прежде всего культуру речевого общения, а также соблюдение норм речевого этикета.

Список литературы

1. Ахметова Н.А. Модульно-рейтинговая технология обучения: научный подход. – Алматы. НИЦ «Гылым», 2001.
2. Формановская Н.И. Культура общения и речевой этикет. – М.: Икар, 2002.
3. Гольдин В.Е. Речь и этикет. – М.: Мысль, 2001. – С. 157.
4. Байбурин А.К. У истоков этикета / А.К. Байбурин, А.Л. Топорков. – Л., 1990. – С. 166.
5. Макаров Б.Ф. Деловой этикет в общении. – М., 2006.

Евтыхова Нафисет Муратовна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»

г. Майкоп, Республика Адыгея

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: в статье представлены некоторые методические предположения по формированию представлений о времени как о скалярно-аддитивной величине у учащихся начальных классов в свете ФГОС НОО нового поколения.

Ключевые слова: временные представления, младшие школьники, компетентностный подход, скалярно-аддитивная величина.

Понятие времени является неотъемлемым параметром при характеристике предметов и явлений окружающей действительности, исследуемых

человеком в течение жизни. Обращению с временным ресурсом необходимо учить на протяжении всего периода обучения, включая начальную школу, поскольку именно тогда современная картина мира будет складываться в сознании ребёнка своевременно и гармонично.

Между тем не существует единой точки зрения ни на природу, трактовку времени, механизмы и динамику становления представлений о нем, значение знаний о нем для развития ребенка, ни на методику формирования представлений об исходных абстрактных, синтетических по своей природе категориях как характеристиках бытия.

Понятие времени рассматривается в различных областях знаний. Раскрытию этого вопроса способствовали труды по трактовке, выявлению природы, механизмов формирования категории времени в области философии, физики, биологии, физиологии, психологии, педагогики.

В педагогике начального обучения этому были посвящены работы С.П. Баранова, О.И. Галкиной, Г.Д. Кирилловой, Л.А. Кладницкой, диссертации Е.В. Знаменской, Ф.Н. Ибрагимова, и др. Данная тема рассматривалась в учебниках и учебных пособиях, предназначенных для обучения младших школьников, Е.П. Бененсон, Е.В. Вольновой, С.Ф. Горбова, Л.С. Итиной, М.О. Косинского, В.И. Макаровой, Л.Г. Петерсон, и т. д.

В последние годы разработаны и внедрены в практику школьного обучения учебники математики, принципиально отличающиеся от существовавших ранее. Это отличие состоит, прежде всего, в том, что целью школьного математического образования, организованного в форме учебной деятельности, является формирование у детей ясного понимания действительного числа, опирающегося на понятие величины.

Число выступает как мера измерения величины в выбранных единицах измерения: $m_e(a) = p$. Где a – данная измеряемая величина, e – единица измерения – величина того же рода, что и величина a . Измеряя одну и ту же величину разными единицами, можно получить разные числа. Это кратное отношение величин, приходящее на смену их разностному сравнению, и есть та исходная «клеточка», из которой и появляются разные виды чисел. Поэтому понятие величины, являясь ведущим для построения курса математики, выполняет в нем роль системообразующего, по определению Э.И. Александровой, понятия, поскольку:

- формирует у учащихся научное мировоззрение;
- значительно чаще других понятий служит средством изучения различных вопросов математики;
- активно работает на протяжении большого промежутка времени;
- способствует наиболее полной реализации внутриспредметных связей, а в конечном счете, и межпредметных;
- реализует прикладную и практическую направленность [1].

Вопросам изучения величин посвящено много работ, в том числе и по начальному обучению. Среди них можно выделить исследования, в которых рассматриваются вопросы изучения единиц измерения величин и формирования измерительных умений и навыков учащихся (П.С. Исаков, О.И. Галкина), некоторые вопросы методики изучения величин как одного из компонентов пространственных представлений (Н.Д. Мацько, М.В. Пидручная, А.М. Пышкало, А.Д. Семушин, Л.Н. Скаткин, И.Ф. Тес-

ленко, И.С. Якиманская, Н.М. Яковлева и др.), методика изучения величин «длина» и «площадь» как составной части геометрического материала курса математики начальных классов (С.А. Альперович, М.В. Богданович, А.М. Пышкало).

Понятие времени рассматривается в начальной школе как скалярно - аддитивная величина, а значит к нему могут быть применены те методы, которые используются к другим изучаемым в начальной школе величинам. Но, как отмечает, А.В. Коганов: «Одной из особенностей времени как объекта естественных наук является принципиальная невозможность повторного предъявления одного момента времени для проведения проверочных измерений и наблюдений. Это делает представление о времени принципиально субъективным, зависящим от тех сведений о ранее происшедших событиях, которыми располагает исследователь. Фактически эти сведения уже нельзя достоверно пополнить или уточнить. В этом смысле время не может рассматриваться как объект экспериментально-логической науки. Поэтому в естественных науках и в физике под изучением времени понимается изучение только тех его свойств, которые можно проверить при многократном воспроизведении каких-то ситуаций» [2].

Точность оценки временных интервалов определяется динамикой процессов возбуждения и торможения. Дифференцировка временных интервалов является результатом условных рефлексов на время.

Особенности времени как объективной реальности затрудняют его восприятие детьми. Временные представления развиваются медленно, в процессе длительных наблюдений, накопления жизненного опыта, изучения других величин.

Если рассматривать формирование временных представлений в свете современных требований ФГОС НОО нового поколения, то существующие методические условия не всегда позволяют реализовать компетентностный подход, выражающийся в частности, в необходимости формирования математической компетентности младшего школьника.

Итак, возникает противоречие, между существующими системами формирования временных представлений и необходимостью совершенствования и дополнения методики работы по формированию временных представлений у детей на основе компетентностно-деятельностного подхода, реализующего ФГОС НОО нового поколения.

Указанное противоречие обуславливает актуальность темы исследования.

Следовательно, необходимо решить проблему: Какие быть методические условия можно наиболее эффективно использовать для формирования представлений о времени как о скалярно – аддитивной величине в свете требований ФГОС НОО нового поколения? Решение выдвинутой проблемы составляет цель исследования.

В соответствии с программными требованиями учащиеся должны уметь распознавать время с помощью часов, знать основные общепринятые единицы измерения времени, сравнивать промежутки времени, выполнять над ними арифметические действия.

Мы разработали методические предложения для 2–3 классов, состоящие из двух блоков:

1. Дидактические материалы к теме «Время и его измерение».

2. Методические рекомендации к применению дидактического материала.

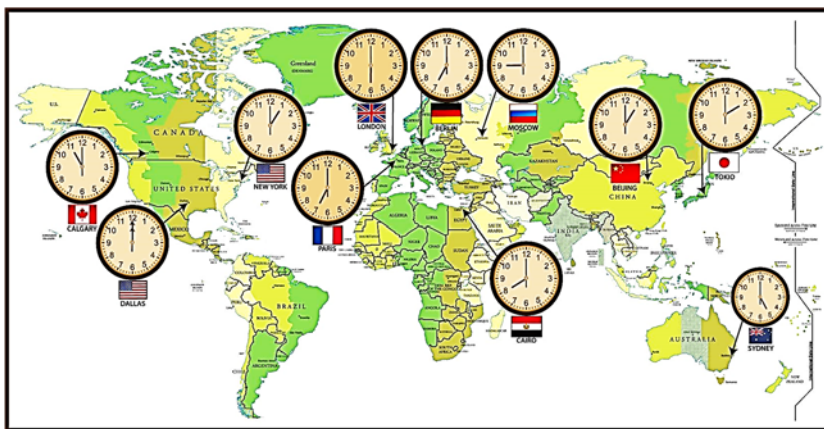
Дидактические материалы содержат:

- исторические справки по возникновению тех или иных временных понятий;
- задачи на измерение промежутков времени, чтение и запись результатов измерений;
- задачи на нахождение значений числовых выражения с числами как результатами измерения времени;
- текстовые задачи, содержание которых связано с понятием времени;
- задачи внутрипредметного и межпредметного характера;

Приведем пример последних:

«В один и тот же момент на территории Земли в разных городах часы показывают разное время. Это можно увидеть на карте. Составьте таблицу. В одной колонке напишите названия городов, указанных на карте. Во второй колонке запишите время, которые показывают часы в этих городах.

- Найдите разницу между московским и лондонским временем.
- Найдите разницу между московским и парижским временем.
- Найдите разницу между московским и токийским временем.
- Найдите разницу между московским и нью-йоркским временем.
- Найдите разницу между московским и сиднейским временем.



1. Используя данные таблицы из предыдущего задания, решите задачу: «Самолет из Москвы вылетел в Каир. Время перелета 3 ч 40 мин. Какое время будут показывать часы через этот промежуток времени в Москве и в Каире?»

2. Самолет вылетел из Токио в Москву. Часы в аэропорту Токио показывали 10 часов утра. Время перелета составило – 10 ч 30 мин. Какое время покажут часы в аэропорту Москвы?

3. Когда часы в Москве показывают 16.00, в Берлине – 14.00. Самолет вылетел из Москвы в 14.00 в Берлин и находился в пути 2 ч. Что покажут часы в Берлине в момент приземления самолета?

4. Когда часы в Москве показывают 16.00, в Берлине – 14.00. Самолет вылетел из Берлина в Москву в 14.00 и находился в пути 2 ч. Что покажут часы в Москве в момент приземления самолета?

5. Солнце взошло в 5 ч 38 мин, а зашло в 18 ч 25 мин. Вычислите продолжительность дня.

6. 22 июня солнце восходит в 3 ч 45 мин утра и заходит в 9 ч 19 мин вечера. 22 декабря восходит в 8 ч 58 мин утра, заходит в 3 ч 58 мин дня. На сколько день 22 июня длиннее, чем 22 декабря?

7. Когда в Тбилиси часы показывают 4 ч 52 минуты 18 с дня, то в Киеве 3 ч 55 мин 8 с дня. Сколько времени в Киеве, если в Тбилиси часы показывают 8 ч 23 мин 48 с?

В свете реализации ФГОС НОО нового поколения, одной из важнейших задач является формирование различных компетентностей у обучающихся. К их числу относятся и математические компетентности. В контексте нашего исследования они могут выражаться:

- в-первых, в формировании традиционных знаний, умений и навыков обращения с различными единицами измерения времени и выполнения арифметических действий над ними;

- во-вторых, в формировании умений применять полученные ЗУН при решении математических задач из различных областей математики;

- в-третьих, применять полученные знания в окружающей действительности.

Достижению первого уровня компетентности способствует применение приемов и методов обучения, описанные в методической литературе.

Важным моментом при изучении данной темы является умение пользоваться часами разных видов, как электронных, так и часами со стрелками. Тот факт, что сейчас у каждого ребенка есть мобильные телефоны, на которых как на электронных часах есть табло, можно использовать при изучении таких единиц измерения как «час», «минута», «секунда», «сутки».

Например, для формирования чувства времени можно предложить провести эксперимент. Поставить песочные часы, зафиксировать время на телефоне, перевернуть песочные часы. Затем зафиксировать время истечения песка и вычислить, сколько минут требуется для истечения всего песка в песочных часах.

Затем можно предложить другой эксперимент. Поставить песочные часы, например, на 5 минут, и предложить найти значения числовых выражений. Выясняется в ходе эксперимента, сколько заданий могут выполнить дети, сколько среди заданий выполнено, верно.

При изучении часов можно также провести эксперимент, зафиксировать время начала и окончания урока; время начала и окончания перемены. Сравнить полученные результаты. Этот эксперимент может быть осуществлен в течение всего учебного дня. Полученные данные заносятся в таблицу, в которой указывается начало и конец события, а вычисляется продолжительность каждого события и всех вместе.

Таблица 1

1 урок	начало	конец	продолжительность
1 перемена			

2 урок			
2 перемена			
3 урок			
3 перемена			
4 урок			

Зафиксировав конец последнего урока, результат сравнивается с результатами вычислений при решении задачи: «во сколько закончится 4 урок, вычислите, используя данные таблицы».

При работе с часами важно научить детей по-разному читать результаты измерения. Обращается внимание на 12 и 24 – часовое счисление времени суток. Дети узнают, что началом суток является полночь (0 ч), что счет часов в течение суток идет от начала суток, поэтому после полудня (12 ч) каждый час имеет другой порядковый номер (1 час дня – это 13 ч, 2 часа дня – 14 ч и т. д.).

Практический метод. Методисты указывают на полезность изготовления с детьми на уроках труда циферблата с подвижными стрелками и, используя эту модель часов, выполнять практические упражнения.

Кроме того при работе с циферблатом можно решать ряд задач геометрического характера.

Например:

1. «Какой угол образуют часовая и минутная стрелки в 15:00, 15:30, 12:00, 15: 45, 18:00?»

2. Сколько раз в течение суток может образовываться развернутый угол? Прямой угол?

3. Какой треугольник получится, если соединить концы минутной и часовой стрелок в 17:00? В 12:10? В 12:15? 12:30? 18:15?

Работа с календарем, позволяет работать с такими единицами измерения времени как неделя, месяц, год. В предлагаемых нами дидактических материалах вполне достаточно задач разной сложности.

Провести эксперимент для ощущения таких промежутков времени как неделя, месяц и год достаточно проблематично. Но решение вычислительных задач с указанными единицами вполне возможно. Например,

1. Определение промежутка времени в течение одного месяца: «Сколько дней пройдет от 20 сентября до 30 сентября?»

1) определение промежутка времени в течение двух смежных месяцев: «Соревнования начались 17 марта, а закончили 8 апреля. Сколько дней длились соревнования?»

2) определение промежутка времени между двумя разными не соседними месяцами: «Запуск первого космонавта Ю. Гагарина на корабле «Восток» был произведен 12 апреля 1961 г., запуск второго космонавта Ю. Титова на корабле «Восток – 2» был произведен 6 августа того же года. Сколько месяцев и суток прошло от начала запуска первого корабля до начала второго?»

Для достижения третьего уровня компетентности, можно предлагать следующие задания:

1. Записать в тетради время отправления ко сну, а проснувшись, записать время пробуждения. Затем вычислить время сна. Сравнить полученное время с нормой для данного возраста.

2. Составить расписание дня и проверить его выполнение в течение одного дня.

3. Вычислить время на дорогу из дома в школу в течение двух дней, при этом выбрать разные маршруты. И сравнить полученные результаты.

4. Составить исторические справки, пользуясь справочной литературой для детей или средствами интернета и подготовить рассказы. Здесь можно конкретизировать события или темы.

5. Рассказать о своей семье: составить возраст родителей, бабушек, дедушек, братьев и сестер. Можно составить таблицу. Выяснить кто кого старше и насколько. Записать по возрастанию возраста членов своей семьи. Кто из них родился в XX веке, а кто – в XXI. Сколько лет было бабушке и дедушке, когда наступил XXI век? А сколько лет было папе и маме, когда наступил XXI век?

6. Посмотреть какие часы продаются в ближайшем магазине. Какое время они показывали? Сравни с тем временем, которое было на личном телефоне.

Одним из эффективных методов формирования временных представлений является метод проектов. В создании проекта могут принимать участие сами дети. А сам проект может служить завершением изучения какой-либо темы.

Результаты педагогического экспериментального исследования, проведенного в начальной школе №33 г. Майкопа показали, что наиболее эффективными методами формирования временных представлений у младших школьников являются: эксперимент, решение задач, беседа, наблюдение, практический метод; приемы решения взаимнообратных задач, составление таблиц наблюдения и работа с ними; формы межпредметных проектов, экскурсии, дидактических игр.

Разработанные и внедренные в практику обучения методические предложения оказали положительное влияние на уровень сформированности временных представлений младших школьников. Об этом свидетельствует положительная динамика в сравнительных данных трех срезов, проведенных в течение учебного года, которые подтвердились при проверке с помощью одного из статистических методов.

Список литературы

1. Александрова Э.И. Формирование учебной деятельности младших школьников на основе системообразующего понятия величины: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Э.И. Александрова. – Омск, 2004. – 28 с.

2. Коганов А.В. Математический аспект изучения категории времени / А.В. Коганов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.chronos.msu.ru/old/RREPORTS/koganov-matematich.pdf>

Елина Зинаида Ивановна

воспитатель

КУ ХМАО – Югры «Урайский специализированный
Дом ребенка»

г. Урай, ХМАО – Югра

ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРНО-ГИГИЕНИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ

***Аннотация:** статья посвящена вопросу формирования культурно-гигиенических навыков у детей дошкольного возраста с ОВЗ с помощью игровых технологий; в статье описан авторский опыт работы в рамках реализации проекта «Формирование культурно-гигиенических навыков у детей раннего и младшего дошкольного возраста» «Хочу быть здоровым».*

***Ключевые слова:** дети с ОВЗ, специализированный дом ребенка, культурно-гигиенические навыки, игровые технологии.*

Педагогический коллектив КУ ХМАО – Югры «Урайский специализированный Дом ребенка» работает с воспитанниками с ОВЗ по ООП, разработанной на основе примерной основной образовательной программы ДО «От рождения до школы» (составлена под ред. Н.Е. Вераксы и др.). Для всех воспитанников данной категории здоровья помимо позднего их развития и снижения общей интеллектуальной деятельности характерны в том числе и нарушения всех сторон психики: как мышления и речи, так и памяти и внимания, а также моторики и эмоционально-волевой сферы. С учетом контингента воспитанников, их диагнозов возникла необходимость формирования в режиме дня через все виды деятельности ребенка культурно-гигиенических навыков, для чего лучшим решением нам представился игровой метод.

В рамках ООП «Урайского специализированного Дома ребенка» с целью формирования у детей с ОВЗ представлений о ЗОЖ нами был разработан проект (программа) «Хочу быть здоровым». Данная инициатива соответствует письму Министерства образования и науки РФ от 31.01.2008 г. №03–133 «О внедрении различных моделей обеспечения равных стартовых возможностей получения общего образования для детей из разных социальных групп и слоев населения». Поскольку успешное формирование представлений о ЗОЖ у наших воспитанников зависит во многом от систематической и целенаправленной воспитательно-образовательной работы, в нашем «Доме ребенка» были созданы условия для осуществления системного педагогического процесса.

Ведущей целью проекта явилось создание условий, благоприятных для полноценного проживания детьми дошкольного детства, для формирования базовых основ культуры личности, для всестороннего (в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями) развития психо-физиологических качеств и для подготовки детей к жизни в обще-

стве. В данном проекте в разделе «Здоровье» планируется работа по обучению самообслуживанию и по привитию культурно-гигиенических навыков.

Для достижения указанной цели нами предлагаются такие игровые ситуации, как: «Как учила мишку мама правильно кушать», «Мишка приглашает в гости зайку», «Как мы обедаем», «Покажем, как складывать одежду перед сном», «Расскажем зайке, как нужно пользоваться салфеткой», «Одеваться сам могу я», «Вымой кукле руки». В их рамках разработана серия дидактических игр («Покажем Зайке как нужно правильно держать ложку», «Разденем куклу после прогулки», «Накормим куклу Машу», «Покажи свое полотенце», «Кукла Таня обедает» и др.).

Дидактическая игра не случайно заняла прочное место в числе методов воспитания и обучения детей с ОВЗ, методов развития их самостоятельной деятельности. В ходе дидактической игры воспитанники учатся решать бытовые задачи, сперва под руководством воспитателей, а после и в самостоятельной игре. Как показывает наша практика, включая дидактические игры в воспитательно-образовательный процесс, важно отбирать те из них, что доступны для воспитанников данного возраста и с данным диагнозом.

Помимо дидактических игр продуктивны и игры творческого плана («игровое конструирование»). Отметим, что наши воспитанники с творческими работами на тему ЗОЖ и гигиены (которые создаются в ходе подобных игр) принимают участие в творческих конкурсах образовательной организации, городских конкурсах, дистанционных всероссийских и международных конкурсных мероприятиях. В их активе участие в межмуниципальном пасхальном конкурсе «Пасхальная палитра» (2014 г.), 1 место во Всероссийском творческом конкурсе «Зимнее вдохновение» (2014 г.), 1 место в Международном конкурсе «Таланты России» (2015 г.) и др.

В рамках реализации программы «Хочу быть здоровым» нами осуществляется тесное взаимодействие с будущими родителями и опекунами. Работа носит систематический характер и включает в себя проведение родительских лекториев, индивидуальное консультирование по вопросу применения игры как средства формирования культурно-гигиенических навыков у дошкольников с ОВЗ.

С целью информирования будущих родителей о возможностях игровых технологий для формирования культурно-гигиенических навыков, нами были созданы мини-сайты в социальной сети работников образования (URL: <http://nsportal.ru/zinaida60>) и на международном образовательном портале Маам.ru (URL: <http://www.maam.ru/detskijad/zinaida60>), через которые мы распространяем педагогический опыт и где публикуем материалы из педагогической практики.

Список литературы

1. Богина Т.Л. Охрана здоровья детей в дошкольных учреждениях. – М.: Мозаика-Синтез, 2006.
2. Веракса Н.Е. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования «От рождения до школы» / Н.Е. Веракса [и др.]. – М.: Мозаика-Синтез, 2010.
3. Голицина И.С. Перспективное планирование в детском саду. Вторая младшая группа. Реализация ФГТ в ДОУ. – Скрипторий, 2010.
4. Крылова Н.И. Здоровьесберегающее пространство в ДОУ. – Волгоград: Учитель, 2009.

Еремкина Наталья Ивановна

канд. филол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева»

г. Саранск, Республика Мордовия

ВОЗВРАЩЕНИЕ НА РОДИНУ: ПЕРВАЯ МОНОГРАФИЯ О Н.А. ГАНЦЕ В КОНТЕКСТЕ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ ЕГО ЛИЧНОСТИ И ТВОРЧЕСТВА В 2010-е ГОДЫ

***Аннотация:** в статье предложен анализ первой монографии об известном педагоге-компаративисте Н.А. Ганце на фоне посвященных ему историко-педагогических исследований 2010-х гг. Акцентирована важность сделанного авторами для расширения современных представлений об истории педагогической эмиграции 1920–1930-х гг.*

***Ключевые слова:** образование российского зарубежья, культура российского зарубежья, педагогическое наследие, русская эмиграция, историко-педагогические исследования, научное творчество Ганца.*

До недавнего времени имя Николая Адольфовича Ганца (1888–1969) почти ничего не говорило историку отечественной педагогики. Конечно, как справедливо указывает Н.Ю. Масоликова, были и исключения: кто-то помнил о критике работ Н.А. Ганца известным теоретиком советской педагогики 1920–1930-х гг. А.И. Пинкевичем; кто-то не мог не обратить внимания на определение его как ведущего, наряду с С.И. Гессеном, представителя сравнительной педагогики российского зарубежья в работах Е.Г. Осовского и Б.Л. Вульфсона [17]. Однако ни одной попытки представить реальный масштаб и обозначить вклад ведущего автора журнала «Русская школа за рубежом», критика школы советской России, scrupulously анализирувавшего новые прогрессивные методы обучения и др. в 1990–2000-е гг. не предпринималось. Более того, мало кто знал, что Н.А. Ганц и ведущий теоретик англоязычной педагогической компаративистики, автор ставших классическими монографий на эту тему английский профессор Nicolas A. Hans – одно и то же лицо. Появление монографии «Научное наследие Н.А. Ганца в педагогическом пространстве России и Европы 1920–1930-х годов» [18] восполняет этот пробел в истории отечественного образования и педагогической мысли.

Отметим сразу, что авторам удалось на обширном фактическом материале наглядно показать роль и место Н.А. Ганца в педагогической жизни российского зарубежья, детализировать очертания его биографии, обозначить первую реакцию на его труды ведущих педагогов эмиграции, Европы и США. Особого комментария заслуживает разнообразие научных интересов авторов, выходящее за пределы истории школы русской эмиграции, что, в свою очередь, позволило раздвинуть методологические границы исследования и тем самым показать многоаспектность деятельности ученого в обозначенный период. В этом сыграли, по-видимому, свою роль занятия С.П. Гудковой жанровыми проблемами современной русской по-

эзии [4; 5], изучение В.П. Киржаевой истории русского языка и инородческого образования [7; 12; 13], работа В.И. Лаптуна в области истории православного образования и провинциальной культуры [14; 15], исследования О.Е. Осовским научного наследия М.М. Бахтина и современного литературного процесса [1; 23; 26; 28]. В 2000–2010-е гг. члены авторского коллектива занимались проблемами российского зарубежья [2; 3; 16; 7; 10; 30; 19; 20; 24; 25; 27; 29], так что их обращение к творчеству Н.А. Ганца было не случайным. Все это обеспечило высокий профессиональный уровень реализации заявленной в книге проблемы.

Несмотря на то, что научная деятельность Н.А. Ганца разворачивалась на протяжении 1910–1960-х гг., авторы сочли возможным ограничиться лишь двумя десятилетиями. В подобном ограничении есть несомненный смысл, поскольку эти годы можно по праву назвать «русским периодом», когда Н.А. Ганц является активным участником научной и общественно-педагогической жизни русской эмиграции. В предисловии к монографии дано убедительное объяснение этому, вытекающее из поставленных авторами задач – «показать общие контуры научного наследия Н.А. Ганца, определить его место в педагогическом пространстве русской эмиграции, роль в педагогической журналистике 1920-х гг., рассмотреть ряд существенных теоретических вопросов, поднятых ученым в предвоенный период. Авторам кажется существенным сосредоточиться в первой книге на процессе вхождения Н.А. Ганца в большую науку, на осмысление его роли не только как теоретика, но и практика-пропагандиста новых образовательных методов и технологий (от Дальтон-плана до психологических тестов), проследить механизмы взаимодействия теоретических поисков новейшей западной педагогической мысли и практического их освоения педагогическим сообществом российского зарубежья» [18, с. 6].

Процитированный фрагмент содержит и объяснение структуры книги: от очерка первых десятилетий жизни Н.А. Ганца авторы переходят к последовательному анализу ключевых идей его педагогического творчества 1920 – начала 1930-х гг. Можно представить, насколько сложным был процесс воссоздания биографии ученого, отличающейся малой доступностью документов, часть из которых находится в архивах Украины, а часть – в архивных фондах библиотеки Института образования Лондонского университетского колледжа, где Н.А. Ганц трудился до конца своих дней. Несмотря на сложность, авторам удалось воссоздать часть жизненного пути будущего педагога-компаративиста, описать его революционную деятельность начиная с 1905 г., годы учебы в Новороссийском университете и службы учителем истории в одесской женской гимназии, вовлеченность в революционные события 1917 г., общественно-политическую и педагогическую активность в Одессе и за ее пределами в 1918–1919 гг. Перед читателем вырастает образ деятельного молодого человека, сочетающего увлечение педагогикой и психологией с практикой преподавания истории, по-новому организующего школьное дело в Одессе в качестве начальника городского отдела народного образования, участвующего в работе различных съездов и конференций, комитетов и комиссий, в т. ч. и всероссийского уровня. Не удивительно, что, оказавшись в эмиграции в Англии, Н.А. Ганц не просто не утратил обществен-

ной активности, но сумел найти свое место и в английском педагогическом сообществе, и в общественно-педагогическом движении российской эмиграции.

Несомненной удачей представляется описание сотрудничества Н.А. Ганца с ведущими деятелями русской педагогической эмиграции, прежде всего с С.И. Гессеном, творческий диалог с которым будет продолжаться до самой смерти автора «Основ педагогики» и ему не помешают ни драматический переезд С.И. Гессена в Польшу, ни годы немецкой оккупации.

Особенно значимым кажется определение миссии Н.А. Ганца в русском и англоязычном образовательном пространстве: как показывают авторы, он действительно выступает в роли транслятора новейших западных педагогических идей и технологий для русского учительства в эмиграции и идеологом русской педагогической традиции для англоязычного читателя. Основным местом приложения его усилий становится журнал «Русская школа за рубежом», где он публикует не только статьи теоретического и историко-педагогического характера, но и огромное количество откликов на новейшие английские и американские издания, материалы научных конференций, позволяющие наглядно представить, чем дышит и как развивается английская и американская школа, западная педагогика.

Характеру работы Н.А. Ганца с материалом, его авторским стратегиям, создаваемым им методологиям отведены три последующие главы монографии. Из всего многообразия тем и сюжетов публикаций Н.А. Ганца авторы выделяют три, на их взгляд, наиболее показательные. Подобный проблемный подход четко вербализуется уже в названиях соответствующих разделов: «Дальтон-план и проблемы реформирования современной школы», «Теория и практика единой школы в контексте советской действительности», «Психологические тесты как метод педагогической оценки». Авторы детально анализируют статьи Н.А. Ганца, показывая, как ученый выявляет наиболее важные педагогические идеи, описывает их реализацию в практике зарубежной школы и возможности их использования в школе эмигрантской, а также в школе будущей России. Глубокое знание педагогических идей русской эмиграции, реалий жизни беженской школы дают авторам возможность сопоставить позицию Н.А. Ганца с точкой зрения его пражских коллег, воссоздать широкий научно-педагогический контекст дискуссий и споров о судьбах русской школы.

Примечательны страницы, посвященные идеям единой трудовой школы, созвучность которых у Н.А. Ганца и С.И. Гессена показана особенно наглядно. Единая школа для Н.А. Ганца – реальная возможность создания образовательной системы нового типа, европейской по духу и инновационной по содержанию. Проанализировав взгляды на единую школу ведущих теоретиков западной педагогической мысли, различные формы реализации на практике ее модели в ряде европейских стран и предреволюционной России, Н.А. Ганц, как показывают авторы, приходит к выводу о невозможности воплощения этой идеи в практике советской России, для которой единая школа остается только лозунгом.

Интерес представляют имеющиеся в книге приложения, задачи которых – показать жизнь и творчество Н.А. Ганца сквозь призму конкретных документов. Здесь приведены записи из «Памятной книжки Одесского

учебного округа на 1913–14 учебный год», связанные с профессорским стипендиатом кафедры философии Императорского Новороссийского университета и учителем истории Одесской женской гимназии имени С.И. Видинской Н.А. Ганцем, ряд архивных документов, переводы рецензий на англоязычные книги ученого «Принципы образовательной политики», «История русской образовательной политики», «Русская традиция в образовании», а также перевод его отклика на смерть С.И. Гессена.

Это исследование не могло бы состояться без разработки авторами в 2010-е гг. пограничной проблематики, связанной с иными аспектами наследия Н.А. Ганца. Среди них опыт краткого описания его научного наследия в целом, изучение роли ученого в становлении педагогической журналистики и педагогического дискурса эмиграции, сравнительной педагогики российского зарубежья [8; 9; 11; 21; 22]. Очевидно, что эти темы должны оказаться в центре следующих монографий авторского коллектива, обещанных в предисловии, тем более, что этот масштабный проект выполняется при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда.

В заключение отметим, что фигура Н.А. Ганца начинает привлекать внимание и других исследователей. Свидетельство тому – недавняя публикация Н.Ю. Масоликовой «К истории российского педагогического зарубежья в Великобритании: Николай Адольфович Ганс (1888–1969)». Предпочтение, которое оказывает автор такой форме написания фамилии, связано, надо полагать, с желанием сохранить близость к английскому имени ученого.

Список литературы

1. Асанина М.Ю. Проблема смеха и «смехового слова» в отечественном литературоведении последних десятилетий / М.Ю. Асанина, С.А. Дубровская, О.Е. Осовский // М.М. Бахтин в Саранске: Док., материалы, исслед. – Вып. II-III. – Саранск: [б. и.], 2006. – С. 111–128.
2. Горбунова А.И. Литературная критика на страницах журналов и газет «русского Парижа» 1920–1940-х годов: Дис. ... канд. филол. наук / А.И. Горбунова. – М., 2004. – 260 с.
3. Горбунова А.И. Научно-педагогическая деятельность К.В. Мочульского в годы эмиграции / А.И. Горбунова // Интеграция образования. – 2009. – №1. – С. 36–38.
4. Гудкова С.П. Региональный регистр русской литературы как объект регионоведческого исследования (на материале русской поэзии Мордовии последних десятилетий) / С.П. Гудкова // Регионоведение. – 2007. – №2. – С. 336–345.
5. Гудкова С.П. Современная русскоязычная поэзия Мордовии в контексте мордовской литературы: Автореф. дис. ... канд. филол. наук / С.П. Гудкова. – Саранск, 1998. – 18 с.
6. Киржаева В.П. Игнатьевская школьная реформа в русском зарубежье (на материале программ по русской словесности 1920-х годов) / В.П. Киржаева // Нижегородское образование. – 2013. – №1. – С. 202–207.
7. Киржаева В.П. Казанская учительская семинария в политико-правовом и культурно-образовательном контексте эпохи / В.П. Киржаева // Интеграция образования. – 2003. – №2. – С. 112–120.
8. Киржаева В.П. Н.А. Ганц и проблемы трансляции английской терминологии в педагогическом дискурсе российского зарубежья // Научные исследования: от теории к практике: Материалы X Междунар. науч.-практ. конф. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. – №4 (10). – С. 138–141.
9. Киржаева В.П. Н.А. Ганц и «Современные записки»: история диалога / В.П. Киржаева, О.Е. Осовский // Осовские педагогические чтения «Образование в современном мире: новое время – новые решения»: Сб. науч. ст.: в 2 ч. Ч. I. – Саранск: МГПИ, 2016. – С. 124–129.

10. Киржаева В.П. Обсуждение программ по русскому языку в педагогических дискуссиях русской эмиграции 1920-х гг. / В.П. Киржаева // Интеграция образования. – 2009. – №1. – С. 26–29.
11. Киржаева В.П. Педагогический дискурс российской эмиграции первой волны: к проблеме гетероглоссии / В.П. Киржаева, О.Е. Осовский // Развитие современного образования: от теории к практике: Сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2017. – С. 68–71.
12. Киржаева В.П. Принципы обучения русскому языку в мордовской школе: Учет особенностей родного языка / В.П. Киржаева. – Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 1995. – 96 с.
13. Киржаева В.П. Статус и формы «чужой речи» в древнерусской житийной литературе (на материале житий XII–XIII вв.) // Русский язык: исторические судьбы и современность: III Междунар. конгресс исследователей русского языка: Труды и материалы. – М., 2007. – С. 60–61.
14. Лаптун В.И. Из истории провинциальной культуры / Владимир Лаптун. – Саранск: [б. и.], 2010. – 366 с.
15. Лаптун В.И. Развитие народного образования на территории Мордовии в конце XIX века (1870-е – 1890-е гг.) / В.И. Лаптун. – Саранск: [б. и.], 2009. – 89 с.
16. Мариниченко А.И. «Современные записки»: жизнь в архивных документах / А.И. Мариниченко // Вестник Пятигорского государственного лингвистического ун-та. – 2012. – №3. – С. 316–318.
17. Масоликова Н.Ю. К истории российского педагогического зарубежья в Великобритании: Николай Адольфович Ганс (1888–1969) / Н.Ю. Масоликова // Ежегодник Дома русского зарубежья имени Александра Солженицына, 2016. – М.: Дом Русского Зарубежья им. Александра Солженицына, 2016. – С. 153–163 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://iris.unive.it/retrieve/handle/10278/3687305/101875/Ezhegodnik_2016.pdf
18. Научное наследие Н.А. Ганца в педагогическом пространстве России и Европы 1920–1930-х годов: Монография / О.Е. Осовский, В.П. Киржаева, С.П. Гудкова [и др.]. – Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2017. – 152 с.
19. Осовский О.Е. Забытая рецензия Сергея Гессена на роман Олдоса Хаксли / О.Е. Осовский // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – №1. – С. 74а–77.
20. Осовский О.Е. Имперская и постимперская парадигма в идеологии российского образования XVIII – первой трети XX века (к постановке проблемы) / О.Е. Осовский // Академический журнал Западной Сибири. – 2014. – №4. – С. 96–97.
21. Осовский О.Е. Малоизвестная рецензия Джона Дьюи / О.Е. Осовский // Гуманитарные науки и образование. – 2010. – №3. – С. 26–30.
22. Осовский О.Е. Научно-педагогическое наследие Н.А. Ганца в контексте педагогической компаративистики XX в.: предварительные замечания / О.Е. Осовский, С.П. Гудкова, В.П. Киржаева, А.И. Мариниченко, В.И. Лаптун // Осовские педагогические чтения «Образование в современном мире: новое время – новые решения»: Сб. науч. ст.: в 2 ч. Ч. 1. – Саранск, 2016. – С. 187–192.
23. Осовский О.Е. Непростая простота. Страна, читающая «масслит» или не читающая вовсе? // Вопросы литературы. – 2009. – №3. – С. 46–69.
24. Осовский О.Е. Проблемы справочно-информационного обеспечения истории образования русского зарубежья и возможные пути их решения / О.Е. Осовский // Интеграция образования. – 2009. – №1. – С. 18–20.
25. Осовский О.Е. Российское зарубежье: социально-исторический феномен, роль и место в культурно-историческом наследии / О.Е. Осовский, А.И. Горбунова; рец.: Е.И. Пивовар // Регионология. – 2010. – №2. – С. 353–357.
26. Осовский О.Е. Рец.: The Bakhtin Circle. In the Master's Absence // Вопросы литературы. – 2005. – №4. – С. 368–369.
27. Осовский О.Е. Сохраняя «духовное лицо» русской литературы: подлинная история «Современных записок» в архивных материалах и примечаниях к ним / О.Е. Осовский // Вопросы литературы. – 2016. – №1. – С. 353–371.

28. Осовский О.Е. Ф. Рабле, карнавал и карнавальная культура в работах М.М. Бахтина 1930–1950-х гг. / О.Е. Осовский // Диалог. Карнавал. Хронотоп. – 2002. – №1. – С. 59–74.

29. Очерки истории образования и педагогической мысли Российского Зарубежья (20–50-е гг. XX в.). – Саранск: [б. и.], 2000. – 195 с.

30. Kirzhaeva V.P. Pedagogical discourse in magazines of Russian emigre community in 1920–30s (on the basis of N. Hans articles) / V.P. Kirzhaeva // Russian Linguistic Bulletin. – 2016. – №3 (7). – P. 136–138.

Зайцев Александр Владимирович

учитель трудового обучения

ОГКОУ «Родниковская коррекционная школа-интернат»

г. Родники, Ивановская область

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ

***Аннотация:** в статье представлена проблема применения дифференцированного обучения. Автор отмечает возможность использования различных форм, методов и способов подачи материала в образовательном процессе.*

***Ключевые слова:** обучение, трудовое обучение, дифференцированный подход, индивидуальный подход, специфика предмета, типологические группы учащихся.*

*Скажи мне, и я забуду, покажи мне,
и я запомню, дай мне действовать са-
мому, и я научусь.*

Конфуций

Основная задача дифференцированной организации учебной деятельности – раскрыть индивидуальность, помочь ей развиваться, устояться, проявиться, обрести избирательность и устойчивость к социальным воздействиям. Кроме того, учитывая современные тенденции в образовании, учащийся должен овладеть рядом компетенций, необходимых ему для успешной реализации своих возможностей в дальнейшем обучении и в жизни в целом.

Дифференцированное обучение помогает выявить и максимально развить задатки и способности каждого учащегося. Применение дифференцированного подхода к учащимся на различных этапах учебного процесса в конечном итоге направлено на овладение всеми учащимися определённым программным минимумом знаний, умений, навыков.

Использование форм и методов уровневой дифференциации, основываясь на индивидуальных особенностях обучаемых, создают благоприятные условия для развития личности в образовательном процессе.

В своей работе в данном направлении ставлю перед собой следующую цель:

Создание условий для раскрытия потенциала каждого ученика и развития их умственных и физических возможностей с учетом индивидуальных особенностей, реализуя на своих уроках дифференцированный и индивидуальный подходы в обучении.

В соответствии с поставленной целью, решаю следующие задачи:

- выявление уровня обучаемости и здоровья учащихся;
- выявление уровня знаний детей по предмету;
- отбор содержания учебного материала для работы с детьми каждого уровня и определение методов, форм и методических приемов, способствующих применению уровневой дифференциации на уроках;
- контроль влияния уровня развития обученности детей на качество знаний, познавательный интерес к предмету, психологический климат на уроке.

Для реализации поставленной цели свою работу строю следующим образом:

- входная диагностика (определение критериев, на основе которых выделяю типологические группы учащихся для дифференцированной работы);
- распределение детей по типологическим группам с учетом результатов диагностики;
- выбор форм и приемов дифференциации. Реализация дифференцированного подхода на различных этапах урока и во внеурочной деятельности;
- диагностический контроль за результатами работы учащихся, в соответствии с которым может меняться состав групп и характер дифференцированных заданий.

Свою работу по дифференцированному обучению начинаю с определения критериев, на основе которых выделяю типологические группы учащихся для дифференцированной работы с ними. При этом учитываю индивидуальные особенности каждого учащегося (физические, психологические, личностные, в том числе особенности мыслительной деятельности), опираясь на совместную работу с классными руководителями, результатами обследований, проводимых психологом.

Основные критерии:

- организация рабочего места;
- соблюдение правил техники безопасности;
- умение работать по плану;
- умение составлять план предстоящей работы самостоятельно;
- навык работы штукатурно-малярного дела;
- качество выполненной работы;
- самоанализ выполненной работы.

Данные критерии выбраны в связи со спецификой предмета. Для определения результатов применяю следующие формы:

Проведение контрольных срезов и практических работ в начале года в каждом классе по основным разделам учебного материала предыдущих лет обучения с целью определения фактического уровня знаний детей, выявления факторов, влияющих на качество знаний, планирование и проведение коррекционных мероприятий по повышению уровня знаний.

По результатам диагностического тестирования составляю индивидуальную карту учёта учебных умений и навыков, в данном случае, по штукатурно-малярному делу, которая помогает мне распределить учащихся по типологическим группам и организовать учебную деятельность с учетом выявленных особенностей.

Распределение детей по типологическим группам с учетом результатов диагностики.

На основе полученных данных выделяю типологические группы учащихся, отличающихся:

- различным уровнем усвоения материала на данный момент;
- уровнем работоспособности и темпом работы;
- особенностями восприятия, памяти, мышления;
- уравниженностью процессов возбуждения и торможения.

1 группа. Учащиеся данной группы в основном успешно справляются с обучением во фронтальной работе. К ним нет необходимости систематически применять дифференцированный подход. Они способны достаточно полно воспроизводить учебный материал, отвечая на вопросы, а в простых случаях воспроизводят его самостоятельно. Планирование новой работы в пределах программных требований осуществляют успешно. Приемы самоконтроля сформированы, работоспособность высокая, трудовые приемы в объеме программных требований данного уровня усваиваются успешно.

2 группа. Учащиеся данной группы учебный материал воспроизводят в основном правильно, но допускают незначительные ошибки. Самостоятельно использовать знания теоретической и практической деятельности могут только в простейших случаях. Общую инструкцию работы запоминают верно, но допускают ошибки. Самостоятельно трудовую деятельность планируют с трудом, чаще прибегают к помощи учителя. Приемы контроля сформированы недостаточно, наблюдаются недостатки в усвоении профессиональными приемами, работоспособность средняя. Эффективное обучение учащихся 2 группы возможно лишь при условии систематического дифференцированного подхода.

3 группа. Учащиеся данной группы могут овладевать простейшей профессиональной деятельностью лишь при условии, если одно и то же учебное задание повторяется несколько раз. Поэтому для обучения данной группы учащихся в организации учебной деятельности целесообразно применение индивидуального подхода на различных этапах урока и во внеурочной деятельности. Учащиеся данной группы учебный материал воспроизводят отдельно, чаще всего частями, главное в содержании выделить не могут. К самостоятельному планированию работы не способны. Приемы контроля не сформированы, трудовые профессиональные двигательные навыки выполняет с ошибками, темп работы низкий.

Распределение учащихся по типологическим группам помогает мне организовать не только внутреннюю дифференциацию (внутри класса), но и внешнюю, предполагающую обучение разных классов в одной параллели по программам, отличающимся глубиной и шириной изложения материала, сложностью изготавливаемого объекта труда, что помогает в полной мере усвоить учебный материал всем учащимся.

Обучение каждого ребенка должно происходить на доступном для него уровне и в оптимальном для него темпе. Это достигается дифференциацией заданий по объему и сложности, а также путем реализации различных форм и методов организации деятельности учащихся на уроке и во внеурочной деятельности.

Дифференцированный подход применяю на всех этапах урока, распределяя предлагаемые задания по разным уровням учебной деятельности:

1. Задания по уровню сложности.

Самой распространенной формой дифференциации является выполнение учениками заданий разного уровня сложности. Такую форму дифференциации применяю при повторении пройденного и закреплении нового материала.

Предлагаемые мной задания по уровню сложности делятся на три уровня:

(например: вставить пропущенные слова в данные предложения.)

I уровень: наиболее сложные типовые задания, которые предполагают мыслительную деятельность продуктивного (творческого) характера. В эту группу входят задания, требующие нестандартных действий, нахождения оригинальных технологических решений.

Задания II-ого и III-его уровней отличаются тем, что при их выполнении требуется репродуктивная (воспроизводящая) деятельность. Кроме того, задания для II-ого и III-его уровня незначительно отличаются по своей сложности (например: выполнить задание на восстановление последовательности).

В заданиях для II уровня предполагается частичное или полное воспроизведение усвоенных ранее теоретических знаний, или их применение в стандартных ситуациях (задания подстановки, в которых намеренно пропущено слово, фраза, иной существенный элемент), конструктивные задания, выполнение которых связано с самостоятельным воспроизведением учащимися технологических сведений (например: выбрать один из предложенных ответов).

III уровень: включает в себя программированные задания на опознавание, различие, классификацию и упорядоченность, причем все задания имеют подсказку в виде программированных ответов или в самом условии задания, они несложны в выполнении и посильны для третьей группы учащихся.

Чаще всего это работа по карточкам, тестовые задания с разным уровнем сложности, которую применяю при письменном опросе на разных этапах урока.

2. Задания по объему учебного материала.

В основе работы с сильными учащимися должна быть постоянно увеличивающаяся по объему нагрузка. Поэтому, учитывая индивидуальные особенности учащихся, распределяю объем работы дифференцированно, чаще всего это задания практического характера.

3. По характеру помощи учащимся:

На своих уроках часто применяю такую форму дифференциации, как дозирование помощи учителя, которое предполагает оказание учителем одной из видов помощи учащимся:

Образец выполнения задания – для детей первой группы предлагаю выполнить практическое задание по готовому образцу-эталону;

Задания с инструкцией, планом, алгоритмом – для учащихся второй группы предлагаю составить план предстоящей работы, состоящего из отдельных этапов письменной инструкции;

Работа с подкреплением наглядной модели – эталона – со слабыми учащимися повторяем весь ход предстоящей работы по готовому плану,

состоящего из предметных элементов плана и подробного описания каждого этапа.

4. Работа в группах.

Делю класс на две команды, в которые входят ученики разных типологических групп, с целью осуществления взаимопомощи и взаимоконтроля в процессе работы, где ученики первой группы выступают в роли консультантов, и помогают справиться с практическими заданиями слабым ученикам.

Хочется выделить положительные аспекты дифференцированного и индивидуально подхода:

- отсутствие в классе отстающих учащихся;
- полная занятость всех учащихся, самостоятельно переходящая от уровня к уровню;
- формирование личностных качеств: самостоятельности, трудолюбия, уверенности в себе, творчества;
- повышение познавательного интереса и мотивации к обучению;
- развитие способностей учащихся.

Сопровождая уроки различными формами, методами и способами подачи материала мы тем самым повышаем его привлекательность. Внедренные элементы дифференцированного и индивидуального подхода активизируют стремление к знаниям. Учащиеся чувствуют себя ответственными, приучаются к самоорганизации учебного труда. Самое главное – вызвать у учащегося интерес к предмету и пробудить желание заниматься в дальнейшем.

Список литературы

1. Елисеев В.В. Управление дифференцированным обучением в общеобразовательной школе. Ульяновск: ИПК ПРО, 1995. – С. 8–17.
2. Митин С.Н. Индивидуализация и дифференциация в процессе обучения: Методические рекомендации. – Ульяновск: ИПК ПРО, 1998.
3. Коррекционная педагогика: Учеб. пособие / Т.Г. Никуленко, С.И. Самыгин. – 2-е изд. – Ростов н/Д: Феникс, 2009.
4. Мирский С.Л. Методика профессионально-трудового обучения во вспомогательной школе. – М.: Просвещение, 1980.
5. Мирский С.Л. Индивидуальный подход к учащимся вспомогательной школы в трудовом обучении. – М.: Педагогика, 1990.
6. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие для педагогических вузов. – М., 1998.
7. Воронкова В.В. Социально-бытовая ориентировка учащихся 5–9 классов в специальной (коррекционной) общеобразовательной школе / В.В. Воронкова, С.А. Казакова.
8. Абасов З. Дифференциация обучения: сущность и формы // Директор школы. – 1999. – №8. – С. 61.
9. Булатова С.А. Дифференциация и индивидуализация на уроках трудового обучения в коррекционной школе VIII вида [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://forum.schoolpress.ru/article/0/1320> (дата обращения: 27.07.2017).

Залукаева Елена Евгеньевна

педагог-организатор

МКОУ СОШ №3

г. Мирный, Архангельская область

ВНЕКЛАССНОЕ МЕРОПРИЯТИЕ «ГОСУДАРСТВЕННЫЕ СИМВОЛЫ РОССИИ»

***Аннотация:** данная статья посвящена проблеме патриотического воспитания детей. Автором представлен ход мероприятия, позволяющего учащимся узнать о государственных символах Российской Федерации.*

***Ключевые слова:** внеклассное мероприятие, патриотизм, государственная символика, история, герб, гимн, флаг.*

***Цель мероприятия:** воспитание гражданственности и патриотизма на примере изучения государственной символики и ее истории.*

Задачи:

1. Изучение истории происхождения герба, гимна и флага, анализ значения государственной символики.

2. Формирование устойчивого интереса к истории России.

3. Развитие коммуникативных качеств воспитанников.

***Оборудование:** символы России – герб, гимн, флаг; компьютер и мультимедиапроектор (презентация по теме); высказывания по теме, игровая площадка.*

Ход мероприятия

Ребята при входе получают жетончики с изображением символов своей команды проходят в зал, занимают места, в своей команде.

1. Вступительное слово учителя.

Россия! Родина! Отчизна!

Родного неба синева!

О, как возвышенно и чисто

Звенят во мне твои слова!

И вечно нежностью согреты

Твои березы и ручьи,

Твои морозные рассветы

И ночи звездные твои.

Здравствуйте ребята, наше сегодняшнее мероприятие посвящено символике Российской Федерации. Мы вспомним историю государственных символов нашей страны, узнаем их значение, сегодня мы будем говорить о трех основных символах государства, вспомните, как они называются? Наша игра будет состоять из трех этапов: Герб, гимн, флаг. Вам будут предложены различные задания. Команда правильно и быстро выполнившая задание получает медаль, победит та команда в конце игры, у которой будет больше медалей. Выберите, пожалуйста, капитана команды, который будет поднимать табличку, когда команда будет готова ответить.

Государственные символы России нужны нам как воплощение истории нашей Родины и отражение ее настоящего, как выражение патриотизма ее граждан и обозначение на международной арене, как ее зрительный и музыкальный образ. Как раз, поэтому отношение к государственным символам – это отношение к самому государству. Давайте познакомимся с ними. Мы приступаем к первому этапу нашей игры:

Герб.

Государственный герб – официальная эмблема государства, изображаемая на печатях, бланках государственных органов, денежных знаках

и т. п. Часто является составной частью государственного флага. Герб Российской Федерации представляет собой красный геральдический щит с золотым двуглавым орлом. Над ним три короны: две малые и одна большая. В лапах орла – скипетр и держава. А на груди орла на красном щите – серебряный всадник Георгий Победоносец в синем плаще на серебряном коне, поражающий копьём дракона.

Свой герб есть и у каждого города России. Он является его отличительным знаком. Герб рассказывает о героическом прошлом города, о том, чем занимались его жители.

1. Какой элемент герба был заимствован Иваном III в 1497 году из Византии?

Ответ: двуглавый орел.

2. Когда появилось изображение всадника, Поражающего копьём змея:

- А. При Иване III
- Б. При Иване IV
- В. При Александре Втором.

Ответ: При Иване Грозном.

3. Что символизировал большой крест на гербе при Иване Грозном?

- А. Православие
- Б. Имперскую власть
- В. Королевскую власть.

Ответ: Православие.

Кто вернул России в качестве герба двуглавого орла?

- А. Горбачев М.С.
- Б. Ельцин Б.Н.
- В. Путин В.В.

Ответ: Б.Н. Ельцин.

Кто изображен на щите двуглавого орла Российского герба?

- А. Святой Николай Чудотворец.
- Б. Святой Андрей Первозванный
- В. Святой Георгий Победоносец.

Ответ: Святой Георгий Победоносец.

II. Составьте и наклейте современный герб Российского государства.

III. Ребята, давайте прервемся на небольшую динамическую паузу.

Мы топаем ногами,
Мы хлопаем руками,
Киваем головой.
Мы руки поднимаем,
Мы руки опускаем
И вновь играть начнем.

IV. Гимн.

Государственный гимн – главная государственная песня, в которой отражены народная любовь и патриотизм. Гимн исполняют и слушают стоя.

Он исполняется в особых случаях: во время различных торжественных мероприятий, визитов государственных деятелей в другие страны, в честь российских спортсменов-победителей. Гимн прославляет могущество и величие государства

1. Когда все люди нашей страны слушают Гимн РФ?

Ответ: в Новый год.

2. Как назывался первый официальный гимн РФ?

- А. «Боже царя храни».
- Б. Интернационал.

В. Современный гимн.

Ответ: «Боже царя храни»

3. Первый гимн появился в:

А. В России.

Б. В Древнем Египте.

В. В Англии.

Ответ: в Древнем Египте.

4. В каком году прозвучал современный гимн РФ?

А. 1990 г.

Б. В Новогоднюю ночь с 2000–2001 г.

В. 1900 году.

Ответ: В Новогоднюю ночь с 2000–2001 г.

5. После десятилетнего перерыва музыка

Вновь стала звучать как гимн не Советского Союза, а Российского государства, кто стал автором слов?

А. Державин.

Б. Жуковский.

В. Михалков.

Ответ: Михалков С.В.

В. Давайте споем гимн Российской Федерации все вместе. (Гимн РФ).
(1 куплет, со словами).

VI. Флаг.

Государственный флаг – официальный символ государственной власти, олицетворяющий суверенитет государства. Государственный флаг России имеет три одинаковые горизонтальные полосы: верхняя полоса – белого цвета, средняя – синего, нижняя – красного.

Государственный флаг Российской Федерации поднимается на зданиях верховных органов государственной власти и управления, посольств, торговых представительств, консульств РФ за рубежом, судах, плавающих в открытом море, а также во время спортивных состязаний в честь российского победителя.

1. Что, по вашему мнению, символизируют цвета флага?

Ответ: Красный – символ мужества и отваги, голубой – символ веры, верности, белый – мир, чистота, благородство.

2. При каком царе впервые появился Российский трехцветный флаг?

Ответ: Петр I.

3. В каком году Петром I был принят трехцветный флаг?

А. 1703.

Б. 1705.

В. 1720.

Ответ: 1705 г.

4. Кто или что получил этот флаг?

А. Военно-морские корабли.

Б. Сухопутные войска.

В. Дворцовая стража.

Ответ: военно-морские корабли.

5. Как называется личный флаг президента?

А. Хоругвь.

Б. Флаг.

В. Штандарт.

Ответ: штандарт.

VII. Раскройте Флаг Российской Федерации.

VIII. Заключение.

Подведение итогов, награждение участников.

Дорогие ребята, вы сегодня очень хорошо работали и отвечали, и я хочу вас спросить, что нового вы узнали на нашей мероприятии?

Государственные символы Российской Федерации – это очень важные элементы жизни нашего народа. Герб, флаг и гимн России отражают чувства патриотизма, уважения к истории страны, её государственному строю. Каждый из нас должен их знать и относиться к ним с почтением, так как Отечество у нас одно – любимая Россия!

Я надеюсь, Вам было интересно принять участие в нашей игре, если это так наклейте, пожалуйста, флажок на наш лист настроения!

До новых встреч, всего доброго!

Список литературы

1. Амузина Л.Е. Славься, Отечество! // Последний звонок. – №4. – 2006.
2. Засекина Л.Н. Российский флаг // Педсовет. – №9. – 2004.
3. Кузнецов А.П. Школьнику о символах Отечества: Пособие для учащихся: (для сред. шк. возраста) / А.П. Кузнецов. – М.: Просвещение, 2005.
4. О проведении «Урока России» в общеобразовательных учреждениях Российской Федерации // Воспитание школьников. – №9. – 2003.
5. Тихонова И. Государственный флаг России // Воспитание школьников. – №7. – 2003.

Замуруева Ольга Александровна

учитель начальных классов
МБОУ Одинцовская гимназия №7
г. Одинцово, Московская область

ТРУДОВОЕ ВОСПИТАНИЕ В ШКОЛЕ XXI ВЕКА

Аннотация: в статье рассматриваются проблемы трудового воспитания в современной школе и пути их решения. Автором представлены продуктивные методы формирования трудового воспитания.

Ключевые слова: трудовое воспитание, современная школа, интегрированное обучение, развитие ребёнка, сотрудничество, инициативность школьника.

С 2017 года в российских школах начнут вводить программы трудового воспитания. О важности труда для воспитания личности, о трудолюбии и навыках получения успеха от труда как важнейшего составляющего жизни сказала министр образования и науки РФ Ольга Васильева на Общероссийском родительском собрании в преддверии 2016–2017 учебного года.

Проблемы трудового воспитания чаще всего зарождаются в семье, и несправедливо огульно обвинять школу во всех грехах. Современный напряженный ритм жизни, стремление к материальным благам, иногда избыточным, оставляет все меньше времени для спокойного общения с детьми, совместных занятий простыми, но от этого не менее важными, повседневными делами. Утверждение «я сам», непоколебимое в своей уверенности, не получает поддержки, одобрения, а в результате ребенок теряет инициативность и с легкостью пользуется плодами чужого труда.

Всё изменяется с поступлением ребёнка в школу. Он становится частью большого коллектива и начинает жить по другим законам. А это подразумевает наличие определенных обязанностей, самостоятельности и

умения выполнять порой рутинную, но необходимую работу. Именно с этого и начинается школьное трудовое воспитание.

В советской школе были и классные дежурства, и уборка школьной территории, и субботники, обязательный сбор макулатуры, металлолома, трудовые сельскохозяйственные десанты. Вот, казалось бы, пришла пора исправить родительские ошибки, но не все так просто.

Правозащитники, ратуя за права ребенка, слегка перегнули палку, и любой детский труд по действующему законодательству считается эксплуатацией. Теперь на то, чтобы помыть полы в классе или прополоть грядку на пришкольном участке требуется разрешение родителей. Нет согласия – принуждать нельзя. А к чему придет это общество потребителей и любителей всего готового? Как гласит японская мудрость, если родители трудятся, а дети отдыхают, то внуки будут просить милостыню.

На этом проблемы трудового воспитания в современной школе, связанные с уважением к работе, как основной человеческой ценности, желанием не бояться трудностей и доводить начатое дело до конца, не заканчиваются. Практически невозможно сформировать полезные навыки и любовь к труду, так как в расписании предусматривается 1 урок технологии в неделю. В основном на этих уроках изучается теория трудовой деятельности, но только практика может породить полезную привычку избегать праздности.

Трудовое воспитание в начальной школе имеет приоритетное значение. Ведь цель школы не только научить читать, писать и бегло разбираться в основных дисциплинах, но и выпустить из своих стен гармоничную личность, готовую к самостоятельной жизни, способную приносить пользу людям, а не удовлетворять свои потребности за чужой счет. Необходимо заложить основу, прочный фундамент, на котором дети будут возводить здание своей жизни. А что получится – небоскреб или ветхий домик на песке, во многом зависит от способности ценить труд окружающих людей и свой собственный, умения радоваться успехам и не бояться любой работы, какой бы сложной она не казалась.

Сочетание этих качеств и есть трудолюбие, а чтобы его развить, нужна мотивация и поощрение. Если дети не уверены в своих силах и думают, что все у них получается плохо, то любая деятельность будет вызывать скуку и раздражение. Но искреннее восхищение и помощь там, где она действительно нужна, способны творить чудеса, пробуждая таланты и радость от простых ежедневных обязанностей.

Девочка поливает цветы. Желания полить цветок (чтобы не завял), накормить питомцев в живом уголке (ведь у них нет ловких рук, чтобы себя обслужить), создавать вокруг себя порядок (а не плодить хаос) не возникают сами по себе, а вырабатываются многократным повторением и осознанием пользы своего труда. Выполняя эти действия в коллективе под руководством чуткого педагога, ребенок начинает понимать, что это не его личный тяжкий удел и повинность, а возможность сделать окружающий мир лучше.

В воспитании творческого труда важно, чтобы школьник видел весь процесс от начала до конечного результата. На уроках технологии, из-за нехватки времени, дети часто приступают к работе по готовым шаблонам и не успевают завершить поделку. Это приводит к потере интереса и смысла работы. Необходимо менять отношение системы образования к трудовому воспитанию в начальной школе.

Наиболее продуктивными методами формирования трудового воспитания являются: технологии проблемного обучения, метод творческих

проектов, игровые технологии, коллективные формы работы. В школе в работе с детьми многое также зависит от атмосферы положительного отношения к труду, общественного мнения, поддержки и похвалы тех, кто добросовестно трудится. Выполнение трудовых заданий должно стать всеобщим успехом, радостью.

Трудовые умения и навыки формируются в разнообразных видах труда, практических занятиях. Их приобретение имеет большое психологическое и воспитательное значение. У учащихся повышается интерес к труду, деловым занятиям, появляется уверенность в своих силах, желание самостоятельно совершенствовать свои умения и навыки.

Список литературы

1. Трудовое и профессиональное обучение в средней школе / Под ред. И.И. Пирогова. – М.: Приор, 2005.
2. Трудовое обучения в школе / Под ред. М.А. Мамонтова. – М.: Юнити, 2005.
3. Интернет-газета для родителей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: gazetadr.ru
4. Мирук Р. Трудовое воспитание в школе как основа формирования гармоничной личности ребенка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://gazetadr.ru/trudovoe-vospitanie-v-shkole/> (дата обращения: 24.07.2017).

Кобякова Татьяна Анатольевна

воспитатель

МБДОУ «Д/С №90» г. Астрахани
г. Астрахань, Астраханская область

НРАВСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

***Аннотация:** в данной статье рассмотрена проблема патриотического воспитания дошкольников. Перечислены основные задачи, стоящие перед педагогом. Отражены направления нравственно-патриотического воспитания детей.*

***Ключевые слова:** патриотическое воспитание, семья, традиции, дошкольное учреждение.*

Патриотическое воспитание детей является актуальной задачей нашего общества и государства. Мы живем в такое непростое время, когда прежние идеалы ценность, а новые еще не четко сформированы. Для ребенка чувство патриотизма начинается с малого, того, что наиболее близко и понятно ему: семья, дом, друзья и т. д. Поэтому, патриотическое воспитание дошкольника должно строится по принципу от малого к большому (дом-семья, город – земляки, страна – нация, народ, Родина – Отечество).

Нравственно-патриотическое воспитание в ДОУ ставит перед педагогом следующие задачи:

- формирование духовно-нравственного отношения, чувства гордости и любви и уважения у ребенка:

- к своей семье, дому, близким;
- к родному городу, к друзьям, знакомым и окружающим, к природе родного края;

- к своей стране, к культурному наследию своего народа;

- формирование у ребенка понятия Родина и Отечество. Воспитание чувства гордости, уважения, чувства собственного достоинства и значимости себя как личности и представителя своего народа, своей страны.

Воспитание толерантности и уважения к представителям других национальностей.

Нравственно-патриотическое воспитание детей в ДОУ может строиться следующим образом:

1. Знакомство с культурными традициями, музыкальным фольклором, праздниками, народно-прикладным искусством, устным народным творчеством, народными играми, языком.

2. Знакомство с историей своей семьи, родственниками, семейными традициями, родословной.

3. Знакомство с историей своего города, достопримечательностями, традициями, выдающимися людьми, народностями.

4. Знакомство с геральдикой: герб (города и страны), флаг, гимн страны, историей. Изучение творчества поэтов, писателей, композиторов, художников. Посещение музеев, театров, выставок.

Необходимо стремиться прививать нравственно-патриотические качества как можно раньше, ведь в результате у дошкольника укрепляется сознание собственной индивидуальности, своей значимости, причастности к окружающим людям и событиям.

Ковров Владимир Викентьевич

канд. пед. наук, доцент

ФГКОУ ВО «Московский университет

МВД России им. В.Я. Кикотя»

г. Москва

DOI 10.21661/r-463320

ФОРМИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОПЫТА И РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТА В ВУЗЕ

Аннотация: в статье рассматривается проблема, связанная с актуализацией образовательного опыта студентов и развитием субъектной позиции обучающихся в современной образовательной практике системы высшего профессионального образования. Обосновывается содержательно смысловое определение понятия «специальный актуальный образовательный опыт» студента, обращается внимание на необходимость повышения качества образовательного процесса средствами развития мотивации обучающихся и организации активной познавательной деятельности студентов на учебных занятиях, средствами современных интерактивных образовательных технологий.

Ключевые слова: субъектная позиция, студент, обучение, активизация познавательной деятельности, технология критического мышления.

Период обучения студента в вузе – это период его профессионально-личностного становления, проходящего в процессе накопления субъектом опыта будущей профессиональной деятельности. Приобретаемый студентом индивидуальный профессиональный опыт проявляется в степени развитости: профессиональной компетентности; профессиональной умело-

сти (мастерства в выполнении отдельных функций профессиональной деятельности); готовности к творческому подходу реагирования на «профессиональные вызовы» (в решении поставленных перед ним профессиональных задач); ценностного отношения к будущей трудовой деятельности в выбранной профессии.

Качество и динамика формирования индивидуального профессионального опыта студента зависит от его субъектной позиции, понимаемой нами как деятельность реализацию его ценностного отношения к профессиональному образованию. Субъектная позиция обучающегося – фактор освоения (раскодирования) содержания образовательного опыта, его осмысление и индивидуальное творческое наполнение в самостоятельной профессиональной деятельности в будущем. Субъектная позиция позволяет студенту перевести предлагаемое ему в процессе обучения содержание общепрофессиональных и специальных дисциплин в систему индивидуального образовательного опыта, позволяет сориентироваться в ценностных смыслах и личностных значениях образования, организующих впоследствии дальнейшую профессиональную деятельность [6].

Содержание образовательного опыта, который кодируется и декодируется участниками образовательной деятельности в вузе, несомненно, определяется содержанием и спецификой будущей профессиональной деятельности выпускника.

Период обучения студентов в вузе, в ходе которого им, с различным уровнем успешности освоения профессиональных компетенций, отраженных в государственных образовательных стандартах и в образовательно-профессиональных программах подготовки по различным профилям и направлениям, традиционно ориентирован (в значительной степени) на освоение обучающимися профессиональными умениями и опыта деятельности в профессии. В этой связи возникает ряд вопросов:

- может ли ограничиваться образование студента только освоением опыта профессиональной деятельности;
- будет ли в этом случае происходить процесс личностно-профессионального становления, приобретет ли образование, а вслед за ним и профессия личностно-значимый смысл для студента;
- станет ли образовательный процесс профессионального вуза не декларативно, а истинно личностно-центрированным и субъектно-направленным?

Сложившиеся в современной практике высшего профессионального образования (далее – ВПО) подходы к рассмотрению феномена образования как важнейшей личностной ценности, определяют необходимость содержательной характеристики понятия «специальный актуальный образовательный опыт». Отметим, что его специфика также определяется особенностями образовательной системы конкретного вуза, своеобразием целостного образовательного процесса, в рамках которого реализуются основные образовательные программы.

Актуальный образовательный опыт студента представляет собой совокупность: информационной (образовательной) компетентности; операционной (функциональной) компетентности – умений решать актуальные профессионально ориентированные образовательные задачи; мотивационной компетентности опредмеченной в умениях проектировать индивидуально-личностный образовательный маршрут и определять личностные смыслы и отношения к получаемому образованию.

Личностно-значимый для студента образовательный опыт опредмечивается:

Во-первых, на основе образовательной компетентности, выражающейся:

- в информированности студента о себе, своих образовательных, а в перспективе и в профессиональных потребностях и возможностях;
- в информированности студента о возможностях образования, образовательной системы, образовательной деятельности, образовательного процесса.

Во-вторых, посредством сформированных умений решать актуальные образовательные задачи, что может быть связано:

- с умениями вычленить, оценить значимость и решить актуальные для разных этапов обучения задачи;
- с умениями самоопределения в предлагаемых образовательных условиях и максимального субъектного их использования в процессе развития и образования.

В-третьих, на основе умений (навыков) проектирования индивидуально-личностного образовательного маршрута, которые складываются из способностей студента:

- конструировать иерархически соподчиненную цепочку образовательных задач и выстраивать линию своего образования;
- устанавливать связи между перспективными, стратегическими, тактическими и оперативными целями своего образования.

В-четвёртых, при условии осознанных (принятых) личностных смыслов и ценностного отношения к самому образованию, образовательной деятельности и образовательному процессу.

Именно формирование актуального образовательного опыта, – опыта, который нужен «здесь и сейчас», может позволить студенту оценить период обучения как самоценный период, способствовать становлению отношения к образованию как средству жизненного и профессионального самоопределения и развития.

Реализация современных требований новых государственных образовательных стандартов высшей школы по подготовке компетентных специалистов соответствующих профессиональных сфер в настоящее время невозможна без решения «проблемных» задач организационно-методического характера в ходе организации процесса обучения студентов профессорско-преподавательским составом. Проблема обеспечения качества образовательного процесса является актуальным вызовом в его организации для различных по типу учреждений отечественной системы высшего профессионального образования, а его прикладной характер связан с содержательными, организационными и методическими аспектами в построении эффективного целостного образовательного процесса в вузе.

Профессиональный рост преподавателя высшей школы связан (и зависит!) с постоянным развитием профессиональной компетентности и совершенствованием его преподавательского мастерства, с развитием творческой индивидуальности преподавателя как Учителя, Педагога-наставника, Эксперта-консультанта, что, безусловно, является ключевым психолого-педагогическим условием «запуска» механизмов профессиональ-

ного воспитания студентов [5]. В этой связи, подчеркнём аксиоматичность утверждения о том, что, прежде чем влиять на профессиональный рост (обучение, воспитание, развитие) студента, а точнее сказать, получить на это право, необходимо самому преподавателю вуза целенаправленно и непрерывно осуществлять работу по профессиональному самосовершенствованию [4; 5]. Инновационное совершенствование преподавателем своих методик и технологий обучения студентов невозможно без конкретизации и обобщения, систематизации и дифференциации, имеющихся у него реальных персональных результатов в процессе преподавательской деятельности [3].

Получить что-либо новое старыми (традиционными) методами невозможно. Отсюда ожидаемые перемены в реформируемом современном образовании во многом зависят от того, насколько преподаватель вуза уже сегодня подготовлен морально, психологически, методически к переходу от «начётнического преподавания» на «консультационную преподавательскую деятельность», использование прогрессивных «продвинутых» технологий, методик, форм организации образовательного процесса в вузе.

Исторически сложилось, что ведущей формой обучения в системе ВПО традиционно является лекционное занятие с обучающимися студентами. Вузовская лекция – главное звено дидактического цикла обучения в высшей школе. Лекция – систематическое, живое, непосредственное контактное взаимодействие-встреча личности преподавателя с внутренним миром студента. По образному выражению В.И. Загвязинского, педагог, читающий лекцию, несет живое ценностно-смысловое знание, а не просто информацию он выступает и как ученый, добывающий это знание, и как оратор, его пропагандирующий, и как воспитатель, чувствующий аудиторию и стимулирующий развитие личности [2].

В тоже время, известно, что при проведении лекций (в традиционной, классической технологии) в большинстве случаев отсутствует обратная связь со студентами. Это определяет необходимость повышения качества лекционных занятий со студентами, повышения их мотивации, организации активной познавательной деятельности на лекции. Преподаватель не просто воздействует, он активно взаимодействует со студентами.

Если воздействие по сути – процесс переноса информации от одного человека к другому, что связано с определённым «давлением» (внушением, убеждением), то взаимодействие характеризуется наличием прямой и обратной связи (рефлексии). Отсюда следует, что, эффективность педагогического взаимодействия определяется реакциями участников деятельности, которые последовательно корректируют процесс получения конечного результата. Данная образовательная парадигма предполагает известную интенсификацию познавательной деятельности студентов в вузе. В её основу положены активные формы и методы обучения, среди которых внимание заслуживают проблемные методы организации учебного процесса в системе ВПО, например, такие формы учебных занятий как «проблемная лекция», «проблемный семинар».

Проблемная лекция («лекция-беседа», «лекция-дискуссия», «продвинутая лекция») имеет различные модели построения и варианты реализации. В дидактике «продвинутая лекция» относится к кластеру образова-

тельных технологий развития «критического мышления», предполагающих видоизменение преподавателем традиционной формы занятия, чтобы стимулировать обучающихся к активному слушанию и критическому мышлению.

Лекции, основанные на технологии развития критического мышления, часто в литературе обозначаются как «продвинутое лекции». Эта неформальная характеристика дидактической формы проблемной лекции подчёркивает активное участие и роль самих студентов в процессе учебного занятия. По сути, сущностная особенность продвинутой лекции заключается в особой технологии и специфических методов её организации на основе применения активной учебной модели «вызов-осмысление-рефлексия».

Опытным путём доказано, что проведение продвинутых лекций оптимизирует когнитивные процессы обучающихся – субъектов образовательного процесса, позволяет формировать у студентов кластер познавательных компетенций. В том числе компетентность (как способность, умение) [1; 7].

- в самостоятельном структурировании учебного материала, предъявляемого преподавателем к усвоению на лекции;

- в выявлении основных информационных блоков осваиваемого студентами учебного материала;

- в использовании различных источников информации и их отборе в зависимости от дидактических целей и задач занятия;

- в организации сотрудничества и диалога (парного, группового, фронтального) в ходе учебного процесса, способности к рассмотрению различных точек зрения и взглядов на изучаемую проблему;

- в фиксации и кодировании информационного материала в оптимальной форме и виде.

Методика организации учебных занятий в вузе на основе использования технологии критического мышления является эффективным средством активизации субъектной позиции студента – будущего специалиста-профессионала, поскольку характеризуется (обеспечивает) своей направленностью на развитие его важных личностных функций как субъекта учебной деятельности:

- моделирование ситуаций определения смысла будущей профессиональной деятельности и проявления мотивационно-ценностного отношения к ней способствует развитию смыслоопределения;

- использование многовариантных заданий и создание ситуаций выбора содействует развитию избирательности студента, его способности сделать выбор и нести за него ответственность;

- создание условий для осуществления выбора вариативных способов изучения содержания учебного материала (на основе анализа собственных потенциальных возможностей), активизирует рефлексивные процессы студента – самопознание, самооценивание, самопроектирование, саморазвитие, самокоррекция, самоконтроль, самореализация;

- возможность студента самостоятельно выбирать темп и уровень освоения учебного материала и определить его в маршруте личностно-профессионального роста, опираясь на личностно-профессиональные

ценности и потенциальные возможности, способствует развитию автономности, как степени выраженности способности человека к принятию самостоятельных решений.

Являясь субъектом образовательной деятельности, студент несет ответственность за процесс личностно-профессионального становления, управляет им и контролирует его. Для этого студенту необходимо использовать опыт самоанализа, в результате которого требуется: знание себя, своих образовательных возможностей; самооценка результатов образовательной деятельности и степень удовлетворенности ими; оценка степени готовности к решению постепенно усложняющихся образовательных задач; знание причин возникших затруднений (неудовлетворенности) в процессе обучения, выработка стратегии и тактики их решения.

Список литературы

1. Галактионова Т.Г. Современный студент в поле информации и коммуникации / Т.Г. Галактионова, С.И. Заир-Бек [и др.]. – СПб., 2000. – 196 с.
2. Загвязинский В.И. Педагогическая инноватика: проблемы стратегии и тактики: Монография / В.И. Загвязинский, Т.А. Строкова. – Изд-во: ТюмГУ, 2011.
3. Кикоть В.Я. Педагогика и психология высшего образования / В.Я. Кикоть, В.А. Якунин. – СПб., 1996. – 249 с.
4. Ковров В.В. Системный подход в обеспечении качества образования в вузе // Научные исследования и образование. – 2006. – №1. – С. 5–11.
5. Ковров В.В. Современные требования к оценке учебного занятия в вузе // Научные исследования и образование. – 2017. – №2 (26). – С. 53–55.
6. Образование студента. Теоретические и практические аспекты проблемы развития субъектной позиции в условиях педагогического вуза: Монография / Под ред. А.Г. Гогоберидзе. – СПб., 2001. – 273 с.
7. Современные образовательные технологии: Учебное пособие / Коллектив авторов; под ред. Н.В. Бордовской. – 3-е изд., стер. – М.: Кнорус, 2013. – 432 с.

Кузьмина Ольга Владимировна

канд. культурологии, доцент
ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный
институт культуры»
г. Кемерово, Кемеровская область

ПРИНЦИПЫ СЦЕНАРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ: РАБОТА НАД ТЕКСТОМ

Аннотация: в научной статье раскрывается практическая значимость сценарного мастерства. Представлены упражнения для формирования и развития сценарного мышления у сценаристов-режиссеров театрализованных представлений и праздников. Представлены принципы работы над сценарным текстом.

Ключевые слова: сценарное мастерство, художественный текст, документальный текст, сценарий.

Практическая деятельность режиссеров театрализованных представлений и праздников тесно связана с работой над текстом, созданием художественного литературного сценария, поэтому учебно-практические

занятия для студентов направления подготовки Режиссура театрализованных представлений и праздников являются основной частью их профессиональной подготовки.

Любой вид художественной деятельности предполагает специфику восприятия окружающей действительности и обработки полученной информации. При этом эмоциональное воздействие на зрителя достигается художественной целостностью театрализованного представления, то есть посредством образа постановки. Таким образом, в процессе обучения, студентам необходимо освоить сценарные технологии, помочь выработать конфликтное, событийное восприятие действительности и соответствующее мышление, также приобрести навыки образного решения театрализованных праздников.

Написание художественного *сценария* – это всегда кропотливая творческая работа, требующая от студента особого подхода, особого сценарного мышления, которое формируется на протяжении всего курса обучения, а фундамент его закладывается уже на первых курсах. Творческий ум – это ум активный, пытливый, обнаруживающий проблемы там, где другие их не видят... Он особенный, должен отличаться остротой и меткостью письма, стилем и способом изложения материала, быть узнаваемым. Только тогда сценарии, которые создаёт сценарист, будут художественно целостными и представлять эстетическую ценность, как произведение искусства.

Следует подчеркнуть, что целью освоения дисциплины «Сценарное мастерство» является обеспечение не только теоретического, но и практического уровня подготовки студентов в области сценарного мастерства [2]. Поэтому, практические занятия для студентов по направлению подготовки 51.03.05 «Режиссура театрализованных представлений и праздников», профиль «Театрализованные представления и праздники», квалификация (степень) выпускника «Бакалавр» являются неотъемлемой частью их профессиональной подготовки.

Создание сценария имеет основные направления процесса овладения сценарным мастерством. Среди них следует выделить: развитие творческой наблюдательности, необходимой для накопления и отбора как художественного, так и документального материала; формирование драматургического мышления, необходимого в сценарной работе для выстраивания сюжетной канвы и событийного ряда; развитие художественно-творческого воображения и фантазии, необходимых в сценарном творчестве при поиске образного решения. Эффективность этих основных направлений, стимулирующих сценарное творчество и формирующих навыки сценарного мастерства, обуславливаются, прежде всего, их совместимостью, стройностью, взаимосвязанностью, синхронностью. Поэтому, практические занятия по дисциплине «Сценарное мастерство» направлены, прежде всего, на развитие внимания, драматургической логики и творческого воображения.

Упражнения на развитие внимания направлены для накопления жизненного материала, на основе чего формируется будущий сценарий; выработку у студента умения чётко определять свою цель и формировать задачи для её реализации, не отвлекаясь на второстепенные детали; внятно мотивировать те или иные события, которые могут лечь в основу сценария праздничных форм культуры.

Упражнения на развитие драматургической логики формируют у студента умения выстраивать сюжет, а также событийную последовательность. Развитие драматургической логики является основным методическим условием обучения основам сценарного мастерства. Студенту необходимо научиться логически мыслить, выявлять общие и частные понятия, самостоятельно приходить к логическим умозаключениям. Драматургическая логика помогает студенту определить тему, цель, зону поиска как художественного, так и документального материала; разработать сценарный план, выбрать и разместить художественный и документальный материал в литературном сценарии.

Упражнения на развитие воображения помогут студенту ярко и образно изложить материал на бумаге, а также оформить будущий сценарий. Цель воспитания у студента воображения, заключается в том, чтобы студент мысленно представлял и воспроизводил что-то в сознании, мог без больших усилий сосредоточить внимание на невидимом объекте. Воображение помогает студенту при создании целостного художественного образа в сценарии.

Таким образом, творческие способности сценариста нуждаются в развитии, ежедневных тренировках ума с помощью творческих упражнений. Очень метко звучит высказывание Леонида Леонова в книге «Талант и труд» «для того, чтобы писать хорошо, надо писать много». Поэтому сценарист, систематически занимаясь творческими упражнениями, постепенно переходя от простых к сложным, приобретает сценарные навыки: такие, как умение анализировать, систематизировать и синтезировать материал, прогнозировать поведение участников и аудитории.

Следует отметить, что создание сценария невозможно без творческого процесса, который состоит из накопленного жизненного опыта, путем длительного наблюдения над явлениями жизни, тщательного их изучения и создания общего замысла, т.е. отбора жизненного материала и определение своего отношения к нему с целью создания художественного образа. Художественный образ выступает не просто как внешнее сходство с действительностью, а проявляется в виде творческого отношения к этой действительности, как способ домыслить, дополнить реальную жизнь. Художественный образ – это суть искусства, это чувственное воссоздание жизни, сделанное с субъективных, авторских позиций. Художественный образ концентрирует в самом себе духовную энергию создавшей его культуры и человека, проявляя себя в сюжете, композиции, цвете, звуке, в том или ином зрительном толковании. Иными словами, художественный образ может быть воплощен в глине, краске, звуках, фотографии, слове и в то же время реализовать себя как музыкальное произведение, картина, роман, а также фильм, спектакль, представление. Художественный образ, будучи категорией индивидуальной и конкретной, всегда имеет некую абстрактность и обобщённость, он в тоже время представляет собой единство эмоционального и рационального, субъективного и объективного [3].

Прежде чем приступить непосредственно к написанию сценария, студент разрабатывает сюжетную основу сценария, характеры заявленных персонажей, тщательно отбирает и организует художественный и документальный материал.

Создание сценария – это всегда обработка художественного и документального материала, сбор информации, с помощью которых можно создавать полный, целостный сценарий. Обращение к фактам и документам и перевод их в художественный образ – процесс чрезвычайно сложный. Так что автор-сценарист должен обладать и качествами документалиста. Задача состоит в том, чтобы ни пересказывать исторические события, а найти им поэтическое выражение. Поэтому одним из важных составляющих является слово. Художественный уровень каждого сценария тем выше, чем в большей степени в нем будут соблюдены некоторые общие драматургические требования, такие как драматургическая законченность каждого эпизода, целостность образной картины, нарастание от начала к концу силы эмоционального воздействия на зрителей. Сценарист подбирает для своего сценария такой материал, который в данный момент был бы значим и актуален. Именно такой материал (сценарный) позволит в полной мере рассказать зрителю о том или ином событии и выразить свое (авторское) отношение к происходящему, донести авторскую идею. Для того чтобы сценарный материал (текст) нес в себе все требования, предъявляемые к авторскому сценарию, необходимо при работе над текстом соблюдать определенную последовательность (этапность).

Первый этап: Логический анализ.

Этот этап подразумевает выбор художественного текста (документального), определение его проблематики, актуальности. Именно здесь требуется тщательный анализ развития действия в тексте, выявление всех, по возможности, заявленных конфликтов произведения, их носителей, предметов борьбы. Анализу подвергаются стилевые и жанровые особенности текста, его ритмическая основа.

Второй этап: Выбор конфликта и разработка на его основе событийного ряда.

На этом этапе работы, автор-сценарист, выбирает ту конфликтную линию, которая ему наиболее близка и понятна. Как только конфликт выявлен и, соответственно, определен круг героев, участвующих в нем, расстановка сил, предметов борьбы, формируется идея (идея – это авторская позиция относительно заявленного конфликта, причем позиция автора не обязательно может совпадать с точкой зрения автора художественного текста [4]. сценарной разработки и сверхзадача. Только после этого разрабатывается событийный ряд, в полном соответствии с композиционной структурой: экспозиция, завязка; развитие действия, кульминация, развязка; финал [1].

Выбирая, соответственно заявленному конфликту, тот или иной эпизод художественного текста, автор-сценарист может сформировать свою сюжетную линию, но в рамках той *фабулы*, которая лежит в основе всего произведения. На этом этапе отрабатываются монтажные приемы [5].

Третий этап: Фиксация текстовой части.

Драматическое произведение традиционно внутренне делится на акты или действия, явления, сцены. Поскольку сценарий на основе литературного текста в конечном итоге имеет форму пьесы, то части событийного ряда выполняют в этом случае те же структурные функции. Завершенность каждого события дает возможность выбрать из текста только те отрывки, которые передают суть самого события. Причем, все равно, какой это текст: описание, рассуждение, повествование, монолог или диалог и

прочее. В этом случае сценарист имеет возможность перевести монологический текст в диалог, части авторского рассуждения или описания в сложное сценическое действие, а также в диалог или монологическую речь, сохраняя при этом ритмическую основу, стилистику исходного текста, не нарушая его лексической целостности.

Тот же принцип сохраняется и при создании межсобытийных связей, которые при необходимости могут быть использованы в сценарии, но и в этом случае текст должен быть взят только из исходного материала (или его черновиков). Это одно из главных условий сохранения целостности интерпретации в стилистических рамках литературного произведения.

Четвертый этап: Редактирование.

Под редактированием подразумевается некоторые коррективы, внесенные в исполнительский вариант и не приводящие к значительным изменениям стиля произведения. Эти коррективы функционально можно разделить на две группы:

1) предполагает работу над изменением авторских знаков препинания. Т.е. в зависимости от трактовки исходного произведения, возникает такой характер оценок, что сценарист обретает право заменить авторскую пунктуацию на более эмоциональную или менее эмоциональную, нежели у автора (например: точку на восклицательный знак и наоборот);

2) замена одного или нескольких слов. Такая замена нужна в 2-х случаях: для благозвучия (замена существительного на местоимение, и наоборот) и для лучшего понимания текста.

Но какие бы коррективы не допускали, будущие сценаристы-режиссеры, в интерпретации художественного текста, надо всегда помнить об осторожности и о том, что это делается в случае крайней необходимости.

Студенту следует бережно относиться к тексту, с которым он работает: подвергает анализу, интерпретации, сокращению. Это очень важный аспект в творческой составляющей сценариста. Кроме того, работа над текстом – это не механическая компоновка отдельных кусков, будь то художественного или документального текста, а смысловое слияние разножанрового материала с помощью приемов монтажа. Только в совокупности смыслов разных видов текстов сценарист сможет добиться наиболее яркого, эмоционально насыщенного, художественно значимого сценария.

Список литературы

1. Аль Д.Н. Основы драматургии: Учебное пособие. – 4-е изд. / Д.Н. Аль; Санкт-Петербург, Гос. ун-т культуры и искусств. – СПб.: СПбГУКИ, 2005. – 208 с.
2. Кузьмина О.В. Учебно-практические занятия по сценарному мастерству: Учеб.-метод. комплекс дисциплины по направлению подготовки 51.03.05 (071400) «Режиссура театрализованных представлений и праздников», профиль «Театрализованные представления и праздники», квалификация (степень) выпускника «бакалавр» / Авт.-сост. О.В. Кузьмина. – Кемерово: Кемеров. гос. ун-т культуры и искусств, 2015. – 40 с.
3. Кириллов С.В. Особенности формирования художественного образа в аспекте интерпретации музыкального произведения [Текст] / С.В. Кириллов // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2009. – №4. – 1068 с.
4. Марков О.И. Сценарная культура режиссеров театрализованных представлений и праздников. (Сценарная технология) [Текст]: Учебное пособие для преподавателей, аспирантов и студентов вузов культуры и искусств / О.И. Марков. – Краснодар: Изд. КГУКИ, 2004. – 408 с.
5. Чистюхин И.Н. О драме и драматургии [Текст] / И.Н. Чистюхин. – 2002. – 293 с.

Курдюков Антон Игоревич

магистрант

Высшая школа информационных

технологий и автоматизированных систем

ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный

университет им. М.В. Ломоносова»

педагог дополнительного образования

ГБОУ ДО Архангельской области «Дворец детского

и юношеского творчества»

г. Архангельск, Архангельская область

DOI 10.21661/r-463430

ОСОБЕННОСТИ РАЗРАБОТКИ МОДУЛЯ ДИАГНОСТИКИ ЗНАНИЙ В ОБЛАСТИ WEB-КОНСТРУИРОВАНИЯ ДЛЯ ЭЛЕКТРОННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО РЕСУРСА

Аннотация: автор статьи анализирует эффективность имеющегося инструментария для разработки модуля диагностики знаний в области web-конструирования. Исследователь останавливается на использовании web-платформы и, отталкиваясь от рейтинга аналитической компании, сужает круг рассматриваемых языков программирования до PHP и JavaScript. В результате изучения всех сильных и слабых сторон рассматриваемых языков исследователь приходит к выводу, что для разработки web-интерфейса будут использованы HTML и CSS, а для создания самого модуля оптимально использование PHP.

Ключевые слова: педагогика, web-программирование, дистанционный курс, дистанционное обучение, web-конструирование.

При решении задачи разработки дистанционного модуля диагностики знаний обучающихся в области web-конструирования для последующего прохождения продвинутого курса обучения перед специалистом по информатизации образования встает проблема выбора инструментария.

Выбор инструментария для создания электронных учебных курсов является одним из залогов успешности его дальнейшего использования в практике обучения [1]. Дистанционное обучение предоставляет достаточную гибкость в выборе места и времени обучения [2], а использование web-сайта в качестве платформы для развертывания модуля позволяет в достаточной мере автоматизировать образовательный процесс, переложив с плеч педагога на программные скрипты необходимость проверять тестовые задания и рекомендовать обучающемуся информационные образовательные блоки для восполнения пробелов в знаниях.

Для проектирования web-интерфейса модуля диагностики будут использованы HTML и CSS.

Язык HTML (*HyperText Markup Language*) – это простой язык гипертекстовой разметки, используемый для создания гипертекстовых документов, допускающих переноску с одной платформы на другую. Самый

простой способ создания сайта – на языке HTML. Большинство веб-страниц содержат описание разметки на языке HTML (или XHTML). Язык HTML интерпретируется браузерами и отображается в виде документа в удобной для человека форме. Он не является языком программирования, отвечая лишь за расположение в документе текстов, рисунков, таблиц и т. д. [7, с. 5].

CSS (*Cascading Style Sheets*) – формальный язык описания внешнего вида документа, написанного с использованием языка разметки. Если HTML используется для структурирования содержимого страницы, то CSS используется для форматирования этого структурированного содержимого. Каскадные таблицы стилей могут размещаться как внутри HTML документа, так и в отдельном файле с расширением «.css» [7, с. 6]. Выбор обусловлен их лидирующим положением в данной области.

Применение web-сайта как платформы для развертывания модуля диагностики в достаточной мере сужает выбор используемого языка программирования. Если отталкиваться от рейтинга аналитической компании RedMonk [4], можно остановиться на двух языках web-программирования: JavaScript и PHP.

Язык программирования JavaScript разработан для создания интерактивных HTML-документов. Это объектно-ориентированный язык разработки встраиваемых приложений, выполняющихся как на стороне клиента, так и на стороне сервера [3]. Как правило, JavaScript используется для включения анимации, загрузки новых изображений, скриптов или объектов на веб-страницах и создания восприимчивого пользовательского интерфейса [5].

PHP (рекурсивный акроним словосочетания PHP: Hypertext Preprocessor) – это распространенный язык программирования общего назначения с открытым исходным кодом. PHP сконструирован специально для ведения Web-разработок, и его код может внедряться непосредственно в HTML [6]. В первую очередь PHP используется для создания скриптов, работающих на стороне сервера [3].

PHP отличается от JavaScript тем, что PHP-скрипты выполняются на сервере и генерируют HTML, который посылается клиенту. Обращаясь к скрипту, расположенному на сервере, клиент получает только результат его выполнения и не может выяснить, какой именно код его произвел [6], что в достаточной мере способствует безопасности выполнения алгоритмов проверки тестов и дает определенные гарантии объективности оценки знаний обучающегося. Помимо этого, исполнение скриптов на стороне сервера в определенной мере снижает требования к вычислительной мощности пользовательских машин, с которых осуществляется доступ к электронному ресурсу. Другими словами, время загрузки web-страниц ресурса сократится, что даст возможность использовать для доступа к обучению, в том числе, маломощные компьютеры и бюджетные мобильные телефоны с возможностью доступа в интернет.

Оба представленных языка web-программирования полностью интегрированы с HTML и CSS, это дает возможность встраивать их непосредственно в HTML документы без использования внешних файлов, если это необходимо.

В результате мы приходим к выводу, что решение поставленной задачи допускает возможность использования двух выше описанных языков web-программирования одновременно, однако JavaScript целесообразней использовать для оформления пользовательского интерфейса, а для реализации скриптов диагностики знаний в большей степени подходит именно PHP. HTML и CSS будут использованы для реализации web-интерфейса модуля.

Список литературы

1. Войтович И.К. Специфика создания электронных образовательных курсов // Вестник ТГПУ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-sozdaniya-elektronnyh-obrazovatelnyh-kursov> (дата обращения: 25.07.2017).
2. Царев В. Преимущества дистанционного обучения // Высшее образование в России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/preimuschestva-distantsionnogo-obucheniya> (дата обращения: 25.07.2017).
3. Борсук Н.А. Анализ средств разработки web-страниц / Н.А. Борсук, В.А. Гартман, С.Д. Кургузов // Символ науки [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/analiz-sredstv-razrabotki-web-stranits> (дата обращения: 25.07.2017).
4. RedMonk the developer-focused industry analyst firm [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://redmonk.com/sograde/2016/02/19/language-rankings-1-16/> (дата обращения: 24.07.2017).
5. Блог WEB Программиста [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://juice-health.ru/programming/web-development/505-programming-languages-for-web-development> (дата обращения: 24.07.2017).
6. PHP [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://php.net/manual/ru/intro-whatis.php> (дата обращения: 23.07.2017).
7. Курдюков А.И. Создание web-сайтов: Учебно-методическое пособие. – Архангельск: НОУ СПО «Колледж управления, бизнеса и права», 2014. – 34 с.

Легчакова Оксана Алексеевна

воспитатель

МАДОУ «ЦРР – Д/С №33 «Радуга»
г. Губкин, Белгородская область

ЕДИНСТВО В ОСУЩЕСТВЛЕНИИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОДХОДА В ДОШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И СЕМЬЕ

Аннотация: автор статьи говорит о том, что работа с семьей является наиболее трудной проблемой педагогики. Это обязывает воспитателей широко использовать теоретическую литературу, анализировать практическую работу и тесно сотрудничать с семьей ребенка. Положительные результаты в проведении работы с семьей могут быть только в том случае, если между родителями и воспитателями имеется единство требований к детям, плановость и систематичность, взаимное доверие.

Ключевые слова: работа с семьей, педагогическая культура родителей, беседы с родителями, консультации с родителями, дополнительные сведения о ребенке.

На сегодняшний день в нашей стране уделяется большое внимание вопросам семейного воспитания. Права и обязанности родителей по отношению к детям отражены во многих документах нашей эпохи. Подчеркивается взаимосвязь семейного и общественного воспитания.

В статье 38 Конституции Российской Федерации сказано: «Одним из главных предназначений семьи является создание условий для нормального развития и надлежащего воспитания детей» [2, с. 50]. Как указано в п. 1 ст. 18 Конвенции ООН о правах ребенка 1989 г., интересы ребенка являются предметом заботы, прежде всего его родителей. В ст. 54 СК прямо указывается, что ребенок имеет права на воспитание своими родителями, обеспечение его интересов, всестороннее развитие, уважение его человеческого достоинства. СК исходит из равенства прав и обязанностей родителей. Воспитание детей есть одновременно право и обязанность родителей. Родители имеют преимущественное право на воспитание своих детей перед всеми другими лицами. При этом они обязаны заботиться о здоровье, физическом, психическом, духовном и нравственном развитии своих детей и обеспечить получение детьми основного общего образования [5, с. 60].

Труднодостижимой задачей на практике, однако, имеющей принципиальное значение в деле формирования человека будущего является норма, устанавливающая решение родителями всех вопросов, касающихся воспитания и образования детей, по их взаимному согласию, исходя из интересов детей и с учетом мнения детей. Важной формой проявления заботы родителей является их обязанность по содержанию несовершеннолетних детей. Наиболее широко освещаются вопросы прав и обязанностей родителей в Семейном Кодексе РФ.

Полное единство требований в семейном воспитании ребенка и общественном, согласованность в направлении обоюдных усилий могут обеспечить формирование всесторонне развитой личности.

Как известно, одним из важнейших факторов формирования личности является влияние окружающей среды. Для ребенка дошкольного возраста семья, в которой он живет и воспитывается, является естественной средой. Семья накладывает свой отпечаток на его характер и поведение, в семье он получает первые уроки в познании мира и знакомится с элементарными законами жизни.

Семья во многом определяет отношение ребенка к культуре его поведения, активности и инициативности, дисциплинированности и целый ряд других качеств личности, которые являются основой в проявлении и развитии индивидуальности. Влияние семьи нередко бывает столь сильным, что у многих создается впечатление, будто характер родителей передается детям по наследству. Но все же ведущим фактором во всестороннем развитии человека, как об этом уже ранее говорилось, является воспитание. Следовательно, и в семье ребенок должен получать правильное воспитание [1, с. 36].

Педагог должен как можно раньше изучить условия воспитания ребенка в семье. Если есть возможность, то следует побывать у ребенка дома. Это посещение поможет воспитателю быстрее найти пути педагогического влияния. Да и дети скорее привыкают к непривычной для них сначала обстановке детского сада и к воспитателю, если раньше встречались с ним у себя дома и познакомились в домашней обстановке. Эти связи облегчают ломку динамического стереотипа, что также является важным условием «прижизненного» ребенка на новой почве.

Цель первого посещения – познакомиться с родителями и другими членами семьи, получить представление об условиях жизни и воспитании ребенка в семье. При этом не следует задавать членам семьи официальные вопросы, вести записи или выражать свое неудовольствие. Многие из увиденного и беседа с родителями подскажут воспитателю, на что в дальнейшем обратить внимание.

Визиты в семью не должны быть неожиданностью для родителей. Лучше договориться об этом заранее, чтобы воспитатель был желанным гостем.

Не прибегая ни к каким расспросам, нужно суметь увидеть и оценить, насколько рационально использована площадь комнаты, каково отношение семьи к эстетике обстановки, какое место выделено для деятельности ребенка на фоне имеющихся возможностей. Все это позволит сделать вывод о том, насколько домашние условия оказывают влияние на формирование индивидуальных особенностей ребенка.

Важно выяснить, придерживаются ли в семье режима дня, чем ребенок любит заниматься по возвращении из детского сада или с прогулки. По ответу, полученному на этот вопрос, можно определить, что родители считают полезным и хорошим в организации досуга малыша и к чему относятся отрицательно.

Можно предложить родителям рассказать, какое участие принимает ребенок в домашнем труде. Некоторые родители отвечают, что в его помощи они не нуждаются и никаких обязанностей, у ребенка нет.

При изучении вопроса об играх ребенка необходимо поинтересоваться состоянием игрушек и игрового материала, местом их хранения. Уместно поставить и такие вопросы: «Какими играми

увлекается ребенок? С кем играет и с кем дружит?» В ответах родителей всегда можно почувствовать их понимание значения дружбы и общения ребенка со сверстниками.

Не менее важным является выяснение вопроса о единстве требований к ребенку. Общеизвестно, что отсутствие единства в воспитании детей в детском саду и семье, а также между членами семьи является серьезным препятствием, мешающим формированию личности ребенка в должном направлении. Чаще всего об этом свидетельствует диаметрально противоположное поведение ребенка в детском саду и дома.

Особого умения, чуткости и осторожности требует беседа с родителями о недостатках ребенка и о путях исправления его поведения. Прежде всего, следует начать разговор с характеристики его положительных проявлений, побеседовать о его интересах, способностях, умениях. Родители тогда поймут, что воспитатель не выискивает недостатки, а подходит объективно и что устранение нежелательных проявлений поможет ребенку стать еще лучше. Такой прием сближает родителей с воспитателем, укрепляет между ними доверие и взаимопонимание.

К сожалению, некоторые родители неоткровенны с воспитателями. Из чувства ложного стыда они тщательно скрывают истинное поведение ребенка дома, незаслуженно хвалят его, нередко в его присутствии.

Воспитатель в беседах с родителями должен быть очень внимательным, должен уметь улавливать недосказанное, уметь установить истинное положение вещей. С этой целью он может также побеседовать с другими членами семьи, получить дополнительные сведения о ребенке.

Полученную информацию нужно подвергнуть глубокому анализу, использовать в дальнейшей работе благоприятные факторы и вместе с тем постараться изменить то, что является нежелательным и мешает правильному воспитанию ребенка. Необходимо убедить родителей в необходимости установления единых требований к ребенку в детском саду и в семье.

На основе фактов ознакомления с условиями воспитания ребенка в семье воспитатель может составить таблицу, в которой отразится (будут основными графами): трудовая деятельность ребенка в семье, игровая деятельность, единство требований воспитателей и родителей, наличие друзей у ребенка, одинаковость его поведения в детском саду и дома. В левой

части таблицы помещается список всех детей группы. Таблица окажет педагогу существенную помощь, так как из нее сразу видно, в каких семьях пренебрегают вопросами трудового воспитания, игровой деятельностью или же общением своего ребенка с товарищами, отсюда становится понятнее отсутствие у некоторых детей трудолюбия, интереса к играм, неумение дружить. Это позволит воспитателю определить, какие консультации и беседы будут полезны для всех родителей, какие – для группы семей, наметить индивидуальную работу с отдельными семьями.

В работе с семьей большое значение имеет учет, который помогает видеть результаты деятельности детей, а это в свою очередь дает возможность делать педагогически обоснованные выводы и ставить совместно с родителями определенные задачи по воспитанию ребенка.

Обязанности воспитателя велики и многогранны. Все их не всегда можно предусмотреть даже в инструкциях и уставах. Но чуткость, отзывчивость и любовь к детям подсказывают, что нужно делать, как помочь родителям в трудном процессе воспитания, как важно понимать и родителей, и детей, распуская сложные узлы взаимоотношений членов семьи [4, с. 55].

Особенно полезны индивидуальные формы работы педагога с родителями – индивидуальные беседы и консультации.

Индивидуальные беседы с родителями не должны быть случайными во время прихода детей или ухода детей домой. Настоящая беседа проводится в удобное для родителей время, в спокойной обстановке. Такая беседа требует от воспитателя специальной подготовки материала: сведений о ребенке, о его интересах, поведении, подбора рисунков и поделок. Беседа наедине делает родителей более откровенными и разговорчивыми.

Тематика родительских собраний дается по возрастным группам, и в первую очередь родителей следует знакомить с возрастными особенностями психофизического развития детей.

Следует объяснить родителям, что, прежде всего, необходимо выявить положительные качества ребенка, а это иногда не так уж просто, между тем как отрицательные поступки бросаются в глаза. Но некоторые отрицательные качества тоже бывают глубоко скрытыми и проявляются, как фотопленка, только в определенной ситуации. Следует рассказать родителям, что важнейшим условием в процессе изучения индивидуальных особенностей детей является умение различать в их поступках и поведении характерное, постоянное и типичное, а также случайное. Всегда нужно определить причину, побуждающую детей поступать именно так.

Большое внимание должно быть уделено самообразованию родителей. Это очень важно для поднятия уровня их педагогической культуры. Педагогическая культура родителей определяется их отношением к воспитанию, а также их уровнем знаний по педагогике и психологии. Нельзя не включать сюда и нравственную атмосферу семьи. Повысить уровень педагогической культуры родителей поможет специальная литература, рекомендованная воспитателем и психологом дошкольной организации.

Из всего сказанного выше можно сделать такие выводы:

1. Положительные результаты могут быть только в том случае, если между родителями и воспитателями имеется единство требований к детям, плановость и систематичность, взаимное доверие.

2. Совершенно необходимо давать родителям конкретные сведения по вопросу о возрастных и индивидуальных особенностях детей. Формировать умение их видеть в своих детях и хорошее, и плохое и анализировать их поступки.

3. Наряду с общей и индивидуальной формами работы с семьей необходимо проводить работу с несколькими семьями, имеющими сходные условия воспитания детей.

4. Работа с семьей является наиболее трудной проблемой педагогики. Это обязывает воспитателей широко использовать теоретическую литературу, анализировать практическую работу и тесно сотрудничать с семьей ребенка.

Ведь каждый ребенок – загадка. И пока мы разгадываем эту загадку, ребенка должно окружать взаимопонимание.

Список литературы

1. Детский совет. Методические рекомендации для педагогов. ФГОС ДО / Л.В. Сви́рская // Национальное образование. – С. 80. – 2015.
2. Конституция РФ. 2016 г. – М.: Эксмо, 2016. – 30 с.
3. Основы законодательства Российской Федерации: текст с посл. изм. и доп. на 2017 г. – М.: Эксмо, 2017.
4. Работа с родителями: Пособие для педагогов ДОО. ФГОС / Л.В. Михайлова-Сви́рская. – М.: Просвещение. – С. 128.
5. Семейный кодекс РФ. – 2017.
6. Михайлишина Н.В. Индивидуальный подход воспитания ребенка в ДОУ и семье [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2012/06/03/individualnyy-podkhod-vospitaniya-rebenka-v-dou-i-seme> (дата обращения: 31.07.2017).

Ляхова Елена Георгиевна

канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Московский государственный
лингвистический университет»
г. Москва

DOI 10.21661/r-463370

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ КАК ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ С УЧЁТОМ ФОРМИРОВАНИЯ И ПОДДЕРЖАНИЯ ВЫСОКОГО УРОВНЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация: в данной статье рассмотрена проблема формирования и управления мотивацией студентов при обучении иностранному языку в вузе. Проанализированы характерные особенности внутренней и внешней составляющих учебной мотивации. Описаны способы внешнего и внутреннего мотивирования обучающихся. Выявлена и обоснована необходимость воздействия в первую очередь на внутреннюю мотивацию обучающихся. Автором выделяются три характерных группы изменения соотношения внутренней и внешней составляющих мотивации, которые влияют на повышение или понижение эффективности обучения иностранному языку в вузе.

Ключевые слова: обучение иностранному языку, формирование межкультурной профессиональной коммуникации, мотивация, внутренняя мотивация, внешняя мотивация, автономия, компетентность.

Общемировые интеграционные процессы в науке, культуре и экономике, основной чертой которых является развитие разнообразных форм

сотрудничества, ставит перед российскими вузами задачу подготовки конкурентоспособных специалистов, готовых решать профессиональные задачи в условиях иноязычной коммуникации. Основным подходом, который используется при подготовке инновационных кадров в языковых вузах страны, является компетентностный подход, направленный на формирование межкультурной коммуникативной компетенции, наряду с которой обучение в вузе развивает у выпускников общекультурные и профессиональные компетенции, такие как общая, лингвистическая, стратегическая, прагматическая, социолингвистическая компетенции и др. [6, с. 5] Выпускник, у которого успешно сформированы все вышеперечисленные компетенции в процессе обучения, становится компетентным специалистом, имеющим глубокие знания и умения, которые он способен гибко применять в ситуациях межкультурного делового и научного общения, он активен, инициативен, стремится к непрерывному самообразованию и востребован на рынке труда.

Формирование и развитие компетенций в вузе происходит в процессе учебной деятельности, к которой обучающегося побуждает его учебная мотивация. В самом общем смысле, мотив – это то, что определяет, стимулирует, побуждает человека к определённой деятельности [2, с. 217]. Мотивация вообще и учебная мотивация в частности уже давно являются предметом пристального изучения. Сложность этой проблемы определяется её многоаспектностью, множественностью подходов к определению её природы, к методам её изучения. В последнее время в области профессионально ориентированного обучения иностранным языкам наблюдается повышение интереса учёных к изучению возможностей стимулирования мотивации обучающихся. Это связано с тем, что требования к уровню владения ИЯ как языком профессии достигли невиданных высот, и преподаватели вынуждены искать резервы повышения качества обучения и определять пути совершенствования процесса языковой подготовки.

В этой связи представляет особый интерес опыт наших зарубежных коллег, преподавателей английского языка как иностранного, которые уже давно изучают особенности организации учебного процесса с целью активизировать внутренние резервы учащихся за счёт повышения их заинтересованности ИЯ.

Исследования в этой области подтверждают тот факт, что мотивация может существенно усилить эффективность обучения ИЯ вне зависимости от языковых способностей учащегося [3; 7; 9–11].

Мотивация к изучению ИЯ, согласно Гарднеру [9, с. 67] культурно детерминирована и формируется под влиянием культурных стереотипов и геополитических взаимоотношений между родным народом учащегося и народом, язык которого он изучает. Среди наиболее сильно влияющих на мотивацию факторов он рассматривает положительное или отрицательное восприятие культуры страны изучаемого языка и желание или нежелание учащегося общаться с носителями изучаемого ИЯ. Следующим важным мотиватором служит отношение учащегося к ситуации обучения, что включает в себя взаимоотношения с преподавателем, соучениками, его восприятие организации всего учебного процесса в целом.

От сочетания этих факторов зависит мотивированность учащегося, то есть, насколько усердно он выполняет домашние задания, активно участвует в работе в классе и т. д. и, в конечном итоге, насколько он обучаем.

Ряд исследователей рассматривают мотивацию к изучению ИЯ как систему, состоящую из двух взаимодополняющих друг друга компонентов: внутренней и внешней мотиваций [7–11].

Внутренняя мотивация обусловлена психологической потребностью индивида к автономии и компетентности. Потребность в автономии проявляется в желании обучающегося самостоятельно инициировать и регулировать процесс обучения. При включении в этот процесс элементов подавляющих свободную волю обучающегося (в виде контроля со стороны преподавателя, что по сути, представляет собой внешний мотиватор для обучающегося), внутренняя мотивация угасает.

Компетентность характеризуется как психологическая потребность обучающегося в самосовершенствовании и интеллектуальном вызове, находящая реализацию в чувстве удовлетворения при познании нового или сложного материала. Таким образом, воздействие внутренней мотивации при изучении ИЯ инициирует усвоение нового языкового материала, потому что он интересен и выполнение заданий с этим материалом вызывает у обучающегося чувства удовлетворения и удовольствия. Обучающийся внутренне мотивирован, когда изучение ИЯ само по себе является для него целью. Наградой для такого обучающегося становится наслаждение, получаемое от выполнения заданий и от чувства самосовершенствования в ИЯ [7; 8].

Внешняя мотивация психологически основана на потребности индивида в социуме, его зависимости от мнения и оценки других людей (родителей, друзей, коллег и т. д.) или причастности к совместной деятельности. Здесь на первый план выходит потребность быть нужным и полезным для других [10, с. 170]. Если обучающийся мотивирован внешне, он изучает ИЯ с целью достижения каких-либо внешних целей, например, он полагает, что знание ИЯ сделает его путешествия более интересными, или поможет получить ему повышение на работе. Внешнюю мотивацию можно усилить, ужесточив требования к результатам обучения и введя строгий контроль, и, в этом случае, внешними мотиваторами становятся оценки, получаемые обучающимися на занятиях и экзаменах. В этой ситуации цель обучения для индивида может сместиться с самого процесса обучения и с желания достигнуть хорошего уровня владения ИЯ для того, чтобы использовать его в дальнейшей жизни или работе, на потребность избежать наказания или получить награду. При получении плохой оценки обучающийся испытывает стыд или вину перед другими участниками процесса обучения и родителями, а при хороших или блестящих результатах преобладающими чувствами являются гордость и значимость перед людьми, что и является для него главными демотиваторами или мотиваторами соответственно [9, с. 45].

В основном, исследователи сходятся на том, что в реальном процессе обучения ИЯ внутренняя и внешняя мотивации коррелируют друг с другом, являясь неразрывным целым. При этом в процессе обучения можно воздействовать как на внутреннюю мотивацию обучающихся, так и на её внешнюю составляющую. Так, например, внешние мотиваторы в виде оценок могут как усилить, так и ослабить внутреннюю мотивацию.

В то же время, результаты педагогических экспериментов, проведённых преподавателями английского языка как иностранного, показали, что формирование и поддержание у учащихся в процессе обучения ИЯ внутренней мотивации к изучению английского языка позволяет достигнуть более устойчивых положительных результатов, чем при обучении, опирающемся только на внешние мотиваторы [11, с. 87].

Преподаватели ИЯ как языка профессионального общения в вузе опираются в своей работе на тщательно проработанные учебные и поурочные планы, но как часто мы уделяем внимание тем методам и приёмам преподавания, которые направлены непосредственно на формирование и поддержание внутренней мотивации наших студентов? Стараемся ли мы поддержать в наших подопечных искренний интерес к английскому языку и к возможности использовать его в их будущей работе или мы просто выполняем то, что записано в программе, мотивируя или демотиивируя обучающихся оценками, и оправдывая нежелание некоторых студентов учиться отсутствием у них языковых способностей и их ленью? Все преподаватели в вузе сталкиваются с ситуацией, когда студенты списывают друг у друга; подглядывают в ключи, выполняя упражнения; делают перевод, используя не собственные знания, а переводчик Google. Преподаватель старается уличить их, пугает контрольными и экзаменами, ставит плохие оценки, а в результате те, кто не учился, тот так и не улучшает своих знаний, а те, кто учились с желанием, часто теряют этот энтузиазм и кое-как дотягивают до конца своей учебы. Эта картина наглядно демонстрирует воздействие механизма внешней мотивации при отсутствии развития мотивации внутренней – студенты учатся не ради того, чтобы знать ИЯ, а только ради оценок. И задача преподавателя в этой ситуации – организовать процесс обучения таким образом, чтобы переключить интерес студентов с оценок на сам процесс изучения ИЯ, то есть разумно снизить внешнюю мотивацию и постараться повысить мотивацию внутреннюю.

Рассмотрим техники преподавания ИЯ, которые позволяют добиться этого. Согласно исследованиям за несколько последних лет, среди огромного количества приёмов обучения ИЯ, работающих на формирование внутренней мотивации, можно выделить пять основных групп: 1) создание мотивирующей ситуации в классе [7; 9]; 2) формирование первичного целеполагания у студентов; [7; 11]; 3) поддержание устойчивой внутренней мотивации [7, с. 101]; 4) организация системы оценивания результатов и контроля, которая опирается не только на внешние, но и на внутренние мотиваторы [7, с. 101]; 5) разработка динамичной мотивационной стратегии.

Первая группа включает в себя приёмы, которые позволяют создать благоприятную атмосферу в аудитории, в которой обучающиеся чувствуют себя безопасно и уверенно, занятия проходят в обстановке взаимного уважения без излишнего напряжения и стресса.

К этой группе можно отнести следующие рекомендации преподавателей:

- установление контакта с обучающимися, создание доверительной атмосферы в классе (беседы на личные темы; обсуждение проблем, которые волнуют аудиторию);

– поощрение дружеских отношений внутри учебной группы, взаимопомощи, используя работы парами или группами. При этом преподаватель опирается не на внешнюю мотивацию обучающихся (опора на внешнюю мотивацию в данном случае может привести к нежелательным последствиям, например, к подсказкам и списыванию с целью получить более высокую оценку), а стараясь сформировать у них внутреннюю мотивацию (студенты обучаются помогать друг другу с целью улучшить и свои знания ИЯ и знания ИЯ своего товарища). Для этого при работе в парах можно использовать взаимную проверку заданий; выполнение упражнений, когда один обучающийся проверяет другого по ключам; работу с более слабым партнёром, которому необходимо объяснить правило и показать, как оно используется на практике и т. д.

В целом, для создания плодотворной и благоприятной атмосферы на занятиях по ИЯ как языку профессии «квалифицированные преподаватели стремятся развить познавательный интерес к изучаемой дисциплине, раскрыть интересные особенности значений и красоту внутренней формы языковых единиц, открыть или понять что-то новое и существенное для себя, наполнить полученные знания личностным смыслом» [4, с. 143].

Вторая группа приёмов направлена на поиск резервов внутренней и внешней мотивации у обучающихся. Для этого преподаватели предлагают использовать следующую технику:

– преподаватель регулярно предлагает обучающимся заполнить мотивационную анкету, которая содержит вопросы о том, зачем обучающиеся учат ИЯ, чего они хотят достигнуть в конце курса изучения ИЯ, какие методы обучения или упражнения показались им интересными и, наоборот, скучными. Изучив ответы на эти вопросы, преподаватель беседует с каждым обучающимся, обращая внимание на следующие моменты: учащиеся должны ставить перед собой реалистичные цели, учащиеся должны различать главную цель их учёбы и поэтапные (поурочные) цели на пути достижения главной цели;

– преподаватель старается быть в курсе не только целей учащихся, которые являются результатом их внешней мотивации, например, получить красный диплом или высокооплачиваемую работу, но и формировать цели, связанные с их внутренней мотивацией, а именно, формировать и поддерживать интерес к самой учёбе, к ИЯ как системе, отражающей культуру другого народа и т. д.;

– преподаватель составляет план урока, учитывая необходимость формирования и поддержания внешней, и особенно внутренней мотивации у каждого студента.

Третья группа содержит приёмы, поддерживающие высокий уровень мотивации студентов на протяжении всего периода обучения. Среди них можно назвать следующие:

– каждое занятие начинается с объяснения, какова цель данного конкретного урока, для развития какого умения или навыка используется то или иное задание и упражнение;

– преподаватель по возможности предлагает учащимся выбор того или иного задания, формируя у учащегося чувство сопричастности и автономности;

- предпочтение отдаётся заданиям, которые выполняются учащимися самостоятельно или при ограниченном контроле со стороны преподавателя, поощряя автономность в учебном процессе;

- преподаватель подбирает упражнения и задания, интересные для изучения, ориентируясь на свой опыт и на результаты анкетирования. Элементы юмора, ролевые игры, песни на ИЯ, задания, связанные с личным опытом учащихся, вызывают максимальный интерес у обучающихся, включая работу психологических механизмов их внутренней мотивации.

Так, например, на кафедре медиатехнологий ИМО и СПН студентов обучают реферированию, которое является одной из важных форм работы со специальными текстами. Тематически тексты для реферирования должны соответствовать профессиональным интересам обучающихся. Но, они, кроме того, должны способствовать формированию мотивации студентов к изучению ИЯ и, поэтому, преподаватели подбирают увлекательные тексты для реферирования, создающие позитивный эмоциональный настрой [5, с. 156] и повышая внутреннюю составляющую мотивации студентов.

Кроме того, повысить мотивацию студентов при выполнении задания по реферированию, можно используя кейс-метод или проектный метод, ориентированный как на групповую, так и на индивидуальную работу студентов [5, с. 160], что повышает как внутреннюю (за счёт чувства удовлетворения от повышения компетентности), так и внешнюю составляющие (за счёт совместной работы с другими студентами) мотивации обучающихся:

- преподаватель умело создаёт проблемную ситуацию, в которой обучающиеся сталкиваются с трудностью, которую они не могут разрешить при помощи имеющегося у них запаса знаний, что приводит к повышению интереса к учёбе;

- использование приёма отстранения, когда преподаватель показывает, как можно использовать уже известный материал в новой ситуации.

Здесь ярким примером является использование в процессе обучения ИЯ новейших информационно-коммуникативных технологий. Это задания, связанные с модульной обучающей средой Moodle, интернет-сервисами Web 2.0, социальными сетями, аудиофорумами. Эти задания позволяют студентам проявить самостоятельность и автономность, испытать чувство удовлетворения, выполняя задания из сферы своей будущей профессиональной деятельности и общаясь на равных с другими профессионалами-носителями изучаемого ИЯ. В частности, на кафедре медиатехнологий преподаватели используют аудиофорумы для формирования и коррекции фонетических навыков у обучающихся [1, с. 127].

Четвёртая группа приёмов формирования высокого уровня мотивации обучающихся направлена на организацию мотивирующей системы контроля учебных результатов. Здесь особое внимание уделяется гармоничному сочетанию приёмов внешнего контроля со стороны преподавателя и развитию внутреннего самоконтроля и самооценки студента. Например:

- преподаватель использует для слабых или неуспевающих студентов позитивные мотиваторы, стараясь найти в их работе то, за что их можно похвалить и, одновременно, пытаясь найти причину отсутствия у них

внутренней мотивации к изучению ИЯ. Для этого целесообразно анализировать результаты их учёбы, обсуждая с ними то, как они могут исправить свои ошибки и акцентируя возможные способы исправления ситуации, а не наказывая их;

– в конце каждого занятия преподаватель подводит итоги, обсуждая со студентами, какие цели урока были достигнуты, а какие нет, позитивно комментируя работу на уроке каждого из обучающихся и давая им конкретные рекомендации по выполнению домашнего задания. Другими словами, обучающийся в конце каждого занятия должен чётко понимать, чему он сегодня научился, чего он не знал ещё вчера. Такая организация занятия соответствует личностно-деятельностному подходу к обучению, при котором все использованные приёмы преломляются через призму индивидуально-психологических особенностей обучаемого [2, с. 76];

– воспитание в обучающихся чувства внутреннего контроля и повышение чувства ответственности за счёт взаимной проверки работ друг друга, работы парами, группами, выполнения проектных работ;

– умелое использование оценок как внешних мотиваторов прежде всего с целью повысить, а не уменьшить внутреннюю мотивацию обучающихся. Например, некоторые преподаватели используют следующий подход к оцениванию успеваемости студентов в вузе. В начале семестра оценки могут быть немного занижены, так, чтобы вызвать у студентов желание заниматься более интенсивно, а в конце семестра ставится оценка, которая соответствует реальным знаниям и умениям обучающегося, что усиливает чувство удовлетворения у обучающегося и, таким образом, положительно воздействует на его внутреннюю мотивацию к продолжению изучения ИЯ. Но при использовании подобных приёмов нельзя подходить к ним обезличено, без учёта индивидуальных особенностей студентов, потому что у сильно мотивированных студентов подобный подход к оценке их успеваемости может вызвать отторжение и резкое снижение их внутренней мотивации к изучению ИЯ вплоть до ухода из данного учебного заведения [2, с. 77].

Преподаватель, который творчески подходит к процессу обучения ИЯ и умело использует сочетания приёмов из вышеупомянутых четырёх групп, повышающих как внешнюю, так и внутреннюю мотивационные составляющие своих подопечных, казалось бы, должен быть обречён на успех. Но, по свидетельству многих преподавателей ИЯ, которые систематически используют в своей деятельности стратегии повышения мотивации студентов, практически невозможно подобрать такие задания, которые бы гарантировали постоянное повышение мотивации каждого обучающегося в течении всего курса обучения ИЯ. То задание, которое студенты признали интересным согласно мотивационной анкете, через некоторое время становится для них привычным и перестаёт играть роль эффективного мотиватора. Именно поэтому, исследователи делают вывод о необходимости создания и использования в процессе обучения ИЯ не просто системы мотивирования, а динамичной системы мотивирования, учитывающей особенности изменения мотивации обучающегося.

Разработка динамичной мотивационной стратегии является необходимой задачей для каждого педагога, потому что мотивация учения индивидуальна, как его внутренняя, так и внешняя составляющие является фактором

постоянно изменяющимся. «Мотивация учения складывается из ряда постоянно изменяющихся и вступающих в новые отношения друг с другом побуждений (потребности и смысл учения для студента, его мотивы, цели, эмоции, интересы). Становление мотивации есть не простое возрастание положительного или усугубление отрицательного отношения к учению, а стоящее за ним усложнение структуры мотивационной сферы, входящих в неё побуждений, появление новых, более зрелых, иногда противоречивых отношений между ними» [2, с. 14].

В ситуации обучения английскому языку профессионального общения в языковом вузе, обучающиеся, как правило, уже владеют хорошим уровнем английского языка, что формирует у них сильную внутреннюю мотивацию, основывающуюся на чувстве удовлетворения от собственной компетентности в английском языке и желании совершенствовать свои языковые навыки и умения. Но и в этом случае может проявиться изменчивая и противоречивая природа внутренней мотивации.

Так, например, одна студентка, обучающаяся по направлению «Реклама и связи с общественностью» начинала своё обучение профессионально-ориентированному общению на английском языке с очень высоким уровнем внутренней мотивации, связанной с её желанием преуспеть в выбранной ей профессии. Но на первых же занятиях по английскому языку она убедилась в том, что уровень её владения бытовым английским языком существенно превышает уровень английского языка её товарищей по группе. Это произошло потому, что девушка (назовём ей Катя) была билингвальна, так как её отец – англичанин. На занятиях при выполнении парных и групповых занятий, темп её речи был настолько высок, что другие студенты не понимали её, хотя их уровень владения английским соответствовал Upper-Intermediate. При этом сама Катя считала, что её речь на английском языке совершенна, пусть и недостаточно артикулирована. В результате, в группе создавалась напряжённая обстановка, её товарищи не хотели работать вместе с ней, и она практически перестала посещать занятия. После разговора с Катей выяснилось, что её внутреннюю мотивацию снижает: во-первых, то, что её плохо понимают другие, хотя она уверена в своём английском; во-вторых, то, что ей кажется, что она не получает новых знаний на занятии и её прогресс в языке остановился.

После этой беседы перед Катей были поставлены следующие цели:

- снизить темп речи до темпа речи, характерного для стандартного английского. Улучшить фонетико-интонационные характеристики её речи. Для достижения этой цели в частности использовалось упражнение, когда Катя диктовала вслух информацию, которую другие студенты должны были записать;

- с уважением относиться к своим товарищам и научиться речевому взаимодействию со другими студентами. Для этого ей надо было внимательно слушать ответы других студентов (конспектируя их ответы) и после каждого ответа выполнять определённые задания, которые были взаимосвязаны с этим ответом. Потребовалось немало усилий, чтобы подобрать для неё специальные задания, которые бы соответствовали её уровню, и, в то же время позволяли бы ей работать вместе с группой. Кроме того, эти задания должны были каждый раз содержать элемент новизны, чтобы не наскучить ни Кате, ни её товарищам. Например, после ответа другого студента, она задавала вопросы, или делала комментарии,

или проводила опросы мнения своих товарищей на определённую тему, вела дискуссии, участвовала в ролевых играх;

– в конце каждого занятия записывать на доске новые слова и выражения, которые она узнала, чтобы отслеживать собственный прогресс в изучении ИЯ.

Эти приёмы позволили повысить Катину внутреннюю мотивацию и мотивировали её товарищей, которые перестали ощущать себя хуже её, а сконцентрировались на взаимной работе по улучшению языковых знаний и умений.

Более типичный случай при обучении английскому языку как языку профессии, когда в группе несколько человек оказываются с более низким уровнем владения английским языком, по сравнению с другими студентами этой группы, но с высоким уровнем внешней мотивации. Они хотят выучить английский язык как можно быстрее и им кажется, что раз они уже в языковом вузе, то они смогут сделать это без особых усилий. В этой ситуации, как правило, их ожидания оказываются завышенными (они надеются быстро и без труда выучить английский язык), что негативно сказывается и на их внутренней мотивации. Сталкиваясь с первыми трудностями в изучении ИЯ, они пугаются и предпочитают пропускать занятия. Преподаватель может повысить их внутреннюю мотивацию, сформировав у них адекватные представления о том, сколько усилий и времени нужно потратить на изучение ИЯ.

Таким образом, мотивация всё время изменяется: усиливается, ослабляется, изменяется соотношение её внутренней и внешней составляющих. И именно эта динамика позволяет преподавателю влиять на мотивацию учащихся и, изменяя её, формировать учебную ситуацию, необходимую для организации максимально эффективного процесса обучения ИЯ.

В целом, при обучении студентов английскому языку профессионального общения по направлениям «Реклама и связи с общественностью» и «Социология» наблюдались определённые изменения в соотношении внутренней и внешней мотиваций у обучающихся. Мы выделили среди этих изменений три характерных группы, описав пограничные случаи, т.е., в каждой группе ситуации с высокой внутренней мотивацией противопоставлены ситуациям с высокой внешней мотивацией.

1. Сложное задание или лёгкая оценка?

Высокая внутренняя мотивация студента проявляется в любви к сложным заданиям, требующим максимальных усилий со стороны обучающегося. Такие студенты всегда готовят домашнее задание и с радостью соглашаются на дополнительные задания. Например, на занятиях по дисциплине «Профессионально-ориентированная коммуникация» раз в неделю один из студентов должен был подготовить краткий информационный новостной обзор и сделать в начале занятия доклад, который служил основой для дальнейшей дискуссии. Планировалось, что это задание должны выполнять по очереди все студенты, но, как правило, два или три наиболее внутренне мотивированных обучающихся из группы вызывались подготовить это задание сами, а остальные даже, когда им поручали это не готовили его.

При снижении внутренней и увеличении внешней мотивации наблюдается тяга к самым лёгким заданиям, на которые не нужно тратить ни

сил, ни времени. Главное в этом случае для студента – поскорее выполнить задание и получить за него положительную оценку. Такие студенты прежде всего интересуются, каким образом можно сдать ту или иную дисциплину «автоматом».

Обучающийся с высоким уровнем внутренней мотивации, узнав свою оценку за тест, обязательно поинтересуется своими ошибками и постарается повторить те темы, которые он не усвоил. И, наоборот, если внешняя мотивация сильнее, то ему будет безразличны его ошибки, но, зато он может часами умолять повысить плохую оценку.

2. Повысить свою компетентность или сделать приятное преподавателю?

При высокой внутренней мотивации к изучению ИЯ обучающийся проявляет интерес к учёбе, что сказывается в его любознательности и желании узнать, как можно больше о языковых явлениях английского языка, о том, как более точно можно выразить ту или иную фразу из своей будущей профессиональной деятельности на английском языке, о работе своих коллег и об особенностях профессиональной среды в англоязычных странах.

При высокой внешней мотивации обучающийся старается узнать больше не об английском языке и о том, как его использовать в своей будущей профессии, а о самом преподавателе, стараясь максимально понравиться ему и надеясь на положительную оценку. Особенно это ярко проявляется, если преподаватель активно использует внешние мотиваторы в виде оценок и обучающиеся боятся наказания в виде неудовлетворительных результатов на экзамене. В этом случае даже внутренне мотивированные студенты начинают меньше внимания уделять английскому языку, концентрируясь на поисках психологического контакта со своим педагогом.

При чрезмерно повышенной внешней мотивации наблюдались случаи, когда студенты предпочитали зубрить материалы для экзамена (что, как известно, и скучно и неэффективно), вместо выполнения творческих и интересных заданий, которых они обычно ждали с радостью.

3. Автономность или зависимость от преподавателя?

Высокая внутренняя мотивация, опирающаяся на автономность и компетентность индивида, сказывается в склонности обучающихся к самостоятельной работе по изучению английского языка. Такие студенты предпочитают работу в парах или группах, готовы к выполнению творческих заданий, таких как ролевые или деловые игры, в которых имитируются ситуации типичные для их будущей профессиональной деятельности.

Высокая внешняя мотивация заставляет студента прислушиваться к каждому слову преподавателя и полностью полагаться на его суждения. Такие студенты негативно относятся к любому заданию, требующему от них инициативы и не любят работать совместно с другими обучающимися из своей группы.

В качестве примера, могу привести группу сильно внутренне мотивированных студентов, обучающихся по специальности «Социология». Характерной особенностью этой группы была склонность к работе друг с другом в парах и группах. Они всегда точно выполняли указания преподавателя, но, если эти указания были для них не понятны или они хотели

предложить свой вариант выполнения задания, то эти вопросы легко и быстро обсуждались и, в результате, итоги деловых игр или дискуссий были по-настоящему интересными и ценными не только с точки зрения повышения уровня английского языка обучающихся, но и в отношении повышения их компетентности в выбранной профессии. В этой группе занимались несколько человек, уровень подготовки которых был слабее, чем у остальных. Но в процессе обучения, благодаря целенаправленной работе в парах, когда более слабого корректировал более сильный студент, отстающие подтянулись и порадовали своими результатами на экзаменах.

В то же время одна из групп, обучающихся по направлению «РиСО», была сформирована из обучающихся с раной степенью внутренней мотивации. Несколько человек из этой группы не хотели учить английский язык, потому что они поступали в вуз, надеясь, что они будут изучать другие иностранные языки. По уровню подготовки группа была разная. С самого начала занятий более сильные студенты не хотели работать вместе с более слабыми и критиковали ответы своих более слабых товарищей. Это полностью демотивировало как сильных учащихся, так и слабых, в результате чего прирост знаний, умений и навыков как у слабых, так и у сильных обучающихся был минимальный. В конце семестра одна из студенток рассказала, что сильнее всего снизило её мотивацию то, что она должна была заниматься вместе с более слабыми студентами, но теперь она сожалеет об этом, потому что поняла, что могла бы достигнуть лучших результатов, если бы не пренебрегала работать в паре с более слабым товарищем, помогая ему и, одновременно, повышая собственную мотивацию к учению.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что преподаватель должен организовать процесс обучения ИЯ, направленно формируя у обучающихся их внешнюю и внутреннюю мотивации. Наиболее эффективным является обучение ИЯ как языку профессионального общения, при котором преподаватель формирует и поддерживает прежде всего внутреннюю мотивацию студентов за счёт развития у них таких качеств как автономия и компетентность и, по мере необходимости добавляет технологии обучения, повышающие внешнюю мотивацию студентов, опирающиеся на желание быть нужным и полезным для других людей, например, за счёт помощи более слабым обучающимся. Преподаватель должен учитывать, что повышение внешней мотивации только за счёт оценок, во-первых, может снижать мотивацию внутреннюю, а во-вторых, может повредить дальнейшему формированию студента как будущего специалиста, как самостоятельного и компетентного профессионала.

Список литературы

1. Белогурова М.Ю. Интеграция аудиофорумов в процесс обучения немецкому языку студентов неязыковых специальностей / М.Ю. Белогурова, В.А. Данилова // Институциональный дискурс в лингвокогнитивных исследованиях языка специальности. – М.: ИПК МГЛУ «Рема», 2015. – С. 124–126. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 9 (720). Сер. Образование и педагогические науки).
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. – М.: Логос, 2001. – 384 с.
3. Ляхова Е.Г. Психологические аспекты формирования профессиональной межкультурной иноязычной компетенции в неязыковом вузе // Вопросы филологии; №4 (52). – М.: Институт иностранных языков, 2015. – С. 24–29.

4. Мороз Н.Ю. Особенности преподавания второго иностранного языка в вузе / Н.Ю. Мороз, О.В. Перлова // Институциональный дискурс в лингвокогнитивных исследованиях языка специальности. – М.: ИПК МГЛУ «Рема», 2015. – С. 142–145. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 9 (720). Сер. Образование и педагогические науки).
5. Ольчак О.О. Обучение реферированию студентов направлений подготовки «Социология», «Реклама и связи с общественностью» и «Журналистика» (на примере немецкого языка) / О.О. Ольчак, Н.Ю. Мороз // Разновидности профессионального дискурса в обучении иностранным языкам. Педагогические науки. – М.: ИПК МГЛУ «Рема», 2014. – С. 154–158. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 8 (694). Сер. Образование и педагогические науки).
6. Перфилова Г.В. Примерная программа по дисциплине «Иностранный язык» для подготовки бакалавров. – М.: ИПК МГЛУ «Рема», 2011. – 32 с.
7. Chiew Fen Ng and Poh Kiat Ng A review of Intrinsic and Extrinsic Motivations of ESL Learners // International Journal of Languages, Literature and Linguistics. – Vol. 1. – No. 2. – P. 98–103. – 2015.
8. Dornyei Z. and Ushioda E. Teaching and Researching Motivation, 2nd ed. – Harlow: Longman, 2011.
9. Gardner R.C. Motivation and Second Language Acquisition: The Socio-Educational Model, 1st ed. – New York: Peter Lang Publishing, 2010.
10. Medford E. and McGeown S.P. The influence of personality characteristics on children's intrinsic reading motivation // Learning and Individual Differences. – Vol. 22. – No. 6. – P. 786–791. – 2012.
11. Ryan R.M. and Deci E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being // The American Psychologist. – Vol. 55. – No. 1. – P. 68–78. – 2000.

Макаренко Наталья Николаевна

учитель начальных классов
МОУ «Отраденская ООШ Белгородского
района Белгородской области»
п. Малиновка, Белгородская область

НЕОБХОДИМЫЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА НА УРОКЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: в данной статье рассмотрены аспекты формирования познавательного интереса у младших школьников. Автором выявлены общие условия, при которых у младших школьников возникает и развивается интерес к учению.

Ключевые слова: познавательный интерес, познавательная деятельность, младшие школьники, интерес, игра.

Познавательный интерес человека – это свойство мозга изучать и анализировать окружающую действительность, находя способы применения полученной информации на практике.

Познание – сложный и многоуровневый процесс. Можно выделить четыре основных аспекта, формирующих познавательный процесс и отвечающих за познавательные способности каждого человека: память, мышление, воображение, внимание.

Одна из задач обучения и воспитания – развитие человеческих задатков, превращение их в способности. И решить эту задачу без знаний и

развития познавательных процессов нельзя. По мере их развития, совершенствуются и сами способности, приобретая нужные качества. Для правильного выбора метода обучения и воспитания необходимо знание психологической структуры познавательных процессов, законов их формирования. Большой вклад в изучение и развитие познавательного интереса внесли и такие ученые, как: Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Л.В. Занков, А.Н. Соколов, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, С.Л. Рубинштейн и др.

Яркие различия у младших школьников наблюдаются в области познавательных интересов. В начальных классах редко встречается глубокий интерес к изучению какого-либо учебного предмета. Большинству младших школьников присущи познавательные интересы не слишком высокого уровня. Хорошо успевающих детей привлекают разные, в том числе самые сложные учебные предметы. Формирование познавательных интересов у младших школьников происходит в форме любопытства, любознательности с включением механизмов внимания. С самого начала обучения в школе начинается формирование познавательных интересов у школьников. Только после возникновения интереса к результатам своего учебного труда формируется у младших школьников интерес к содержанию учебной деятельности, потребность приобретать знания.

В первые годы обучения все интересы младшего школьника развиваются очень заметно, особенно познавательный интерес, стремление узнать больше, интеллектуальная любознательность. На начальном этапе формирования познавательных интересов, детей привлекают игровые действия. Игра служит эмоциональным фоном, на котором разворачивается урок. Из урока в урок используя элементы учебно-познавательных игр, мы поднимаемся на ступеньку выше: игра из развлечения превращается в игру – работу. Если сначала дети переживают эмоциональный подъем по поводу приключений Буратино, то в последующем наряду с этим возникло желание помочь ему выбраться из беды путем решения математической задачи. Положительная эмоциональная атмосфера в классе способствует активному творческому поиску детей, возбуждает интерес к знаниям. «Цветовой тест» помогает узнать эмоциональную атмосферу в начале каждого урока, в нем каждый из семи цветов обозначает эмоциональное состояние человека. Например, красный цвет – агрессивность, зеленый – спокойствие, коричневый – уравновешенность и т. д.

Познавательный интерес – это один из важнейших для нас мотивов учения школьников. Под влиянием познавательного интереса более продуктивно протекает учебная работа даже у слабых учеников.

При правильной педагогической организации деятельности учащихся, систематической и целенаправленной воспитательной деятельности, познавательный интерес может и должен стать устойчивой чертой личности школьника и оказывает сильное влияние на его развитие.

Чтобы познавательный интерес постоянно подкреплялся, получал импульсы для развития, надо использовать средства, вызывающие у ученика ощущение, сознание собственного роста.

Задай вопрос товарищу, проанализируй ответ и оцени его, составь план ответа, обобщи сказанное, поищи иной способ решения задачи – эти и многие другие приемы, побуждающие ученика осмыслить свою деятельность, ведут к формированию стойкого познавательного интереса.

Сначала появляются интересы к отдельным фактам, изолированным явлениям (1–2 классы), затем интересы, связанные с раскрытием причин, закономерностей, связей и взаимозависимостей между явлениями. Если первоклассников и второклассников чаще интересует, «что это такое?», то в более старшем возрасте типичными становятся вопросы «почему?» и «как?». С 3 класса начинают дифференцироваться учебные интересы. Познавательный интерес, как и творческая активность – сложные, многозначные явления, которые можно рассматривать с двух сторон. Во-первых, они выступают как средство обучения, как внешний стимул, с которым связана проблема занимательности. Во-вторых, данные понятия являются ценнейшим мотивом учебной деятельности школьника.

Главное в системе работы по развитию познавательного интереса младших школьников: учебный процесс должен быть интенсивным и увлекательным, а стиль общения – мягким, доброжелательным. Необходимо надолго удерживать в ребёнке чувство радости, интереса. Уроки математики, русского языка с использованием приложения к учебнику на электронном носителе проходят интересно и не утомляют детей, доставляя им полезные упражнения для ума, развивая наблюдательность. Ребенок младшего школьного возраста – любознательная, думающая, наблюдающая, экспериментирующая личность. Познавательный интерес младших школьников обогащает процесс общения.

В моей практике я всегда стараюсь использовать дидактические игры на всех уроках. Это помогает мне поддерживать интерес школьников к предмету, внести в урок определенную долю новизны, жажду к победе, волнительных моментов, что безусловно помогает как формировать познавательные интересы у школьников, так и поддерживать их на необходимом уровне.

Таким образом, познавательные интересы – это активная познавательная направленность, связанная с положительным эмоционально окрашенным отношением к изучению предмета, созданием успеха, преодолению трудностей, с утверждением и самовыражением развивающейся личности. Познавательный интерес как мотив учения побуждает ученика к самостоятельной деятельности, при наличии интереса процесс овладения знаниями становится более активным, творческим, что в свою очередь, влияет на укрепление интереса. Развитие познавательных интересов младших школьников должно происходить в доступной для них форме.

Список литературы

1. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении: Учеб. пособие / Г.И. Щукина [и др.]. – М.: Просвещение, 2008. – 354 с.
2. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович. – М.: Педагогика, 2007. – 324 с.
3. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 2009. – 196 с.
4. Морозова Н.Г. Учителю о познавательном интересе / Н.Г. Морозова // Психология и педагогика. – 2009. – №2. – С. 5–6.
5. Савина Ф.К. Формирование познавательных интересов учащихся в условиях реформы школы: Учеб. пособие к спецкурсу / Ф.К. Савина. – Волгоград: ВГПИ им. А.С. Серафимовича. 2009. – 267 с.

6. Щукина Г.И. Активация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе / Г.И. Щукина. – М.: Просвещение. 2009. – 197 с.

7. Иванова С.Н. Формирование познавательного интереса у младших школьников [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/obshchepedagogicheskie-tehnologii/2014/07/12/formirovanie-poznavatel'nogo-interesa> (дата обращения: 12.07.2017).

Мережко Елена Геннадьевна

канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Саратовский национальный
исследовательский государственный
университет им. Н.Г. Чернышевского»
г. Саратов, Саратовская область

ЗАНИМАТЕЛЬНЫЕ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

Аннотация: в данной статье рассматриваются возможные методические пути формирования морфемно-словообразовательных умений младших школьников с использованием элементов занимательности. В работе представлены примеры морфемно-словообразовательных упражнений, эффективность которых доказана практикой.

Ключевые слова: морфемно-словообразовательные понятия, морфемно-словообразовательные умения, словообразовательная игра, словообразовательные упражнения, элементы занимательности.

Изучение состава слова и словообразования занимает важное место в системе обучения младших школьников русскому языку. Освоение морфемно-словообразовательных понятий и умений дает возможность обучающимся не только овладеть морфемным и словообразовательным видами анализа, но и осознать смысловую взаимосвязь между однокоренными словами, усвоить определенный орфографический материал и пр. Кроме этого, морфемно-словообразовательные наблюдения способствуют осознанию словообразовательных процессов в русском языке, пониманию того, как образуются слова, как создается новое значение. Изучение данного раздела способствует и обогащению словаря младших школьников, усвоению стилистических функций морфем, точному употреблению слов в речи. Вместе с тем, несмотря на значимость данного раздела, его усвоение младшими школьниками сопровождается определенными трудностями, которые связаны, прежде всего, с особенностями самих морфемно-словообразовательных понятий, их достаточной абстрактностью (что осложняет процесс их усвоения), наличием в русском языке слов с омонимичными и синонимичными морфемами и пр. [2].

Преодолению указанных выше трудностей, овладению морфемно-словообразовательными умениями будет способствовать, безусловно, не только использование разработанной в методике системы морфемно-словообразовательных упражнений, но и обращение на уроках к приемам, способствующим облегчению усвоения материала, вызывающим интерес

к изучению данного раздела. К таким приемам можно отнести занимательные словообразовательные упражнения [1]. Включение элементов занимательности в словообразовательные наблюдения, возможно, не только привлечет внимание детей к изучаемому языковому явлению, но и поможет быстрее разобраться в некоторых особенностях русского словообразования, осознать морфемно-словообразовательные понятия, роль словообразовательных морфем в образовании новых слов, значений и пр.

Следует отметить, что словообразование обладает достаточно широкими возможностями для создания языковой игры, комического эффекта, что, безусловно, для школьников является уже само по себе занимательным.

Использование словообразовательного материала при проведении словесных игр дает возможность заинтересовать младших школьников в изучении данного раздела. Например, школьникам можно продемонстрировать создание новых слов с помощью различных суффиксов как один из способов обыгрывания словообразовательных возможностей русского языка. Дети наблюдают слова, образованные по законам русского словообразования, но при этом отсутствующие в языке. Школьникам интересна словообразовательная игра, а образованные при этом слова привлекают их внимание, являются для них необычными. Поэтому сам языковой материал является для школьников уже занимательным.

Примеры словообразовательной игры можно наблюдать в языке художественной литературы (в том числе и в детской литературе). Окказионализмы могут создаваться разными способами, что дает возможность на примере словообразовательной игры (интересного и необычного для детей материала) рассмотреть с младшими школьниками особенности русского словообразования, способы образования слов, словообразовательное значение морфем и т. д.

Анализ словообразовательной игры, использованной в тексте, помогает школьникам осознать, что автором создано необычное слово не случайно, дети чувствуют комичность языковой игры, с удовольствием разбирают предлагаемые примеры и сами, порою, включаются в такую игру, в творческое словообразование.

Использование словообразовательной игры как материал для наблюдений позволяет реализовать не только ее развлекательную функцию, но и обучающую. Словообразовательная игра дает возможность не только познакомиться с особенностями словообразования, но и решать творческие задачи. Школьники с удовольствием «играют» со словами, упражняются в их образовании, например, придумывая названия сказочной стране, городам, их жителям и пр.

Рассмотрим примеры словообразовательных упражнений с элементами занимательности для младших школьников.

1. Какой части слова не хватает у глаголов? Спишите, вставьте пропущенную часть слова.

...лететь из окна;

...ходить за угол;

...бежать с горы;

...плыть речку.

2. Представьте себе сказочную страну, жители которой все время занимаются тем, что создают, образуют новые слова. Как может называться такая страна? А её жители? Сочините свою сказку об этой сказочной стране.

3. Прочитайте. Выпишите только слова с суффиксами.

Печник, веник, ельник, мальчик, дворник, ночник, кролик, праздник.

4. Являются ли данные слова однокоренными? Почему?

Кузнец, кузнечик, кузница.

5. Прочитайте. В чем необычность данных слов? Кто так говорит?

Луковёнок, варилыщица, взнать, геройница, глиновыи, обсуиться, настуль-ный, капитанка, самолётник, тихота.

Объясните значение придуманных детьми слов. Существуют ли в русском языке такие слова? Как дети их образовали?

6. Определите слово.

Корень тот же, что и в слове *водяной*, приставка та же, что и в слове *подземный*, а суффикс и окончание найдете в слове *горный*.

7. Можно ли понять, о чем говорится в предложении? Попробуй заполнить пропуски.

У _____ ища с _____ онком _____ ят _____ ину.
у _____ ушки _____ ные _____ чики.

Таким образом, словообразовательные упражнения с элементами заимательности успешно дополняют имеющуюся методическую систему изучения состава слова и словообразования и формируют у школьников интерес к данному разделу языкознания. Положительные результаты применения данных упражнений подтверждают их эффективность.

Список литературы

1. Львова С.И. Секреты русского словообразования: Учебное пособие для учащихся 7–9 классов общеобразоват. учреждений [Текст] / С.И. Львова. – М.: Мнемозина, 2011. – 271 с.
2. Мережко Е.Г. Решение лексико-словообразовательных задач на уроках русского языка (на материале однокоренных антонимов) // Проблемы филологического образования: Межвуз. сб. науч. тр. / Под ред. Л.И. Черемисиновой [Текст]. – Саратов: Изд-во Саратов-го ун-та, 2016. – Вып. 8. – С. 122–127.

Моисеенко Ирина Николаевна

учитель начальных классов

МОУ «Отраденская ООШ Белгородского района Белгородской области»

п. Малиновка, Белгородская область

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация: в данной статье рассмотрены особенности экологического воспитания учащихся начальной школы. Приведено определение понятия «экологическое воспитание». Отражены цель и задачи экологического воспитания. Перечислены компоненты экологической культуры. Обобщен практический опыт по формированию экологической культуры учащихся.

Ключевые слова: экология, природа, экологическое воспитание, учащиеся, окружающая среда, начальная школа.

Природа не терпит неточностей и не прощает ошибок.

Р. Эмерсон

Экологические проблемы носят глобальный характер и затрагивают все человечество. На современном этапе развития общества вопрос экологического воспитания приобретает особую остроту. Главная причина

этого – тотальная экологическая безответственность. В связи с этим необходимо усилить и больше уделять внимания экологическому воспитанию в современной школе уже с первых лет обучения.

Большое наследие в области воспитания детей окружающей средой оставил нам выдающийся педагог В.А. Сухомлинский. Он придавал особое значение влиянию природы на нравственное развитие ребенка. По его мнению, природа лежит в основе детского мышления, чувств, творчества.

Экологическое воспитание – составная часть нравственного воспитания. Под экологическим воспитанием надо понимать единство экологического сознания и поведения, гармоничного с природой.

Цель экологического воспитания – формирование ответственного отношения к окружающей среде, которое строится на базе экологического сознания.

Содержание экологического воспитания включает в себя систему норм, которые вытекают из ценностных ориентаций.

Ребёнок должен научиться ценить и видеть красоту природы, любить её, понимать и беречь. Поэтому очень важно в детском возрасте заложить основу бережного отношения к природе. Также ребёнок должен научиться бережно относиться к природным ресурсам, к достижениям цивилизации.

К компонентам экологической культуры относятся компоненты:

- экологические знания и умения;
- ценностное отношение к природе;
- экологически оправданное поведение;
- экологическое мышление.

Учащиеся должны стать исследователями. Только в этом случае ребёнок самостоятельно открывает для себя разные закономерности природы. Мы с детьми проводим беседы на экологические темы, изучаем растения и животных, находящихся в нашей местности. Изготавливаем и развешиваем кормушки и скворечники. Проводим исследования: кто прилетает, какой лучше корм поедают? Все данные ребята фиксируют в дневниках наблюдения. На занятиях по внеурочной деятельности делятся своими наблюдениями, составляют презентации, делают выводы.

Также ребята с большим удовольствием наблюдают за белками, которые вот уже два года живут около школы, в парковой зоне. Ученики делают зарисовки окружающей среды, проводят рейды и акции «Берегите первоцветы». К этим мероприятиям привлекаются и родители.

Очень важно научить детей не только вести себя в соответствии с законом, но и сформировать у них потребность в экологически грамотном поведении.

Учащиеся должны не просто знать все правила поведения в окружающей среде (не разводить костры, не разорять гнёзда, не мусорить в лесу и т. д.), но чётко соблюдать их. Надо привить детям золотое правило, что человек – это часть природы. Надо сформировать экологическое мышление. Для этого я применяю формы работы как:

- опыты и эксперименты;
- экскурсии;
- проектную деятельность;
- работа с гербариями;

- работа с коллекциями;
- выращивание зелёных культур (на подоконнике);
- проведение экологических акций;
- презентация экологических проектов;
- родительская гостиная;
- выставка фотографий и рисунков.

На этапе теоретического обоснования способов гармонического воздействия общества и природы учитель обращается к рассказу, который позволяет представить научные основы охраны природы в широких и разносторонних связях с учетом факторов регионального уровня.

Я очень часто во внеурочной деятельности использую групповое воспитание. Предлагаю детям поиграть, для этого использую экологический конкурс. Класс делится на группы и получают карточки с заданиями. Группы поочередно отвечают на вопросы. Кто лучше ответит, то и получает балл. В конце игры подсчитывают баллы. Победители получают награды.

Важнейшими факторами, оказывающими влияние на характер взаимоотношения учеников начальной школы с окружающей средой, является личный опыт, практическая деятельность, образ поведения ближайшего окружения, познавательная деятельность.

Список литературы

1. Григорьева Е.В. Некоторые проблемы естественно-научного образования / Е.В. Григорьева // Начальная школа. – 2008. – №5.
2. Козина Е.Ф. Методика преподавания естествознания / Е.Ф. Козина, Е.Н. Степанян. – М.: Академия, 2004.
3. Миронов А.В. Методика изучения окружающего мира в начальных классах: Уч. пособие для студентов педвузов / А.В. Миронов. – М.: Педагогическое общество России, 2002.

Муртузалиев Муртузали Магомедович

д-р экон. наук, профессор
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет»
г. Махачкала, Республика Дагестан

О ВОСПИТАНИИ «ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ»

Аннотация: понимание человеком необходимости ориентированных потребностей в соответствии с потребностями природы и общества лежит в основе экологических законов. Эти законы обусловлены ценностными установками на экологическую осторожность, экологическую умеренность, экологическую осведомленность, экологическую активность. Исполнение этих законов в молодежной среде приобретает особую значимость. Этому и посвящена предлагаемая статья.

Ключевые слова: экология, личность, среда, потребность, природа, закон, молодежь.

Проблема формирования эффективного механизма регулирования отношений в системе «природа – человек» и определении понятия «экологической личности» весьма проблемная задача на сегодня. Проанализиро-

ваны негативные проявления современного способа эксплуатации природно-антропогенной среды, базирующиеся на рациональном и эффективном использовании природных ресурсов. В процессе поиска рациональных подходов к обеспечению экологической безопасности выявляются преимущества системно-синергетического подхода, включающего в себе поведение лица принимающего решения. Необходимо воспитывать «экологическую личность» с целью что в перспективе такая личность не допустит истощения природных ресурсов, по крайней мере примет все меры во имя сохранения природы.

Выделяются преимущества обучения личности так как именно личность представляет наибольшую опасность для природы. В результате исследований делается вывод о необходимости превращения стратегии устойчивого развития в систему духовных и профессиональных установок человечества. Необходимо сформировать действенные механизмы убеждающие о недопустимости истощения природных ресурсов именно по проблеме невоспитанности, неразборчивости, т. е. необходимо повышать «экологическую грамотность».

В последние десятилетия в современном обществе актуализируется задача воспитания «экологической личности». На Конференции ООН по окружающей среде и развитию была принята программа «Повестка дня на XXI век», которая стала своеобразной точкой отсчета новой идеологии в международном масштабе. В программе закреплена концепция устойчивого развития общества и природы. В данной концепции сформулированы понятия потребностей и ограничений общества, охарактеризованы модели государственного развития с точки зрения сохранения окружающей среды, отражены проблемы окружающей среды, вопросы демографии, здоровья и уровня жизни людей. Важнейшим выводом конференции явилось положение о необходимости превращения концепции устойчивого развития в систему духовных и профессиональных установок человечества.

Положения, сформулированные в концепции устойчивого развития, закрепляют новую ценностную доминанту современного общества. Их реализация напрямую связана с выработкой мировой стратегии воспитания подрастающего поколения молодежи сообразно идеям экологического гуманизма. Сегодня человечество столкнулось с проблемой нарушения экологического равновесия, затрагивающей интересы всех стран и народов, решить которую можно только общими усилиями, поскольку она имеет глобальный характер.

Тип «экологической личности» исследуется современными учеными как наиболее востребованный современным общественным сознанием. В частности, в рамках такого направления науки, как гуманистическая экология выдвигается идея о том, что процессы, которые изменяют физическую, природную окружающую среду, коренятся в социо-экономических и идеологических процессах. Международная организация гуманистической экологии, находящаяся в Вене, определяет ее предмет «как рассмотрение жизни человека во всех его физических, химических, биологических, духовных, социальных и культурных проявлениях с экологической точки зрения. Эколого-гуманистические ценностные ориентации человека и общества как условие выхода человечества из экологической катастрофы обсуждаются «Римским клубом». В докладах членов «Римского

клуба» сформулированы важные положения о воспитании детей и молодежи в духе нового экологического гуманизма как важнейшей проблемы современности, от решения которой зависит выживание человечества.

Воспитание подрастающего поколения и молодежи в соответствии с идеалом экологической личности связывается с воспитанием чувства ответственности: «Человеку экологическому» присуще разумное отношение к природе и к людям, способность к самоограничению, чувство личной ответственности за состояние окружающей среды, особое видение мира как объекта его постоянной заботы.

Важным штрихом к портрету экологической личности является сформированность у нее экологически ориентированных потребностей.

Понимание человеком необходимости ориентированных потребностей в соответствии с потребностями природы и общества лежит в основе экологических законов, разработанных Б. Коммонером. Эти законы обусловлены ценностями установками на экологическую осторожность экологическую умеренность, экологическую осведомленность, экологическую активность:

- все связано со всем: в природе все взаимосвязано, человек – часть природы и связан с другими ее элементами экологическими связями;
- все должно куда-то деваться (в природе нет отходов, она сама «очищает» себя);
- природа знает лучше: природа сама регулирует свою жизнь;
- ничто не дается даром: планета Земля – наш общий дом, природа и общество – единое целое, зависят друг от друга.

В рамках нового социально-экологического идеала любая деятельность трактуется как генерирование «культуры мира». По мысли С.Н. Глазачева, культура мира отрицает деструкцию, «культура войны», предполагает выбор иного вектора движения, изменения системы нравственных ценностей, а именно: «гармония, целостности, порядка, толкуемых весьма широко: от возможности быть понятым в кругу семьи, друзей до установления мира в глобальном, ноосферном масштабе».

Все перечисленные высказывания и исследования приводит к выводу о том, что воспитание детей и молодежи в духе «культуры мира» осознается как основа формирования нового образа жизни общества, социального идеала личности, находящейся в гармонии с окружающей социоприродной средой, и выдвигается в качестве важнейшей проблемы современности, от которой зависит выживание человечества. При этом нравственные ценности, которые составляют содержательную основу понятия «культура мира», восходят к универсальным общечеловеческим ценностям, что и объединяет наиболее востребованные современным обществом типы личности: «личность гуманистической направленности», «толерантная личность», «экологическая личность». Включение экологического компонента в систему нравственных установок растущей личности особенно актуально, когда речь идет о студентах экономистах. Будущему экономисту менеджеру придется принимать административное решение по экологизации технических производств. Поэтому обращение в процессе нравственного воспитания студентов к таким нравственным понятиям как «экологическая ответственность», «экологическая осторожность» и т. д. необходимо для формирования ориентиров в его профессиональном развитии.

Нравственное воспитание студента-экономиста представляет собой целенаправленный процесс присвоения ценностей современного общества, ориентированного на идеи устойчивого развития, что выступает внутренним ориентиром и регулятором поведения в личностном и профессиональном развитии.

Список литературы

1. Дежникова Н.С. Учитель как человек экологический // Педагогика. – 2006. – №3.
2. Коммонер Б. Замыкающий круг. Природа, человек, теология. – Л., 2007.
3. Чепиков В.Т. Воспитание нравственных качеств школьников. – Гродно: ГрГУ, 2001.
4. Воспитание «экологической личности» в интересах устойчивого развития общества / А.С. Бугина, С.Ф. Масленникова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rae.ru/forum2012/247/944> (дата обращения: 25.07.2017).

Назипова Гульнара Хамитовна
магистрант

Калацкая Наталья Николаевна
канд. пед. наук, доцент

Институт психологии и образования
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский)
федеральный университет»
г. Казань, Республика Татарстан

УРОВЕНЬ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ ВОСПИТАННОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в данной статье авторами раскрывается сущность понятий «нравственность», «духовность», «духовно-нравственное воспитание», а также представлены результаты констатирующего эксперимента по выявлению уровня духовно-нравственного воспитания младших школьников.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, воспитание, нравственность, духовность.

Воспитание детей – одна из важнейших задач общества. Данная тема всегда была актуальной, и в наши дни остается таковой. Несомненно, духовно-нравственное воспитание как педагогическая проблема не теряет своей значимости, так как является основой гармоничного развития детей. Вследствие этого, конечно же, данная тема изучалась и существует большое количество исследований разных авторов. Но в то же время важно отметить, духовно-нравственное воспитание как современная педагогическая категория претерпевает изменения под воздействием социальных и политических преобразований в современном обществе, что привело к некоторой утрате привычного содержания духовно-нравственного воспитания, принятого в отечественной педагогике.

Основываясь на вышесказанных противоречиях, возникает необходимость теоретического и эмпирического исследования духовно-нравствен-

ного воспитания школьников, которая заключается в анализе и переосмыслении опыта предыдущих поколений исследователей и формировании нового, реально востребованного видения этой проблемы в современных условиях развития общества.

Прежде чем перейти к определению духовно-нравственного воспитания, рассмотрим, что же понимают разные авторы под категориями «нравственность» и «духовность».

И.С. Марьенко обозначил «нравственность – как неотъемлемую сторону личности, обеспечивающую добровольное соблюдение ею существующих норм, правил, принципов поведения. Они находят выражение в отношении к Родине, обществу, коллективу, отдельным людям, к самому себе, труду и т. д.» [3, с. 61].

По мнению С.И. Ожегова: «Нравственность – это внутренние, духовные качества, которыми руководствуется человек, этические нормы, правила поведения, определяемые этими качествами» [4, с. 74].

Исходя из этих определений, можно сделать вывод, что авторы близки в понимании сущности данного понятия. А вот в отношении термина «духовность», нет единого понимания, и разные авторы по-своему трактуют его. Духовность рассматривают исходя из двух стратегий: религиозное и светское представления о ней. Мы будем рассматривать духовность именно в светском понимании.

По мнению Валентина Ивановича Андреева духовность в светском понимании вбирает в себя всё лучшее, что интегрирует духовно-нравственная деятельность и духовно-нравственная личность. Духовно-нравственную, т.е. духовно здоровую, личность как цель светского воспитания можно охарактеризовать через понятия: совестливая, честная, правдивая, ответственная, милосердная, отзывчивая, тактичная, добропорядочная, сострадающая, сочувствующая личность [1, с. 363].

Исходя из вышеперечисленного, мы приходим к пониманию сущности понятия духовно-нравственное воспитание.

Е.В. Бондаревская понимает под духовно-нравственным воспитанием – деятельность, направленная на овладение общечеловеческими нормами нравственности, формирование внутренней системы моральных регуляторов поведения (совести, чести, собственного достоинства, долга и др.), способности делать выбор между добром и злом, измерять гуманистическими критериями свои поступки и поведение [2, с. 120].

Для выявления уровня духовно-нравственной воспитанности детей младшего школьного возраста был проведен констатирующий эксперимент. Экспериментальной базой стала МБОУ «Высокогорская СОШ №3» Высокогорского района РТ. В эксперименте приняли участие учащиеся 2 классов в количестве 46 человек, из них экспериментальная группа – 24 человека (3 «А» класс), контрольная группа – 22 человека (3 «Б» класс).

В опытно-экспериментальной работе мы опирались на комплекс диагностических методик, который включает в себя следующие методики: Анкета «Нравственные понятия», «Незаконченные предложения», «10 желаний», «Опросник мотивации», Тест на оценку духовно-нравственного развития личности (ДНР).

После проведения эксперимента, были получены следующие результаты.

По результатам методики «Нравственные понятия», цель которой выявление уровня сформированности нравственных понятий у учащихся, получены следующие данные (рис. 1).

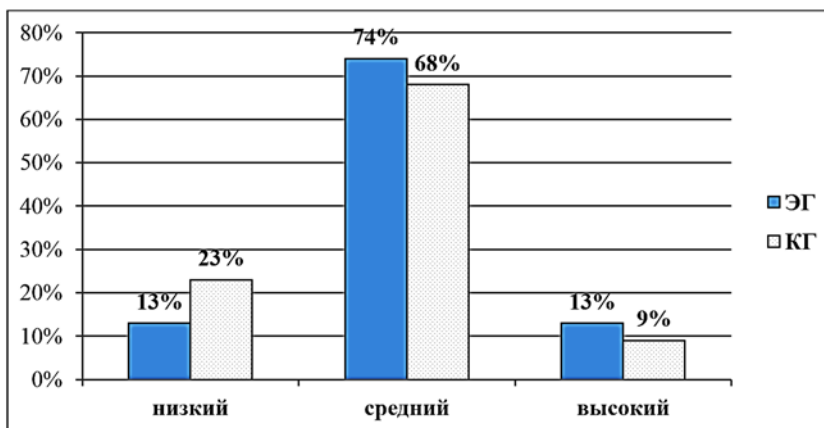


Рис 1. Результаты методики «Нравственные понятия» на констатирующем этапе

По результатам методики «Незаконченные предложения», цель которой диагностика этики поведения (толерантного поведения), получены следующие данные (рис. 2).

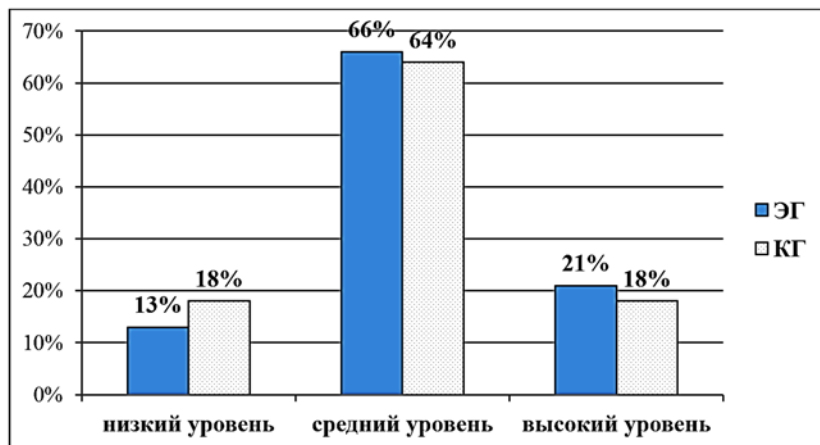


Рис 2. Результаты методики «Незаконченные предложения» на констатирующем этапе

По результатам методики «10 желаний», цель которой диагностика отношения к жизненным ценностям, получены следующие результаты (рис. 3).

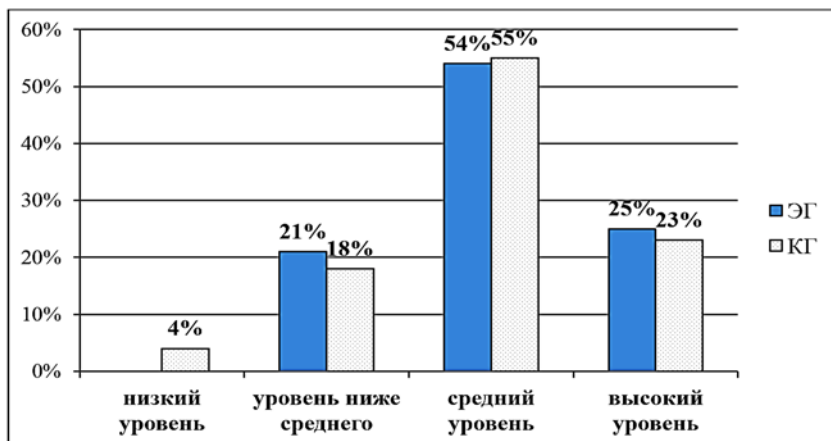


Рис 3. Результаты методики «10 желаний» на констатирующем этапе

По результатам методики «Опросник мотивации», цель которой диагностика нравственной мотивации, получены следующие результаты (рис. 4).

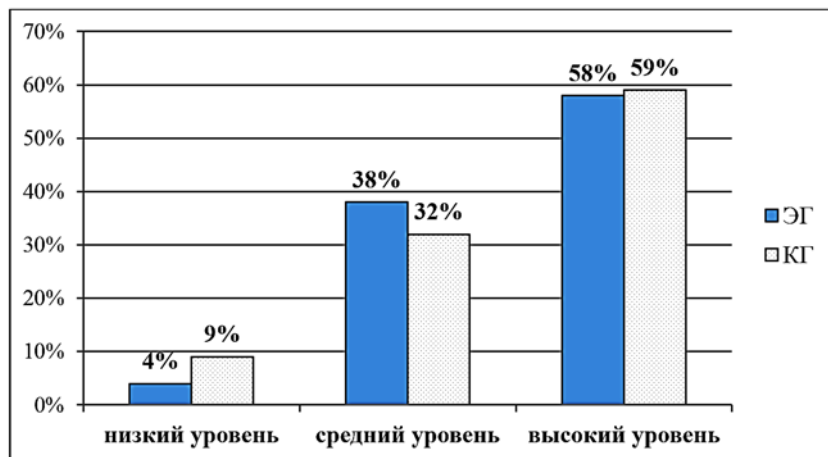


Рис 4. Результаты методики «Опросник мотивации» на констатирующем этапе

По результатам методики «Тест на оценку духовно-нравственного развития личности (ДНР)», цель которой выявить уровень духовно-нравственного развития личности, были получены следующие результаты (рис. 5).

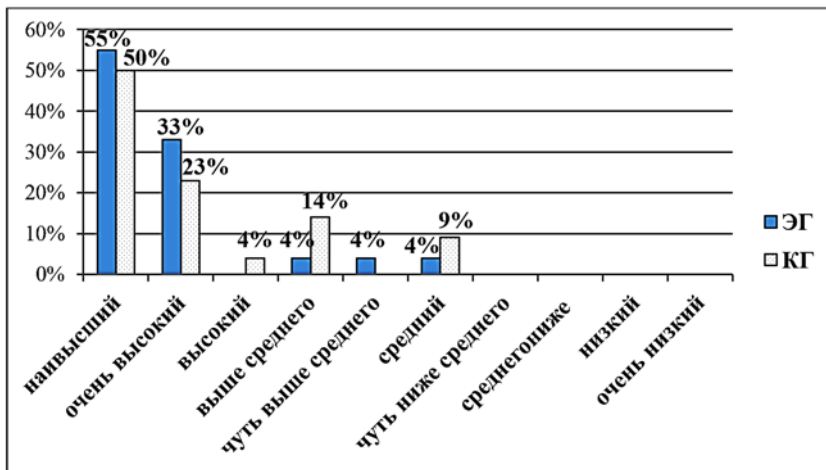


Рис 5. Результаты методики «ДНР» на констатирующем этапе

Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод, что, хотя классные руководители и оценили духовно-нравственное развитие своих учеников на высоком уровне (рис. 5), но в экспериментальной и контрольной группах представление о нравственных понятиях (рис. 1), этика поведения (рис. 2) и отношение к жизненным ценностям (рис. 3) развито на среднем уровне, а нравственная мотивация в обеих группах развита на высоком уровне (рис. 4).

Всё это приводит к выводу, что проблема духовно-нравственного воспитания школьников является довольно острой в наши дни и требует дальнейшего исследования и создания на основе полученных знаний новых методов, приемов и программ духовно-нравственного воспитания.

Список литературы

1. Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – 2-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
2. Бондаревская Е.В. Нравственное воспитание учащихся в условиях реализации школьной реформы / Е.В. Бондаревская. – Ростов н/Д.: РГПИ, 1986. – 361 с.
3. Марьенко И.С. Нравственное становление личности / И.С. Марьенко. – М.: Педагогика, 1985. – 231 с.
4. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов; Под. ред. проф. Л.И. Скворцова. – 28-е изд. перераб. – М.: Мир и образование, 2014. – 1376 с.

Павлов Александр Константинович
канд. пед. наук, доцент, заведующий кафедрой
Международный институт независимых
педагогических исследований
г. Санкт-Петербург

DOI 10.21661/r-463165

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В СОВРЕМЕННОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ

Аннотация: в статье анализируются актуальные аспекты современной отечественной дидактики, связанные с внедрением, реализацией и применением в образовательной практике российской школы технологии компетентностно-ориентированного обучения.

Ключевые слова: технология, технология обучения, технологический подход в обучении, признаки технологии обучения, обобщенные педагогические технологии, цель технологии обучения, сущность технологии обучения, механизм технологии обучения, признаки технологии обучения, технологическая карта.

План:

1. Почему в организации процесса обучения в современной российской школе стал использоваться компетентностно-ориентированный подход?

2. Каковы составляющие педагогической технологии компетентностно-ориентированного обучения?

3. Место компетенций в проектировании технологии обучения.

Если я повелю своему генералу обернуться морской чайкой, и если генерал не выполнит приказа, это будет не его вина, а моя.

Антуан де Сент-Экзюпери. «Маленький принц»

Современное обучение – систематизированный путь ускоренного введения человека в культурное наследие педагогами в условиях общественного развития.

Определяющей особенностью современного мира является «информационное общество». Это мир постоянного переосмысления идей, развития и совершенствования имеющихся возможностей. Система образования призвана готовить обучающихся к ситуациям динамичных изменений современных социальных приоритетов.

Информационное общество предполагает совершенствование не только техники или технологии, но и самого человека, прежде всего, его мышления.

Компетентностный подход обуславливает не информированность ученика, а умение решать проблемы.

Ж. Делор сформулировал следующие цели образования XXI века:

- *уметь жить;*
- *уметь работать;*
- *уметь жить вместе;*
- *уметь учиться [1].*

В связи с этим, *компетентностный подход в современном российском образовании* – это установка образования на адекватность. Следовательно, *образовательная компетенция* – совокупность взаимосвязанных смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности учащегося по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления личностно и социально значимой продуктивной деятельности [2].

Компетенция – наперед заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке обучающегося, необходимой для его качественной продуктивной деятельности в определенной сфере жизнедеятельности.

Компетентность – владение, обладание обучающимся соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и предмету деятельности. Компетентность – уже состоявшееся личностное качество (совокупность качеств) учащегося и минимальный опыт деятельности в заданной сфере [2].

Мы исходим из того, что *компетентность* – совокупность личностных качеств ученика (ценностно-смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, способностей), обусловленных опытом его деятельности в определенной социально и личностно значимой сфере.

Иерархия компетенций:

- *ключевые компетенции* – относятся к общему (метапредметному) содержанию образования;

- *общепредметные компетенции* – относятся к определенному кругу учебных предметов и образовательных областей;

- *предметные компетенции* – частные по отношению к двум предыдущим уровням компетенции, имеющие конкретное описание и возможность формирования в рамках учебных предметов.

Ключевые компетенции:

- *ценностно-смысловая компетенция* (мировоззрение, ценностные ориентиры учащегося, механизмы самоопределения в различных ситуациях);

- *учебно-познавательная компетенция* (элементы логической, методологической, общеучебной деятельности; целеполагание, планирование, анализ, рефлексия, самооценка; приемы решения учебно-познавательных проблем; функциональная грамотность);

- *социокультурная компетенция* (познание и опыт деятельности в области национальной и общечеловеческой культуры; духовно-нравственные основы жизни человека и человечества, отдельных народов; культурологические основы семейных, социальных, общественных явлений и традиций; роль науки и религии в жизни человека; компетенции в бытовой и культурно-досуговой сфере);

- *коммуникативная компетенция* (знание языков, способов взаимодействия с окружающими и удаленными людьми и событиями; навыки работы в группе, коллективе, владение различными социальными ролями);

- *информационная компетенция* (поиск, анализ и отбор необходимой информации, ее преобразование, сохранение и передача; владение современными информационными технологиями);

– *здоровьесберегающая компетенция* (способы физического, духовного и интеллектуального саморазвития; эмоциональная саморегуляция и самоподдержка; личная гигиена, забота о собственном здоровье, половая грамотность; внутренняя экологическая культура; способы безопасной жизнедеятельности) [3].

Мы считаем, что компетенции «закладываются» в образовательный процесс посредством:

- *технологий обучения*;
- содержания образования;
- стиля деятельности образовательного учреждения;
- типа взаимодействия между учителями и обучающимися и между самими обучающимися.

Таким образом, деятельность педагога, имеющего цель достижение уровня компетентности обучающегося, *должна включать*:

- выявление признаков ожидаемого уровня компетентности обучающихся;
- определение необходимого и достаточного набора учебных задач-ситуаций, последовательность которых выстроена в направлении возрастания полноты, проблемности, креативности, новизны, практичности, межпредметности, конкретности, ценностно-смысловой рефлексии и самооценки, необходимости сочетания фундаментального и прикладного знания;
- введение задач-ситуаций различных типов и уровней;
- разработку и применение алгоритмов и эвристических схем, организующих деятельность обучающихся по преодолению проблемных ситуаций;
- сопровождение обучающихся в процессе создания ими конкретного продукта.

Таблица 1

Анализ обобщенных педагогических технологий
с позиций компетентностно-ориентированного подхода

<i>Название</i>	<i>Цель</i>	<i>Сущность</i>	<i>Механизм</i>
<i>Проблемное обучение</i>	Развитие познавательной активности, творческой самостоятельности обучающихся	Последовательное и целенаправленное выдвижение перед обучающимися познавательных задач, разрешая которые обучающиеся активно усваивают знания	Поисковые методы; постановка познавательных задач
<i>Концентрированное обучение</i>	Создание максимально близкой к естественным психологическим особенностям человеческого восприятия структуры учебного процесса	Глубокое изучение предметов за счет объединения занятий в блоки	Методы обучения, учитывающие динамику работоспособности обучающихся

Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс»

<i>Модульное обучение</i>	Обеспечение гибкости, приспособление его к индивидуальным потребностям личности, уровень его базовой подготовки	Самостоятельная работа обучающихся с индивидуальной учебной программой	Проблемный подход, индивидуальный темп обучения
<i>Развивающее обучение</i>	Развитие личности и её способностей	Ориентация учебного процесса на потенциальные возможности человека и их реализацию	Вовлечение обучающихся в различные виды деятельности
<i>Дифференцированное обучение</i>	Создание оптимальных условий для выявления задатков, развития интересов и способностей	Усвоение программного материала на различных планируемых уровнях, но не ниже обязательного (стандарт)	Методы индивидуального обучения
<i>Активное (контекстное) обучение</i>	Организация активности обучающихся	Моделирование предметного и социального содержания учебной (профильной, профессиональной) деятельности	Методы активного обучения
<i>Игровое обучение</i>	Обеспечение личностно-деятельного характера усвоения знаний, навыков, умений	Самостоятельная познавательная деятельность, направленная на поиск, обработку, усвоение учебной информации	Игровые методы вовлечения обучающихся в творческую деятельность
<i>Обучение развитию критического мышления</i>	Обеспечить развитие критического мышления посредством интерактивного включения обучающихся в образовательный процесс	Способность ставить новые вопросы, вырабатывать разнообразные аргументы, принимать независимые продуманные решения	Интерактивные методы обучения; вовлечение обучающихся в различные виды деятельности; соблюдение трёх этапов реализации технологии: вызов (актуализация субъектного опыта); осмысление; рефлексия

Список литературы

1. Совет Европы: Симпозиум по теме «Ключевые компетенции для Европы»: Док. DECS / SC / Sec (96) 43. – Берн, 1996.
2. Субетто А.И. Компетентностный подход: Монография. – М., 2007.
3. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>
4. Современные технологии обучения: компетентностный подход [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.orenipk.ru/rmo_2009/rmo-kro-2008/tehn.html (дата обращения: 12.07.2017).

Паландузян Елена Юрьевна

канд. пед. наук, доцент
ФГКВООУ ВО «Михайловская военная
артиллерийская академия»
г. Санкт-Петербург

Паландузян Юрий Халатович

канд. физ.-мат. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Российский государственный
педагогический университет им. А.И. Герцена»
г. Санкт-Петербург

**ПРОФОРИЕНТАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
КАК НЕОБХОДИМЫЙ КОМПОНЕНТ
КОМПЛЕКСНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ
ИНДИВИДУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ
ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКИХ ДОМОВ
(ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)**

Аннотация: в статье обсуждается вопрос о профориентационной работе в комплексном сопровождении детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Оценивается роль трудовой подготовки и самооценки воспитанников на профессиональный выбор.

Ключевые слова: самоопределение, профориентация, трудовая подготовка, воспитанники детских домов.

Проблеме социализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, общество уделяет большое внимание, так как за этим стоят вопросы социальной адаптации и интеграции воспитанников в обществе. Приоритетная задача воспитания и образования, как это отмечено в Законе Российской Федерации «Об образовании» – это обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации. Степень самоактуализации воспитанников может быть достаточно высокой, если в детских домах обеспечен соответствующий уровень организации и реализации профориентационной работы. Профориентационная работа должна «дать» необходимое «поле выбора» входящему в трудовую жизнь воспитаннику в соответствии с его индивидуальными возможностями, чтобы не возникла социальная «неустроенность» индивида и дисгармония

между его личностными свойствами и занимаемыми социальными позициями в будущем.

Как известно, в детских домах и школах-интернатах оказался сосредоточенным весьма специфический контингент детей, которые отличаются, с одной стороны, отягощенностью к не вполне ясной наследственности, а с другой стороны – ярко выраженным депривационным синдромом, их отличает социальный инфантилизм. Сопровождение таких детей, реабилитация и социальная адаптация вопрос крайне сложный, но решать его необходимо. Проблема в значительной степени может быть разрешена, если в профориентационной работе с воспитанниками будут применяться такие методики, которые могут быть особенно эффективными для приобретения детьми социального профессионального статуса.

Следует выделить два основных направления профориентационной деятельности в детских домах – это трудовая подготовка воспитанников и применение профдиагностики качественно нового уровня, позволяющего осуществлять необходимую коррекционную деятельность ввиду специфичности контингента воспитанников детских домов. Многолетний опыт профориентационной работы в детских домах и детских домах-школах показал, что грамотное методическое обеспечение индивидуально-личностного развития воспитанников при осуществлении профориентационной работы способствует решению проблемы социализации воспитанников. Здесь может оказать положительное влияние такое преимущество «жизни» детских домов-школ, как постоянное участие детей в трудовой деятельности. Трудовая подготовка в детских домах – это особо «ценный тип» дополнительного образования для воспитанников [1; 2]. Трудовую подготовку следует сместить на такие виды практической деятельности (с учетом предпочтений детей), которые обладают «потенциалом» в деле стимулирования самоопределения как профессионального, как жизненного, так и личностного. Самоутверждению и полноценному развитию личности воспитанника в детском доме способствует широкая программа предпрофессионального образования, которое в детских домах занимает значительную часть времени. Известно, что ни общее без профессионального, ни профессиональное без общего образования не могут сформировать полноценного человека: это две стороны «одной медали».

Система трудовой деятельности в условиях детского дома при осуществлении дополнительного образования строится так, что воспитанники оказываются в пространстве разновозрастного общения, что создает условия для проявления творческой инициативы, формируются лидерские качества, умение организовать свой труд и работать в коллективе с учетом возможностей и интересов других. Взаимодействие с другими людьми – это взаимоотношение с окружающими. Не менее важное место в этих трудовых отношениях занимает и «самоотношение», «взаимодействие» с самим собой, со своим «Я» и «Я-образом». «Я-концепцию» составляют такие компоненты самосознания («самоосознания»), как сознание тождественности с другими людьми, сознание особенностей своей психики, оценка возможностей и, наконец, самооценка. Самооценка, таким образом, помогает воспитанникам при социализации достигать определенной внутренней согласованности с самим собой, объясняет «нажитый» опыт и строит «ожидания» и «прогнозы». Не случайно, поэтому, в

структуре Б.Г. Ананьева наиболее существенными структурными образованиями личности в процессе социализации являются потребности, установки, мотивы, уровень притязаний и особенности самооценки, которая будет «отвечать» за систему личностных приемов и способов деятельности воспитанника. Л.С. Выготский отмечал, что без адекватной самооценки личность подростка будет «не выявленной, сломанной, бледной» с искаженной нравственной целостностью личности.

Широкая программа изучения личностных качеств воспитанника включала: изучение эмоционально-волевой сферы, особенностей высшей нервной деятельности, темперамента, акцентуаций характера, интереса, коммуникативных и организаторских склонностей, мотиваций, ценностных ориентаций, направленности и многом другом. Как показал наш опыт наиболее эффективным способом изучения личностных качеств учеников, воспитанников явилось применение тех модульных «стандартов», которые позволили суммировать психологические и социологические характеристики детей, формировать правильный «Я-образ» который может выступать своеобразным «фильтром» (Л.В. Колотыгина), определяющим успех всех учебно-воспитательных и профориентационных начинаний воспитанника.

Длительная помощь и методическое сопровождение воспитанников при трудовой подготовке мастерских производственного типа детских домов осуществлялись по следующим направлениям:

- изучение и диагностика личностных особенностей воспитанников, создание личной трудовой карты, содержащей особенности достижений детей и их профессиональных предпочтений;
- проведение профконсультаций с детьми для построения правильного профессионального плана;
- конкретизация методики индивидуальной работы с воспитанником;
- обобщение опыта работы с воспитанниками.

Практическая работа была направлена на формирование у них интереса к производительному труду, обусловленному многими видами трудовой подготовки в школах-интернатах. Конкретная педагогическая цель и задачи, в качестве примера, осуществлявшиеся при работе с воспитанниками на занятиях по профориентации в детском доме, были следующие:

Цель: профессиональная ориентация воспитанников за счет актуализации процесса их профессионального самоопределения.

Задачи:

- сформировать представления о мире профессий у детей, способах и путях получения профессии, о спросе на рынке труда, о требованиях, предъявляемых к определенной профессиональной деятельности, информировать о процессе трудоустройства и о необходимости получения образования;
- сформировать у воспитанников четкие представления о своей будущей профессиональной деятельности, о путях и способах получения образования, о построении профессионального плана и способах его реализации;
- дать возможность проанализировать свои склонности и способности за счет психологической диагностики интересов, профессиональной направленности и личностных особенностей;

– повысить уровень психологической компетенции учащихся, за счет обучения их практическим коммуникативным навыкам и техникам эффективного поведения в конфликтной ситуации.

Трудовая подготовка в системе профориентационной работы в детском доме, выполняя коррекционно-развивающую функцию, поможет снять стереотип частого «однозначного» восприятия воспитанника детского дома как «трудного», «неудачника» и т. п. и расширит культурное пространство самого детского дома, способствуя обеспечению индивидуально-личностного развития воспитанников детских домов.

Список литературы

1. Паландузян Е.Ю. Трудовая подготовка – необходимое звено в системе дополнительного образования детских домов-школ / Е.Ю. Паландузян, Ю.Х. Паландузян; Институт специальной педагогики и психологии им. Р. Валленберга. – СПб., 2005.
2. Паландузян Е.Ю. Из практики формирования у школьников мотивационной готовности к осознанному самостоятельному выбору профессии / Е.Ю. Паландузян, Ю.Х. Паландузян; Лингвистический центр «Тайкун». – СПб., 2017.

Полякова Ирина Владимировна

учитель химии и биологии

ГБОУ «Шебекинская гимназия-интернат»

г. Шебекино, Белгородская область

СТРАТЕГИЯ ДОСТИЖЕНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ, МЕТАПРЕДМЕТНЫХ И ПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ХИМИИ В РАМКАХ ФГОС

Аннотация: в данной статье рассмотрены примеры методов педагогических технологий, применяемых на уроках химии и направленных на достижение результатов обучения в рамках ФГОС. Отмечены особенности технологии игрового обучения. Отражены ключевые аспекты личностно-ориентированной системы обучения. Представлена краткая характеристика проблемного обучения.

Ключевые слова: педагогические технологии, химия, личностно-ориентированный подход, универсальные учебные действия, ученик.

Каждый учитель мечтает о том, чтобы его ученики умели применять полученные знания и оказались востребованными в современном обществе. Это становится возможным лишь тогда, когда процесс обучения является личностно-ориентированным и доставляет радость и моральное удовлетворение ученику. Учитель в таком сотрудничестве, несомненно, должен выступать в роли наставника для ученика и организатора познавательной деятельности, который умело и в тоже время незаметно руководит процессом обучения и помогает ученику самостоятельно добывать знания.

Единой системы классификации педагогических технологий не существует, но одно несомненно, что все они тесно переплетаются между собой, образуя единую систему образовательного пространства. К примеру,

не представляется возможным использование технологии личностно-ориентированного подхода без элементов проблемного обучения, проектной деятельности и других технологий. Настоящий учитель – профессионал в своей педагогической деятельности умело сочетает множество приемов и методов для достижения нужного результата. Под нужным результатом в данном случае можно понимать повышение уровня мотивации к обучению и развитие креативности у учеников. Такие педагогические технологии как: игровая, проблемное обучение, личностно-ориентированное обучение в полной мере удовлетворяют требованиям нового федерального образовательного стандарта.

Технология игрового обучения – это одна из форм нетрадиционного подхода к процессу познания. Основная цель игры: развитие коммуникативных навыков и творческих способностей ученика, самовыражение и повышение мотивации к обучению. Игровые методы применяются как на разных этапах урока, так и во внеурочной деятельности с учетом возрастных особенностей детей. Так в 8 классе при изучении темы «Валентность» в начале учебного года, когда ученики еще не обладают нужными знаниями о строении атома, можно при объяснении темы использовать элемент игры, где ученикам предлагается выступить в роли разных химических элементов (для наглядности можно прикрепить карточку с химическим символом к одежде ученика). Для образования, к примеру, молекулы сероводорода ученик с карточкой «сера» протягивает две руки двум ученикам с карточками «водород», тем самым демонстрируя образование химической связи в молекуле. По такому же принципу можно с помощью ролевой игры смоделировать несложные молекулы йодоводорода, селеноводорода, хлорида кальция и др. После такой импровизации ребята с удовольствием и пониманием сами дают определение валентности и сравнивают с формулировкой в учебнике. Теперь они понимают, что кислород может «протянуть» другим элементам только две «руки», а водород – «однорукий». Более глубокое осмысление понятия «валентность» восьмиклассники получают при изучении темы «Строение атома», но каждый раз в памяти учеников будет возникать игра-минутка по этой теме. С помощью игры с большим успехом можно изучать и запоминать символы химических элементов. Так при изучении групп химических элементов, в 8 классе на этапе актуализации знаний можно предложить небольшую игру – соревнование, где ученики делятся на две команды. По три представителя от каждой команды должны пройти от двери до окна и на каждый шаг назвать химический элемент, причем представитель первой команды называет только неметаллы, а другой – металлы. Выигрывает та команда, которая назовет больше химических элементов за меньший временной промежуток.

Главной особенностью личностно-ориентированной системы обучения является признание индивидуальности ученика и создание условий для её развития. Индивидуальность – это особенности каждой личности, определяющиеся совокупностью черт и свойств психики, сформированной под воздействием разнообразных факторов, обеспечивающих анатомо-физиологическую, психическую организацию любого человека. При разработке дидактического материала для личностно-ориентированного обучения необходимо соблюдать ряд требований: активное сти-

мулирование ученика к образовательной деятельности должно обеспечивать ему возможность самообразования, саморазвития, самовыражения в ходе овладения знаниями; образовательный процесс должен обеспечивать построение, реализацию, рефлексию, оценку учения как субъектной деятельности. Для этого необходимо выделение единиц учения, их описание, использование учителем на уроке, в индивидуальной работе. Личностно-ориентированный подход в обучении способствует развитию универсальных учебных действий ученика. Рассмотрим некоторые примеры заданий и проанализируем с точки зрения методики преподавания реализацию личностно-ориентированного подхода и развитие универсальных учебных действий ученика (табл. 1).

Таблица 1

Развитие УУД при выполнении личностно-ориентированных заданий

Задание	УУД
В периодической таблице, изображенной на обложке, закрась оранжевым цветом клетки с элементами-металлами.	Познавательные общеучебные УУД: – поиск и выделение необходимой информации; – структурирование знаний. Познавательные логические УУД: сравнение, классификация объектов по выделенным признакам.
Пользуясь периодической системой Д.И. Менделеева, найдите символы элемента-металла и элемента-неметалла, состоящие из одинаковых их одинаковых букв.	Регулятивные УУД: саморегуляция как способность к мобилизации сил и энергии; способность к волевому усилию и к преодолению препятствий. Познавательные общеучебные УУД: – выбор наиболее эффективных способов решения задач в зависимости от конкретных условий; – постановка и формулирование проблемы, самостоятельное создание алгоритмов деятельности при решении проблем творческого и поискового характера.
Выяви ошибки в определении: «Оксиды – сложные вещества, состоящие из двух элементов, один из которых кислород».	Регулятивные УУД: – целеполагание – как постановка учебной задачи на основе соотнесения того, что уже известно и усвоено учащимся, и того, что еще неизвестно; – смысловое чтение. Познавательные логические УУД: установление причинно-следственных связей.
Заполни клетки квадрата так, чтобы в каждой строке и в каждом столбце была одна формула кислотного оксида, одна – основного оксида, одна – амфотерного и одна – несолеобразующего.	Познавательные общеучебные УУД: – выбор наиболее эффективных способов решения задач в зависимости от конкретных условий; – самостоятельное создание способов решения проблем творческого и поискового характера.
	Регулятивные УУД: саморегуляция как способность к мобилизации сил и энергии; способность к волевому усилию.

Проблемное обучение – это система методов и средств, обеспечивающих возможность творческого участия школьников в процессе освоения новых знаний, формирование познавательных интересов и творческого мышления. Средством управления мышлением становятся проблемные вопросы, которые указывают на существо учебной проблемы и на область поиска неизвестного знания.

Создание ситуации проблемы на уроках приводит к тому, что уменьшается число вопросов, составленных по тексту, и увеличивается число проблемных вопросов. Это доказывает проявление индивидуальной поисково-логической деятельности ученика. В качестве примера можно привести фрагмент урока – обобщения в 10 классе по теме «Нефть и нефтепродукты». Здесь возможно применение эвристической беседы, построенной на вопросах учащихся:

1. Ученые утверждают, что в скором будущем запасы нефти будут исчерпаны. Нашли ли химики замену нефти?

2. Существует ли на сегодняшний день более дешевый и экологически чистый способ получения бензина, чем уже известные?

3. Объясните (предположите) на каких свойствах нефти основана ее фракционная перегонка, и какие нефтепродукты можно получить из нефти?

4. Углеводы, входящие в состав мазута, обладают свойством разлагаться при высокой температуре, что ведет к потере полезных свойств получаемых из него веществ. Предложите пути перегонки мазута при более оптимальных условиях и т. п.

Способность ученика самостоятельно успешно усваивать новые знания, формировать умения и компетентности, включая самостоятельную организацию процесса обеспечения тем, что универсальные учебные действия как обобщённые действия открывают учащимся возможность ориентироваться как в различных предметных областях, так и в построении самого учебного процесса, включающего осознание его целей и ценностно-смысловых характеристик.

Список литературы

1. Евстифеева А.Г. Дидактические материалы к урокам химии / А.Г. Евстифеева, О.Б. Шевченко, С.Г. Курень. – Ростов н/Д: Феникс, 2004. – 352 с.

2. Прохорова С.Н. Нестандартные уроки в системе инновационного подхода к обучению / С.Н. Прохорова // Сайт учителя химии МОУ «Новошмукская средняя общеобразовательная школа Яльчикского района Чувашской Республики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.edu.cap.ru/?t=speech&eduid=5763&speech=6264>

Репина Любовь Викторовна
учитель английского и немецкого языков
МБОУ «СОШ №40» г. Белгорода
г. Белгород, Белгородская область

ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА МЕТОДОМ ПРОСМОТРА АУТЕНТИЧНЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ФИЛЬМОВ

Аннотация: данная научная статья посвящена одному из самых популярных и современных средств изучения иностранного языка.

Ключевые слова: аудиовизуальный метод, оригинальная версия, субтитры, аутентичный фильм, идиомы, разговорные клише.

Использование мультимедиа становится всё более популярным и полезным в преподавании иностранных языков, а также применяется в качестве учебно-методических материалов для многих преподавателей. Аудиовизуальный метод помогает учащимся не только понять то, что они слышат, но и улучшить свой словарный запас и произношение. Чтобы стимулировать понимание речи на слух учащимся предлагаются аудио и видеоматериалы с субтитрами, что является мощным педагогическим средством, помогающим значительно улучшить словарный запас. Эксперты в сфере образования и средств массовой информации имеют разные мнения о целесообразности изучения иностранных языков через просмотр аутентичных фильмов с субтитрами. Во многих европейских странах телевизионные шоу и фильмы транслируются в оригинальной версии с субтитрами (Швеция, Бельгия, Дания, Нидерланды); и даже в таких странах, как Германия, Франция или Испания, просмотр аудиовизуальных материалов на иностранном языке приобретает все большую популярность, так как доступ к таким средствам на языке оригинала с субтитрами довольно прост. Просмотр аутентичных художественных фильмов – отличный способ улучшить аудитивные и разговорные навыки. Фильмы обычно не созданы для изучающих язык, они – для носителей этого языка. Таким образом, язык – это то, что ты слышишь в реальности – носители говорят на быстром, разговорном с правильными акцентом и произношением, используя многие идиомы и разговорные клише.

Конечно же, я бы не рекомендовала использование данного метода в качестве единственного, тем не менее, совершенно точно посоветовала бы всем студентам и школьникам, изучающим иностранный язык, смотреть фильмы с субтитрами и без них в свободное от дополнительных занятий время. Просмотр фильмов на изучаемом языке поможет вам во многих отношениях. *Вы определённо научитесь слышать иностранные слова, использующиеся очень естественным образом.* Некоторые детали могут быть не совсем понятными для вас из-за темпа и скорости речи, но это будет идеальным способом, чтобы привыкнуть к тому, как носители языка общаются друг с другом. Вы также услышите настоящий разговорный язык из того потока слов и фраз, которые часто не найти в книгах или словарях. *С помощью просмотра аутентичных фильмов вы сможете улучшить разговорные и произносительные навыки* – вы поймёте, как пра-

вильно связывать слова в предложения и в каком месте усилить интонацию. *Вы пополните свой лексический запас, так как слышите много новых слов и фраз, особенно идиом и разговорных выражений. Я бы предложила держать ноутбук под рукой, чтобы записывать любые новые слова или фразы, которые вы слышите, и хотели бы запомнить, но не поняли с первого раза. Также вы сможете применить свои знания на практике – допустим, вы уже знаете много иностранных слов и грамматических правил, но не знаете, как использовать ценный багаж в реальной жизни, в разговорной речи. Просмотр фильмов поможет вам понять, как использовать полученные знания в повседневных ситуациях. Вы будете отмечать некоторые слова и фразы, которые возникают чаще других. Это поможет закрепить язык, который вы изучали в другом месте (например, если вы выучили слово в учебнике, а затем услышали его в кино). И, наконец, согласитесь, ведь намного приятнее смотреть фильмы на языке оригинала, так как в этом процессе вы привыкаете к звукам и ритмам языка, а также к определенным культурным особенностям. Особенно замечательно, если вы любите кинематограф страны изучаемого языка, так как страсть к культуре будет мотивировать вас на продолжение изучения!*

Конечно же, уровень языка может оказаться слишком высоким для вас, и вы можете не понять большинство из того, что происходит, поэтому выбирайте фильм, подходящий для вашего уровня владения иностранным языком. Если ваш уровень достаточно низок, посмотрите фильм, который вы уже видели, или мультфильм, где используется достаточно простой язык. Однако, независимо от вашего уровня владения языком, вы всегда можете переключиться на субтитры. Я бы порекомендовала использовать иностранные субтитры, чтобы иметь возможность читать на изучаемом языке пока слушаете. Возможно, это слишком сложно для новичков и тогда следует начать с просмотра фильмов с субтитрами на вашем родном языке; в любом случае, нужно пробовать экспериментировать и не бояться анализировать части фильма, которые вы не поняли, например, или включить субтитры только на одном важном месте. Если у вас есть время, вы можете посмотреть фильм (или часть фильма) сначала без субтитров, потом с иностранными субтитрами, и если и тогда вы не поняли, посмотрите фильм в последний раз с субтитрами на вашем языке! *Попробуйте найти фильмы, которые вы уже видели на своём родном языке, но озвученные на изучаемом языке.* Тот факт, что вы уже знаете историю и сюжетную линию поможет вам понять, что происходит. *Вы также можете посмотреть один и тот же фильм снова и снова, а не каждый раз новый.* Повторение поможет вам заметить в языке слова и фразы для осознания, во время просмотра *пытайтесь взаимодействовать с сюжетной линией, сознательно спрашивая себя: «Что он сказал?» или «Что происходит?».* Если вы понимаете то, что сказано, *проговаривайте это вслух*, чтобы сделать опыт просмотра интерактивным, а не пассивным. *Смотрите сериалы, нежели фильмы.* Эпизоды сериала короче, а язык проще, чем во многих фильмах.

Просмотр аутентичных фильмов на иностранном языке – отличное средство обучения при изучении языка.

Список литературы

1. Просмотр фильмов на английском [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.native-english.ru/articles/movies>

Сенюжеева Наталья Анатольевна

д-р пед. наук, доцент, профессор
ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет»
г. Екатеринбург, Свердловская область

DOI 10.21661/r-463465

ПРЕИМУЩЕСТВА ТЕСТОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СРЕДСТВА ЗАКРЕПЛЕНИЯ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА

***Аннотация:** в представленной статье вместо привычных тестов, носящих контролирующий характер, рассматриваются тесты учебной деятельности. С их помощью осуществляется контроль планомерного формирования учебной деятельности. Рассматривается одна из разновидностей тестов учебной деятельности – тесты учебной деятельности как средство закрепления изученного материала. Отмечаются их достоинства и недостатки.*

***Ключевые слова:** тесты, тесты учебной деятельности, оценка процесса обучения, последовательность действий, решение задачи, закрепление изученного материала.*

Изменения в системе образования, последовательно проводимые в нашей стране, привели к значительному росту тестовых технологий. Сегодня тесты, преимущественно, рассматриваются как один из основных инструментов контроля качества образования.

Тесты как специальный инструмент оценивания и контроля появились более века назад. Они нашли широкое применение в психологии, педагогике и других областях научного знания. Это обусловлено тем, что тесты позволяют с достаточной степенью объективности и достоверности выявить наличие подлежащих контролю характеристик, а также оценить уровень их сформированности. В течение многих десятилетий тесты активно применяются в мировой педагогической практике.

Одним из существенных недостатков контролирующих тестов является невозможность определить, как именно был получен ответ тестируемым.

В этом контексте влияние результатов тестирования на обучение сопровождается рядом негативных эффектов: переучивание учащихся, увеличение времени на изучение одного и того же материала, снижение мотивации учения и др. [1].

Критичное отношение к тестированию по указанным позициям привело к изучению тестовых методов, направленных на оценку собственно процесса обучения. Отметим, что тесты, ориентированные на оценку самого процесса обучения, в современной педагогической литературе принято называть обучающими тестами.

В настоящее время отчетливо наблюдается расслоение понятия «обучающий тест» на ряд разновидностей. Одной из таких разновидностей являются тесты учебной деятельности, которые и находятся в центре нашего внимания.

Сущность данного вида обучения изложено в исследовании [1]. В тесте учебной деятельности задаётся последовательность действий, направленная на решение задачи. Тестируемый, конструирует нужную последовательность, выбирая правильное действие из списка предложенных. При этом оценивается не только результат, но и сконструированный путь решения.

Обучающее тестирование подразумевает оценивание, как процесса обучения, так и процесса учения у обучаемого. Тем самым основная задача этого направления – оценить не результаты этих процессов, а сами процессы.

На сегодняшний день существуют теоретические разработки принципов построения и применения тестов учебной деятельности [1; 2], но вместе с тем, недостаточно полно проработана технология конструирования тестов учебной деятельности как средства закрепления изученного материала. Таким образом, актуальность данной темы обусловлена, во-первых, требованиями общества к овладению учащимися не только знаниями, но и учебными действиями по их приобретению и применению; во-вторых, отсутствием разработанной технологии конструирования тестов учебной деятельности как средства закрепления изученного материала.

Тесты учебной деятельности подразделяются на тесты учебной деятельности направленные на изучение нового материала и тесты учебной деятельности, направленные на закрепление изученного материала [1].

Рассмотрим достоинства тестов учебной деятельности, направленных на закрепление изученного материала.

Без объективного учета знаний, умений и навыков, учащихся не может быть правильной организации учебно-воспитательной работы. Опираясь на данные учета, учитель выявляет слабые стороны подготовки каждого ученика и класса в целом, их достижения, затруднения и ошибки, а также обнаруживает недостатки своего преподавания. Своевременный учет помогает ему предупредить отставание слабых учеников путем применения индивидуальных заданий и внесения необходимых поправок в свою работу. Систематический учет успеваемости стимулирует учебную деятельность ученика, а особенно на этапе первичного закрепления нового материала. Его данные являются сигналами для руководителей школ и органов народного образования. Они подсказывают необходимость введения тех или других улучшений в учебно-воспитательную работу школы, в подбор и расстановку кадров, в организацию методической помощи учителя и т. д.

Итак, при составлении тестов учебной деятельности, направленных на закрепление изученного материала, можно руководствоваться их достоинствами:

1. Они действительны (или показательны). Тесты выявляют не только знания, умения и навыки работы, но и понимание закономерностей, лежащих в основе изучаемых процессов и явлений. Средства выявления знаний и навыков и понимания функциональной зависимости явлений не могут принципиально отличаться от средств обучения. Поэтому и эти тесты могут стать средствами тренировки на этапе закрепления нового материала.

Для составления показательных тестов учебной деятельности, прежде всего, необходимо тщательно проанализировать учебную программу и учебники по данному предмету. Отсюда все задачи и вопросы тщательно

подбираются компетентными педагогами на основании анализа учебных программ и учебников, изучения трудностей и ошибок учащихся.

Далее, благодаря своей высокой действительности, тесты диагностичны. Они выявляют не только уровень знаний, умений и навыков, но и характер выполнения задачи, а также можно уследить и конкретные трудности, пробелы в знаниях и ошибки ученика.

2. Экономия времени – одно из преимуществ применения тестов учебной деятельности при учете успеваемости. Тесты облегчают труд учителя по проверке и исправлению тетрадей и освобождают учеников от излишней трудоемкой письменной работы. Это дает возможность больше времени отводить для активной мыслительной деятельности обучающихся на занятии: при использовании тестов они делают лишь необходимые записи в тетради, больше времени остается для того, чтобы думать, анализировать, сравнивать, делать обобщения, решать практически важные задачи.

Таким образом, обусловлена необходимость теоретических разработок тестов учебной деятельности, направленных на закрепление изученного материала. Они вносят рационализацию в педагогический процесс, в частности при первичном закреплении материала. Обучающийся под руководством педагога самостоятельно работает над тщательно подобранными заданиями, сам тут же выявляет, и исправляет свои ошибки, узнает свои достижения. Количественная характеристика результатов его работы поможет ему сравнить сегодняшние успехи с данными за предыдущий период. Такие тесты учебной деятельности сегодня помогут педагогу в ногу со временем организовать процесс обучения.

На основе всего сказанного следует признать, что тесты учебной деятельности могут в некоторых случаях заменить обычные проверочные, самостоятельные и контрольные работы, которые проводятся на этапе закрепления изученного материала. Основное достоинство таких тестов – это простота и скорость, с которой делается первая оценка уровня обученности по данной конкретной теме, позволяющая к тому же реально оценить готовность к последующему изучению материала и, в случае необходимости, откорректировать те или иные элементы темы. С помощью тестов учебной деятельности можно опросить каждого ученика по всем пунктам темы, что позволяет достигнуть знаний без пробелов.

Отметим еще одну особенность тестов учебной деятельности, хорошо известную педагогам, которые уже пользовались ими, – тесты учебной деятельности воспринимаются большинством учеников как своеобразная игра. Тем самым снимается целый ряд психологических проблем – страхов, стрессов, нервных срывов, которые, к сожалению, характерны для обычных форм контроля. К тому же, хорошие результаты тестирования помогут педагогу психологически подготовить учеников к контрольной или зачету, сняв ряд проблем, о которых говорилось выше. При применении тестов учебной деятельности конфликты между педагогом и обучающимся практически отсутствуют, даже при получении невысокого результата у обучающегося при прохождении теста, сохраняется положительный психологический настрой на обучение. Тесты учебной деятельности позволяют ранжировать обучающихся по уровню знаний, это способствует развитию чувства ответственности, здорового честолюбия, что необходимо специалисту в современных условиях.

Таким образом, мы рассмотрели применение тестов учебной деятельности на том этапе процесса обучения, главная функция которого закрепление воспринятой и первично усвоенной на предшествующем этапе информации. В этом случае задача усвоения учебного материала решается не путем заучивания, как это предлагается в традиционной системе обучения, а путем управления обучением по тому показателю, насколько обучающийся может находиться без опоры.

Список литературы

1. Сеногноева Н.А. Тесты учебной деятельности. Принципы конструирования и эффективность применения тестов учебной деятельности // Lambert Academic Publishing, Saarbrücken. – 2013. – 264 с.
2. Сеногноева Н.А. Тестирование как одна из форм оценки учебной деятельности обучающихся // Педагогика. – 2006. – №5. – С. 38–43.

Сеногноева Наталья Анатольевна

д-р пед. наук, доцент, профессор
ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет»
г. Екатеринбург, Свердловская область

ТЕСТЫ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ

Аннотация: в статье автор предлагает подход, при котором тестирование становится средством оценки учебной деятельности, позволяющим реализовать «мягкую» модель обучения. Привлекательность этого средства контроля результатов обучения обеспечивается наличием измерения, позволяющего поставлять объективную количественную и качественную информацию о прогрессе обучения, ставить диагноз пробелов и прогноз успешности. В процессе тестирования взаимосвязь деятельности учителя и ученика предусматривается, с одной стороны, путем создания теста, а с другой – посредством его выполнения и интерпретации результатов.

Ключевые слова: интерпретация результатов, тесты учебной деятельности, «мягкая» модель обучения, контроль результатов обучения.

В настоящее время в контекст проблемы педагогического тестирования начинают входить педагогические исследования (В.А. Тестов, Т.Т. Сидельникова и др.) [12; 13], связанные с понятиями так называемых «жестких» и «мягких» моделей обучения. При этом основной чертой «мягких» моделей, определяющей их эффективное применение, выступает присутствие в них неопределенности, множественности путей развития. Этим они отличаются от «жестких» моделей, в которых вариативность если и присутствует, то исключительно как выбор единственно правильного решения среди множества неправильных. Такая жесткость особенно характерна для широко применяемых в настоящее время методов

контроля знаний, реализуемых посредством тестов. Однако непродуктивность такого подхода проявляется каждый раз, как только мы отказываемся от знаниевой парадигмы и пытаемся оценивать результаты учебного процесса с иных, например, компетентностных, позиций. Действительно, в самом понятии компетентности заложены право и необходимость самостоятельного выбора учащимся пути решения проблемы, что абсолютно исключается в жесткой модели. Оценивать же процесс обучения, лишь контролируя результат, возможно только в том случае, если путь получения этого результата можно восстановить абсолютно однозначно, т.е. такой путь представляет собой жесткий алгоритм, подлежащий усвоению учащимся как знание и навык.

Тем самым налицо несоответствие между преобладающей сегодня тестовой технологии контроля результатов обучения и современной концепцией образования, предусматривающей формирование у будущих выпускников ряда ключевых компетенций. Более того, это несоответствие является, на наш взгляд, причиной отчетливо наблюдаемого в настоящее время расслоения понятия «обучающий тест» на ряд разновидностей. Одной из таких разновидностей являются тесты учебной деятельности, которые и находятся в центре нашего внимания [9].

Анализ научных исследований и педагогическое осмысление поднятой проблемы указывают на наличие противоречия между потребностью современной системы образования в таком виде содержания образования, который не сводится к знаниево-ориентировочному компоненту, а предполагает целостный опыт решения жизненных проблем (компетентностная парадигма), и существующей образовательной практикой.

В аспекте применения тестовых технологий в образовательном процессе указанное противоречие можно конкретизировать как противоречие между необходимостью освоения обучающимися целостного социокультурного опыта и реальным освоением ими лишь его части, в первую очередь знаниевой компоненты.

Одним из путей преодоления указанного противоречия является создание таких тестовых педагогических технологий, которые позволяют осуществлять оценивание собственно учебной деятельности учащихся. Предлагаемые для достижения этой цели тесты естественно называть *тестами учебной деятельности* [9]. Уже в самом названии заложен ключевой момент этой формы, выделяющий ее из многообразия форм обучающих тестов: оценивается учебная деятельность обучаемого. В тестах учебной деятельности, как и для любой мягкой модели обучения, сутью является наличие допустимых альтернатив. Оценочная функция реализуется тем, что каждая альтернатива диагностирует выбранный учащимся вариант достижения поставленной перед ним цели. Поскольку тесты учебной деятельности ориентированы на формирование состава и способа действия, альтернативы здесь представлены вариантами последовательности действий, направленной на решение задачи. При этом каждый последующий шаг выбирается тестируемым в зависимости от собственной оценки результата, полученного на предыдущем шаге.

Подробно методика конструирования тестов учебной деятельности описана в работах [8–11].

Отметим, что особенности методики применения тестов учебной деятельности состоят в психологической установке на учебную деятельность; соблюдении требований к записи при выполнении теста учебной деятельности; организации работы с тестами учебной деятельности по желанию обучающихся; в применении тестов учебной деятельности на различных этапах процесса обучения; построение индивидуальной траектории обучения для каждого обучающегося; ориентация обучающихся на успех.

Рассмотрев применение тестов учебной деятельности в области педагогики, методике обучения математике, мы решили провести исследование в области применения тестов учебной деятельности в профессиональной педагогике, а именно, каким образом происходит формирование профессиональной компетенции у студентов по специальности «Повар» с применением тестов учебной деятельности.

В настоящее время определены методологические характеристики исследования, прописана актуальность проблемы и темы исследования на примере подготовки специалистов среднего звена по специальности «Повар».

В исследовании отмечается, что традиционные средства контроля не в состоянии преодолеть несоответствие между требованием организовать обучение на высоком уровне сложности, предельно повышающем нагрузку на студентов, и назревшей необходимостью перехода от образования, ухудшающего здоровье, к поддерживающему и даже – оздоравливающему образованию. Вместе с тем, тесты учебной деятельности позволяют сконцентрироваться на трудном вопросе, вернуться к невыполненному заданию, самостоятельно рассчитать приоритетность выполнения заданий. Научно обоснованное тестирование такое как тесты учебной деятельности дает возможность определить оптимальную меру соотношения между максимально возможной нагрузкой на обучающихся и качеством усвоенных знаний.

Список литературы

1. Аванесов В.С. Композиция тестовых заданий / В.С. Аванесов. – М.: Адепт, 1998. – 217 с.
2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1986. – 192 с.
3. Володин Н.В. К методике составления тестов / Н.В. Володин // Иностр. языки в школе. – 1972. – №1. – С. 36–43.
4. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 479 с.
5. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального исследования / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
6. Майоров А.Н. Теория и практика создания тестов для системы образования (Как выбирать, создавать и использовать тесты для целей образования) / А.Н. Майоров. – М.: Народное образование, 2000. – 351 с.
7. Монахов В.М. Проектирование и внедрение новых технологий обучения / В.М. Монахов // Советская педагогика. – 1990. – №7. – С. 17–22.
8. Сеногноева Н.А. Тесты учебной деятельности как основа реализации мягкой модели обучения // Формирование кадрового потенциала СПО – инновационные процессы на производстве и в профессиональном образовании: Сб. науч. тр. IX Междунар. науч.-практ. конф. (г. Екатеринбург, 16 февр. 2016 г.) / Под ред. С.А. Днепров, А.В. Пивоварова, РГППУ. – Екатеринбург, 2016. – С. 86–92.

9. Сеногноева Н.А. Показатели тестов учебной деятельности как технологическая основа их конструирования [Текст] / Н.А. Сеногноева // Открытое образование. – 2005. – №4. – С. 19–26.
10. Сеногноева Н.А. Тесты учебной деятельности как технология развития универсальных учебных действий учащихся // Ямальский вестник. – №3. – 2016 (8). – С. 39–45.
11. Сеногноева Н.А. Тесты учебной деятельности. Принципы конструирования и эффективность применения тестов учебной деятельности // Lambert Academic Publishing, Saarbrücken. – 2013. – 264 с.
12. Сидельникова Т.Т. Компьютерный контроль знаний при изучении социально-политических дисциплин / Т.Т. Сидельникова // Педагогика. – 2005. – №4. – С. 53–60.
13. Тестов В.А. «Жесткие» и «мягкие» модели обучения / В.А. Тестов // Педагогика. – 2004. – №8. – С. 35–39.
14. Сумина Т.Г. Модель формирования компетенций в изучении дисциплины «Методика воспитательной работы» // Формирование кадрового потенциала СПО – инновационные процессы на производстве и в профессиональном образовании [Текст]: Сб. науч. тр. сборник научных трудов IX Международной научно-практической конференции (Екатеринбург, 16 февраля 2016) / Под редакцией С.А. Днепров, А.В. Пивоварова; РГППУ. – Екатеринбург, 2016. – С. 119–125.
15. Эрганова Н.Е. Педагогические технологии в профессиональном обучении: учебник для студ. учреждений высш. образования / Н.Е. Эрганова. – М.: Издательский центр «Академия», 2014. – 160 с.

Синяпкина Елена Ивановна

воспитатель

МАДОУ «ЦРР – Д/С №33 «Радуга»

г. Губкин, Белгородская область

МЕТОДИКА РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ФОРМЕ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ВОЗРАСТА

***Аннотация:** в статье рассказывается о работе по развитию представлений о форме параллельно с обучением счету, с упражнениями в сравнении размеров предметов. Об установлении связи этой работы с обучением разным видам изобразительной деятельности, так как потребность воссоздать предмет (нарисовать, вылепить, сконструировать) вызывает необходимость четкого, расчлененного восприятия его формы.*

***Ключевые слова:** упражнения, группировка фигур по форме, закрепление представлений о фигурах, установление связи, обучение изобразительной деятельности.*

Ознакомление детей с формой предметов наилучшим образом происходит при сочетании различных методов и приемов обучения.

Используются наглядные методы и приемы: «Посмотри и найди такую же фигуру», «На что похожа фигура» и др. Широкое применение в обучении находят практические методы и приемы: «Найди, принеси, покажи... выложи, начерти, составь узор» и другие. Наряду с наглядными и практическими используются словесные методы и приемы: «Как называется, чем отличаются, чем похожи; опиши, расскажи»...

Работа по развитию представлений о форме осуществляется параллельно и органически увязывается с обучением счету, с упражнениями в сравнении размеров предметов. Большое значение имеет установление связи этой работы с обучением разным видам изобразительной деятельности, так как потребность воссоздать предмет (нарисовать, вылепить, сконструировать) вызывает необходимость четкого, расчлененного восприятия его формы.

Обучая счету, педагог попутно закрепляет представление детей о фигурах. Он предлагает детям обвести контур модели, ощупать ее, отобрать модели указанной формы (выбрать, скажем, все квадраты). Дети сравнивают количество фигур разного вида или одного вида, но разного цвета или размера. («Чего больше: квадратов или треугольников? Больших треугольников или маленьких?» и т. п.). С новыми геометрическими фигурами детей знакомят, сравнивая модели с уже знакомыми, или друг с другом: прямоугольник с квадратом, шар с кубом, цилиндр с кубом и шаром. Сначала их сравнивают попарно, а затем сопоставляют группы фигур, например квадраты с треугольниками и тому подобное. Рассматривание и сравнение фигур проводят в определенном порядке: «Что это? Какого цвета? Какого размера? Из чего сделаны? Чем отличаются? Чем похожи?»

Определенный порядок вопросов приучает детей последовательно рассматривать и обследовать фигуры, производить сравнения по однородным признакам, выделять существенные свойства и отвлекаться от несущественных свойств (цвет, размер, материал, положение в пространстве). Важно организовать разнообразные действия детей с моделями фигур, так как уровень представлений о них определяется богатством опыта восприятия формы.

Большое значение имеет осязательно-двигательное обследование моделей. Подключение руки к работе глаза улучшает восприятие формы. Дети ощупывают модель кончиками пальцев, обводят ее контур. Педагог побуждает их следить за движением пальца по контуру фигуры: «Посмотрите, как палец побежит!» Обведение контура модели завершается проведением рукой по ее поверхности. Действуя с моделями, дети пробуют их катать, ставить в разные положения и выявляют их устойчивость или неустойчивость. Взаимное наложение одной фигуры на другую – круга и квадрата, квадрата и прямоугольника, квадрата и треугольника – позволяет четко воспринять особенности фигур каждого вида, выделить их элементы.

Большую пользу приносят упражнения в группировке фигур по форме и другим свойствам, в раскладывании фигур в порядке возрастания и убывания размера. В средней группе для упражнений детей в различении фигур вне занятий широко используются игровые упражнения и дидактические игры «Чего не стало?» или «Что изменилось?». Дети говорят, какую фигуру спрятали или заменили. Игра «Чудесный мешочек» проводится в разных вариантах. Дети узнают фигуры, находят их на ощупь по зрительно воспринимаемому образцу или, напротив, зрительно находят фигуры по осязательно воспринимаемому образцу. Игры «Найди свой домик», «Самолеты» позволяют развивать константность (устойчивость) в восприятии формы. Домиками, аэродромами в этих играх служат выложенные из шнуров квадраты, треугольники и др. Целесообразно при повторном проведении данных игр увеличивать размер таких домиков и аэродромов. Для индивидуальных упражнений используются игры

«Найди пару», «Подбери фигуры к карточке» и др. Дети соотносят цветное и контурное изображение фигур, подбирают соответствующие формы.

Н.А. Сакулина предложила методическую модель обучения детей обследования предметов, определяя форму как их основной признак, в ней выделяют:

- целостное восприятие предмета;
- анализ предмета – вычленение характерных существенных особенностей, определение формы отдельных частей предмета (круглая, квадратная, треугольная, длинненькая, закругляется...), уподобление данной части геометрической фигуре, наиболее близкой по форме;
- двигательнo-осозательное ощущение формы – обводящие движения с одновременным проговариванием, т. е. обследование предмета;
- вновь целостное восприятие предмета;
- построение модели из заданных форм или частей.

На основании этой схемы обучения детей была разработана конкретная методика – последовательность в формировании знаний о геометрических фигурах (З.Е. Лебедева, Л.А. Венгер, Л.И. Сысуева, В.В. Колечко, Р.Л. Непомнящая):

- демонстрация геометрической фигуры и название ее;
- обследование геометрической фигуры путем конкретных практических действий;
- показ еще нескольких таких же геометрических фигур, но разных по цвету и величине. Сравнение геометрических фигур. При этом обращается внимание детей на независимость формы от величины и цвета фигуры;
- сравнение геометрических фигур с предметами, близкими по форме; нахождение среди окружающих предметов таких, которые близки по своей форме с этой фигурой;
- сравнение предметов по форме между собой с использованием геометрической фигуры как эталона;
- сравнение знакомых геометрических фигур, определение общих качеств и различий (овал и круг, квадрат и прямоугольник и т. д.);
- закрепление свойств геометрических фигур с помощью измерения, лепки, рисования, выкладывания, построения и др.

Дети должны научиться основным действиям по обследованию формы предметов. Обследование геометрической фигуры осуществляется путем конкретных практических действий (обводящих по контуру). Важным элементом обследования является сравнение фигур, различных по форме и величине. После того как дети научились сравнивать геометрические фигуры с предметами, близкими по форме, необходимо предоставить им возможность закреплять свойства геометрических фигур в рисовании, лепке, аппликации, конструировании.

Детей следует научить правильно показывать элементы геометрических фигур (углы, стороны, основания и так далее). При пересчитывании углов ребенок должен указывать только на вершину угла. Воспитатель не объясняет, что такое вершина, а показывает точку, где соединяются две стороны. Показывая стороны, ребенок должен проводить пальцами вдоль всего отрезка – от одной вершины угла до другой. Сам угол как часть плоскости показывается одновременно двумя пальцами – большим и указательным. В объемных фигурах дети выделяют и называют боковые стороны и основания.

В каждой возрастной группе методика ознакомления с геометрическими фигурами имеет свои особенности. Так, во второй младшей группе дети учатся различать шар и куб; круг и квадрат, пользуясь приемом парного сравнения: шар и куб, куб и брусок – кирпичик; круг и квадрат; шар и круг; куб и квадрат. При этом предмет следует держать в левой руке, а указательным пальцем правой руки обвести его по контуру.

Для демонстрации геометрических фигур необходимо использовать разные по величине и цвету фигуры. Дети разглядывают и сравнивают шар и куб, находят общее и разное в этих предметах (фигурах). Обращаясь с вопросом к детям, воспитатель привлекает их внимание к особенностям фигур: «Что это?», «Какого цвета шары?», «Какой из них меньше?» По заданию воспитателя один ребенок берет в руки маленький шар, а другой – большой. Дети передают шары по кругу: маленький шар догоняет большой шар. Потом направление движения меняется. В процессе таких игр дети уточняют особенности шара – он круглый, у него нет углов, его можно катить. Дети сравнивают шары разных цветов и размеров. Тем самым воспитатель подводит их к выводу о том, что форма не зависит от цвета и размера предмета.

Аналогично уточняются и обобщаются знания детей о кубе. Дети берут куб в руки, стараясь прокатить его. Он не катится. У куба есть углы и стороны (границы), он устойчиво стоит на столе, полу. Из кубов можно строить домики, столбики, ставя один куб на другой. Самым важным моментом при ознакомлении детей с формой является зрительное и тактильно-двигательное восприятие формы, разнообразные практические действия, развивающие его сенсорные способности. В организации работы по ознакомлению детей с формой предмета значительное место занимает показ (демонстрация) самой фигуры, а также способов ее обследования. Воспитатель учит детей при обследовании предмета держать предмет в левой руке, указательным пальцем правой руки обводить его по контуру.

Для развития у детей навыков обследования формы предмета и накопления соответствующих представлений организуются разные дидактические игры и упражнения.

Так, с целью усвоения названия и уточнения основных особенностей отдельных геометрических фигур воспитатель организует игры: «Назови геометрическую фигуру», «Волшебный мешочек», «Домино фигур» и др. В игре «Волшебный мешочек» воспитатель учит детей выбирать фигуры на ощупь, находить по образцу. На столе размещаются знакомые детям геометрические фигуры, а в мешочек складываются такие же. Сначала обращается внимание на геометрические фигуры, размещенные на столе. Дети называют их. Потом по указанию воспитателя ребенок находит в мешочке такую, которая стоит на столе, и показывает ее. Если ребенок не может выполнить задание, то воспитатель еще раз напоминает способы обследования фигуры: правой рукой медленно обводит по краю (контур) (можно и левой рукой помогать). При повторном проведении игры увеличивается количество геометрических фигур. В играх «Найди предмет такой же формы», «Что лежит в мешочке?», «Геометрическое лото» дети упражняются в нахождении предметов по геометрическим образцам.

Такие задания являются трудными, но в целом доступными для детей. Они развивают у них способность анализировать окружающую обстановку, абстрагироваться при восприятии формы предметов. Ребенок, воспринимая эстамп, который висит на стене перед ним отвлекается от сюжета картины, а выделяет лишь форму рамки (квадрата).

В свободное от занятий время дети данной возрастной группы очень любят игры с разрезными картинками, мозаикой, строительным материалом.

Постоянно используют приемы осязательно-двигательного обследования предметов. Дети обводят контур предметов, ощупывают их. Можно задать, например, такие вопросы: «Как вы догадались, что косынка треугольная, а тарелка круглая? Чем похожи предметы?» Дети делают обобщение по признаку формы. В конце года им предлагают описать форму предметов, состоящих из 2–5 частей (неваляшка, машина и др.).

Основными приемами могут быть: практические действия с предметами (катают, ставят); накладывание и прикладывание; обведение по контуру, ощупывание; упражнения в группировке и упорядочивании – дидактические игры, упражнения на усвоение особенностей геометрических фигур; сопоставление форм предметов с геометрическими образцами; анализ сложной формы. От детей требуется развернутое словесное обозначение своих действий (описать форму предмета, состоящего из 2–4 частей: неваляшка, машина и т. д.).

Геометрический материал широко используется во время занятий как демонстрационный и раздаточный при формировании числовых понятий, делении целого на части и т. д.

Таким образом, на протяжении дошкольного возраста детей учат обследовать простую и сложную форму предметов, придерживаясь определенной последовательности: сначала выделяют общие контуры и основную часть, потом определяют форму, пространственное положение, относительный размер других частей.

Следует научить их замечать не только сходство, но и отличия формы предмета от знакомой им геометрической фигуры. Это имеет большое значение для совершенствования изобразительной и других видов самостоятельной деятельности детей.

Список литературы

1. Венгер Л.А. Дидактические игры и игровые упражнения по сенсорному воспитанию. – М.: Просвещение, 1985. – 96 с.
2. Козлова С.А. Дошкольная педагогика / С.А. Козлова, Т.А. Куликова. – М.: Академия, 2007. – 416 с.
3. Коррекционно-развивающие программы Череповецкого центра психолого-медико-социального сопровождения / Ред. О.А. Денисова, Н.В. Афанасьева. – Вологда: ВИРО, 2005. – 256 с.
4. Леушина А.М. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста. – М.: Просвещение, 1974. – 368 с.
5. Метлина Л.С. Математика в детском саду: Пособие для воспитателя детского сада. – М.: Просвещение, 1984. – 255 с.
6. Купчихина М.О. Методика ознакомления с геометрическими фигурами с использованием приемов их обследования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nsportal.ru/detskiy-sad/matematika/2015/11/16/metodika-oznakomleniya-s-geometricheskimi-figurami-s-ispolzovaniem> (дата обращения: 31.07.2017).

Степовая Елена Александровна

воспитатель

МБДОУ «Д/С №60»

г. Белгород, Белгородская область

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ СКАЗКИ

Аннотация: в статье раскрывается вопрос духовно-нравственного воспитания дошкольников. Рассматривается роль сказки в реализации данного направления как одного из наиболее эффективных и доступных средств. Особое внимание обращено на то, что при помощи сказки ребенку легче приобрести нравственный опыт и в дальнейшем сформироваться как личность.

Ключевые слова: нравственность, духовно-нравственное воспитание, сказка, детство, младший дошкольный возраст.

Духовно-нравственное воспитание – это формирование ценностного отношения к жизни, обеспечивающего устойчивое, гармоническое развитие человека, включающее в себя воспитание чувства долга, справедливости, ответственности и других качеств, способных придать высокий смысл делам и мыслям человека.

В настоящее время под влиянием телевидения, интернета у детей искажены представления о духовно-нравственных качествах: справедливости, доброте, милосердии. С каждым годом все чаще наблюдаются примеры детской агрессивности, жестокости по отношению друг другу и близким людям. У детей слабо развиты навыки сочувствия, сопереживания.

С рождения ребенок нацелен на идеал хорошего, поэтому уже с младшего дошкольного возраста необходимо показать малышу нравственную суть каждого поступка.

В духовно-нравственном воспитании ребенка немаловажную роль играют сказки. Они входят в жизнь ребенка с раннего возраста, сопровождают на протяжении всего дошкольного детства и остаются с ним на всю жизнь. Со сказки начинается его знакомство с литературой, с системой человеческих взаимоотношений и окружающим миром в целом. В сказках можно найти полный перечень человеческих проблем и образные способы их решения.

По мнению В.А. Сухомлинского, сказка благодатный и ничем не заменимый источник воспитания [1, с. 170]. Сложная картина жизни представляется детям в сказке в виде простой, наглядной схемы борющихся принципов, руководствуясь которой легче разобраться в самой действительности.

Из сказки дети получают информацию о моральных устоях и культурных ценностях общества. Они расширяют кругозор, развивают речь, фантазию, воображение. Сказки развивают в детях такие качества как: доброта, щедрость, трудолюбие, справедливость.

К.Д. Ушинский считал, что сказка своей простотой и непосредственностью соответствует таким же свойствам детской психологии. По своей сущности она вполне отвечает природе маленького человека, близка его мышлению, представлению [2, с. 143]. Оптимизм сказок особенно нравится детям и усиливает воспитательное значение этого средства. Сказки

помогают детям разобраться, что хорошо, а что плохо, отличить добро и зло.

Дошкольный возраст – возраст сказки. В детском саду знакомство со сказкой начинается с младших групп. Сказки для малышей должны быть простыми для восприятия, с ярким динамичным развитием сюжета, короткими по содержанию.

Народные сказки – уникальный материал, позволяющий педагогу раскрыть детям морально-нравственные истины. Например:

- сказка «Маша и медведь» предостерегает детей, в лес одним нельзя ходить опасно;

- сказка «Репка» учит быть дружными, сплоченными;

- сказка «Теремок» учит детей жить в дружбе и взаимовыручке;

- сказка «Колобок» показывает детям неверные мотивы поведения, учит преодолению препятствий с помощью хитрости и ловкости;

- сказки «Уси-лебеди», «Сестрица Алёнушка и братец Иванушка» дают наказ слушаться родителей;

- сказка «Бобовое зёрнышко» учит заботе о близких;

- сказки «Ховрошечка», «Мороз Иванович», «Царевна-лягушка» показывают, что трудолюбие в народных сказках всегда награждается.

В работе по духовно-нравственному воспитанию детей я использую такие формы работы как: чтение, рассказывание, рассматривание иллюстраций по сказке, беседа по сказке, обыгрывание произведений, дидактические игры на материале знакомых сказок, кукольный театр. Знакомство со сказкой заканчивается продуктивной деятельностью: лепка персонажей сказки, построение нового дома для зверей, раскрашивание иллюстраций к сказкам.

При чтении сказок детям очень важно обращать внимание на выразительность чтения, чтобы дети представили себе живой образ.

При подборе сказок необходимо учитывать возрастные и психологические особенности детей.

Сказка всегда несёт скрытый смысл. Она не даёт прямых наставлений детям, так как они не любят нравоучений, но в её содержании всегда заложен урок, который они постепенно воспринимают.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в настоящее время вопрос о нравственном воспитании дошкольников остаётся актуальным. Важнейшим средством духовно-нравственного воспитания ребенка является сказка. Она позволяет детям свободно фантазировать и мечтать. И задачей воспитателя является: посредством событий в сказке помочь усвоить детям духовно – нравственные категории, развивать способность детей отличать хорошее от плохого и в сказке, и в жизни, воспитывать послушание, терпение, милосердие, умение уступать, помогать друг другу и с благодарностью принимать помощь.

Список литературы

1. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения: в 3-х т. Т. 2 / В.А. Сухомлинский, В.З. Смаль. – М.: Педагогика, 1979. – 560 с.

2. Ушинский К.Д. Собрание сочинений. – Т. 2. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1985. – 655 с.

Тихонов-Бугров Дмитрий Евгеньевич
канд. техн. наук, доцент, заведующий кафедрой
ФГБОУ ВО «Балтийский государственный технический
университет «ВОЕНМЕХ» им. Д.Ф. Устинова»
г. Санкт-Петербург

DOI 10.21661/r-463331

ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕХОДА БАКАЛАВРОВ ТЕХНИКИ И ТЕХНОЛОГИИ В МАГИСТРАТУРУ

Аннотация: автором рассматривается поступление в магистратуру бакалавров по направлениям, тесно связанным с конструированием новой техники. Отмечается важность поддержки лиц, проявивших неординарные способности в области конструирования. Предлагается понятие «инженерная магистратура», а также выделяются особенности вступительных испытаний.

Ключевые слова: бакалавр, инженер, конструирование, инженерная магистратура, профессиональный стандарт, образовательный стандарт, компетенции, вступительные испытания.

Переход отечественного высшего образования на Болонскую структуру вызвал, мягко говоря, неоднозначное отношение к бакалавриату со стороны высокотехнологичных отраслей промышленности. Очевидно, что и инженер, проучившийся пять с половиной лет, далеко не сразу вливается в эффективную деятельность, а тут – некто, проучившийся всего четыре года.

Как назвать такого «специалиста», какую работу ему поручить? В среде руководителей проектно-конструкторских организаций сразу дали определение: «недоученный инженер». Стало очевидно, что данная квалификация соответствует той, что давно в отечественной практике носит название «техник». Если ознакомиться с теми обязанностями, которые возлагаются на бакалавров за рубежом, становится понятно, что никакой творческой работы такому лицу не поручается и работает он под руководством лицензированного инженера.

Признание данного факта вынудило проектные организации создавать или модернизировать внутренние системы повышения квалификации, ориентированные на бакалавров. Образцовой, на наш взгляд, является многоступенчатая система обучения и повышения квалификации в АО «ИСС» [3]. Устойчивость непрерывного профессионального образования в данной организации обеспечивается долгосрочным планированием численности и компетенций персонала, целевой подготовкой в вузах Красноярска, Москвы, Санкт-Петербурга и др., открытием базовых кафедр в этих вузах.

Соответствующим образом сформировалась и нормативная документация, в которой правда, пришлось учитывать приказ Минобрнауки [5]. В нём перечислялись направления подготовки (ключевые), в федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования которых появилась корректировка пункта 4.3.

Данная корректировка заключалась в добавлении абзаца следующего содержания: «По окончании обучения выпускнику, успешно прошедшему итоговую государственную аттестацию, наряду с квалификацией

(степенью) «бакалавр» или «магистр», присваивается специальное звание «бакалавр-инженер» или «магистр-инженер». Этим обстоятельством и объясняется появление в профессиональных стандартах для бакалавров науки и техники возможного названия должности «инженер».

Большинство профессиональных стандартов создавалось при участии ведущих предприятий в соответствующей отрасли. Именно поэтому в них появилась запись о необходимости трёхлетнего стажа для самостоятельной инженерной работы бакалавра.

Высшая школа для обеспечения (компенсации) качества подготовки бакалавров, направила свои усилия на совершенствование учебного процесса. Кризис 90-х годов привёл к потере кадров высокой квалификации. Особенно это коснулось специалистов в области проектирования и конструирования новой техники. Конструктор – творец это штучная профессия, и многие предприятия вынужденно сохраняют в своих рядах высококлассных специалистов пенсионного возраста в качестве наставников для обеспечения утерянной преемственности. Конструирование, как справедливо отмечает В.В. Бушуев [2] – это не наука и не искусство, но содержит элементы того и другого. Успех дела зависит от их правильного сочетания. Многие приёмы конструирования носят творческий и чисто интуитивный характер. В связи с этим чрезвычайно важно сохранить и предоставить возможность развития тем студентам, талант которых в области конструирования проявляется уже на ранней стадии обучения. Важно не упустить момент.

Магистральное направление при подготовке бакалавров к проектно-конструкторской деятельности: системность; связь теории с практикой; проблемность, способствующая развитию рефлексии. Положительный эффект достигается фронтальным внедрением проектного обучения. Разрабатываются банки заданий (разного уровня сложности в зависимости от этапа обучения), связанных с будущей профессией. Важно подчеркнуть, что проектное обучение должно начинаться буквально с первого дня обучения общинженерным дисциплинам.

Технологические нюансы организации подобного учебного процесса достаточно последовательно описаны в работе [4]. Правда, предложенная идея плавной адаптации приёмов и методов обучения в вузе на младших курсах с дальнейшей корректировкой информационно-дидактического поля в сторону международных требований к качеству подготовки, входит в противоречие с дефицитом временных ресурсов, отпущенных на изучение дисциплин. Достаточно привести такой пример: в Астраханском Политехе на изучение всей графики отпущено 54 часа. Понятно, что в такой ситуации кафедра, работающая с первым курсом, вынуждена перейти фактически на дистанционное обучение. О какой адаптации можно говорить в данном случае?

Опыт показывает, что, не смотря на передовые технологии, сокращение ресурсов на гуманитарные и общетехнические дисциплины (что нельзя приветствовать), привить стойкие практические навыки конструирования машин удаётся только избранным.

В период обострения борьбы за сохранения специалитета в «Роскосмосе» появилось предложение, начиная с 2019 года постепенно переводить обучение на двухуровневую модель, включающую инженерный бакалавриат (5 лет) и инженерную магистратуру (1 год).

Нам представляется привлекательной в данном предложении идея по формированию инженерной магистратуры, если понимать под данным термином подготовку с уклоном в решение конструкторских задач. Ведь в настоящее время (если оставить в стороне специалитет) имеет место трёхступенчатая система подготовки кадров: бакалавриат, магистратура, аспирантура. Две из них имеют явный теоретический уклон. Достаточно посмотреть программу вступительных испытаний на сайтах разных вузов, для того, чтобы убедиться в том, что разницы между программами для магистратуры и аспирантуры почти нет.

А что делать бакалавру, который проявил способность к проектно-конструкторской деятельности, творческую активность? Идти на предприятие и в течение трёх лет доказывать свои способности? А почему бы не дать ему возможность поучиться в такой магистратуре, на выходе из которой заказчик получит системного инженера, способного создать конструкцию и сопровождать свою разработку на всех стадиях её жизненного цикла.

Можно сказать, что в ряде случаев так и происходит. Однако надо признать, что выпускная квалификационная работа, как правило, не содержит тщательной проработки самой конструкции. По мнению А.В. Белоцерковского [1] традиционные государственные экзамены и выпускная квалификационная работа не всегда гарантируют работодателю и обществу, что новоиспечённый специалист обладает устойчивым знанием даже теоретических разделов.

Отбор в предлагаемую магистратуру нужно проводить, не имитируя вступительный экзамен в аспирантуру, а применяя соответствующие задания. В настоящее время в большинстве случаев вступительные испытания представляют собой тестовое задание и собеседование, учёт портфолио.

Приём в магистратуру за рубежом осуществляется чаще всего на базе стандартизованных тестов. Привлекает внимание то обстоятельство, что компонентами таких тестов являются, в частности, задания на критический анализ спорных утверждений и текстов. В США дополнительно учитывается опыт работы, баллы бакалавриата. В Евросоюзе часто бывает достаточно рассмотрение пакета документов претендентов на поступление.

В [1] предлагаются различные модели оценки качества обучения в бакалавриате и вступительных испытаний в магистратуре. Можно согласиться с описываемыми компонентами вуза, реализующего подготовку в магистратуре. Таковыми являются: вступительный экзамен по профилю; экзамен по иностранному языку; собеседование; оценка научной работы, публикаций, участия в олимпиадах; оценка проектной, исследовательской деятельности.

Вступительный экзамен вполне может быть заменён грамотным тестированием с компонентами, обеспечивающими оценку уровня развитости рефлексии. Важнейшим компонентом для предлагаемой нами ситуации является «оценка проектной, исследовательской деятельности». Как правило, достижения в этой области являются весьма скромными по объективным причинам. В связи с этим, оценку данного компонента следует проводить на основании тестовых заданий с элементами конструирования. Лучше всего, если в формировании таких заданий и оценке результатов будет принимать участие работодатель.

Подводя итоги, отметим, что, занимаясь подготовкой инженерных кадров, мы отмечаем таланты в области математики и физики, способ-

ствуем их развитию. Однако забываем, что талант в области конструирования – ещё более редкий дар, который тоже нуждается в бережном отношении. Особенно, если он проявился при обучении в бакалавриате.

Список литературы

1. Белоцерковский А.В. Независимая внешняя оценка качества подготовки бакалавра / А.В. Белоцерковский, Л.А. Кравцова, А.В. Дождиков // Высшее образование в России. – №5. – 2013.
2. Бушуев В.В. Практика конструирования машин // Машиностроение. – 2006.
3. Кукушкин С.Г. Особенности развития кадрового потенциала акционерного общества «Информационные спутниковые системы» имени академика М.Ф. Решетнёва // Материалы научно-методической конференции «Современное образование: развитие технологий и содержания высшего профессионального образования как условие повышения качества подготовки выпускников». – Томск: ТУСУР, 2017.
4. Минин М.Г. Организация процесса подготовки бакалавров техники и технологии к проектно-конструкторской деятельности / М.Г. Минин, А.А. Захарова, И.А. Сафьянников, Е.В. Вехтер // Высшее образование в России. – №5. – 2013.
5. Приказ Минобрнауки №1657 от 18 мая 2011 г.

Тихонов-Бугров Дмитрий Евгеньевич

канд. техн. наук, доцент, заведующий кафедрой

Абросимов Сергей Николаевич

канд. техн. наук, доцент, профессор

Семёнов Виктор Алексеевич

доцент

ФГБОУ ВО «Балтийский государственный технический
университет «ВОЕНМЕХ» им. Д.Ф. Устинова»

г. Санкт-Петербург

DOI 10.21661/r-463278

БАКАЛАВР ТЕХНИКИ И ТЕХНОЛОГИИ: ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ СТАНДАРТЫ, ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ

Аннотация: в статье рассматривается ситуация, возникающая с введением бакалавриата в отечественном образовании. Показано на примере анализа профессионального и образовательного стандартов, что бакалавр не является инженером в полном смысле этого понятия. Делается предположение о необходимости лицензирования инженерной деятельности.

Ключевые слова: бакалавр, инженер, профессиональный стандарт, образовательный стандарт, компетенции.

Советская система высшего образования, являвшаяся в 60-е годы прошлого столетия объектом пристального внимания специалистов за рубежом (показательным является фундаментальный труд выдающегося прочиниста С. Тимошенко на данную тему, изданный в 1959 году [2]), не стала основой для реформирования данной образовательной сферы.

Причина, на наш взгляд, заключается в том, что к руководству в данной области пришли люди, поставившие задачу привести систему образования

ближе к рынку и экономить. Тут и появился пресловутый фактор подготовки «грамотных потребителей». Творцы оказались не очень нужными.

Обновлённая система высшего образования, формально скопированная с Болонской системы, включила в качестве первой ступени бакалавриат, что вызвало непонимание со стороны подавляющего числа работодателей: где место недоученного инженера. В зарубежной промышленности бакалавр не допускается к серьёзной творческой работе. Право на реальную инженерную работу даёт соответствующая лицензия, которую зарубежный специалист получает в возрасте 26–27 лет. Для бакалавров выстроена система дополнительной подготовки на местах соответствующей узкой направленности. Вынужденные брать на работу бакалавров отечественные предприятия, тоже пошли на организацию данных затратных мероприятий.

Как справедливо отмечено в [1], реальная ситуация с введением университетской структуры образовательных программ, сложилась прямо противоположно ожидаемой. Вузы стремились сохранить профессиональную составляющую подготовки, сокращая общеобразовательную и общепрофессиональную составляющие. Среди прочих, пострадала и геометро-графическая составляющая подготовки – одна из важнейших как для проектировщика, так и для конструктора.

Параллельно развернулась борьба за сохранение национальной инженерной школы – специалитета. Было резонно замечено, что большинство зарубежных университетов, вошедших в Болонское соглашение, совсем не неукоснительно следуют данной структуре (которая, кстати, допускает вариативность), а вносят свои нюансы, связанные и со сроками обучения, и соответствующими программами. Об этом говорил и В.А. Садовничий на пресс-конференции, посвящённой старту международного рейтинга университетов. Важно, что эту борьбу возглавили высокотехнологичные, авторитетные отрасли: Росатом, Роскосмос, РАН. Была получена поддержка и других отраслей промышленности, и вузовского профессионального сообщества, в частности, объединяющего 40 ведущих вузов России, ведущих геометро-графическую подготовку инженеров [3].

Новое руководство Министерства образования и науки признало необходимость сохранения специалитета на ряде специальностей. Был признан ошибочным и поспешный переход на Болонскую систему за одно десятилетие. О.Ю. Васильева отметила, что спорным моментом является и повсеместное внедрение прикладного бакалавриата.

В письме Министерства промышленности и торговли РФ, приведённом в [3], говорится следующее: «Выпускаемые учебными заведениями специалисты не всегда соответствуют требованиям современного рынка труда. В целях обеспечения соответствия качества подготовки специалистов отраслей промышленности требованиям работодателей, Минпромторгом России совместно с Минтрудом России реализуется Национальный план разработки профессиональных стандартов, благодаря которому по состоянию на ноябрь 2015 года Минюстом России зарегистрировано 587 профессиональных стандартов, из них относящихся к компетенции Минпромторга – 209. Авиастроение – 4; автомобилестроение – 20; сквозные виды профессиональной деятельности – 105; металлургическое производство – 20; производство машин и оборудования – 3; судостроение – 16; деревообрабатывающая и целлюлозно-бумажная промышленность,

мебельное производство – 41. Использование профессиональных стандартов как комплекса требований к квалификации работников, в том числе и *инженеров* (курсив наш), необходимой для осуществления профессиональной деятельности, позволяет создавать механизм взаимодействия между системой подготовки кадров и сферой их использования, а также устанавливать чёткие ориентиры для деятельности по разработке и совершенствованию образовательных стандартов».

Рассмотрим, как же на практике выглядят документы, определяющие деятельность бакалавров техники и технологии. В качестве примера возьмём профессиональный стандарт «Специалист по проектированию и конструированию космических аппаратов и систем».

Выбор на данный стандарт пал по той причине, что он создавался при участии организации «Информационные спутниковые системы им. Решетнёва», которая является образцом в области подготовки кадров. Принцип работы специалистов, занимающихся подбором кадров, заключается в том, что профориентационная работа ведётся, начиная с детского сада. Обучение будущих специалистов ведётся в вузах Красноярска, Москвы, Санкт-Петербурга под пристальным вниманием предприятия – заказчика, а далее – отбор.

В данном стандарте предлагается два варианта названий соответствующей должности: инженер-конструктор, специалист по проектированию и конструированию космических аппаратов и систем. Возникает резонный вопрос: позвольте, но инженер – специалист обучается 5,5 лет, а это – стандарт для бакалавра.

И вот тут и появляется нюанс, заключающийся в том, что в стандарте указано: высшее образование (бакалавриат) и повышение квалификации. Но самое главное не в этом. Далее говорится о том, что если подготовка велась по направлению 160400.62 (Ракетные комплексы и космонавтика), то требуется опыт работы по специальности не менее трёх лет! Тут же сказано, что такой опыт не требуется в случае, если речь идёт о 160400.62 (а это – специалитет «Проектирование, производство и эксплуатация ракет и ракетно-космических комплексов») или для 160400.62, а это – магистратура.

То есть профессиональный стандарт плавно переходит в стандарт для инженера, который обучался в специалитете или магистратуре, или для бакалавра, который отработал по специальности три года и прошёл повышение квалификации т.е. стал полноценным инженером. Стоит обратить внимание и на то обстоятельство, что в перечне должностей предусмотрена и такая: техник-проектировщик. Вот это, как раз фактически должность, которую должен занимать бакалавр без опыта работы. Не это ли тот самый прикладной бакалавриат, в большой необходимости которого усомнилась министр. Вызывает улыбку и такое название как бакалавр-инженер.

Подтверждает вывод о трансформации стандарта для бакалавра в стандарт для инженера и перечень работ, предусмотренных данным профессиональным стандартом. Вот перечень основных (таблица 1).

Таблица 1

Проработка и согласование технических заданий на теоретические и экспериментальные исследования в составе рабочей группы
Исследование отечественного и зарубежного опыта разработки космических аппаратов, космических систем и их составных частей

Решение изобретательских задач и разработка инновационных образцов космической техники
Разработка проектной конструкторской документации на опытные образцы, изготавливаемые и испытываемые при выполнении теоретических и экспериментальных исследований
Разработка рекомендаций и заключений по использованию результатов теоретических и экспериментальных исследований
Оформление документов на получение патента по результатам теоретических и экспериментальных исследований

А теперь заглянем в соответствующий образовательный стандарт, чтобы убедиться, что и по компетенциям становится ясно: о подготовке инженера речь не идёт. Вот – некоторые из них в кратком изложении:

Проектно-конструкторская деятельность:

- *участвовать* (выделено нами) в анализе состояния ракетно-космической техники и создании базы современных конструкций и технологий;
- *участвовать* в составлении технических заданий на проектирование и конструирование;
- *проводить* техническое проектирование изделий.

Научно-исследовательская деятельность:

- *принимать участие* в НИР в качестве исполнителя, выполняя техническую работу;

– *обрабатывать и оформлять* результаты НИР.

Производственно-технологическая деятельность:

- *подбирать* технологический процесс;
- *подготавливать* оснастку;
- *участвовать* в работе по выпуску технологической документации.

Приведённые примеры показывают, что бакалавр (и это хорошо понимают и разработчики профессиональных стандартов, и образовательных) – не инженер, а специалист среднего звена то, что можно определить старым добрым термином техник. Такие специалисты нужны. Но, наверное, надо честно в этом признаться и не пытаться сделать из бакалавра инженера на бумаге. Видимо, пришло время чётко определить: сколько требуется техников (бакалавров), а сколько инженеров (специалистов) и, не «играя» в Болонскую систему, возродить специалитет в нужном объёме. Явно следует подумать и о лицензировании инженерной деятельности по отраслям. Тем более, что есть с кого брать пример. Этим успешно занимается ассоциация горных инженеров.

Список литературы

1. Сенашенко В.С. О реформировании отечественной системы высшего образования: некоторые итоги // Высшее образование в России. – 2017. – №6.

2. Timoshenko S. Engineering Education in Russia / Mc Graw-Hill Book Company, Inc. – New York, Toronto, London, 1959.

3. Тихонов-Бугров Д.Е. Выбранные места из переписки с властями / Д.Е. Тихонов-Бугров, В.Т. Тозик // Проблемы качества графической подготовки студентов в техническом вузе: традиции и инновации: Материалы 7 Международной интернет-конференции КГПУ-2017. – Пермь: Изд-во ПНИПУ, 2017.

Тягина Анна Николаевна

студентка

Нижнекамский филиал
ЧОУ ВО «Казанский инновационный
университет им. В.Г. Тимирязева (ИЭУП)»
г. Нижнекамск, Республика Татарстан

Фахрутдинова Резида Ахатовна

д-р пед. наук, профессор, преподаватель

Институт филологии
и межкультурной коммуникации
им. Льва Толстого

ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский)
федеральный университет»
г. Казань, Республика Татарстан

МОДЕЛЬ КОРРЕКЦИОННО-РЕЧЕВОЙ РАБОТЫ ДОШКОЛЬНОГО ПЕДАГОГА В ДОО (ГРУППАХ) ОБЩЕРАЗВИВАЮЩЕГО ВИДА

***Аннотация:** в статье рассмотрена модель коррекционно-речевой работы педагога в ДОО общеразвивающего вида, включающая в себя диагностическую, профилактическую и коррекционную задачи с подробным поэтапным разъяснением по каждому блоку.*

***Ключевые слова:** речевое развитие, диагностика, профилактика, коррекция, психолого-педагогическое, динамика.*

В случаях, когда в ДОО общеразвивающего вида нет возможности взаимодействовать со специалистами-логопедами, дети с речевыми нарушениями становятся объектом повышенного внимания и соответствующего воздействия со стороны воспитателей в рамках отдельного направления дошкольного образовательного процесса.

На сегодняшний день, опираясь на многочисленные научно-методические исследования и опыт по работе с детьми, имеющих речевые нарушения разной выраженности, в условиях ДОУ общеразвивающего вида можно достаточно емко определить концепт логопедического ориентирования деятельности педагогов и детально рассмотреть ее на содержательно-технологическом уровне.

Основная цель данного направления – это создание такой воспитательно-образовательной среды, которая будет способствовать максимальному раскрытию возможных речевых возможностей детей и предотвращению трудностей в их речевом развитии. Для достижения данной цели следует решить ряд взаимосвязанных задач:

1) диагностическая (динамическое наблюдение и педагогический контроль состояния речи детей, раннее распознавание и выявление неблагоприятных тенденций);

2) профилактическая (оказание помощи воспитанникам ДОО в речевом развитии в норме);

3) коррекционная (своевременное полное или частичное устранение (сглаживание) уже имеющихся нарушений речи).

Диагностическая работа заключается в:

- 1) изучении уровня и динамики речевого развития воспитанников;
- 2) выделении детей, у которых опережающее и нормативное речевое развитие, детей, предрасположенных к негативным тенденциям, задержкам и недостаткам в нем;
- 3) квалифицировании видов речевых недостатков, установка их возможных причин;
- 4) проектировании групповых и индивидуальных программ профилактической и/или коррекционно-развивающей речевой работы с детьми.

Данная работа требует от педагога владения соответствующими знаниями и умениями, а ее эффективность будет обеспечена при соблюдении ряда условий:

- 1) систематичность;
- 2) четкость возрастной адресации и комплексность диагностических процедур;
- 3) разнообразие методов и источников сбора информации (наблюдение; изучение личного дела ребенка; беседы с родителями; привлечение специалистов);
- 4) оптимизация процедуры изучения речи детей и фиксации его результатов.

Таким образом, грамотно решив задачи диагностического блока и выделение «проблемных моментов», с которыми предстоит работать, предопределяет успешность дальнейших действий.

Профилактическая же деятельность педагога ДОО заключается в помощи, методическом содействии дошкольникам в естественном и своевременном развитии речи и обеспечении его полноценности.

Изучив психолого-педагогическую литературу и многочисленные исследования можно сделать вывод, что в основе развития и становления речи ребенка лежит развитие и становление всей его личности. Поэтому работа, направленная непосредственно на развитие речи будет недостаточной. Огромное значение будут иметь все способы, которые ведут к укреплению сил ребенка, поднятию его жизненного тонуса, наполнению его жизни ярким, разнообразным содержанием, создающим непреодолимую потребность в речи [1, с. 324].

Для достижение данной цели в первую очередь должна быть организована совместная деятельность ребенка со взрослыми и сверстниками. Чем она многообразна и сложнее, тем больше потребности в речи, а значит тем более высокими структурно-функциональными требованиями она должна обладать.

Также полноценному речевому развитию содействует окружающая среда. Важным компонентом и одновременно действенным средством профилактики речевых недостатков у дошкольников является правильная речь взрослых: она должна быть абсолютно правильной, литературной; безупречно вежливой; структура речи должна быть согласована с возрастом детей; точной, ясной, простой, эмоционально выразительной, размеренной и достаточно (но не чрезмерно) громкой.

Так же в блок профилактической работы входит проведение мероприятий психолого-педагогической направленности для предупреждения недостатков речи дошкольников. В период интенсивного становления речь

детей максимально уязвима и чувствительна к любым негативным воздействиям, поэтому в профилактическую деятельность обязательно должны быть включены:

- 1) охрана здоровья (физического и психического) воспитанников;
- 2) обеспечение психологического комфорта, доброжелательной атмосферы в группе;
- 3) раннее выявление всех факторов риска в развитии речи;
- 4) предупреждение возможных трудностей детей на этапе школьного старта, связанных с речевой готовностью.

Итак, содержание деятельности воспитателя в рамках профилактического блока и основание для выбора соответствующих педагогических технологий определяются неформальным и творческим отношением педагога к решению программных задач по развитию речи подопечных с учетом их возраста, социально-эмоциональных и познавательных потребностей и возможностей развития – с одной стороны, а с другой – пристальным вниманием к детям с высокой степенью риска формирования речевых недостатков.

Список литературы

1. Аркин А.Е. Ребенок в дошкольные годы / А.Е. Аркин. – М.: Просвещение, 1968. – 446 с.
2. Степанова О.А. Организация логопедической работы в дошкольном образовательном учреждении / О.А. Степанова. – М.: Сфера, 2003. – 112 с.

Ушакова Наталия Николаевна

учитель английского языка

МАОУ «СПШ №33»

г. Старый Оскол, Белгородская область

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА УЧЕНИКА К ЕГЭ

Аннотация: *актуальность психологической подготовки к ЕГЭ трудно недооценить. Это связано и с тем, что любой экзамен является стрессовой ситуацией. Поэтому грамотная работа учителей и родителей обеспечит здоровое психологическое состояние ученика.*

Ключевые слова: *ученик, учитель, родитель, школа, единый государственный экзамен, психологическая подготовка, успех.*

Подготовка к Единому государственному экзамену, как правило, идет на протяжении последних лет обучения в школе. Учителя и родители стараются подготовить школьников к экзамену с помощью заданий, тестов, дополнительных заданий, курсов, репетиторов и пр. Все направлено на достижение поставленной цели – сдачи ЕГЭ и поступление в вуз, зачастую забывая о психологическом здоровье и эмоциональном состоянии ученика. В связи с этим степень тревожности и эмоционального напряжения у выпускников растет с математической прогрессией. Повышенный уровень тревоги на экзамене очень часто мешает и тормозит концентрацию внимания, работоспособности.

Совершенно очевидно, что перед педагогом и родителями встает проблема охраны психологического здоровья школьников.

ЕГЭ имеет ряд особенностей. Эти особенности могут вызвать у выпускников различные трудности, но мы акцентируем внимание именно на психологической подготовке.

Перед классными руководителями, в большей степени, стоит задача – свести воедино деятельность всех участников образовательного процесса: (родителей, преподавателей, выпускников):

- сделать все для создания у родителей положительной мотивации в качестве этих участников;
- продумать социально-психологическое сопровождение ребенка;
- и в целом выстроить такую систему (или цепочку) как семья и школа!

Ведь успех школьника в целом и напрямую зависит от союза родителей и педагогов.

Прежде всего психологические трудности выпускника усугубляет отсутствие полной и четкой информации о процедуре ЕГЭ. Поэтому им необходимо иметь полную информацию о правилах и нормах процедуры ЕГЭ. Начиная с того, что ученик должен знать, как заполнять бланки, какими буквами писать, как кодировать номер школы и др.

Родители в свою очередь должны знать, что при получении результатов тестирования, если ученик не согласен с отметкой, можно подать апелляцию.

Создание в школе и дома обстановки дружелюбия и уважения к ребенку – немаловажный фактор. Необходимо постараться выработать индивидуальный стиль работы с каждым учеником. Ни в коем случае нельзя нагнетать обстановку, напоминая о серьезности предстоящего экзамена и значимости его результатов. Чрезмерное повышение тревоги у детей приводит только к дезориентации их деятельности. Задача взрослых – создание ситуации успеха, поощрения, поддержки. В этом огромную роль играют высказывания: «Я уверен, что ты справишься», «Ты так хорошо справился с этим заданием». Словесные установки учителя, родителя, организатора должны повышать уверенность ученика в себе, так как чем больше ребенок боится неудачи, тем больше вероятность сделать ошибку. Следует проявлять веру в ученика, сочувствие к нему, уверенность в его силах. Нужно быть одновременно твердым и добрым, но не выступать в роли судьи. Необходимо наблюдать и за самочувствием ребенка, никто кроме Вас не может вовремя заметить и предотвратить ухудшение состояния ученика, связанным с переутомлением и переживанием.

Родитель и руководитель должен обсудить, что будет после экзамена. Понять для себя – не произойдет катастрофы, каков бы ни был результат. Поэтому заранее нужно поставить правильную цель перед каждым выпускником, которая им по силам!!! Ведь никто не может быть совершенным! Ученик должен четко понимать, что экзамен – это важный этап в его жизни, но не последний!

Список литературы

1. Психологическая подготовка к ЕГЭ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://s6nk.ucoz.ru/index/psikhologicheskaja_podgotovka_k_egeh/0-38
2. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ege.edu.ru>

Харченко Лариса Ивановна

канд. пед. наук, доцент,

заместитель декана

ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный

университет им. В. Даля»

г. Луганск, Украина

PERSONAL-DEVELOPING APPROACH IN PRACTICE OF TEACHING ENGLISH

Аннотация: статья посвящена актуальной проблеме использования личностно-развивающего подхода в практике преподавания английского языка. Рассматриваются преимущества активных методов обучения. Даны рекомендации преподавателям-практикам.

Ключевые слова: обучение английскому языку, иностранный язык, личностно-развивающий подход, методы преподавания, английский язык.

Abstract: the article is devoted to the actual problem of using personal-developing approach in practice of teaching English. The author talks about the advantages of active learning methods. Recommendations for the teachers are given in the article.

Keywords: English language learning, foreign language, personal developing approach, methods of teaching, English language.

Students have the energy, imagination, and intelligence.... They need only to be asked to show what they can do.

Franklin D. Roosevelt

In the modern world we observe a development of scientific and technical progress, growth and expansion of international contacts, the international business communication (mail, telegraph, phone, jurisprudence, medicine, commerce, manufacture, culture, education, science, information technologies). That is why the role of foreign language constantly increases. It is impossible to imagine a modern educated person without knowledge of one of several foreign languages.

The knowledge of foreign language is not only a realization of the communications, a possession of a lexical stock and grammatical forms, but also a capacity to think in a foreign language logically, to build communicative texts in a foreign language (oral and written), to use semantic fields of foreign language concerning different situational problems as means of the communications between representatives of different peoples and cultures, that have different pictures of the world.

In recent years there has been a great deal of development work on teaching process. The core of the teaching process is the arrangement of environments within which the students can interact and study how to learn. Models of teaching are really models of learning. As teachers help students acquire knowledge, information, ideas, skills, values, ways of thinking, and means of expressing themselves, teachers also teach them how to learn. In fact, the most important long-term outcome of teaching may be students' increased capabilities to learn

more easily and effectively, both because of the knowledge and skills they have acquired and because they have mastered learning processes. How teaching is conducted has a large impact on students' abilities to educate themselves. Learning is mostly a personal affair.

The past decade has seen several important new methods in teaching English language and significant progress has been made in achieving educational objectives. It was widely considered desirable for EFL instruction to be rigidly programmed. Students proceeded relentless through predetermined material at a set rate. However, now this view of EFL instruction has been vigorously challenged as instruction of this type ignores the personality, needs, abilities, and learning processes of the individual learner. Besides, this type of instruction suppresses the creativity and spontaneity the teacher in responding to the learning situation. The search for alternative approaches has included renewed calls for individualization, and attempts to radically restructure the process of teaching.

This article is based on the following assumptions:

- EFL learning is greatly depended on main functions of university teaching;

- the main functions of university teaching are: to create favourable psychological climate in the classroom; to motivate the learner towards his/her studies; to help the learner meet his/her individual needs, as they arise.

It goes without saying that collective mood, temper and favourable psychological climate are the main factors in EFL learning. Individual mood is determined by the conditions of life and activity. The main type of student's activity is learning. That's why creation of favourable psychological climate in an academic group contributes to the increase of activity and working mood, enthusiasm of learning and success in the course of study.

We assumed that raised interest to the process of EFL learning and enthusiasm of common cooperative activity created the student's positive psychological state of mind favouring to productive academic activity [2, p. 242].

There is a wide variety of current methodologies and approaches to teaching English. The main teacher's task to choose the method or combination of methods which will most benefit the students.

In the process of experimental teaching we have put in practice complex of pedagogical actions: the problem arrangement of practical lessons, teaching with relaxing techniques role plays, theatrical ways and manners. The obligatory components of the whole academic system were: systematic control and self-control, predomination of encouragement over blame, kind and favourable style of communication.

All these ways activated students' reflective activity, provoked their interest, and stimulated their academic work. Common cooperative learning helped the students to increase motivation and retention, to develop a positive image of self and others, to provide a vehicle for critical thinking and problem solving, and to encourage collaborative social skills.

Regular testing must serve teaching. This kind of testing is the teacher's «intelligence service». The good teacher always asks «What have my students learnt or failed to learn as a result of my teaching?» By testing periodically, the teacher knows how to plan for further teaching.

Without some incentive, the student will not devote his energies to the process of learning. He may be spurred on by curiosity, interest, needs, desire to

conform with social norms parental pressure, professional requirements and so on. Some if these motives are not academically respectable, although they may influence students more often than we would care to expect.

Valid motives are seldom entirely self-generated. They are stimulated to some extent by contacts with the student has with others whose experience is different from his own. So, it is the privilege and the responsibility of the teacher to be involved in students' motivation.

Language is for communication: it is not enough just to know the material, students must be able to convey intended meaning appropriately in different social contexts. So, teachers should work on developing motivation to learning English by establishing meaningful situations, which can occur in real life. The communicative approach emphasizes a different role of the teacher in teaching process. The teacher becomes the facilitator, who promotes interactive situations for students. The students become communicators; they become responsible for their own learning. They actively participate in speaking and try to make themselves understood, even if their knowledge of English is incomplete. The main attention in teaching students is given to performance, the ability to use the language in such situations, which are very close to real ones. They use the language in such activities as games, role-plays, problem-solving tasks. Activities can be carried out in small groups where students get more time for learning and speaking.

The typical problem for those learning a new language is that they cannot transfer what they have learned in the classroom to outside world. So, students must be given a lot of various tasks, types of exercises, kinds of work which should be both exciting and helping them to learn English in real-life situations [1, p. 13].

For an effective usage of these materials and reconstruction specific reference situations it is necessary to use different types of educational tasks. These are games: situational role, subject, business; different trainings, debates, different types of dialogical and monological speech, imitating exercises, different types of exercises on the basis of business letters, the description of work of artist, especially pictures with the «double» image, which representatives of different groups understand differently, reading of the «coded» texts (especially Japanese poetry), discussion, interpretation of different symbols at representatives of different ethnoses and cultures (color, patterns, graphic symbols and images, etc.) what are present at national art crafts, architecture, the musicians, religious beliefs, holiday actions.

Teachers should try to use many communicative techniques at the lessons which are very helpful in mastering English. They are student-centered, arising students' interest and challenging. In this case we deal with different kinds of games and talk about personal-developing approach in teaching. Students can be very helpful in creating tasks for many games and kinds of activities. You can have it as a homework assignment and then use them during the next lessons. Students are eager to invent their own tasks, so teachers will not need much time to prepare handouts for such activities.

An interactive student-centered approach provides opportunities for students to work together in pairs, pooling together their knowledge and learning from one another. Students work together exchanging information, discussing real issues, solving problems, or performing other specific skills. In all, a teacher functions as a facilitator, guiding the students through the activities and

encouraging students to discover and learn about important questions on their own.

We consider that students should be guided to find innovative solutions and apply acquired knowledge to solve typical theoretical and practical problems, to develop their own abilities independently and creatively. They learn to participate in teams in friendly competitions, to make comments, to pool together important ideas.

Students must be treated as thinkers, who are guided to work out rules of life and behavior for themselves. Teacher should involve students into active communication. That's why the topic «Can I communicate effectively?» is rather interesting and useful. Students get not only comprehensively practical and useful command of English, they also learn about basic principal rules of listening and communicating. This topic establishes basis for the discussion, shows ways of improving one's abilities and skills, as effective communication is very necessary in every profession.

The teacher must adopt a new attitude to his role and resist the temptation to revert to authoritarianism as soon as events do not progress as he has planned. He must develop new talents for production, presentation and management of resource materials. He may well have to learn how to work in a team, with a unity which has not been necessary in academic collaborations he has experienced previously.

Through using new learning technologies students can become real partners in the learning enterprise. Since consequential problems are solved via collaboration, students who learn to work together in an educational setting are better prepared to meet life's obligation. Through these learning techniques students are asked to do things in the EFL classroom that they are asked to do in real life – take charge of and responsibility for their own learning.

To sum up, language skills must be practiced to be acquired and maintained, so students must realize that no one learns a language without practice, and there are the students who are in charge of how much they practice and learn. Encourage your students to use English not only during their lessons but also suggest that listening to radio programs or songs can be good practice in hearing and understanding the spoken language as well as an effective way to gather information. Learning a new language can be an exciting adventure and it is teacher's duty to make it happen. Teach actively and try your students to learn actively.

References

1. Рахманська С.Д. Практичний підхід до викладання англійської мови. – Тернопіль: «Астон», 2003. – 100 с.
2. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем: монография. – М.: Логос, 1999.
3. Joyce, Bruce R. Models of teaching / Bruce Joyce, Marsha Weil. – 5-th ed. – Boston. London. Toronto. Sydney. Tokyo. Singapore, 1996. – 479 p.
4. I Speak English. A Guide To Teaching English To Speakers of Other Languages. Ruth Johnson Colvin. Literacy Volunteers of America, Inc.
5. Free To Speak. A Manual for teaching about Human Rights in the English Language Classroom. Edited by Melissa Myers. – Krakow, 2000.

Чуева Ирина Геннадиевна

воспитатель

МАДОУ «ЦРР – Д/С №33 «Радуга»

г. Губкин, Белгородская область

РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА НАРОДНОЙ КУЛЬТУРЫ В ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

***Аннотация:** по мнению автора, одним из важнейших направлений работы образовательных учреждений является приобщение детей к российским национально-культурным ценностям и лучшим традициям, развитие коммуникативных навыков и освоение русского языка, ознакомление детей с культурным разнообразием традиционного жизненного уклада, воспитание толерантности, любознательности, формирование различных форм сотрудничества и коммуникации. Для эффективного решения этой задачи необходимо повышение профессиональных и культурных компетенций педагогов и педагогической культуры родителей.*

***Ключевые слова:** традиционная культура, культурная среда, ценности, жизненный уклад, тенденции современного этапа.*

В наше время культура все чаще осознается как эпицентр человеческого бытия. Укрепляется убеждение в том, что любой народ, любая нация могут существовать и развиваться только в том случае, если они сохраняют свою культурную идентичность, не теряют своеобразие своей культуры. При этом они вовсе не отгораживаются «китайской стеной» от других народов и наций, взаимодействуют с ними, обмениваясь культурными ценностями.

В сложных исторических и природных условиях Россия выстояла, создала свою самобытную оригинальную культуру, оплодотворенную влиянием, как Запада, так и Востока, и, в свою очередь, обогатившую своим воздействием другие культуры.

Возрождение культуры является важнейшим условием обновления нашего общества.

Начиная с глубокой древности, народ создавал свою педагогику, готовил детей с помощью разнообразных воспитательных средств к хозяйственно-практической деятельности. Взгляды русского народа на разнообразные педагогические проблемы нашли отражение во многих произведениях древнерусской литературы.

Русские прогрессивные деятели, писатели и педагоги (В.Г. Белинский, Н.А. Добролюбов, Н.И. Ильминский, М.В. Ломоносов и др.) за основу воспитания подрастающего поколения брали идею народности, историю и географию народа, мораль и его духовное творчество.

В период развития советской школы многие теоретики и практики в своих исследованиях и опыте обращались к истокам народной педагогики (В.П. Вахтеров, П.Ф. Каптерев, Н.К. Крупская, А.С. Макаренко и др.).

Во второй половине XX – начале XXI века изучению роли традиционной русской культуры в воспитании подрастающего поколения, идеям пе-

дагогической регионологии, разработке и внедрению национально-регионального компонента содержания образования, роли семьи и школы в формировании национальной культуры посвящены исследования К.Ш. Ахиярова, Г.И. Батуриной, Д.С. Лихачёва, И.В. Павлова и др. «Игнорирование народных основ воспитания, многовековой мудрости, накопленной многими поколениями людей, уже дало свои отрицательные всходы: выросли целые поколения наших соотечественников, которые равнодушны к истории родного края, родному языку, судьбам народа». «Именно сейчас в тяжёлых экономических и социальных условиях, в период падения духовности и нравственных принципов народная педагогика, традиционная культура народов России должна стать для подрастающего поколения тем стержнем, который может спасти не только наших детей, но и будущее России от многих бед».

Традиционная народная культура на рубеже XX–XXI вв. стала важным объектом государственной культурной и образовательной политики в нашей стране. Об этом свидетельствуют: Решение Госсовета РФ «О государственной поддержке традиционной народной культуры» (принято в 2006 г.); Федеральная целевая программа «Культура России (2005–2011 гг.)» (утверждена в 2005 г.); разработанная Министерством регионального развития РФ Концепция федеральной целевой программы «Этнокультурное развитие регионов России на 2008–2012 годы» и другие государственные документы. Так и в нашем Белгородском крае созданы программы, которые предусматривают:

- создание культурной среды в каждом городе, райцентре, селе и в области в целом;
- формирование средствами культуры и искусства нравственных и духовных ценностей;
- сохранение культурного наследия;
- художественно-эстетическое образование детей и молодежи;
- развитие профессионального музыкального, театрального, изобразительного искусства и литературы;
- стимулирование народного творчества и развитие культурно-досуговой деятельности;
- выявление и поддержку молодых дарований.

Поэтому одним из важнейших направлений работы образовательных учреждений является приобщение детей к российским национально-культурным ценностям и лучшим традициям, развитие коммуникативных навыков и освоение русского языка, ознакомление детей с культурным разнообразием традиционного жизненного уклада, воспитание толерантности, любознательности, формирование различных форм сотрудничества и коммуникации. Для эффективного решения этой задачи необходимо повышение профессиональных и культурных компетенций педагогов и педагогической культуры родителей.

Одной из мировых тенденций современного этапа развития общего и среднего образования является воспитание гражданина, формирование системы ценностей и отношений, соответствующих многонациональному обществу. В многонациональной России в качестве важнейшей ценности особо выделяется активно-деятельностное отношение к народной куль-

туре, включающей историю, традиции, обычаи, язык, религию и так далее. Актуальность проблемы формирования активно-деятельностного отношения к народной культуре очевидна, но ее эффективное решение зависит от ряда факторов, среди которых влияние педагогического потенциала региональной культуры имеет очень важное значение.

Под педагогическим потенциалом региональной традиционной культуры понимаем совокупность инвариантных компонентов региональной культуры, имеющих ценностную и этническую направленность, отражённую в воспитательной деятельности образовательного учреждения.

Инвариантными компонентами региональной традиционной культуры являются:

- народный идеал человека. Народный идеал человека, в связи с особенностями традиционной культуры региона, как правило, связан с такими чертами личности, как трудолюбие, ответственность, терпеливость, человечность, толерантность, самостоятельность, ум, здоровье, любовь к Родине и др.;

- средства обучения и воспитания: язык, фольклор, народные промыслы, обычаи, традиции и др.

Областью народной культуры, своеобразным инструментом социализации ребёнка является фольклор. Каждый жанр фольклора по-своему способствует сохранению душевного и физического здоровья ребёнка, развитию его личности, установлению её многообразных отношений в обществе взрослых и детей.

Традиционно воспроизводимые элементы культуры составляют обычаи. Обычаи – древнейшая форма хранения и передачи социального опыта (культуры) от поколения к поколению, от общества к личности. Обычаи бережно сохраняются и воспроизводятся в неизменном виде в течение длительного исторического периода.

- факторы обучения и воспитания: природа, игра и др.

«Природа – один из важнейших факторов народной педагогики, она – не только среда обитания, но и родная сторона, Родина. Природа родины имеет неизъяснимую власть над человеком». Природа России не пестрит яркими красками, не привлекает неожиданными образами. Она тихая и спокойная, суровая и экстремальная, но всегда притягивающая к себе взоры её обитателей, очаровывающая своей красотой и гармоничностью.

Из явлений, прямо и непосредственно связанных с воспитанием, ближе всего к природе стоит игра. Она связана с песней, танцем, сказкой, загадками, скороговорками и другими видами народного творчества. Игры учат ребёнка общению с другими людьми, заставляют играть различные социальные роли, переживать различные чувства.

Традиционная культура региона представляет собой продукт коллективной жизнедеятельности людей, но её практическими творцами и исполнителями являются отдельные личности. Поэтому личность выступает по отношению к региональной традиционной культуре одновременно в нескольких ипостасях. Во-первых, как «продукт» региональной традиционной культуры, введённый в её нормы и ценности, обученный в процессе социализации, осуществляемой в ходе детского воспитания, при получении образования, посредством контактов со своим социальным окружением (семьей, друзьями и др.). Во-вторых, как «потребитель» культуры,

использующий нормы и правила усвоенной им региональной традиционной культуры в своей социальной практике и, особенно, во взаимодействии с другими людьми. В-третьих, как «производитель» культуры, творчески порождающий традиционные культурные формы. И, в-четвёртых, как «транслятор» региональной традиционной культуры, так как, воспроизводя какие-либо культурные образцы в практических действиях и суждениях, человек сам передаёт информацию о них другим людям.

Таким образом, педагогический потенциал региональной традиционной культуры заложен в традициях нравственного, духовного, патристического, трудового, экологического воспитания и свидетельствует о богатстве истории и культуры нашей страны. В новых условиях развития российской системы образования на передний план выдвигается личность человека – носителя ценностей и традиций региональной культуры. Региональная традиционная культура ориентирует образование не столько на традиционные знания, умения и навыки, сколько на базовые культурные ценности, выступающие в качестве целей образования (обучения и воспитания). Дети в образовательных учреждениях присваивают общечеловеческие культурные ценности и идентифицируют себя с определенной региональной культурой на основе культурного самоопределения.

Список литературы

1. Герасимова З. Воспитание детей через приобщение их к истории родного края / З. Герасимова, Н. Козачек // Дошкольное воспитание. – 2001. – №12. – С. 47–52.
2. Епанчинцева Н.Д. «Белгородоведение» для дошкольных образовательных организаций: Методические рекомендации / Н.Д. Епанчинцева, Т.М. Стручаева, О.А. Брыткова, Я.Н. Колесникова, В.В. Лепетюха. – Белгород: ООО «Эпицентр», 2015. – 20 с.
3. Зими́на А.Н. Государственные праздники для дошкольников. – М.: Педагогическое общество России, 2005.
4. Л.В. Духовно-нравственное воспитание дошкольников на культурных традициях своего народа: Методическое пособие. – М.: АРКТИ, 2005.
5. Вишневская В.Н. Программа духовно-патристического воспитания детей «Свет Руси: Пособие по реализации государственной программы «Патристическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001–2005 годы». – М.: АРКТИ, 2004.
6. Князева О.Л. Приобщение детей к истокам русской народной культуры: Программа. Учебно-методическое пособие / О.Л. Князева, М.Д. Маханева. – 2-е изд, перераб. и доп. – СПб.: Детство-Пресс, 2010.
7. Реализация педагогического потенциала народной культуры в воспитательном процессе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://studopedia.ru/9_11524_pollitichnI-ta-pravovI-vchennya-v-zahIdnIy.html (дата обращения: 31.07.2017).

Шкарупова Ольга Владимировна
воспитатель
МАДОУ «ЦРР – Д/С №33 «Радуга»
г. Губкина Белгородской области
г. Губкин, Белгородская область

ФОРМИРОВАНИЕ У ДОШКОЛЬНИКОВ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ИНФОРМАЦИОННО- КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

***Аннотация:** в настоящее время совершенствуются формы и методы работы с детьми по элементарным математическим представлениям, но остро ощущается нехватка методических разработок, позволяющих организовать работу в данном направлении с использованием информационно-коммуникативных технологий. Решению данной актуальной проблемы посвящена статья.*

***Ключевые слова:** обучение, образование, компьютерные технологии, информационные технологии, коммуникационные технологии, ИКТ.*

Компьютерные (информационные) технологии обучения – это процесс подготовки и передачи информации обучаемому, средством осуществления которых является компьютер и мультимедийные устройства.

Информационные и коммуникационные технологии (ИКТ) – это обобщающее понятие, описывающее различные устройства, механизмы, способы, алгоритмы обработки информации.

Современная система образования представляет новые требования к воспитанию и обучению подрастающего поколения, внедрению новых подходов и технологий, которые должны способствовать не замене традиционных методов, а расширению их возможностей, а также требования к кадровому обеспечению педагогического процесса. Использование информационно-коммуникативных средств не только расширяет возможности предоставления информации, но и активно вовлекают детей в процесс познания, обеспечивая реализацию индивидуально-ориентированного подхода к обучению, намного расширяют диапазон применяемых способов действий, обеспечивают гибкость управления познавательным процессом.

С этим в своей работе применяю ИКТ-технологии по изучению раздела «Формирование элементарных математических представлений» в образовательном процессе, для индивидуальной работы с детьми (компьютерные тренажеры, компьютерные математические игры, обучающие программы).

Большой объем программного материала по изучению элементарной математике: количество и счет, величина, формы, ориентировка в пространстве, ориентировка во времени. В работе я также использую специализированные компьютерную программу «Страна знаний», фирма – разработчик «DeaGOSTINI». В нее входят игры «Цветные ряды», «Снеговика и знаки», «Веселое сложение», «Улыбочку!», «Полеты», «На карте» и другие.

Опыт работы показал, что у детей произошли значительные позитивные изменения по всем разделам математике.

Отмечено, что расширение и углубление знаний посредством использования ИКТ привело к увеличению числа детей, которые заинтересовались математикой и логикой. Дети стали более эмоционально восприимчивы и отзывчивы, научились сопереживать в различных ситуациях. У детей проявилось желание позитивно взаимодействовать, работать коллективно, оценивать свою работу и работу товарищей.

Опыт использования ИКТ в формировании математических представлений детей дошкольного возраста показал, что ИКТ дают возможность расширить использование электронных средств обучения для передачи информации обучающего характера, обеспечить наглядность, улучшить запоминание материала, привлечь внимание и интерес детей к учебному материалу. Способствовать проявлению интереса к поисковой исследовательской деятельности. Все эти моменты способствуют эффективному формированию математических представлений детей дошкольного возраста.

Перспективность данного опыта – это путь к развитию самостоятельной познавательной активности детей дошкольного возраста и залог успешной дошкольной подготовки.

Список литературы

1. Веракса Н.Е. Познавательное развитие в дошкольном детстве: Учебное пособие / Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса. – М., 2012.
2. Концепция развития математического образования, утвержденная распоряжением Правительства РФ от 24.12.2013.
3. Столяр А.А. формирование элементарных математических представлений у дошкольников. – М.: Просвещение, 1988.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования.
5. Фрумин И.Д. Современные тенденции в политике информатизации образования / И.Д. Фрумин [и др.] // Вопросы образования. – 2005.

Шмоткина Анастасия Ивановна
воспитатель

Тоцакова Елена Александровна
воспитатель

МБДОУ «Д/С №67 «Аистёнок»
Старооскольского городского округа
г. Старый Оскол, Белгородская область

ОСОБЕННОСТИ ЭТИКЕТНОГО ОБЩЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация: данная научная статья посвящена рассмотрению особенностей этикетного общения в научно-методических работах исследователей.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, этикетное общение, коммуникация.

Проблема речевого развития детей дошкольного возраста с ОНР неоднократно являлась предметом специального изучения. Под общим недо-

развитие речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом, как правило, понимают комплексную форму речевой патологии, при которой наблюдается нарушение формирования всех компонентов речевой системы [12].

Вслед за Р.Е. Левиной многочисленные исследователи подтвердили Речевое поведение ребенка с недоразвитием речи сильно отличается от того, что наблюдается при нормальном развитии. При общем недоразвитии речи в структуре дефекта отмечается несформированность речевой деятельности и других психических процессов.

В последние 20 лет в отечественной логопедии особое внимание в исследованиях внимание стали уделять также изучению коммуникативных умений дошкольников с ОНР (Л.Г. Соловьева, Е.О. Смирнова, О.С. Павлова, О.В. Дзюба, Н.Ю. Кузьменкова).

В научно-методических работах отмечается, что скудный словарный запас, аграмматизмы, дефекты произношения и формообразования, трудности развития связного речевого высказывания у детей с ОНР затрудняют формирование основных функций речи – коммуникативной, познавательной, регулирующей и обобщающей.

Л.Г. Соловьева изучая этикетное общение дошкольников с общим недоразвитием речи в процессе игровой деятельности, говорит о взаимообусловленности речевых и коммуникативных умений. Она указывает, что особенности речевого развития детей явно препятствуют осуществлению полноценного общения, что выражается в снижении потребности в общении, несформированности форм коммуникации, особенностях поведения [61, с. 38].

Дети с общим недоразвитием речи имеют серьезные трудности в организации собственного речевого поведения, отрицательно сказывающиеся на общении с окружающими и, прежде всего, со сверстниками. Изучение межличностных отношений в группе дошкольников с недоразвитием речи, проведенное Е.О. Смирновой, показало, что хотя в ней и действуют социально-психологические закономерности, общие для нормально развивающихся детей и их сверстников с речевой патологией, проявляющиеся в структуре групп, тем не менее на межличностные отношения детей данного контингента в большей степени влияет выраженность речевого дефекта.

Исследование О.С. Павловой речевой коммуникации дошкольников с ОНР. Были выявлены следующие особенности: в структуре групп данной категории детей действуют те же закономерности, что и в коллективе нормально говорящих детей, т.е. уровень благоприятности взаимоотношений является достаточно высоким, число «предпочитаемых» и «принятых» детей значительно превышает число «непринятых» и «изолированных».

О.В. Дзюба в своем исследовании по развитию коммуникативной компетентности дошкольников раскрывает, что коммуникативную компетентность в дошкольном возрасте можно рассматривать как совокупность умений, определяющих желание субъекта вступать в контакт с окружающими; умение организовывать общение, включающее умение слушать собеседника, умение эмоционально сопереживать, проявлять эмпатию, умение решать конфликтные ситуации; умение пользоваться речью; знание норм и правил, которым необходимо следовать при общении с окружающими [20].

В работе Н.Ю. Кузьменковой были выявлены следующие особенности этикетного общения у детей с ОНР: затруднения при продуцировании, большое количество собственно этикетных ошибок, проявляющихся в отсутствии формулы этикетного общения, удвоенном употреблении этикетной формулы, искажение структуры этикетного высказывания, что позволяет говорить о недостаточном, фрагментарном овладении дошкольников с ОНР этикетной лексикой и адекватных речевых реакций в типовых ситуациях этикетного общения, умение использовать обращения, мотивировки для развертывания этикетных формул у дошкольников с ОНР развито недостаточно [40].

Этикетное общение как совокупность формул и выражений, лексическое значение и грамматическое оформление которых зависят от условий ситуации общения, возможно, рассматривать как средство взаимосвязи семантического и грамматического компонентов коммуникативной способности.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Мышление и речь [Текст]: Собр. соч.: В 6 т. / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1986. – Т. 2. – 416 с.
2. Попул. пособие для родителей и педагогов. – Ярославль: Академия развития, 1997. – 5983 с.
3. Кузьменкова Н.Ю. Формирование коммуникативной способности у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи посредством обучения речевому этикету [Текст]: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. – М., 2006.
4. Соловьева Л.Г. Особенности коммуникативной деятельности детей с общим недоразвитием речи [Текст] // Дефектология. – 1996. – №1. – С. 17–24.
5. Гриднева Н.В. Особенности формирования коммуникативных навыков у дошкольников с общим недоразвитием речи [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2014/01/12/osobennosti-formirovaniya-kommunikativnykh-navykov-u-doshkolnikov-s> (дата обращения: 05.04.2017).

Ярманова Инна Викторовна
заведующая

МБДОУ ЦРР №7 «Ёлочка»
г. Ханты-Мансийск, ХМАО – Югра

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СЕМЬИ И СПЕЦИАЛИСТОВ ДЕТСКОГО САДА КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА СОЦИАЛИЗАЦИИ ВОСПИТАННИКОВ

Аннотация: в статье рассматривается важность природосообразного развития ребёнка дошкольного возраста. Автором анализируется значимость роли взаимодействия родителей воспитанников и специалистов детского сада в повышении качества социализации детей.

Ключевые слова: взаимодействие, социализация, ребёнок дошкольного возраста, социальное партнёрство.

Дошкольный период детства – один из важнейших этапов жизни человека. Именно в нём закладывается фундамент дальнейшего развития личности, её социальной состоятельности и основы внутренней картины

мира, «социальная оптика окружающей действительности» [1, с. 62], от которых будет зависеть и качество жизни, и направленность личности, её успешность. Ребёнок, преодолевая возрастные кризисы, расширяет границы своих интересов, познаёт свои внутренние возможности и ресурсы. Это сложный процесс. Несомненно, значимая роль в этот период отводится окружающим ребёнком взрослым. От их степени включения в этот процесс, качества вклада ресурсов (личностных, временных, интеллектуальных и т. п.) зависит гармоничность его развитие. Однако сложность заключается в том, что «взрослым необходимо определить правильный баланс легко доступного для ребёнка и доступного с преодоления усилий» [2, с. 7]. К сожалению, чаще происходит обратное: или ребёнка недогружают или, наоборот, значительно превышают «предел его психофизиологических возможностей» [3]. Это в обоих случаях оказывается вредным для ребёнка. С одной стороны, лёгкость выполнимости заданий, препятствует развитию ребёнка и в случае встречи со сложным заданием, ребёнок может испытывать непреодолимое чувство дискомфорта. С другой стороны, непрерывность, череда сложных заданий, превышающих предел его возможностей, способствуют формированию выученной беспомощности. Игра как инструмент минимизации затруднений, к сожалению, в последнее время теряет свою значимость даже в дошкольном возрасте! При правильной организации игровой деятельности игра способна нести психотерапевтическую функцию, т.е. стать «психологической подушкой безопасности, когда ребёнок может самостоятельно «выключиться» из игрового сюжета в случае утраты к нему интереса», а это происходит в игре, «внутренний голос» ребёнка подскажет ему, что это просто игра. В отсутствии игры, а это чаще происходит в школе, даже для первоклассника сложно «выключить себя», потому что он *наделён* ответственностью перед учителем, семьёй, одноклассниками (ряд, звено, звёздочка). Груз неуправляемой ответственности способен раздавить формирующуюся личность ребёнка. Это особенно характерно для значительной части современных родителей и педагогов, ориентирующихся на искусственно сформулированные требования ранней подготовки к обучению в школе, бесцерковно игнорирующих возрастные особенности дошкольников, депривировав их актуальные потребности и чрезмерно (несообразно возрасту) перегружая, провоцируют у детей возникновение дисгармоничности и барьеров социальному и личностному развитию. Указанные явления деструктивно влияют на все компоненты здоровья, препятствуют успешной социализации дошкольников (В.Ф. Базарный, М.М. Безруких, Н.А. Голиков, В.Т. Кудрявцев, Н.В. Седых, Т.В. Семеновских). Возникающее при такой организации воспитательного процесса психоэмоциональное напряжение ведёт к резкому снижению адаптивных возможностей по отношению к «токсическим» факторам внешней среды, вплоть до резкого усиления мутационного процесса, что выступает источником возникновения различных патологических генотипов и, следовательно, заболеваний (Е.Т. Лильин, В.А. Доскин).

Современная действительность с дошкольным детством такова, что на неё невозможно не реагировать. В МДОУ ЦРР №7 «Ёлочка» г. Ханты-Мансийска формируется пространство социального партнёрства, направленное на гармонизацию взаимоотношений родителей воспитанников и

сотрудников организации, главной целью которого обозначена повышение качества социализации дошкольников, подготовка их, прежде всего, к изменяющимся условиям, а не к обучению в школе (в академической части, т.е. умению читать, писать, считать). Несомненно, к этому тоже готовы, но в данном контексте, это не является самоцелью. А готовят социально-психологически, широко используя возможности, прежде всего, сюжетно-ролевой игры. Играют все. Но для этого нужно научиться УМНО играть, и родителям в том числе. Обучение всех субъектов образования различным видам игр – важный вектор деятельности партнёрства. Для этого разработана специальная программа обучения родителей. Непосредственно через семинарско-практические занятия, консультации и открытые занятия, просветительскую информацию на стендах системно и последовательно развиваются родители воспитанников. На занятиях, прежде всего, мы создаём ситуации освоения навыков «всматривания в ребёнка и рефлексии увиденного с целью оказания помощи преодолению психологических барьеров» [4, с. 108]. На наш взгляд, это чрезвычайно важно, если не сказать важнее, умения писать в дошкольном возрасте. Ребёнок должен быть психологически готов к преодолению возникающих в школе проблем. Уже в подготовительной группе детского сада его нужно обучить навыкам совладающего поведения, способности самостоятельно или используя ресурсы взрослого, одноклассника решать сложные ситуации. Школа же должна научить учиться.

Список литературы

1. Голиков Н.А. Качество жизни учащейся молодёжи: социальные механизмы управления и оптимизации // Теория и практика общественного развития. – 2011. – №2. – С. 60–64.
2. Голиков Н.А. Культура здоровья школьников: сущность проблемы, стратегии решения // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2002. – №4. – С. 5–8.
3. Голиков Н.А. Школа здоровья. – Тюмень, 2000.
4. Голиков Н.А. Социально-психологическое сопровождение деятельности педагога // Образование и наука. – 2004. – №4 (28). – С. 103–113.

Яруллина Анастасия Камильевна

воспитатель

МБДОУ Д/С №10

г. Белгород, Белгородская область

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ДОУ

Аннотация: в данной статье рассмотрена проблема использования инноваций в сфере образования. В работе также представлены направления развития инновационных процессов в дошкольном учреждении.

Ключевые слова: система образования, модернизация, образовательные учреждения, дошкольное образование, инновации.

На сегодняшний день ключевым вопросом модернизации образования является повышение его качества, приведение в соответствие с мировыми стандартами. В документах, определяющих развитие системы образования в Российской Федерации, отмечается потребность усиления внимания

государства и общества к такой важной подсистеме, как дошкольное образование.

На современном этапе в связи с введением в действие Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС), Федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования (приказ Минобрнауки России от 23.11.2009 №655) возникла необходимость обновления и повышения качества дошкольного образования, введения программно-методического обеспечения дошкольного образования нового поколения, направленное на выявление и развитие творческих и познавательных способностей детей, а так же выравнивание стартовых возможностей выпускников дошкольных образовательных учреждений при переходе на новый возрастной этап систематического обучения в школе.

Огромными способностями повышения качества образования обладает организация и внедрение в педагогическую практику образовательных учреждений инновационной деятельности, направленной на проектирование стратегии обновления управления ДОУ, а также организацию инновационной методической работы с педагогическими кадрами.

Сегодня в сфере образования выделяется большое число инноваций различного характера, направленности и значимости, проводятся большие или малые государственные реформы, внедряются новшества в организацию и содержание, методику и технологию преподавания. Теоретическая проработка проблемы инноваций служит основой обновления образования, его осмысления и обновления с целью преодолеть стихийность этого процесса, эффективно управлять им.

Кризисное время рождает в нашей педагогической системе не только ожидание «перемен сверху», но и ощущение необходимости собственных изменений.

В целом есть основания утверждать, что развитие инновационной деятельности – одно из стратегических направлений в дошкольном образовании.

В настоящее время можно выделить ряд общественных тенденций, способных привести к рождению инноваций:

- требования гуманизации образовательного процесса;
- высокий уровень к качеству образования и развитию детей в связи с внедрение ФГТ;
- ориентация на культурно-нравственные ценности;
- конкурентные отношения между образовательными учреждениями;
- активное реагирование на многообразие интересов и потребностей детей и их родителей;
- большие потенциальные возможности, выражающиеся в инновационной образовательной инициативе педагогов.

Инновационное развитие в настоящее время встречает ряд трудностей. Сюда можно отнести увеличение сложности труда, расширение круга должностных обязанностей, недостаточное ресурсное обеспечение для внедрения инноваций, слабые материальное и моральное стимулирование, для детей – учебная перегрузка. Но наряду с трудностями выделяются и позитивные факторы. Для педагога – рост профессионального мастерства, формирование способности к профессиональной рефлексии,

умение осуществлять исследовательскую деятельность, для детей – повышение качества обученности.

Инновационная деятельность изменяет традиционную управленческую пирамиду и во главу угла ставит педагога и воспитанников, руководителей образовательных учреждений, старших воспитателей, научно-методических помощников, их профессиональные запросы и потребности. Не административная воля и нажим становятся движущей силой развития образовательного учреждения, а реальный творческий потенциал педагогов: их профессиональный рост, отношение к работе, способности раскрыть потенциальные возможности своих воспитанников.

Однако педагогическая практика свидетельствует о том, что дошкольные образовательные учреждения недостаточно готовы к отбору и оцениванию позитивных инноваций в дошкольное образование, к разработке и внедрению инновационных программ и технологий, к качественной реализации их в работе с детьми. Это обстоятельство вполне убедительно свидетельствует о том, что имеет место *противоречие между социально-обусловленной потребностью в повышении профессиональной компетентности педагогов инновационных ДОУ и реальным состоянием инновационной деятельности, призванной обеспечить готовность педагогов к инновациям*. Несмотря на то, что проблемы инновационной педагогической деятельности широко и прочно вошли в жизнь дошкольных образовательных учреждений, нормативного и инструктивно-управленческого обеспечения процессов обновления управленческой деятельности и методической работы в ДОУ, повышение их эффективности в условиях реализации инноваций явно не достаточно. Существующие подходы к организации методической работы не сориентированы на процесс обновления дошкольного образования. То есть система методической работы на сегодняшний день является неадекватной тем инновационным процессам, в которые вовлечены педагоги ДОУ. Практика инноваций требует перевода управленческой деятельности и методической работы ДОУ в ее новое состояние – инновационное пространство ДОУ.

Направления развития инновационных процессов

1. Инновации в управленческой деятельности:

- программно-целевой педагогический менеджмент и маркетинг;
- создание единой программы управления инновационной деятельностью в ДОУ;
- широкое делегирование полномочий и расширение степени участия сотрудников в управлении развитием ДОУ;
- разработка Концепции развития ДОУ, Основных общеобразовательных программ ДОУ;
- изменение алгоритма проведения внутреннего контроля за качеством образования, внедрение его новых форм, делегирование контрольных функций;
- создание нормативно-правовой базы, регламентирующей инновационную деятельность в ДОУ;
- развитая система самоуправления за счет создания коллегиальных органов, созданные из числа педагогов-новаторов, совершенствующих деятельность детского сада в единстве управленческого и научно-исследовательского аспектов.

2. Инновации в работе с педагогическими кадрами:

- создание системы непрерывного образования и самообразования педагогов ДОУ;
- разработка программы формирования кадрового потенциала;
- разработка педагогами индивидуальных программ педагогического поиска;
- индивидуализация форм и методов методической работы в зависимости от уровня профессионального мастерства педагогов;
- использование активных методов обучения педагогов (мастер-класс, педагогические ринги, стажерские площадки, педагогические проекты, использование ИТК-технологий и т. д.);
- самореализационные формы повышения профессиональной квалификации (творческие конкурсы и лаборатории, публикации опыта работы в СМИ, создание банка инновационных идей, клубы по профессиональным интересам и т. д.);
- обобщение и трансляция передового педагогического опыта (ППО);
- использование педагогами инновационных авторских технологий.

Список литературы

1. Инновационная деятельность в дошкольном учреждении [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://kinder1.rc-buzuluk.ru/innowazii.htm> (дата обращения: 27.07.2017).

ПИЩЕВАЯ ПРОМЫШЛЕННОСТЬ

Бородулин Дмитрий Михайлович

д-р техн. наук, профессор, заведующий кафедрой

Просин Максим Валерьевич

канд. техн. наук, старший преподаватель

Сидорин Кирилл Михайлович

магистрант

ФГБОУ ВО «Кемеровский технологический институт
пищевой промышленности (университет)»
г. Кемерово, Кемеровская область

РОТОРНО-ПУЛЬСАЦИОННЫЙ АППАРАТ С РЕЦИРКУЛЯЦИЕЙ ПРОДУКТА

***Аннотация:** в работе проведен анализ разработанного роторно-пульсационного аппарата и рассмотрена возможность его модернизации с повышением качества получаемого продукта.*

***Ключевые слова:** роторно-пульсационный аппарат, экстрагирование, рециркуляция, интенсификация.*

Увеличение скорости технологических процессов и производительности технологического оборудования, а также снижение энергопотребления и материалоемкости, повышения качества продукта – это главные цели, которые ставят перед собой проектировщики и конструкторы при создании новых или модернизации существующих конструкций аппаратов и машин.

Для достижения этих целей создаётся высокоэффективное оборудование, применяются различные физико-химические эффекты и явления на основе научно-технического прогресса и новых технологических подходов в производстве различных продуктов.

В настоящее время одним из перспективных методов интенсификации процессов и повышения эффективности технологического оборудования признаются методы, основанные на импульсных энергетических воздействиях с применением различных физико-химических эффектов, использующих внутренние и внешние источники энергии [1].

Для осуществления многих производственных процессов хорошо зарекомендовали себя роторно-пульсационные аппараты (РПА), которые отвечают всем вышесказанным критериям. Они широко применяются в химической, пищевой, фармацевтической, нефтяной промышленности, для таких процессов как гомогенизация, диспергирование, экстракция.

Пульсационные аппараты роторного типа известны в технике и технологии уже более сорока лет. Конструкция РПА достаточно проста и представляет собой симбиоз гидродинамического и механического воздействия на материальные потоки.

За такой большой период времени закономерности работы этих аппаратов должны быть хорошо исследованы, изучены и рассчитаны в математическом виде. Но кажущаяся простота конструкции РПА несёт в себе сложность в гидродинамическом и акустическом описании.

Скорее всего, из-за многообразия и сложности физических и химических процессов, возникающих в жидкой среде при обработке продукта в РПА, тормозится их внедрение в производство.

Для интенсификации процесса и повышения качества получаемого продукта используют различные конструкции РПА.

Одним из усовершенствований является создание рециркуляции продукта в рабочей области аппарата и увеличение количества стадий обработки [2].

Рециркуляция – это многократное полное или частичное движение различных потоков гомогенных или гетерогенных веществ в технологическом процессе для регулирования температуры, различных концентраций компонентов в продукте, а также для повышения выхода целевого компонента из вещества.

На кафедре Технологическое проектирование пищевых производств ФГБОУ ВО КемТИПП разработан роторно-пульсационный экстрактор с промежуточной обработкой продукта [3], в котором использованы принципы рециркуляции.

Данная конструкция РПА предназначена для интенсификации процесса экстрагирования в системе твердое тело-жидкость.

Основными элементами аппарата являются направляющие лопасти прямоугольной формы, изогнутые по винтовой линии, направляющие поток к штуцерам для промежуточной обработки.

Главным недостатком этой конструкции является то, что при установке дополнительных лопастей, происходит увеличение трения и сопротивления материального потока в аппарате, вследствие чего необходимы дополнительные затраты мощности для работы аппарата.

В связи с этим требуется модернизация конструкции с целью снижения энергозатрат и сохранения рециркуляции. Возможный отказ от лопастей или изменение их формы, а также переход к другой конструкции, позволит избежать появления этого недостатка. Разработка экономичной и в то же время эффективной конструкции аппарата, поможет его широкому внедрению в промышленные масштабы.

Список литературы

1. Промтов М.А. Пульсационные аппараты роторного типа: теория и практика: Монография / М.А. Промтов. – М.: Машиностроение-1, 2001. – 260 с.
2. Потапов А.Н. Разработка экстракторов для системы «твердое тело – жидкость» / А.Н. Потапов, М.В. Просин, А.М. Магилина, М.В. Понамарева // Техника и технология пищевых производств. – 2013. – №3. – С. 80–84.
3. Пат. 2445143 РФ, МКИ B01D 11/02, B01F 7/00. Роторно-пульсационный экстрактор с промежуточной обработкой продукта / А.Н. Потапов, Е.А. Светкина, А.М. Попик, М.В. Просин // Опубл. 20.03.2012. – Бюл. №8.

Христинина Евгения Викторовна

студентка

ФГБОУ ВО «Российский экономический

университет им. Г.В. Плеханова»

г. Москва

«ШОКОЛАДНЫЙ ВЕЛЮР» КАК СПОСОБ ОФОРМЛЕНИЯ КОНДИТЕРСКИХ ИЗДЕЛИЙ

Аннотация: автором статьи проведен анализ популярного на сегодняшний день покрытия для десертов (тортов, пирожных). Подсчитана калорийность и энергетическая ценность «шоколадного велюра», выделены его преимущества и недостатки.

Ключевые слова: кондитерские изделия, пищевая промышленность, калорийность, энергетическая ценность, оформление, состав.

Кондитерская отрасль является одним из наиболее динамично развивающихся направлений пищевой промышленности. Производство десертов различного вида в современной России осуществляется как поточным производством, то есть большими партиями (на крупных предприятиях), так и единично, по конкретному заказу (индивидуальными предпринимателями). Последние значительно активнее реагируют на изменяющиеся желания и вкусы потребителей.

Покрытие «шоколадным велюром» – способ оформления кондитерских изделий, популярность которого быстро растет. В связи с этим существует необходимость анализа ингредиентов, входящих в состав покрытия, расчета примерной калорийности, определения его преимуществ и недостатков.

В состав смеси для «шоколадного велюра» входит шоколад (то есть, масло какао, тертое какао и сахар) и какао-масло в соотношении 1 : 1. При необходимости создания цветного покрытия в смесь добавляется пищевой жирорастворимый краситель. Приготовление начинается с изменения агрегатного состояния ингредиентов. Шоколад и масло какао следует растопить в разных емкостях. Ингредиенты размягчают по отдельности по причине их различной температуры плавления. Для какао-масла она составляет 32–35°C [1], а темный шоколад плавится при температуре 50–55°C, белый и молочный шоколад – при 45°C [2]. Далее вещества перемешивают и доводят до рабочей температуры, которая находится в пределах от 30 до 45°C. Данный параметр зависит от используемого краскопульты. Для приборов, имеющих высокую мощность, используют смесь, температура которой равна 30–35°C, для более слабых краскопультов оптимальная температура равна 40–45°C. Далее смесь наносится на замороженное кондитерское изделие, температура которого должна находиться в интервале $(-20 \pm 2)^{\circ}\text{C}$. Соблюдение данных режимов обеспечивает качественное нанесение шоколадной массы на поверхность изделия, что дает красивое и оригинальное его покрытие, напоминающее нежную велюровую ткань.

Значение необходимой вязкости жидкости можно найти в инструкции к используемому краскопульту. Единица ее измерений – din (дины).

Вязкость шоколадной массы зависит от соотношения шоколада и какао масла, а также от температуры смеси. Чем больше какао масла, тем более вязкая получается масса. Краскопульт для «шоколадного велюра» должен пропускать жидкость вязкостью не менее 40 din [4].

Проведем подсчет пищевой и энергетической ценности «шоколадного велюра» на 100 г. продукта, считая, что 1 г жиров дает 9 ккал, 1 г углеводов – 3,75 ккал, а 1 г белков – 4 ккал. Для расчета энергетической ценности, необходимо использовать коэффициент пересчета: 1 ккал = 4,184 кДж.

Калорийность масла какао составляет 899 ккал (то есть 3761 кДж), сахара 398 ккал (1665 кДж), какао тертого – 607 ккал (2540 кДж). Таким образом, если считать, что масло какао и шоколад (какао тертое, масло какао и сахар) взяты для «шоколадного велюра» в пропорции 1 : 1, можно определить, что его пищевая ценность равна примерно 722 ккал (3020 кДж). Тогда как данная характеристика для масляного крема (в составе сахарный песок, сливочное масло 72,5%, белок яичный куриный, ванилин), который чаще всего используется для декорирования кондитерских изделий, примерно равна 483 ккал (2020 кДж). А калорийность белкового заварного крема, состоящего из сахарного песка, лимонной кислоты и куриных яиц, примерно равна 315 ккал (1318 кДж). Калорийность творожного крема, в состав которого входят творог 9%, молоко 3,2%, сахарный песок, составляет 166 ккал (695 кДж). Пищевая ценность зеркальной глазури – другого покрытия для кондитерских изделий, которое также в настоящее время пользуется популярностью, составляет 405 ккал (1694 кДж) на 100 г. В ее состав входят белый шоколад, 35% сливки, молоко 3,2%, инвертный сироп и желатин. Представленные цифровые значения зависят от количества сахара, добавленного в состав [3].

Прежде чем покрывать торт «шоколадным велюром», на его поверхность наносят крем (масляный, заварной и т. д.) и тщательно выравнивают поверхность. Именно это обеспечивает равномерное покрытие и сохранение внешнего вида изделия после размораживания. Расход «велюра» на торт стандартного размера (высота примерно 10 см, вес около 1 кг) небольшой. Он составляет примерно около 55 г., то есть 397 ккал (1649 кДж).

Среди преимуществ покрытия «шоколадным велюром» можно выделить его оригинальность и утонченный вкус. Именно поэтому десерты, оформленные таким образом, пользуются высокой популярностью. «Велюр» является достойной заменой мастике, так как не утяжеляет кондитерское изделие. Недостатком же можно назвать вероятность ухудшения состояния покрытия во время размораживания, высокую калорийность смеси. А также необходимость получения идеально ровной поверхности перед нанесением «шоколадного велюра».

Таким образом, «шоколадный велюр» является оригинальным для производителей решением покрытия кондитерских изделий, которое в настоящее время пользуется высокой популярностью. Невысокий расход «велюра» делает его экономичным с точки зрения расхода на одно изделие. Однако, себестоимость смеси достаточно высока. Стоимость 1 кг какао масла начинается с 1000 рублей, цена 1 кг сахара не опускается ниже 50 рублей. Стоимость же какао тертого начинается с 700 рублей за 1 кг.

Необходимо также отметить, что данное покрытие является достаточно калорийным, так как содержит в себе большое количество масла какао.

Список литературы

1. ГОСТ Р ИСО 23275-2013 «Жиры и масла животные и растительные. Эквиваленты масла какао в масле какао и шоколаде» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/1200104889>
2. ГОСТ 31721-2012 «Шоколад. Общие технические условия» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/1200096908>
3. Скурихин И.М. Химический состав пищевых продуктов. Кн. 1. Справочные таблицы содержания основных пищевых веществ и энергетической ценности пищевых продуктов / Под ред. проф., д-ра техн. наук И.М. Скурихина, проф., д-ра мед. наук М.Н. Волгарева. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Агропромиздат, 1987.
4. Шоколадный велюр. Рецепт приготовления [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://domkulinara.ru/shokoladnyi-velur-recept-prigotovleniia.html>

ПСИХОЛОГИЯ

Горожанцева Татьяна Сергеевна
магистрант

Беганцова Ирина Серафимовна
канд. психол. наук, доцент, преподаватель

Арзамасский филиал
ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский
Нижегородский государственный
университет им. Н.И. Лобачевского»
г. Арзамас, Нижегородская область

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Аннотация: в статье рассмотрены вопросы организации работы по социальному развитию детей старшего дошкольного возраста. С этой целью посредством психодиагностических методик были определены особенности социального развития старших дошкольников и на основании данных эмпирического исследования разработана программа, направленная на развитие взаимодействия старших дошкольников и их общения со сверстниками. Проведена повторная диагностика детей старшего дошкольного возраста, выявившая эффективность проведенной работы.

Ключевые слова: социальное развитие, дети старшего дошкольного возраста, взаимодействие, психолого-педагогическая деятельность, общение.

Необходимость изучения проблемы социального развития детей старшего дошкольного возраста определяется задачами их подготовки к дальнейшему обучению в начальной школе. Смена социальной позиции, которая происходит с началом младшего школьного возраста, требует наличия у ребенка определенного опыта взаимодействия со сверстниками и взрослыми, так как в противном случае могут возникнуть серьезные трудности в процессе адаптации к обучению в школе. Следовательно, решение проблемы психолого-педагогического обеспечения социального развития старших дошкольников является одним из важных аспектов более широкой проблемы – обеспечения преемственности дошкольного и начального школьного образования.

Однако важность рассматриваемой в исследовании проблемы не ограничивается только предшкольной подготовкой детей, поскольку в старшем дошкольном возрасте наблюдается возникновение дружеских отношений и внеситуативного взаимодействия. Недостаток социального

опыта, недостаточная сформированность нравственных механизмов регуляции межличностных отношений могут приводить к тому, что ребенок дошкольного возраста окажется изолированным от детского коллектива, что отрицательно скажется на его последующем личностном развитии. Следовательно, решая задачу социального развития в старшем дошкольном возрасте, мы, тем самым, определяем успешность становления ребенка как участника социальных отношений и гражданина [2].

Здесь же можно отметить, что в современных психолого-педагогических исследованиях проблеме социального развития старших дошкольников уделяется недостаточное внимание, что, в частности, выражается в недостатке методически обоснованных и экспериментально подтвержденных методов работы педагога-психолога по решению данной проблемы. Можно указать на несколько причин сложившейся ситуации: во-первых, низкий уровень самосознания детей дошкольного возраста существенно ограничивает круг экспериментальных методик диагностики, что не позволяет охватить все стороны развития личности ребенка старшего дошкольного возраста. Во-вторых, недостаточная включенность детей дошкольного возраста в социальные отношения, неявная выраженность социального смысла ведущего вида деятельности (игры) приводят к тому, что среди педагогических работников детских садов и родителей распространено мнение о том, что недостатки в социальном развитии дошкольника могут быть легко скорректированы в процессе его дальнейшего развития.

Несостоятельность такого мнения подтверждается многочисленными публикациями специалистов в сфере возрастной психологии (М.И. Лисина, И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, Г.А. Урунтаева), которые убедительно показывают, насколько важен дошкольный возраст для личностного развития ребенка. Изучению проблем социального развития детей дошкольного возраста посвящены работы М.М. Безруких, М.И. Буянова, А.И. Захарова, Г.М. Ивашенко, И.С. Константиновой, А.С. Спиваковской и др. Согласно их исследованиям, социальное развитие старшего дошкольника является важнейшим условием успешного освоения учебной деятельности и включения ребенка в формирующийся коллектив школьного класса. В то же время решение проблемы социального развития старших дошкольников на этапе их обучения в детском саду позволит существенно сократить количество «трудных» детей за счет формирования дружеских отношений с окружающими и воздействия на нормативный аспект их поведения [1].

Эффективная психолого-педагогическая деятельность в сфере социального развития детей старшего дошкольного возраста должна быть основана на данных экспериментального исследования. С этой целью нами было проведено эмпирическое изучение особенностей социального развития старших дошкольников.

Опытно-экспериментальной базой исследования стало МБДОУ «Детский сад №42 «Родничок» г. Арзамас Нижегородской области. В исследовании приняли участие воспитанники старшей и подготовительной группы в количестве 30 человек. В состав экспериментальной группы вошло 14 человек, из них 7 девочек и 7 мальчиков, в состав контрольной – 16 человек из них 6 мальчиков и 10 девочек.

Для исследования особенностей социального развития старших дошкольников и специфики их общения со сверстниками были использованы следующие методики: «Два домика» И. Вандвика, П. Экблада, методика «Какой я?» Р.С. Немова, методика «Я и мой друг» Е.Е. Чепуриной, коммуникативно-личностный опросник для родителей Р.С. Немова).

Проведенная диагностика выявила ряд проблем в социальном развитии детей старшего дошкольного возраста. Об этом говорят следующие данные: показатели сплоченности коллектива составляют 30% в экспериментальной и 45% в контрольной группе. Поскольку показатели не превышают средних значений, детские коллективы не являются дружными. В экспериментальной группе 36% детей получили большинство выборов. 64% детей относятся к пренебрегаемым или изолированным. Это объясняется особенностями общения этих детей со сверстниками (раздражительность, обидчивость, агрессивность). В контрольной группе 44% дошкольников получили большинство предпочтений сверстников. 56% детей относятся к пренебрегаемым или изолированным. Данные показатели говорят о неблагополучной ситуации в общении дошкольников со сверстниками. Проведенная диагностика показала, что дружеские отношения дошкольников также не сформировались. В экспериментальной группе нет ни одного дошкольника с высоким уровнем сформированности дружеских отношений, а в контрольной этот показатель равен 13%. 71% дошкольников экспериментальной группы и 56% дошкольников контрольной группы показали низкий уровень сформированности дружеских отношений. Опрос родителей дошкольников подтверждает полученные результаты. 50% родителей экспериментальной группы оценили уровень развития коммуникативных качеств детей, как средний и низкий. В контрольной группе этот показатель составил 56%.

На основании полученных данных были определены основные формы коррекционно-развивающей работы. Для их комплексного применения в системе психолого-педагогической работы в дошкольном образовательном учреждении была разработана программа психолого-педагогического обеспечения социального развития старших дошкольников. В рамках ее реализации предполагалось решение ряда задач: развить у детей коммуникативные умения, необходимые для установления дружеских отношений со сверстниками и соответствующих ролевых отношений с воспитателем; научить детей слушать друг друга и пользоваться фактами, которые получили друг от друга; научить детей выбирать собственное решение, опираясь на нравственную оценку; обучить приемам регулирования своего эмоционального состояния, формировать позитивные эмоции; сплотить детей в группе на основе взаимопонимания, взаимопомощи, взаимовыручки.

Программа была апробирована с детьми старшего дошкольного возраста, представлявшими в исследовании экспериментальную группу. В ходе ее реализации основные трудности были связаны с робостью детей, их нежеланием участвовать в групповых занятиях. Тщательных подбор игровых упражнений позволил разрешить это затруднение и с течением времени даже самые робкие дети стали участвовать в занятиях. Важное значение имел и тот факт, что по ходу занятий менялось отношение старших дошкольников друг к другу. Наблюдение за детьми показало, что

дети стали более вежливыми, их поведение в большей мере стало соответствовать нормам общения, чем в начале экспериментальной работы. Дети с высоким уровнем агрессивности и конфликтности стали стремиться сдерживать чрезмерное эмоциональное проявление своих чувств.

Для изучения полученных результатов с детьми старшего дошкольного возраста, представлявшими экспериментальную и контрольную группу, была проведена повторная диагностика. Она выявила наличие положительной динамики в результатах исследования, поскольку число дошкольников предпочитаемых сверстниками для общения в экспериментальной группе увеличилось на 29%. Вырос коэффициент групповой сплоченности: после проведения программы он стал равен 60%, т.е. выше среднего. Изменились представления дошкольников о дружбе. Высокий уровень сформированности дружеских отношений при повторной диагностике продемонстрировали 29% детей, хотя ранее этот показатель был нулевым. 50% детей показали средний уровень сформированности дружеских отношений. Изменилась и оценка коммуникативных качеств детей их родителями. Высокий уровень развития наблюдается у 50% дошкольников, хотя ранее этот показатель составлял 29%. В контрольной группе, в которой не проводилось коррекционно-развивающей работы, показатели социального развития и сформированности дружеских отношений старших дошкольников остались без изменений.

Таким образом, социальное развитие детей старшего дошкольного возраста является важной проблемой, решение которой обеспечивает включенность ребенка в систему межличностных отношений и определяет успешность его адаптации к условиям обучения в школе. Социальное развитие старших дошкольников требует серьезной психолого-педагогической работы, направленной на коррекцию личностных качеств детей и развитие у них способности к общению и взаимодействию с окружающими. С этой целью нами было проведено экспериментальное исследование, которое выявило недостаточный уровень социального развития детей старшего дошкольного возраста. Для коррекции трудностей социального развития была разработана и проведена программа психолого-педагогического обеспечения социального развития старших дошкольников. Повторное изучение особенностей социального развития детей старшего дошкольного возраста показало, что в группе детей, которые участвовали в реализации программы, отмечается положительная динамика в развитии социальных навыков и взаимодействия старших дошкольников.

Список литературы

1. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении / М.И. Лисина. – СПб.: Питер, 2009. – 348 с.
2. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология / Г.А. Урунтаева – М.: Академия, 1999. – 280 с.

Кокоева Разита Тембулатовна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный
университет им. К.Л. Хетагурова»

г. Владикавказ, Республика Северная Осетия – Алания

ЦЕННОСТНЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ СОЦИАЛЬНОГО ПОЗНАНИЯ ЮНОШЕСТВА

Аннотация: в представленной научной статье исследователем интерпретируются особенности проявления и взаимосвязи терминальных и инструментальных ценностей юношества.

Ключевые слова: ценностные элементы, юношество, формирование, структура, анализ, особенности.

Проблема исследования ценностных ориентаций молодежной среды достаточно актуальна, и мы не раз поднимали этот вопрос, ведь именно подростковый возраст выступает как особенный этап развития психики и социализации юношества [2, с. 94; 3, с. 121].

Методологической основой исследования послужила методика ценностных предпочтений американского психолога М. Рокича, разработавшего систему ценностей, где было выделена группа так называемых терминальных ценностей и группа инструментальных ценностей, представленную 18 категориями в каждой. В качестве респондентов выступили девочки и мальчики подросткового возраста – ребята 12–13 лет школьного возраста (20 человек) и подростки 15–16 лет среднего учебного заведения (20 человек).

Известно, что ценностные предпочтения подросткового возраста выступают как процесс психического развития с одной стороны, и социализации, с другой. В нашем исследовании мы проанализировали терминальные и инструментальные ценности мальчиков и девочек в их сравнительном рассмотрении (Таблица №1). Выяснилось, что ребята школьного возраста соотнесли счастливую семейную жизнь с воспитанностью, воспитанность со здоровьем, наличие хороших и верных друзей с аккуратностью, жизнерадостностью. Здесь у подростков среднего учебного заведения наблюдаются сходство со школьниками в значимости такой категории как здоровье, воспитанность, а также наличие хороших и верных друзей. Жизнерадостность, жизненную мудрость и ответственность ребята обеих возрастных групп оценивают практически одинаково. Разночтения касаются такой терминальной ценности как счастливая семейная жизнь – ребят колледжа она в сумме всех ценностей занимает 17 позицию, развитие и самоконтроль, выдвинутая ими на 4 и 5 позиции свидетельствует, по-видимому, об этапе становления личности подростка. Однако такая ценность как активная деятельная жизнь, образованность, независимость у школьников занимает более значимую позицию, чем у студентов колледжа, а уверенность в себе, познание оцениваются подростками колледжа наименее.

В целом, терминальные и инструментальные ценности мальчиков и девочек разных возрастных групп имеют свои особенности, различия и

сходства, что связано с интенсивным психосоциальным развитием подростка.

Таблица 1
Терминальные и инструментальные ценности мальчиков и девочек

№	<i>школа</i>	<i>колледж</i>
1	счастливая семейная жизнь	воспитанность
2	воспитанность	здоровье
3	здоровье	наличие хороших и верных друзей
4	наличие хороших и верных друзей	развитие
5	аккуратность	самоконтроль
6	жизнерадостность	жизнерадостность
7	активная деятельная жизнь	жизненная мудрость
8	жизненная мудрость	ответственность
9	ответственность	любовь
10	образованность	честность
11	любовь	аккуратность
12	честность	познание
13	самоконтроль	активная деятельная жизнь
14	независимость	терпимость
15	счастье других	рационализм
16	развитие	образованность
17	свобода	счастливая семейная жизнь
18	познание	широта взглядов
19	терпимость	материально обеспеченная жизнь
20	исполнительность	свобода
21	материально обеспеченная жизнь	независимость
22	развлечение	уверенность в себе
23	интересная работа	интересная работа
24	чуткость	исполнительность
25	рационализм	чуткость
26	высокие запросы	продуктивная жизнь
27	продуктивная жизнь	твердая воля
28	непримиримость недостаткам в себе и других	общественное призвание
29	общественное призвание	смелость в отстаиваниях своего мнения, взглядов
30	твердая воля	развлечение
31	красота природы и искусства	счастье других
32	эффективность в делах	эффективность в делах
33	смелость в отстаиваниях своего мнения, взглядов	красота природы и искусства

34	уверенность в себе	непримиримость недостаткам в себе и других
35	широта взглядов	творчество
36	творчество	высокие запросы

Список литературы

1. Кон И.С. Психология ранней юности. – М., Просвещение, 1989. – 255 с.
2. Кокоева Р.Т. Характеристика ценностных ориентаций подростков как фактор их социализации. Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2013. – №4 (15). – С. 94.
3. Кокоева Р.Т. Ценностные ориентации молодежной среды как социальный процесс. Здоровье и образование в XXI веке. – 2016. – №6. – С. 121.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. – М., 1994. – 432 с.
5. Непомнящая Н.И. Ценность как личностная основа. – М., 2013. – 254 с.

Разливалова Галина Сергеевна

студентка

Ишимский педагогический институт

им. П.П. Ершова (филиал)

ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»

г. Ишим, Тюменская область

К ПРОБЛЕМЕ ВОСПИТАНИЯ КУЛЬТУРЫ ВЗАИМОПОНИМАНИЯ В ОБЩЕНИИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ СО СВЕРСТНИКАМИ

Аннотация: *представленная статья посвящена рассмотрению вопроса воспитания культуры взаимопонимания в общении старших дошкольников со сверстниками, являющейся актуальной в современном обществе.*

Ключевые слова: *культура взаимопонимания, общение, педагогические условия.*

Дошкольный возраст – время активного вхождения ребенка в широкий социальный мир, установления разнообразных взаимоотношений с взрослыми и сверстниками. Процесс социализации дошкольника, разворачивающийся как путь активного усвоения культуры, присвоения доступного культурного опыта взаимодействия с окружающими людьми, доказан отечественными педагогами и психологами (В.В. Абраменкова, В.В. Ананьев, Т.И. Бабаева, Д.М. Фельдштейн, М.И. Лисина, Я.Л. Колосминский, Т.А. Репина и др.).

На основе исследований А.А. Бодалева, Г.М. Андреевой, Н.Б. Крыловой, Н.И. Куницыной, посвященных проблеме взаимодействия и понимания людьми друг друга, нами было определено содержание понятия культура взаимопонимания. Данное понятие отражает позитивные личностные установки индивидов на достижение взаимопонимания в совместной деятельности и выступает как комплекс культурных средств (эмоциональных, коммуникативных, поведенческих), реализация которых необходима для сближения позиций, идентификации смыслов и договоренности индивидов в решении совместных задач.

В дошкольном детстве агентами социализации для ребенка выступают как взрослые, так и сверстники, взаимодействующие с ними в процессе общения. По мнению Т.В. Антоновой, Т.А. Репиной, Т.И. Бабаевой, Е.О. Смирновой, В.Г. Утробиной, коллектив сверстников, в который ребенок попадает в детском саду, создает благоприятные условия для формирования положительных взаимоотношений с детьми, для воспитания культуры взаимопонимания, так как «детская субкультура – это смысловое пространство ценностей, установок, способов деятельности и форм общения, осуществляемых в детских сообществах» [1]. М.И. Лисина, А.Г. Рузская, Р.К. Терещук считают, что к старшему дошкольному возрасту общение ребенка со сверстником становится более зрелым и социально наполненным. Усиление перцептивных связей, устойчивость смыслового поля взаимодействия, формирования навыков коммуникативной компетенции старших дошкольников дает возможность установления взаимопонимания между ними для решения сложных общих задач и достижения высокой продуктивности общей деятельности [3].

Культура взаимопонимания представляет собой серьезную педагогическую проблему, так как ее развитие в опыте дошкольников происходит недостаточно активно. Препятствием этому служит присущий для детского возраста эгоцентризм, лежащий в основе конфликтов между детьми (Л.Я. Коломинский, Т.А. Репина, А.А. Рояк). Следовательно, успешная социализация ребенка, основанная на эффективном взаимодействии со сверстниками и умении конструктивно решать конфликтные ситуации, возможно лишь при наличии у него определенного уровня культуры взаимопонимания.

Решение проблемы воспитания культуры взаимопонимания старших дошкольников требует изучения особенностей культуры взаимопонимания. Это задачи были поставлены нами в исследовании на этапе констатирующего эксперимента, который проводился в ДОО №5 «Ёлочка» г. Ишима, тюменской области. В нем приняло участие 20 детей старшего дошкольного возраста.

Цель экспериментальной работы заключалась в изучении особенностей культуры взаимопонимания в общении старших дошкольников со сверстниками и условий, созданных в ДОО для воспитания культуры взаимопонимания.

В первом направлении были выделены две взаимосвязанные линии исследования. Первая линия эксперимента состояла в изучении представлений детей о сверстнике как партнере общения, о способах установления взаимопонимания и осознания его роли для дружной, согласованной совместной деятельности. С этой целью были использованы методы решения условных проблемных ситуаций и индивидуальные беседы с детьми.

Полученные данные свидетельствуют, что старшие дошкольники начинают осознавать значение достижения взаимопонимания для дружной игры со сверстниками, пытаются раскрыть его содержание через конкретные примеры взаимодействия друг с другом. Хотя дети до конца не осознают сущность взаимопонимания, но для них несомненную ценность имеет поддержание дружеских отношений со сверстниками, согласие, доверие, которое им оказывает им ровесники. Решая проблемные ситуации старшие дошкольники выделяли отдельные нормы и правила, необходимые для установления взаимопонимания. Важными для них выступают нравственные правила, отражающие необходимость поддержания атмосферы дружелюбия, оказание помощи друг другу в процессе общения. Представления детей о коммуникативном компоненте взаимопонимания

являются недостаточно полными, осознанными и представляют для них определенную сложность.

Вторая линия эксперимента заключалась в анализе реальной практики установления культуры взаимопонимания в общении детей со сверстниками. С целью изучения особенностей проявления культуры взаимопонимания старших дошкольников использовался метод систематического наблюдения за общением детей в игровой деятельности. Анализ детских взаимодействий показывает, что достижение культуры взаимопонимания в общении представляет для них сложную задачу. Полученные данные свидетельствуют, что конфликты между дошкольниками возникают при нарушении либо всех компонентов культуры взаимопонимания, либо одного из них. В большинстве случаев утрата взаимопонимания в общении между детьми была связана с отсутствием эмоциональной идентификации партнерами друг друга, не умением учитывать и адекватно реагировать на эмоциональное состояние сверстников. Эксперимент показал, что трудности во взаимодействии старших дошкольников во многом обусловлены недостаточным уровнем развития у них нормативно-этического компонента культуры взаимопонимания. В основном конфликты в общении происходили из-за низкой коммуникативной активности, неумения детей договориться и согласовать свои позиции (нарушения коммуникативно-поведенческого компонента культуры взаимопонимания).

Таким, образом, эффективному взаимопониманию старших дошкольников друг с другом мешают мотивационные, эмоциональные, моральные, коммуникативные барьеры общения.

На основе обобщения экспериментальных данных были определены и охарактеризованы низкий (0%), средний (50%) и высокий (50%) уровни культуры взаимопонимания старших дошкольников в общении со сверстниками.

В исследовании выявилась зависимость уровня культуры взаимопонимания от особенностей выбора детьми пары для совместной деятельности. Более высокий уровень культуры взаимопонимания проявляется при свободном взаимном выборе партнера. В этом случае дошкольники проявляют выраженное стремление добиться согласия в определении средств достижения общей цели и результата, устойчивость и готовность эмоционально поддержать друг друга. Участники пар, составленных по усмотрению педагога, чаще обнаруживали недостаточный уровень культуры взаимопонимания: их общение нередко отличалось эмоциональной неустойчивостью, давлением одного участника на другого, что приводило к нарушению общей договоренности и конфликтам.

Таким образом, проведенное исследование выявило характерные особенности представлений и проявлений культуры взаимопонимания в общении старших дошкольников со сверстниками.

Вторым направлением констатирующего эксперимента состояло в изучении педагогических условий воспитания культуры взаимопонимания в общении старших дошкольников со сверстниками в ДОУ. Анализ наблюдения реальной практики развития детских взаимоотношений выявил существенные недостатки воспитания и позволил заключить, что культура взаимопонимания не рассматривается как самостоятельная, самоценная задача. Полученные данные определили наличие низкого уровня компетенции воспитателей по данному вопросу.

Таким образом, результаты эксперимента свидетельствуют о необходимости разработки особого педагогического комплекса непосредственно образовательной деятельности, направленного на воспитание культуры

взаимопонимания в общении старших дошкольников. Суть данного комплекса заключается в обеспечении нарастающей субъектной позиции детей в общении через последовательное овладение способами достижения взаимопонимания. При этом культура взаимопонимания становится объектом осознания, анализа, оценки и практического освоения дошкольниками по средствам включения их в разнообразные ситуации активизации и организации опыта общения. Личностно-ориентированное педагогическое сопровождение выступает необходимым условием воспитания культуры взаимопонимания в общении старших дошкольников со сверстниками.

Список литературы

1. Корепанова М.В. Теория и практика становления и развития образа Я дошкольника / М.В. Корепанова. – Волгоград, 2001. – С. 121.
2. Крылова Н.Б. Культурология образования / Н.Б. Крылова. – М.: Народное образование, 2000. – С. 272.
3. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка / М.И. Лисина. – М.: НПО «МОДЭК», 2007. – С. 383.
4. Лялина Н.А. Воспитание культуры взаимопонимания в общении старших дошкольников как педагогическая проблема / Н.А. Лялина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.secreti.info/23-2p.html> (дата обращения: 12.04.2017).

Шукишина Людмила Викторовна

профессор

Васякин Богдан Сергеевич

канд. экон. наук, доцент, заведующий кафедрой

Корецкая Ирина Александровна

канд. ист. наук, доцент

Бажданова Юлия Викторовна

старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Российский экономический
университет им. Г.В. Плеханова»

г. Москва

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИЧИНЫ ИНТОЛЕРАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ У СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

Аннотация: в статье рассматриваются факторы, влияющие на поведение молодежи. Приводятся данные о влиянии на подростков их окружения, тех групп, в которые они входят, особенности формирования и становления личности. Авторами прорабатываются социально-психологические причины формирования у молодежи интолерантного поведения.

Ключевые слова: молодежь, поведение, становление личности, социальные группы, социализация, интолерантное поведение, экстремизм.

Молодежь особенно сильно подвержена влиянию со стороны радикально настроенных организаций. Поэтому профилактика экстремизма среди молодых людей является одной из приоритетных целей в борьбе с

радикальными идеологиями. В современном мире эта проблема затрагивает практически все государства.

На нынешний год молодежь в нашей стране представлена более 31,5 миллионов граждан, что составляет 21,5% от общего населения Российской Федерации [12, с. 2]. Если говорить о возрастных рамках, то согласно определенным нормативно правовым актам Российской Федерации и субъектов эта группа включает в себя граждан возрастом от 14 до 30 лет, а в некоторых регионах и до 35 лет [1]. При этом 40,3% молодежи составляют лица в возрасте от 14 до 22 лет – потенциальные учащиеся образовательных учреждений (школы, суз, вуз), с которыми необходимо проводить профилактику экстремизма [12, с. 2].

В первую очередь стоит отметить, что молодежь – это большая социально-демографическая группа, которая выделяется на основе ряда характеристик. Главной особенностью, делающей их целями вербовки экстремистских организаций, является то, что их социально-экономическое и общественно-политическое положения не определены и еще неустойчивы, а духовный мир находится в процессе становления [2, с. 20]. Также для молодежи характерна повышенная активность, эмоциональная возбудимость, неумение сдерживаться и отсутствие умения решать конфликты, и это становится одной из важнейших причин проявления агрессивного, девиантного поведения [5, с. 5].

Причинами активизации экстремизма в Российской Федерации могут являться: распад единого государства и усиление сепаратизма и национализма; глубокий системный кризис, охвативший все сферы жизни общества и как следствие – ухудшение социально-экономического положения населения, увеличение доли маргинализированных и люмпенизированных слоев, нарастание социальной напряженности в обществе; борьба за власть политических партий и движений; криминализация общества и политизация уголовной преступности; правовой нигилизм граждан и другие [9, с. 4]. И проблема влияния этих причин на поведение молодежи становится все актуальнее, ведь оно формируется на фоне деформации социальной и культурной жизни общества.

В Российской действительности можно выделить несколько основных факторов, влияющих на рост экстремизма:

1. Идеологические. Отсутствие общей идеологии позволяет заполнять пространство различными направлениями радикального толка. Так же в современное время одним из основных способов распространение радикальных идеологий является Интернет-пространство, оно используется как средство пропаганды. Многие радикальные объединения пытаются скопировать старые идеологические системы, направления – такие действия приводят к созданию новых субкультур среди молодежи.

2. Социально-экономические. В России остро стоит проблема большого расслоения общества по уровню жизни (материального состояния и достатка). Эта проблема порождает чувство несправедливости, обычно такому чувству подвержена молодёжь, что приводит к резкому повышению радикальной активности именно у молодого населения страны.

3. Миграционные. Современная глобализация способствует увеличению миграционных потоков, что приводит к возрастанию количества при-

езжих из менее развитых стран. Очень часто мигранты не желают адаптироваться к новой среде и обществу, что приводит к столкновению с коренным населением.

Среди важнейших причин, характерных именно для проявления экстремистских наклонностей молодежи исследователи выделяют: социальное неравенство; желание самоутвердиться в мире взрослых; недостаточная социальная зрелость; недостаточный профессиональный и жизненный опыт, следовательно, и сравнительно невысокий (неопределенный, маргинальный) социальный статус. В настоящее время в сознании несовершеннолетних преобладают негативные оценки в отношении нынешнего положения России. Современная молодежь проходит свое становление в очень сложных условиях ломки старых ценностей и развития новых социальных отношений [2, с. 20].

Таким образом, можно сделать вывод, что важнейшие причины массового экстремистского поведения среди молодежи заключены на макроуровне данной проблемы – в социально-экономическом и социально-политическом аспектах их жизни [11, с. 76–85]. Психолог-педагог, особенно в рамках работы в образовательном учреждении, никак не сможет полностью защитить молодое поколение от подобных влияний, однако он может помочь своим учащимся преодолеть их, посредством влияния на уровне микрофакторов социализации (семью, группу сверстников, образовательную организацию, воспитательные и досуговые объединения) [8, с. 270].

Значительная роль в формировании личности и поведения несовершеннолетнего принадлежит его ближайшему окружению – его семье. В раннем детстве это влияние является максимальным – ребенком прочно перенимается система ценностей, нормы общения и поведения. Причем формирование личности индивида становится результатом не только целенаправленного воспитательного воздействия членами семьи и педагогом, но и неконтролируемого влияния семейного уклада жизни.

А.Б. Сахаров выделил из всего многообразия факторов, которые могут больше повлиять на развитие личности преступного характера, следующие обстоятельства: структурная неполнота семьи, материальные и жилищные проблемы, неправильная педагогическая и личностная позиция родителей (безразличие, пьянство, правонарушения и т. д.) [7, с. 35]. Такие факторы оказывают влияние на детей с самого рождения. В целях профилактики экстремизма в образовательных учреждениях важно выявлять подобные сложности в семьях детей как можно раньше для проведения своевременных психолого-педагогических воздействий.

Анализируя условия и причины, способствующих возникновению ошибок социализации и последующего возможного поведения преступной и экстремистской направленности, можно выделить некоторые характеристики семьи, которые послужат маркерами для психолога-педагога: численность и структура семьи, характер взаимоотношений и семейной власти, функции семьи (социальные, хозяйственно-потребительская и др.), вид досуговой деятельности [4, с. 53].

Пристального внимания психолога-педагога заслуживают и кризисы возраста учащихся. Они становятся переломными моментами в развитии личности, и порой могут значительно повернуть жизненный ориентир ребенка за счет быстрых и резких изменений в психике [3]. Очень важно,

чтобы в процессе подготовки и прохождения ребенком большого кризиса на него минимально оказывались вредные влияния, или педагог был готов скорректировать их.

С процессом взросления ребенка, для него все большее значение приобретает микросреда другого вида – непосредственное окружение сверстников и друзей. Эти группы оказывают большое влияние на сознание и поведение индивида, ведь они становятся основным кругом его социальных контактов. Выделяют следующие функции групп: поддерживающую, экспрессивную, инструментальную и функцию социализации [10, с. 124].

Поддерживающая функция заключается в оказании психологической поддержки индивида при встрече с угрожающим фактором, в ослаблении неприятных чувств и эмоций. Экспрессивная функция состоит в удовлетворении потребности людей в одобрении, уважении и доверии. Инструментальная функция проявляется в осуществлении той или иной совместной деятельности, в достижении определенных целей и, кроме того, предоставляет индивиду возможность самореализации. Функция социализации состоит в том, что именно в группе индивид овладевает необходимыми навыками и умениями, которые обеспечивают его включение в систему более широких социальных связей и норм.

Часто асоциальные (стоящие в стороне от основных общественных проблем) и антисоциальные (социально отрицательные) неформальные стихийные группы молодежи формируются под влиянием лидера. Лидерство среди современной молодежи зависит, к сожалению, не от культурного развития, а от опыта асоциального общения. Чаще всего лидерами этих групп становятся молодые люди, обладающие организационными, управленческими навыками и не нашедшие применения своим способностям в школе, колледже, вузе, трудовом коллективе. Как правило, лидер имеет сильную волю, твердый, решительный характер, богатый жизненный опыт, довольно часто подвержен восприятию деформированных черт сознания и поведения [5].

Многие исследователи придерживаются мнения, что большой вклад в развитие предпосылок экстремизма среди российской молодежи внесла массовая культура: кровавые боевики и триллеры, а также телепередачи, стимулирующие у молодежи жестокость, насилие и желание его применения на практике. Посредством такого рода телепродукции снижается уровень духовности, нивелируются многие морально-нравственные категории, появляется ощущение вседозволенности [6].

Отсутствие заботы о досуге несовершеннолетних, о полезном времяпровождении, взимание платы за посещение творческих кружков, спортивных секций порождает у учащихся стремление самостоятельно заполнить свой досуг и часто толкает их на путь хулиганства, вандализма, а также и политического экстремизма. Ведь экстремистские организации делают все возможное, чтобы привлечь в свои ряды как можно больше молодежи и подростков, используя при этом и желание подростков развлечься, чем-то заполнить свое свободное время.

Обычно молодые экстремисты склонны группироваться вокруг какой-нибудь «солидной» экстремистской организации или объединения. Изначально молодой человек, пришедший в организацию такого рода, может и не являться экстремистом – он становится им постепенно, в процессе участия в деятельности этой организации и постепенного усваивания ее

идеологии. Иногда может происходить так называемое самозарождение молодежного экстремизма, когда относительно крупные политизированные молодежные группировки экстремистского толка возникают без участия взрослых экстремистов. В случае самозарождения молодежного экстремизма главным фактором его возникновения становится существование хорошо разработанной идеологии, носящей привлекательный для молодежи характер [6].

Таким образом, борьба с экстремизмом подразумевает под собой работу с молодежью как с самой уязвимой частью общества. Борьба с экстремизмом в молодежной среде будет являться успешной, только если начать понимать, откуда молодые люди берут радикальные идеи. Можно выделить несколько факторов, влияющих на появление и развитие молодежного экстремизма:

- влияние родителей, сверстников или авторитетных лиц, которые проповедают радикальные взгляды, идеи или убеждения, приобретенные представления о морали;

- стресс, проблемы в семье, окружении друзей, которые могут повлечь за собой смещение социальных взглядов;

- особенности характера;

Сейчас угроза вербовки молодых людей крайне сильна. Именно поэтому появилась необходимость в мероприятиях по профилактике экстремизма с раннего возраста.

Особым фактором и инструментом экстремистов является глобальная сеть. Интернет является основным источником распространения радикальных взглядов, так как «всемирная паутина» практически не может контролироваться государством, что закладывает большой потенциал для культивирования радикальных идей и настроений. В России наиболее активными пользователями сети Интернет являются молодые люди, именно поэтому радикальным идеям наиболее подвержена молодежь. Естественно, государство пытается бороться с экстремизмом в интернете, но из-за большого уровня анонимности, действия, направленные на борьбу с радикализмом, не имеют большого успеха.

Список литературы

1. Распоряжение Правительства России от 29 ноября 2014 г. №2403-р.
2. Бааль Н.Б. Политический экстремизм молодежи как острейшая проблема современной России // Российский следователь. – 2007. – №7. – С. 26–28.
3. Выготский Л.С. Психология / Л.С. Выготский. – М.: Эксмо-пресс. – 2002.
4. Зарипова Д.М. Борьба с преступностью маргинальных групп населения: теоретические и прикладные проблемы / Д.М. Зарипова. – Казань, 2000. – С. 53, 54.
5. Косорукова Е.В. Особенности причин вовлечения несовершеннолетних в группировки экстремистской направленности // Вестник Казанского юридического института МВД России. – 2012. – №9.
6. Методические рекомендации по расследованию преступлений экстремистской направленности. – Казань, 2011.
7. Сахаров А.Б. О личности преступника и причинах преступности в СССР: АБ Сахаров. – Гос. изд-во юрид. лит-ры, 1961. – С. 87.
8. Мудрик А.В. Социализация человека: Учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2004. – 304 с.

9. Федеральное Собрание – Парламент Российской Федерации. Государственная Дума Аналитическое управление // Аналитический вестник. Выпуск 15 Законодательное регулирование противодействия религиозному экстремизму: российский и зарубежный опыт Серия: Государственное строительство и конституционные права граждан. – М., 2004.

10. Цыбелов А.А. Особенности причин преступности экстремистской направленности на уровне малых групп // Журнал российского права. – 2009. – №4 (148) – С. 124.

11. Шукшина Л.В. Влияние информационного общества на профессиональные иллюзии современных студентов / Л.В. Шукшина, И.А. Корецкая, Ю.В. Бажданова, В.А. Ермаков // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2016. – Т. 5. – №5А. – С. 76–85.

12. Coleman P.T., Bartoli A. Addressing extremism // Position paper New York: Columbia University, The International Center for Cooperation and Conflict Resolution. – 2003. – С. 2.

СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННЫЕ НАУКИ

Ещенко Елена Игоревна

магистрант

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный аграрный
университет им. И.Т. Трубилина»
г. Краснодар, Краснодарский край

АГРОМАРКЕТИНГ И ЕГО ОСОБЕННОСТИ

Аннотация: в данной научной статье исследователем раскрывается сущность агропромышленного маркетинга, его особенности и роль в сельском хозяйстве.

Ключевые слова: маркетинг, агромаркетинг, АПК, сельское хозяйство, потребитель, продовольствие.

Агропромышленный маркетинг представляет собой процесс управления производством сельскохозяйственной продукции, сырья и продовольствия для удовлетворения потребностей отдельных граждан, промышленной сферы и всего общества в целом. Предметом агропромышленного маркетинга является не только движение сельскохозяйственной продукции и продовольствия от товаропроизводителей до потребителей, но и изучение вопросов, связанных с организацией производственно-сбытовой деятельности сельскохозяйственных предприятий.

Таким образом, агромаркетинг – это исследование и прогнозирование среды, создающей условия для развития производства и реализации аграрной продукции, с целью максимального удовлетворения спроса на рынке.

Применение маркетинга в сельском хозяйстве имеет ряд своих особенностей, связанных как с сельскохозяйственным производством, так и с сельскохозяйственной продукцией:

1. Служба агромаркетинга связана с товаром первой жизненной необходимости, таким образом, необходимо вовремя, в нужном размере и ассортименте, с учетом национальности, пола, возраста потребителей, удовлетворять их потребности. Так как, как правило, товар скоропортящийся, ему необходима оперативная поставка, подходящая упаковка, и надлежащее обслуживание.

2. Несовпадение периода производства и рабочего периода. Таким образом, специалисты по маркетингу должны уметь спрогнозировать диалектику спроса потребителей, знать тенденцию его удовлетворения, и рыночную конъюнктуру, т.к. от этого зависит эффективность агромаркетинга.

3. Производство сельскохозяйственных продуктов взаимосвязано и обуславливается основным средством производства – землей, ее качеством и интенсивностью использования.

4. Разнообразие форм собственности в системе АПК на земле, средства производства, реализуемый товар. Это определяет многогранную конкуренцию, которая управляется только спросом потребителей и его удовлетворением. Отсюда разнообразие стратегий и тактик, стремление к

совершенствованию форм и методов агромаркетинга, приспособлению их к нуждам и интересам потребителей.

5. Более высокая восприимчивость, адаптивность, самоорганизация и самостоятельность системы агромаркетинга по сравнению с другими видами маркетинга, что объясняется особенностями спроса потребителя, острой конкуренцией на рынке сельскохозяйственной продукции из-за идентичности товаров, необходимостью быстрой адаптации системы маркетинга к государственным и другим решениям вследствие многообразия конкурентных организационно-правовых форм.

6. Более низкий уровень науки и искусства маркетинговой деятельности в АПК по сравнению с другими областями, поскольку до настоящего времени не сформировалась наука об агромаркетинге и, следовательно, отсутствуют научно обоснованные рекомендации по его осуществлению.

Применение маркетинга для предприятия предоставляет возможность превратить потребности покупателей в прибыль, тем самым обеспечив ликвидность предприятия при удовлетворении потребительского спроса. Главное в агромаркетинге – его направление и комплексность, то есть объединение в единый процесс всех отдельные компоненты этой деятельности.

Из сущности агромаркетинга вытекают принципы, которые включают в себя:

1) детальный учет платежеспособных потребностей, состояния и динамики опроса, изменения рыночной конъюнктуры при принятии хозяйственных решений;

2) создание условий для максимального приспособления производства к требованиям рынка, быстрого реагирования на рыночные изменения;

3) активное воздействие на рынок, на покупателя всеми возможными средствами.

Субъектами агромаркетинга являются:

– поставщики сырья, производственных и трудовых ресурсов, материально-технического снабжения;

– все сельскохозяйственные товаропроизводители, производящие сельскохозяйственную продукцию;

– различные потребители сельскохозяйственной продукции и продовольствия.

Производственный процесс агромаркетинга состоит из стадий, взаимосвязанных общностью цели.

К основным стадиям относятся: закупка и приобретение исходного сырья и ресурсов для производства сельскохозяйственной продукции и продовольствия; само производство сельскохозяйственной продукции; выбор путей реализации продукции и продовольствия, организация сбыта, распределение продукции и удовлетворение потребностей в сельскохозяйственной продукции и продовольствии.

Список литературы

1. Кетова Н.П. Современный агромаркетинг: концепция, стратегии, факторы формирования, особенности реализации в мясомолочном подкомплексе АПК / Н.П. Кетова, Е.А. Попова. – Содействие – XXI век. – 2012. – 256 с.

2. Синяева И.М. Маркетинг: теория и практика: Учебник для студентов вузов. – М.: Юрайт, 2014. – 652 с.

Рева Мария Валерьевна

магистрант

Засемчук Инна Владимировна

канд. с.-х. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Донской государственный аграрный университет»
п. Персиановский, Ростовская область

СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ МОЛОЧНОГО КОЗОВОДСТВА

***Аннотация:** в данной статье рассмотрена проблема развития молочного козоводства. В работе представлены результаты исследований состояния и перспектив молочного производства в России и в мире.*

***Ключевые слова:** молочное козоводство, козье молоко, фермерские хозяйства.*

В России издавна молочное козоводство сосредоточено в личных подсобных хозяйствах. Реализация молока из таких хозяйств осуществляется на продовольственных рынках.

В стране практически отсутствует промышленная переработка козьего молока, а молоко, поступающее в торговую сеть, исключительно импортного производства. Тем не менее, для развития молочного козоводства в России имеются все предпосылки. По оценке ряда исследователей, население предъявляет повышенный спрос на козье молоко как продукт диетического и лечебного питания. По данным ФАО (Продовольственной и сельскохозяйственной организации объединенных наций) в 2014 г. в мире насчитывалось около 967,0 млн. гол. коз, которые используются для получения мяса, шерсти и молочных продуктов, а также для борьбы с закусариванием пастбищ.

В некоторых странах козы играют существенную роль в экономике, даже превышая по поголовью и значимости крупный рогатый скот или овец. Производство козьего молока за 2014 г. было на уровне 18,1 млн тонн, что на 0,8% ниже, чем в 2013 г. По континентам удельный вес производства козьего молока составил (в %): Азия – 61,9, Африка – 24,2, Европа – 18,3, Северная и Южная Америка – 4,2.

По состоянию на 2014 г. ведущими странами в мире по производству козьего молока являлись (тыс. т): Индия (6000), Бангладеш (4168), Судан (2475). Среди европейских стран, наибольшее количество козьего молока (тыс. т) производят во Франции (724), Греции (602), Испании (583), где традиционно пользуется популярностью козий сыр.

Спрос на козье молоко – диетический продукт, особенно для детского питания и питания пожилых людей в нашей стране растет. Понимая это, предприниматели в эту отрасль стали вкладывать довольно значительные средства. Созданы фермы промышленного типа по разведению молочных коз: ЗАО «Приневское» Ленинградской области, СПК «Красная Нива» Московской области, крупное племенное хозяйство «Лукоз» Республики Мари-Эл, племенные репродукторы СНИИЖК, КХ «Русь-1» Ставропольского края и многие другие. Эти хозяйства, кроме производства молока, удовлетворяют спрос на племенную продукцию, который в настоящее

время значительно превышает предложение. В этих условиях импорт молочных коз из-за рубежа необходим, но ограничен высокой стоимостью животных.

Козоводство в нашей стране развивается на основе личных хозяйств населения и крестьянских (фермерских) хозяйств. По данным Росстата в этих хозяйствах сосредоточено более 91% животных. Такой концентрации в личных хозяйствах нет ни в одной другой отрасли животноводства. Так в козоводстве, также отличающейся высокой долей хозяйств населения и фермерских хозяйств эта цифра составляет 80%. По данным Национального союза производителей молока объемы производства козьего молока в России составляют около 250 тонн.

Согласно данным Ростовстата, прирост поголовья коз и овец в Ростовской области по итогам прошлого года составил 6,1%, или 54,8 тыс. голов [1], в сравнении с аналогичным периодом 2014 года за счет увеличения поголовья этих животных в личных подсобных хозяйствах населения. Несмотря на хорошую перспективу развития молочного козоводства промышленного типа, основу, в ближайшее время, будут составлять фермерские и личные хозяйства населения. Несколько таких хозяйств было создано в Ростовской области.

Крестьянско-фермерское хозяйство ИП Панченко было создано в 2013 году в Родионово-Несветайском районе [1]. Юрий Викторович Панченко вместе со своим партнером на развитие козьей фермы вложил около 7 млн. рублей. На первом этапе была произведена реконструкция здания, затем закупка немецкого оборудования и поголовья коз в количестве 80 голов породы ламанча. Сейчас около 1,5 тыс. литров козьего молока под брендом «Ламанча» ежемесячно поставляется в местные торговые сети, частные магазины и на рынки.

Создание еще одного фермерского хозяйства предпринимателем Владимиром Ивановичем Тузенко из Куйбышевского района началось также в 2013 году. Он получил грант от Минсельхоза Ростовской области на развитие семейного крестьянского фермерского хозяйства. В 2014 завез из Ленинградской области и Ставропольского края коз в количестве 153 головы. ИП Тузенко В.И. («Русская козочка») специализируется на разведении коз зааненской молочной породы и производстве натурального экологически чистого молока и молочных продуктов (сыр, брынза, сметана). Козоферма «Русская козочка» активно развивается, так менее чем за полгода поголовье коз увеличилось до 225 голов. В перспективе В.И. Тузенко планирует развивать свое КФХ и получить статус племенного репродуктора [1].

Список литературы

1. Состояние и перспективы молочного козоводства в ростовской / И.В. Засемчук, М.В. Рева // Актуальные направления инновационного развития животноводства и современные технологии производства продуктов питания. – 2016. – С. 24–27.

Сенотурсова Светлана Валентиновна
д-р биол. наук, профессор
ФГБОУ ВО «Московский государственный
университет им. М.В. Ломоносова»
г. Москва

Свинухов Владимир Геннадьевич
д-р геогр. наук, профессор
ФГБОУ ВО «Российский экономический
университет имени Г.В. Плеханова»
г. Москва

ИМПОРТ МОЛОЧНЫХ ТОВАРОВ В УСЛОВИЯХ ПРОДОВОЛЬСТВЕННОГО ЭМБАРГО

Аннотация: в статье проведена оценка географической направленности, объемов и стоимости ввоза в РФ молочной продукции позиции 0401 ТН ВЭД в условиях эмбарго. По итогам 2015 г. импорт молока снизился относительно 2014 г. в стоимостном выражении на 42%, в весе на 15% (до 254,5 тыс. т на общую сумму \$176, 2 млн). В 2015 году основным поставщиком стала Беларусь (до 248,1 тыс. т на общую сумму \$171,7 млн).

Ключевые слова: молоко, молочная продукция, запреты, эмбарго, таможенная пошлина, таможенные платежи.

В соответствии с Указом Президента Российской Федерации от 6 августа 2014 г. №560 «О применении отдельных специальных экономических мер в целях обеспечения безопасности Российской Федерации» Правительство Российской Федерации ввело запрет на ввоз в Российскую Федерацию сельскохозяйственной продукции, сырья и продовольствия (табл. 1). В перечень сельскохозяйственной продукции, страной происхождения которых являются Соединенные Штаты Америки, страны Европейского союза, Канада, Австралия и Королевство Норвегия, и которые запрещены к ввозу в Российскую Федерацию, вошли почти вся молочная продукция (за исключением специализированного безлактозного молока и специализированной безлактозной молочной продукции для диетического лечебного питания и диетического профилактического питания) [1].

Прежде всего отметим, что импорт молока и молочных продуктов в Россию – одна из крупных статей российского импорта продовольствия. По объёму импорта молочной продукции позиции 0401 ТН ВЭД Россия занимала 8-е место среди стран мира. При этом ключевыми экспортерами молочной продукции на мировой рынок в 2014 г. являлись Германия (\$1770 млн), Франция (\$921 млн), Бельгия (\$831 млн), Нидерланды (\$717 млн) и другие страны (табл. 1) [2].

Таблица 1

Стоимость импорта и экспорта товара позиции 0401 ТН ВЭД ЕАЭС
в разрезе ведущих стран мира по итогам 2014 года

Импорт, млн. долларов США		Экспорт, млн. долларов США	
Германия	1340	Германия	1770

Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс»

Италия	1270	Франция	921
Бельгия	891	Бельгия	831
Франция	700	Нидерланды	717
Нидерланды	544	Австрия	483
Китай	409	Великобритания	422
Ирландия	310	Чехия	420
РФ	302	Польша	353
Испания	264	Испания	338
Великобритания	222	Беларусь	267
Польша	120	Дания	231
Беларусь	23	РФ	24

Прежде чем оценивать поступления таможенных платежей, отметим, что к товарам, ввозимым из развивающихся стран, применяются ставки таможенного тарифа с коэффициентом 0,75. К товарам, ввозимым с территории стран СНГ, применяется ставка таможенной пошлины 0%. К товарам, ввозимым из развитых стран, применяется базовая ставка тарифа ЕАЭС [3].

Для того, чтобы оценить действия запрета и, учитывая, что запрет на ввоз начал действовать с августа 2014 г., можно соотнести стоимость ввозимых товаров и пошлинные платежи к июлю 2014 г. Такой анализ показывает, что стоимость ввозимых товаров и таможенные платежи по позиции 0401 ТН ВЭД в январе- марте 2015 г относительно июля 2014 г уменьшилось более чем в 2 раза.

Таблица 2

Страны экспортеры, стоимость ввозимых товаров (млн дол.),
вес (кг), пошлинный платеж (млн дол.)

Страна-экспортер	Стоимость, млн долл.	Вес, т	Ставка таможенной пошлины, % от таможенной стоимости	Стоимость 1 кг продукции \$	Пошлина, млн долл.
2014 г.					
Финляндия	16,750	13008	15% от ТС	1,29	2,5
Эстония	9,610	2800	15% от ТС	3,43	1,4
Франция	0,717	325	15% от ТС	2,20	0,1
Германия	0	0	15% от ТС	0	0
Бельгия	2,344	1399	15% от ТС	1,68	0,3
Польша	7,437	3129	15% от ТС	2,38	1,1
Сербия	0,079	38	0% от ТС	2,08	0
Беларусь	220,582	235074	0% от ТС	0,94	0
Все страны	301,956	300033		1,01	12,5
2015 г.					
Финляндия	0,226	171	15% от ТС	1,32	0,03
Эстония	0,06	0	15% от ТС	0	0
Франция	0	0	15% от ТС	0	0

Германия	0	0	15% от ТС	0	0
Бельгия	0	0	15% от ТС	0	0
Польша	0	0	15% от ТС	0	0
Сербия	0,197	132	0% от ТС	1,49	0
Беларусь	171,772	248179	0% от ТС	0,69	0
Все страны	176,248	254572		0,69	0,6

Источник: данные таможенной статистики ФТС, расчеты авторов.

По итогам 2015 г. импорт молока позиции 0401 ТН ВЭД снизился относительно 2014 г. в стоимостном выражении на 42%, в весовом отношении на 15% (до 254,5 тыс. т на общую сумму \$176, 2 млн). Географическая направленность поставок изменилась. Если в 2014 году основными поставщиками были Финляндия (\$19,5 млн), Польша (\$8,0 млн), Эстония (\$19,4 млн), Франция (\$8,7 млн), Беларусь ((\$192,4 млн) то в 2015 году основными поставщиками стала Беларусь (до 248,1 тыс. т на общую сумму \$171,7 млн).

Список литературы

1. Официальный сайт Правительства России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://government.ru/media/files/41d4f8cdfeeb731522d2.pdf>
2. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://data.trendeconomy.ru/commodities/Export/0401?period=2009,2012,2014>
3. Таможенно-тарифные проблемы введения единого таможенного тарифа таможенного союза и присоединения России в ВТО / С.В. Сенотрусова, В.Г. Свиныхов, М.О. Горчак // Российский внешнеэкономический вестник. – 2009. – №12.

Для заметок

Для заметок

Научное издание

**ПРИОРИТЕТНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ
РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ**

Том 1

Сборник материалов

II Международной научно-практической конференции
Чебоксары, 30 июля 2017 г.

Редактор *Т.В. Яковлева*

Компьютерная верстка и правка *Н.А. Митрюхина*

Подписано в печать 11.08.2017 г.

Дата выхода издания в свет 30.08.2017 г.

Формат 60×84/16. Бумага офсетная. Печать офсетная.

Гарнитура Times. Усл. печ. л. 15,345. Заказ К-248. 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