

Г. Блонский.

ISSN 2072-0297



МОЛОДОЙ[®] УЧЁНЫЙ

международный научный журнал

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ
ОЧЕРКИ

Издательство «Психология» и «Психология», Москва — 1916



16+

23
2016
Часть VI

ISSN 2072-0297

Молодой учёный

Международный научный журнал

Выходит еженедельно

№ 23 (127) / 2016

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Члены редакционной коллегии:

Ахметова Мария Николаевна, доктор педагогических наук

Иванова Юлия Валентиновна, доктор философских наук

Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук

Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук

Лактионов Константин Станиславович, доктор биологических наук

Сараева Надежда Михайловна, доктор психологических наук

Абдрасилов Турганбай Курманбаевич, доктор философии (PhD) по философским наукам

Авдеюк Оксана Алексеевна, кандидат технических наук

Айдаров Оразхан Турсункожаевич, кандидат географических наук

Алиева Тарана Ибрагим кызы, кандидат химических наук

Ахметова Валерия Валерьевна, кандидат медицинских наук

Брезгин Вячеслав Сергеевич, кандидат экономических наук

Данилов Олег Евгеньевич, кандидат педагогических наук

Дёмин Александр Викторович, кандидат биологических наук

Дядюн Кристина Владимировна, кандидат юридических наук

Желнова Кристина Владимировна, кандидат экономических наук

Жуйкова Тамара Павловна, кандидат педагогических наук

Жураев Хусниддин Олтинбоевич, кандидат педагогических наук

Игнатова Мария Александровна, кандидат искусствоведения

Калдыбай Кайнар Калдыбайулы, доктор философии (PhD) по философским наукам

Кенесов Асхат Алмасович, кандидат политических наук

Коварда Владимир Васильевич, кандидат физико-математических наук

Комогорцев Максим Геннадьевич, кандидат технических наук

Котляров Алексей Васильевич, кандидат геолого-минералогических наук

Кузьмина Виолетта Михайловна, кандидат исторических наук, кандидат психологических наук

Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам

Кучерявенко Светлана Алексеевна, кандидат экономических наук

Лескова Екатерина Викторовна, кандидат физико-математических наук

Макеева Ирина Александровна, кандидат педагогических наук

Матвиенко Евгений Владимирович, кандидат биологических наук

Матроскина Татьяна Викторовна, кандидат экономических наук

Матусевич Марина Степановна, кандидат педагогических наук

Мусаева Ума Алиевна, кандидат технических наук

Насимов Мурат Орленбаевич, кандидат политических наук

Паридинова Ботагоз Жаппаровна, магистр философии

Прончев Геннадий Борисович, кандидат физико-математических наук

Семахин Андрей Михайлович, кандидат технических наук

Сенцов Аркадий Эдуардович, кандидат политических наук

Сенюшкин Николай Сергеевич, кандидат технических наук

Титова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук

Ткаченко Ирина Георгиевна, кандидат филологических наук

Фозилов Садриддин Файзуллаевич, кандидат химических наук

Яхина Асия Сергеевна, кандидат технических наук

Ячинова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г.

Журнал входит в систему РИНЦ (Российский индекс научного цитирования) на платформе eLibrary.ru.

Журнал включен в международный каталог периодических изданий «Ulrich's Periodicals Directory».

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

Международный редакционный совет:

Айрян Заруи Геворковна, кандидат филологических наук, доцент (Армения)

Арошидзе Паата Леонидович, доктор экономических наук, ассоциированный профессор (Грузия)

Атаев Загир Вагитович, кандидат географических наук, профессор (Россия)

Ахмеденов Кажмурат Максutowич, кандидат географических наук, ассоциированный профессор (Казахстан)

Бидова Бэла Бертовна, доктор юридических наук, доцент (Россия)

Борисов Вячеслав Викторович, доктор педагогических наук, профессор (Украина)

Велковска Гена Цветкова, доктор экономических наук, доцент (Болгария)

Гайич Тамара, доктор экономических наук (Сербия)

Данатаров Агахан, кандидат технических наук (Туркменистан)

Данилов Александр Максимович, доктор технических наук, профессор (Россия)

Демидов Алексей Александрович, доктор медицинских наук, профессор (Россия)

Досманбетова Зейнегуль Рамазановна, доктор философии (PhD) по филологическим наукам (Казахстан)

Ешиев Абдыракман Молдоалиевич, доктор медицинских наук, доцент, зав. отделением (Кыргызстан)

Жолдошев Сапарбай Тезекбаевич, доктор медицинских наук, профессор (Кыргызстан)

Игисинов Нурбек Сагинбекович, доктор медицинских наук, профессор (Казахстан)

Кадыров Кутлуг-Бек Бекмурадович, кандидат педагогических наук, заместитель директора (Узбекистан)

Кайгородов Иван Борисович, кандидат физико-математических наук (Бразилия)

Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)

Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Россия)

Колпак Евгений Петрович, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)

Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)

Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)

Лю Цзюань, доктор филологических наук, профессор (Китай)

Малес Людмила Владимировна, доктор социологических наук, доцент (Украина)

Нагервадзе Марина Алиевна, доктор биологических наук, профессор (Грузия)

Нурмамедли Фазиль Алигусейн оглы, кандидат геолого-минералогических наук (Азербайджан)

Прокопьев Николай Яковлевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)

Прокофьева Марина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Казахстан)

Рахматуллин Рафаэль Юсупович, доктор философских наук, профессор (Россия)

Ребезов Максим Борисович, доктор сельскохозяйственных наук, профессор (Россия)

Сорока Юлия Георгиевна, доктор социологических наук, доцент (Украина)

Узаков Гулом Норбоевич, доктор технических наук, доцент (Узбекистан)

Хоналиев Назарали Хоналиевич, доктор экономических наук, старший научный сотрудник (Таджикистан)

Хоссейни Амир, доктор филологических наук (Иран)

Шарипов Аскар Калиевич, доктор экономических наук, доцент (Казахстан)

Руководитель редакционного отдела: Кайнова Галина Анатольевна

Ответственные редакторы: Осянина Екатерина Игоревна, Вейса Людмила Николаевна

Художник: Шишков Евгений Анатольевич

Верстка: Бурьянов Павел Яковлевич, Голубцов Максим Владимирович, Майер Ольга Вячеславовна

Почтовый адрес редакции: 420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231.

Фактический адрес редакции: 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

E-mail: info@moluch.ru; http://www.moluch.ru/.

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый».

Тираж 500 экз. Дата выхода в свет: 30.11.2016. Цена свободная.

Материалы публикуются в авторской редакции. Все права защищены.

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

На обложке изображен *Павел Петрович Блонский* (1884–1941), известный русский и советский психолог, педагог и философ.

Еще во время обучения во 2-й Киевской гимназии Блонский начал подрабатывать частными уроками. Тогда же он заинтересовался психологией, педагогикой и философией.

С 1902 по 1907 год Павел Петрович Блонский учился в Киевском университете Святого Владимира. Заканчивая обучение в университете, за работу «Проблема реальности у Беркли» Блонский получил золотую медаль. В 1907 году становится вольнослушателем Московского университета, в 1908 году поступает в аспирантуру на кафедру философии и одновременно преподает в нескольких московских гимназиях, с 1913 года является приват-доцентом. В течение семи лет читал собственный курс лекций по педагогической психологии.

П. П. Блонский был активным реорганизатором учебных стандартов и программ, разработчиком новых методик обучения с учетом индивидуальных особенностей мышления, памяти и речи детей. Основной акцент в его разработках был сделан на учетывании возрастных периодов для эффективного и гармоничного развития личности школьника.

Последние годы жизни Блонский работал в московском Институте психологии. В феврале 1941 года он умирает от туберкулеза.

Наиболее значимые труды Павла Петровича Блонского: «Педология» (1934 г.), «Очерки детской сексуальности» (1935 г.), «Память и мышление» (1935 г.).

Людмила Вейса, ответственный редактор

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

- Петрашвили Ю. Н., Черных Е. А.**
Из опыта сотрудничества родителей и детей на примере проекта «Мифы и легенды» в подготовительной к школе группе..... 503
- Плещинская Н. С., Прасолова Т. С.**
Организация работы специалистов интернатного учреждения по профилактике конфликтов во взаимоотношениях «воспитатель — воспитанник» 507
- Позднякова Ж. С.**
Факторы становления и формирования навыков управленческой культуры 510
- Роньжова Н. В.**
Эффективное управление образовательной организацией. Сущность понятия «Эффективное управление». Критерии оценки эффективности управления образовательной организацией 513
- Сергеева Л. А.**
Проект «Все работы хороши — выбирай на вкус!»..... 515
- Сягина Н. В.**
Опыт взаимодействия семьи и дошкольного учреждения..... 518
- Топор А. В.**
Оценивание деятельности студентов-бакалавров 521
- Хайченко В. Н., Нечепалева Г. Г., Бокова Е. Ю., Шарова Е. А.**
Конспект непосредственно образовательной деятельности по познавательному развитию в подготовительной группе «Весна идёт, весне дорогу!» 522
- Ханафина Г. Р., Иванова А. С.**
Выявление у дошкольников с дизартрией нарушений графомоторных навыков..... 525
- Хентонен А. Г., Бельская К. В.**
Современные тенденции развития системы дополнительного образования в России..... 527
- Хольшина М. А., Чадыг-оол Ш. С.**
Региональный курс географии в системе географического образования 529
- Цыганкова О. С.**
Развитие просодической стороны речи у детей с ОНР через театрализованную деятельность, основанную на фольклоре народов Прибайкалья 531
- Шадрин А. С.**
Фундаментальные, прикладные исследования и современный научно-технический прогресс..... 533
- Шадрин А. С.**
Творческий проект образовательной услуги кружка по ДПТ «Новые технологии и старые традиции резьбы по дереву» 536
- Шелковникова С. Л.**
Развитие творческого потенциала детей с ограниченными возможностями здоровья как педагогическая проблема 539
- Шохина Т. Е.**
Формирование нравственных представлений детей младшего дошкольного возраста средствами художественной литературы 540
- Шумская О. А.**
Формирование мотивации к изучению иностранного языка 544
- Шутова Е. В.**
Формирование профессиональной компетентности педагогов..... 545
- Ягяджик С. С.**
Виды инновационных технологий и их характеристики..... 548
- Яударова Н. Ю.**
Методические рекомендации для организации образовательного процесса после проведения адаптационного периода в первом классе (к программе организации процесса адаптации первоклассников к школьному обучению, подготовленной специалистами ЧИПКРО) 551

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

- Коршунова О. С., Роледер Л. Н.**
Элективные курсы по физическому воспитанию
в вузах, перспективы и возможности 558
- Никитина А. С., Быков А. В.**
Питание спортсменов как необходимое условие
достижения высоких результатов 560
- Чемпалова Л. С.**
Коррекция нарушений осанки средствами
физической культуры 562

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

- Гемранова А. Д.**
Театральные фестивали Ульяновска как
социокультурное явление 566
- Козлова И. В.**
Теоретические основы философии образования
в России 567

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

- Журиха А. М.**
Цвет — важнейший инструмент дизайнера 570
- Киселева Н. Е.**
Проявление особенностей трагического
и драматического начала в пейзажном жанре
алтайских художников второй половины XX —
начала XXI в. 572

ФИЛОЛОГИЯ

- Бряцева А. В.**
Глаголы движения в английском языке 579
- Вербич Н. А.**
Английский язык и межкультурная
коммуникация 581

ФИЛОСОФИЯ

- Аглиуллина К. С., Семенова Э. Р.**
Прагматизм как философия науки 584
- Елизова Л. А.**
Проблема исследования понятия «гражданин»
в различных методологических традициях..... 586
- Пономаренко Н. В., Богатова С. Ю.**
Особенности нерелексивного сознания
в спорте..... 588
- Рахматуллин Р. Ю.**
О субъекте творчества 591
- Стоякова К. Л., Волкова Д. А.**
Понятие системы. Сложная системная
интеграция..... 593
- Хизбуллин Р. Р., Мухаметов Р. Р.**
Деятельностная концепция языка 595

ПЕДАГОГИКА

Из опыта сотрудничества родителей и детей на примере проекта «Мифы и легенды» в подготовительной к школе группе

Петрашвили Юлия Николаевна, воспитатель;

Черных Елена Алексеевна, воспитатель

Частное дошкольное образовательное учреждение ОАО «РЖД» детский сад № 225 г. Иркутска

*Дети любят искать, сами находить. В этом их сила
А. Эйнштейн*

В современном обществе от человека требуется не только владение знаниями, но и умение добывать эти знания самому, самостоятельно мыслить, владеть творческими действиями, самостоятельно анализировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве. Развивать волевые качества личности, успешно социализироваться в поликультурном многонациональном обществе.

Именно в дошкольном детстве закладываются ценностные установки развития личности ребенка, основы его идентичности, отношения к миру, обществу, семье и самому себе. Задача приобщения детей к жизни в современном социальном пространстве требует обновления не только содержания дошкольного образования, но и способов взаимодействия между детьми и взрослыми, формирования базового доверия ребенка к миру, комфортного и безопасного образа жизни. В связи с этим должны меняться характер и условия организации образовательной деятельности дошкольников. Одним из видов такой деятельности является проектная деятельность, нацеленная на формирование знаний, умений и навыков, а также на развитие внутреннего потенциала ребенка [1].

Проектная деятельность — это создание условий, позволяющих детям самостоятельно или совместно со взрослым открывать новый практический опыт, добывать его экспериментальным, поисковым путём, анализировать его и преобразовывать [2]. Она является одним из методов развивающего обучения, повышает качество образовательного процесса, служит развитию творческого мышления.

Хотим поделиться опытом проектной деятельности в рамках кружковой работы.

Основная задумка кружка — это взаимодействие с родителями, которых важно было заинтересовать работой

в группе, показать необходимость тесного сотрудничества. Ведь общение родителей не только с педагогом, но и друг с другом, сплачивает и детей, способствует их неформальному общению.

Цель работы кружка — развитие познавательной активности, нравственных чувств детей старшего дошкольного возраста с помощью эмоциональных чувственно-практических способов познания и установление эффективного взаимодействия между педагогами и родителями для дальнейшей успешной социализации детей.

Задачи:

1. Организация детского творческого коллектива;
2. Активизация речевой, познавательной и продуктивной деятельности детей;
3. Создание активной развивающей среды для развития личности ребёнка;
4. Укрепление доверия по мере развития взаимоотношений между родителями и педагогами;
5. Использование нетрадиционных форм вовлечения родителей в образовательный процесс дошкольного учреждения.

Используемые образовательные технологии: игровые, информационные (компьютерные, объяснительно-иллюстративные), проблемные, творческие (ТРИЗ), здоровьесберегающие, музыкотерапия, арттерапия.

Работая в тесном сотрудничестве с детьми и родителями, а в нашей работе мы прежде всего отталкивались от интересов и желаний наших воспитанников, нами был разработан перспективный план работы кружка ТИГР (Творческая Инициативная Группа) «Любознайка».

На подготовительном этапе мы определили область интересов детей (приём «Три вопроса мудрецу»); изучили и проанализировали различную литературу по данной теме; познакомили детей и родителей с символом кружка, его целью.

В рамках кружковой работы были осуществлены проекты:

1. «Транспорт. Как это двигается».

Задачи: продолжать знакомить детей с различного вида транспортом (воздушный, наземный, водный); вызвать интерес к истории создания транспорта, особенностями строения; побуждать проявлять фантазию при создании модели «Машины будущего».

2. «Моя вселенная».

Задачи: дать элементарные представления о солнце как о звезде, о строении солнечной системы; расширить представления о планетах, галактиках, космических путешествиях, о работе человека в космосе.

3. «Как это сделано?»

Задачи: обобщить знания детей о прошлом, настоящем и будущем предметов; развивать ретроспективный взгляд на вещи.

4. «Древний мир».

Задачи: познакомить детей с доисторическими животными, их значением для природы, рассказать о быте и занятиях древних людей; попробовать раскрыть причину исчезновения мамонтов, как вида.

5. «Удивительный животный мир».

Задачи: познакомить с разнообразием животного мира, с удивительными приспособлениями животных к условиям дикой природы; рассказать интересные факты из жизни рыб, насекомых и млекопитающих.

6. «Люди X».

Задачи: расширить знания и представления детей о людях, обладающих уникальными возможностями, умениями и талантами; побуждать развивать собственные таланты и уверенность в своих силах.

Предлагаем вам опыт сотрудничества родителей и детей на примере проекта «Мифы и легенды» в подготовительной к школе группе.

Вид проекта: познавательного-игровой.

Участники: дети подготовительной к школе группы, воспитатели, музыкальный руководитель, семьи воспитанников.

Цель: расширить представления о героях мифов и легенд Древней Греции;

Задачи:

- познакомить детей с эпосом разных стран;
- познакомить с историей древнегреческого театра, его особенностями.

В проекте были использованы следующие виды деятельности и формы работы:

- чтение художественной литературы и рассматривание иллюстраций (Н. А. Кун «Мифы Древней Греции», Л. и Вл. Успенский «Двенадцать подвигов Геракла», «Легенды Древней Греции»);
- беседы «Что такое театр?», «С чего всё начиналось», «Что было до...»; «Театр своими руками»;
- создание и показ презентации «Театральные маски»;
- консультации для родителей: «Изготовление тоги для спектакля», «Работа над речью. Советы древних»;

– изготовление с помощью родителей костюмов для детей (тога);

- изготовление театральных масок;
- просмотр мультфильма «Лабиринт Минотавра»;
- разучивание танца «Сиртаки»;
- совместный показ спектакля по мотивам мифа

«Нить Ариадны» (выбор художественного материала, костюмов на роли, создание костюмов и декораций).

- фотоотчёт «Нить Ариадны»

В процессе взаимодействия у детей сформировались различные позитивные качества: уважение себя и других, чувство уверенности в себе, способность брать на себя ответственность, понимать других и сочувствовать им.

Конспект спектакля по мотивам древнегреческого мифа «Нить Ариадны».

Цель: продолжать развивать монологическую и диалогическую речь, обогащать эмоционально-чувственный опыт дошкольников через освоение средств выразительности (движение, мимика, интонация, костюм).

Оборудование и материалы: интерактивная доска, плоскостное изображение корабля, аудиозаписи древнегреческих мелодий и фоновых звуков, тканевый лабиринт, клубок ниток, меч, костюмы героев.

Ход:

Ведущий 1. Были ли Вы когда-нибудь в Древней Греции? А хотелось ли там побывать?

Ведущий 2. Нет ничего проще!

Ведущий 1. Мы порой совсем не замечаем, что Древняя Греция совсем рядом, стоит только оглянуться вокруг.

Ведущий 2. Взять хотя бы наши имена. В каждом детском саду найдутся Александры, Артемии, Денисы, Елены, Анастасии. Всё это — древнегреческие имена. Артём-посвящённый богине Артемиде, Денис — богу Дионису, Дмитрий — богине Деметре.

Ведущий 1. Все мы утром делаем гимнастику, ходим в гимназию, лицей, академию — а это — греческие названия учебных заведений.

Ведущий 2. В школе мы будем изучать географию, историю, геометрию, биологию — и опять прикоснёмся к этой удивительной стране.

Ведущий 1. Идём в театр, слушаем оркестр, следим за выступлением олимпийских игр, сидим на стадионе — и опять доносится до нас эхо Древней Эллады.

Ведущий 2. Мы употребляем крылатые выражения «нить Ариадны», «яблоко раздора», «Авгиевы конюшни», «крылья Икара» — и понимаем о чём идёт речь.

Ведущий 1. Греки сложили много мифов — чудесных рассказов о богах, а так же о героях — людях, одарённых сверхъестественной силой, ловкостью и смелостью. Особенно греки любили сказания о Тесее, который освободил Афины от царя Миноса и ужасного Минотавра.

СЦЕНА 1. Берег моря, корабль со спущенными парусами (звуки прибоя, картинка)

Девушка 1. О, горе нам! Великое несчастье обрушилось на Афины.



Девушка 2. Сегодня юноши и девушки отправятся на остров Крит.

Юноша 1. Там на Крите высится дворец — лабиринт, из которого нет выхода. Живёт там страшное чудовище с головой быка — Минотавр!

Девушка 1. Ему отдают на съедение лучших сынов и дочерей Афин.

Девушка 2. Уже снарядили корабль с чёрными парусами.

Юноша 1. Сюда идёт наш царь Эгей. (юноши и девушки уходят, звучит музыка, картинка)

Ведущий 1. Появляется задумчивый и печальный царь Эгей, навстречу ему идёт Тесей.

Эгей. Когда-то мы убили царя Крита. За это грозный царь Минос раз в девять лет требует от нас кровавой дани. Никто не может нас спасти от этой участи.

Тесей. Отец, отпусти меня на Крит.

Эгей. Я не могу жертвовать тобой, сын мой! Вы все погибните в лабиринте. Минотавра нельзя победить!

Тесей. Я молод и силен, отпусти меня, я вернусь победителем!

Эгей. Ну, что же, Тесей! Я отпущу тебя. Но если ты сын мой, вернёшься в Афины с победой, вели убрать чёрные паруса, замени их белыми. Если я увижу чёрные паруса, я буду знать, что ты погиб.

Тесей. (обнимает отца) Я спасу Афины, отец. Мы вернёмся под белыми парусами. (Тесей и Эгей расходятся, звучит музыка)

Ведущий 2. Тесей приказал поднять паруса и корабль отправился к острову Крит. Долго плыли они и вот, наконец, вдали показался остров.

СЦЕНА 2. На корабле (картинка, музыка)

Тесей. А что это там вдали?

Юноша 2. Это лабиринт

Тесей. Он так огромен, что его видно издали! Кто строил его?

Юноша 2. Его построил мастер Дедал, который был в плену у Миноса. А царь поселил в лабиринте Минотавра.

СЦЕНА 3. Во дворце у Миноса

Ведущий 1. Вот корабль причалил к острову Крит. Афинские девушки и юноши отправились к Миносу.

Тесей. Привет, могучий владык. Мы твои гости...

Минос. Нет, вы пленники мои. Вы принадлежите мне по праву дани. И завтра я отдам вас Минотавру. Никто живым из лабиринта не вернётся!

Тесей. Напрасно ты грозишь нам. Я убью твоего Минотавра!

Минос. Ты — ничтожный человек! Ты думаешь сразиться с Минотавром?! Я посмотрю завтра, как ты будешь на коленях молить меня, сына громовержца Зевса, о пощаде! (появляется Ариадна и слышит последние слова Миноса)

Минос. Завтра ты войдёшь в лабиринт и там можешь сразиться с Минотавром (резко) Прощай!

(Минос уходит налево, Тесей — направо)

(Ариадна бежит к центру сцены и зовёт Тесея)

Ариадна. Тесей!

Тесей. (останавливается, поворачивается к ней) Кто ты?

Ариадна. Я — дочь царя Миноса — Ариадна. Я хочу тебе помочь! Чудовище заколдовано и его можно убить только волшебным мечом. Я знаю, где он лежит. Подожди, я принесу его тебе.

Ведущий 2. Ещё во время разговора Тесея с отцом Ариадна влюбилась в него с первого взгляда. Она понимала, что отец будет негодовать, если узнает о её измене, но желание сохранить Тесею жизнь было сильнее страха перед гневом отца.

(Ариадна приносит меч)

Ариадна. Возьми этот меч, он повинуется только могучему и храброму. А вот ещё клубок ниток — он укажет тебе обратный путь.

Тесей. Дочь Миноса! Афины будут славить твоё имя, а боги вознаградят тебя за доброту твою!

(Тесей и Ариадна уходят)

СЦЕНА 4. В лабиринте (картинка, музыка, дети и взрослые перестраиваются в лабиринт)

Ведущий 1. Тесей с молодыми людьми отправился к лабиринту. Он привязал у входа конец нити, и разматывая клубок пошёл по лабиринту. Мрачно нависали своды, запутаны и темны переходы. Наконец они пришли в то место, где находился Минотавр.

(Звучит музыка боя. Тесей и Минотавр делают движения, напоминающие корриду)

Ведущий 1. С грозным рёвом бросился Минотавр на героя и начался страшный бой. Минотавр, полный ярости, бросился на Тесея, но он отражал его своим мечом. Наконец, он схватил его за рог и вонзил ему в грудь свой меч. Минотавр взвыл! Страшный рёв раздался в лабиринте. Усталый Тесей направился к выходу, ведя за собой юношей и девушек.

(У входа их встречает Ариадна)

Ариадна. Великий Тесей, ты совершил бессмертный подвиг! Мы славим тебя!

Ведущий 2. Ликовали юноши и девушки, спасённые Тесеем. Славя героя, они водили весёлый хоровод.

(Звучит музыка)

Тесей. Теперь, скорее на корабль, и в путь в Афины!

Ведущий 2 Корабль Тесея быстро мчался по лазурному морю. Ариадна следовала за Тесеем, но им суждено было расстаться на острове Накос. Богами предначертано — быть Ариадне женой бога вина Диониса.

Вот уже показались вдали берега, но опечаленный утратой Ариадны Тесей забыл сменить паруса на белые в знак победы над Минотавром.

СЦЕНА 5. Прибытие в Афины

Ведущий 1. И вот родной берег, радостными выходят Тесей со спутниками. Но глубокую скорбь замечают они на лицах встречающих.

Тесей. Ликуйте, граждане Афин! Минотавр убит!

Девушка 3. О, Тесей, почему ты не сменил паруса, как просил тебя отец? Отец твой...

Тесей. Где он? Что с ним? Говорите...

Юноша 3. Он увидел чёрные паруса и не вынес мысли о твоей смерти. Он бросился со скалы в морские волны!

(Девушки закрывают лицо руками; Тесей становится на левое колено, все опускаются вслед за ним)

Ведущий 1. С великими почестями похоронил тело отца, убитый горем, Тесей. А после похорон принял власть над Афинами.

Ведущий 2. Море же, в котором погиб царь Эгей, с тех пор зовётся Эгейским.

(Все встают с колен, кланяются)

Литература:

1. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования с рекомендациями. — М.: ТЦ Сфера, 2016. — 96 с.
2. Успех. Совестная деятельность взрослых и детей: основные формы: пособие для педагогов. / [О. В. Акулова, А. Г. Гогоберидзе, Т. И. Гризик и др.; науч. рук. А. Г. Асмолов; рук. авт. коллектива Н. В. Федина]. — М.: Просвещение, 2012. — 205 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт ДО, 2013 г.
4. Мифы Древней Греции. Н. А. Кун — Издательство РООССА — 2011.
5. Формирование личности ребёнка в общении. Лисина М. И. — СПб., 2009.
6. Как организовать проект с дошкольниками/ Авт. — сост. А. А. Сидорова. — М.: ТЦ Сфера, 2016. — 128 с. (Управление детским садом.) (2).
7. Проектная деятельность старших дошкольников/ авт. — сост. В. Н. Журавлёва. — Волгоград: Учитель, 2009. — 202 с.: ил.
8. Проектный метод в деятельности дошкольного учреждения: пособие для руководителей и практических работников ДОУ. /Л. В. Киселёва, Т. А. Данилова, Т. С. Лагода, М. Б. Зубкова.

Организация работы специалистов интернатного учреждения по профилактике конфликтов во взаимоотношениях

«воспитатель — воспитанник»

Плацинская Надежда Сергеевна, педагог-психолог;
Прасолова Татьяна Сергеевна, социальный педагог
Сибирский федеральный университет (г. Красноярск)

В статье освещена сущность конфликтов во взаимоотношениях «воспитатель — воспитанник» в условиях интернатных учреждений. Предложена модель организации работы специалистов интернатных учреждений по профилактике конфликтов между воспитанниками и воспитателями.

Ключевые слова: дети-сироты, воспитатель детского дома, интернатные учреждения, педагогический быт, профилактика конфликтов

Профилактическая работа занимает особое место в деятельности специалистов (педагога-психолога, социального педагога) интернатных учреждений. Ее содержание определяется прогнозируемыми проблемами, связанными с социализацией детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. К числу вероятных проблем социализации относят следующие: склонность к правонарушениям и употреблению ПАВ, восприятие негативной временной перспективы, низкая учебная успеваемость, заниженная самооценка и негативное самоотношение, недоверие к окружающим и миру в целом. Подобные проявления наблюдаются в разных возрастных группах и являют собой, так называемую депривационную симптоматику.

Семейная депривация — один из факторов, способствующих проявлению проблем социализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. И если ее последствиями педагог-психолог разрешает путем использования различных профессиональных техник и методов работы, то отсутствие рядом родителя (семьи) компенсировать невозможно.

Действительно по данным ежегодной диагностики детско-взрослого коллектива и анализа деятельности педагогов, именно взаимоотношения воспитанника с педагогом как значимым взрослым влияют на его готовность к разрешению более глубоких личностных проблем, связанных с дезадаптацией.

Под готовностью мы понимаем добровольное желание и намерение воспитанника совместно со специалистом разрешать актуальную проблему развития, сущность которой определяется его запросом, а также выявляется ПМПк учреждения.

По нашему мнению, намерение воспитанника интернатного учреждения к участию в собственной судьбе на уровне обсуждений (переговоров) и достижения договоренностей — есть признак социализации. Именно данное основание определяет актуальность рассмотрения профилактики конфликтов во взаимоотношениях «воспитатель-воспитанник» как одного из важнейших направлений деятельности педагога-психолога интернатных учреждений.

Говоря о системе взаимоотношений «воспитатель-воспитанник» необходимо учесть специфику работы педагога интернатного учреждения (воспитателя). Деятельность педагога подразумевает совмещение нескольких позиций и ролей, который могут противоречить сути друг друга. А именно, педагог интернатного учреждения одновременно является для воспитанника значимым взрослым (порой «родителем»), собственно педагогом, младшим воспитателем, организующим быт и условия жизнедеятельности.

Так, в отношении педагогического труда В. А. Зверев (2013) отмечает: «...профессиональная деятельность педагогов — и ученых, и практиков обучения и воспитания — в своем содержании и формах организации неразрывно связана с социокультурным и бытовым полем повседневности» [1, с. 37–38]. Мы считаем, что труд воспитателей детских домов по большей части связан и проявляется именно в бытовом поле повседневности, о котором пишет автор.

Подросток или ребенок-сирота также не понимает сущности его «новой» социальной роли «я воспитанник». До недавнего времени он был «сыном», «дочерью», а сейчас «воспитанник». «Что включает этот статус? Как я должен себя вести? Я ни сын, ни дочь и не ученик! Кто я теперь?» В связи с чем, по нашему мнению, большая часть конфликтных ситуаций связана с «полем повседневности» (жизнь и быт в условиях интерната) и происходит из-за изначальной неопределенности социальных ролей у обеих сторон. Однако данные проблемы решаемы и, безусловно, требуют методологической проработки в части понимания сути социального статуса «я воспитанник» и прояснения требований к уровню развития специфических компетенций у педагогов детских домов.

На наш взгляд, важная роль в профилактике конфликтов во взаимоотношениях «воспитатель-воспитанник» связанных с условиями жизнедеятельности подростка и ребенка-сироты и повседневностью его жизни в интернатном учреждении отводится специалистам (педагогам-психологам, социальным педагогам).

Под профилактикой конфликтов мы понимаем создание социально-психологических условий взаимодействия участников воспитательного процесса (воспитателя

и воспитанника), которые направлены на минимизацию вероятности возникновения или деструктивного развития противоречий между ними связанных с особенностями жизнедеятельности детей в интернатных учреждениях.

Несмотря на очевидную результативность взаимоотношений «воспитанник-воспитанник», понимая, что она проявляется в наличии переговорного процесса и достижения договоренностей, мы сталкиваемся с противоречием, которое исходит из разных трактовок понятия «договоренность/договор». А именно по данным опроса 78% воспитанников считают, что договориться — это значит получить разрешение на совершение каких-либо действий, поступков; 65% педагогов считает, что договориться — это значит убедить и проконтролировать соблюдение воспитанником общественных норм и правил.

На наш взгляд разночтения в трактовках «договора» глобально проявляются также и в том, что в интернатном учреждении воспитанник часто стремится нарушить правила (закон) и социально приемлемые образцы поведения. В самостоятельной жизни, при выпуске из детского дома напротив, требуемая от бывшего воспитанника — ныне учащегося профессиональной образовательной организации самостоятельность порой противопоставляется проявлению им конформного поведения.

Понимая, что причины такого поведения разнообразны, мы также предполагаем, что вероятно, узкие и искаженные представления у воспитанников о переговорах и готовности заключать договор сначала с окружающими людьми (на примере воспитателя интернатного учреждения), а затем и с самим собой, интериоризируя полученный опыт, является причиной описанного выше противоречия. При этом отметим, что переговоры есть наиболее универсальной модель разрешения конфликта [2, с. 194].

Отметим также, что специфика деятельности воспитателя интернатного учреждения определяет необходимость в постоянном контроле над жизнедеятельностью воспитанников их действиями и поступками. Однако контроль над жизнедеятельностью другого человека — это иллюзия, в особенности, если речь идет о поведении. Поэтому одним из принципов профессиональной деятельности педагога является доверие к подопечному, которое первоначально формируется на основе договора. Именно на эти аспекты мы обращаем особое внимание в организации работы по профилактике конфликтов во взаимоотношениях «воспитатель-воспитанник», где одна из главных ролей принадлежит педагогу-психологу или социальному педагогу учреждения.

Целью данной статьи является описание модели работы педагога-психолога по профилактике конфликтов во взаимоотношениях «воспитатель-воспитанник». Данная деятельность предполагает опору на этические принципы деятельности педагога, соблюдение прав ребенка и основополагающие идеи конструктивной конфликтологии.

Содержание профилактической работы определяется основной образовательной программой учреждения, в ко-

торой освещены различные аспекты жизнедеятельности воспитанников (предмет конфликтов в поле повседневности). Модель профилактической работы по превенции конфликтов «воспитатель-воспитанник» представлена на рисунке. Прежде всего, мы считаем необходимым создать условия, способствующие психологической безопасности личности в образовательной среде. Это предполагает проведение социально-психологической диагностики психологического климата в детско-взрослом коллективе, а также учет внутренних факторов (личностные особенности участников образовательного процесса и уровень

психического развития воспитанников). Итогом этого (первого) этапа является карта социально-психологической безопасности личности, в которой зафиксированы вероятные причины бытовых конфликтов системы отношений «воспитатель-воспитанник».

Второй этап — образовательный, предполагающий проведение индивидуальных и групповых консультаций для обеих сторон, целью которых является информирование и формирование представлений о причинах и способах разрешения конфликтных ситуаций. Также, считаем важным обращать внимание, воспитанников и педагогов

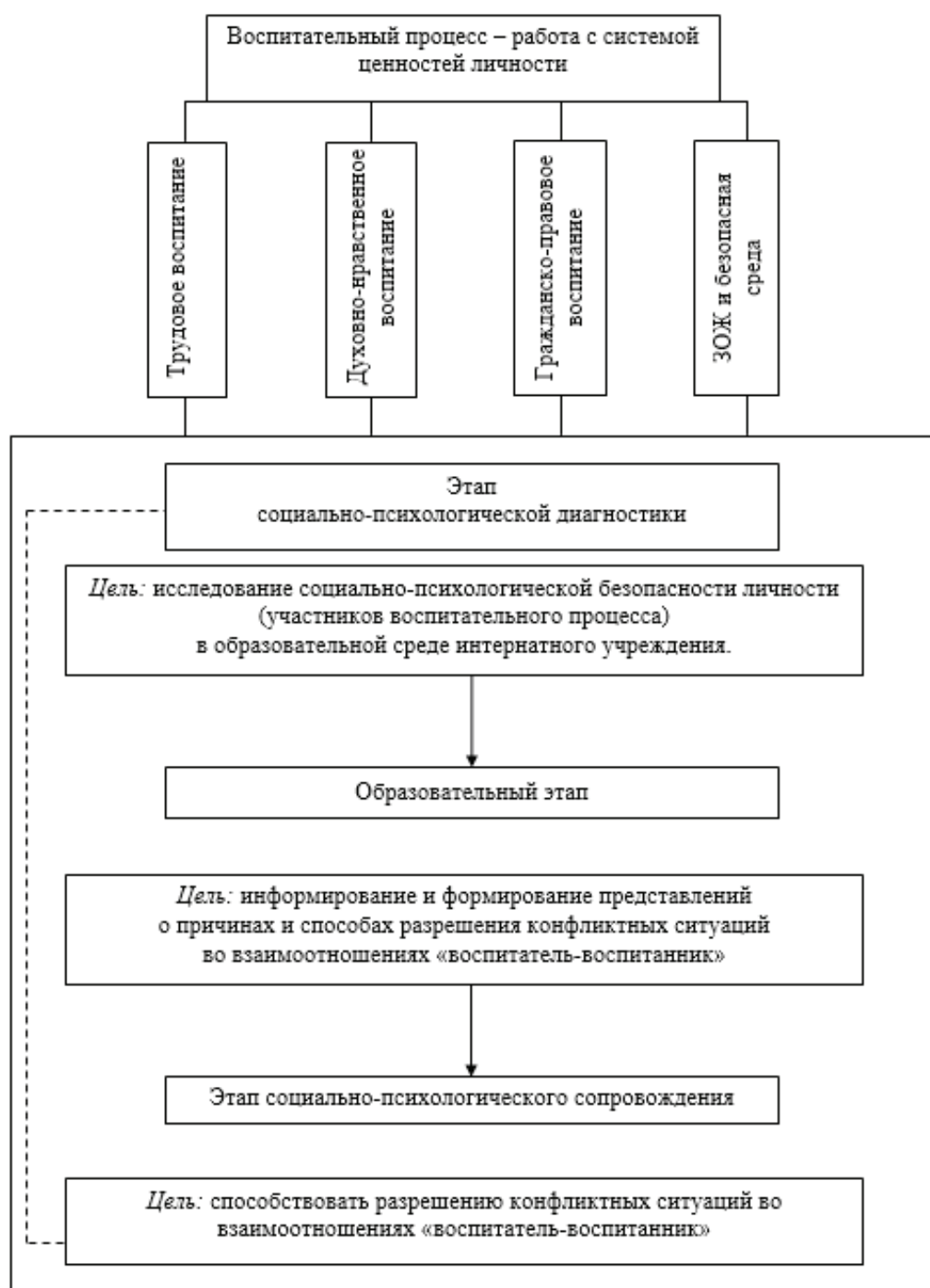


Рис. Модель работы специалистов интернатных учреждений по профилактике конфликтов во взаимоотношениях «воспитатель — воспитанник»

на ценности и интересы друг друга. Основанием этому является тот факт, что воспитание по своей сути предполагает работу с ценностями личности, а доверие как фундамент договора формируется на базе общих ценностей. Отработка отдельных умений у воспитанников и развитие конфликтной компетентности педагогов реализуется в рамках индивидуальных и групповых занятий. Итогом образовательного этапа является использование отработанных умений в разрешении бытовых конфликтов, а также их предотвращение путем ведения переговоров и достижения договоренности. Признаком результативности этапа является улучшение психологического климата в детско-взрослом коллективе.

Третий этап профилактической работы — это социально-психологическое сопровождение, предполагающее консультирование сторон по запросу, а также создание психологически комфортных условий для построения взаимоотношений «воспитатель-воспитанник». Последнее осуществляется за счет персональных рекомендаций субъектам профилактической работы, методических рекомендаций педагогу по применению отдельных воспитательных приемов и методов, организации и проведении воспитательных часов. Итогом социально-психологического сопровождения является повышение уровня социальной адаптации воспитанников интернатных учреждений. Данный уровень определяется результатами диагностики специалистами ПМПк учреждения (в т.ч. школы), результатами мониторинга социальной адаптации, отзывами принимающих родителей, в семье которых проживают уже бывшие воспитанники.

В рамках данной статьи не предполагается освещение результатов уровня социальной адаптации воспитанников

как результат профилактической работы педагога-психолога. Однако диагностичным является разрешение противоречия связанного с трактовкой «договора». А именно, по результатам проведенного нами вторичного опроса более 60% воспитанников, дают собственный развернутый ответ на вопрос «что такое договор?». При этом в аспекте касающегося соблюдения норм и правил, ребята дают ответы, сущность которых сводится к пониманию «правил» как реализации собственного права на здоровье, образование и т.п. (в зависимости от предмета конфликта, связанного с жизнедеятельностью в интернатном учреждении).

Педагоги в свою очередь обращают внимание на то, что привычными воспитательными приемами и методами изменив лишь отношение к системе ценностей воспитанника можно выстраивать переговорный процесс, соответствующий собственным ожиданиям.

Подводя итог, отметим, что организация работы педагога-психолога интернатного учреждения по профилактике конфликтов во взаимоотношениях «воспитатель-воспитанник» является одним из ключевых направлений и целью профессиональной деятельности. Кроме того, понимание конфликта как учебной ситуации и удержание соответствующих данному типу конфликтов задач является специфическим проявлением взаимоотношений «воспитатель-воспитанник».

Изложенные в работе теоретические основы и организационные аспекты профилактической работы могут быть использованы в реализации аналогичных направлений деятельности при работе с принимающей семьей, семьей в трудной жизненной ситуации, консультировании школьных учителей (в т.ч. службой школьной медиации).

Литература:

1. Зверев, В. А. Не труд, а отречение. Педагогический быт 1960–1970-х годов в мемуарах сибирских учителей // Сибирский педагогический журнал. — 2013. — № 1. — С. 37–43.
2. Хасан, Б. И. Конструктивная психология конфликта. — СПб.: Питер, 2003. — 251 с.

Факторы становления и формирования навыков управленческой культуры

Позднякова Жанна Сергеевна, аспирант
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Челябинск)

В статье рассматривается актуальная проблематика формирования навыков управленческой культуры. Ключевые слова: технологии активного обучения, факторы, навыки, управленческая культура

Pozdnyakova Zh. S., graduate student
Young Ural state humanitarian-pedagogical University (Chelyabinsk)

The article considers topical issues of formation of managerial culture.

Keywords: technology active learning, factors, skills, managerial culture

Необходимость подготовки в высших учебных заведениях специалистов в области управления обусловлена ситуацией, сложившейся в современном обществе. Давая обобщенное понятие менеджмента, необходимо отметить, что это особый вид деятельности, специфический характер которой связан с выполнением управленческих действий — функций управления. Впервые состав управленческих функций был предложен Анри Файолем, который утверждал, что управлять — это значит предвидеть, планировать, организовывать, распоряжаться, координировать и контролировать.

Концептуальной парадигмой становления и развития системы подготовки кадров для управленческих специальностей должна стать идея о подготовке высокопрофессионального специалиста, который способен найти адекватные формы реагирования, соответствующие постоянно изменяющейся среде.

В Федеральных Государственных образовательных стандартах высшего образования указывается, что организационно-управленческая деятельность является одним из необходимых видов профессиональной деятельности менеджера. Для достижения целей и реализации своих функций в профессиональной деятельности специалисты в области менеджмента должны обладать навыками управленческой культуры.

Мы рассматриваем управленческую культуру как свойство личности, характеризующее способность решать проблемы и задачи, возникающие в процессе управления и в ситуациях, требующих управленческого воздействия с использованием знаний и учебного опыта, ценностей, способностей и наклонностей [3, с. 134].

Профессионал, занимающийся управленческой деятельностью, находится в центре организации, где несет ответственность, как за свою работу, так и за работу всей компании. При этом высокий уровень сформированности навыков управленческой культуры позволяет специалисту более эффективно выполнять свои обязанности.

Управленческая культура менеджера определяется как особое состояние человека, профессиональным занятием которого является управление в процессе организации, помощи сотруднику в трудной профессиональной ситуации, в более широком понимании как специфическая область работы с человеком [2, с. 176]. При этом это теоретическая, психологическая и технологическая готовность и способность личности компетентно реализовать в конкретных ситуациях свои теоретические знания об эффективном управлении организацией, проявлять гибкость профессионального мышления при решении любого рода управленческих задач.

Педагогическое содержание становления управленческой культуры в вузовском образовании обусловлено целями и задачами современного этапа развития общества и определяется как становление и развитие социально

адаптивной, социально мобильной личности, способной к активной преобразующей профессиональной деятельности.

Проанализировав философскую, педагогическую, психологическую литературу и практику мы выявили, что формирование навыков управленческой культуры связано с социальными, педагогическими и психологическими факторами.

Факторы в науке рассматриваются как причина, как движущая сила развития и совершенствования любого процесса [1, с. 124].

В нашем исследовании личность выступает как субъект педагогического процесса, испытывающая на себе различное рода внешние и внутренние воздействия. Исходя из чего можно говорить о внешних и внутренних факторах формирования навыков управленческой культуры. Нашей задачей является исследовать педагогический аспект проблемы, поэтому мы отдаем предпочтение педагогическим факторам.

Основной движущей силой формирования навыков управленческой культуры являются, в нашем исследовании, познавательные потребности, удовлетворение которых связано с присвоением управленческих культурных ценностей, что должно привести к образованию личности специалиста в области менеджмента.

Образовательная деятельность преподавателя ВУЗа по формированию навыков управленческой культуры студента будущего менеджера связана с частными факторами:

- концептуально-целевым подходом к формированию управленческой культуры личности обучающегося;
- модельной организации процесса профессиональной подготовки обучающихся;
- информационным обеспечением процесса формирования навыков управленческой культуры.

Необходимо остановиться на каждом из приведенных факторов.

1. Концептуально-целевой подход: формирование навыков управленческой культуры личности обучающегося связано с ценностями, целями и средствами.

Цель как фактор формирования навыков управленческой культуры определяет содержание и направление всей деятельности.

Ценности рассматриваются как роль смыслов человеческой жизни. При этом выделяют три класса: творческие, в том числе труд; переживания и отношений. Они же выступают как фактор формирования навыков управленческой культуры и требуют активного использования педагогического управления и методов образовательной деятельности.

В управлении мыслительная деятельность, как правило, носит дедуктивный характер. Это один из аспектов, как самого управления, так и управленческого мышления.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению 38.03.02

«Менеджмент» предъявляет среди множества требований к учебному процессу — использование активных и интерактивных форм занятий с целью формирования и развития профессиональных навыков обучающихся. Отмечается, что удельный вес таких занятий определяется содержанием конкретных дисциплин и составляет в целом 20–25 процентов аудиторных занятий.

Для организации учебного процесса, направленного на формирование навыков управленческой культуры можно использовать такие методы, как деловая игра, проектные задания, решение управленческих ситуационных задач.

Активное обучение предполагает использование комплекса интерактивных учебных материалов по дисциплинам, которые обеспечат становление управленческой культуры студента — будущего менеджера в вузовском образовании особенно в отношении дисциплин профессионального цикла («Теория менеджмента (история управленческой мысли)», «Теория менеджмента (теория организации)», «Теория менеджмента (организационное поведение)», «Маркетинг»)[4, с. 330].

Обычно активные методы обучения применяются в комплексе с традиционными методами. Активные методы охватывают все виды аудиторных занятий со студентами. При этом предполагается использование интерактивных учебных материалов, таких как учебники, тесты, учебно-методические пособия, в которых содержатся вопросы, задания, тесты и ситуационные задачи.

Речь идет о необходимости использовать методы активного обучения как универсальных методов, позволяющих обучающимся быть не пассивным слушателем, а внести свой индивидуальный вклад в решение поставленной задачи с помощью активного обмена знаниями, идеями, способами деятельности. Это означает, что мы должны обучать студентов применять полученные теоретические знания в различных конкретных ситуациях.

Анализ практики и научных исследований показывает, что обучение должно строиться так, чтобы обучающийся последовательно переходил от одного уровня деятельности к следующему более высокому.

2. Модельная организация процесса профессиональной подготовки обучающихся.

Цель выступает ведущим фактором формирования навыков управленческой культуры, но не менее важное значение имеет и организация педагогического процесса. Модельная организация процесса формирования на-

выков управленческой культуры требует исследовательского подхода.

Категориями можно назвать:

А. Проблему как знание о необходимости формирования навыков управленческой культуры;

В. Факт как форму знаний (содержание, положение, средство решения задач);

С. Систему знаний, объясняющую интересующее нас явление или процесс.

Моделируемые объекты и отношения становятся наглядными для субъекта познания при использовании вещественных или реализуемых на компьютере моделей.

Связи между компонентами моделируемого объекта признаются с помощью эксперимента. Модель же, как идеализирующее представление всегда сохраняет момент приближенности, который может оказаться существенным, и для его снятия потребуется новая модель.

3. Информационно-математическое обеспечение процесса формирования навыков управленческой культуры обучающихся.

Исследование показало, что важнейшим фактором образовательной деятельности преподавателя является информационное обеспечение процесса формирования навыков управленческой культуры обучающихся.

В нашем исследовании мы реализовали систему формирования навыков управленческой культуры средствами дисциплин управленческого блока [4, с. 329].

Процесс становления управленческой культуры бакалавра менеджмента в вузовском образовании мы наделаем следующим смыслом:

— оказание личности студента содействия в получении знания о системе управленческой культуры;

— закрепление навыков культурно-управленческой деятельности как профессиональной личностной ценности, её важности и актуализации потребности в ней, при полной адекватной оценке собственной управленческой культуры с точки зрения потенциала профессии и планировании собственного профессионального успеха.

Сам процесс представлял собой специально организованное, управляемое и контролируемое взаимодействие преподавателя и студента, конечной своей целью имеющее формирование навыков управленческой культуры. Данный процесс имеет управляемый, контролируемый характер, где мы руководствовались сознательными намерениями, по заранее намеченному плану в соответствии с поставленными задачами.

Литература:

1. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. / В. И. Андреев — 2-е изд. Казань: Центр инновационных технологий, 2000. с. 124.
2. Позднякова, Ж. С. Формирование комплекса педагогических условий реализации системы управленческой культуры // Международная научная конференция «Педагогика: традиции и инновации(III)», Челябинск, 2012. с. 175–177.
3. Позднякова, Ж. С. Особенности формирования навыков управленческой культуры // Междисциплинарный диалог: современные тенденции в гуманитарных, естественных и технических науках сборник трудов III Все-

российской научно-практической конференции преподавателей, ученых, специалистов и аспирантов. 2014. С. 133–138.

4. Позднякова, Ж. С. Педагогические условия формирования навыков управленческой культуры студентов — менеджеров // Казанский педагогический журнал. 2015. № 4–2 (111). С. 328–332.

Эффективное управление образовательной организацией.

Сущность понятия «Эффективное управление».

Критерии оценки эффективности управления образовательной организацией

Роньжова Наталья Васильевна, старший воспитатель
МБДОУ детский сад № 33 «Дельфин» р.п. Гремячево

В статье представлен анализ управления образовательной организацией. Раскрыты критерии оценки эффективности управленческой деятельности в дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова: образовательная организация, эффективное управление, критерии эффективности управления

В настоящее время система образования претерпела большое количество преобразований, обусловленных выходом федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС). Обмин из главных требований современного общества — это повышение качества образования на всех его ступенях. Деятельность любого образовательного учреждения направлена на поиск нового механизма управления, которое в свою очередь, способствовало бы росту каждого члена организации и достижению наивысших результатов деятельности всей организации.

Проблема эффективности управления привлекала внимания многих научных деятелей во все временные периоды. По мнению Конаржевского Ю. А. эффективность организации управления — это создание благоприятных условий для достижения коллективом поставленных целей в кратчайшие сроки при наивысших качественных и количественных показателях и наименьших затратах [1].

Под управлением понимают совокупность процессов, обеспечивающих поддержание системы в заданном состоянии или перевод ее в новое более эффективное состояние организации через разработку и реализацию целенаправленных воздействий.

Эффективность — это характеристика процессов и воздействий управленческого характера, показывающая, прежде всего, степень достижения запланированных целей. Таким образом, деятельность, которая частично или полностью приводит к достижению поставленных целей, считается эффективной.

Основными проблемами оценки эффективности управления образовательной организацией на данном этапе является:

- отсутствие методик измерения эффективности управления;
- наличие единых критериев оценки эффективности управления.

Цель статьи — подбор критериев, для оценки изменения эффективности управления на примере дошкольной образовательной организации.

Критерий — это важнейший отличительный признак, который характеризует качественные стороны явления, его сущность. В практической деятельности образовательной организации используется не сам критерий, система показателей, построенная на его основе. Понятие «критерий» на много шире понятия «показатель», таким образом мы можем утверждать, что критерий — это система показателей, определяющая конкретный элемент образовательного процесса [2].

Итак, критерий эффективности, включает в себя систему показателей выражающих главную меру желаемого результата, которая учитывается при рассмотрении вариантов решения.

Критерии и показатели эффективности управления вытекают из направлений деятельности руководителя образовательной организацией.

Рассмотрим основные направления работы руководителя дошкольной образовательной организацией и соответствующие им критерии и показатели эффективности управленческой деятельности.

1. Ресурсы дошкольного образовательного учреждения (ДОО).

Критерий 1.1. Материально-технические ресурсы ДОО
Показатели эффективности:

- состояние здания и его оснащенность;
- количество детей в соответствии с проектом;
- наличие и состояние помещений для учебной деятельности;
- наличие и функциональность прилегающего участка;
- постройки для спорта и отдыха.

Критерий 1.2. Кадровая и методическая обеспеченность ДОО

Показатели эффективности:

- возрастные показатели педагогов;
- благоприятные отношения между педагогами;
- настроенность педагогов на развитие;
- наличие полного учебно-методического комплекса;

Критерий 1.3. Ресурсы сохранения и поддержания здоровья детей.

Показатели эффективности:

- оптимальное количество учебно-воспитательной нагрузки;
- применение здоровьесберегающих технологий в ДОУ;
- медицинский контроль;
- профилактика заболеваемости.

2. Качество управления ДОУ.

Критерий 2.1. Представления руководителя и его заместителей о целях и приоритетах ДОО

Показатели эффективности:

- знание нормативно-правовых документов;
- отражение в планах ДОО гражданских и нравственных ценностей;
- четкость, конкретность и диагностичность цели деятельности.
- обоснованность приоритетов ДОО.

Критерий 2.2. Деятельность администрации по психологической и методической поддержке профессионального развития педагогов.

Показатели эффективности:

- дифференцированный подход к сотрудникам ДОО;
- умение вовлечь педагогов, к профессиональному самосовершенствованию;
- организация активных форм профессионального развития педагогов;
- возможность стимулирования и мотивирования профессионального роста педагогов.

Критерий 2.3. Оценивание руководителем своей деятельности и своевременное исправление допущенных недочетов.

Показатели эффективности:

- умение видеть свою работу со стороны;
- терпимое отношение к критике;
- демократический стиль управления;
- конструктивная реакция на ошибки.

3. Качество учебно-воспитательной работы ДОО.

Критерий 3.1. Состояние учебного плана и рабочих программ.

Показатели эффективности:

- обоснованность учебно-воспитательного плана ДОУ;
- баланс предметных областей и учебной нагрузки по видам деятельности;
- адекватный уровень сложности;
- ориентация на развитие не только интеллектуальной, но и эмоционально-нравственной сферы детей.

Критерий 3.2. Отражение в учебном плане и программе основных компетентностей выпускника ДОУ, представленных в ФГОС ДО.

Показатели эффективности:

- ориентация на развитие у детей самостоятельности и коммуникативных навыков;
- разносторонняя направленность обучения;
- обучение сотрудничеству;
- пропаганда здорового образа жизни.

Критерий 3.3. Кадровое и методическое обеспечение учебного плана.

Показатели эффективности:

- обеспеченность кадрами;
- уровень квалификации педагогов;
- рациональное распределение Должностных обязанностей;
- возможность оказания дополнительных образовательных услуг;
- развитое методическое обеспечение.

4. Психологический климат в ДОО.

Критерий 4.1. Стиль отношений в ДОО.

Показатель эффективности:

- стилевые отношения между педагогами и воспитанниками (диалог, сотрудничество, взаимопонимание);
- восприятие ошибок;
- настрой на поддержку, создание ситуаций успеха.

Критерий 4.2. Поддержка инициатив и творчества педагогов, самостоятельности детей

Показатели эффективности:

- стремление разобраться в инициативных предложениях коллег;
- терпимость и поддержка их при неудачах;
- желание применить лучшие находки коллег в практике.

Критерий 4.3. Условия труда и отдыха педагогического коллектива.

Показатели эффективности:

- удобный распорядок рабочего дня;
- эстетика интерьера;
- наличие времени и места для методической работы;
- психологическая поддержка педагогов и детей.

5. Квалификация педагогов ДОУ.

Критерий 5.1. Преобладающие ценности педагогического коллектива ДОУ.

Показатели эффективности:

- личность ребенка — объединяющая коллектив.
- ценности сотрудничества и профессионально-педагогической этики;
- учет интересов ребенка.

Критерий 5.2. Профессиональная компетентность педагогов.

Показатели эффективности:

- владение учебно-методическим материалом и современными методами ведения занятий.
- рефлексия причин успехов и неудач своей деятельности.
- стабильность в достижении положительных результатов труда независимо от контингента детей и других факторов;

— организация их самостоятельной работы исследовательского типа.

Критерий 5.3. Сотрудничество педагогов и ориентация их на совместные достижения.

Показатели эффективности:

- отношение педагогов к сотрудничеству в коллективе;
- обмен опытом работы;
- ориентация на командную проектную работу;
- распределение поручений согласно индивидуальным склонностям и интересам педагогов.

6. Достижения детей ДОУ.

Критерий 6.1. Уровень освоения детьми программного материала.

Показатели эффективности:

- количество детей с высоким, средним и низким уровнем образовательных достижений;
- обеспечение со стороны педагогов динамики развития детей;
- процент выполнения возрастных интеллектуальных норм детей.

Критерий 6.2. Положительная познавательная мотивация, стремление к самообразованию.

Показатели эффективности:

Литература:

1. Конаржевский, Ю. А. Внутришкольный менеджмент. — М.: Новая школа, 2007. — 158 с.
2. Лебедев, О. Е. Модернизация управления образованием: перспективы и проблемы: Методическое пособие для самоанализа управленческих проблем. — СПб.: СПбАППО, 2006. — 96 с.
3. Поташник, М. М., Моисеев А. М. Управление развитием школы: пособие для руководителей образовательных учреждений. М.: Новая школа, 1998. — 178 с.
4. Третьяков, П. И. Практика управления современной школой. — М.: Новая школа, 2005. — 200 с.

Проект «Все работы хороши — выбирай на вкус!»

Сергеева Лариса Александровна, воспитатель первой квалификационной категории
МБДОУ детский сад № 34 д. Тургенево (Владимирская обл.)

Описание проекта

Исходя из профессий, по которым работают родители детей средней группы, проходил проект «**Все работы хороши — выбирай на вкус!**»

Цель

Продолжать расширять представления о труде взрослых, о разных профессиях. Формировать положительное отношение к труду взрослых.

Задачи

1. Воспитывать уважение к труду взрослых и его результатам.

— положительный настрой на занятия с преобладанием интереса и ответственности;

- организованность, дисциплина;
- владение основными познавательными умениями, навыками произвольности;
- сформированность контрольно-оценочных действий.

Критерий 6.3. Ценности детского коллектива, отношения детей между собой, их поведение вне ДОУ.

Показатели эффективности:

- ценности, преобладающие в детских коллективах;
- отзывы окружающих о воспитанности детей;
- проявление ими заботливого отношения к другим людям.

При обработке результатов экспертной оценки возможно применение бальной системы по каждому показателю, где высокий показатель — 3 балла, средний — 2 балла, низкий — 1 балл.

Таким образом, мы можем подвести приблизительную оценку эффективности управленческой деятельности дошкольной образовательной организации.

Подобранные критерии помогут в адекватной оценке управленческой деятельности и дальнейшему совершенствованию работы дошкольной образовательной организации.

2. Развивать интерес к миру взрослых, желание следовать поступкам взрослых людей.

3. Формировать у детей представления о разных профессиях, показать значимость их труда для общества и детей.

Актуальность

Согласно Д. Б. Эльконину, в дошкольные годы происходит замыкание связи между предметным миром и миром человеческих отношений. Поэтому ознакомление дошкольников с трудом взрослых играет важную роль в установлении их контактов с взрослым миром. Формирование системных знаний детей о труде взрослых предполагает знакомство дошкольников с конкретными трудовыми процессами, преобразование человеком предмета

труда в продукт (результат труда). Системные знания о труде дают возможность дошкольникам установить связь между результатом труда и деньгами. За свой труд взрослые получают деньги.

Новизна

Тесное взаимодействие с родителями в процессе проектной деятельности, активное использование ИКТ.

Продолжительность проекта: 9 дней

Механизм реализации

Подготовительный этап — анализ литературы, подбор материально-технических ресурсов, необходимых для вы-

полнения проекта, подбор дидактических, подвижных, познавательных, сюжетно-ролевых игр, создание презентаций и игр с использованием ИКТ.

Практический этап включает в себя все виды детской деятельности практической направленности, связанные с реализацией проекта.

Презентационный этап предусматривает презентацию продуктов детской деятельности по тематике проекта, проведение открытого мероприятия.

Ожидаемые результаты

Устойчивые представления о труде взрослых, о разных профессиях, уважительное отношение к труду взрослых, его результатам. Желание следовать поступкам взрослых людей.

Профессия швеи

Познавательное развитие	Речевое развитие	Социально-коммуникативное развитие	Художественно-эстетическое развитие	Чтение худ. литературы	Взаимодействие с родителями
Экспериментирование «Почему одежду шьют из ткани, а не из бумаги».	Предложить Роме с. рассказать о профессии своей мамы, которая работает швейей.	Сюжетно-ролевая игра «Магазин одежды», «Ателье».	Рисование красками «Укрась платье для куклы».	рассказ Н. Носова «Заплата»	Организовать конкурс «Наряди куклу». Пригласить маму Ромы с. к детям с просьбой рассказать о своей профессии.

Профессия продавца

Познавательное развитие	Речевое развитие	Социально-коммуникативное развитие	Художественно-эстетическое развитие	Чтение худ. литературы	Взаимодействие с родителями
Закрепить, что продавцы работают в разных магазинах. Эксперимент «Разные веса».	Предложить Алёне Б. рассказать о профессии своей мамы, которая работает продавцом. Беседа о правилах поведения продавца и покупателя.	Сюжетно-ролевая игра «Магазин продуктов», дидактическая игра «Узнай на вкус», Дидактическая игра по ФЭМП «Сколько?».. (закрепление навыков счёта до 5)	Лепка овощей для игры в магазин.	Стихотворение Ю. Д. Владимириной «Ничкины покупки».	Совместное изготовление атрибутов для игры в магазин (сумки, кошельки, деньги).

Профессия повара

Познавательное развитие	Речевое развитие	Социально-коммуникативное развитие	Художественно-эстетическое развитие	Чтение худ. литературы	Взаимодействие с родителями
Названия блюд, названия предметов посуды. Закрепление правил столового этикета. Презентация — викторина	Беседа о вкусной и здоровой пище.	Сюжетно-ролевая игра «Кафе»	Угощение для кукол из солёного теста.	Стихотворение О. Е. Григорьевой «Повар»	Совместное чаепитие с пирогами, испечёнными вместе с родителями дома.

Профессия шофёра

Познавательное развитие	Речевое развитие	Социально-коммуникативное развитие	Художественно-эстетическое развитие	Чтение худ. литературы	Взаимодействие с родителями
Экспериментирование «Движение автомобиля на мокрой дороге — ластик»	Беседа «Какие бывают машины», правила движения для машин, правила поведения пешеходов.	Сюжетно-ролевая игра «Шофёр»	Рисование «Машины, которые едут по улицам деревни»	Рассказ Б. Жидкова «Такси»	Составить маршрут движения на карте от дома до детского сада.

Профессия лесника

Познавательное развитие	Речевое развитие	Социально-коммуникативное развитие	Художественно-эстетическое развитие	Чтение худ. литературы	Взаимодействие с родителями
Беседа «Для чего нужен лес», презентации «Какие бывают деревья», «Дары леса». Эксперимент «Тонет — не тонет»	Беседа о поведении человека в лесу. Рассказ Оксаны Е. о работе своего папы.	Дидактическая игра «Айболит» (как живётся комнатным цветам), «Четвёртый лишний» (липа, осина, берёза, стул)...	Поделки из природного материала (сосновые шишки).	Рассказ Г. А. Скребицкого «На лесной полянке. Зима».	Совместная экскурсия в парк.

Профессия медицинского работника

Познание	Коммуникация	Социализация	Художественное творчество	Чтение худ. литературы	Взаимодействие с родителями
Ознакомление с медицинскими атрибутами.	Беседа «Чем поможет врач»	Сюжетно-ролевая игра «Больница»	Рисование по произведению К. И. Чуковского «Айболит»	Сказка К. И. Чуковского «Айболит»	Совместное изготовление атрибутов для игры в «Больницу»

Профессия библиотекаря

Познавательное развитие	Речевое развитие	Социально-коммуникативное развитие	Художественно-эстетическое развитие	Чтение худ. литературы	Взаимодействие с родителями
Книга — источник знаний и бережное отношение к книге.	Составление рассказа о том, как ходили в библиотеку.	Сюжетно-ролевая игра «Библиотека».	Изготовление формуляров для игры.	В. Берестов «Как хорошо уметь читать!»	Акция «Подари книгу детскому саду» для игры в библиотеку.

Профессия младшего воспитателя

Познавательное развитие	Речевое развитие	Социально-коммуникативное развитие	Художественно-эстетическое развитие	Чтение худ. литературы	Взаимодействие с родителями
Экспериментирование «Свойство ткани»	Беседа «О труде младшего воспитателя»	Сюжетно-ролевая игра «Детский сад»	Аппликация «Украшь фартук»	Е. Благинина «Научу одеваться братца»	Повторение с детьми культурно-гигиенических навыков

Литература:

1. Алешина, Н. В. Ознакомление дошкольников с окружающим и социальной действительностью. Средняя группа. Издание 4-е. — М.: 2008
2. Губанова, Н. Ф. Игровая деятельность в детском саду. Программа и методические рекомендации. — М.: Мозаика-Синтез, 2006
3. Дыбина, О. В. Ребенок и окружающий мир. Программа и методические рекомендации. Для занятий с детьми 2–7 лет. — М.: Мозаика-Синтез, 2007
4. Дыбина, О. В. Занятия по ознакомлению с окружающим миром в средней группе детского сада. — М.: Мозаика-Синтез, 2008
5. Дыбина, О. В. Ребёнок в мире поиска. Творческий центр Сфера, М.: 2007

Опыт взаимодействия семьи и дошкольного учреждения

Сягина Наталья Валерьевна, старший воспитатель
МБДОУ «Детский сад № 459» г. Нижний Новгород

Семья и дошкольное учреждение — два важнейших института социализации детей. Хотя их воспитательные функции различны, для всестороннего гармоничного развития ребенка необходимо их комплексное взаимодействие. На сегодняшний день объединение усилий родителей и педагогов остаётся важнейшей проблемой современной педагогики. Результативность этого взаимодействия определяет ряд факторов: во-первых — что родители и педагогический коллектив ожидают друг от друга? Во-вторых — совпадают ли цели и задачи родителей по воспитанию детей с детским садом.

Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012 г. ст. 44 п. 1 «Родители... имеют преимущественное право на обучение и воспитание детей перед всеми другими лицами. Они обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка»; ст. 44 п. 2 говорит о том, что «...образовательные организации оказывают помощь родителям (законным представителям) несовершеннолетних обучающихся в воспитании детей...» [7, с. 49].

Что же зачастую происходит на практике? Часто родители полностью переключают воспитание своих собственных детей на детский сад, имеют низкий уровень психолого-педагогической, а зачастую и общей культуры. Кроме того, они оказываются недостаточно информированы об особенностях жизни ребенка в дошкольном учреждении, не зная, что происходит за его дверями. Когда забирают ребенка из детского сада, самый часто задаваемый вопрос родителями: «Что ты сегодня ел?», а не «Что было сегодня интересного? Чем вы занимались?» и т.д. Часто родители не понимают самоценности периода дошкольного детства, и считают его только подготовкой к обучению в школе. Но ребенок живет здесь и сейчас, и формирование его личности происходит с самой первой минуты его рождения. Детский сад и семья «оторваны» друг от друга. При всем том, что семья выступает соци-

альным заказчиком, сама она не готова включиться в деятельность образовательного учреждения.

Вот поэтому коллектив нашего МБДОУ уделяет особое внимание развитию сотрудничества педагогов и родителей и активизации позиции родителей в процессе воспитания, развития детей, когда родитель становится субъектом воспитательной деятельности.

Мы предположили, что в случае создания определенных условий, можно добиться не только психолого-педагогической грамотности родителей, но и активизировать их позицию в сообществе с дошкольным учреждением, ориентированным на полноценное развитие каждого ребенка. Эти условия помогут каждому родителю осознать себя как человека, который призван оказать позитивное воздействие на развитие собственного ребенка и помогут сформировать у родителей устойчивую потребность реализовать свой воспитательный потенциал.

Работа была разделена на 3 этапа.

Первый этап (подготовительный). На этом этапе работа шла в двух направлениях:

Первое направление — это обучение педагогов.

Самым трудным на данном этапе была перестройка отношения педагогов к родителям как объекту педагогического воздействия и передачи информации по пропаганде педагогических знаний к субъективным отношениям воспитателей и родителей. То есть, между педагогами и родителями тогда сохранялся рациональный стиль общения — родителям отводилась пассивная роль объекта воздействия со стороны педагога: «Вы должны...», «Вы же мать, вы обязаны...» и т.д. Преобладало оценочное отношение, навязывание знаний, мнений, претензии. Необходимо было настроить воспитателей на переход к сотрудничеству как межличностному отношению педагога и родителей, достижению партнерских доверительных отношений, личностному безоценочному стилю общения с каждой семьей. Началась работа с педагогами по проведению консультаций, семинаров-практикумов, педагогических советов.

План работы на год по развитию коммуникативных навыков сотрудничества с родителями

Месяцы	Формы работы с педагогами
сентябрь	Круглый стол «Современная семья. Какая она?». Цель: осудить проблемы современной семьи, трудности, возникающие в общении с родителями.
октябрь	Опросник «Мои «плюсы» и «минусы» в общении с родителями». Цель: самоанализ профессиональных затруднений в общении с родителями и определение актуальной для себя консультативной помощи.
ноябрь	Семинар-практикум «Методика активного слушания. «Я»-сообщения, «Ты»-сообщения». Цель: развивать умение эмпатического слушания.
декабрь	Тренинг «Невербальный диалог». Цель: упражнять во взаимодействии невербальными средствами общения.
январь	Консультация «Конфликты. Способы выхода из конфликтной ситуации». Цель: развивать способность понимать природу конфликта, находить удачное поведение в сложных ситуациях.
февраль	Аутотренинг. Цель: учить воспитателей снимать напряжение, сильное волнение.
март	Совет педагогов «Межличностное общение педагога и родителя — важнейшее условие сотрудничества».
апрель	Ролевая игра «Конкурс педагогических ситуаций». Цель: учить педагогов находить и реализовывать удачное поведение в сложившихся ситуациях.
май	Опросник: по запросам педагогов на следующий год.

Использовались тесты, опросники, психологические тренинги по общению, решение проблемных ситуаций, ролевые и деловые игры, конкурсы педагогических ситуаций, где воспитатели учились диалогическому общению и выработали следующие принципы работы с детьми:

1. Найдите время, создайте возможности и поощрите родителей высказать свои соображения, радости, цели, беспокойства.

2. Выбирайте места, где можно побеседовать с глазу на глаз

3. Всегда относитесь к сведениям как к конфиденциальным: семьи делятся с воспитателями очень личной информацией, и важно сохранять ее в тайне.

Второе направление — взаимодействие с родителями.

На родительских собраниях, в личных беседах родителям разъяснялось, что детский сад — открытая система, поощряются все формы участия в жизни группы — в занятиях, походах, конкурсах, выставках, экскурсиях. Родители могут прийти в группу и поделиться своими талантами, интересами и умениями. Они могут участвовать в планировании работы. На этом этапе началась работа по изучению запросов и интересов родителей (анкеты, опросные листы, по вопросам воспитания и развития детей, а также возможности и желания участвовать в педагогическом процессе).

Второй этап (основной).

В ходе этого этапа были выработаны следующие формы работы с семьей.

Стратегии неформального общения:

1) Время прихода и ухода. Воспитатели используют для общения время прихода и ухода. Родители могут раздеться, пройти в группу, задать воспитателям вопросы, поиграть с детьми, почитать им книжку.

2) Доска объявлений. Показывает, чем занимались дети в детском саду. Родителям сообщается тема, информация об особенностях программы, занятия с целями, задачами. Можно выставить художественно оформленные отчеты детей об экскурсиях, фотографии детей, членов их семей.

3) «Семейный альбом». Его оформление стало традицией. В «Семейном альбоме» родители вместе с детьми рассказывают о своей семье, о традициях, о любимых семейных занятиях. Читая и рассматривая альбом, родители лучше узнают друг о друге, находят общие интересы.

4) «Информационные листки». Это еще один способ общения с семьями. В нашем детском саду они оформляются в виде «Руки помощи». Их содержание включает:

- объявления о событиях, конкурсах в группе
- просьбы принести какие-то материалы для образовательной деятельности, оказать какую-то помощь (найти фотографии, книги, предметы для мини-музея и т.д.)
- рекомендации по проведению домашних занятий
- художественная литература, пособия, материалы по теме

5) Выставки детских работ, проектов.

Это могут быть детские работы, работы родителей с детьми. В течение изучения темы дети с воспитателями оформляют проект — панно, коллаж, в котором принимает участие каждый ребенок, участие каждого отмечается. В оформлении проекта могут принять участие и родители. В проекте отражаются задачи, поставленные при изучении темы, спланируется коллектив детей.

6) «Портфолио» есть у каждого ребенка. Это коллекция работ в папочке, которые ребенок выполнил в течение некоторого времени. Они включают рисунки детей, рассказы, карточки, выполненные в центре математики и т.д. «Портфолио» показывается родителям, может быть взято домой, рассмотрено вместе с детьми.

7) «Информационные стенды». Здесь может быть выставка одного ребенка, рубрики, например, «Читалки-рассуждалки», советы педагога-психолога или воспитателей, статьи из журналов, рекомендуемая литература для чтения.

Стратегии неформального общения:

1) Родительские собрания. Тематика родительских собраний планируется, исходя из согласования с родителями. Темы могут быть представлены в лекционном ключе, либо в виде практикума, семинара, с участием детей и т.д.

2) Домашние визиты. Родители приглашают воспитателей домой, общаются в домашней обстановке.

3) Карта наблюдений воспитателя. Родителей знакомят с картой, которая предназначена для сбора данных о том, какие центры активности и какие материалы дети предпочитают, какие затруднения есть у ребенка, планируется дальнейшая индивидуальная работа.

4) Благодарность родителям. Каждому приятно, когда его усилия по достоинству ценят, и родители — не исключение. Они пришли, потратили свое время и заслуживают благодарности. Оценивается любое участие в жизни группы — уборка, передача материалов, участие в занятиях с детьми. Благодарность оформляется в виде «Шагов сотрудничества».

5) Пребывание членов семей в группе. Это полезно и для семьи, и для воспитателя. Польза для семьи:

- родители, находясь в группе, видят, как их ребенок общается с другими

- родители получают представление о работе воспитателя, начинают относиться к ним с большим уважением

- родители обучаются видам деятельности, которыми можно с удовольствием заниматься дома

- устанавливают дружеские связи с другими родителями

Польза для воспитателей:

- воспитатели видят, как родители мотивируют своих детей, как помогают решать им задачи

- воспитатели могут больше времени уделять другим детям и работать подгруппами

Польза для детей:

- у детей повышается социальный статус, они чувствуют гордость за своих родителей

- они забывают о беспокойствах

- они счастливы, когда родители находятся в группе, становятся более уверенными, открытыми

Виды деятельности, способствующие вовлечению родителей:

1. «День открытых дверей». Родители могут посетить группу, спортзал, музыкальный зал, бассейн в течение дня.

2. Приглашение родителей на утренние и вечерние сборы «У нас гости». Родители рассказывают детям о чем-то интересном по теме, которая изучается в группах.

3. Приглашение родителей на занятия. Родители приглашаются на занятия. Мама, увлекающаяся шитьем, может сшить вместе с детьми платье для куклы, парикмахер — сделать стрижку. В результате они приобретают некоторый положительный опыт и им снова хочется побывать в детском саду.

4. «Дни рождения», «Дни именинников». Это праздники для всех — с конкурсами, песнями, танцами, подарками. Родители — не зрители, а участники.

5. Спортивный праздник «Папа, мама, я — спортивная семья!».

6. Конкурсы рисунков и поделок.

7. Изготовление оборудования, обустройство участка

Таким образом, была выработана система мероприятий, направленных на формирование устойчивой потребности во взаимодействии родителей и педагогов.

Третий этап (заключительный). В результате проведенной работы была отработана модель взаимодействия с семьей. Родители стали активными участниками образовательного процесса. В результате такого сотрудничества улучшили взаимоотношения между родителями, они нашли общие интересы. По данным анкетирования, проводимого среди родителей, в результате такого взаимодействия с педагогами и детьми, возникает потребность поделиться информацией о достижениях ребенка, трудностях и тревогах, возникающих при воспитании (60,8% родителей указали, что они вступают во взаимодействие с педагогами, чтобы вместе участвовать в образовательном процессе, 50% родителей выступают инициаторами разговора с педагогом). Организуя совместные мероприятия, воспитателям удается объединить родителей. Степень участия в жизни детского коллектива больше половины родителей оценили на «отлично» и «хорошо». Кроме этого, анкетирование показало, что у педагогов выявлен высокий уровень подготовленности к взаимодействию с родителями. Можно отметить у воспитателей установку на эмоционально-положительное отношение к ребенку, родителям, независимо от личностных качеств. Воспитатели владеют различными техниками общения, умеют грамотно строить коммуникативное пространство, что помогает родителям преодолеть психологический барьер, часто возникающий в общении между педагогами и родителями.

Можно отметить, что по результатам исследования педагогов-психологов в группах наблюдается более высокий уровень межличностных отношений и эмоционального благополучия, в группах стало больше детей-лидеров. Отмечено, что при решении социальных проблем детьми (поделиться со сверстниками, помочь в трудной ситуации и т.п.), дети стали более активными, легче вступают в контакт и умеют договариваться.

Таким образом, в результате такого взаимодействия с родителями, мы получили:

- 1) Ребенка:

- самостоятельного, умеющего делать выбор, принимать решения

- с чувством ответственности за свои поступки

- испытывающего потребность в познании окружающего мира

- 2) Родителя:

- активного участника образовательного процесса

- педагогически грамотного

- ответственного за воспитание собственного ребенка

- 3) Педагога

- помощника родителя в воспитании ребенка

- инициативного

- творческого

Сейчас мы ищем новые формы сотрудничества с семьей. Это могут быть Клубы по интересам, Семейный клуб. На наш взгляд, родители готовы к такой форме сотрудничества, и наше ДОО тоже готово к такому взаимодействию, и я думаю, что у нас это получится.

Литература:

1. Арнаутова, Е. П. В гостях у директора: Беседы с руководителем дошкольного учреждения о сотрудничестве с семьей. — М.: ООО «Линка-Пресс», 2004
2. Арнаутова, Е. П. Педагог и семья. — М.: Изд. дом «Карапуз», 2001
3. Давыдова, О. И., Майер А. А., Богославец Л. Г. Проекты в работе с семьей. Методическое пособие. — М.: ТЦ Сфера, 2012
4. Зверева, О. Л., Кротова Т. В. Общение педагога с родителями в ДООУ: Методический аспект. — М.: ТЦ Сфера, 2005
5. Майер, А. А., Давыдова О. И., Воронина Н. В. 555 идей для вовлечения родителей в жизнь детского сада. — М.: ТЦ Сфера, 2011
6. Метенова, Н. М. Взрослым о детях. Новые подходы к оформлению и содержанию наглядной информации для родителей в дошкольных учреждениях — Ярославль, ООО «ИПК Индиго», 2014
7. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»: текст с изм. и доп. на 2014 г. — М.: Эксмо. 2013

Оценивание деятельности студентов-бакалавров

Топор Анна Владимировна, старший преподаватель

Приднестровский государственный университет имени Т. Г. Шевченко (г. Тирасполь, Молдова)

Ключевые слова: оценочные средства, методы оценивания, эссе, критерии оценки эссе

Вопросы оценивания учащихся волновали не одно поколение педагогов. В своих трудах многоаспектность данной проблемы раскрывали Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн (оценочная функция человек); Б. Г. Ананьев, А. А. Бодалев (социокультурная роль оценивания); В. П. Беспалько, В. И. Загвязинский (оценочная деятельность в учебном процессе); Л. Байкова, Н. Л. Баженова, Н. В. Кузьмина (подготовка будущих педагогов к профессиональному оцениванию) и др. В условиях двухуровневой образовательной системы вуза эти вопросы по-прежнему являются актуальными.

Являясь неотъемлемым и обязательным компонентом учебного процесса и образовательной программы высшего образования оценивание студентов сегодня, требует новых подходов. По мнению Н. В. Дрантусовой, Е. А. Князева, «главная задача этой процедуры — улучшение качества работы конкретного человека и через это достижение более широких целей — улучшение качества учебных программ, в которые вовлечены оцениваемые люди, и достижение нового качества работы всей организации в целом» [2]. Речь идет не только об изменении средств оценивания (используются новые не характерные для специалитета такие как: модули, презентации, эссе и т. п.), но и об изменении целей, а также о пересмотре философского подхода к оцениванию деятельности студентов.

Основной целью системы оценивания студентов в профессиональном образовании является выявление соответствия **академических результатов и основных целей** основной образовательной программы соответствующей профессиональной квалификации.

Методология оценивания базируется на ряде принципов, наиболее важными из которых являются: соот-

ветствие результатов обученности конечным целям подготовки; соответствие методов оценивания методам обучения; вариативность использования форм и методов оценки уровня подготовленности студентов; действительность, эффективность, объективность и прозрачность процесса оценивания знаний студентов и т. д. Современные подходы к проектированию системы оценивания должны основываться на возрастающей роли и значимости индивидуальной работы студента, а также самостоятельной работы под руководством преподавателя.

Таким образом, посредством использования альтернативных методов оценивания осуществляется переход от оценки успеваемости к оцениванию «реальных достижений учащихся». Так называемому аутентичному оцениванию (authentic assesment), которое, по мнению Н. В. Алехиной и Э. Зильберштейн [1] ориентировано на практические результаты деятельности учащихся, в нашем случае студентов — бакалавров, позволяет учитывать инициативу, стимулировать стремление к самосовершенствованию и личностному росту. Обеспечивает возможность видеть результаты собственной деятельности, получать признание своих достижений, что в свою очередь позволяет повысить уровень подготовки будущих специалистов.

Остановимся на одном из письменных методов оценивания достижений студентов бакалавров — эссе. Данный вид учебной деятельности студента, характеризуется Т. И. Красновой как самостоятельное сочинение-размышление над научной проблемой, при использовании идей, концепций, ассоциативных образов из других областей науки, искусства, собственного опыта, общественной практики [4].

Из существующего многообразия эссе, по мнению Т. И. Красновой, чаще используются [3]:

— описательное эссе, в котором автором указывается направление действий или даются инструкции в том, как закончить задачу, или как должно быть выполнено некое действие (например, эссе на тему «Как привлечь младшего школьника к краеведческой работе?»);

— причинно-следственное эссе. При их написании студенты, исходя из предложенных ситуаций, пытаются ответить на вопросы «Почему так происходит?» и «Каков результат?» (примером может послужить эссе на тему «Причины неуспеваемости учащихся», написанное после прохождения педагогической практики);

— сравнивающее эссе. Такой тип позволяет фиксировать различия и сходства между людьми, местами, вещами, идеями, и т. д. (пример темы такого эссе — «Традиционные и нетрадиционные уроки в начальной школе»). Возможен вариант, когда рассматриваются только различия или только сходства;

— аргументирующее эссе, в котором фиксируется обоснованное мнение относительно предмета, а затем автор либо представляет возражения и опровергаете их либо представляет аргументы, поддерживающие данные предположения (темы такого типа эссе: «Должен ли каждый учиться в университете?», «Может ли студент учиться и одновременно работать по специальности?»).

Критериями оценки эссе могут стать следующие показатели:

— полнота раскрытия темы — рассмотрены все разделы темы, в случае необходимости проанализированы и подытожены различные точки зрения;

— доказательство позиции — проблема рассматривается глубоко, предоставляется необходимая и точная информация (при необходимости используется дополнительная историческая, юридическая и т. п. информация);

— стиль изложения — логически выстроенное раскрытие темы, использование ясного, точного языка, применение соответствующей терминологии (при необходимости);

— технический аспект — аккуратное оформление работы (дополнительного внимания заслуживают работы, написанные от руки, что позволяет судить о каллиграфических навыках будущего педагога), отсутствие орфографических и пунктуационных ошибок; правильно оформленные ссылки и библиография;

— работа не является плагиатом (объем авторского текста, как правило, оговаривается заранее).

Использование эссе позволяет оценивать умение студентов письменно излагать суть поставленной проблемы (попутно определить их владение соответствующей терминологией и словарный запас, что весьма важно для педагога), самостоятельно проводить ее анализ, опираясь на концепции и аналитический инструментарий соответствующей дисциплины. На основе имеющейся информации делать выводы, и доказывать собственную — авторскую позицию по рассматриваемой проблематике.

Литература:

1. Алехина, Н. В. Проблема аутентичного оценивания образовательной деятельности студента в условиях внедрения системы менеджмента качества / Н. В. Алехина, Э. В. Зильберштейн // Успехи современного естествознания. — 2010. — № 1 — С. 47–49.
2. Дрантусова, Н. В. Оценка качества как необходимый элемент (этап) управления в высшем образовании / Н. В. Дрантусова, Е. А. Князев // Университетское управление: практика и анализ. — 1999. — № 1(8). — URL: <http://narfu.ru/pomorsu.ru/www.pomorsu.ru>
3. Краснова, Т. И. Оценивание учебной деятельности студентов / Т. И. Краснова // Аналитический обзор международных тенденций развития высшего образования. — 2003. — № 6. — С. 45–53.
4. Ширшова, И. А. Оценивание учебных достижений студентов: современные тенденции / И. А. Ширшова // Ученые записки Таврического национального университета имени В. И. Вернадского. Серия «Проблемы педагогики средней и высшей школы». — 2013. — № 1. — Том 26 (65). — С. 205–215.

Конспект непосредственно образовательной деятельности по познавательному развитию в подготовительной группе «Весна идёт, весне дорогу!»

Хайченко Вера Николаевна, воспитатель;

Нечепаева Галина Григорьевна, воспитатель;

Бокова Екатерина Юрьевна, воспитатель;

Шарова Елена Александровна, инструктор физической культуры
МАДОУ «Детский сад комбинированного вида № 32 «Журавушка» г. Губкина

Цель: Развитие у детей познавательных интересов, формирование целостной картины мира в весенний период.

Воспитательные задачи: Воспитание навыков сотрудничества в игровой деятельности. Формировать положи-

тельное эмоциональное отношение к красоте весенней природы.

Развивающие задачи: Развивать мелкую моторику при собирании картинки. Развивать устойчивое внимание, логическое мышление, память. Формировать навыки сотрудничества, взаимопонимания, доброжелательности и самостоятельности.

Образовательные задачи: Продолжать знакомить детей с характерными признаками весны. Актуализировать, систематизировать и дополнить знания детей о весенних изменениях в природе. Развивать в детях умение видеть простейшие причинно-следственные связи между весенними природными явлениями (солнце пригревает — тает снег, появляются цветы, возвращаются перелетные птицы). Поддерживать стремления детей высказывать свои суждения, делать выводы.

Наглядные средства обучения, раздаточный материал:

Мультимедийник, ноутбук, презентация, картинки с изображением птицы, картинки с изображением первоцветов, обручи, модель весны (солнышко, облака, почки, цветы, птицы), лучики солнца.

Предварительная работа: Чтение художественной литературы, наблюдение, беседа.

Виды детской деятельности: игровая, коммуникативная, познавательно-исследовательская, восприятие художественной литературы и фольклора, музыкальная, двигательная.

Ход занятия.

Слайд 1 (времена года) Воспитатель: Ребята, сегодня чудесный день, давайте подарим, друг другу хорошее настроение, улыбнёмся друг другу и нашим гостям. Давайте проведём не большую разминку. (С мячом) Какие времена года вы знаете? Дети: Есть времена года: весна, зима, лето, осень.

Воспитатель: Какое время года идёт сейчас? **Дети:** Сейчас идёт время года Весна.

Воспитатель: Какие весенние месяцы вы знаете? **Дети:** Весенние месяцы, это март, апрель, май.

Слайд 2 (Воробей)

Воспитатель: Ребята, вы слышите, кто поет за окном? **Дети:** За окном поёт воробей.

Воспитатель: Правильно, это поёт воробей. Воробей к нам не просто так прилетел, принес нам письмо.

«Детям группы «Кораблик». Давайте его вместе откроем и прочтем. На конверте есть надпись — «Сказка».

Дети с воспитателем садятся на стулья и читают письмо. **Воспитатель:** «Жили-были четыре времени года: Зима, Весна, Лето и Осень. Жили они дружно и по очереди правили всем миром: три месяца — Зима, три месяца — Весна, три месяца — Лето и три месяца — Осень. Но однажды Зима решила, что она самая главная и не захотела уступить место Весне. Загрустили под снежным покрывалом растения. Птицы перестали петь песни. Люди устали топить печи, чтоб хоть немного согреться. Забеспокоились Осень и Лето. А Весна сказала: «Не беспокойтесь, у меня есть чудо, которое по-

может победить холод!». Ребята, а дальше ничего нет. Листок оборван. Как вы думаете, что может быть чудом, которое поможет Весне?

Слайд 3 (Солнце) Дети: Весне может помочь Солнце.

Воспитатель: А почему вы так думаете, что Солнце — это чудо, которое сможет нам вернуть Весну?

Слайд 4 (Весенние ручьи) Дети: От добрых солнечных лучей тает снег, бегут ручьи, слышны веселые голоса птиц. Пробуждается природа.

Воспитатель: Ребята, а, что же делать, как помочь Весне? **Дети:** Чтобы помочь Весне нам нужно отправиться в мир Весны и преодолеть все преграды, которые нам ставит зима.

Слайд 5 (Весенняя полянка)

Воспитатель: Тогда закройте глаза, покружитесь...в мире весны вы окажитесь! Представьте себя на весенней солнечной полянке.

Дети подходят к коврику, где в трёх обручах лежат разрезные картинки весенние цветы.

Воспитатель: Посмотрите ребята, на лесной полянке появились первые проталинки, а на них цветы. Сейчас вы соберете картинки и узнаете, какие цветы первыми появляются весной.

Слайд 6 (цветы) Дети собирают разрезные картинки с изображением подснежника, мать-и-мачехи, одуванчиков.

Воспитатель: Какие цветы распустились на проталинках? **Дети:** На проталинках распустились: подснежники, мать-и-мачеха, одуванчики.

Воспитатель: А, как называются первые цветы весной? **Дети:** Первые цветы весной называются первоцветы.

Воспитатель: Ребята, а, как вы считаете, почему появляются проталинки? Что помогло снегу растаять, а цветам зацвести? **Дети:** Все пробуждается, оживает благодаря солнышку!

Воспитатель: Посмотрите ребята. Деревья и кусты по своему приготовились к приходу весны! А как они приготовились? **Дети:** Солнышко согрело кору деревьев, ветви наполнились соком, почки набухли, лопнули и появились свежие листочки.

Воспитатель: А все ли деревья меняют свой внешний вид с приходом весны?

Слайд 7 (Сосна и ель) Дети: Ель и сосна не меняют свой внешний вид, они зимой и летом одним цветом.

Воспитатель: А, как называются эти деревья? **Дети:** Это хвойные деревья. У них на веточках вместо листочков растут иголки.

Воспитатель: Как только появилась и прогрелась нежным солнышком проталинка, кто первыми появляется? **Дети:** С приходом весны от нежного солнышка насекомые пробуждаются, выползают из зимних укрытий.

Воспитатель: Каких насекомых с приходом весны можно увидеть?

Слайд 8 (Насекомые) Дети: С приходом весны можно увидеть: бабочек, жуков, комаров, божьих ко-

ровок, муравьёв. Воспитатель: Молодцы ребята. А сейчас давайте немного отдохнём и выполним физкультминутку «Весна зовёт».

Слайд 9 (Физкультминутка)

Физкультминутка «Весна зовёт».

Собирайся, детвора!

Лес зовёт: «Гулять пора!» (Дети хлопают в ладоши)

Будем по лесу гулять, (Маршируют на месте.)

Свежим воздухом дышать.

На носочках по тропинке

Друг за другом мы пойдём. (Идут друг за другом на носочках, держа руки на поясе.)

Ручейки мы перепрыгнем, (Делают несколько прыжков с продвижением вперёд.)

Ну а лужи обойдём. (Идут, высоко поднимая колени и держа руки за спиной.)

Встали ёлки на пути,

Нам их надо обойти.

Воспитатель: А сейчас мы с вами прогуляемся по весеннему лесу и посмотрим, кто же живёт в нём. Ребята, посмотрите, на столах лежат какие-то карточки с изображением птиц, но они смешаны, чтобы понять, кто живёт в лесу, давайте разберём их.

Слайд 10 (Весенний лес)

Дети раскладывают карточки птиц на перелётные и зимующие.

(Звучат голоса птиц)

Дети: В лесу живут птицы. С приходом весны они прилетают в наши края и радуют нас своим пением.

Воспитатель: А вы знаете, какие птицы прилетают из теплых краев? **Дети:** К нам из тёплых краёв прилетают: ласточки, дикие гуси, дикие утки, скворцы, лебеди, аисты и цапли. И называются они перелётными.

Воспитатель: А какие птицы в наших краях остаются зимовать? **Дети:** В наших краях остаются зимовать — вороны, галки, синицы, воробьи, снегири, голуби, кукушки. И называются они зимующими.

Воспитатель: А почему птиц называют перелётными?

Дети: Птиц называют перелётными, потому что они улетают на юг.

Воспитатель: Почему же весной птицы возвращаются к нам? **Дети:** Весной птицы возвращаются к нам, потому что становится тепло, появляются насекомые, семена растений.

Воспитатель: Ребята, а кто знает, какая первая забота у птиц весной?

Слайд 11 (Птицы строят гнёзда)

Дети: Весной птицы первым делом строят гнёзда.

Литература:

1. «Математика для дошкольников» Т. И. Ерофеева Л. Н. Павлова В. П. Новикова Москва «Просвещение» 1992. — 191 с.
2. Будько, Т. С. Теория и методика формирования элементарных математических представлений у дошкольников: конспект лекций / Под. ред. Будько Т. С.; Брестский государственный университет им. А. С. Пушкина. Брест: Издательство БрГУ, 2006. — 46 с.

Воспитатель: А из чего птицы строят гнёзда? **Дети:** Птицы строят гнёзда из веточек, соломы, мха, коры, земли, глины.

Воспитатель: Ребята, давайте пойдём по лесной тропинке дальше. Дети, посмотрите, никого не видите вокруг? Лес густой, может там звери бродят.

Слайд 12 (Ёж в лесу)

Дети: Рано весной просыпаются ежи. Зимой ежи спят и быстро худеют. Весной ежи кормятся насекомыми — кузнечиками, разными жучками. Весной рождаются детеныши. Ежиха кормит своих детенышей молоком.

Воспитатель: Ребята, скажите, какие изменения происходят со зверями весной?

Слайд 13 (Животные меняют шубку) Дети: Весной звери линяют, меняют зимнюю теплую шубку на более легкую. Весной животным жарко в зимних шубах, слишком мех густой. А солнышко все горячее и горячее, пришло время менять зимний наряд. У зайца зимой мех был белым, а весной стал серым. Дети: У белки зимой мех был серым, а весной стал рыжим.

Воспитатель: Ребята, мы с вами узнали, какие изменения весной происходят в природе. Давайте смоделируем модель весны, чтобы помочь весне к нам пробраться через зиму.

Дети моделируют модель весны (приклеивают солнышко, белые облака, первоцветы, птиц, почки на деревьях).

Воспитатель: Ну, вот ребята мы и смоделировали модель весны.

Слайд 14 (Весна)

Весна: «Спасибо вам ребята, что вы помогли мне справиться с зимой. Я пришла, вступила в свои права, и никакой студёный ветер меня с пути теперь не собьёт. А в благодарность я дарю вам лучики солнышка».

Слайд 15 (Солнышко)

Воспитатель: Ребята вам понравилось наше занятие? **Дети:** Да нам понравилось занятие.

Воспитатель: Так какой же главный секрет у Весны? **Дети:** У весны главный секрет это Солнце.

Воспитатель: В чем же главная причина того, что за зимой обязательно приходит весна? **Дети:** Солнце поднимается выше, светит ярче, сильнее и просыпается природа.

Воспитатель: Ребята, давайте лучики, которые вам подарила весна, мы приклеим на наше солнышко, чтобы оно светило ещё ярче. А когда будете приклеивать, расскажите, что вам больше всего понравилось в нашем путешествии. **Дети отвечают.**

3. Конспект главы II «Из истории методики ФЭМП у детей»: Столяр А. А. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников. М., 1988. с. 13–32.
4. Утренняя гимнастика в д/с. Упражнения для детей 2–3 лет. Харченко Т. Е. Мозаика-Синтез 2011 г.
5. Матлина, Л.С. Занятия по математике в детском саду: (Формирование у дошкольников элементарных математических представлений). Пособие для воспитателя дет. сада. 2-е изд., доп. М.: Просвещение, 1985. — 223 с.
6. Волчкова, В. Н., Степанова Н. В., Конспекты занятий в старшей группе д/с, «Познавательное развитие». Практическое пособие для воспитателей и методистов ДОУ «Воронеж» ЧП Лакоценин С. С., 2008 г.

Выявление у дошкольников с дизартрией нарушений графомоторных навыков

Ханафина Гузель Райнуровна, студент;
Иванова Анастасия Сергеевна, студент
Казанский (Приволжский) федеральный университет

Проблема обучения детей с дизартрией графомоторным навыкам занимает особое место в системе подготовки их к обучению в школе.

Графомоторные навыки детей с дизартрией отличаются незрелостью сложных произвольных форм зрительно-моторной координации [2]. У детей наблюдается неправильная передача пространственного положения предмета, слабое развитие навыков соизмерения, соотношения и расчёта размеров, построение линий прерывистыми, неровными движениями [1].

Таким образом, важно выявить особенности графомоторных навыков у дошкольников с дизартрией для построения правильного обучения, которое бы способствовало развитию полноценной личности и сглаживанию дефекта.

Целью нашего исследования является выявление нарушений графомоторных навыков у дошкольников с дизартрией.

Графомоторные навыки — составная часть моторных способностей человека. Их формирование базируется на возникновении и совершенствовании тонко координированных движений руки, развития зрительно — пространственной ориентировки, зрительно — моторной координации [4]. А у детей с дизартрией в большей степени проявляется несформированность данных компонентов.

Наилучшее время для формирования графомоторных навыков — это дошкольный период. Именно в этом возрасте не только можно, но необходимо развивать руку, способствовать формированию графомоторных умений и навыков [3].

Для исследования уровня развития графомоторных навыков у дошкольников с дизартрией была применена «методика исследования графомоторных навыков у детей» Бабиной Г.В, Волосковой Н.Н, Симерницкой Э.Г, Ахутиной Т.В, А. В. Семенович.

Были предложены следующие задания:

1) Обследование возможностей обводки: обводка геометрических фигур; обводка линий; обводка сложной фигуры, состоящей из множества элементов;

2) Обследование возможностей штриховки: штриховка геометрических фигур; штриховка сложных фигур;

3) Обследование возможности копирования: копирование узора; копирование сложной фигуры; копирование букв и цифр.

4) Обследование самостоятельного рисования: рисунок «Снеговик».

Каждый из параметров оценивается по баллам от 0 до 2-х в зависимости от качества выполнения. Состоятельность данных параметров демонстрирует уровень сформированности описанных ранее неречевых процессов.

В исследовании приняло участие 10 детей с диагнозом дизартрия. Средний возраст испытуемых на момент исследования 5 лет.

Анализ результатов исследования метрических характеристик показал, что возможность обводки у двоих детей (20%) находится на высоком уровне, у четверых детей (40%) на среднем уровне, и у четверых детей (40%) на низком уровне. Дети при обводке геометрических фигур и линий полностью не могут сохранять размер изображения. У них отмечаются несоблюдение границ контура.

Возможности штриховки у двоих детей (20%) находится на высоком уровне, у шестерых детей (60%) на среднем уровне, у двоих детей (20%) на низком уровне. При штриховке дети не соблюдают границу рисунка, часто наблюдается выход за пределы границ контура.

Возможности копирования у одного ребенка (10%) находится на высоком уровне, у двоих детей (20%) на среднем уровне, и у семерых детей (70%) на низком уровне. При выполнении задания по копировки дети не сохраняют размер сложных фигур, букв и цифр. Дети не учитывают пропорции, сильно изменяют размер изображения.

При исследовании самостоятельного рисования ни один ребенок не показал высокого результата. У четверых детей (40%) детей был выявлен средний уровень, а у шестерых детей (60%) низкий уровень. Дети при рисовании не соблюдают пропорции, сильно увеличивают или уменьшают размер всего изображения.

Далее были выявлены координаторные характеристики у детей с дизартрией.

Анализ результатов исследования координаторных характеристик показал, что возможность обводки у двоих детей (20%) находится на высоком уровне, у троих детей (30%) на среднем уровне, и у пятерых детей (50%) на низком уровне. У детей при обводке линии нечеткие, неровные, часто выходят за границы строки.

При обследовании возможности штриховки ни один ребенок не показал высокого результата. У двоих детей (20%) был выявлен средний уровень, а у восьмерых детей (80%) низкий уровень. Также при штриховке у них наблюдаются неровные линии, несоблюдение расстояния между ними, есть отклонения линий, линии не расположены параллельно. При штриховке пунктирной линией расстояние между пунктирами не одинаковое, они расположены нелинейно. Учащиеся не сохраняют направление штриховки.

Из этих результатов можно сказать, что у дошкольников с дизартрией не сформирована зрительно-моторная координация.

Далее были выявлены особенности детей по топологическим характеристикам.

Анализ результатов исследования топологических характеристик показал, что возможность копирования у двоих детей (20%) находится на высоком уровне, у двоих детей (20%) на среднем уровне, и у шестерых детей (60%) находится на низком уровне. При копировании сложных фигур, букв и цифр дети допускают такие ошибки как пропуски некоторых элементов, или их изолированность, не соблюдение пространственных характеристик изображения.

При исследовании самостоятельного рисования у троих детей (30%) был выявлен средний уровень, а у семерых детей (70%) низкий уровень. При самостоятельном рисовании некоторые элементы изолированы друг от друга, возникают пропуски деталей, нарушается целостность изображения.

Далее были выявлены особенности по параметрам «Стратегия деятельности».

Анализ результатов исследования параметра «Стратегия деятельности» показал, что возможность копирования у одного ребенка (10%) находится на высоком уровне, у одного ребенка (10%) на среднем уровне, у восьмерых детей (80%) — на низком уровне. Копирование сложных фигур, букв и цифр происходит хаотично или непоследовательно.

При исследовании самостоятельного рисования у четверых детей (40%) был выявлен средний уровень, а у шестерых детей (60%) низкий уровень. При самостоятельном рисовании выполняют рисунок непоследовательно, при которой копирование второстепенных деталей предшествует копированию опорных элементов, а некоторые дети выполняют рисунок хаотично, при котором трудно выделить определенную последовательность копирования и испытуемый «бегает» от одной части изображения к другой без четкого плана.

Учитывая эти особенности у детей с дизартрией, можно сказать, что у них не сформирована оптико-пространственная ориентация.

Далее были выявлены особенности по параметрам «Возможность переключение».

Анализ результатов исследования параметра «Возможности переключение» показал, что возможность копирования у одного ребенка (10%) находится на высоком уровне, у четверых детей (40%) на среднем уровне, у пятерых детей (50%) на низком уровне.

Детям предлагалось скопировать узор со сменяющимися звеньями. При выполнении данного задания отмечались следующие особенности: невозможность переключения с одного движения на другое, у многих детей наблюдались повторы элемента графической деятельности, часты отрыв карандаша от бумаги.

Далее были выявлены особенности детей по параметрам «Устойчивость программы».

Анализ результатов исследования параметра «Устойчивость программы» показал, что у детей возможность обведения у одного ребенка (10%) находится на высоком уровне, у шестерых детей (60%) на среднем уровне, и у троих детей (30%) находится на низком уровне.

При исследовании возможности копирования у одного ребенка (10%) был выявлен высокий уровень, у троих детей (30%) на среднем уровне, а у шестерых детей (60%) на низком уровне.

Далее были выявлены особенности по параметрам «Контроль».

Анализ результатов исследования параметра «Контроль» показал, что у детей возможности копирования у одного ребенка (10%) находится на высоком уровне, у троих детей (30%) на среднем уровне, у шестерых детей (60%) на низком уровне.

Испытуемые не могут выдержать заданную программу до конца, возникают персеверации, при этом учащиеся не замечают их и не исправляет ошибки даже после указания на них.

Также нужно отметить, что при выполнении всех заданий у детей с дизартрией наблюдалось сильное общее напряжение, у части детей отмечались синкинезии.

Подводя итоги нашего исследования можно сделать следующие выводы:

- 1) У дошкольников с дизартрией не сформирована зрительно-моторная координация.
- 2) У детей с дизартрией не сформирована оптико-пространственная ориентация.
- 3) Произвольная регуляция у детей с дизартрией сформирована недостаточно.
- 4) У детей с дизартрией недостаточно сформированы моторные компоненты.

Таким образом, у детей с дизартрией необходимо развивать мелкую моторику, зрительно-моторную координацию и оптико-пространственную ориентацию с помощью различных упражнений и игр. Развивая эти компоненты, мы можем развивать у ребенка графомоторные навыки.

Литература:

1. Архипова, Е. Ф. Стертая дизартрия у детей: учебное пособие / Е. Ф. Архипова. — М.: АСТ: Астрель, 2006. — 319 с.
2. Белякова, Л. И., Волоскова Н. Н. Логопедия. Дизартрия / Л. И. Белякова, Н. Н. Волоскова. — М.: Гуманитар, изд. Центр ВЛАДОС, 2009. — 287 с.
3. Буцикина, Т. П., Вартапетова Г. М. Развитие общей и мелкой моторики как основа формирования графо-моторных навыков у младших школьников. / Т. П. Буцикина, Г. М. Вартапетова // Логопед. — 2005. — № 3. — С. 84–94.
4. Илюхина, В. А. Особенности формирования графических навыков и анализ ошибок при письме / В. А. Илюхина // Логопед. — 2008. — № 8. — С. 16–19.

Современные тенденции развития системы дополнительного образования в России

Хентонен Анна Геннадьевна, кандидат педагогических наук, доцент
Бельская Ксения Васильевна, студент
Кубанский государственный университет (г. Краснодар)

В настоящее время система образования России проходит через значительные преобразования: вводится новый профессиональный стандарт педагога, постоянно совершенствуются программы федеральных государственных образовательных стандартов, улучшается инфраструктура и материальное насыщение школ, модернизируются образовательные методики и технологии и т.д. Образование становится непрерывным, универсальным, охватывающим все стороны жизни учащегося. В результате общее и дополнительное образование становятся частями цельного процесса, являясь взаимодополняющими компонентами единого образовательного процесса.

Интеграция общей и дополнительной образовательной системы является средством реализации вариативного обучения детей, включающего овладение ими универсальными компетенциями, развитие творческих способностей и задатков, удовлетворение индивидуальных потребностей, социальную адаптацию и идентификацию, становление личности. Особая значимость в интеграции двух образовательных системы отражена в Законе об образовании, Концепции долгосрочного социально-экономического развития на период до 2020 года, Национальной стратегии действий в интересах детей, Концепции развития дополнительного образования. В основных нормативных документах дополнительное образование предполагает вариативное обучение учащихся как универсальную форму развития ребенка, основанную на его свободном выборе различных видов образовательной и творческой деятельности, в которых активно формируется его личностное и профессиональное самоопределение. [5]

Генеральный директор Агентства стратегических инициатив А. Никитин отмечает, что «сегодня в системе дополнительного образования детей наблюдается опре-

деленная разобщенность. С одной стороны, этим занимается Министерство образования. С другой стороны, регионы финансируют дополнительное образование — например, целевые кружки. Как правило, детей обучают либо музыке, либо спорту. И очень мало кружков и секций, связанных с инженерными профессиями и ориентирующих детей на те специальности, которые в будущем будут создавать основу российской экономики, основу нашей технологической и экономической безопасности» [1].

Таким образом, перед системой дополнительного образования становится проблема — включение детей и подростков в общественные и экономические процессы, направленные на их профессионализацию. Главным преимуществом дополнительного образования является добровольность и персонализация, когда учащиеся совместно с родителями могут выбрать предпочтительную деятельность в соответствии со своими интересами, склонностями и ценностями, а также форму, режим и темп ее освоения. Построение индивидуальной образовательной траектории наиболее значимо для одаренных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья.

Программы дополнительного образования условно разделены на общеразвивающие и предпрофессиональные, и все они строго следуют предъявляемым требованиям: современность, прогнозируемость, целостность, реалистичность, вариативность, рационалистичность, контролируемость и корректируемость. В дополнительном образовании важную роль играет процесс деятельности, а не только успешный (или не успешный) результат овладения навыками как на уроках в общеобразовательной школе. Кроме широкого выбора занятий, кружков, секций учащихся привлекает отсутствие оценочной системы.

При этом в современных социально-экономических условиях возрастает потребность детей в технологическом образовании, связанным с информатикой, технологиями, механикой и другими инженерными специальностями. Такая потребность выражена высокой активностью и интересом учащихся и родителей в выборе технологических общеразвивающих и предпрофессиональных программ в системе дополнительного образования. [7] В качестве примера являются участие в проектах «технопарков», технологических мастерских, таких как «Мастерславль», научно-познавательный интерактивный музей «Иннопарк», «Медиашкола» Арины Шараповой, общеразвивающие тематические парки «Минопполис», «Кидбург», «Кидзания» и др.

Развитие инновационных площадок, а именно развивающих парков, позволяет решить проблему инфраструктуры современного дополнительного образования детей и подростков. Площадки позволяют реализовать практико-ориентированный компонент системы дополнительного образования детей. [5] В таких комплексах учащийся имеет возможность не только наблюдать, но и самостоятельно участвовать в деятельности как индивидуально, так и совместно с группой, работать с информацией и адаптированными предметами труда, находить решения смоделированных задач. Успешность и привлекательность образовательного потенциала «парков» и мастерских, относимых ранее к «индустрии развлечений», становится частью системы дополнительного образования детей.

На международном экономическом форуме (ПМЭФ-2015) в рамках презентации стратегической инициативы «Новая модель системы дополнительного образования детей» Д. Ливанов отметил необходимость развития негосударственного дополнительного образования в регионах России, включающих расширение возможностей таких инновационных площадок [1].

В качестве примера негосударственного дополнительного образования может стать детский интерактивный тематический парк «Минопполис», в котором для детей от 4 до 14 лет представлены адаптированные возрастным особенностям программы:

- программы отраслевой профориентации;
- образовательные программы, формирующие компетенции «завтрашнего дня»;
- обучение программы на симуляционном промышленном оборудовании, тренажерах и др.

Каждый ребенок может не только попробовать себя в роли работника одной из более ста профессий, но и проследить полный производственный цикл, усвоить закономерности развития общества и всей экономики через игру. Именно формат игры способствует получение новых знаний и навыков для ребенка увлекательным и захватывающим процессом, так как в ней он может самостоятельно проследить связь между получением информации, ее применением и достигнутым результатом.

Аналогичными проектами в нашей стране являются интерактивный образовательный город профессий для детей «Кидбург», социально значимый международный проект для детей парк «Кидзания» и воссозданные мини-модели российских городов с определенной архитектурой и со своей инфраструктурой «Мастерславль» в Москве и «Мастерград» в Санкт-Петербурге.

Программы развлекательных тематических парков положительно оцениваются многими педагогами и психологами во всем мире. В рамках посещения тематических парков и музеев учащиеся могут:

- получить практические умения в творческих направлениях деятельности (рисование, лепка из разных материалов, вырезание, работа в технике квиллинг, оригами и скрапбукинг и т.д.);
- познакомиться с трудовой деятельностью разных специальностей (электрик, строитель и т.д.);
- овладеть навыками работы с техническим оборудованием (изготовление поделок с помощью специализированных устройств, например, 3D принтера, ламинатора, прибора для создания паззлов);
- овладеть кулинарными навыками, самостоятельно приготовив продукт, используя настоящие кухонные приборы.

Погружение детей в такую активную деятельность позволяет развивать у них мотивацию к обучению и помогать достичь успеха в любой деятельности, ориентируясь и адаптируясь в современных социально-экономических условиях. Именно на базе интерактивных парков и музеев проводятся уроки и тренинги по безопасности на дорогах, оказанию первой медицинской помощи, необходимости ведения здорового образа жизни и т.д.

Создание таких инновационных площадок в системе дополнительного образования позволяет познакомить детей и подростков с устройством экономической системы, научить их принимать самостоятельные решения, планировать свою будущую профессиональную деятельность так, чтобы она приносила удовольствие и вознаграждение, а также представляла общественную ценность. Важно отметить, что вознаграждение не является главным мотивом деятельности для подрастающего поколения, его они получают вне зависимости от успешности выполненной работы.

Таким образом, в настоящее время главной целью системы дополнительного образования становится создание инновационных площадок и парков, в которых каждый обучающийся может проявить и развить свои способности и потребности в атмосфере свободы и творчества, при этом педагог является тьютором в процессе обучения и воспитания. Именно при таких педагогических условиях полученные теоретические знания и сформированные компетенции учащихся переходит в практический опыт деятельности в разных сферах жизни. При этом происходит активное становление зрелых личностей, готовых и умеющих действовать, которые смогут обеспечить успешное будущее своей стране.

Литература:

1. Агентство стратегических инициатив: На ПМЭФ-2015 дан старт реализации стратегической инициативы «Новая модель системы дополнительного образования детей». 18.06.2015 [Электронный ресурс]. URL: <https://asi.ru/news/37031> (дата обращения: 05.11.2016).
2. Егорова, Е. А., Чуракова Н. И. Роль учреждений дополнительного образования и консультационно-образовательных центров в развитии индивидуальных способностей детей // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. X междунар. науч.—практ. конф. Часть III. Новосибирск: СибАК, 2011. [Электронный ресурс]. URL: <http://sibac.info/conf/pedagog/x/26081> (дата обращения: 05.11.2016).
3. Жильцова, О. А. Интеграция общего и дополнительного образования школьников. М., 2011. 256 с.
4. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 4 сентября 2014 г. № 1726-р//Правительство России [Электронный ресурс]. URL: <http://government.ru/media/files/ipA1NW42XOA.pdf> (дата обращения: 04.11.2016).
5. Синицын, Ю. Н., Хентонен А. Г. Методологические регулятивы разработки педагогической деятельности современного учителя // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук: научный журнал. № 12—2. М, 2013. С. 280—283.
6. Скрипка, Л. П. Развитие системы дополнительного образования детей: проблемы и перспективы // Современные научные исследования и инновации. 2015. № 10 [Электронный ресурс]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2015/10/58484> (дата обращения: 06.11.2016).

Региональный курс географии в системе географического образования

Хольшина Марина Александровна, старший преподаватель;

Чадыг-оол Шенне Сергеевна, студент

Тувинский государственный университет (г. Кызыл)

Появление национально-региональной составляющей учебного плана, а также введение региональных курсов повлияло на содержание самостоятельных региональных курсов. Процесс регионализации изменил подходы к изучению краеведения. Географическое краеведение становится частью регионального географического образования.

В отличие от школьного краеведения к особенностям регионального курса географии следует отнести:

— в основную школу введен региональный курс с учетом требований обязательного минимума содержания национально-регионального компонента образования и закрепление его базисным учебным планом.

— у учащихся формирование системы знаний о природных, хозяйственных, культурных особенностях региона.

Сущность школьного краеведения заключается во всестороннем изучении учащимися в учебно-воспитательных целях определенной территории своего края под руководством учителя. Значение краеведческого принципа в преподавании географии состоит в том, что при изучении своей республики у учащихся формируются правильные представления о многих объектах, явлениях и процессах, которые в свою очередь служат основой для формирования понятий.

Использование учителем в ходе краеведческого материала значительно активизирует деятельность учащихся. Это имеет большое значение для решения вопроса о вы-

боре методов обучения и о формах связи учебных занятий с краеведением. Наибольшие трудности возникают у учителя в связи с необходимостью сохранить нужную пропорцию в количественном и качественном отборе краеведческого материала, используемого на уроке в учебных и воспитательных целях. Краеведческие сведения должны быть достаточными, чтобы из них можно было вычленить материал, помогающий усвоению географии, но они не должны заменять собой сам предмет. Их объем должен быть таким, чтобы обеспечить сознательное и прочное усвоение изучаемого географического материала.

Вначале, на первом этапе изучения начального курса географии, используются сведения о своем крае, полученные до школы и вне школы на основе жизненного опыта. Далее, на втором этапе, учащиеся выполняют краеведческие задания, помещенные в школьную программу, учебники по географии и отдельные задания могут составляться учителем. Третий этап — изучение своего края в связи с темой «Своя Республика», которое строится по общепринятому плану научной географической характеристики и способствует осмыслению и систематизации усвоенного материала по школьной программе. В ходе изучения этой темы школьники учатся рассматривать факты и явления в их взаимосвязи и взаимодействии [2,6].

Может осуществляться на различных стадиях изучения темы связь учебного географического материала с краеведческим.

Региональный курс географии в системе географического образования, с одной стороны, интегрирован в общую систему географической подготовки школьников, с другой — решает свои специфические задачи в обучении. Курс расширяет границы школьной географии, повышает действенность общей системы школьного образования, воспитания и развития учащихся.

Основные задачи регионального курса географии — изучение географических, экономических, экологических, социально-культурных, исторических и национальных особенностей региона; интеллектуальное и эмоциональное познание природы, экономики, населения, культуры, экологии территории. Это соответствует основным задачам базового курса географии.

Региональная география способствует формированию таких важнейших качеств личности, как патриотизм, гражданственность, ответственное отношение к окружающей среде [1].

В соответствии с общим курсом «География России» разработан курс «География Республики Тувы». В учебном плане на изучение регионального курса географии отводится 1 час в неделю. Единым комплексным блоком изучается курс в 8 классе. Содержание курса включает сведения по истории географического исследования территории, характеристику природных условий, естественных ресурсов, населения и территориальной организации хозяйства Тувы.

Региональное географическое обучение ориентирует учителя на развитие самостоятельной творческой работы учащихся от непосредственного восприятия, ощущения — к осмыслению. Самостоятельно не только школьники изучают особенности своей местности через организованные наблюдения, сравнения, зарисовки, выступления, высказывания собственных гипотез, но и как бы проживают явления природы и культуры, пропуская их через собственное творчество. Учащиеся обладают уже рядом краеведческих знаний ко времени изучения курса, поэтому на уроках можно применять активные методы преподавания: доклады учащихся, беседы, ролевые игры, проблемные задания, самостоятельные изучения тем.

Региональный курс, способствуя общеобразовательному и географическому развитию школьников, учит понимать взаимосвязь природы, человека и общества.

Общие педагогические требования к уровням познавательной краеведческой работы учащихся применимы и к региональному курсу географии: получение учащимися готовых знаний о крае со слов учителя; самостоятельно приобретение знаний (в процессе учебных исследований); изучение родного края в ходе углубленного исследовательского поиска, представляющего научный интерес. Ученики выступают в роли юных ученых-исследователей.

Предполагает синтез учебного материала самостоятельных практических работ и творческих заданий изучение региональных курсов. Сначала постепенно накапливается, затем усложняются знания о природе,

хозяйстве, истории и культуре региона. Все это способствует решению задачи развития познавательной самостоятельной деятельности учащихся. Разумеется, что, формируя приемы учебной работы, мы тем самым формируем приемы учебной работы, мы тем самым формируем приемы умственной деятельности учащихся. А это значит, что учащиеся лучше овладевают основами географических знаний, глубже разбираются во взаимосвязях между различными компонентами природных комплексов, осмысленно делают обобщения и выводы по изучаемому материалу.

При изучении материала о своей области незаменимым пособием является атлас своей республики, а также краеведческие материалы, собранные в процессе работы учеников и учителя. Они дают учащимся возможность глубже, в тесной связи с жизнью усвоить географию своей республики Тува. Затем знания о республике используются для сравнения при изучении других менее известных территорий, что позволяет глубже познать их и одновременно обобщить, закрепить приемы учебной работы. Учитывая, что природа каждой области или края очень разнообразна, учителю необходимо отобрать для рассмотрения на уроках наиболее важные и нужные данные о своей республике. Учитывая это, учитель разрабатывает план системы уроков по всем темам. В этом плане формируются учебно-воспитательные задачи для каждого урока, где указывается, какие предстоит сформировать понятия, раскрыть взаимосвязи, сформировать приемы учебной работы, т.е. добиться понимания и усвоения учащимися сущности изучаемого материала [3,112].

В плане указывается, с какими проблемами науки необходимо ознакомить учащихся в связи с изучаемой темой, наметить пути самостоятельного, творческого поиска знаний. Необходимо также отразить систему опорных знаний, наметить оборудование к каждому уроку. Особое внимание обращается на структуру уроков, т.е. намечается последовательность звеньев урока и взаимосвязи между ними. Определяются конкретные методы частично-поисковые, исследовательские методы, методы проблемного изложения проработки и усвоения знаний и приемов учебной работы. Разрабатываются система самостоятельных работ и система заданий для проверки результатов усвоения знаний и приемов учебной работы.

В региональном курсе классно-урочная форма остается важнейшей формой организации учебного процесса. Пример проведения урока-игры.

Тема: Каждое растение на своем месте

Цель: продолжить формирование и закрепление понятий «экологические факторы: свет, влага, механический состав почвы и их влияние на жизнь растений». Продолжить формирование интеллектуальных умений: сравнивать, обобщать, делать выводы, устанавливать причинно-следственные связи, а также развитие навыков общения с природой.

Оборудование: Кубики с нанесенными на них символами экологических факторов, список растений в виде та-

блицы, гербарий, таблицы с изображением наиболее распространенных видов растений.

Учащимся предлагается создать некую декоративную композицию, моделируя видовой состав списка растений в зависимости от сочетания различных экологических условий. Перед началом игры надо вместе с учениками вспомнить экологические факторы и их влияние на жизнь растений.

Класс делится на группы. Представители групп подходят к учителю и по очереди бросают 3 кубика с обозначением экологических факторов. Выпавшая комбинация экологических факторов — это условия, для которых ученикам следует, прежде всего, выбрать соответствующий биотип (сухой луг или склон) и по табл. 1 составить подходящий для него список растений. После этого надо найти соответствующие растения в гербарии. Каждой группе учеников достается своя комбинация факторов. Победителем считается группа, первая правильно выполнившая

задание, т.е. нашедшая подходящее для данного места растение.

Игра может проводиться на различных уровнях сложности, например, по количеству рассмотренных факторов. Кроме типичных природных условий (свет, влага, почва) можно предложить к рассмотрению антропогенные факторы (рекреационная нагрузка местности и другие влияния, имеющие место в условиях городского ландшафта). Легко предположить, что с добавлением очередного антропогенного фактора список растений будет укорачиваться, что послужит наглядным примером негативного влияния условий города на видовое разнообразие.

Дополнительной задачей игры может стать составление декоративных композиций для школьного участка, рассчитанных на цветение с весны до осени, составление композиций из растений, привлекающих интересных насекомых, птиц и т.д.

Таблица 1. Экологическая характеристика растений

№	Название	Сроки цветения	Окраска цветов	Биотип	Примечание
1	Клевер ползучий	Май-сентябрь	Белый	Луг	Обогащает почву азотом
2	Горошек мышиный	Июнь-сентябрь	Темно-фиолетовый	Луг	Обогащает почву азотом
3	Лапчатка гусиная	Июнь-сентябрь	Желтый	Луг	Хорошее почвопокровное растение

Литература:

1. Методика обучения географии в общеобразовательных учреждениях: учебное пособие для студентов/ Душина И. В., Пятунин В. Б., Летагин А. А. и др. — М.: Дрофа, 2007
2. Никонова, М. А. Практикум по географическому краеведению: Учеб. пособие для студентов. — М.: Просвещение, 1985. С. 6
3. Развитие познавательной самостоятельной деятельности учащихся при изучении физической географии / Под ред. И. И. Бариновой, Т. П. Герасимовой. — М.: Просвещение, 1983. — С. 112

Развитие просодической стороны речи у детей с ОНР через театрализованную деятельность, основанную на фольклоре народов Прибайкалья

Цыганкова Ольга Сергеевна, учитель-логопед
МБДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 145 г. Иркутска»

Одной из основных задач обучения и воспитания детей дошкольного возраста является развитие и формирование правильной речи, воспитание культуры речи. Для достижения данной цели необходимо стремиться развивать речь всесторонне. Развитие звукопроизношения, произносительной стороны речи, и в частности просодических ее компонентов у детей дошкольного возраста, является чрезвычайно важным. Речевой опыт детей с общим недоразвитием речи крайне ограничен. Наряду с дефек-

тами звукопроизношения и нарушениями лексико-грамматического строя речи очень часто выявляются нарушения компонентов просодической стороны речи.

Просодическая сторона речи включает в себя целый ряд элементов: речевое дыхание, дикция, логическое ударение, пауза, интонация, мелодика, темп, ритм. Все компоненты просодики взаимосвязаны между собой и образуют единое целое. Процесс развития просодической стороны речи неразрывно протекает с развитием всех

высших психических функций, и в частности с развитием речи в целом. Следовательно, правильно подобранное коррекционное воздействие на развитие просодической стороны речи оказывает положительное воздействие на ребенка и всех компонентов речевой деятельности. В норме, просодическая сторона речи формирует выразительность, разборчивость высказывания, позволяет выразить эмоциональную окрашенность, выразить определенный смысл сказанного.

При логопедическом обследовании детей с общим недоразвитием речи обычно обнаруживаются следующие нарушения интонационной выразительности речи:

- недостаточная модуляция голоса по силе и высоте (голос либо очень громкий, либо чрезмерно тихий);
- нарушения тембра голоса (глухой, хриплый или резкий, напряженный, дрожащий);
- нарушения мелодической организации высказываний (трудности оформления повествовательных, вопросительных и восклицательных высказываний);
- недостаточная координированность движений дыхательной, голосовой и артикуляционной мускулатуры;
- трудности восприятия и воспроизведения детьми эмоциональных значений интонации;
- нарушения темпа (ускоренный или замедленный) и ритма.

Эти компоненты влияют на разборчивость, внятность, эмоциональную выразительность и семантическую структуру речи ребенка. При рассказывании текстов, стихотворений речь ребенка монотонна, постепенно становится менее разборчивой, голос угасает. Голос во время произнесения тихий, не удаются модуляции по высоте, по силе (ребенок испытывает трудности по подражанию менять высоту голоса, имитируя голоса животных или других персонажей). Такие сложности очень негативно влияют на формирование навыков общения. Работу над выше перечисленными компонентами речи необходимо осуществлять в дошкольном возрасте, для того, чтобы придя в школу, оказавшись в более трудных условиях, ребенок не испытывал трудностей в общении с детским и взрослым коллективом и был уверен в правильности и четкости своей речи.

Процесс овладения навыками театрализованной деятельности наиболее способствует устранению нарушений просодики. Участвуя в театрализованных играх, дети знакомятся с окружающим миром через образы, краски, звуки. При драматизации небольших сказок, попевок, потешек дети в игровой форме овладевают модуляциями голоса, приобретают артистичность, улучшается общая двигательная моторика. Самобытная культура народов Прибайкалья, интонационная выразительность речи народов Сибири, способствует развитию просодической стороны речи у детей с ОНР.

Литература:

1. Алмазова Е. С. Логопедическая работа по восстановлению голоса у детей. Учеб. Пособие для студентов дефектолог. фак-тов пед. ин-тов. М.: ПРОСВЕЩЕНИЕ, 1973

В процессе театрализованной деятельности, основанной на фольклоре народов Прибайкалья, решаются следующие задачи:

- формируется интонационная выразительность речи;
- дети знакомятся с традициями народов Прибайкалья;
- развиваются коммуникативные способности;
- совершенствуются умения драматизировать фольклорные произведения;
- воспитывается толерантное отношение к людям различной национальности.

Кроме этого, театрализованная деятельность позволяет наладить общение со сверстниками, а так же способствует проявлению творческих способностей, индивидуальности. Опираясь на систему логоритмического воздействия Г. А. Волковой, мы выбрали музыкально-двигательные, речедвигательные и музыкально-речевые игры и упражнения, основанные на фольклоре народов Прибайкалья. Эти игры не являются ноу-хау, литературный текст заменяется фольклором народов Прибайкалья. Например, дидактическая игра «Тихо-громко». Бурятская пословица: Байгал далай мэтэ оуоргуй сэсэн ухатай, уула мэтэ ута нахатай ябахатнай болтогой. Общий смысл: Будьте чисты, богаты душой как Байкал. Неустанно познавайте знания из моря мудрости. Берегите Байкал. Дидактическая игра «Интонации». Тофаларская пословица: Тайги не знаешь - заблудишься, прошлого не знаешь - споткнешься. Дидактическая игра «Высоко — низко». Бурятская пословица: Улэн хун ургэхэугуй (Голодному не спиться).

Для включения детей в театрализованную деятельность мы используем фольклор, но тексты у этих произведений своеобразны. Поэтому, мы адаптируем их с учетом особенностей детского восприятия. Основной принцип построения материала — взаимосвязь музыки, движения и слова. Именно музыка помогает детям на занятиях изображать живой и неживой мир с помощью своих мышечно-двигательных ощущений. Эти ощущения дети начинают отображать с помощью слов, что очень важно для детей с общим недоразвитием речи. Важным принципом является включение в логоритмические средства речевого материала самых разнообразных форм: тексты песен, хороводы, драматизации, инсценировки, потешки, музыкальные подвижные игры, считалки, пословицы, поговорки народов Прибайкалья.

Таким образом, в результате работы, мы пришли к выводу, что театрализованная деятельность в различных ее формах обладает широкими коррекционными возможностями воздействия на развитие просодической стороны речи детей с ОНР.

2. Артемова Л. В. Театрализованные игры дошкольников: Кн. для воспитателя дет. сада. — М.: Просвещение, 1991.
3. Бабушкина Р. Л., Кислякова О. М. Логопедическая ритмика Методика работы с дошкольниками, страдающими общим недоразвитием речи Под ред. Г. А. Волковой. СПб.: КАРО, 2005.
4. Волкова Г. А. Логопедическая ритмика: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. — 272 с. — (Коррекционная педагогика).
5. Волосовец Т. В. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. Учебно-методическое пособие / Под ред. Т. В. Волосовец. — М.: В. Секачев, 2007.
6. Картушина М. Ю. Логоритмические занятия в детском саду. Изд-во «Сфера», 2004.
7. Микляева Н. В., Полозова О. А., Родионова Ю. Н. Фонетическая и логопедическая ритмика в ДОУ: Пособие для воспитателей и логопедов. — 2-е изд. — М.: Айрис-пресс, 2005.
8. Филичева Т. Б. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Программно-методические рекомендации / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова, Г. В. Чиркина. — М.: Дрофа, 2009.
9. Филичева Т. Б., Туманова Т. В. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение. Учебно-методическое пособие. — М.: «Гном-Пресс», 1999.

Фундаментальные, прикладные исследования и современный научно-технический прогресс

Шадрин Александр Сергеевич, студент

Ишимский педагогический институт имени П. П. Ершова (филиал) Тюменского государственного университета

В статье рассматриваются вопросы, связанные с фундаментальными и прикладными исследованиями. Особое внимание автор статьи уделяет взаимосвязи фундаментальной отрасли наук с практической деятельностью производства, экономики и других отраслей народного хозяйства. К этим наукам, прежде всего, относятся технические науки.

Ключевые слова: фундаментальные, прикладные исследования, научно-техническая деятельность, изобретательская деятельность, техника, технология.

The fundamental, applied research and modern scientific and technological progress

Shadrin Alexander, student

Ishim pedagogical Institute them. P. P. Yershov (branch) of Federal STATE Autonomous educational institution "Tyumen state University"

The article deals with issues relating to fundamental and applied research. Special attention the author gives the relationship of fundamental sciences industry with practical activities of production, the economy and other sectors of the economy. These sciences, primarily include engineering science.

Keywords: fundamental and applied research, scientific and technical activities, inventive activity, technique, technology.

Любая наука стремится объяснить тот или иной круг явлений (процессов), установить законы и предсказать на их основе новые факты и явления. Фундаментальные законы и теории выявляют наиболее глубокие, существенные связи и взаимодействия, определяющие механизм протекания исследуемых процессов. Считается, что наиболее целесообразным относить к фундаментальным исследованиям такие исследования, которые посвящены изучению законов природы, лежащих в основе других известных нам закономерностей [6].

Открытия в области астрономических и физических наук, а также некоторых наук о Земле, облада-

ющие подлинной фундаментальностью, должны удовлетворять «трем основным признакам: концептуальной универсальности, вещественно-энергетической общности, а также пространственно-временной общности». Кроме того, оценка фундаментальности должна учитывать внутреннюю логику развития науки, то, как влияют те или иные результаты научных исследований на последующее развитие науки. При этом в качестве комплексного критерия фундаментальности научных исследований и открытий в области наук о неживой природе должно быть использовано понятие физической картины мира.

Прикладными следует считать исследования, основанные на естественнонаучных знаниях или знаниях, составляющих содержание технических наук, направленные на решение тех или иных практических задач. Для того чтобы выделить их из числа других практически ориентированных исследований, необходимо оценить их практическую значимость [3].

Содержание критерия практической значимости составляют следующие признаки: предполагаемая (расчетная) экономическая (или иная) эффективность; широта экономического и технического использования; степень сложности решаемой задачи (т.е. характер вносимого исследованием усовершенствования); уровень теоретического обоснования; форма результата (принцип действия, структура устройства, метод, свойства).

Фундаментальные исследования — это активное целеустремленное познание глубинных явлений природы, обнаружение в ней новых свойств и связей, новых закономерностей, опираясь на которые мы приобретаем новые возможности в создании еще более могучих производительных сил, новых средств испытания природы, разумного воздействия на нее, управления ее процессами.

Для прикладного исследования можно указать на следующие признаки: «практическая ориентация, связь с процессом производства, техникой, социально-экономические критерии, множественность решаемых проблем». Отметим, что сами по себе прикладные исследования не связаны с конкретными объектами. Они лишь устанавливают технические возможности, эффективность и экономическую целесообразность практического использования полученного результата.

Превращение науки в непосредственную производительную силу приводит к установлению тесных связей между наукой и общественным производством. Вплоть до XX века в технике и промышленности в основном использовались готовые результаты научных исследований. Взаимодействие между наукой и техникой в этом случае выглядит односторонне: «для техники наука существует только в виде готового и развивающегося независимо от технологических потребностей научного архива». В подобных условиях деятельность ученого определялась, прежде всего, внутри научными отношениями и связями. Исследовательские организации не занимались использованием на практике научных достижений: это входило круг обязанностей представителей инженерно-конструкторской деятельности. Увеличивающийся объем научных знаний, не будучи специально подготовлен для практического приложения, либо не использовался вообще, либо его трансляция на технический уровень требовала каждый раз достаточно много времени и усилий и поэтому связь науки и производства была недостаточно эффективной. В связи со второй мировой войной качественно изменился взгляд на науку и научно-исследовательскую деятельность, так как в ходе ее были выявлены практические задачи, решение которых оказалось невозможным без

участия специалистов-исследователей: разработка технологий производства искусственного каучука, высокооктанового бензина, открытие и производство антибиотиков в промышленных масштабах, создание радиолокационной техники и превращение ее в действенное средство противоздушной обороны, применение научных открытий в области атомной физики для разработки атомной бомбы и др. Таким образом, следует отметить, что опыт второй мировой войны выявил практическую эффективность научно-исследовательской деятельности, которая была ориентирована на решение определенных, конкретных практических задач. При этом оказалось, что между научно-исследовательской и инженерной деятельностью появилось промежуточное звено — прикладные исследования. Основная их цель — определение пригодности уже имеющихся фундаментальных научных знаний для решения технических и технологических задач, а, кроме того, — изменение формулировки таких задач при условии появления в ходе прикладных исследований новых средств их решения. В этом случае инженерно-конструкторские разработки оказываются соединенными с научными (прикладными) исследованиями непосредственной двухсторонней связью [5].

Уточним ту функцию, которую выполняют прикладные исследования в процессе взаимодействия естественных наук с инженерной деятельностью. Основной целью инженерной деятельности является поиск конкретной технической структуры, обеспечивающей реализацию заданных функций. Он может осуществляться различными способами. Прежде всего, его можно ввести на основе изобретательской деятельности путем комбинаций уже известных, ранее найденных структурных элементов. Однако изобретательская деятельность может быть направлена на поиск принципиально новых структурных элементов технических объектов [4,7]. В этих случаях опираются на аналогии и различные эвристические методы и приемы. Особенность изобретательской деятельности состоит в том, что она имеет дело с функционально-морфологическими представлениями и не всегда может использовать естественнонаучные модели, налагающие определенные ограничения на создаваемую комбинацию элементов.

Достижения научной мысли создают возможность ставить проблемы качественно по-новому: на основе законов природы, а не на основе существующей техники.

Функции прикладных исследований можно представить следующим образом. В тех случаях, когда исходным пунктом решения технической задачи оказывается экспериментальное открытие, тогда прикладное исследование направлено на всестороннее изучение нового явления, как с точки зрения его возможного применения, так и для создания его теоретического описания. В тех же случаях, когда отправным пунктом инженерного творчества является теоретическое предсказание фундаментальной дисциплины, тогда прикладное исследование направляется на поиск способов осуществления тех или иных яв-

лений для возможного их применения. В любом случае функция прикладного исследования одна и та же — способствовать поиску технического решения, осуществляя тем самым связь между естественно научными и техническими науками [3].

Результатом нового подхода к созданию технических объектов, к решению практических задач было появление специфического вида научной и научно-технической деятельности, лучившего название прикладных исследований — необходимого звена, связывающего науку с техникой и производством, а деятельность состоит в поиске принципов организации предметных структур, осуществляющих те или иные процессы, а также в исследовании особенностей протекания процессов в денных исследователем структурах. По своему характеру исследования представляют собой важное звено в процессе вращения науки в непосредственную производительную силу. При этом в прикладных исследованиях происходит объединение информации, идущей как от фундаментальных наук, так и от производства и техники. Эта информация трансформируется, перерабатывается в прикладные знания, которые становятся основой для разработок новых технологических и технических решений, для новых форм организации производственного процесса [2].

Перед прикладными исследованиями не ставится задача создания технического объекта. Цель этих исследований — обеспечить инженера знаниями, позволяющими создать технический объект. При этом основная задача, которую решает прикладное исследование по отношению к инженерной деятельности — указать основные структурные и морфологические единицы, на базе которых осуществляется процесс с учетом всех его особенностей. Тем самым естествознание, инженерная деятельность и технические науки получают прочную связь на основе прикладных исследований. Сами по себе прикладные исследования ориентированы на практику, на поиск возможных экспериментальных вариантов реализации есте-

ственных процессов. Прикладные исследования расширяют базу экспериментальных и теоретических поисков естественных наук, сближают естествознание и практику, способствуют воздействию практики на развитие естествознания [1].

Итак, характеризуя взаимосвязь между фундаментальными и прикладными исследованиями, можно отметить следующее: во-первых, переход от фундаментальных исследований к прикладным в гносеологическом плане представляет собой переход от познания сущности к познанию явления во всем богатстве его сторон и отношений; во-вторых, важным условием перехода от фундаментальных исследований к прикладным является осознание той границы, за которой начинается «прикладное видение познанных явлений, границы, определяющей путь движения и направление перехода, связанных с реализацией поставленной задачи». «На прикладной стадии исследования важным качеством становятся конструктивные моменты мысли, умение видеть принципиальную техническую возможность в перспективе; результат фундаментального исследования должен здесь «расщепляться» на множество возможных «случаев» с акцентом на простоту и надежность получения желаемого эффекта».

В настоящее время фундаментальные и прикладные исследования, фундаментальные и прикладные аспекты присущи всем достаточно развитым отраслям общественных и естественных наук. Вместе с тем, фундаментальные отрасли наук могут связываться с практикой не только и не столько через прикладные исследования в собственной области, сколько через особые группы наук, наиболее тесно связанные с запросами производства, экономики и других отраслей народного хозяйства и культуры. К этим наукам, прежде всего, относятся и технические науки. Именно поэтому наиболее полно и явно функция науки как производительной силы проявляется в технических науках. Этим объясняется возрастание социальной роли технических наук, их значения в жизни общества.

Литература:

1. Методика проведения педагогического эксперимента и результаты опытно-экспериментальной работы [Текст] / О. В. Сидоров // Дискуссия. 2014. — № 11(52). — С. 159–167.
2. Сидоров, О. В. Дидактическое обеспечение обучения будущих учителей технологии и предпринимательства электрофизическим и электрохимическим методам обработки конструкционных материалов / О. В. Сидоров. Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Новокузнецк, 2002.
3. Сидоров, О. В. Методические рекомендации для проведения лабораторного практикума по обработке конструкционных материалов методом электроискровой, ультразвуковой обработки и поверхностной закалке металлов токами высокой частоты [Текст] / О. В. Сидоров, А. С. Тихонов. Учебно-методическое пособие. Ишим, 2003.
4. Сидоров, О. В. Проектирование технических объектов как средство развития технического мышления учителей технологии [Текст] / О. В. Сидоров в сборнике: Технологическое образование в инновационно-технологическом развитии экономики страны. Материалы XX Международной конференции по проблемам технологического образования. // Под ред. Ю. Л. Хотунцева. — М., 2014. — С. 352–356.
5. Тихонов, А. С. Естественнонаучные основы технологического образования школьников. Курс лекций. — Брянск: Изд-во Брянского государственного педагогического университета им. Академика И. Г. Петровского, НМЦ «Технология», 2000. — 261 с.

6. Тихонов, А. С. Естествознание и техника: методологический аспект [Текст] / А. С. Тихонов, О. В. Сидоров // Вестник Ишим. гос. пед. ин-та им. П. П. Ершова. — 2012. — № 4 (4). — С. 58–64.
7. Установка для исследования термической обработки металлов и сплавов токами высокой частоты / О. В. Сидоров, А. С. Тихонов, А. Н. Ростовцев. Патент на полезную модель RUS93538 14.12.2009 г.

Творческий проект образовательной услуги кружка по ДПТ «Новые технологии и старые традиции резьбы по дереву»

Шадрин Александр Сергеевич, студент

Ишимский педагогический институт имени П. П. Ершова (филиал) Тюменского государственного университета

В статье описывается результат внедрения образовательной услуги по организации кружковой работы по декоративно-прикладному творчеству, спроектированной в ходе изучения курса «Методика обучения и воспитания технологии» и апробированной на базе МОУ СОШ № 5 в г. Ишим Тюменской области.

Ключевые слова: образовательная услуга, кружковая работа, резьба по дереву.

Creative project education services group of the PTA, «New technologies and old traditions of wood carving»

Shadrin Alexander, student

Ishim pedagogical Institute them. P. P. Yershov (branch) of Federal STATE Autonomous educational institution "Tyumen state University"

The article describes the result of the introduction of educational services on the organization of the group work on decorative-applied art, designed in the course of the study course "Methodology of training and education technologies" and proven on the basis of MOU SOSH № 5 in g. Ishim Tyumen region.

Keywords: educational service, clubs, woodcarving.

Объектом нашего исследования является кружок по декоративно-прикладному творчеству, который занимается художественной обработкой древесины, программа которого рассчитана на два года обучения. Искусство создания украшений для дома и мебели из дерева существует уже много столетий. Уже в конце XI века н.э. появились первые зачатки народного промысла, именуемого резьба по дереву. За прошедшее время это искусство сумело развиться до невероятных форм, каждая из которых уникальна и самобытна.

Необходимость осознания роли эстетического воспитания в педагогическом процессе образовательной школы говорит о том, что пора расширить границы искусства в школе: от искусства двигаться, петь, рисовать, лепить — к искусству мыслить, чувствовать, жить [1]. В педагогическом процессе заложены богатые потенциальные возможности соединения всех факторов и средств эстетического воспитания в единой системе, целостности, комплексности и непрерывности.

Мастера по обработке дерева из разных районов России приносили в свое дело частичку народного духа и собственной фантазии. Так появились знаменитые уже во всем мире виды резьбы: скобчатая, чернолаковая, геометрическая, контурная, абрамцево-кудринская, богород-

ская, плоскорельефная, скульптурная и еще множество других. Изделия, украшенные резьбой, использовались в оформлении домов простых жителей и богатых купцов, впоследствии интерьеры дворцов и загородных усадеб русских царей были наполнены произведениями этого вида искусства. Немаловажную роль резной декор имел и в корабельном деле. Лодки, большие и малые суда часто украшались скульптурами из дерева, защищающими моряков на бескрайних водных просторах. Современную резьбу можно увидеть в загородных домах или городских квартирах в виде мебели и ее украшений, шкатулок и ваз, скульптур и статуэток, элементов отделки и декора [2, 51].

На сегодняшний день деревянная резьба все также популярна, как и много веков назад. Самую красивую и эксклюзивную мебель из древесины украшают именно этим видом народного искусства, которое в последнее время приобретает промышленные масштабы. Невероятный спрос на резные деревянные изделия и развитие современных технологий сделали возможным использование специализированных станков, облегчающих труд мастера и помогающих в осуществлении большего количества недоступных ранее идей.

Применение станков с числовым программным управлением (ЧПУ) для изготовления резных деревянных эле-

ментов способствовало распространению этого вида обработки древесины. За счет того, что все работы выполняются машиной, цена изделий существенно снижается, а значит, великолепная мебель с элементами резьбы может стоять дома практически у любого человека, не зависимо от его уровня дохода.

Симбиоз компьютерных технологий и искусства с многовековой историей приводит к поистине впечатляющим результатам. Изделия, созданные с помощью токарных станков с ЧПУ, поражают многогранностью форм и изяществом работы. Ведь станок в отличие от человека способен создавать даже самые мельчайшие узоры, диаметром в 1 мм. с поразительной точностью и чистой исполнением [3, 36].

Современные токарные станки полностью автоматизированы и легки в использовании. Мастеру нужно создать на компьютере программу будущего резного изделия, перенести смоделированный рисунок на карту памяти, которую потом вставить в станок — теперь умная машина сделает всю работу без помощи человека. С тех самых пор как появилась резьба по дереву, она стала необычайно популярной и дошла до наших дней сквозь века благодаря своей исключительности и необычности. Ведь созданные из обыкновенной древесины предметы, больше похожие на кружево тонкой работы, не могут не привлекать внимание и не вызывать восхищение.

При организации разрабатываемой нами образовательной услуги учитывается уровень подготовленности по технологии; уровень подготовленности по интересам (кружкам, которые дети посещают); учитываются занятия вне учебной нагрузки; занятость мастерской.

Нами было спроектировано в ходе изучения курса «Маркетинг и менеджмент в образовании» образовательная услуга по организации кружковой работы по декоративно-прикладному творчеству для третьего года обучения по направлению художественная обработка древесины, которую мы назвали «Новые технологии и старые традиции резьбы по дереву». Апробирование данной образовательной услуги проходило на базе МОУ СОШ № 5 в г. Ишим Тюменской области и учебных мастерских Ишимского педагогического института им. П. П. Ершова (филиал) ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет» в ходе педагогической практики.

Целью программы обучения является формирование знаний, навыков и умений столяра в области домашней резьбы. Обучение предполагает решение следующих задач:

— раскрытие перед обучающимся истоков домашней резьбы в народном быте и роли декоративно-прикладного искусства в духовно-материальной жизни общества;

— освоение по средствам кружковой деятельности навыков и умений в области домашней резьбы;

— социализация воспитанников посредством возможностей творческого труда по программе кружковой деятельности.

Теоретическое обучение предусматривает ознакомление обучающихся с основами материаловедения для ху-

дожественных работ, с художественной обработкой материалов, основными композициями домашней резьбы. В процессе занятий обучающиеся знакомятся с литературой и иллюстративным материалом, раскрывающим историю домашней резьбы.

Теоретический материал усваивается в сочетании с упражнениями и практическими работами, в процессе которых обучающиеся создают свои собственные изделия в традициях домашней резьбы.

В процессе практического обучения кружковцы осваивают виды художественной обработки материалов в технике, свойственной конкретному художественному народному промыслу или производству, и изготавливают художественные изделия с учётом местных традиций.

Творческий процесс по созданию резных изделий носит не только воспитывающий, но и обучающий характер, позволяет ребятам в ходе подготовки режущего инструмента, подготовки материалов, практического изготовления изделий приобрести общие трудовые и специальные трудовые умения, и навыки в области художественно-технической деятельности.

Занимаясь резьбой, выпиливанием лобзиком, выжиганием, создавая компьютерные программы для станка обучающиеся на практике применяют знания и развивают навыки не только по изобразительному искусству, черчению, технологии, но и по другим учебным дисциплинам — физике, химии, биологии, географии, математике, информатике.

Весь процесс обучения носит творческий воспитательный характер, определённую художественную ценность и высокое качество исполнения, отвечает функциональным и эстетическим требованиям, является общественно полезным. Для усиления профессиональной направленности обучения ребята знакомятся с разными специальностями, со структурой предприятий, основными этапами производственного процесса, оборудованием, условиями труда и отдыха рабочих, их творческой деятельностью.

Мы, в своей программе, постарались внедрить в практику цель, которую ставят перед студентами направления «Технологическое образование. Информатика», а именно: «Цель обучения — развитие научно-технологического мышления студентов при выполнении творческих проектов, а также формирование, закрепление и повышение у них технических, технологических и проектно-конструкторских знаний, умений и навыков. Основное содержание творческих проектов определялось принципом их связи с практической работой студентов и изготавливаемыми ими предметами труда. Особенностью творческих проектов является направленность на достижение учебных целей, формирование у студентов дополнительных технических знаний и умений» [4, 60].

Структура нашей программы предусматривает использование следующих разделов образовательной области «Технология»:

- материаловедение;
- технология обработки древесины;
- элементы машиноведения;
- графика;
- техническое творчество;
- введение в художественное конструирование.

3-й год обучения**«Новые технологии и старые традиции резьбы по дереву»**

№	Темы	Количество часов		
		Теория	Практика	Всего
1.	Вводное занятие. Организация рабочего места. Охрана труда, пожарная и электробезопасность при изготовлении художественных изделий из дерева в мастерских.	2		2
2.	Народные художественные промыслы Западной Сибири. Экскурсия в музей.	2	10	12
3.	Контурная резьба по дереву. Изготовление и декорирование художественных изделий контурной резьбой	2	16	18
4.	Мозаика по дереву (интарсия).	4	16	20
5.	Основы композиции. Составление композиции узора. Перенос его на заготовку. Резание узора.	2	14	16
6.	Отделка изделия.		2	2
7.	Технология изготовления художественных изделий токарным способом.	2	4	6
8.	Изготовление простого художественного изделия токарным способом и декорирование его геометрической резьбой.	2	10	12
9.	Изготовление подсвечника с одной стойкой, с тремя стойками, на пять свечей.	1	13	14
10.	Изготовление простого художественного изделия на станке с ЧПУ. Разработка компьютерной программы для станка.	2	18	20
11.	Изготовление элемента домовой резьбы		20	20
12.	Итоговое занятие	1	1	2
	Итого	20	124	144

В результате исследовательской работы были подготовлены методические материалы и учебно-наглядные пособия для занятий кружка, альбом, в который вклю-

чены фотографии и описание наиболее выдающихся образцов домовой резьбы юга Тюменской области и г. Ишим.

Литература:

1. Козуб, Л. В. Проблемы формирования эстетического отношения человека к действительности на основе технологической подготовки в образовательном учреждении // Проблемы и перспективы физико-математического и технического образования: сб. материалов Всерос. науч. — практич. конф. (г. Ишим; 19–20 нояб. 2015 г.) / отв. ред. Т. С. Мамонтова. — Ишим, 2015. — С. 108–115.
2. Буриков, В. Г. Домовая резьба [Текст] / В. Г. Буриков, В. Н. Власов. — М.: 2013.
3. Забелыпанский, Г. Б. Архитектура и эмоциональный мир человека [Текст] / Г. Б. Забелыпанский, Г. Б. Минервин и др. — М.: Стройиздат. 2010.
4. Сидоров, О. В., Козуб, Л. В. Метод творческих проектов как средство развития научно-технологического мышления студентов, получающих технологическое образование / О. В. Сидоров, Л. В. Козуб // Высшее образование сегодня. — 2016. — № 5. — С. 59–64.
5. Пономарев, С. А., Козуб Л. В. Реализация межпредметных связей при выполнении творческих проектов с учащимися 6 классов / С. А. Пономарев, Л. В. Козуб // Молодой ученый. — 2016. — № 6–2 (110). — С. 72–76.
6. Кусаинова, А. А., Козуб Л. В. Творческий проект образовательной услуги кружка по ДПТ «Техника Декупаж» по курсу «Маркетинг и менеджмент в образовании» / А. А. Кусаинова, Л. В. Козуб. // Молодой ученый. — 2016. — № 6–2, (110). — С. 59–64.
7. Смелкова, К. В., Козуб Л. В. Творческий проект образовательной услуги кружка «Оригинальное оформление подарков» по курсу «Маркетинг и менеджмент в образовании» / К. В. Смелкова, Л. В. Козуб // Молодой ученый. — 2016. — № 6–2, (110). — С. 107–113.

Развитие творческого потенциала детей с ограниченными возможностями здоровья как педагогическая проблема

Шелковникова Светлана Леонидовна, воспитатель

Областной центр реабилитации детей и подростков с ограниченными возможностями «Парус надежды» (г. Воронеж)

Современная концепция образования и воспитания в качестве важнейшего элемента включает в себя проблему воспитания творческой личности каждого ребенка. По мнению Л. С. Выготского, творческая деятельность — это «деятельность человека, которая создает нечто новое, все равно, будет ли это созидание творческой деятельностью, какой-нибудь вещью внешнего мира или известным построением ума или чувства, живущим или обнаруживающимся только в самом человеке». Вкладывая себя в творческую деятельность, человек изменяется, совершенствуется. Способность к творческой деятельности вызывает успех, который, в свою очередь, поддерживает интерес к процессу творчества.

Творческая деятельность имеет серьезное значение в жизни детей с ограниченными возможностями здоровья, а ее формирование и развитие у детей является актуальной проблемой в теории и практике воспитания и обучения детей, так как способствует раскрытию личного потенциала, реализации себя, участие в творчестве и созидании, приобретение опыта успешности в конкретной области за счет своих способностей и трудолюбия. Ребёнок с ОВЗ, участвуя в творческой деятельности, может пройти путь от интереса, через приобретение конкретных навыков, к профессиональному самоопределению, что так же важно для успешной социализации.

Учитывая своеобразие педагогической и воспитательной работы с детьми с нарушениями в развитии, акцент в группировке методов обучения и воспитания мы делали с учетом специфики воздействия разных видов творчества, и опирались на классификацию, предложенную Ю. К. Бабанским, который выделяет три основные группы методов:

- методы организации учебно-воспитательной деятельности;
- методы стимулирования учебно-познавательной деятельности;
- методы контроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности;

Проектируя и организуя систему работы, основывались на учете следующих принципов:

- принцип учета структуры дефекта;
- деятельностный принцип;
- принцип создания ситуации успеха;
- принцип доступности материала;
- принцип эмоциональной насыщенности;
- принцип взаимосвязи разных видов деятельности;
- принцип реализации потребности в социальной принадлежности;
- принцип создания ситуаций, способствующих формированию

— социальных навыков и умений.

Огромный потенциал для развития детского творчества заключен в изобразительной и декоративной деятельности детей, источником чего является народное искусство. Занятия прикладным творчеством направлены на эстетическое развитие детей с ОВЗ. В процессе усвоения детьми ряда навыков происходит совершенствование и развитие мелкой моторики кисти и пальцев рук; развитие навыков каллиграфии; развитие артикуляционной моторики. Коррекция отдельных сторон психической деятельности: развитие зрительного восприятия и узнавания; развитие зрительной памяти и внимания; формирование обобщенных представлений о свойствах предметов (цвет, форма, величина); развитие пространственных представлений ориентации; развитие представлений о времени; слухового внимания и памяти; — развитие фонетико-фонематических представлений, формирование звукового анализа. Развитие основных мыслительных операций: навыков соотносительного анализа; — навыков группировки и классификации (на базе овладения основными родовыми понятиями); умения работать по словесной и письменной инструкции, алгоритму; умения планировать деятельность; развитие комбинаторных способностей. Развитие различных видов мышления: развитие наглядно-образного мышления; — развитие словесно-логического мышления (умение видеть и устанавливать логические связи между предметами, явлениями и событиями) Кроме этого, творчество помогает справиться с внутренними трудностями, негативными переживаниями, которые кажутся непреодолимыми для ребенка. Свои чувства и эмоции, а также знание и отношение ребенку легче выразить со зрительных образов, чем вербально, следует отметить, что некоторые дети ограничены или вообще лишены возможности говорить или слышать, тогда невербальное средство оказывается единственным инструментом, вскрывающим и проясняющим интенсивные чувства и убеждения. Нельзя не учесть также тот факт, что средства творчества предоставляют ребенку возможность для выражения деструктивных чувств в социально-приемлемой манере, понижая их активность или ликвидируя полностью. Дети с ограниченными возможностями здоровья имеют множество ограничений в различных видах деятельности. Они не всегда самостоятельны. Их мотивация к различным видам деятельности и возможности приобретения навыков сильно ограничены. Трудности в освоении окружающего мира приводят к возникновению эмоциональных проблем у таких детей (страх, тревожность и т.д.). Часто мир для них кажется пугающим и опасным. Невозможность выразить свои переживания, например, в игре, как это проис-

ходит у обычных детей, приводит к возрастанию эмоционального напряжения, как следствие, к возникновению поведенческих проблем. Это становится серьезным препятствием в развитии ребенка. Также нужно отметить, что познавательная активность ребенка зависит от уровня активности, а у ребенка с особенностями развития собственная активность снижена.

Исходя из опыта работы, мы определили, что большое значение в развитии творческих способностей детей с ОВЗ имеют практические методы. Их особенность заключается в том, что в деятельности детей и подростков преобладает применение полученных знаний к решению практических заданий. На первый план выдвигается умение использовать теорию на практике. Данный метод выполняет функцию углубления знаний, умений, а также способствует решению задач контроля и коррекции, стимулированию познавательной и творческой деятельности.

Мы выделяем пять этапов, через которые обычно проходит познавательная деятельность детей на практических занятиях:

1. Объяснение воспитателя. Этап теоретического осмысления работы.

2. Показ. Этап инструктажа. Отбор наглядного, занимательного и практического материала осуществляю в соответствии с задачами обучения, а также с учетом уровня психофизического развития детей, индивидуализации заданий.

3. Выполнение работы — это этап, на котором каждый самостоятельно выполняет задание. На этом этапе особое внимание уделяю тем детям, которые плохо справляются с заданием. Практикую создание положительных эмоций, способствующих более осознанному восприятию предлагаемого задания. Учебный материал преподношу небольшими дозами, его усложнение осуществляю постепенно.

4. Контроль. На этом этапе работы детей проверяются и оцениваются.

Работа по развитию творческих способностей у детей с ограниченными возможностями здоровья трудна, но богата развивающими идеями — не только для обучающихся, но и для педагога, воспитателя. Творческая деятельность рассматривается нами как «деятельность, способствующая развитию целого комплекса качеств творческой личности»; умственной активности; смекалки и изобразительности; стремления добывать знания, необходимые для выполнения конкретной практической работы; самостоятельность в выборе и решении задачи; трудолюбие; способность видеть главное. Коррекционно-образовательной работой с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, является создание оптимальных условий для реабилитации и развития тех качеств и навыков, которые необходимы для социальной адаптации детей.

Литература:

1. Андреев, В. И. Педагогика творческого саморазвития, книга 1 / В. И. Андреев — Казанский университет, 2006. — 175 с.
2. Азаров, Ю. П. Радость учить и учиться. — М., 1989. — 333 с.
3. Белоусов, В. И. Новаторство: от идеи до внедрения. — М.: «Советская Россия», 1985. — 126 с.
4. Березина, В. Г., Викентьев И. Л., Модестов С. Ю. Детство творческой личности — СПб: издательство Буковского, 1994. — 60 с.
5. Волков, И. П. Учим творчеству. // Педагогический поиск. — М.: «Педагогика», 1987. — 101–140 с.
6. Выготский, Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. — М.: Лабиринт, СПб., 2003. — 157 с.
7. Горюнова, Л. С. Развитие ребенка как его жизненное творчество. // Искусство в школе. 1993. — № 1. — 97 с.
8. Григорович, Л. Формирование элементов творческого системного мышления на начальном этапе становления личности. // Школа — 1997. — № 2. — 49–53 с.
9. Жигорева, М. В. Левченко И. Ю. Дети с комплексными нарушениями развития: Диагностика и сопровождение — М.: Национальный книжный центр, 2016. — 208 с.
10. Кузнецов, В. В. Введение в профессионально-педагогическую специальность. — М.: «Академия», 2007. — 170 с.
11. «Педагогика». Под редакцией Ю. К. Бабанского. «Просвещение», Москва, 1983. — 479 с.
12. Симановский, А. Э. Развитие творческого мышления детей. — Ярославль, 1996. — 280 с.

Формирование нравственных представлений детей младшего дошкольного возраста средствами художественной литературы

Шохина Татьяна Евгеньевна

Частное дошкольное образовательное учреждение ОАО «РЖД» детский сад № 225 г. Иркутска

Воспитание растущего человека как формирование развитой личности составляет одну из главных задач

современного общества. Для мыслящих людей разных эпох было очевидным, что качество жизни народа зависит

от его нравственности. Современное российское общество констатирует критическое снижение уровня общей культуры и нравственности подрастающего поколения, его оторванности от традиций и ценностей своего народа.

Период дошкольного детства наиболее благоприятен для нравственного воспитания ребенка, ведь впечатления детства человек пронесет через всю жизнь. Дошкольный возраст характеризуется большими возможностями для целостного развития ребенка. У детей формируются нормы поведения, направленность личности, закладывается характер. Именно, ввиду своей высокой значимости, проблема нравственного воспитания дошкольников всегда находилась в центре внимания выдающихся педагогов, среди них В. А. Сухомлинский, Н. С. Капринская, В. Г. Нечаева, В. И. Логинова, А. М. Виноградова, Б. Т. Лихачев и др. Они занимались поиском наиболее эффективных путей и средств осуществления нравственного воспитания в ДОУ.

Ребенок, способный правильно оценить и понять чувства и эмоции другого человека, для которого понятия дружба, справедливость, сострадание, доброта, любовь не являются пустым звуком, имеют гораздо более высокий уровень эмоционального развития, не имеет проблем в общении с окружающими, он гораздо устойчивее переносит стрессовые ситуации и не поддается негативному воздействию извне.

Одним из важнейших средств нравственного воспитания дошкольников, по мнению М. М. Кониной, О. И. Соловьевой, Е. Ф. Луниной, Л. Б. Фесюковой и др., является ознакомление детей с художественной литературой.

В нравственном воспитании современных детей наметились негативные тенденции: они все больше времени проводят за компьютерными играми, книги ушли на второй план, их место занял экран телевизора, с которого в жизнь ребенка постоянно входят персонажи сказок, герои мультфильмов, не всегда отличающиеся душевностью или нравственной чистотой. К сожалению, в наш век информатизации отношение детей к книге изменилось, интерес к чтению стал падать. По данным многочисленных исследований, уже в дошкольном возрасте дети предпочитают книге просмотр телевизора и видеопroduкции, компьютерные игры.

Воспитание художественным словом способствует проявлению у ребенка живого отклика на различные события жизни. Моральные нормы и правила приобретают в художественном произведении живое содержание. Дети живо, эмоционально, доверчиво воспринимают читаемые им сказки, стихи, рассказы. Нравственность в форме получения уступает место личностно прочувствованному, пережитому, и, следовательно, прочно усвоенному «социокультурному» опыту ребенка. Произведения литературы всегда содержат в себе какую-то оценку событий. Нужно, чтобы ребенок сопоставлял свой собственный опыт с той моралью, которая преподносит ему книга. А, поскольку книга — это авторитет, у ребенка будет выраба-

тываться правильная этическая оценка тех событий, которые ему довелось наблюдать самому. Валерий Брюсов писал: «Крайне важно, чтобы дети с ранних лет привыкали видеть в литературе нечто достойное уважения, благородное и возвышенное». Художественное чтение — это один из самых доступных средств и методов формирования достойной человеческой личности с колыбели ребенка в детском саду и в семье.

В художественной литературе моральная оценка хорошего поступка не навязывается ребенку — он сам с помощью событий литературного произведения начинает разбираться в поступке героя.

Художественные образы, увлекательные сюжеты, в которых проявляются достоинства или недостатки литературных героев, раскрывают лучшие черты и качества людей, осуждаются отрицательные поступки и явления, — все это находит живой отклик у детей, способствует формированию нравственных понятий и чувств, вызывая желание следовать хорошим примерам и воздерживаться от отрицательных поступков.

Советские писатели создали много прекрасных произведений для детей. Дошкольники хотят быть похожими на Вовку (из цикла стихов А. Барто «Вовка — добрая душа»), понимают смысл «волшебных слов» (рассказ В. Осеевой), добродушно смеются над трусливым мальчишкой («Живая шляпа» Н. Носова), осуждают Котьку, засыпавшего горку песком («На горке» Н. Носова), не хотят быть похожими на неряшливую Федору («Федрино горе» К. Чуковского) и т. д.

Рассказы М. Пришвина, В. Бианки, Б. Житкова раскрывают перед детьми красоту и неповторимость родной природы, знакомят с жизнью народов нашей Родины, воспитывают любовь к ней.

Для плодотворного общения взрослого и ребенка важно установление добрых и доверительных взаимоотношений, важен эмоциональный контакт. В этом помогает детский фольклор — сказки и малые фольклорные жанры: загадки, дразнилки, кричалки, песенки, заклички, потешки, пословицы, поговорки.

В устном народном творчестве как нигде сохранились особенные черты русского характера, присущие ему нравственные ценности, представления о добре, красоте, храбрости, трудолюбию, верности. Знакомя детей с поговорками, загадками, пословицами, сказками, мы тем самым приобщаем их к общечеловеческим нравственным ценностям. В русском фольклоре каким-то особенным образом сочетаются слово, музыкальный ритм, напевность. Ребенок, напевая, оперирует такими понятиями, как «свет», «добро», «красота», пропускает смысл через себя, проникается этим добром, светом и чистотой. В потешках и песенках оживают явления природы («Ночь пришла, темноту привела», «Солнышко-ведрышко», «Обогрело телят, ягнят, и еще маленьких ребят», на небе появилась радуга-дуга «высока и туга»), действуют животные (кисонька-мурсонька, курочка-рябушка, сорока-белобока и многие другие персонажи). Описание их не только поэ-

тично, но и образно: курочка-рябушка идет на речку за водичкой — цыпляток поить; кисонька-мурысонька едет на мельницу, чтобы испечь прянички; сорока-белобока кашу варит — деток кормить; котик идет на торжок и покупает пирожок; зайнышка горенку метет и т.д. Персонажи трудолюбивы, ласковы и заботливы: собачка не лает, чтобы деток не пугать, а котик качает люлечку, баюкает младенца.

Пословица, по определению В.И. Даля, «это цвет народного ума, самобытной стати, это житейская правда, своего рода судебник, никем не судимый». В пословицах и поговорках метко оцениваются жизненные позиции, высмеиваются недостатки, восхваляются положительные качества людей. Пословицы и поговорки в краткой, образной и ритмической форме отражают реальную жизнь во всем ее многообразии: быт, общественные явления, труд, взаимоотношения людей («Без труда не вытащишь и рыбку из пруда», «Друзья познаются в беде», «Семеро одного не ждут», «Глаза боятся, а руки делают», «Хлеб всему голова», «Вся семья вместе, так и душа на месте», «Нет такого дружка, как родная матушка»).

Сказка — сокровищница народной мудрости.

Сказки помогают детям разобраться, что хорошо, а что плохо, отличить добро и зло. Из сказки дети получают информацию о моральных устоях и культурных ценностях общества. Расширяют кругозор, развивают речь, фантазию, воображение. Развивают нравственные качества: доброту, щедрость, трудолюбие, честность.

Дети сразу же стремятся выделить положительных героев и безоговорочно принимают их позиции. А по отношению ко всем, кто препятствует осуществлению их замыслов, становятся в резко отрицательное отношение. Литературные персонажи фиксируются в сознании ребенка в соответствии с определенной характеристикой. Дошкольнику очень трудно отнести себя к отрицательному персонажу. Так, ребенок, даже понимая, что нарушил нравственную норму, не может отождествлять себя с Карабасом, а утверждает, что он Буратино (С.Г. Якобсон).

Сказка не дает прямых наставлений детям, но в ее содержании всегда заложен урок, который они постепенно воспринимают, многократно возвращаясь к тексту. Например, сказка «Репка» или «Теремок», учит малышей быть дружными, трудолюбивыми. Сказка «Маша и медведь» предостерегает: в лес одним ходить нельзя — можно попасть в беду, а уж, если так случилось — не отчаивайся, старайся найти выход из сложной ситуации. Сказка «Зимовье зверей» показывает, как дружба помогает победить зло. Добрые и миролюбивые побеждают злых и коварных — в сказке «Волк и семеро козлят». Зло наказуемо в сказках «Кот, петух и лиса» и «Заюшкина избушка».

Народная сказка не ограничивается объективным изображением плохих и хороших сторон характера и поведения героев. Она стремится силой фактов убедить слушателей в правильности своей морали. Последовательное

развитие фабулы показывает, как то, или иное поведение приводит к определенным результатам: хорошие поступки награждаются, плохие нередко приводят героя к трагическим для него последствиям. Так, в сказке «Морозко» дочь старика награждена за трудолюбие, доброту, приветливость. Девочка-привередница в сказке «Гуси-лебеди» не выполнила наказ родителей беречь братца, и гуси унесли его к Бабе Яге, чтобы спасти братца девочке пришлось преодолеть много трудностей.

Именно поэтому возник интерес поиска эффективных педагогических условий, методов и приемов организации работы с художественной литературой, содействующих формированию нравственных представлений дошкольников. Работа с детьми с использованием детской художественной литературы как средства воспитания происходит при создании педагогом условий и при подборе конкретных форм и методов, направленных на формирование нравственных представлений, суждений, оценок, рожающих, в дальнейшем, нравственные чувства. Прочитать детям произведение нужно так, чтобы они поняли основное содержание, идею и, эмоционально пережили прослушанное. Только тогда можно ожидать определенного результата в восприятии и продвижении нравственных представлений.

Основными методами и формами ознакомления детей с детской художественной литературой являются следующие:

1. Выставки книг (уголок книг), создание библиотеки в группе. Форма работы, улучшающая восприятие детьми литературных произведений. Рассмотрение и обсуждение книг, разбор книг их систематизация, установка картинок, починка книжек может происходить на групповой выставке книг, подготовленной заранее. Например, ко Дню рождения писателя, сказочника или поэта.

2. Чтение детям. Этот метод включает чтение литературных произведений по книге и наизусть. В основном это дословная передача текста. Педагог, сохраняя язык автора, передает оттенки мыслей писателя, воздействует на ум, и чувства детей. Значительная часть литературных произведений читается по книге, большие произведения читаются в сокращении. Процесс слушания и понимания заключается в запоминании произведения, в умении глубже его пережить. Этим же целям соответствует такой прием, как выразительность чтения. Сущность выразительного чтения по сравнению с деловым заключена в его эмоциональной насыщенности. Существует прием повторности чтения. Небольшое произведение, которое вызвало интерес детей, целесообразно повторить тут же еще, а из большого произведения повторно можно зачитать отрывки, наиболее значимые и яркие, ценные в воспитательном отношении. После первого чтения рассказа (стихотворения) дети обычно находятся под сильным впечатлением от услышанного, обмениваются репликами, просят прочитать еще. Педагог поддерживает их непринужденный разговор, напоминает ряд ярких эпизодов, рассматривает иллюстрации, читает повторно. Большое

значение имеет этот метод при чтении книг с моральным содержанием.

3. Рассказывание педагога. Этот метод — относительно свободная передача текста, поэтому возможны перестановка слов, их замена, толкование. Рассказывание дает большие возможности для привлечения детей и усвоения ими нравственных представлений. План рассказа — это 2–3 основных пункта, определяющих содержание и последовательность изложения. Таким способом детей знакомят со многими сказками, некоторыми познавательными рассказами.

4. Инсценирование. Это форма работы является средством вторичного ознакомления детей с художественным произведением, средством закрепления нравственных представлений, формирования чувств. Можно сопровождать повторный рассказ или чтение действиями с игрушками, фигурками настольного или кукольного театра.

5. Инсценирование (как спектакль) произведений литературы детьми с самостоятельным разучиванием ролей возможно лишь при условии хорошего знания текста. Существует довольно много видов инсценировок: спектакль или игра драматизация, театрализованное выступление детей, кукольный и теневой театры, театр игрушек в полном исполнении детей. Действие происходит согласно тексту произведения, но педагогом готовится сценарий или методическая разработка.

6. Заучивание наизусть. Этот метод представляет собой выбор способа передачи произведения на занятии — чтение педагогом или рассказывание (стихотворения или рассказа) и зависит от жанра произведения и возраста детей. Эта работа направлена на воспитание у детей любви к поэзии, ознакомление с поэтическими произведениями, развитие умений воспринимать и выразительно воспроизводить стихи. Заучивание стихотворений после его прочтения педагогом — это средство умственного, нравственного и эстетического воспитания детей. К тому же, выразительное чтение — самостоятельная, сложная, художественная деятельность, в процессе которой развиваются способности ребенка и его нравственные представления, а в дальнейшем и чувства.

7. Беседа по произведению. Детский пересказ. Эти приемы комплексные, включающие целый ряд разных словесных и наглядных приемов. Беседа состоит в основном по вопросам, позволяющим узнать эмоциональное отношение детей событиям и героям: «Кто вам больше понравился? Почему? Кто самый главный герой? Нравится ли тебе этот герой или нет?». Вопросы, направленные на выявление основного смысла произведения, вопросы, направленные на выяснение мотива поступков, вопросы, позволяющие понять настроение героя или его эмоциональное состояние: «Почему ему было страшно? Почему им было весело?». Вопросы, подводящие к выводам. Беседа позволяет выявить, осознали ли дети основную проблему рассказа или сказки. В беседах дети

учатся строить логичный пересказ, передавать произведения близко к тексту.

8. Рассматривание иллюстраций к литературному произведению. И беседа по иллюстрациям. Рассматривание иллюстраций и картин широко применяемый прием, идущий в дополнение к методам чтения или рассказывания литературных произведений. После чтения произведения можно проводить обзор иллюстраций. Для понимания детьми содержания иллюстраций необходимо: помочь им выделить главное в сложном сюжетном рисунке. Опорой понимания основного в иллюстрации является выделение детьми главных персонажей в их существенных связях. Для вычленения детьми существенного в рисунке в соответствии с основной мыслью текста им следует задавать вопросы: «Что я читала об этой картинке? Что автор книги написал об...» В этом случае рассматривание иллюстрации будет представлять собой мыслительный процесс. Вопросы воспитателя должны требовать от детей анализа, сравнения и обобщения основного содержания текста и иллюстраций к нему. Это приводит к формированию у дошкольников новых образов, новых понятий, т.е. нужных знаний, нравственных и социально значимых представлений.

Иллюстрация статична. Она изображает отдельные эпизоды, портреты героев, обстановку и действия, картины природы. Даже при детальном иллюстрировании наглядные образы не заменяют в полной мере художественного текста. Дети получают полное представление о содержании произведения, о действиях и переживаниях героев только после того, как оно будет им прочитано.

9. Рассматривание картины. Прием, помогающий детям уточнять свои представления о различных образах и углублять свое понимание событий и явлений жизни. Дается время для первоначального созерцания, затем предлагается рассмотреть все части картины, устанавливая смысловую связь между ними. Основной прием — вопрос. Употребляются разные формы вопросов: для выяснения общего смысла картины: о чем картина? Как мы назовем ее? И т.д.

Существуют и другие формы работы с использованием литературных произведений в разных видах деятельности, которые применяются в дошкольном учреждении. Дети передают свое отношение к сказкам, рассказам, басням, стихам в рисунке, поэтому сюжеты и героев литературных произведений можно предлагать им как темы для рисования или лепки.

Таким образом, детская художественная литература за счет многочисленных форм, методов и приемов работы с ней, разработанных в дошкольной педагогике и представленных в данной статье, дает огромные возможности для формирования нравственных представлений детей. Каждый метод являет собой средство достижения определенной цели на пути пошагового развития нравственных представлений, формирования и укрепления нравственных чувств и поведения детей в целом.

Формирование мотивации к изучению иностранного языка

Шумская Оксана Александровна, учитель английского языка
МОУ «СОШ № 1» г. Валуйки (Белгородская обл.)

Когда школьники начинают изучать иностранный язык в начальной школе, то 97% детей приступают к этому процессу с большим желанием, ни один учитель не может пожаловаться на отсутствие у них интереса к предмету. Но, с каждым годом этот интерес ослабевает и к 5–6 классам у 86% учащихся он совсем пропадает. Без сомнения, английский язык — трудный предмет и требует приложения определенных усилий, чтобы овладеть им. В итоге происходит снижение мотивации изучения иностранного языка. Мотивация — это то, ради чего совершается человеческая деятельность. Деятельность человека может побуждаться одним или одновременно несколькими мотивами, один из которых является основным, ведущим, а другие — побочными. [5, 378]

В педагогике существует несколько видов классификаций мотивов. Л.М. Фридман выделяет две основные группы мотивов:

I. Мотивы, заложенные в самой учебной деятельности:

1) мотивы, связанные с содержанием учения: ученика побуждает учиться стремление узнать новые факты, овладеть знаниями, способами действий, проникнуть в суть явлений и т. п.;

2) мотивы, связанные с самим процессом учения: ученика побуждает учиться стремление проявлять интеллектуальную активность, рассуждать, преодолевать препятствия в процессе решения задач, т.е. ребенка увлекает сам процесс решения, а не только получаемые результаты.

II. Мотивы, связанные с тем, что лежит вне самой учебной деятельности:

1) широкие социальные мотивы: а) мотивы долга и ответственности перед обществом, классом, учителем, родителями и т. п.; б) мотивы самоопределения (понимание значения знаний для будущего, желание подготовиться к будущей работе и т.п.) и самосовершенствования (получить развитие в результате учения);

2) узколичностные мотивы: а) стремление получать одобрение, хорошие отметки; б) желание быть первым учеником, занять достойное место среди товарищей (престижная мотивация);

3) отрицательные мотивы: стремление избежать неприятностей со стороны учителей, родителей, одноклассников (мотивация избегания неприятностей) [1, 113].

Все мотивации можно условно разделить на внешние и внутренние. Стимулом для внешней мотивации может служить то, что учащиеся на каждом этапе обучения должны ощущать продвижение к поставленной цели. А внутренняя мотивация — это по сути коммуника-

тивная мотивация. А именно: они хотят общаться с иностранцами, писать письма, говорить на ИЯ со взрослыми людьми, читать книги для расширения кругозора и т.д.

Такой тип мотивации как активное общение на иностранном языке, оказывается труднее всего сохранить. А дело всё в том, что ситуации, используемые при обучении, носят, в сущности, искусственный характер. ИЯ выглядит как искусственное средство общения в атмосфере родного языка. Вот отсюда и начинаются проблемы с его изучением. С трудностями учителя сталкиваются и при освоении процесса чтения, когда одна и та же буква в разных буквосочетаниях читается по-разному или вовсе не читается.

Вот в этот момент каждый учитель должен проявить свои умения и правильно выбрать индивидуальные подходы к каждому ученику, формы и методы обучения, разнообразные виды контроля, которые в итоге приведут к формированию положительной мотивации к изучению предмета. Очень важно, чтобы у школьников не возникали отрицательные эмоции с самого начала изучения ИЯ, чтобы трудности, связанные с формированием навыков и умений в различных видах коммуникативной деятельности, не вызывали у них негативных ощущений. Наивысшим выражением мотивации является интерес. Интерес проявляется в направленности внимания, мыслей, помыслов; потребность во влечениях, желаниях, воле. Потребность вызывает желание обладать предметом, интерес — ознакомиться с ним. Интерес — мотив, который действует в силу своей осознанной значимости и эмоциональной привлекательности [6, 136]. Постепенно повышать интерес учащихся к уроку — задача каждого педагога.

Повышение мотивации идёт через:

1. доброжелательное отношение учителя;
2. использование наглядности и другого дидактического материала;
3. использование страноведческого материала;
4. вовлечение учащихся в самостоятельную работу на уроке;
5. использование песен, рифмовок, стихов;
6. использование познавательных игр;
7. творческую работу самих учащихся;
8. контроль знаний, умений и навыков.

Учителю, заинтересованному в повышении мотивации в работе учеников, самому следует быть:

1. уверенным в возможностях своих учеников и постоянно им об этом говорить;
2. хвалить их как можно чаще;
3. всячески показывать личную заинтересованность в их успехах;

4. избегать таких соревновательных заданий, где слабый ученик заведомо проиграет;

5. поддерживать их ответы одобряющей улыбкой;

6. оценивать не ученика, а допущенные им ошибки

Лишь увлечённый своим делом человек, может увлечь других. Планируя урок, нужно чётко продумывать каждый его этап. Чтобы он был интересным, учитель должен быть сам творческой личностью. Очень важно принять каждого ребёнка, каждому создать ситуацию успеха, обучать, воспитывать каждым своим уроком.

Большую мотивирующую роль играет чередование разнообразных видов интересной деятельности и разных уроков. Как правило, учителя используют уроки-общение, уроки-тесты, уроки-фантазии, уроки-драматизации, уроки поэзии, видеоуроки, уроки-игры, уроки-викторины, уроки-конференции. Очень хорошо зарекомендо-

вали себя ИКТ презентации и т.д. У каждого из этих видов уроков своя мотивация.

Мотивирующее значение имеет и проведение различных мероприятий по предмету: декада иностранного языка, вечера, посвящённые праздникам англоязычных стран, конкурсы песен на языке и другие. В таких мероприятиях обычно раскрываются все таланты школьников.

Таким образом, планируя свой урок, учитель должен создавать такие условия, при которых у учащихся возникает потребность в изучении иностранного языка и личная заинтересованность. Потребность в изучении должна соответствовать таким разновидностям внутренней мотивации, как коммуникативная (непосредственное общение на языке), лингвопознавательная (положительное отношение к языку) и инструментальная (положительное отношение к различным видам работы). [5, 125]

Литература:

1. Большая советская энциклопедия / Под ред. А. Н. Прохорова. — М.: Советская энциклопедия, 19с.
2. Фридман, Л. М. Психологический справочник учителя/Л. М. Фридман И. Ю. Кулагина. — М.: Просвещение, 1с.
3. Сельчонок, К. В. Психология художественного творчества/К. В. Сельчонок. — Минск: Харвест, 199с.
4. Готлиб, Р. А. Социальная востребованность знания иностранного языка / Р. А. Готлиб / Социологические исследования, № 2, 2009. С. 122—127.

Формирование профессиональной компетентности педагогов

Шутова Елена Владимировна, учитель информатики и ИКТ
МБОУ «СОШ № 45 г. Владивостока

В статье рассмотрен процесс формирования профессиональной компетентности педагогов-лингвистов, проблемы формирования профессиональной компетентности и ее компонентов.

Ключевые слова: лингвист-мастер, компоненты структуры профессионально-педагогической компетентности, особенности структуры методической компетентности

Низкий уровень грамотности, культуры речи, «ущербность» духовных потребностей выпускников школ указывает на необходимость поиска новых методических подходов к системе подготовки педагогов. Лингвисты, литературоведы, культурологи, педагоги, общественность размышляют над целесообразностью расширения объема и функций профессиональной компетенции учителя языка и литературы, актуальными проблемами формирования культуноязыковой личности педагога-словесника.

Проблеме формирования личности педагога-лингвиста посвящено немало исследований. Так, на сущности профессиональной деятельности педагога-лингвиста акцентируют внимание А. Денисова, Л. Ястребова, А. Беляев, М. Пентилюк, А. Семенов, В. Сидоренко и др.

Проблеме формирования профессиональной компетентности и ее компонентов посвящены исследования Н. Голуб, С. Карамана, К. Климовой, Л. Мацко, Н. Остапенко, К. Плиско, Т. Симоненко и др. Однако малоиссле-

дованной остается проблема проверки сформированности отдельных компетенций.

«Теоретической базой для определения структуры иноязычной коммуникативной компетенции студента педагогического вуза являются контекстный подход (А. А. Вербицкий) и рефлексивная модель профессионального образования (Н. Г. Алексеев, Е. Н. Соловова, М. Уоллес и др.)» [4]. Соответственно, А. Денисова утверждает, что, согласно теории компетентного подхода, можно учебную деятельность студентов рассматривать на трех уровнях:

— уровень учебной деятельности академического типа, основная цель которой — развивать коммуникативную и предметную компетенцию, а также формировать теоретико-методическую компетенцию;

— уровень квази-профессиональной деятельности, где процесс обучения ориентируется на развитие и совершенствование предметно-методической и коммуникативно-методической компетенции;

– уровень учебно-профессиональной деятельности, который отвечает за развитие и совершенствование предметно-методической и коммуникативно-методической компетенции.

Л. Ястребова в статье «Анализ структуры иноязычной коммуникативной компетенции лингвиста-преподавателя» [10], отталкиваясь от исследования Л. Сивицкой, Л. Смышляевой, А. Смышляева, утверждает, что модернизация образования в Российской Федерации является идеей компетентностно-ориентированного образования, обращая внимание на то, что работодатель сегодня гораздо больше внимания обращает не на уровень образования, а на уровень квалификации, что само по себе уже формирует требования к компетенции преподавателя-лингвиста.

Наиболее интересной классификацией компетенций, по мнению Л. Ястребовой, является классификация, которую предложила В. Ростовцева, на основе которой с учетом предлагаемых Ю. Ткачевой критериев отбора элементов, исследовательница разработала структуру профессиональной компетентности преподавателя иностранных языков.

В эту структуру включены такие позиции:

– «социально-коммуникативная, информационная, самообразовательная, ценностно-смысловая и социокультурная компетенции» [10] (эти компетенции являются ключевыми, которые входят в набор профессиональных компетенций);

– «педагогическая, психологическая, управленческая, исследовательская компетенции» [10] (их определяют как базовые компетенции учителя);

– «филологическая, иноязычная коммуникативная, межкультурная профессионально-коммуникативная и лингводидактическая компетенции» [10] (они являются специальными компетенциями учителя).

В. Сидоренко в трехуровневой иерархии компонентов структуры профессионально-педагогической компетентности педагога-лингвиста выделяет: «метапредметные компетентности, предметные компетентности, впитывают:

а) предметные компетентности в профессионально-педагогической деятельности;

б) предметные компетентности в профессиональном общении;

в) предметные компетентности в реализации личности учителя; предметные компетенции, которые определяют:

– предметные компетенции в профессионально-педагогической деятельности (знания и умение);

– предметные компетенции в профессиональном общении (знания и поведенческие стратегии);

– предметные компетенции в реализации личности учителя» [9].

Именно к предметным компетенциям в профессионально-педагогической деятельности учителя языка и литературы исследовательница относит методическую компетентность, включающую усвоение педагогом-лингвистом новых методических и педагогических идей, образовательных подходов (компетентностного, личностно

ориентированного, коммуникативно-деятельностного, социокультурного) и технологий (интерактивных, развивающих и др.), владение инновационными методами, формами и способами организации обучения.

Заметим, что, кроме общеметодической компетентности, считает исследовательница, лингвист-мастер должен оперировать частичными, конкретными методиками по профессиональным дисциплинам. Именно они и влияют на формирование лингводидактической (лингвометодической) компетентности, содержащей знания педагога-лингвиста о закономерностях усвоения языка, определенных трудностях учащихся в овладении учебным материалом, а также на отбор на этой основе принципов и методов, форм и средств обучения [9]. Таким образом, исследователь разделяет общеметодическую и лингводидактическую компетентности, которые являются составляющими методической компетентности.

И. Зимняя [5] выделяет в структуре компетентности, наряду с компетенциями, мотивационный и эмоционально-волевой аспекты. С точки зрения социальной психологии (Л. Петровская, Л. Митина), компетентность (в частности коммуникативная) трактуется как свойство личности. Компетентность педагога как свойство личности рассматривают А. Маркова, Н. Кузьмина, И. Зимняя и др.

Профессиональная компетентность учителя-филолога включает эмоционально-волевую сторону, а также знания, умения, навыки, необходимые как педагогу, так и филологу. Педагогическая компетентность является способностью проявить владения базовыми педагогическими компетенциями на практике. Это те компетенции, которые формируются в ходе профессиональной коммуникации, профессионально-когнитивной, организаторской, социальной и регулятивной деятельности. Педагогическая компетентность включает такие личностные качества человека: целеустремленность, креативность, самостоятельность, стремление к развитию и совершенствованию, инициативность, гражданственность, социальная ответственность, гармоничность социализации, патриотизм, способность к реализации в профессиональной деятельности антропоцентрических принципов гуманности, культуросоответствия, личностного подхода, а также качеств, характеризующих способность к воплощению на практике столь необходимых для педагогической деятельности умений, как умение воспринимать и анализировать мировоззренческие социально и личностно значимые аспекты философских проблем, связанных со сферой будущей педагогической деятельности; базовые когнитивные умения (умение наблюдать, устанавливая аналогии, сопоставлять и противопоставлять, структурировать, систематизировать, конкретизировать, анализировать факты и явления); методологические когнитивные умения (умение формировать цель деятельности, выбирать соответствующие способы, средства и методы достижения поставленных целей, отделять в объекте предмет изучения, перерабатывать и перегруппировывать учебный материал и др.); общие когнитивные умения (умение планировать

и организовывать свою учебную деятельность в целом, осуществлять самоконтроль и сам оценивания).

Под филологической компетенцией подразумевается знание научной терминологии, знание мировой истории и культуры, страноведческие знания, знание различных стилистических приемов, используемых для создания литературных текстов; умение сопоставлять и противопоставлять языковые явления, выделять в прочитанном или услышанном главные идеи и опорные понятия, выявлять связи между фактами, событиями, понятиями; находить информацию по истории и культуре разных стран, составлять план воссоздания прочитанного или услышанного, конспектировать прочитанное или услышанное, интерпретировать прочитанное или услышанное по широкому или узкому контексту.

Иными словами, филологическая компетенция включает следующие компоненты:

- лингвистический;
- общегуманитарный;
- эстетический;
- стратегический;
- информационный;
- личностный;
- самообразовательной;
- культуру чтения и культуру эстетического восприятия действительности [1].

А. Семенов рассматривает методическую компетентность педагога-лингвиста как составляющую профессиональной компетентности. Исследовательница считает, что основу методической компетенции составляют знания методологических и теоретических основ методики обучения языку, литературе, концептуальных основ, структуры и содержания средств обучения (учебников, учебных пособий и т.д.), умение применять знания языка и литературы в педагогической и общественной деятельности, выполнять основные профессионально-методические функции (коммуникативно-учебную, развивающую, гностическую и т.д.). Согласно этому сформирована методическая компетентность, которая, согласно взглядам А. Семенова, позволит выпускникам филологических факультетов уметь ориентироваться в основных тенденциях, которые определяют современное состояние лингвистического, литературного образования в общеобразовательных средних и высших учебных заведениях, в частности в расширении объема содержания учебного материала в связи с включением таких предметов, как культура речи, стилистика, риторика; в усилении принципов интегративности, межпредметного взаимодействия, текстоцентричного подхода, опоры на историю языка [6].

По мнению В. Студеникиной, методическая компетентность — это знания, умения и опытное оценочное отношение к объекту, предмету, содержанию и структуре языковедческой дисциплины, умение логически обоснованно конструировать учебный процесс для конкретной дидактической ситуации с учетом психологических механизмов усвоения, учитывая специфику профессиональной дея-

тельности педагогов-лингвистов, и замечает, что проблему особенностей структуры методической компетентности педагога-лингвиста следует рассматривать с учетом специфики профессиональной деятельности словесников [8].

Исследовательница убедительно доказывает, что нормативно-правовые документы современного образования по обучению иностранному языку отражают специфику профессиональной деятельности педагога-лингвиста по следующим показателям:

- организация основательного изучения иностранного языка, что создает широкие возможности для развития мышления и речи учащихся, формирование их мировоззрения;
- создание условий для получения учащимися знаний о языке, его грамматической структуре, словарном составе, истории и законах развития;
- формирование представления о роли языка в ментальности народа, развития интеллекта человека, то есть формирование языковой компетентности учащихся;
- формирование системы речевых умений (вести диалог, принимать, воспроизводить и производить собственные устные и письменные высказывания разных стилей, видов, типов и жанров), которые необходимы для общения в различных жизненных ситуациях (речевая компетентность);
- формирование коммуникативной компетентности учащихся путем создания на занятиях условий для сознательно-практической речевой деятельности (реализация коммуникативно-деятельностного подхода к обучению иностранного языка);
- обучение самому процессу получения и передачи информации; реализация нравственного аспекта обучения языку, который предусматривает формирования национальной личности и др [8].

Удобным является мнение А. Биляковской, которая считает, что методическая компетентность включает усвоение педагогом новых методических и педагогических идей, подходов к учебно-воспитательному процессу в современных лично ориентированных, развивающих, креативных технологиях, владение различными методами, приемами и формами организации обучения [2].

А. Дейкина рассматривает методическую компетентность как ценностную составляющую профессиональной деятельности педагога-лингвиста и замечает, что ценностью в профессиональной области его деятельности является профессионализм, опыт и мастерство [3].

На основании анализа научной литературы по обозначенной проблеме, мы считаем, что методическая компетентность педагога-лингвиста — это сложное интегративное образование, которое составляет сочетание результата методической подготовки, то есть синтез знаний (психолого-педагогических, общеучебных, предметных), умений (общепедагогических, специальных и коммуникативных) и навыков педагогической деятельности, необходимых для эффективной реализации процесса обучения иностранному языку, методического опыта,

полученного в процессе профессиональной деятельности, и личностных черт педагога.

В структуре методической компетентности педагогов-лингвистов выделяют [7] такие составляющие:

– общеметодическая (дидактическая) компетентность (к общедидактическим принципам относят научность, систематичность, преемственность, перспективность, связь теории с практикой, наглядность, сознание, доступность изложения учебного материала);

– лингвометодические компетентности, которые, в свою очередь, делятся на лингводидактическую компе-

тентность и конкретно-методическую (частичную) компетентность.

Учитывая сказанное, мы можем считать, что одной из задач преподавателей ВУЗа является формирование сбалансированного объема теоретических знаний (общепедагогические, лингвометодические и психологические) будущих учителей-словесников, специальных умений и навыков (аналитические, синтетические, прогностические, квалификационные), которые позволят будущему словеснику моделировать, стимулировать, прогнозировать и реализовывать учебно-воспитательный процесс.

Литература:

1. Lin, G. H. C. A Case Study of Seven Taiwanese English as a Foreign Language Freshman Non-English Majors' Perceptions about Learning Five Communication Strategies: A Dissertation Submitted for the Degree of Doctor of Philosophy: Major Subject: Curriculum and Instruction / Lin Grace Hui-Chin. — Texas A&M University, May 2007. — 245 p.
2. Биляковская, О. О. Профессиональная компетенция учителя как составная эффективной педагогической деятельности [Электронный ресурс] / О. О. Биляковская // Научный вестник Мелитопольского государственного педагогического университета. Серия: Педагогика. — С. 229–234. — Режим доступа: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Nvmdpu/2012_7/7/37.pdf — С. 231
3. Дейкина, А. Д. Методическая компетентность как ценностная составляющая профессиональной деятельности учителя / А. Д. Дейкина // Аксиологические аспекты методики преподавания русского языка (профессиональный и общеобразовательный уровни): материалы Международной научно-практической конференции (19–20 марта 2012 г.). — М.: МПГУ, Ярославль: РЕМДЕР, 2012. — С. 3–7.
4. Денисова, А. Уровневый мониторинг в процессе обучения иностранному языку студентов-лингвистов (на материале английского языка) // Автореферат дис. ...к.пед.н.13.00.02 — Теория и методика обучения и воспитания (иностранное языки, уровень высшего профессионального образования). — Пятигорск, 2011. — 25 с. — С. 11.
5. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата современного образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. — 20013. — № 5. — С. 34–42.
6. Семенов, О. М. Профессиональная подготовка будущих учителей иностранного языка и литературы: монография / Елена Николаевна Семенов. — Сумы: ВВП «Мрия-1» ТОВ, 2015. — 404 с. — С. 35.
7. Сокольниковская, Т. Н. К вопросу о методической компетентности учителя русского языка / Т. Н. Сокольниковская // Человек и образование. — 2012. — № 2 (31). — С. 162–165
8. Студеникина, В. Развитие методической компетентности учителей русского языка в системе повышения квалификации: Автореферат / В. Студеникина // К.: 2013. — 27 с.
9. Хуторской, А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций / А. В. Хуторской // Эйдос. — 2005. — 12 декабря [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>
10. Ястребова, Л. Анализ структуры иноязычной коммуникативной компетенции лингвиста-преподавателя / Л. Ястребова [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/analiz-struktury-inoyazychnoy-kommunikativnoy-kompetentsii-lingvista-prepodavatelya>

Виды инновационных технологий и их характеристики

Ягджик Сание Смаиловна, воспитатель

ГБУ «Комплексный реабилитационно-образовательный центр» Департамента труда и социальной защиты населения г. Москвы

В данной статье рассматривается применение инновационных педагогических технологий применяемые в учебном процессе.

В последнее время в образовании всё чаще поднимается вопрос о применении в работе с детьми инновационных технологий. Перед педагогом сегодня встают

новые задачи и открываются новые возможности с учетом их применения.

Давайте вспомним, что такое инновация.

Понятие «инновация» в российской и зарубежной литературе определяется по-разному, в зависимости от различных методологических подходов

– Технология — это инструмент профессиональной деятельности педагога.

– Сущность педагогической технологии заключается в том, что она имеет выраженную этапность (пошаговость).

– Инновационная деятельность — это особый вид педагогической деятельности.

– Инновации определяют новые методы, формы, средства, технологии, используемые в педагогической практике, ориентированные на личность ребёнка, на развитие его способностей.

– Инновационные технологии — это система методов, способов, приёмов обучения, воспитательных средств, направленных на достижение позитивного результата за счёт динамичных изменений в личностном развитии ребёнка в современных социокультурных условиях.

Использование современных образовательных технологий обеспечивает гибкость образовательного процесса, повышает познавательный интерес обучающихся, творческой активности. Благодаря внедрению в образовательный процесс современных технологий обучения дети с ограниченными возможностями здоровья имеют больший шанс приобрести необходимые умения и навыки для дальнейшей жизни и успешной адаптации в обществе, повысить уровень мотивации к обучению.

В своей педагогической практике применяю следующие инновационные образовательные технологии:

- здоровьесберегающие;
- технологии проектной деятельности;
- развивающие;
- коррекционные;
- информационно-коммуникационные;
- технологии исследовательской деятельности;
- личностно-ориентированные;
- игровые;
- технологию портфолио педагога.

А сейчас рассмотрим каждую технологию отдельно.

Здоровьесберегающие технологии: основной их целью является становление осознанного отношения ребёнка к здоровью и жизни человека, накопление знаний о здоровье и развитие умения оберегать, поддерживать и сохранять его.

Формами работы являются:

- гимнастика (утренняя, гимнастика для глаз, дыхательная гимнастика, пальчиковая и динамическая гимнастика);
- занятия физкультуры;
- спортивные праздники;
- физкультминутки между занятиями, динамические паузы;
- прогулки;
- релаксация;

Проектная деятельность: её смысл заключается в создании проблемной деятельности, которая осуществляется ребёнком совместно с педагогом. Знания, которые ребёнок получает в ходе работы над проектом, становятся его личным достоянием и прочно закрепляются в уже имеющейся системе знаний об окружающем мире.

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

Проекты различаются:

- по количеству участников: индивидуальные, парные, групповые, фронтальные;
- по продолжительности: краткосрочные, средней продолжительности, долгосрочные;
- по приоритетному методу: творческие, игровые, исследовательские, информационные;
- по тематике: включают семью ребенка, природу, общество, культурные ценности и другое.

Информационно-коммуникационные технологии получили свое естественное развитие в наш «продвинутый» век. Ситуация, когда ребенок бы не знал, что такое компьютер, практически нереальна. Дети тянутся к приобретению компьютерных навыков. С помощью увлекательных программ по обучению чтению и математике, на развитие памяти и логики детей удастся заинтересовать «науками».

Компьютер имеет ряд существенных преимуществ перед классическим занятием. Анимационные картинки, мелькающие на экране, притягивают ребенка, позволяют сконцентрировать внимание. С помощью компьютерных программ становится возможным моделирование различных жизненных ситуаций.

В зависимости от способностей ребенка, программа может быть подстроена именно под него, то есть делать упор на его индивидуальное развитие.

Примеры форм занятий с использованием информационно-коммуникационных технологий:

1. Занятие-визуализация — изложение содержания сопровождается презентацией (демонстрацией учебных материалов, представленных в различных знаковых системах, в т.ч. иллюстративных, графических, аудио- и видеоматериалов).

2. Практическое занятие в форме презентации — представление результатов проектной или исследовательской деятельности с использованием специализированных программных средств.

Задачи педагогов: идти в ногу со временем, стать для ребёнка проводником в мир новых технологий, наставником в выборе компьютерных программ, сформировать основы информационной культуры его личности, повысить профессиональный уровень педагогов и компетентность родителей.

ИКТ в работе современного педагога это:

- подбор иллюстративного материала;

- обмен опытом, знакомство с периодикой;
- оформление групповой документации, отчётов
- подбор материалов к занятиям;
- знакомство со сценариями;
- создание презентаций

Коррекционные технологии: их целью является снятие психоэмоционального напряжения школьников.

Виды:

- технология музыкального воздействия (музыкальная терапия);
- арт-терапия;
- логоритмика;
- сказкотерапия;
- цветотерапия;

Познавательная-исследовательская деятельность: основной целью является создание экспериментальной деятельности, активным участником которой выступает ребёнок. Непосредственное участие ребёнка в ходе эксперимента позволяет ему воочию увидеть процесс и результаты.

При организации данных технологий воспитанникам предлагается проблемная задача, которую можно решить, что-то исследуя или проводя эксперименты.

Методами и приёмами организации данной деятельности является:

- беседы;
- наблюдения;
- моделирование;
- фиксация результатов;
- Дидактические игры, игровые обучающие и творчески развивающие ситуации;
- Трудовые поручения, действия.

Личностно-ориентированные технологии — технологии, ставящие в центр воспитательной системы личность ребенка, обеспечивающие ей комфортные, бесконфликтные, безопасные условия развития. Предусматривает составление индивидуальных образовательных программ, соответствующих потребностям и возможностям каждого конкретного ребенка.

Цель данной технологии — создание демократичных партнёрских гуманистических отношений между ребёнком и воспитателем, а также обеспечение условий для развития личности воспитанников. При личностно-ориентированном подходе личность ребёнка ставится во главу обучения.

Утренний сбор как способ организации свободного речевого общения

Цели и задачи утреннего сбора:

- развивать навыки (общения, планирования собственной деятельности и т.п.);
- учить объяснять словами свое эмоциональное состояние;
- развивать навыки культурного общения (приветствия, комплименты и т.п.);
- учить формулировать суждения, аргументировать высказывания, отстаивать свою точку зрения;

– выбирать из личного опыта наиболее значимые, интересные события, рассказывать о них кратко, последовательно и логично;

– учить делать выбор, а также планировать собственную деятельность.

Игровая технология.

Практика показывает, что занятие с использованием игровых ситуаций, способствуют появлению активного познавательного интереса школьников. На таких занятиях складывается особая атмосфера, где есть элементы творчества и свободного выбора. Развивается умение работать в группе: её победа зависит от личных усилий каждого.

При этом, игры имеют множество познавательных, обучающих функций. Среди игровых упражнений можно выделить те,

- которые помогают выделять характерные признаки предметов: то есть учат сравнивать;
- которые помогают обобщать предметы по определенным признакам;
- которые учат ребенка отделять вымысел от реального;
- которые воспитывают общение в коллективе, развивают быстроту реакции, смекалку и другое.

В 6 «б» классе работаю второй год, изучив особенности каждого, считаю, что каждый ребенок уникален в своей индивидуальности и имеет право развиваться в собственном темпе, по своей образовательной траектории. В классе разные дети, с разным уровнем развития. При применении технологии делю воспитанников на условные группы с учетом типологических особенностей. При деления на группы мной учитывается личностное отношение воспитанников к окружающей действительности, степень освоения программного материала, интерес к изучению нового материала. Образование возвращается к формуле «учимся не для школы, а для жизни»

В своей работе делаю акцент на личностно-ориентированный подход в общении, а, именно, совместную деятельность воспитателя детей так, чтобы она была направлена не на выяснение того, что знает ребенок, а на то, насколько развиты его «сила ума», склонности и способности рассуждать, критически мыслить, находить правильное решение, применять знание на практике.

При проведении внеклассных занятий использую компьютерные технологии как способ представления и облегчения процесса восприятия и запоминания информации с помощью ярких образов, развития памяти, мышления, внимания. В результате соединения воспитательной и игровой деятельности обучающиеся учатся моделировать материал, самостоятельно добывать знания (классных и общешкольных праздниках выступают с сообщениями, пользуясь информационными ресурсами сети Интернет). Эта форма работы помогает прививать интерес детей к предлагаемым темам и поддерживать его в дальнейшем. Общение с компьютером вызывает у обучающихся — сначала как игровая, а затем и как учебно-воспитательная деятельность. В этом случае приме-

нение компьютерных технологий становится особенно целесообразным, так как предоставляет информацию в привлекательной форме, что не только ускоряет запоминание, но и делает его осмысленным и долговременным.

Применение инновационных педагогических технологий способствует:

- повышению качества образования;

- повышению квалификации воспитателей;
- применение педагогического опыта и его систематизация;
- использование компьютерных технологий воспитателями;
- сохранение и укрепление здоровья воспитанников;
- повышения качества обучения и воспитания.

Литература:

1. Калюжный, Е. А. О сохранении и укреплении здоровья детей в процессе школьного образования / Е. А. Калюжный, Ю. Трemasкина, Д. Борзенко, Е. Норкина, К. Глаголева, К. Розина, А. Любаев // Современные научные исследования и инновации. 2014. № 10–2 (42). С. 175–179.
2. Андреев, В. И. Педагогика высшей школы: инновационно-прогностический курс: [учеб. пособие для вузов. — Казань: Центр инновац. технологий, 2005..
3. «Паспорт здоровья студента» — метод формирования культуры здоровья / С. В. Михайлова, Е. А. Калюжный, Е. Норкина, Ю. Трemasкина // Современные научные исследования и инновации. 2014. № 4 (36). С. 81.
4. Здоровье сельских школьников в современных экологических и социальных условиях / Е. А. Калюжный, В. А. Басуров, Н. В. Жулин, И. Садретдинова, Я. Федосеева, М. Маслова // Современные научные исследования и инновации. 2014. № 7 (39). С. 228–237.

Методические рекомендации для организации образовательного процесса после проведения адаптационного периода в первом классе (к программе организации процесса адаптации первоклассников к школьному обучению, подготовленной специалистами ЧИПКРО)

Яударова Наталья Юрьевна, старший преподаватель
Чеченский государственный университет (г. Грозный)

Современный образовательный процесс предполагает готовность педагогических кадров к необходимым изменениям в профессиональной деятельности. Современным педагогам необходимо быть не просто компетентными в своей области, но еще и профессионально гибкими, обладать психологическими знаниями. В новом профессиональном стандарте педагога четко говорится, что «для эффективного выполнения трудовой функции учителю необходимо усвоить ряд фундаментальных понятий из психологии личности, возрастной и педагогической психологии, определяющих результаты образовательного процесса, степень развития метапредметных компетенций, уровень и показатели социализации личности, ее развития...». Для того, что бы правильно и продуктивно составить план обучения своих подопечных, нужны данные об их особенностях, уровне их развития, первичных знаниях, умениях и навыках. Очень важным для этого является адаптационный период в первом классе, за время которого педагоги узнают своих новых учеников и выстраивают образовательный процесс, согласно индивидуальности каждого.

Адаптационный период в первом классе важная составляющая процесса обучения для учителей, которые, не зная своих учеников, не могут успешно привлечь их вни-

мание, индивидуализировать и дифференцировать подход к каждому ребенку. Поэтому педагогу необходимо корректировать собственную педагогическую деятельность, исходя из особенностей класса и отдельно взятого обучающегося. Проводя адаптационный период по программе организации процесса адаптации первоклассников к школьному обучению и тетради «Солнышко» у педагогов будет возможность узнать своих подопечных лучше, увидеть их особенности, зону актуального развития, определить зону ближайшего развития и выстроить образовательный процесс, учитывая индивидуальность каждого ученика. Важно, что бы учителя следовали программе и не пропускали ни одного занятия, что бы не нарушать логичности и последовательности заданий и получили положительный результат. По завершению адаптационного периода у педагогов должны собраться данные педагогического характера по каждому ученику. Все данные должны быть занесены в таблицу, которая послужит информацией для учителя о зоне актуального развития каждого ученика его класса. Используя данные таблицы, педагог корректирует свою педагогическую деятельность для дальнейшего продуктивного обучения детей, определяя зону ближайшего развития каждого ребенка.

Рекомендации по заполнению таблицы:

Данные в таблицу нужно вносить согласно трехбальной шкале: если умение хорошо развито-3, если слабо-1, средне-2.

1. Определить развитость умения договариваться, вести дискуссию (это данные для заполнения первого столбца таблицы) определяются путем наблюдения за детьми на уроке, с помощью следующих заданий из программы организации процесса адаптации к школьному обучению в первом классе: стр. 16, урок 3; день третий, стр. 22; день пятый, стр. 33; день шестой, стр. 38; день седьмой, стр. 41; стр. 45, урок 3; урок 1, стр. 47; день 9, стр. 50.

2. Знание правил школьной жизни и умение им следовать (это данные для заполнения второго столбца таблицы) определяем с помощью следующих заданий: стр. 15, урок 2; день второй стр. 18; день 9, стр. 50.

3. Умение слушать словесную инструкцию и выполнять ее (это данные для заполнения третьего столбца таблицы) определяется с помощью следующих заданий: день четвертый, стр. 27; графический диктант «Маленькая собачка», стр. 51.

4. Интеллектуальная самостоятельность (это данные для заполнения четвертого столбца таблицы) определяется с помощью следующих упражнений: стр. 43, урок 2; стр. 47, урок 3; тетрадь «Солнышко» (стр. 28, рис. 1).

5. Ориентировка в пространстве (это данные для заполнения пятого столбца таблицы) определяется с помощью следующих заданий: тетрадь «Солнышко» (стр. 10, рис. 1); графический диктант «Петушок» тетрадь «Солнышко» (стр. 22, рис. 2); тетрадь «Солнышко» (стр. 36, рис. 1).

6. Развитие мелкой моторики (это данные для заполнения шестого столбца таблицы) определяем с помощью задания в тетради «Солнышко» стр. 35, рис. 1, 2 езда по дорожкам.

7. Первичное представление о внимании и мышлении ребенка (это данные для заполнения седьмого столбца таблицы) составляем в течении всего адаптационного периода и с помощью диагностической методики «Елочка» в программе урок 2, стр. 57 (тетрадь «Солнышко», стр. 37, рис. 1).

Когда таблица заполнена, педагог начинает работать с данными в таблице. Если в первом столбце определена проблема, как слабая развитость умения договариваться, вести дискуссию, то педагог уделяет особое внимание данной проблеме и начинает обучение с правил общения, с развития эмпатии, развития умения видеть эмоциональное состояние каждого. Делать это можно по-разному: можно в начале каждого урока в виде мотивации провести небольшую игру: как мы ведем себя, если очень рады? (дети должны показать); как ведем себя, если огорчены? Сердиты? И т.д.

Можно начинать урок с четверостишия:

Здравствуй, солнце золотое!

Здравствуй, небо голубое!

Здравствуйте, мои друзья!

Всех вас рада видеть я!

А можно и целый урок посвятить данной проблеме:

Вот пример занятия на развитие коммуникативных навыков

Тип занятия — формирование новых умений.

Цель:

- формирование представлений о вербальном и невербальном общении;
- развитие мыслительных способностей, внимания;
- приобретение навыков невербального общения, обогащение опыта межличностного взаимодействия;
- развитие эмпатии, толерантности.

Задачи:

- познакомить обучающихся со средствами вербального и невербального общения; способствовать раскрепощению участников.
- установить психологический и эмоциональный контакт с детьми;
- учить детей анализировать свое поведение, мимику, позы, жесты, а также других людей.

Наглядные средства и оборудование: магнитная доска, схемы.

Методы:

- **словесные** (беседа на этапе орг. момента, при подготовке к акт. познав. деятельности, при анализе эпизодов, при подведении итогов занятия, на этапе рефлексии);
- **наглядные** (при подготовке к активной познавательной деятельности, при выводах урока, на основном этапе — как сопровождение);
- **наблюдение** (непосредственное, целенаправленное восприятие новых знаний посредством органов чувств);
- **практические** (развивающие игры);
- **ИКТ.**

Форма проведения занятия: групповая.

Предполагаемый результат: благоприятный психологический климат. Упражнения проходят весело, активно, в результате чего, у детей развивается коммуникативная компетентность, повышается настроение, снижается усталость.

Разминка, игры, способствуют развитию выразительного поведения, побуждают участников, с одной стороны, быть внимательными к действиям других, а с другой стороны, искать такие средства самовыражения, которые будут поняты другим.

Занятие доступное, построенное с учетом психологических и возрастных особенностей детей младшего школьного возраста.

Содержание учебного материала и виды работы, используемые на занятии, направлены на поддержание познавательной активности учащихся на протяжении всего урока.

Внимание детей привлекается постоянным опросом и комментариями, выделением главных участков фраз. Занятие построено с учетом репрезентативных систем обучающихся:

- на слуховое восприятие: постоянно звучит речь педагога (вопросы к обучающимся, фразы, направляющие ход урока), обучающихся (ответы).

— ориентировка на зрительное восприятие: картинки на доске.

Игры направлены, в том числе, и через кинестетическое восприятие детей.

Время используется довольно эффективно.

На данном занятии поставленные задачи решаются эффективно и перегрузки учащихся как физической, так и психической, нет, благодаря смене видов деятельности и форм работы.

I. Мобилизационный момент.

Обучающиеся и педагог сидят в кругу на стульях.

II. Сегодня у нас с вами не обычный урок математики или русского языка, а урок общения. И задания, которые вы будете выполнять на этом уроке, тоже необычные.

Тема нашего занятия — «Секреты общения».

Вывешивается картинка на доску с общающимися школьниками.

Ребята, общаться с одними людьми нам приятно, у нас поднимается настроение, а при общении с другими людьми у нас портится настроение, мы огорчаемся.

Давайте сегодня мы попытаемся разгадать такие секреты, которые помогут вам быть приятным собеседником, избегать конфликтов, лучше понимать друг друга.

III. Приветствие.

Давайте познакомимся и поприветствуем друг друга разными способами.

Разминка «Поприветствуй соседа».

Инструкция:

Рукопожатие «Импульс».

«Ребята, давайте встанем в круг, я сейчас каждому из вас передам свое рукопожатие, а вы его будете передавать до тех пор, пока оно не вернется ко мне». Ускоряя темп. Повторяем 3 раза. Молодцы!

По имени. А теперь поприветствуем друг друга другим способом. Соседа справа мы назовем по имени и, скажем «Здравствуй, С...» с улыбкой, по кругу.

А теперь следующим способом «Привет».

Ребята, а еще какие способы приветствия вы знаете? Дети называют и вместе с педагогом выполняют приветствие (например, обнять при встрече).

Дети садятся на стулья

IV. **Способы общения:** Ребята, видите, сколько способов общения существует. И общаться можно при помощи слов. А можно при помощи жестов, прикосновений, мимики, улыбки, глаз. Все они делятся на вербальные и невербальные.

(Картинки вывешиваются на доску) «ВЕРБАЛЬНОЕ, НЕВЕРБАЛЬНОЕ».

Те способы общения, которые мы выражаем с помощью слов, речи называются вербальными, а те, которые мы выражаем с помощью мимики, позы, жестов, называются невербальными. И у каждого способа общения есть свои секреты.

Часто в жизни мы сталкиваемся с тем, что при обращении к нам в одних случаях к нам обращаются по имени, а других наше имя не называют.

В начале нашего занятия мы приветствовали друг друга по имени и без. Когда вам было приятнее, когда ваше имя называли или нет? (Ответы детей)

Конечно ребята, приятнее, когда называют тебя по имени, ведь имя — это самый важный звук, который мы слышим с детства.

(Картинка вывешивается «ИМЯ»).

Вот и узнали один из секретов общения. Оказывается, любому человеку приятно, когда произносят его имя, поэтому если хотите установить с ним хорошие отношения, чаще называйте его в разговоре по имени.

V. Загадка.

А сейчас я загадаю вам загадку, попробуйте ее отгадать.

«Она длится мгновение, а в памяти остается порой навсегда»

Подсказки детям: от чего становится всем светлей?

Ну, конечно же, это улыбка! Вот такой простой, но ценный секрет общения:

«Если вы хотите нравиться людям — улыбайтесь им». И давайте подарим друг другу улыбки от всей души и почувствуем, как становимся богаче, получая улыбки окружающих, а также от того, что дарим свою улыбку друзьям. Картинку вывешиваем на доску.

VI. Игра инопланетяне.

А сейчас мы с вами поиграем в необычную игру «Отгадай животное».

Инструкция: «Представьте, что к нам прилетели инопланетяне. И в зоопарке увидели много разных зверей. Они сейчас пришли к вам и хотят рассказать, какое животное им больше всего понравилось. Но как? Они не знают языка. (Ответы детей).

Вот сейчас мы и поиграем. Выберите то животное, которое понравилось инопланетянину. По очереди мы будем показывать его, а остальные ребята постараются его угадать.

Вопросы детям:

1. А по каким признакам вы угадали животное?
2. Что вам было проще угадывать или показывать?
3. А почему другие ребята не всегда вас понимали?

(Все люди разные и используют разные средства общения).

Это еще один секрет общения: все люди разные, и общаться они привыкли по-разному, поэтому если хотите понимать собеседника, слушайте его внимательно, не перебивайте, следите за его мимикой и жестами, старайтесь понять его мысли и чувства.

Наше занятие подходит к концу.

VII. Закрепление.

Давайте вспомним и еще раз проговорим те секреты общения, о которых вы узнали на этом занятии:

- человеку приятно, когда его называют по имени;
- основной вид общения — вербальное общение;
- существуют невербальные средства общения, которые дополняют нашу речь;
- слушайте собеседника внимательно, не перебивайте, старайтесь понять его мысли и чувства; улыбка помогает сделать общение приятным.

И это далеко не все секреты успешного общения, сегодня мы только познакомились с некоторыми из них. И я надеюсь, что наши секреты общения, с которыми мы сегодня познакомились, вы будете применять и в своей жизни.

Спасибо вам за приятное общение, вы активно поработали, я желаю вам успехов и удачи!

Давайте поаплодируем друг другу. На этом наше занятие закончено. До свидания. [1]

По окончании адаптационного периода все дети должны знать правила школьной жизни и уметь соблюдать их. Если все — таки у кого — то из обучающихся окажется слабо развитым это умение, то значит этому ребенку нужно больше времени для освоения правил школьной жизни. В данном случае педагогу нужно просто повторять правила для всех вместе, но делать это в ненавязчивой форме, а в игровой.

Умение слушать словесную инструкцию и выполнять ее одновременно так же приходит к первоклашкам не сразу. Развивать это можно так же в виде игры. Например:

Травинка.

С помощью считалки выбирается «наблюдатель». Остальные дети — «травинки». Задача наблюдателя — выбрать лучшую «травинку» (ребенка, который, будет внимательно слушать, правильно и точно выполнять задания). Педагог, с небольшими остановками, дает задания:

1. Медленно поднимите руки через стороны вверх.
 2. Потянитесь, кик травинка тянется навстречу солнечному теплу.
 3. Опустите руки, глазами нарисуйте солнышко, которое греет травинку.
 4. Поднимите руки, покачайтесь, как травинка на ветру: и. } стороны в сторону... вперед — назад...
 5. Ветер усиливается, и все сильнее раскачивает травинку: из стороны в сторону... вперед — назад...
 6. Затем ветер стихает ~ травинка замирает.
 7. Вновь ветер усиливается — травинка сильно раскачивается.
 8. Ветер затих — травинка перестала раскачиваться...
- Молодцы. Опустите руки. «Наблюдатель» выбирает лучшую «травинку». Выбранный ребенок становится «наблюдателем», упражнение возобновляется. [2]

Уровень интеллектуальной самостоятельности очень редко бывает высоким, но он повышается по мере обучения ребенка, самое главное, что бы учитель не давал обучающимся готовый ответ, а старался подводить детей к самостоятельному нахождению правильного решения задачи. С помощью подсказок и наводящих вопросов дети сами должны определить, о чем идет речь. Только в этом случае интеллектуальная самостоятельность будет развиваться у каждого обучающегося.

Первоклассник должен ориентироваться в пространстве. В адаптационный период этот навык проверяется и закрепляется. Но если пространственная ориентировка находится на низком или даже среднем уровне, то ребенок

нуждается в дополнительных занятиях. Их так же можно проводить на любом этапе урока. Вот пример нескольких занятий в виде игр:

Игра «Кто, где стоит?».

Учитель выставляет на стол пять игрушек зверей, например, мишку, лису, ежа и т.д.

— Кто стоит между мишкой и лисой?

— Кто стоит посередине?

И т.д.

Цель: Формировать понятие о пространственных отношениях: между, посередине.

Игра «Кто внимательный?».

— А вы знаете, где правая рука, где левая? Где правая сторона, где — левая? Давайте проверим и поиграем в игру «Кто внимательный?» Я буду специально ошибаться, а вы должны правильно выполнять все команды.

— Поднимите правую руку вверх, на правое плечо, на левое плечо, на правую коленку. Левую руку вверх, левую руку — вниз. Повернитесь направо, повернитесь налево и т.д.

Цель: Правильно воспринимать такие характеристики пространства, как: справа, слева, сверху, внизу, впереди, позади.

Игра «Найди меня».

Один ребенок выходит за дверь, другой прячет Гнома.

Поиск спрятанной игрушки происходит под комментарий: «Сделай 4 шага вперед, повернись направо, сделай 3 прыжка, сделай 2 наклона, посмотри под стул и т. д». Игрушка найдена. Игра проводится 2–3 раза.

Цель: Закреплять умения детей правильно ориентироваться в пространстве.

Игра «Путешествие».

— Вы любите путешествовать?

— Вам когда — нибудь приходилось путешествовать по клеточкам?

— Хотите попробовать?

— Сядьте ровно. Положите правильно перед собой тетрадь. Возьмите карандаш. Путешествие началось! Будьте внимательны!

Педагог проводит графические диктанты:

— поставь точку в середине клеточки, отступи вправо на две клеточки, обведи в ней все стороны, отступи вправо на три клеточки, нарисуй в ней треугольник и т.д.

ИЛИ:

— Поставь точку, поднимись на две клеточки вверх, две клеточки вправо, две клеточки вверх, одну — вправо, четыре клеточки вниз, одну — влево, одну — вверх, одну — влево, одну — вниз, одну — влево.

— Что получилось?

— Если вы были внимательны и соблюдали все правила, то у вас должен получиться такой же рисунок, как у меня. (Педагог показывает детям карточку — ответ.)

Педагог проводит 2–3 графических диктанта.

Цель: Учить детей ориентироваться на плоскости листа в клетку.

Игра «Кто за кем стоит?»

Задание. — Айшат, встань за ..., между ..., за ...

Цель: Закреплять пространственные отношения: «за», «между», и т.д. [3]

Мелкая моторика у наших первоклассников очень часто развита не достаточно. Поэтому целесообразно использовать в дополнение к физминуткам следующие упражнения для развития мелкой моторики:

1. **«Кольцо»:** соединить большой и указательный пальцы вместе, остальные пальцы поднять вверх. Пальцы в данном положении удерживать под счёт до 10 (3 раза).

2. Задания выполняются в медленном темпе, 1р., 2 р. Во время занятий нужно учитывать индивидуальные особенности ребёнка, возраст, настроение, желание и возможности. Главное, чтобы занятие приносило положительные эмоции.

3. **«Коза»:** вытянуть вперёд указательный палец и мизинец. При этом средний и безымянный пальцы прижаты большим пальцем к ладони (2–3 раза под счёт до 10).

4. **«Три богатыря»:** поднять вверх указательный, средний, безымянный пальцы, соединённые вместе. При этом большой палец удерживает мизинец на ладони (3 раза под счёт до 8).

5. **«Заяц»:** вытянуты вверх средний и указательный пальцы. При этом мизинец и безымянный пальцы прижать большим пальцем к ладони (3 раза под счёт до 10).

6. **«Вилка»:** вытянуть вверх три пальца (указательный, средний, безымянный) расставлены врозь. При этом большой палец удерживает мизинец на ладони (1 раз под счёт до 10).

7. **Сила тонуса.** «Сожми мои ладони так крепко, как сильно любишь меня». [1]

Развивать внимание и мышление первоклассников могут следующие упражнения:

Игра «Ключ к неизвестному».

Цель: развитие познавательной активности, целенаправленности мыслительного процесса.

Ход игры:

Детям младшего школьного возраста предлагается отгадать, что спрятал в руке учитель. Для этого они могут задавать вопросы, а учитель будет отвечать. Учитель объясняет, что вопросы — как бы ключи от дверей, за которыми открывается что-то неизвестное. Каждый такой ключ открывает определенную дверь. Этих ключей много. На каждом таком занятии (можно его использовать как пятиминутную разминку на уроке) предлагается по два-три «ключа», на которых записаны ключевые слова для вопросов (например: «виды», «свойства», «влияние», «изменение» и т. П.). Дети должны задавать вопросы, используя эти ключевые слова: к какому виду относится? Какие у него свойства?

Упражнение «веселый счет».

Цель: разогревающее упражнение. Можно использовать для развития мышления и внимания у школьников.

Литература:

1. <http://ped-kopilka.ru/>

Для проведения этого упражнения **заранее заготавливается комплект карточек с цифрами от 0 до 9 на каждую команду. Группа делится на 2 команды. Команды выстраиваются в шеренгу напротив ведущего, перед которым стоят по два стула.**

Каждый игрок получает карточку с одной из цифр. После того, как ведущий для команд зачитает пример, игроки с цифрами, составляющими результат выбегают к ведущему и садятся на стулья так, чтобы можно было прочитать ответ. Допустим, это был пример: 5+5. На стулья рядом с ведущим должны сесть участники, у которых в руках карточки с цифрами 1 и 0, так как сумма 5 и 5 равна 10. Команда, у которой получилось сделать это быстро и правильно, зарабатывает очко. Счет идет до пяти очков.

Игра **«исключи лишнее».**

Цель: развитие мышления

Инструкция: выберите из 3 слов одно лишнее.

Цвет:

Апельсин, киви, хурма

Цыплёнок, лимон, василёк

Огурец, морковь, трава

Сахар, пшеница, вата.

Форма:

Телевизор, книга, колесо

Косынка, арбуз, палатка.

Величина:

Бегемот, муравей, слон

Дом, карандаш, ложка.

Материал:

Банка, кастрюля, стакан

Альбом, тетрадь, ручка

Вкус:

Конфета, картошка, варенье

Торт, селёдка, мороженое

Вес:

Вата, гиря, штанга

Мясорубка, перышко, гантели

Упражнение «Сходство и различие».

Учащимся предлагается сравнить между собой различные предметы и понятия. Для младших школьников это сравнение хорошо знакомых предметов: молоко и вода, корова и лошадь, самолет и поезд — при этом можно использовать и их изображение. Выигрывает тот, кто предложил больше оснований для сравнения или тот, кто назвал признак последним. [4]

Параллельно с педагогом должен работать и психолог, проводя профессиональную диагностику для выявления психологических особенностей каждого обучающегося. Психологическую характеристику класса, составленную психологом, педагоги должны уметь применять для выстраивания эффективного образовательного процесса.

2. <http://festival.1september.ru/>
3. <http://internat-8.ru/>
4. <http://nsportal.ru/>
5. Александровская, Э.М. Личностные особенности младших школьников, испытывающих трудности в обучении [Текст] / Э.М. Александровская // Психология учебной деятельности школьников. — М., 2002. — № 2. — С. 15.
6. Адашкевич, Т.А. Программа психолого-педагогического сопровождения младших школьников в образовательном процессе с учетом их типологических особенностей [Текст] / Т.А. Адашкевич. Ленинск-Кузнецкий, 2009. — С. 21–80.
7. Венгер, А.Л., Цукерман Г.А. Психологическое обследование младших школьников [Текст] / А.Л. Венгер. — М.: Владос-Пресс, 2005. — 159 с.
8. Волочков, А.А., Вяткин Б.А. Индивидуальный стиль учебной активности в младшем школьном возрасте [Текст] / А.А. Волочков // Вопросы психологии. — 2007. — № 5. — С. 10.
9. Гамезо, М.В., Герасимова В.С., Орлова Л.М. Старший дошкольник и младший школьник: психодиагностика и коррекция развития [Текст] / М.В. Гамезо. — М., 2001.
10. Дусавицкий, А.К. Межличностные отношения в младшем школьном возрасте и их зависимость от способа обучения [Текст] / А.К. Дусавицкий // Вопросы психологии. — 2005. — № 1.
11. Прихожан, А.М. Тревожность и страх у младших школьников [Текст] / А.М. Прихожан // Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы. — М., 1994.
12. Развивающие и коррекционные программы для работы с младшими школьниками и подростками [Текст] / Под ред. И.В. Дубровиной. — М.; Тула, 1993.

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

Элективные курсы по физическому воспитанию в вузах, перспективы и возможности

Коршунова Ольга Сергеевна, доцент;
Роледер Людмила Николаевна, старший преподаватель
Новосибирский государственный университет экономики и управления

В статье рассмотрены перспективы введения элективных курсов по физическому воспитанию студентов. Затронуты вопросы о проблемах, возникающих на пути в этом направлении — развитии эффективного физического воспитания в вузах, на примере Новосибирского государственного университета экономики и управления.

Ключевые слова: *эффективность процесса, физическое воспитание, физкультурно-спортивная деятельность, студенты*

Пассивное отношение студентов к практическим занятиям по физической культуре заставляет искать новые пути приобщения молодежи к активной двигательной активности, предусмотренной учебными планами высшей школы. Особенно актуально стоит этот вопрос, поскольку наблюдается отрицательная динамика в состоянии здоровья и показателей физической подготовленности студентов начальных курсов. Возникает необходимость повышения эффективности образовательного процесса по физической культуре. Элективные курсы, как спортивно-ориентированное физическое воспитание, в основе которых лежит учет интересов занимающихся, должны подстегнуть интерес к учебным занятиям по дисциплине — физической культуре. На базе Новосибирского Государственного Университета Экономики и Управления (НГУЭУ) планируется внедрение элективных курсов в учебный процесс студентов уже с первого года обучения.

Возможности спортивной базы университета и специализации преподавательского состава позволяют организовать учебный процесс по следующим спортивным направлениям: спортивные игры (баскетбол, волейбол), легкая атлетика, плавание, пауэрлифтинг, фитнес-аэробика, настольный теннис группы общей физической подготовки.

Приоритет в развитии физкультурно-оздоровительного направления — должен быть выбран самостоятельно каждым студентом. Учитываются личностные приоритеты: желание, интересы, умения. Элективная дифференциация должна стать основой спортивно-ориентированного физического воспитания, должна при-

общить студентов к ценностям физической культуры, сформировать внутреннюю потребность в систематических занятиях физкультурой и спортом. Консолидированные усилия администрации вуза, преподавателей кафедры, тренеров специальных отделений должны принести, ожидаемый результат: формирование целостной системы физического и спортивного воспитания молодежи. Физическая активность должна стать способом самовыражения, быть эмоционально и эстетически привлекательной [1]. Особое внимание следует уделить студентам первого курса, используя последнюю возможность в рамках образовательной системы изменить негативные установки, приобретенные на предыдущих этапах обучения.

Возможности нашего университета (НГУЭУ) ограничены в плане материальной и технической базы физкультурно-спортивного комплекса. Количество студентов первокурсников, поступивших в этом учебном году в НГУЭУ, составляет более 800 человек. Из такого количественного объема трудно сформировать эффективные спортивно направленные группы, с качественной учебно-спортивной нагрузкой.

Позитивным изменением в этом направлении можно считать внедрение в учебный процесс студентов первокурсников лекционного курса в начале учебного года. Теоретические занятия включали в себя и тестирование по итогам прослушанного материала. Преподаватели могли оценить усвоение студентами прослушанное лекции, провести собственное исследование по проведенному тестированию. В частности было проведен опрос у студентов о приоритетах дифференциации физической нагрузки. По

результатам проведенного опроса из 100% первокурсников предпочли бы заниматься избранными видами физической деятельности 74%, 12% не определились, 9% хотели бы избежать практические занятия по физическому воспитанию (по состоянию здоровья) и только 5% предпочитают занятия по традиционной системе академических занятий.

Но в идеале, введение элективной дифференциации, должно быть поэтапным. Первокурсники должны заниматься в академических группах, на учебных практических занятиях по физической культуре, где смогут: апробировать свои возможности, адаптироваться к новой организации физкультурно-спортивной деятельности в высшем учебном заведении. Данный период может быть рассмотрен как возможность определиться с выбором дальнейшей спортивной ориентации на последующих курсах. Студенты адаптируются в стенах вуза, познакомятся с требованиями тренерско-педагогического коллектива, поймут какой вид физкультурно-спортивной деятельности, предпочтителен для них в НГУЭУ.

После лекционного курса студенты прошли традиционный медицинский осмотр с целью определения их в специальные медицинские группы по состоянию здоровья. К занятиям в спортивно-ориентированных секциях кафедры физического воспитания и спорта допускаются студенты основной и подготовительной медицинских групп. Возникает дилемма, как сформировать группы по элективному физическому воспитанию без причинения возможного вреда здоровью, студентов специальной медицинской группы. Как правило, студенты пишут заявление о принятии их в спортивно-направленную учебную тренировочную группу, не учитывая собственное состояние здоровья, ответственность за них берет на себя тренер преподаватель избранной секции. В то время, как при традиционном учебном процессе в академических группах, студенты специальной медицинской группы занимаются с отдельным преподавателем. По окончании первого курса, студенты смогут объективно оценить свои возможности, и формирование учебно-тренировочных групп на старших курсах, будет практически оправданным и осознанным. За первый год обучения будет сформирован достаточный уровень знаний, умений в избранном виде спорта. Сформирован спортивный стиль жизни, включающий в себя осознанную потребность к двигательной активности.

В 2015–16 учебном году, кафедрой физического воспитания и спорта был освоен гранд, полученный для исследовательской деятельности по теме: «Развитие

психолого-педагогических технологий в системе физического воспитания и саморазвития студентов экономического вуза» Проведенное исследование позволило достоверно оценить индивидуально-психологические особенности студентов нашего университета, позволило создать программы совершенствования профессионально значимых качеств избранной специализации. Таким образом, появилась возможность подходить к образовательному процессу физического воспитания с обоснованными результатами научно-исследовательской деятельности. Использовать совокупность средств и методов индивидуального и группового воздействия, направленного на повышения уровня знаний информированности, практических навыков по рациональному двигательному режиму с учетом профессиограммы будущих выпускников. Введение спортивно ориентированного физического воспитания уже с первого курса не позволит в полной мере использовать разработанные технологии. Традиционный путь освоения ценностей физической культуры с приоритетом физической подготовки направленной на выполнение программных зачетных нормативов является базисом системы физического воспитания [2]. Наиболее оптимально вводить элективное физическое образование со второго курса. Этот учебный период будет направлен на совершенствование выбранной спортивно-направленной двигательной активности в рамках образовательного учреждения. От того, насколько осознанным будет выбор, который сделают студенты, сможет ли выбранный вид двигательной активности удовлетворить его интересы и потребности самореализоваться и самоутвердиться в своем кругу, будет зависеть его дальнейшая включенность в спортивную жизнь [3].

Современная организация спортивной деятельности, на основе новых форм учебно-воспитательного процесса, сформирует спортивную культуру студента, мотивацию и интерес к спортивному стилю в жизни в дальнейшем. Множество мнений о целесообразности развития и применения новых методологических систем в образовательном пространстве физического воспитания и образования в высшей школе дает повод и возможность доказать эффективность движения в этом направлении. [4] Модернизация физического воспитания принесет ожидаемые результаты. Выпускники нашего университета будут активно применять полученные знания на практике, что в свою очередь будет влиять не только на эффективность и продолжительность профессиональной деятельности, но и на качество жизни в целом.

Литература:

1. Коршунова, О. С. Векторы развития дисциплины «физическая культура», в высшей школе//Теория и практика образования в современном мире: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, январь 2014 г.). — СПб.: Заневская площадь, 2014. —с. 161–163.
2. Шмер, В.В Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции в трех томах, ответственный за выпуск: А. В. Плитченко, Н. А. Шиленко. 2014 г. С340–343.

3. Пешкова, Н. В. Спортивная ориентация студентов процессе реализации спортизированного физического воспитания в вузе. / Н. В. Пешкова // Теория и практика физической культуры. — 2016. — № 4. — С 21.
4. Коршунова, О. С. Поиск инновационных направлений в образовательном пространстве по дисциплине «Физическая культура» в высшей школе // Молодой ученый. — 2015. — № 5. — С. 599—603

Питание спортсменов как необходимое условие достижения высоких результатов

Никитина Анастасия Сергеевна, студент;

Быков Анатолий Валентинович, кандидат педагогических наук, доцент

Филиал Северного (Арктического) федерального университета имени М. В. Ломоносова в г. Северодвинске (Архангельская обл.)

В статье освещены вопросы основ питания спортсменов. Раскрыты особенности основы формирования рациона спортсменов, в зависимости от видов спорта, по содержанию в пище белков, жиров и углеводов.

Ключевые слова: питание, спорт, белки, жиры, углеводы, рацион питания

В настоящее время достижение высоких спортивных результатов невозможно без очень больших физических и нервно-психических нагрузок, которым подвергаются спортсмены во время тренировок и соревнований. Для компенсации энергозатрат и активации анаболических процессов и процессов восстановления работоспособности спортсменов необходимо снабжение организма адекватным количеством энергии и незаменимых факторов питания. Рекомендации по питанию спортсменов должны основываться как на экспериментальных исследованиях влияния физических нагрузок на некоторые показатели состояния регулирующих систем и обмена веществ в организме животных, так и на изучении особенностей биохимических и физиологических процессов при физических нагрузках самих спортсменов [1, 2, 3, 5, 7]. В связи с этим исследование проблем питания в спорте, особенно спортсменов, занимающихся силовыми видами, является актуальной и требующей изучения.

У спортсменов потребности в основных пищевых веществах заметно отличаются от потребностей в этих веществах лиц, не занимающихся спортом. Связано это прежде всего с тем, что энергетические затраты при занятиях большинством видов спорта превышают затраты энергии у лиц, ведущих умеренно активный образ жизни, в 3–6 раз. Размеры суточных затрат энергии у спортсменов в дни напряженных тренировок и соревнований достигают, как правило, 5000–6000 ккал, а в некоторых случаях (турнирные игры, лыжные гонки, марафонский бег и т.п.) они превышают 10000 ккал в сутки [3].

Как известно, спортсмены тренируются для улучшения своих спортивных достижений. Собственно нагрузки лишь создают условия для последующего роста и гиперплазии структур в клетках активных тканей. Поэтому в спорте есть две стороны: образование информации о строителе органелл в клетках и питание для обеспечения процессов анаболизма в ходе восстановления после физической нагрузки.

Важнейшая биологическая роль пищи заключается еще в обеспечении организма энергией, которая тратится на поддержание постоянной температуры тела, осуществление всех биологических функций и биохимических процессов, переваривание и усвоение пищи, а также выполнение мышцами механической работы.

Правильное питание — один из важнейших способов обеспечения работоспособности спортсмена, в частности, борьбы с утомлением. Рациональное построение суточного рациона может увеличить работоспособность, а нерациональное, напротив, снизить ее или даже привести к болезни [4].

Рацион спортсмена должен разрабатываться с учётом выполнения следующих задач:

- обеспечение организма необходимым количеством калорий, микроэлементов и витаминов (показатели калорийности зависят от конкретных спортивных задач);
- активация и нормализация обменных процессов (этот пункт обеспечивают биологические активные вещества и различные натуральные добавки);
- регуляция веса (на разных этапах спортсменам необходимо увеличивать, уменьшать или поддерживать массу в неизменном состоянии);
- изменение морфологических показателей (увеличение мышечной массы и уменьшение жировых отложений).

Спортсмены затрачивают огромное количество энергии на поддержание во время нагрузок важнейших жизненных функций (работы сердца, пищеварения, дыхания): внутренние органы во время атлетических упражнений работают в усиленном режиме. Если питательных веществ будет недостаточно, возникнет энергетический дисбаланс, который приведёт к истощению организма.

Рацион атлета должен быть оптимально сбалансирован и покрывать энергозатраты: в состав потребляемой пищи должны входить исключительно натуральные и здоровые продукты растительной и животной природы.

Качественный состав пищи для атлетов должен подбираться с учётом индивидуальных физических характеристик, особенностей спортивной дисциплины, уровня нагрузок. Но независимо от того, в каком виде спорта занят спортсмен, его пища должна содержать все необходимые макро- и микроэлементы.

Приведем наиболее общие требования для содержания белков, жиров и углеводов в рационе спортсменов.

Белки, или протеины, играют основную роль в питании спортсмена. Белковые вещества являются основной составной частью всякого живого организма. Поступая в организм с пищей, белки оказывают стимулирующее влияние на центральную нервную систему (ЦНС), улучшают обмен веществ, повышают сопротивляемость организма к инфекциям. Они необходимы также для синтеза гормонов и ферментов.

При недостаточном поступлении белка в организм снижается активность нервной системы, ослабляется умственная деятельность, возникают различные дистрофические заболевания. Вместе с тем, не приносит пользы здоровью и избыточное употребление белковой пищи.

Физические нагрузки увеличивают потребности организма в белке, причем регулярные силовые нагрузки предъявляют большие требования по сравнению с физической активностью, связанной с выносливостью.

Считается, что для удовлетворения повышенных потребностей спортсменов достаточно увеличить потребление белка на 50–125% по сравнению с общепринятыми нормами. Существуют следующие рекомендации относительно суточных потребностей спортсменов в белке: — 1,2–1,4 г белка на кг массы тела для спортсменов, чья физическая деятельность связана с выносливостью; — 1,6–1,7 г на кг массы тела в силовых видах спорта; — до 2 г белка на кг массы тела потребуется, возможно, спортсменам, выступающим в силовых видах спорта и тренирующимся с очень большими нагрузками.

Источником белков в питании человека являются продукты как животного, так и растительного происхождения. Белки животного происхождения в большом количестве содержатся в мясе, молоке, рыбе, яйцах; растительного происхождения — в гречневой крупе, рисе, бобовых (особенно сое).

Жир — основной источник энергии при физической нагрузке низкой и средней интенсивности, а также обеспечивает термогенез. Жировая ткань, в норме составляющая

15–20% от массы тела у мужчин и 20–29% у женщин, является метаболически активным образованием, контролируемым нейро-эндокринной системой. В триглицеридах тела здорового человека весом 70 кг заключено астрономическое количество энергии в 140 000 000 кал. Это в 100 раз больше, чем может дать весь гликоген организма.

Известно, что длительное питание безжировой пищей нарушает нормальную функцию нервной системы, понижает сопротивляемость организма к неблагоприятным условиям внешней среды, вызывает серьезные нарушения в обмене веществ, затрудняет усвоение минеральных солей организмом.

Полезны для человека жиры, богатые жироподобными веществами — липоидами. Они содержатся в молоке, сливках, сметане, жирном твороге, сыре, яичном желтке, рыбьем жире и пр.

Углеводы — это органические вещества, состоящие из углерода и кислорода. Поступающие в организм с пищей углеводы расщепляются в нем, высвобождая энергию. Особое значение углеводы имеют для деятельности нервной системы, сердца, печени. Источником углеводов в питании человека служат, главным образом, продукты растительного происхождения — сахар, хлеб, крупы, овощи, фрукты, ягоды, а также клетчатка растений.

Для спортсменов вопрос употребления углеводов имеет особое значение, так как в ходе тренировок расходуется значительное количество углеводных запасов. В связи с этим, соотношение основных веществ в рационе питания спортсмена должен быть строго определен (рис. 1). Минимум 60% поступающей энергии должно обеспечиваться углеводами.

Основные рекомендации для спортсменов относительно употребления углеводов следующие. В целях максимального восстановления мышечного гликогена после физической нагрузки и/или оптимизации его запасов перед соревнованиями спортсмен ежедневно должен употреблять 7–10 г углеводов на 1 кг массы тела.

За 1–4 часа до физической нагрузки или соревнования, особенно если речь идет о продолжительной физической нагрузке, рекомендуется употребление богатой углеводами пищи в количестве 1–4 г углеводов на 1 кг массы тела. В целях обеспечения энергией в ходе продолжительной физической нагрузки умеренной или высокой интенсивности рекомендуется употребление угле-



Рис. 1. Соотношение основных веществ в рационе питания спортсмена

водов в количестве 30–60 г в час. В течение первых 30 мин после завершения физической нагрузки спортсменам рекомендуется прием богатой углеводами пищи, обеспечивающей, по меньшей мере, 1 г углеводов на 1 кг массы тела.

В период восстановления после продолжительной физической нагрузки спортсменам рекомендуется употребление продуктов с высоким гликемическим индексом, так как они увеличивают запасы мышечного гликогена

в большей степени, чем углеводные продукты, характеризующиеся низким гликемическим индексом. Предпочтение отдается углеводным напиткам или продуктам с умеренным или высоким гликемическим индексом также и в ходе продолжительной физической активности.

Таким образом, представляется важным питание спортсменов и соотношение белков, жиров и углеводов в их рационе, который, в свою очередь, должен быть оптимально сбалансирован и покрывать энергозатраты.

Литература:

1. Арансон, м. В. Спортивное питание: состояние вопроса и актуальные проблемы / м. В. Арансон, с. Н. Португалов // вестник спортивной науки. — 2011. — № 1. — с. 34–35.
2. Батырев, м. Спортивное питание / м. Батырев, т. Батырева. — спб.: пи-тер, 2005. — с. 25–28.
3. Григорьев, в. И. Культура питания спортсмена: учебное пособие / в. И. Григорьев, д. Н. Давиденко, в. А. Чистяков. — спб.: изд-во спбгуэф, 2011. — 191 с.
4. Заборова, в. А. Энергообеспечение и питание в спорте: учебно-методическое пособие / а. В. Заборова, полиевский с. А., селуянов в. Н. И др. — м.: физическая культура. — 2011. — 107 с.
5. Иванов, в. Д. Спортивное питание как важнейшее условие успеха спортсменов / в. Д. Иванов, р. Р. Мунирова // научные исследования: от теории к практике. 2015. № 5 (6). С. 194–195.
6. Мухаметов, н. Ш. Спортивное питание в спорте и фитнесе / н. Ш. Мухаметов // интерэкспо геосибирь. — 2014. — т. 6. — № 2.
7. Тарасова, н. С. Спортивное питание / н. С. Тарасова, с. С. Лавренчук, а. А. Лавренчук, р. А. Беликов // педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта. — 2009. — № 5. — с. 254–256.

Коррекция нарушений осанки средствами физической культуры

Чемпалова Любовь Сергеевна, кандидат биологических наук, доцент
Тольяттинский государственный университет

Исправление различных нарушений осанки — процесс длительный. Формирование нового, правильного стереотипа осанки и ликвидация порочных условных рефлексов требует особенно строго подхода к организации занятий по физическому воспитанию. Эти занятия должны проводиться систематически, не реже 3 раз в неделю, и обязательно подкрепляться выполнением корректирующего комплекса упражнений в домашних условиях.

В детских учреждениях, школах и кабинетах лечебной физкультуры поликлиник и диспансеров занятия корректирующей гимнастикой проводятся группами по 10–15 человек.

В подготовительном периоде таких занятий у детей вырабатывается представление о правильной осанке и путем подбора специальных и общеразвивающих упражнений создаются физиологические предпосылки для ее формирования. В основном периоде последовательно решаются все лечебные и воспитательные задачи.

Общие задачи решаются путем широкого использования общеразвивающих упражнений, соответствующих возрасту и физической подготовленности занимающихся.

Исправление дефектов осанки достигается с помощью специальных упражнений. Их применение дает возмож-

ность изменить и нормализовать угол наклона таза, нормализовать нарушенные физиологические изгибы позвоночника, исправить положение и форму грудной клетки, а так же положение головы, добиться симметричного стояния плечевого пояса, укрепить мышцы брюшного пресса. Правильное положение частей тела во время движений, работы и при важнейших позах закрепляется путем создания естественного мышечного корсета.

Эффективность применения специальных упражнений во многом зависит от исходных положений. Наиболее выгодным из них для развития и укрепления мышц, составляющих мышечный корсет, является такое, при котором возможна максимальная нагрузка позвоночника по оси и исключается влияние на тонус мышц угла наклона таза. К таковым относятся положение лежа на спине, животе, стоя в упоре на коленях и четвереньках.

При ассиметричной осанке основную роль играют симметричные упражнения. Они дают выраженный положительный эффект, обеспечивая выравнивание силы мышц спины и ликвидацию асимметрии мышечного тонуса. Такое действие симметричных упражнений связано с физиологическим перераспределением нагрузки. Для сохра-

нения срединного положения тела более ослабленные мышцы на стороне отклонения позвоночника работают с большей нагрузкой, чем более сильные мышцы на противоположной стороне (так называемая физиологическая асимметрия).

При дефектах осанки в сагиттальной плоскости используются следующие специальные упражнения: при увеличении угла наклона таза упражнение, способствующее укреплению мышц задней поверхности бедер, межпоперечных мышц поясницы, а так же брюшного пресса; при уменьшении угла наклона таза упражнение для укрепления мышц поясничного отдела спины и передней поверхности бедер.

Нормализация физиологических изгибов позвоночника достигается в ряде случаев уменьшением подвижности позвоночника, улучшением подвижности позвоночника в месте наиболее выраженного дефекта (например, в грудном отделе при сутуловатой спине).

Крыловидные лопатки и приведенные вперед плечи могут быть исправлены при помощи упражнения с динамической и статической нагрузкой на трапециевидные и ромбовидные мышцы, а так же на растягивание грудных мышц.

Выстояние живота устраняется упражнениями для мышц брюшного пресса, осуществляемыми преимущественно из исходного положения лежа на спине. Наиболее эффективные из них такие, когда одновременно вызывается максимальное для данного человека напряжение прямых и косых мышц живота.

Одновременно с упражнениями для мышц формируется навык правильной осанки. Он вырабатывается на базе мышечно-суставного чувства, позволяющего создать нужное положение определенных частей тела. После объяснений, необходимых для предоставления правильной осанки, и показе ее приступают к выработке соответствующих такой осанке мышечно-суставных ощущений. Для этого используют тренировки перед зеркалом (зрительный самоконтроль); взаимоконтроль, осуществляемый занимающимися друг за другом; принятие правильной осанки с исправлением ее дефектов у стены, мышечно-суставным ощущениям прибавляются тактильные (во время прижатия спины, ягодиц и пяток к стене); исправление дефектов осанки по указанию инструктора или методиста лечебной физкультуры.

Выработка и закрепление навыков правильной осанки происходят так же во время исполнения различных общеразвивающих упражнений, при которых обязательно сохраняется правильное положение таза, а так же упражнения в равновесии и на координацию. Широко используют игры с правилами, предусматривающими соблюдение хорошей осанки.

Основное упражнение для осанки

Начните с основного упражнения для осанки. Встаньте спиной к стене, ноги слегка расставлены, руки свободно опущены. Затылок, плечи, икры касаются стены. Теперь

постарайтесь прислониться к стене так, чтобы расстояние между стеной и поясницей было не больше толщины пальца. Подберите живот, вытяните шею немного вверх и поднимите плечи. Проанализируйте «чувства» всех частей тела. Особенно мускулов спины и живота. Другими словами начните программирование своего позвоночного компьютера в положение нормальной осанки. Выполняйте это упражнение как можно чаще в течение дня. Как только вы сможете удерживать такое положение тела у стены в течение минуты без утомления, тогда, сохраняя ту же осанку, идите вперед.

Правильная осанка при ходьбе

Если у вас сильный, вытянутый позвоночник и вы ходите прямо, то удары при ходьбе погашаются хрящевыми пластинками и дисками, которые выполняют роль пружины и защищают спину и головной мозг от повреждения.

Если при ходьбе появляются боли, то вы должны контролировать два ключевых места — ноги и позвоночник. Упражнения для позвоночника могут сделать вашу походку плавной.

Ноги — это упругие рычаги, которые выносят тело вперед при каждом шаге, и, хотя они и нуждаются в хорошей защите от жестких тротуаров, обувь не должна ограничивать или стеснять свободу действий. Туфли на низких резиновых каблуках, или, еще лучше, на резиновой подошве помогают смягчить удары.

Вы должны идти так, будто ноги начинаются в середине вашего торса, приводя в движение мускулы спины, живота, бедер и ног. Пусть руки ритмично двигаются от самого плеча, голова поднята высоко и гордо.

Сама природа сделала ходьбу идеальным упражнением, которое омолаживает весь организм.

Как правильно сидеть

Сидеть надо так же правильно, как и стоять. Основание позвоночника должно находиться на задней части жесткого и прямого сидения. Спина должна плотно прилегать к спинке стула, форма которого должна соответствовать кривой позвоночника. Живот должен быть плоским и твердым, не расслабленным; плечи прямые, голова высоко поднята. Другими словами сидите прямо.

Плоское сидение стула должно быть короче бедра, что бы край стула не давил на артерии под коленями. Высота от сидения до пола должна быть такой же, как расстояние от бедра до пола.

Не кладите ногу на ногу. Это вызывает боль в нижней части позвоночника и может вызвать заболевания половых органов. Не плюхайтесь со всего маха на стул! Этим каждый раз наносится резкий удар по позвонкам, от чего постепенно стираются хрящевые пластинки и диски. Садясь на стул, опускайте тело легко и мягко, голова должна быть направлена вперед и вверх, шея расслаблена, позвоночник вытянут. Вес тела приходится только

на ступни, лодыжки и бедра — эти мощные и упругие рычаги должны мягко и упруго опускать тело на стул. Нужно научиться так же правильно подниматься со стула, это улучшает осанку и тренирует основные мускулы и связки. Поднимаясь, выталкивайте тело вверх, позвоночник же будет держать голову и торс прямо. Не помогайте себе руками, когда встаете и садитесь. Первое время будет очень трудно правильно сидеть, но однажды вы почувствуете полное расслабление и отдых, так как тело будет находиться в естественном положении.

В постели позвоночник тоже должен быть ровным

Если говорить о полном отдыхе и расслаблении, то позвоночник тем более должен быть ровным в постели, будь то ночной сон или небольшой отдых. Треть нашей жизни мы проводим во сне, и, если матрас на геле плохого качества, это грозит большими неприятностями позвоночнику. Мягкий, прогибающийся матрас не может дать хорошей опоры самой тяжелой части тела — тазу, и это искривляет позвоночник в ту сторону, на которой человек спит. Достаточно твердый матрас заставляет позвоночник изгибаться в противоположную сторону. Сон на спине или на животе не дает позвоночнику соответствующей поддержки.

Жесткий, плоский, но достаточно эластичный матрас дает возможность костям плеч и таза сформировать свой собственный естественный прогиб. Поместив широкую ровную доску между матрасом и пружинами кровати, получите желаемый тип постели. Небольшая и достаточно мягкая полка для головы и шеи позволяет удерживать верхнюю часть позвоночника в совершенно прямом положении, чтобы дать возможность мускулам полностью расслабиться во время сна. Никогда не допускайте чтобы какая-нибудь часть тела давила на другую, так как это препятствует циркуляции крови. Непроизвольно напряженные лицевые мускулы часто вызывают напряжение шейных позвонков, поэтому старайтесь постоянно думать о чем-нибудь приятном, что вызвало бы улыбку на вашем лице.

Упражнения для позвоночника

Позвоночник как никакая другая часть тела реагирует на ваше к нему внимание. Приступая к выполнению оздоровительных упражнений, следует руководствоваться следующими правилами: первое — не прилагайте резких усилий к окостеневшим местам; второе — выполняйте упражнения, соизмеряя нагрузки со своими физическими возможностями; третье — не старайтесь выполнить упражнение с максимальной амплитудой движения.

Можно полностью восстановить функции позвоночника в любом возрасте, с помощью простых упражнений, выполнение которых не представляет никаких трудностей. Эти упражнения способны оздоровить весь организм, так

как, тренируя позвоночник, мы создаем условия для защиты от травм, отходящих от нервов спинного мозга, которые управляют различными органами.

Тренируя и растягивая позвоночник, вы в тоже время усиливаете мускулы и связки, которые будут держать позвоночник в растянутом состоянии. Все это сформирует правильную осанку. Ваш организм будет стимулировать циркуляцию крови и передачу нервной энергии. Все внутренние органы окрепнут, когда уменьшится давление на управляющие нервы. Дыхание станет глубже, и все клетки получают больше кислорода — этой бесценной «невидимой пищей».

Рассчитываете свои силы

Выполнение всего комплекса не занимает много времени и не вызывает значительной усталости. Движений, которые мы совершаем в повседневной жизни совершенно недостаточно для поддержания позвоночника в гибком и удлиненном состоянии. Вы должны рассчитать свою силу и энтузиазм. Не переутомляйтесь! В течение первой недели делайте упражнения достаточно медленно. Если почувствуете боль или утомление, прекратите на время их выполнение. С каждым днем вы все сильнее будете ощущать, как высвобождается нервная энергия, и укрепляются мышцы.

Здесь представлены пять основных упражнений для позвоночника, отличающихся друг от друга по эффекту действия, хотя внешне они сходны между собой.

После каждого упражнения можно отдохнуть, но выполнять всю серию нужно обязательно.

Упражнение № 1

Это упражнение оказывает воздействие на ту часть нервной системы, которая обслуживает голову и глазные мышцы, а так же на целую сеть нервов, идущих к желудку и кишечнику. Таким образом, выполняя только это одно упражнение, мы оказываем воздействие на источник таких недугов, как головная боль, напряжение глаз, несварение желудка и плохо усвоение пищи.

Лягте на пол лицом вниз, поднимите таз и выгните спину дугой. Тело опирается только на ладони и пальцы ног. Таз должен быть расположен выше головы. Голова опущена. Ноги расставлены на ширину плеч, колени и локти выпрямлены.

Опустите таз почти до пола. Помните, что руки и ноги должны быть прямые, что придает особую напряженность позвоночнику. Поднимите голову и резко откиньте ее назад.

Делайте это упражнение медленно. Опустите таз как можно ниже, а затем поднимите таз как можно выше, выгнув вверх спину, снова опустите, поднимите и опустите. Если вы делаете это упражнение правильно, то почувствуете через несколько движений облегчение, так как происходит расслабление позвоночника.

Упражнение № 2

Это упражнение предназначено главным образом для стимуляции нервов, идущих к печени и почкам. Оно приносит облегчение в случае заболевания этих органов, возникающих по причине нервных расстройств. Вялая печень и затвердевшие почки, преждевременно постаревшие, в результате этого упражнения снова начнут хорошо функционировать.

Исходное положение тоже, что и для упражнения № 1.

Лягте на пол лицом вниз, поднимите таз и выгните спину, тело опирается на ладони и пальцы ног, руки и ноги прямые. Поверните таз как можно больше влево, опуская левый бок как можно ниже, а затем вправо. Руки и ноги не сгибайте. Движения делайте медленно и постоянно думайте о растяжении позвоночника.

Сначала упражнение покажется вам очень утомительными. Но постепенно делать его будет все легче, не потому, что усиливаются мышцы, а потому, что значительно укрепляется нервная система. Помните, что это упражнение никогда не будет для вас слишком простым, в отличие от обычного раскачивания тела.

Упражнение № 3

В этом упражнении позвоночный столб расслаблен сверху до низу. Стимулируется каждый нервный центр. Облегчается состояние тазовой области, усиливаются прикрепленные к позвоночнику мышцы, наиболее важные для его поддержки в вытянутом состоянии, стимулируя рост межпозвоночных хрящей.

Исходное положение: сядьте на пол, упритесь на расставленные прямые руки, расположенные чуть сзади, ноги согнуты.

Литература:

1. Милюкова, И. В. Лечебная и профилактическая гимнастика: практическая энциклопедия / И. В. Милюкова, Т. А. Евдокимова. — М.: Эксмо, 2004. — 496 с.
2. Грачев, О. К. Физическая культура: учеб. пособие / О. К. Грачев. — М.: МарТ; Ростов н/Д: МарТ, 2005. — 464 с.
3. Фурманов, А. Г. Оздоровительная физическая культура: учеб. для студентов вузов / А. Г. Фурманов, М. Б. Юспа. — Минск: Тесей, 2003. — 528 с.

Поднимите таз. Тело опирается на расставленные согнутые ноги и руки. Это упражнение надо делать в быстром темпе. Поднимите тело до горизонтального положения позвоночника. Опуститесь в исходное положение. Повторите движение несколько раз.

Упражнение № 4

Упражнение № 4 придает особую силу той части позвоночника, где сосредоточены нервы, управляющие желудком. Кроме того, оно эффективно для всего позвоночника, растягивает его, приводя организм к сбалансированному состоянию.

Лягте на пол на спину, ноги вытянуты, руки в стороны. Согните колени, подтяните их к груди и обхватите руками. Оттолкните колени и бедра от груди, не опуская рук. Одновременно поднимите голову и попытайтесь коснуться подбородком колен. Держите это положение в течении пяти секунд.

Упражнение № 5

Это упражнение — одно из самых важных из растягивающих позвоночник. Кроме того, оно приносит облегчение толстому кишечнику, стимулируя управляющие нервы.

Исходное положение то же, что и для упражнения № 1.

Лягте на пол, лицом вниз, поднимите высоко таз, выгнув дугой спину и опираясь на прямые руки и ноги, в таком положении обойдите комнату.

И так мы рассмотрели пять основных упражнений для позвоночника, отличающихся друг от друга по эффекту воздействия, хотя и сходных внешне между собой.

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Театральные фестивали Ульяновска как социокультурное явление¹

Гемранова Анастасия Дмитриевна, магистрант
Ульяновский государственный университет

Современное театральное искусство тесно связано с культурной и художественной жизнью общества, а также с социокультурными процессами в нем. Одной из форм проявления художественного творчества является проведение различных фестивалей.

По своему определению фестиваль — это массовое празднество, посвященное конкретному виду искусств или совмещающее в себе несколько видов художественного творчества. Толковый словарь русского языка Ушакова определяет фестиваль как периодическое культурное празднество, показ, смотр искусства (театрального, музыкального и т.д.) [3].

В социокультурном пространстве фестиваль обретает статус международной культурной встречи, благодаря которой происходит культурный обмен и творческое взаимодействие участников между собой. Таким образом, открывается культурный диалог, который действует в рамках культурного пространства фестиваля.

Культурный диалог является основополагающим фактором развития театрального фестиваля. Театральный фестиваль призван усилить культурные различия, рассмотреть специфику разных видов искусств (театральное, музыкальное, танцевальное искусство) как синтез. Театральный фестиваль дает возможность развития единого художественного пространства [2].

В России театральные фестивали стали особо популярны в начале XXI века. Они получили широкое распространение не только в столице, но также и в провинции. Не осталась в стороне и Ульяновская область с ее культурной политикой. Среди знаковых проектов ульяновского драматического театра имени И. А. Гончарова можно выделить следующие фестивали — ежегодный Фестиваль театров Ульяновской области «Лицедей»; Международный фестиваль «Герои Гончарова на современной сцене» и Международный театральный фестиваль «История государства Российского. Отечество и судьбы», посвященный Н. М. Карамзину.

Фестиваль театров Ульяновской области «Лицедей» — это традиционный театральный форум, который проходит под патронатом Губернатора — Председателя Правительства области С. И. Морозовым с 2007 года, ежегодно в канун Международного Дня театра. Фестивалю предшествовал театральный конкурс «Лицедей» для актеров Ульяновского драматического театра имени И. А. Гончарова, который успешно проходил на главной театральной сцене области с 1993 года. Сегодня «Лицедей» собирает деятелей театра не только Ульяновской области, но и России, Польши, Франции, Дании, Израиля, Армении, а также представителей известных театральных изданий.

В рамках фестиваля «Лицедей» в Ульяновске прошли гастроли российских и зарубежных коллективов: Московский театр «У Никитских ворот» под руководством Марка Розовского (2007); Московский «Театр под руководством Армена Джигарханяна» (2008); Санкт-Петербургский театр «Лицедеи» (2009); Московский Камерный театр (2010); Евгений Гришковец, французский актер Боб Данотель (2011); певица Нура, Олег Меньшиков и его «Оркестр мечты» (2012); Юрий Стоянов, Григорий Антипенко и Татьяна Арнтгольц (2013); народный артист РФ Роман Карцев (2014); Татьяна Дербенева (Российско-датский театр «Диалог», Копенгаген, 2015–2016); народный артист РФ Дмитрий Назаров (2015) [1].

Фестиваль театров Ульяновской области «Лицедей» с 2007 года вручает главную премию Фестиваля «Продвижение» — за продвижение театрального искусства на территории Ульяновской области, а также премию «Перспектива» молодым членам актерского коллектива театра. Премия «Перспектива» была вручена Марии Жезеле, Кристине Каминской, Денису Бухалову, Виталию Злобину, Андрею Максимова, Даниилу Худоногову; заслуженным артистам РФ Михаилу Петрову и Евгению Редюку [1].

Фестиваль также инициировал рождение нового театрального коллектива: 27 марта 2009 года появился Улья-

¹ Выполнено в рамках научно-исследовательского гранта РГНФ проект № 15-14-73003 «Рубежи веков в истории культуры Симбирска-Ульяновска (актуальные тенденции прошлого)»

новский театр-студия «Enfant Terrible», в 2012 году — театр-антреприза актрисы Ольги Новицкой. С 2015 года в Фестивале принимало участие Творческое объединение «Маленький человек», созданное актерами Ульяновского драматического театра имени И. А. Гончарова Алексеем Вольным (Храбсковым) и Дарьей Долматовой.

В 2011 году была учреждена губернаторская стипендия имени народного артиста России, Лауреата Государственной премии РФ Бориса Александрова. Имена стипендиатов объявляют на сцене театра в день памяти мастера. За пять лет стипендию получили молодые артисты театра Виталий Злобин, Анна Дулебова, Мария Прыскина, Ксения Байдураева, Сергей Чиненов, Александр Лебедев, Мария Жежела, Алексей Храбсков.

Специальная премия имени Владимира Ртищева, одного из меценатов театра, была учреждена после его смерти. Первая премия «На постановку спектакля «Лисистрата» присуждена театру в рамках фестиваля «Лицедей-2016» [1].

Международный фестиваль «Герои Гончарова на современной сцене» появился сразу после объявленной Президентом РФ программы, посвященной 200-летию писателя И. А. Гончарова. С 2007 года фестиваль ежегодно получает финансовую поддержку Министерства культуры РФ. Финансирование было выделено на постановки в Ульяновском драматическом театре «Обыкновенная история», «Фрегат «Паллада» и на гастроли с этими спектаклями в Санкт-Петербург и Москву.

Международный театральный фестиваль «История государства Российского. Отечество и судьбы», посвященный Н. М. Карамзину — это один из знаковых проектов Ульяновской области. Фестиваль проводится в рамках реализации Указа Президента РФ «О праздни-

вании 250-летия Н. М. Карамзина. В 2013 году фестиваль проводился впервые и принял театры из Еревана, Москвы, Чебоксар, Казан.

Концепция фестиваля состоит из двух тематических блоков:

— «Карамзин 2.0» представляет спектакли, отображающие историю России с древнейших времен до правления Ивана Грозного и смутного времени, исторические спектакли — «визитные карточки» регионов России, а также спектакли по мотивам произведений русской классики. Данный тематический блок связан с приоритетным проектом развития Ульяновской области — «Карамзинское движение: культура и история» и 250-летие уроженца Симбирска Николая Михайловича Карамзина.

— «НОМО SOVIETICUS» — тема, связанная с большим инвестиционным туристическим проектом региона «Музей СССР», с брендом «Ульяновск-родина Ленина». Здесь представлены спектакли, отражающие судьбы людей в советский период истории — революция, гражданская война, Великая отечественная война, сталинские репрессии, постсоветское пространство, русская эмиграция, русская литература, русские глазами европейцев [1].

Афиши театральных фестивалей Ульяновска всегда радуют зрителей новым и интересными постановками. Эти театральные фестивали одни из самых ярких в региональной фестивальной жизни Ульяновской области. Успех фестивалей — это связь истории и современности, имен исторических личностей, деятелей культуры, известных в мире уроженцев региона, а также театральных постановок, отражающих всю суть происходящего, что обеспечивает идейную основу этих фестивалей — праздничного действия для всех неравнодушных к высокому театральному искусству людей.

Литература:

1. 230 лет Ульяновскому драматическому театру имени И. А. Гончарова. Легендарное прошлое. Театральные проекты. Афиша юбилейного сезона. (под ред. Н. Никаноровой). — Ульяновск. «СимПринт», 2016.
2. ПАКСИНА, Е. Б. Феномен диалогичности в пространстве художественного фестиваля // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2015. № 32.
3. Толковый словарь Ушакова. Д. Н. Ушаков. 1935–1940.

Теоретические основы философии образования в России

Козлова Ирина Викторовна, преподаватель
Читинский педагогический колледж

Вопрос, который исследуется в данной статье, посвящен теоретическим основам философии образования в России. Образование, является значимой ценностью в человеческой жизни, это процесс приобщения человека к всеобщим формам его бытия в мире с другими людьми. По существу, это означает, что именно через об-

разование люди осваивают социально значимые представления, понятия, формы чувствования и поведения в окружающем их мире. Именно поэтому, как писал Гегель, образование — это всегда процесс возвышения человека над своей природной сущностью, а следовательно, и процесс его вхождения в сферу духа (ценностей куль-

туры), то есть освоение всего того, что создано человечеством за всю историю своего существования.

Однако образование — это не только введение человека во всеобщее: в опыт, знания, способы поведения других людей, — оно предполагает одновременно и развитие самой личности, ее самосознания, когда всеобщее в ней приобретает особенную форму жизнедеятельности, поэтому можно сказать и так, что сущность образования — в формировании и развитии личности человека и его духа.

В современную эпоху формирования мировых глобализационных процессов, проблемы образования, его настоящего и будущего становятся весьма актуальными. В последнее время активно развивается относительно самостоятельная отрасль философских знаний — философия образования. Для данной отрасли важным является анализ и объяснение тех принципов, на которые опирается понимание образовательного процесса и смысла современного глобального образования, а также вопросов их взаимодействия. Философия образования позволяет исследовать целый ряд актуальных проблем: это цели и содержание образования, образование как составная часть социального механизма выживания человечества, социально-философская парадигма гражданского воспитания и многое другое. Большое значение, имеют философские проблемы целеполагания в современных воспитательных системах, вопросы социального заказа и система ценностей в глобальном образовании, пути модернизации отечественного образования.

Что касается статуса философии образования в России, то в современной научно-философской литературе существуют различные позиции. Такие авторы как Б. С. Гершунский, В. Долженко, Н. В. Наливайко, В. И. Панарин, Н. С. Розов, Б. Л. Румянцева, В. И. Кудашев говорят о необходимости существования философии образования как междисциплинарной, интегративной науки и отрасли философии, отводят ей должное место в системе наук.

С. И. Гессен проанализировал многие проблемы образования — такие, как соотношение школы и государства, многопредметность образования, соотношения свободы и авторитарности и т.д. Идеи С. И. Гессена во многом развивались в русле философского направления «философия образования»

Б. С. Гершунский проанализировал интеграцию стратегических приоритетов образовательной деятельности в едином мировом образовательном пространстве. Разработка проблем философии образования как раз и связана с поиском наиболее фундаментальных стратегических оснований и приоритетов развития данной сферы. Автор, отталкивается от особенностей российского образования, а в выдвигаемых суждениях, наряду с анализом общецивилизационных процессов, так или иначе, обращается к возможным перспективам развития российского общества.

Б. С. Гершунского и С. И. Гессена в полной мере можно назвать основоположниками философии отечественного образования.

К. Х. Деколаров рассматривает ценности образования, выступают ядром культуры, поскольку именно от них в конечном итоге зависит принятие или отторжение «чужого» опыта, отношение к общецивилизационным процессам фундаментального характера. Также автор рассматривает ценностные аспекты глобализации, которая приводит в движение все социальные институты общества, и поскольку глобализация умножает количество проблем, стоящих перед современной цивилизацией, то естественен интерес исследователей к проблеме «глобализация и образование».

Б. Т. Лихачев считает, что духовное спасение и возрождение общества требует огромной научно-теоретической работы по созданию обновленных нравственно-эстетических ценностей, пересмотру позиций в области содержания морального сознания. Такие вечные явления духовной жизни людей, как их стремление к счастью, совесть, вера, надежда, любовь, индивидуализм, честь и достоинство личности оставались за бортом идеологического и нравственно-эстетического воспитания, формировались в личности под влиянием случайных, нередко негативных факторов, что способствовало стихийному развитию в обществе и преступности, и лицемерия, и предательства.

Н. В. Наливайко, В. И. Панарин, рассматривают понятийный аппарат философии образования, а также значимость глобальных и региональных тенденций развития отечественного образования, причем значимость их связана с тем, что в последние годы началась реализация долгосрочного развития экономики и социальной сферы, осваиваются новые технологии, принимаются серьезные меры по преодолению последствий мирового финансового кризиса, по борьбе с коррупцией, повышению уровня жизни, охране материнства и детства, развитию глобальной образовательной системы. По их мнению образование переходит в сферу услуг.

Есть авторы, которые не согласны с выделением философии образования в отдельную отрасль (В. В. Краевский). По их мнению, философский анализ образования необходим, поскольку педагогика не может обойтись без философии, но нельзя одно подменять другим.

Анализ литературы по поднимаемой теме показал, что для большинства авторов характерна та или иная специальная направленность: освещение отдельных аспектов теоретико-методологических основ развития философии образования в России, но проблема в целом всесторонне не анализируется. Именно поэтому такая отрасль как философия образования не может быть признана изученной в полной мере и нуждается в дальнейшем научно-философском осмыслении.

Литература:

1. Алексеев, Н. Г. «Философия образования и технология образования» — «Вопросы философии» N11—2011 г.

2. Ашилова, М. С. Философия образования Востока и Запада: общее и особенное НГТУ 2011 г.
3. Делокаров, К.Х. Ценности глобализирующегося мира. отв. ред., 2010
4. Гершунский, Б. С. Философия образования, М. 2013
5. Грехнев, В. С. Ценностные основания процессов образования и образованности людей в современном обществе. Журнал: Философия и общество. Выпуск № 3(59)/2010
6. Зотов, А. Ф., Купцов В. И., Розин В. М., Марков А. Р., Шикин Е. В., Царев В. Г., Огурцов А. П. ., Образование в конце XX века («материалы» круглого стола) — «Вопросы философии» N9—1992 г.
7. Ильин, Г. Л. Философия образования Москва, 2012
8. Краевский, В. В. Общие основы педагогики: М.: Издательский центр «Академия», 2008.
9. Купцов, В. И. Философия и методология науки, СПб 2013
10. Лихачев, Б. Т. Философия воспитания
11. Михайлов, Ф. Т. «Образование как философская проблема»
12. Н. В. Наливайко, В. И. Панарин, В. И. Паршиков. Глобальные и региональные тенденции развития отечественного образования (социально-философский анализ)
13. Никандров, Н. Д. «Образование в процессе социализации личности», Вестник УРАО, 2008
14. Паршиков, В. И. Философия образования в России как объект комплексного исследования, Новосибирск 2002 г.
15. Платонов, В. В. «Философия образования как поле межсистемного взаимодействия» «Вопросы философии» N11—2013 г.
16. Розин, В. М. «Философия образования как предмет общего дела» — «Вопросы философии» N11—2013 г.

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

Цвет — важнейший инструмент дизайна

Журиха Анастасия Михайловна, студент
Институт бизнеса и дизайна (г. Москва)

В статье отражены понятия: цвета как одного из важных инструментов дизайна, выявлено значение цвета и роль, которую он играет в дизайне, изучены характеристики цвета, описаны методики применения цвета в дизайне, выявлены их достоинства и недостатки.

Ключевые слова: дизайн, цвет, родовые названия цвета, цветовой круг, палитра цветов

Цвет — важный инструмент дизайнера, который активно изучается деятелями искусств еще со средневековья. При создании дизайнерского продукта с помощью цвета можно выразить специфику, особенные черты, определенное настроение продукта, но избрать нужную цветовую гамму, чтобы подчеркнуть неповторимость дизайнерского продукта, трудно.

Н. Т. Федоров подчеркивает, что обозначение «родовое название» того или иного цвета не является статичным, неизменным, так как на процесс восприятия любого цвета человеком оказывает влияние множество условий: свет, поверхность, расположение цвета, цветосочетание и др. Давно доказано влияние цвета на психику человека и его эмоциональное состояние, но почему цвету придаются те или иные характеристики, в научной литературе не обосновано, цвет обозначается и не более того, а какой оттенок необходимо использовать и как он выглядит, как его получить, не описывается [8, с. 56].

Описанию характеристик цвета посвящено большое количество научных работ, но, тем не менее, имеют место некоторые сложности с пониманием цветовой природы, особенностей восприятия цвета человеческим зрением, все это приводит к тому, что дизайнеры подбирают цвета необоснованно, механически, часто совершая ошибки.

Феномен цвета в дизайне исследовали: К. Фрост, Г. Кнабе, Ю. Мелихов, С. Стефанов, О. Рожнова и др. В работах данных авторов рассмотрены отдельные аспекты и общие вопросы, как применять цвет в дизайне в целом. Комплексных работ о роли и значении цвета в дизайне не найдено.

А. Зайцев указывает: «Слова, которые обозначают цвет, определяют его не точно, кроме того, существует огромная номенклатура словесных обозначений цвета, например: «персиковый», «пурпурный», «индиго», «цвет вороньего крыла» и т.п. Но даже приве-

денным конкретным названиям, вероятно, соответствуют множество разных оттенков. Коренные же названия, более привычные слуху: «оранжевый», «фиолетовый», «белый», «черный» и др., не могут быть применимы для обозначения тона, так как могут обозначать множество тонов» [4, с. 59].

Как бы четко не были определены ассоциации родовых названий различных цветов, даже они не могут гарантировать правильного выбора дизайнерами, особенно тогда, когда учитываются пожелания клиента. По мнению Т. Ю. Быстровой, «от того, как определит дизайнер цвет «морская волна» или «персиковый», будет зависеть цветовая гамма пространства и эмоциональное состояние людей в этом пространстве» [2, с. 34].

Поэтому так важно точно обозначить, назвать, объединить и зафиксировать изменчивость параметров цветов, которые использует дизайнер. Особенности применения цветовой гаммы дизайнером вырабатывались с использованием научных разработок таких авторов, как И. Иттен и А. Г. Манселл. Они разработали практические рекомендации и выделили классификационные признаки цвета, являющиеся актуальными по сей день. Отдельные аспекты использования цветовых характеристик в дизайнерском деле затронуты такими авторами как: Н. Г. Найденская, Е. В. Новошекина, И. А. Трубецкая. Данными исследователями разработаны методики как применить цветовые характеристики при создании имиджа.

Сезонная теория цветотипов изобретена И. Иттоном, которая нашла применение в дизайне. Теоретические выводы И. Иттена основаны на многолетних наблюдениях за школьными учащимися о том, как выбор цвета зависит от человеческой внешности, человеческого характера и цветовых предпочтений. Теорию И. Иттена признали ученые и она не потеряла своей актуальности и сейчас. [5, с. 100].

Цветовой круг И. Иттена представлен двуслойным диском, с помощью круга можно варьировать использования цвета, круг нашел применение не только в разработке дизайнерских решений, но в иных областях, которые связаны с цветом.

Я считаю, что теоретические разработки И. Иттена, не исчерпывают логики в выборе цветов людьми или определении цвета дизайнером. Теория И. Иттена имела продолжение, в ее разработке приняли участие некоторые исследователи за рубежом: К. Джексон, А. Флюссер и др. Но даже детально разработанная теория не может дать понятный методический инструментарий, при наличии которого можно решить практические вопросы: как выбрать тот или иной цвет, как сочетать цвета в дизайне. Часто цвет выбирается сознательно, как маркетинговый ход, где в качестве цели выступает заинтересовать потребителя совершить покупку услуги или продукта [3, с. 156].

А. Г. Манселлом внесен значимый вклад в разработку теории цветоведения, который заключается заключающейся в предложении выделить для обозначения оттенков три характеристики цвета: цветового тона, насыщенность и светлоты.

К положительным чертам теории А. Г. Манселла относится наглядность, четкое выделение совокупности основных признаков цвета.

А. Г. Манселом создано целостное, простое для визуального восприятия цветовое пространство, которое объединяет характеристики цвета, помогает человеку, который не обладает специальным образованием в области цветоведения охватить взглядом тот или иной оттенок цвета [2, с. 39]. К отрицательным чертам теории относится отсутствие такой характеристики, как температура цвета. Несмотря на это подход А. Г. Манселла ориентирован на практиков и дает четкий инструментарий.

Цветовой круг в цветоведении условно разделен на зоны «теплую» — это красный, оранжевый, желтый

цвета и «холодную»: зеленый, синий, фиолетовый цвета. Такой подход не совсем оправдан. Представляет интерес концепция Р. Арнхейма. Основной постулат концепции — любой цвет может выступать как теплым, так и холодным, открывающий широчайшие возможности для работы с природным колоритом внешности человека, решением дизайнерских задач.

При этом «температурная» характеристика цвета выступает как сложная и нестабильная, изменчивая для восприятия. Это создает прецедент для открытия дискуссии среди теоретиков и практиков. От разработки данного вопроса зависит более широкое представление о цветовой гармонии, которая определяет подбор оттенков и сочетаний [9, с. 161].

Проследим, как отдельные характеристики цвета используются в инструментах профессионалов. Так при осуществлении колористического анализа внешности человека дизайнеры, используют такой инструмент, как «Шкала контрастности по светлоте», демонстрирующий три основных варианта.

Когда дизайнер использует ахроматическую шкалу для работы, данный подход оправдан с целью простоты и четкости восприятия именно светлоты, но, при демонстрации и выборе цвета для клиента, лучше показать изменчивость светлоты и других характеристик цвета, так как они связаны (например, выбирать светло-розовую ткань) и воспринимаются целостно. Это означает, что наряду с дифференцированными шкалами могут существовать более синтетичные [2, с. 40].

Итак, важной задачей при нахождении оттенков цвета, которые подчеркивают природный колорит человека или участвуют в оформлении гармоничного дизайнерского решения: интерьера, продукта, является создание наглядной и простой системы работы с четырьмя признаками цвета — цветовой тон, насыщенность, светлота, температура.

Литература:

1. Арнхейм, Р. Искусство и визуальное восприятие: Учебное пособие. Пер. с англ. В. Н. Самохина. — М.: Просвещение, 2014. — 330 с.
2. Быстрова, Т. Ю., Методика подбора цветового тона в дизайне. //Академический вестник УралНИИпроект РААСН. — 2013. — № 3. — С. 34–43.
3. Железняков, В. Н. Цвет и контраст: Учебное пособие. — М.: Академия, 2014—366 с.
4. Зайцев, А. Наука о цвете и живопись: Учебное пособие. — М.: Владос, 2016. — 388 с.
5. Иттен, И. Искусство цвета: Учебное пособие. — Пер. с англ. — М.: Просвещение, 2011. — 400 с.
6. Найденская, Н. Г., Новокшенова Е. В., Трубецкова И. А. 100% цвета: справочник цветосочетаний: Справочное издание. — М.: Феникс, 2014. — 500 с.
7. Серов, Н. В. Символика цвета: Учебное пособие. — СПб.: Страта, 2015. — 388 с.
8. Федоров, Н. Т. Курс общего цветоведения: Учебное пособие. — М.: Академия, 2015. — 200 с.
9. Хендерсон, В., Хеншоу П. Цвет и стиль: Учебное пособие. Пер. с англ. — М.: Эксмо, 2016. — 400 с.

Проявление особенностей трагического и драматического начала в пейзажном жанре алтайских художников второй половины XX — начала XXI в.

Киселева Наталья Егоровна, кандидат искусствоведения, доцент
Алтайский государственный университет, факультет искусств (г. Барнаул)

В данной статье определяется роль и значение пейзажного жанра в становлении и развитии алтайской истории искусств во второй половине XX — начале XXI вв.; в контексте исследования проявления особенностей трагического и драматического начала в пейзажном жанре выявлены основные его направления, такие как: горные мотивы, героические мотивы, тематические картины-пейзажи, городской пейзаж, архитектурный пейзаж (ведуты); делается вывод о том, что в произведениях живописцев второй половины XX — начала XXI вв. имеют место в ведущем жанре алтайского искусства — пейзажном — как трагические, драматические, так и героические мотивы. При исследовании данного аспекта, выявляется, насколько велико его влияние и значение при создании произведения на сюжет, композицию, колорит, технику живописи.

Ключевые слова: *изобразительное искусство; алтайская живопись; пейзажный жанр; трагические и героические мотивы*

The manifestation of the features of tragic and dramatic in the landscape genre Altai artists the second half of XX — beginning of XXI centuries

Kiselyova N. Ye., Cand. of Art Criticism, senior lecturer
Altai State University, Barnaul, Russia

This article defines the role and importance of the landscape genre in the formation and development of the Altai in the history of art in the second half of XX — beginning of XXI centuries; in the context of the study manifestations of the features of tragic and dramatic in the landscape genre identified key it areas such as: mining motifs, heroic motifs, thematic paintings, landscapes, urban landscape, architectural landscape (Veduta); it is concluded that in the works of artists of the second half of XX — beginning of XXI centuries. in the leading genre in Altai art — landscape — as a tragic, dramatic and heroic motives. In the study on this aspect revealed how big his influence and importance in creating artworks related to the story, composition, color, painting technique.

Key words: *visual arts; Altai painting; the landscape genre; tragic and heroic motives*

На протяжении всего периода становления и развития Алтайской истории искусств пейзаж был и остаётся ведущим жанром в крае. Он органично вошёл в композиции жанровых полотен, портретов и натюрмортов. Свой взгляд на природу края отразили многие художники, а пейзажи М. Будкеева «Теректинский хмурится», «Стоянка у каменного белка», Ф. Торхова «Праздник животноводов», «Золотая ветка лиственницы», С. Чернова «Семинский перевал» стали подлинным сокровищем изобразительного искусства Алтая.

В 70–80-х годах XX века пейзажный жанр претерпевал изменения. Горные мотивы этюдного характера уступали место индустриальному пейзажу и все чаще сквозь кружево березовых ветвей и мягкий ковер лиризма, чем всегда отличались алтайские мастера, проступали жесткие ритмы башенных кранов, коксовых батарей, недостроенных домов и заводских труб, но промышленная индустрия, на глазах менявшая привычный облик природы, давала богатую пищу творцам.

Во второй половине 80-х годов XX века в стране произошли кардинальные изменения во всех сферах общественной жизни. Но художники Алтая оказались удивительно верны сложившимся традициям в пейзажном жанре — бесконечная вариативность одних и тех же мотивов. Лишь в 1990 году выставка представила произведения, которые свидетельствовали о том, что художники от констатации «социально — значимых» явлений сделали попытку перейти к более глубокому личностному прочтению темы, попытке философского её осмысления.

Первая половина девяностых годов прошлого столетия — период политических коллизий и экономических трудностей. Менялись мировоззренческие установки. Идеалы высокой гражданственности, труда на благо общества, человека — героя, питавшее искусство соцреализма канули в невозвратимое прошлое.

В наши дни начала XXI века по-прежнему самым популярным остаётся на Алтае жанр пейзажа. Отряд сни-

скавших известность корифеев: Ф. С. Торхов (1930—2012), Ф. А. Филонов (1919—2007) был предан традициям русского реалистического искусства, тематический пейзаж был ведущим жанром в их творчестве. В. Э. Октябрь, В. П. Кукса, С. А. Прохоров продолжают традиции алтайских художников — работают в этом жанре, создавая пейзажи — картины.

Пейзаж в алтайском, вообще в отечественном искусстве, выполнял и выполняет великую роль — нравственную, эстетическую, по существу своему патристическую. Для таких пейзажистов, как Ф. Торхов, М. Будкеев, С. Чернов, В. Октябрь, А. Югаткин, А. Емельянов — эта тенденция особенно характерна. Трагические и драматические мотивы мы находим в произведениях этих художников.

А. А. Югаткин (1926—2001) «Пейзаж с семафором». В простом сюжетном мотиве, близком ненавязчивой красоте среднерусской равнины (художник родом из Ярославской области) усматриваются намётки на трагедию. Интимный в своём решении, камерный и лиричный по характеру пейзаж привлекает наше внимание тем, что наводит на раздумья: у человека столько дорог. Но если горит «зелёный свет» — (автомобильные дороги, железная дорога) — человек стоит перед выбором: чтобы пройти, надо пройти на «зелёный свет», пройти препятствия. Трагизм проявляется как в колорите, так и в композиции — горизонталь — символ смерти, покоя. Трагедия — успеет ли человек дожить до зелёного светофора.

Алтайский живописец М. Я. Будкеев на своих полотнах в пластических живописных образах открыл и воссоздал для нас горы, лошадок, озёра, улицы и дома провинциального города, горные долины, белую лошадь на белом снегу, просторную монгольскую степь, цветущий бадан и всадника в степи. Живопись художника обращена к современности, жизнь людей и образы природы предстают в произведениях М. Я. Будкеева преломленными через

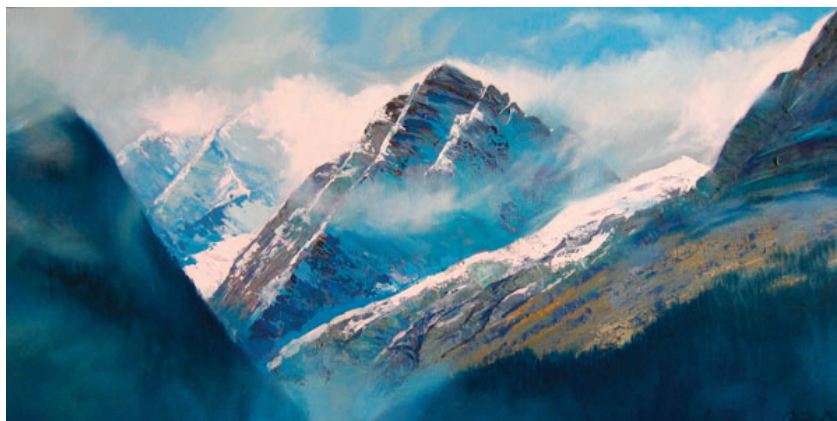
личное мироощущение. Судьба художника, как и у многих его ровесников того времени, сложилась трагически. Ему пришлось воевать — апрель — июль 1943 г., находясь на передовой, испить сполна трагическую чашу боя в окопах. Был тяжело ранен. В 1946 М. Будкеев вернулся на родину [1, с. 95]. С середины 1960-х гг. в русло его творчества чистой рекой вливается тема Горного Алтая. Она становится главной привязанностью живописца. В ней он находит богатство красок, мотивов и сюжетов, увиденных именно им. Для М. Я. Будкеева характерен пейзаж с элементами жанра [«У земляков», «Табуны», «На ферме маралосовхоза», «Двое в степи» и др.], но чаще всего жанровые мотивы ненавязчивы, они лишь наделяют долину, степь, горные склоны приметам времени и делают их современными нам, зрителям.

В горных пейзажах Валерия Октября «Хан-Алтай» трагическое выражается через колорит, через композицию, построенных на контрасте светлого и тёмного. Они эффектны и любимы зрителем, но колорит в пейзажах В. Октября носит в себе ощущение тайной опасности. Напряжение, которое чувствуется при созерцании полотен, держит зрителя постоянно, несмотря на то, что величавый Алтай завораживает, манит в глубокие ущелья своей неизведанностью. Нет покоя в горных пейзажах В. Э. Октября, есть в них напряжённость и острота контрастов светлого и тёмного, есть загадочность света и агрессивность островерхих хребтов и скал. Особенностью мистически-романтических горных пейзажей В. Э. Октября является их чуждость человеку, несоизмеримость их образов с переживанием зрителя. Они вызывают восхищение и поклонение, теплота живых чувств здесь отвергнута как нечто незначительное. Ощущение драматизма мироздания не покидает зрителя [2].

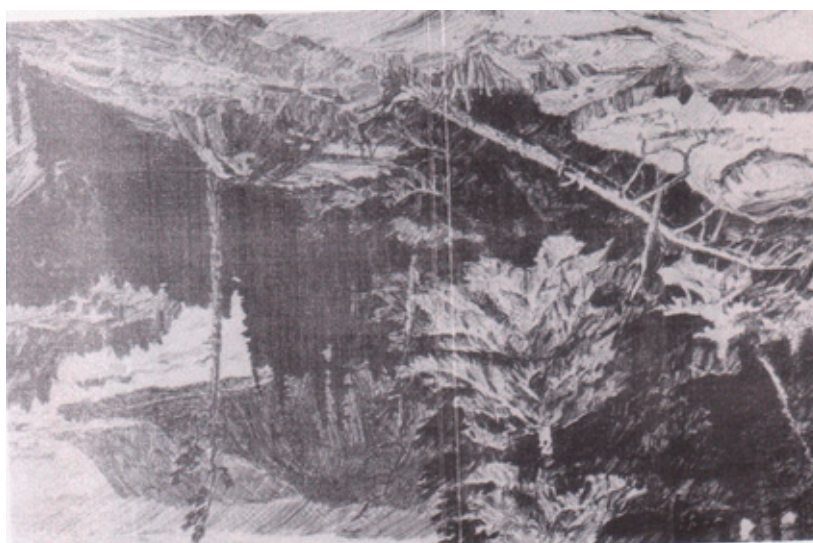
Картина-пейзаж «У берегов Катуня» Ф. А. Филонова — это размышление художника о быстротечности и бренности жизни. Эту мысль символизирует испол-



Будкеев М. Я. За сеном. 1965



Октябрь В. Э. Хан-Алтай



Филонов Ф. А. У берегов Катунь. 1985–1997



Чернов С. И. Синие горы Алтая. 1970-е гг.

ненный драматизма образ умирающего кедра-исполина. Теме гибели противостоит утверждение о неодолимой жизненной силе: растут молодые кедры, вечно пребывают горы. Катунь — бегущий водный поток и плывущие облака — всё это символы вечного движения жизни в просторах вселенной. Таким образом, свой пейзаж — размышление Ф. А. Филонов построил на контрасте пластических образов (гибнущий — цветущие кедры, горизонталь бегущей реки — вертикали гор, кедров) и ассоциаций (смерть — жизнь, старость — молодость). В этой работе Ф. А. Филонов выступил художником — философом с большим нравственным, жизненным и художественным опытом.

С. И. Чернов (1924–1988) — автор выразительных пейзажей алтайской природы. В них художник выражает своё отношение к природе, утверждая незыблемое

право горных вершин и скал оставаться в своей вечности сильнее и значительнее человека. Для творчества С. И. Чернова характерно особое «монументальное мышление», свои приёмы построения пространства и формы: за счёт фактуры мазка он лепит объём, почти не прибегая к светотени. Образ Горного Алтая С. И. Чернова монументален и в то же время достоверен, места, изображённые в этюдах и картинах, узнаваемы, это выразительные и уверенные пейзажи — портреты [3, с. 168].

В работе А. Е. Емельянова «В гостях у бабушки. Вишня» (1980–1981) очень хорошо наблюдается взаимодействие героического и трагического начала. В картине изображается интерьер крестьянского дома, где вся обстановка соответствует 60–70-м годам XX века. Комод, табуреты, домотканые половики и портрет Ю. А. Гагарина, — первого космонавта в мире — по-



Будкеев М. Я. Старинный особняк. г. Барнаул. 1990



Жеребцов М. Ф. На смену старому. 1982



Фризен А. П. Барнаул. 1987



Кукса В. П. Барнаул. 2014



Прохоров С. А. Городской пейзаж. Архитектура. 2004

мещённого на стену, — это тот быт, в котором прожила бабушка, ушёл в невозвратное прошлое. Не вернуть прошлое ни во времени, ни в пространстве, и в этом ощущение драматизма. Конфликт между прошлым и настоящим, старое и молодое, — также присутствует в картине.

Таким образом, трагические мотивы и драматизм находят своё отражение в пейзажном жанре, который наибольшее развитие на Алтае получил во второй половине XX — начале XXI вв. Этому факту есть несколько причин, важнейшими из которых можно назвать, во-первых, высокие достижения в пейзажном творчестве живописцев России XIX в., вошедшие в сокровищницу отечественной культуры как великая традиция, во-вторых, многообразие и неповторимую красоту сибирской природы и, в-третьих, большое значение природы в жизни человека как источника становления его духовности [Там же, с. 155]. В условиях активной урбанизации пейзаж можно признать компенсационным жанром, восполняющим недостаток общения с природой, в котором человек нуждается [4]. Искусство пейзажа всегда востребовано и всегда актуально.

Особое направление в алтайском изобразительном искусстве составляет развитие городского пейзажа, в котором с наибольшей выразительностью проявляется драматический образ, прежде всего Барнаула. Отдали дань городским сюжетам такие мастера, как В.Ф. Добровольский «Старый Барнаул» (1965), М.Я. Будкеев, А.П. Фризен, М.Ф. Жеребцов («Площадь Октября», 1950-е гг.), В.В. Коньков («Конюшенный переулок» 1995, «Соборная площадь», 1994), Ф.С. Торхов, Л.Р. Цесюлевич (Октябрьская площадь. Декабрь», 1978).

Привлекает внимание изображения городского пейзажа у А.П. Фризена, где Барнаул — город контрастов, в нём огромные здания-новостройки соседствуют с грустными частными строениями, ждущих своего часа исчезновения. В творчестве художника большое место занимает архитектурный пейзаж: улицы, площади, панорамы и виды таких городов, как Рубцовск, Колывань, Симферополь, Быстрый Исток.

Художническая судьба этого одарённого человека сложилась драматично: нелепые, негуманные, несправедливые ограничения из-за немецкого происхождения препятствовали в 1940–1950-х гг. особенно свободному, естественному развитию

живописного дара. Отсюда, скорее всего, тревога и напряжённость, печаль и трепетность в общении со старинными зданиями, чьё бытование несёт следы исторических трагедий, звучат в полотнах «Мастерская обуви» (1986), «Здание архива» (1989), «Татарский дом в Симферополе» (1990). Фрагментарная композиция,

крупные, приближённые к первому плану фасады, тёмный колорит, выразительные детали (гни спиленных деревьев у стен краевого архива — бывшего Знаменского собора, строившегося в начале XIX в.) — всё это позволяет художнику вдохнуть душу в рукотворные дела. Здания в работах А. Фризена как бы разделяют судьбу людей [5, с. 126.].

Заметный вклад в развитие архитектурного пейзажа, пейзажа — вела, внесли живописцы В.Э. Октябрь («Барнаул», 2002), С.А. Прохоров («Площадь Св. Марка», «Большой Канал» 2004), В.П. Кукса («Улицы Парижа», 2003). В их произведениях предстают не только улицы и уголки Барнаула, но и виды Рима, Венеции, Флоренции, Парижа, городов Германии.

Как видно, жанр пейзажа был и остаётся ведущим в алтайском искусстве и имеет большое значение в его развитии. Предпосылками распространённости пейзажа являются богатство и разнообразие природной среды Алтая, устойчивость пейзажной традиции, отсутствие идеологической направленности жанра

Таким образом, изучение алтайской живописи второй половины XX века на основе исследовательских материалов (каталогов выставок, материалов источников — произведений художников этого периода), даёт возможность сделать вывод о том, что в произведениях живописцев второй половины XX — начала XXI вв. имеют место в ведущих жанрах алтайского искусства (сюжетно — тематическом, пейзажном, портретном, в жанре городского пейзажа) как трагические, так и героические мотивы. При исследовании данного аспекта, выявляется, насколько велико его влияние и значение при создании произведения на сюжет, композицию, колорит, технику живописи. Необходимо отметить и тот факт, что в живописи развитие трагического мотива не связано с идеологической направленностью, так называемым, «социальным заказом», что было характерно для искусства советского периода.

В конце 1980–1990-х гг. значительные перемены, происшедшие в нашей стране, поставили перед обществом задачу интеграции в изменившихся социальных условиях. Творческая интеллигенция была вынуждена решать вопросы, связанные с разработкой новой концепции личности, преемственностью традиций, ориентацией на вкусы публики. Но тема трагического и героического начала в произведениях современных алтайских художников остаётся также актуальной, как и 30–40 лет назад. Несмотря на то, что в алтайском искусстве в конце XX — начале XXI вв. появляются новые для живописи течения, реалистический метод не утратил своего значения в творчестве художников как старшего поколения, так и молодого.

Литература:

1. Степанская, Т.М. Культурное наследие Сибири: избранные статьи и очерки. — Вып.6–7. / Т.М. Степанская. — Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2005.
2. Киселева, Н.Е. Трагические мотивы в изобразительном искусстве алтайских художников во второй половине XX — начале XXI вв.: дис. ... канд. искусств. / Н.Е. Киселева. — Барнаул, 2006.

3. Степанская, Т. М. Очерки искусства Алтая / Т. М. Степанская. — Барнаул, 2009. — 220 с.
4. Степанская, Т. М. Художественная выставка в процессе интеграции культур / Т. М. Степанская. — Лондон: Издательство: Международная академия наук и высшего образования. 2012. — С. 21–24.
5. Язовская, С. В. Художественно-эстетическое наследие российских немцев на территории алтайского края второй половины XX — начала XXI вв.: дис... канд.искусств./ С. В. Язовская. — Барнаул, 2016.

ФИЛОЛОГИЯ

Глаголы движения в английском языке

Брятцева Анастасия Валерьевна, студент
Московский государственный областной университет

Современная жизнь человека — это постоянное движение, и поэтому мы часто сталкиваемся с необходимостью выразить в тексте информацию о движении объекта/субъекта, а также с необходимостью перевода её на другой язык. Но ввиду того, что разные культуры имеют разные языковые картины мира, то и способы выражения будут отличаться в разных языках. Именно поэтому изучение глаголов движения актуально в настоящее время.

Как известно, язык — особая система, где все уровни взаимодействуют между собой, каждый уровень — это совокупность однородных единиц. Лексический уровень языка — это совокупность таких лексических единиц, где присутствуют определенные отношения, которые позволяют считать данную совокупность системой.

Связи между значениями слов в семантическом поле различаются по степени общности (синонимия, антонимия и др.). А.В. Бондарко дает следующее определение такому понятию, как функционально-семантическое поле: «Функционально-семантическое поле — это конкретно языковые двусторонние единства, план содержания которых включает в себя семантические элементы в интерпретации именно данного языка» [1;5]. Согласно данному определению следует вывод, что в основе каждого функционально-семантического поля находится определенная семантическая категория, которая представляет собой тот семантический инвариант, который объединяет разнородные языковые средства и обуславливает их взаимодействие.

Лексико-семантическое поле формируют лексико-семантические группы, чья характерная черта — принадлежность составляющих ее элементов к одной из частей речи.

Ниже приведенная классификация составлена, принимая во внимание семантику основного компонента, т.е. глагольное значение. Глаголы делятся на 15 классов, согласно классификации глаголов английского языка К. Феллбаум, приведенной в работе *English Verbs as a Semantic Net/Word-Net: Lexical Database*. Данная классификация отличается тем, что она достаточно полно и просто отражает систему глаголов любого языка и может претендовать на универсальность.

Классификация включает в себя 15 глагольных групп:

1. глаголы жизнедеятельности

Группа глаголов, которые называют физиологические процессы (дыхание, обмен веществ в организме и т.д.) и действия по обеспечению жизнедеятельности организма (одевание, гигиена, уход за внешностью и т.д.).

— to dress smb.(англ. яз.) — кутать; одевать

— to breath — дышать

2. глаголы перемены состояния

Группа адвербиальных глаголов, основным семантическим компонентом которых является сема «становиться каким-то»

— to melt — таять

3. глаголы коммуникации

Данные глаголы называют вербальное и невербальное общение.

— to shrug — пожать плечами

— to mummeln — говорить невнятно

4. глаголы устремления, достижения

Она включает глаголы, где семантика связана с темами военных действий, спорта, игр, а также повседневных действий, направленных на достижение каких-либо целей субъектом действия. Например,

— to strive — действовать с хитростью

5. глаголы потребления

Такая группа глаголов называет процессы потребления пищи, траты, использования, исчерпания, деления и т.д., т.е. глаголы, семантика которых в той или иной мере означает любое использование объекта действия субъектом.

— to bolt — быстро глотать

6. контактные глаголы

В данной группе находятся глаголы, означающие любой процесс, который включает в себя прикосновение к поверхности предмета.

— to scuff — крушить

7. глаголы познания

В данную группу включены глаголы мыслительной деятельности. Например,

— to reason — тщательно изучать

8. глаголы созидания

Данные глаголы объединены семантикой физического создания какого-либо предмета. Например,

– to chafe — мастерить — изготавливать самому

9. глаголы движения

Данная группа глаголов является самой многочисленной и называют физическое движение. Например,

– to tumble — убежать

10. глаголы, обозначающие эмоции

Вышеназванная группа глаголов насчитывает большое количество глаголов в английском языке.

– to covet — столбенеть

11. статические глаголы

Данная группа глаголов немногочисленна и предполагают нахождение предмета в состоянии покоя в каком-либо месте, например,

– to loll — сумерничать — сидеть без огня, света в сумерках

12. глаголы восприятия

Данная группа глаголов включает глаголы со значением слухового, визуального, вкусового, осязательного, обонятельного восприятия. Например,

– to stare — пристально смотреть

13. глаголы обладания

В английском языке существует большое количество глаголов обладания. Это объясняется тем фактом, что большинство глаголов этой семантической группы являются широкозначными, адвербиальные значения которых выражаются при помощи других лексических средств (последних в английском языке).

14. глаголы социального взаимодействия

Эта довольно большая группа включает в себя глаголы, семантически соотнесенные с какой-либо сферой социальной жизни человека.

– to swear — молиться

15. глаголы, обозначающие природные явления

Данные глаголы обозначают погодные условия.

– to pelt — моросить — о дожде.

Самой многочисленной семантической группой глаголов в английском и языке является группа глаголов движения, что неудивительно, т.к. практически каждое явление нашей жизни сопровождается тем или иным движением. Данные таблицы, приведенной ниже, подтверждают данное утверждение.

Таблица 1

Семантическая группа	Процентное соотношение глаголов	Номер группы, согласно численности
Жизнедеятельности	1,8%	11
Перемены состояния	3,9%	10
Коммуникации	17,1%	2
Соревнования	0,4%	12
Потребления	6,7%	6
Контактные	10,4%	5
Познания	4,9%	7
Созидания	4,7%	9
Движения	21,3%	1
Эмоциональные	10,9%	4
Статические	0,4%	13
Восприятия	4,9%	8
Обладания	0%	15
Социального взаимодействия	12,4%	3
Природные явления	0,2%	14

Глаголы движения — это глаголы непосредственного движения, перемещения в пространстве. Глаголы движения в английском языке по интенсивности можно разделить на следующие группы: глаголы нейтрального темпа движения, глаголы быстрого темпа движения, глаголы медленного темпа движения. Рассмотрим первую группу — глаголы нейтрального темпа движения. Такие глаголы имеют общую сему «перемещение в пространстве», Самый популярный глагол — to go (идти/ходить), синонимом которого является to walk (ходить пешком). Однако эти глаголы могут переходить в группу глаголов быстрого или медленного темпа движения, если сочетаются с наречием: quickly, slowly, fast и др.

Далее рассмотрим глаголы быстрого темпа движения, где мы находим глаголы, в семантической структуре которых помимо категориальной семы «перемещение в пространстве» присутствует сема — быстрый темп движения. Например, это глагол 'to run' — бегать

Последняя группа — глаголы медленного темпа движения, в семантической структуре которых присутствует категориальная сема «перемещение в пространстве» и сема, указывающая на медленный темп движения. К примеру, 'to wander' — (идти не спеша, бродить, брести)

Исходя из всего выше сказанного, в семантической структуре любого глагола движения существует сема «интенсивность движения», глаголы движения можно раз-

делить на три большие группы: 1) глаголы нейтрального темпа движения; 2) глаголы быстрого темпа движения; 3) глаголы медленного темпа движения. Лексико-семантическая группа глаголов движения представлена во всех языках, так как движение является универсальной категорией, соответственно глаголы движения, вне всякого сомнения, входят в ядро системы языковых средств, обозначающих пространственные отношения, и принадлежат

к числу наиболее значимых лексических единиц любого естественного языка.

Подводя итог, необходимо отметить, что как английский язык имеет богатые возможности для выражения различных оттенков ситуации движения и перемещения в пространстве. Их классификация способствует воссозданию одного из важнейших фрагментов языковой картины мира, а именно сферы «движения» в английском языке.

Литература:

1. English Verbs as a Semantic Net//Word-Net: Lexical Database [Fellbaum, 1993]
2. Аминова, А.А. Методика сравнительно-сопоставительного исследования глагольных словообразовательных систем славянских языков / А.А. Аминова // Материалы итоговой научной конференции Казанского университета за 1987 год. — Казань, 1988. — С. 120–121.
3. Апресян, Ю.Д. Лексическая семантика / Ю.Д. Апресян. — М.: Наука, 1974. — 367 с.
4. Блох, М.Я. Теоретическая грамматика английского языка = A Course in Theoretical English Grammar / М.Я. Блох. — М.: Высш. шк., 2000. — 381 с.
5. Бондарко, А.В. Вид и время русского глагола (значение и употребление) — М.: Просвещение, 1971. — 239 с.
6. Гросул, Л.Я. Некоторые семантико-синтаксические особенности широкозначных глаголов действия в английском языке / Л.Я. Гросул // Теоретические и практические вопросы изучения иностранных языков. — Кишинев, 1988. — С. 28–37.
7. Гукина, Л.В. Семантическая классификация английских и русских глаголов со значением «расположение в пространстве»: Дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Л.В. Гукина. — Кемерово, 1997. — 219 с.
8. Кобрин, И.А. Грамматика английского языка / И.А. Кобрин, Е.А. Корнеева, М.И. Оссовская, К.А. Гущеева. — М.: Просвещение, 1985. — 288 с.
9. Сапогова, Л.И. Компонентное содержание английских глаголов перемещения и их функции в системе / Л.И. Сапогова // Единицы языка в функциональном аспекте: Межвуз. сб. науч. трудов. — Тула: ТГПИ, 1991. — С. 82–89.
10. Сильницкий, Г.Г. Семантические классы глаголов в английском языке / Г.Г. Сильницкий. — Смоленск, 1986. — 112 с.

Английский язык и межкультурная коммуникация

Вербич Николай Александрович, студент

Научный руководитель: Брумина Олеся Анатольевна, старший преподаватель

Самарская государственная сельскохозяйственная академия

Статья посвящена роли английского языка в межкультурной коммуникации. Рассмотрены задачи и типы межкультурной коммуникации, а также роль английского языка в ней.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, вербальный тип, невербальный тип, паравербальный тип, английский язык, взаимодействие культур

Понятие «Межкультурная коммуникация» ввел американский антрополог Э.Т. Холлом в 1950-х годах. Э.Т. Холлом считал, что межкультурная коммуникация должна проходить с использованием факторов межкультурного общения.

Практические потребности изучения межкультурной коммуникации возникли вследствие бурного экономического развития многих стран и регионов, революционных изменений в технологии, связанной с этим глобализации экономической деятельности. Плотность и интенсивность

продолжительных контактов между представителями разных культур значительно выросли и продолжают увеличиваться. Изучая проблемы межкультурной коммуникации, традиционно рассматриваются особенности взаимодействия двух культур, при этом повышенный интерес вызывает их несходство, так как знания о различиях культурных систем помогают преодолеть барьеры, препятствующие эффективному взаимодействию народов.

Процесс глобализации вывел межкультурную коммуникацию на новый уровень. Все большую актуальность

приобретают исследования в области межкультурной коммуникации. Основной целью является приобретение и совершенствование навыков межкультурного общения между представителями разных культур.

В современной лингвистике существует три вида межкультурной коммуникации: вербальный, невербальный, паравербальный.

Когда речь идет о вербальной коммуникации, то подразумевается именно языковое общение. Данные тип общения выражается в обмене идеями, мыслями, информацией, а также эмоциями и переживаниями между собеседниками.

В межкультурной коммуникации именно язык выступает основным средством передачи информации, достижения взаимопонимания между собеседниками. Невербальная коммуникация отличается от вербальной именно средствами передачи информации. В данном виде коммуникации обмен происходит закодированными сообщениями: с помощью движений тела, выражений лица, звукового оформления высказывания, а также использование всевозможных материальных предметов, окружающих человека в момент общения.

Третий тип коммуникации — паравербальная. Этот тип коммуникации основывается на паралингвистических средствах, используемых в процессе общения: интонация, ритм, тембр.

Как пример следует провести сравнительный анализ русской и американской культуры. Существует ряд параметров, по которым определяются сходства и различия культур.

Одним из параметров является этноколлективизм и индивидуализм. Для русской культуры характерен больше коллективизм. В США же больше ценится индивидуализм.

Русская и американская культуры также отличаются тем, куда больше ориентировано внимание человека. В России при управлении в компании ориентируются на человека, на развитие отношений между сотрудниками организации. В США большее внимание уделяется именно самому делу.

Русская и американская культуры во многом отличаются друг от друга. Знание этих отличий, а главное, правильная интерпретация поведения иностранного собеседника, позволит грамотно построить межкультурную коммуникацию, а также избежать конфликтов и недопониманий.

Конечно, познание языка (в данном случае английского) неразрывно связано со знакомством с культурой изучаемого языка, так как в языке находят отражения только те понятия, которые представляются значимыми для носителей данной культуры и языка.

Исследователь С. А. Карасёв [2] утверждает, что в 21 веке возможно появление нового лингвистического феномена — международного английского языка, который воплотит в себе черты всех национальных вариантов английского языка, чему способствует растущее употребление английского языка в таких сферах, как СМИ, реклама, киноиндустрия, поп-музыка, туризм, международный бизнес, международная безопасность (создание унифицированных языковых систем *Seaspeak*, *Emergency Speak*, *Airpeak*), образование, международные коммуникации.

Также особая роль на международных конференциях, симпозиумах или совещаниях принадлежит английскому языку, который является языком международной коммуникации, всеобщим *lingua franca*, языком-посредником для общения представителей разных языковых сообществ.

Один миллиард, то есть 20% от всего мирового населения, говорит на английском языке. Более 75% международной переписки (письма, электронная почта) и 90% информации на сайтах Интернета представлена на английском языке. Английский язык активно используется в рекламе.

Как утверждает Д. Кристалл [5], английский стал языком мирового общения в области бизнес-коммуникации, поскольку этот язык упростил обмен сообщениями между постоянно растущим числом коммуникантов по всему миру. Примечательно то, что в англоязычных странах в компаниях все более популярным становится обучение сотрудников лингвистическим особенностям коммуникации с иностранными партнерами с целью повышения эффективности бизнес-контрактов.

Говоря о особой роли, которую играет английский язык в международной бизнес-коммуникации, следует упомянуть, что английский объявлен официальным языком международных и межнациональных корпораций. Около 50% компаний в Европе общаются между собой на английском языке. В качестве примера, компания Philips является голландской международной компанией, в которой в качестве языка общения был выбран английский язык, а не голландский. Подобная ситуация наблюдается в немецкой компании Porsche, где немецкому языку предпочли английский, несмотря на то, что в компании работает много немцев, а также на то, что немецкий сам по себе является языком мирового общения.

Таким образом, можно сделать вывод, что английский язык стал наиболее значимым в межкультурной коммуникации. Ни одна международная сфера деятельности человека не проходит без «участия» английского языка. В наше время английский язык необходимо изучать каждому, так как он может пригодиться не только в деловой сфере, но и на простой вечерней прогулке.

Литература:

1. Габуниа, З. М., Улимбашева Э. Ю. Межкультурная коммуникация как мирозозидающий факт языка: учеб. пособие по спецкурсу «Межкультурная коммуникация». — Нальчик, 2005. — 176 с.

2. Карасёв, С. А. Глобализация английского языка и новые задачи методики его преподавания // Язык и межкультурная коммуникация. Материалы межвузовской научно-практической конференции. — Ростов-на-Дону: Изд-во ИУБиП. — 2005. — С. 80–81.
3. Английский язык: межкультурная коммуникация. Версия 1.0 [Электронный ресурс]: учеб. программа дисциплины / сост.: Р. А. Свиридон, В. П. Мамонтова. — Электрон. дан. (1 Мб). — Красноярск: ИПК СФУ, 2008. <http://files.lib.sfu-kras.ru>
4. Сокур, Е. А. Знание английского языка — основа успешного развития профессионала в финансово-банковском секторе // Наука и современность — 2014. — № 31. — С. 165–169.
5. Д. Кристалл. Английский язык как глобальный. М. Весь мир, 2001. ISBN5–7777–0114–0 (оригинал: English as a global language, Cambridge University Press, 1997, second edition 2003)

ФИЛОСОФИЯ

Прагматизм как философия науки

Аглиуллина Карина Салимьяновна, магистрант;
Семенова Эльвира Разифовна, кандидат философских наук, доцент
Башкирский государственный аграрный университет (г. Уфа)

На современную философию США заметное влияние оказали идеи Чарльза Сандерса Пирса, которого некоторые европейские философы называли американским Кантом. Его термином «прагматизм» называется одно из крупных философских течений, которое в США занимает видное место. Основы философии Пирса изложены в книгах «Начала прагматизма», «Принципы философии» [1; 2]. Начало научной деятельности Пирса приходится на 1870-е годы. Вторым по значимости лицом в прагматизме считают У. Джеймса, философа и психолога. Его основные работы «Прагматизм», «Психология», «Многообразие религиозного опыта». Третьим по значимости своих философских идей считают Дж. Дьюи, который обрел необычайную популярность в США в XX веке. Он модернизировал прагматизм Пирса и Джеймса, назвав свое учение инструментализмом. Его основными философскими работами считаются «Реконструкция в философии. Проблемы человека», «Общество и его проблемы». Кроме этих работ, написал немало количество книг по педагогике, развивая свою новую — «инструментальную педагогику».

Сегодня прагматизм в США является господствующим философским течением. «Инструменталистская педагогика» Дьюи рассматривается как ключевая парадигма образования, а сам прагматизм является чуть ли не официальной философией США, отвечающим американскому образу жизни. Здесь мы рассмотрим лишь те идеи прагматизма, которые имеют отношение к философии науки [3; 4; 5].

Пирс считал главной задачей своей философии избавление от идей, не имеющих отношение к реальной жизни. Например, нет смысла решать вопрос о первичности или вторичности материи, который Ф. Энгельс считал основным вопросом философии. этого вопроса мы выбрали, его не возможно проверить. Значимы лишь те философские проблемы, которые имеют прямое отношение к человеческой жизни, поэтому они должны излагаться и рассматриваться в терминах человеческого действия и его успешности.

Фундамент прагматизма образует концепция «сомнения-веры» Пирса, согласно которой для человека характерны два состояния: состояние сомнения и состояние веры, (под верой Пирс имел в виду убежденность). В первом состоянии человек испытывает беспокойство, неудобство, дискомфорт. Он недоволен собой, состоянием дел вокруг, ему быстрее хочется выйти из этого неравновесного состояния. Оно может быть вызвано критикой в его адрес, неудачей, не удовлетворенными физиологическими потребностями и т.д. Для того, чтобы выйти из такого состояния, человеку нужно что-то делать, но для этого сначала нужно решиться это сделать. Поиск решения до его принятия и есть познание. Оказывается, мышление человеку необходимо именно для этого: искать и находить эффективные решения. В этом случае, основная задача науки — решение человеческих проблем. Знакомый с идеями конструктивизма, Пирс, так же как и Кант, отрицает концепцию знания как отражения, способного привести к объективной истине. Познавательная деятельность рассматривается основателем прагматизма как деятельность направленная на обеспечение интеллектуального комфорта субъекту познания. Ваши проблемы стали бы намного проще, если бы вместо того, чтобы говорить, что вы хотите познать истину, вы просто сказали бы, что хотите достигнуть состояния веры, не подверженной сомнению, замечает он. Таким образом, он отказывается от классической концепции истины как знания соответствующего действительности. Согласно Пирсу, истина — это то, во что человек верит. Если другой в это не верит, то это означает лишь то, что для него такое знание истиной не является [6; 7; 8].

Если человек находит удовлетворяющее его решение, состояние сомнения исчезает и приходит состояние веры, убежденности. В этом случае человек обретает уверенность, он готов действовать, принимать решения, ибо точка опоры найдена. Ему нравится это состояние, но оно продолжается недолго: опять возникает ситуация, нарушающая наше внутреннее равновесие. И все начинается сначала. Таким образом, наш разум ищет не истину,

а средство, которое может нас снова ввести в состоянии убежденности и спокойствия. Одним из важнейших инструментов преодоления состояния сомнения и выступает наука.

Устойчивость верования отдельного человека повышается, если его верование поддерживается и другими людьми. Такой способ повышения убежденности человека Пирс называл «методом авторитета». Но этот метод не гарантирует от ошибок, поэтому говорить об абсолютной истине нельзя. Даже «Начала» Евклида, пользовавшиеся безусловным авторитетом научности, оказались неточными с точки зрения математики XX века. Всякое знание, включая и научное, принципиально погрешимо. И с этим нужно смириться: допускать возможность ошибочности нашего знания, но если пока нет оснований для сомнения, следует считать его истинным.

Размышляя о природе человеческого знания, Пирс создает семиотику — науку о знаках; развивает семантику — учение о значении, смысле. Согласно Пирсу, каждый знак есть воплощенное значение, связанное с последствиями практического применения объекта, который он означает. То есть объект есть то, что он для нас значит [9].

Чтобы иметь правильное представление об объекте, его нужно представить в структуре нашей деятельности. Какое место он там может занять или уже занимает — это и есть его значение. Поэтому разговоры об абсолютной истине, о сущности чего-то совершенно бессмысленны: можно говорить лишь о значении для кого-то, сущности как существенности для чьей-либо деятельности. Нет абсолютных значений, как нет и независимых от нашего существования сущностей. Эти рациональные компоненты вносятся в мир субъекта оценивающей деятельностью его разума. Отсюда следует такой вывод: из того, что значит объект для меня, вовсе не следует, что он имеет такое же значение и для другого. Это положение легло в основу концепции «языковых игр» Витгенштейна, который хорошо знал философию Пирса.

Эту и другие идеи Пирса популяризовал У. Джеймс. Он усилил прежде всего прагматистский аспект учения об истине. Согласно Джеймсу, всякая теория есть орудие, а не ответ на загадку. Поэтому она и должна оцениваться

как орудие: по ее эффективности для достижения определенной цели. Если теория приводит к цели, то мы называем ее истинной, считает Джеймс. Таким образом, истина — это то, что приносит пользу при его практическом применении. Мы можем утверждать, что прагматизм дал много идей для становящегося в XX веке деятельностного подхода в науке [10; 11; 12].

Еще больший акцент на развитие этой идеи прагматизма сделал Джон Дьюи. Он сравнивает науку с ящиком для инструментов. Когда человеку нужно выйти из состояния сомнения («проблематической ситуации»), он ищет то, что может ему в этом помочь. Если применив какую-то теорию, он решает свою проблему, значит, теория хорошая. Но это вовсе не означает, что эта теория подойдет другому человеку или для другой ситуации. Ибо не существует универсальных теорий, так как нет абсолютно одинаковых ситуаций. Молотком нельзя пилить доски, а ножовкой забивать гвозди. Но это вовсе не означает, что молоток плохой инструмент. Так же обстоят дела и с научными теориями: их нельзя выстраивать в колонну по одному по степени их истинности. Теорию следует оценивать не с точки зрения ее истинности, а исходя из ее способности решать ту или иную задачу, объясняет Дьюи.

В отличие от своих идейных предшественников Дьюи уделял большое внимание социальным проблемам. Его философия — попытка применить прагматистскую методологию в социологии. Он пишет о бесперспективности попыток создания модели будущего идеального общества, направления усилий людей на реализацию этой утопии. Социальную жизнь он представляет себе как лишенный рациональности хаос, в котором одни события влияют на другие, вызывая третьи. И никакой закономерности тут нет: сегодня на жизнь общества влияет политика, завтра — стихийное бедствие, а через месяц — война [13]. Огромное количество факторов, влияющих на общественную жизнь, делают маловероятными какие-либо долгосрочные прогнозы или общесоциологические законы. Поэтому разум и наука должны помогать решать людям конкретные социальные проблемы, а не создавать утопии.

Литература:

1. Пирс, Ч. Начала прагматизма. СПб.: Алетейя, 2000. 318 с.
2. Пирс, Ч. Принципы философии. В 2 т. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2001. 224 с.
3. Аймурзин, В. А., Семенова Э. Р. // Философия науки прагматизма // Вестник научных конференций. 2015. № 4–4 (4). С. 12–14.
4. Rakhmatullin, R. Pragmatism: general characteristics // Nauka i studia. 2015. Т. 11. С. 152–197.
5. Пятибратов, В. В., Рахматуллин Р. Ю. Основы прагматизма // Вестник научных конференций. 2015. № 4–3 (4). С. 113–114.
6. Рахматуллин, Р. Ю. Истина как гносеологическая категория // Теоретические и прикладные аспекты современной науки. 2014. № 2–1. С. 156–157.
7. Рахматуллин, Р. Ю. Истина: проблема определения // News of Science and Education. 2016. Т. 6. С. 90–93.
8. Лукманова, Р. Х., Столетов А. И. Проблема истины в философии Хайдеггера // Философия и общество. 2008. № 4. С. 166–174.

9. Семенова, Э. Р. Проблема понимания в научном познании // NovaInfo.Ru. 2016. Т. 2. № 45. С. 241–245.
10. Семенова, Э. Р. Эмпирическое и теоретическое в научном познании // Вестник научных конференций. 2015. № 2–4 (2). С. 135–136.
11. Лукманова, Р. Х., Столетов А. И. Об особенностях философского знания // О вечном и преходящем. Сборник научных статей. Уфа, 2012. С. 27–36.
12. Рахматуллин, Р. Ю., Хабибуллин Р. М. Эксперимент в научном познании // Молодежь. Образование. Наука. Материалы VI Российской ежегодной научной конференции аспирантов и молодых ученых. Уфа: Восточная экономико-юридическая гуманитарная академия (Академия ВЭГУ), 2011. С. 36–38.
13. Рахматуллин, Р. Ю. Историческое знание в контексте философии науки // Вестник ВЭГУ. 2015. № 3 (77). С. 129–137.

Проблема исследования понятия «гражданин» в различных методологических традициях

Елизова Людмила Александровна, кандидат философских наук, доцент
Сибирский федеральный университет (г. Красноярск)

Исследование понятия «гражданин» в современном глобальном мире актуализирует определенные методологические подходы, посредством которых раскрывается данное понятие.

В анализе понятия «гражданин» мы применили определенное соотношение западной и отечественной науки. Западная наука в своих исследованиях гражданина опирается на два исторически сложившихся подхода — либеральный и консервативный. Данные подходы к изучению существующего явления предполагают анализ общества и государства с позиций определения и закрепления, имеющихся у личности степеней свободы, по принципу большего или меньшего наделяния гражданина такими степенями свободы соответствующими законами в государстве. Такое представление о гражданине сформировалось в результате развития древнеримского права, в котором полноправные граждане («cives») обладали наибольшим количеством степеней свободы по сравнению с другими категориями населения — латинами и иностранцами.

Как пишет Т. Моммзен: «Свобода гражданина — это определение обязанностей, которые несет гражданин перед государством» [1, с. 25]. Таким образом, понятие свободы, по сути, совпадало с правосубъектностью. Для отдельного гражданина свобода была органически связана с обладанием собственным хозяйством, избавлявшим от необходимости работать на другого. В отличие от других стран древности, где между свободными и рабами было много промежуточных слоев, в Древней Греции и Риме рабство и свобода четко противопоставлялись друг другу и свобода, полностью осознавалась, именно как, противоположность рабству. Также и коллективная свобода граждан полиса и республики осознавалась в качестве противоположности восточным странам, «где свободен только царь, а остальные — его подданные» [2, с. 7].

Еще одним ярким примером в истории является представление о гражданине, сложившееся в эпоху Просвещения. Согласно либеральному подходу, гражданин как личность наделяется значительным количеством степеней свободы, ограниченной исключительно запретами, установленными законом. Так, Дж. Локк пишет: «Свобода людей, находящихся под властью правительства, заключается в том, чтобы иметь постоянное правило для жизни, общее для каждого в этом обществе и установленное законодательной властью, созданной в нем...» [3, с. 274]. Согласно консервативному подходу, гражданин наделяется количеством степеней свободы, ограниченной социальными внеправовыми нормами (нормами господствующей идеологии, общественного идеала и т.п.). Так, Ж.—Ж. Руссо отмечает: «Существует, следовательно, исповедание веры чисто гражданское, но как правило общежития, без которого невозможно быть ни добрым гражданином, ни верным подданным» [4, с. 291–292]. Дальнейшая разработка понятия «гражданин» получила в немецкой классической философии. В частности, центральной идеей философии И. Канта — это антитеза свободы и природы, прямое выражение постулируемой ею раздвоенности всего существующего на мир явлений, совокупность которых образует природу, и на его первооснову — мир «вещей в себе», пребывающий по ту сторону категориальных определений природы. Необходимость, каузальные отношения, так же как и пространство, и время относятся лишь к миру явлений, мир «вещей в себе» свободен от этих определенностей и поэтому образует царство свободы — свободы от неумолимых законов природы.

Как видим, И. Кант с одной стороны, доказывает безусловную подчиненность явлений законам природы, строящемуся детерминизму, а с другой столь же решительно настаивает на том, что свобода — первое, довременное

звено причинно-следственной цепи событий. Правда, существование этой изначальной свободы недоказуемо, она непознаваема, сверхчувственна, трансцендентна.

Для И. Канта проблемой является то, каким образом можно гарантировать наибольшую возможную свободу, чтобы свобода одного человека не мешала свободе другого. Именно на фоне этой проблемы он формулирует универсальный юридический принцип, который должен гарантировать и свободу, и сосуществование: «право — это совокупность условий, при которых произвол одного [лица] совместим с произволом другого с точки зрения всеобщего закона свободы» [5, с. 253]. Другими словами, кантовский фундаментальный естественный или рационально-правовой принцип формулирует условия, при которых свободный выбор одного человека может быть согласован со свободным выбором другого человека в соответствии со всеобщим законом свободы, что также соответствует консервативному подходу.

Таким образом, в соответствии с подходами, существующими в западной науке, гражданин выступает в качестве свободного субъекта, приоритетным значением для которого обладают правовые нормы, роль которых завышается по сравнению с другими внеправовыми социальными нормами.

Напротив, в соответствии с методологическим подходом, сформировавшимся в русской философии, гражданином является более или менее совершенная личность, положение которой обусловлено гармоничным сочетанием правовых и внеправовых социальных норм. В русской философии представление о гражданине, согласно которому положение гражданина в общественно-политической жизни общества актуализировалось всей совокупностью социальных норм — правовых, религиозных, норм морали и других и сформировалось еще на начальных ее этапах. Философскими учениями были восприняты традиции русского общества. В России идеи формирования соборного государства, идеи власти лучших людей разрабатывались с IX—XIII вв., когда христианство принесло идеал совершенства. В трудах русских святых отцов и философов разрабатывался подход к построению государства на основе представлений о красоте, гармонии человека и общественной жизни. Так, мыслитель русского Средневековья, автор «Диоптры» — философско-антропологической концепции человека, Филипп Пустынник писал: «Человек, как венец творения, явил собой гармоничное сочетание духа и плоти...только в человеке проступает духовное начало, что возвышает его над всеми тварями, с одной стороны, а с другой стороны, делает его сущность и существование двойственными, дуалистичными, противоречивыми...» [6, с. 148]. Таким образом, эти два, противоположные начала в человеке, и составляют диалектическое единство его естества.

В XVIII и XIX веках диалектическая исследовательская линия была продолжена. В. Ф. Одоевский в своем произведении «Русские ночи» пишет: «...человеку, приступающему к науке, предающемуся искусству, любви, нужно верить, что

наука, искусство и любовь ему приступны, словом, верить, что он может победить природу, что он может изобразить ее или сотворить ее, что он может любить людей, — словом, верить в свое совершенствование, в свое достоинство. Эта вера есть альфа и омега всех трех стихий человечества, без нее ни одно самое простое действие человека не может начаться — и, наоборот, на конце ученых изысканий он находит нечто, чему он должен верить, в восторге вдохновения он находит творца, в общей связи людей видит провидение. Оттого вера врождена человеку, и человек находит ее на всех ступенях совершенствования» [7, с. 35]. Мы полагаем, что без такого единства человеческие отношения будут строиться по формуле «человек человеку — волк», как это происходило в буржуазном европейском обществе.

Российские исследователи традиционно разрабатывали тематику, связанную с проблемами взаимоотношений личности (гражданина) и государства. Представители русской философии неоднократно указывают на то, что общество должно выбирать такой состав своих соборных представителей, который с возможно большей полнотой и объективностью отображал бы общественное мнение по наиболее актуальным вопросам жизни не какой-то отдельной социальной группы или групп, а всего обществ в целом. Соборная личность в своих проявлениях выступает как путь совершенствования личностного, государственного и общественного устройства, учитывающего естественность общественного развития. На этом основании можно заключить: соборная личность раскрывается мерами совершенства: красотой, служением, добродетелью, гармонией и т.д., раскрывая свое совершенство в содержании более или менее совершенных общественных отношений, а власть является существенным оформлением социальной жизни соборной личности-государства.

Так, В. В. Ильин пишет: «Настоящего гражданина отличают четыре основных качества: свойственное ему чувство собственного духовного достоинства, его внутренняя свобода, превращенная в самостоятельную дисциплину, взаимное уважение и доверие, которое связывает его с другими согражданами и с государственной властью и, наконец, переживание и осуществление своих прав как вменяемых самому себе обязанностей, а своих обязанностей, как своих драгоценных и почетных прав» [8, с. 122]. Таким образом, гражданин руководствуется своими внутренними ориентирами в зависимости от той или иной системы воспитания, своей роли в обществе и государстве.

Великий педагог В. А. Сухомлинский особо подчеркивает: «У человека с глубоко развитым чувством гражданского достоинства собственное, личное видение мира, все, что совершается вокруг него, он рассматривает через призму общественной значимости: то, что, казалось бы, не касается его личности, входит в его душу как личное чувство гражданской чести и гордости, начинается с эстетическим наслаждением высоким моральным поступком, понимания идейной сути морального благородства» [9, с. 268]. То есть гражданин в традициях русской философии — это совершенная личность.

Тем самым, в традициях русской философии осмысление личности и общества принципиально отличается от концепции самодостаточной, свободной личности западного общества. Так, Н. М. Чуринов отмечает: «...две концепции развертывания личности, а именно: развертывание ее по «концепции» совершенства и развертывания ее по «концепции» свободы заслуживают равного уважения, и они выступают как альтернативы равной силы, если каждая из двух альтернатив корреспондируется с соответствующим ей типом общества...» [10, с. 13]. Мы согласны, что только исходя из условия существования того или иного типа общества, можно говорить об адекватной данному типу общества модели взаимодействия гражданина и государства.

Таким образом, в западной науке преобладает либеральный и консервативный исследовательские методологические подходы, основанные на принципе антропоцентризма и дуализма, где гражданин выступает как свободный или трансцендентальный субъект, который с одной стороны строго придерживается принятых в государстве норм права, а с другой — придерживается социальных норм, заключенных в принятом общественном договоре или в принятой социальной идеологии. В отечественной же традиции предполагается раскрытие явления гражданина в плане принципов всеобщей связи и единства мира, где гражданином выступает субъект, придерживающийся гармоничного сочетания правовых и внеправовых социальных норм.

Литература:

1. Моммзен, Т. История Рима. СПб.: Лениздат, 1993. — 269 с.
2. Человек и общество в античном мире. М.: Наука, 1998. — 526 с.
3. Локк Дж. Сочинения: В 3 т. Т. 3. — М.: Мысль, 1988. — 668 с.
4. Руссо, Ж.—Ж. Об общественном договоре. Трактаты / Пер. с фр. — М.: «КАНОН-пресс», 1998. — 416 с.
5. Кант, И. Сочинения: В 8 т. / Под общ. ред. А. В. Гулыги. Т. 6. М.: Изд-во Чоро, 1994. — 612 с.
6. Громов, М. Н., Козлов Н. С. Русская философская мысль X—XVII веков. М.: Изд-во МГУ, 1990. — 288 с.
7. Одоевский, В. Ф. Сочинения: В 2-х Т. Т. 1. Русские ночи. Л., 1975. — 319 с.
8. Ильин, В. В. Политика и жизнь: предпосылки консенсуса // Вестник МГУ. Серия 12: Политические науки. 1995. № 6. С. 121—125.
9. Сухомлинский, В. А. Рождение гражданина. М.: Молодая Гвардия, 1971. — 336 с.
10. Чуринов, Н. М. Идеология, теоретическая строгость и «европейское умственное иго» // Теория и история. 2005. № 1. С. 5—15.

Особенности нерелексивного сознания в спорте

Пономаренко Надежда Владимировна, старший преподаватель;
 Богатова София Юрьевна, студент
 Оренбургский государственный медицинский университет

В статье рассматривается вопрос о нерелексивном сознании и его влиянии на спортивные достижения. Сознание человека один из самых загадочных феноменов не только для науки (антропологии, психологии, физиологии, биологии, неврологии и психиатрии, физики), но даже для мастеров спорта. Сегодня спортивная индустрия, больше обращённая в сторону коммерции, тоже заинтересовалась возможностями сознания, ведь спортсмены переживают колоссальные эмоциональные перегрузки и вынуждены использовать запрещённый допинг. На Востоке уже давно решили эту проблему, используя для релаксации скрытые особенности сознания, влияющие на тело человека, благодаря которым возможно, например, снизить эмоциональное выгорание и, как следствие, повысить спортивную результативность.

Ключевые слова: сознание, нерелексивное сознание, спортивная психология, «остановка», мусин

Сегодня люди, занимающиеся профессиональным спортом, начинают понимать значимость использования скрытых возможностей нашей нерелексивной части сознания, которое характеризуется определенной целостностью, которая не достигает отрефлексированного уровня психического переживания и самосознания. Уже появилась новая специальность — спортивная пси-

хология, целью которой является помочь спортсмену справиться с различными стрессовыми ситуациями для улучшения результатов. Спортивный бизнес начал обращать внимание на сознание спортсмена понимая, что любая деятельность человека это психофизическое, то есть динамическое взаимодействие души и тела, психики и организма, сознательного и бессознательного. Появи-

лась новая необходимость изучать все возможности и стороны взаимного влияния сознания человека и его тела, использовать принципы объединения сознания и тела во всех видах спорта для высоких результатов. Сегодня перед профессиональным спортсменом рано или поздно встает вопрос о роли не только рефлексивной части его сознания, но и о влиянии неререфлексивной его стороны на действия и результаты соревнований.

В психиатрии есть такое понятие как изменённое сознание, относящееся к пограничным состояниям психики [Винарская, 2010]. Его рассматривают как особую адаптивную способность, которая отличается от обычного состояния сознания человека, но не являются патологией в психиатрическом понимании. Изменённое состояние сознания чаще наблюдается, когда человек находится в трансе, в состоянии алкогольного или наркотического опьянения, под гипнозом. Учёные зафиксировали многочисленные его причины возникновения: во время молитвы и медитации; в период нахождения между сном и явью, засыпания или просыпания; при длительном голодании и в результате сенсорной депривации; в период переживания опасности и в режиме спортивных соревнований. Например, человек привык постоянно получать информацию из окружающей среды, которая является возбудителем рефлексивного сознания. Попадая в ситуацию сенсорной депривации, сознание человека пытается найти любой стимул, который бы подействовал на его органы чувств. Отсутствие раздражителей извне провоцирует автоматическое переключение на неререфлексивное сознание, происходит как бы обращение к своему внутреннему «Я», другому источнику бытия. Психика выбрасывает человека в состояние вынужденной медитации, которое возможно только после отключения всех внешних раздражителей сознания. Обычных людей это приводит в панику, но на востоке верят, что умение освободиться от внешнего раздражения позволяет не цепляться, «не останавливаться» на чём-либо, и раскрывает возможности неререфлексивного сознания, помогая человеку действовать в различных жизненных ситуациях «естественным» образом, инстинктивно. Эта способность сознания к переключению позволяет лучше справляться со стрессовыми ситуациями, не заикливаясь на них.

Люди, которые участвуют в соревнованиях, то есть профессиональные спортсмены, тоже в какой-то степени находятся во время тренировок и соревнований в состоянии изменённого сознания. Это можно даже считать неким спортивным допингом, особым интуитивным чувством удовольствия и уверенности. Все спортсмены преодолевают усталость, боль, психологическое напряжение, но что-то движет их желанием вновь и вновь испытать вкус победы, восторга от соперничества. Так кто же из спортсменов добивается действительно высоких результатов?

Юрий Зуев в своей статье «Сознание в поединке» [Зуев, 1995] ссылаясь на трактат дзенского монаха Такуана Сохо «Тайное писание о непоколебимой мудрости [Фудоти симмё року]», описывает механизм

влияния сознания человека на его деятельность хорошо изученный на востоке. Настоящие мастера боевых искусств хорошо владеют не только самими приёмами боя, уделяя огромное внимание достижению особого состояния сознания «мусин», что с японского переводится как «отсутствие разума». Используя в западном понимании резервов сферы человеческого «бессознательного», такое состояние позволяет выйти за пределы обычной линейной логики где нет оппозиций «бытие-небытие», «жизнь-смерть», «Я»-«не-Я», «добро-зло» [4]. Вот как описывает это сознание сам Такуан Сохо: «Видеть перед собой что-то и не позволять вниманию фокусироваться на нем — вот что такое непоколебимость. Ведь как только ум остановился, рождаются мысли, и в сознании воцаряется хаос. Когда хаос рассеивается, и мысли исчезают, остановившийся ум снова приходит в движение, но при этом пребывает в покое» [Такуан Сохо, Книга Самурая, 2008]. Если десять человек, вооруженных мечами, приблизятся к вам, размахивая своим оружием, и вы по очереди отразите каждый меч, не позволяя уму остановиться ни на одном из противников, ваши действия будут безупречными от начала и до конца.

Современная психология называет такое состояние телесными автоматизмами, которые могут быть как следствием мышечной памяти, так и доопытным инстинктивным механизмом наглядно-действенного мышления, как умение плавать, поднятие огромных тяжестей, проявляющееся в состоянии опасности у многих животных, такие действия осуществляются без вмешательства абстрактно-логического мышления. Человек в таком состоянии «бессознательно сознателен» или «сознательно бессознателен». В инструкции Такуана Сохо описано подобное состояние на примере фехтования:

«...когда противник пытается напасть на вас, ваши глаза сразу же ловят движение его меча, и вы можете последовать за ним. Но как только подобное произойдет, вы перестанете владеть собой и, несомненно, потерпите поражение. Это называется «остановкой» (то есть разум фиксируется на чем-то одном так, что трудно оторваться)» [4]. Состояния свободы от контроля разума добиться непросто. Удивительно, как легко новичок инстинктивно парирует удары меча в схватке, тогда как более опытный боец умеющий немного владеть мечом, напротив, ощущает сильную скованность в бою из-за способности разума концентрироваться на одной вещи, теряя контроль за общей обстановкой боя и прежнее чувство свободы. Только долгие тренировки помогают ему наработать автоматизмы поведения в бою, обретая зрелость движений и технику владения мечом при которой снова приходит состояние «отсутствия разума». Иными словами, он как бы возвращается к тому умственному состоянию, которое было у него в самом начале обучения, когда он ничего не знал и был абсолютным профаном в искусстве фехтования».

Как же достичь состояния сознания «мусин»? На помощь приходит восточная философия со своими приё-

мами медитации. Первая фаза перехода в измененное состояние сознания происходит за счет сосредоточения одном объекте («одноточечное сознание») одновременно с полной мышечной релаксацией. На уровне физиологии происходит сохранение очага возбуждения на фоне торможения всей остальной работы коры головного мозга, отвечающего за рефлексивное сознание. Вторая фаза медитации достигается вхождением в состояние бессмыслия, в психологии применяется термин «остановка внутреннего монолога», когда исчезает последний очаг возбуждения в коре головного мозга.

Помимо физиологических факторов: интенсивная физическая активность, которая приводит к изменению гормональной деятельности эндокринной системы, выделяют психологические причины, среди которых в первую очередь называют тягу к преодолению и стремление к совершенству. Спорт порой становится не просто привычкой, а наваждением, привязанностью, от которой практически невозможно избавиться. Специалисты уже описали феномен физиологических факторов: мозг и во время занятий спортом, и после них вырабатывает эндорфины (или гормоны радости), при увеличении нагрузки вырабатывается и высокая доза гормона допамина, вызывая привычку к такого рода ощущениям. Нейробиолог Франсис Шаулофф описывает такую ситуацию так: «Это как транс-наркотик, эйфория, и все время организму требуются все более и более высокие дозы, и люди за ними начинают погоню, которая никогда не заканчивается». Однако не только изменения гормональной деятельности влияют на зависимость от физических нагрузок, но также и особое психическое состояние, достигаемое во время регулярных тренировок. Так, тренируясь, человек достигает такого состояния сознания, которое называют «здесь и сейчас», т.е. человек не думает ни о прошлом, ни о будущем, он сосредоточен на самом процессе тренировки, на боли (хотя большинство людей стараются её избегать). Спортсмены осознанно доводят себя до изнеможения, чтобы достичь эйфории.

В качестве примера свободного сознания хотелось бы сказать о спортсменах, занимающихся скалолазанием, а именно одним из его направлений — free solo — это вид скалолазания, в котором отсутствует страховочный трос. Важное качество, необходимое в этом виде лазания —

сила духа и ментальная стабильность. Здесь не обойтись одной лишь физической силой, ведь речь не идёт о победе или поражении, желании быть лучшим. Главное, что имеет значение — состояться как человек. Эти люди погружаются в опасную и сложную ситуацию, из которой они должны выбраться. При восхождении на скалу эти спортсмены просто не имеют права думать о цели (о вершине) или о том, сколько они уже прошли. Главное это вхождение в особое состояние изменённого сознания. Олицетворением восточной парадигмы мышления спортсмена является их состояние сознания, в котором неосознанная мысль одновременно карабкается, так же как и скалолаз, захват за захватом, т.е. как бы течёт вместе со спортсменом по скале. Если оба они остановятся, то высока вероятность падения. Такие люди являются отличным примером того, каким должно быть во время выступлений на соревнованиях состояние сознания спортсмена. Мы видим перспективным направление соединения наработок восточной и западной парадигм мышления в философии спорта.

Все направления и школы Востока ставят на первый план духовное совершенствование человека, его внутренний мир, стремление к познанию себя, своей сущности, к познанию сути происходящего. Физическое здесь представляет собой второстепенный момент; отсюда и вывод, что сам по себе «спортивный результат» не является целью философии спорта на востоке. В отличие от этого, западная философия направлена на деятельное участие человека в создании общественных условий своего существования с ярко выраженным приматом удовлетворения своих биологических потребностей. В профессиональном спорте — это постановка задачи «выиграть любой ценой!», выдвижение лозунгов типа: «Цель оправдывает средства!» провоцирует на употребление спортсменами допинга. Им необходимо показать наивысший результат, ибо время реализации физических возможностей человека ограничено, что приводит к использованию препаратов, стимулирующих физическую и психологическую активность. Восточные приёмы работы с сознанием и их психологические методы в воспитании спортсменов на наш взгляд, могли бы решить проблему употребления допинга [3].

Литература:

1. Винарская, Е. Н. Сознание человека: Взгляд с научного перекрёстка. Изд. 2-е, испр. и доп. — М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. — 376 с.
2. Винник, Д. В. Рефлексивные и интенциональные состояния сознания: специфика и соотношение // Д. В. Винник. Институт философии и права СО РАН Гуманитарные науки в Сибири. — Новосибирск, 2003. — № 1. — С. 11–15.
3. Дайдодзи, Ю., Цунэтомо Я., Сохо Т., Мусаси М., Мисима Ю., Сьюард Д. Книга Самурая. —: Евразия, 2008. — 616 с.
4. Зуев, Ю. Сознание в поединке // Кэмпо. — 1995. — № 2
5. Тарас, А. Е., Сельченко К. В. Психология экстремальных ситуаций. — Минск: Харвест, 2002. — 480 с.
6. Философия и спорт: общий методологический подход к индивидуализации подготовки атлетов — единоборцев (классический бокс, кикбоксинг, контактное карате) // <http://lib.sportedu.ru>. URL: <http://lib.sportedu.ru/Books/XXPI/2007N1/p9-16.htm>

О субъекте творчества

Рахматуллин Рафаэль Юсупович, доктор философских наук, профессор
Башкирский государственный аграрный университет (г. Уфа)

Проблема творчества относится к числу классических тем философии. Тема остается широко обсуждаемой и в современной философии: только в электронной научной библиотеке eLIBRARY.RU мы обнаружили более 13000 статей на эту тему! При этом приходится утверждать, что ясности эти многочисленные публикации не добавляют. При анализе этой проблемы, как правило, возникает вопрос: является ли творчество имманентным свойством всей Вселенной? Этот вопрос связан с более широким вопросом: обладает ли материя свойством саморазвития? Отвечая на второй вопрос, В.Е. Кемеров определяет развитие как «понятие, характеризующее качественные изменения объектов, появление новых форм бытия, существование различных систем, сопряженное с преобразованием их внутренних и внешних связей» [1, 577]. В основном под развитием философы понимают качественные изменения. Но такие изменения мы наблюдаем повсюду: превращение воды в лед, появление цветков на дереве весной, рождение ребенка, строительство нового дома и т.д. Но можно ли все это называть творчеством? Например, появление Солнечной системы из космической пыли (гипотеза И. Канта) несомненно есть развитие, но кто является его творцом, субъектом творения? В соответствии с религиозной онтологией, Бог. Странники диалектического материализма говорят, что материя способна саморазвитию, она постоянно порождает новые формы бытия. А по отношению к появлению качественно новых типов поведения, новых типов жилья в органическом мире субъектом творчества нужно признать тогда какую-то особь или вид животного. И такое понимание творчества существует: английский философ науки Альфред Уайтхед прямо указывают, что «организмы могут творить свое окружение» [2, с. 173]. И еще одно его высказывание: «Никакая сущность не может быть отделена от понятия креативности» [1, с. 300].

Есть сторонники такого понимания творчества и субъекта творчества и в России. К ним, например, относятся психологи В.П. Зинченко и Я.А. Пономарёв. Поддерживая Уайтхеда, Зинченко замечает: «А.Н. Уайтхед укорял классическую науку за ее неспособность представить креативность как основное свойство природы, в силу которого реальный мир приобретает присущий ему характер временного перехода к инновации. Он был прав, ведь, строго говоря, любой жизненный акт, в том числе и любая форма активности, независимо от того, бессознательна она или сознательна, должны характеризоваться как творческие. Даже самое элементарное живое движение неповторимо, как отпечаток пальца (Н.А. Бернштейн), неповторимо и произнесение любого

слова (А.А. Потебня). Это означает, что в самой организации живого (вещества, существа) имеются природные, если угодно онтологические, основания создания нового» [3, с. 341]. Я.А. Пономарёв же считает творчество человека как одну из множества существующих форм порождения нового, и рассматривает творчество как имманентное свойство всей природы: «Творчество в широком смысле рассматривается здесь как механизм развития, как взаимодействие, ведущее к развитию; творчество человека — как одна из конкретных форм проявления этого механизма» [4, с. 9]. Думается, что такое понимание природы творчества имеет право на существование, но она не может объяснить факт порождения классов объектов, которые обозначаются в логике как родовые понятия: «электрон», «звезда», «бабочка», «человек», «государство».

Мы полагаем, что творчеством все-таки является лишь человеческая способность создавать новое. Понятно, что такая способность имеет онтогенетические основания, на которые указывают сторонники эволюционной эпистемологии Д. Кэмпбелл, К. Лоренц, К. Поппер и др. Но создание периодической системы химических элементов Д. Менделеевым и выработка коровами молока из травы содержат совершенно разные алгоритмы появления нового. Поэтому мы поддерживаем тех, кто считает творчество категорией, характеризующей только человеческую деятельность. В частности, мы встретили именно такое понимание творчества: в одном из лучших отечественных справочных издании по философии: «Творчество — категория философии, психологии и культуры, выражающая собой важнейший смысл человеческой деятельности, состоящий в увеличении многообразия человеческого мира в процессе культурной миграции», — пишут И.А. Бескова и И.Т. Касавин [5, с. 954]. В «Современном философском словаре» творчество также характеризуется В.Е. Кемеровым как: «деятельность человека, созидаящая новые объекты и качества, схемы поведения и общения, новые образы и знания» [1, с. 704].

Употребление в дефинициях творчества определяющего слова «новое» порождает при этом еще одну проблему: существует «новое» для индивида, например, новый способ сосать соску у определенного ребенка, и существует «новое» в смысле появления того, что значимо для всех, общества, народа, государства. Именно к второму пониманию творчества как созидания нового склонен уфимский философ С.Н. Семенов, который пишет: «Смысл творчества <...> соучастие человека в развитии природы, общества и себя самого как приобщение к великим силам, движущим миром. В творчестве человек перестает быть продуктом обстоятельств <...>, а стано-

виться субъектом, деятелем, приобретает реальную свободу» [6, с. 67].

Профессор А. И. Столетов предлагает разделять понятия «творчество» и «креативность». В докторской диссертации и ряде других работ он приводит доводы, что креативность является основой и движущей силой творчества, которая реализует себя в творческом процессе. Это определенное психологическое состояние вдохновения, потенциал, обладающий особым качеством и направленностью процесс, выступающий «душой» творчества [7; 8; 9]. Если будем исходить из такой интерпретации понятия «творчество», тогда следует признать, что понятия «детское творчество», «творчество народов Древнего Китая», «творчество малых народов» и т.п. имеют совершенно другое содержание и обозначают, видимо, какие-то достижения в области искусства, характерные для определенной демографической культуры или субкультуры, социальной группы.

Таким образом, на вопрос «кто есть субъект творчества?», мы отвечаем: человек. В этом случае под человеком мы имеем в виду как индивида, так и человека, понимаемого как родовое существо.

Что касается процесса появления нового в природе, то мы этого не отрицаем. Но для обозначения этого про-

цесса, думается, нужно употреблять другую терминологию, например, «развитие», «порождение», «формирование», «возникновение», «генезис» и т.п. Эти термины близки по содержанию к понятию «творчество». Если исходить из принципа единства мира, то должны быть онтологические основания творчества [10; 11]. Мы полагаем, что онтологическим основанием творчества являются надматериальные и надпсихические структуры, подобные платоновским идеям. К. Г. Юнг называл их архетипами, в современной науке и философии для их обозначения нередко стали употреблять термин «фрактал» [12; 13; 14]. Скорее всего, именно их проекция на разные уровни существования материального и духовного способна порождать то, что принято называть новым. Однако это не означает, что природа обладает свойством творчества.

Выводы:

1. Субъектом творчества является индивид, человек как родовое существо и социальная группа.

2. Онтологическими основаниями творчества являются «порождающие структуры», которые в разное время назывались по-разному — идеи (эйдосы), формы, архетипы, фракталы.

Литература:

1. Кемеров, В. Е. Развитие // Современный философский словарь. М.: Академический проект, 2004. 864 с.
2. Уайтхед, А. Н. Избранные работы по философии. М.: Прогресс 1990. 717 с. С. 173.
3. Зинченко, В. П. Сознание и творческий акт. М.: Языки славянских культур, 2010. 592 с.
4. Пономарёв, Я. А. Психология творчества. М.: Наука, 1976. 304 с.
5. Бескова, И. А., Касавин И. Т. Творчество // Энциклопедия эпистемологии и философии науки. М.: «Канон» РООИ «Реабилитация», 2009. 1248 с.
6. Семенов, С. Н. Творческое мышление (сущность механизмы и пути оптимизации): Уфа: РИО БашГУ, 2005. 144с.
7. Столетов, А. И. Онтология художественного творчества: дис... д-ра филос. наук. Уфа, 2009.
8. Столетов, А. И. К построению философской концепции креативности // Социально-гуманитарные знания. 2007. № 12. С. 462–472.
9. Столетов, А. И. Сущность креативности и её типы // Международный журнал исследований культуры. 2014. № 4 (17). С. 43–52.
10. Столетов, А. И. Онтология творчества. Уфа: Вагант, 2008. 208 с.
11. Лукманова, Р. Х., Столетов А. И. О даосско-буддийской трактовке сущности творчества // Ученые записки Казанского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2014. Т. 156. № 1. С. 94–105.
12. Рахматуллин, Р. Ю., Семенова Э. Р. Онтологические основания идеи федерализма в свете философии права // Вестник ВЭГУ. 2010. № 4. С. 50–55.
13. Рахматуллин, Р. Ю. Фрактальная концепция творчества // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2015. № 7–1 (57). С. 145–147.
14. Рахматуллин, Р. Ю., Миняшева Г. И. О генезисе правовых норм (онтологический аспект) // Вестник ВЭГУ. 2005. № 1. С. 68–71.

Понятие системы. Сложная системная интеграция

Стоякова Ксения Леонидовна, кандидат педагогических наук, доцент;

Волкова Дарья Александровна, студент

Московский государственный университет технологий и управления имени К. Г. Разумовского

С единой методологической позиции рассматриваются проблемы самоорганизации сложных систем, передачи и использования биологической информации и другие волнующие задачи природы живого, не исключающей внимательного отношения к научной, философской и мистической мысли различных эпох и цивилизаций.

Ключевые слова: система, парадигма, интеграция, системное мышление, сеть, теория систем

Кризис представлений. Новая парадигма. Проблемы самоорганизации сложных систем, передачи и использования биологической информации и другие волнующие задачи природы живого должны рассматриваться с единой методологической позиции, не исключающей внимательного отношения к научной, философской и мистической мысли различных эпох и цивилизаций [2, 6].

Научное понимание жизни основано на новом восприятии реальности, глубоко влияющем на всех уровнях. Поэтому уместно начать работу с обзора широкого социального и культурного контекста новой концепции жизни.

XXI век начался. Вершиной айсберга в новом столетии встали вопросы состояния окружающей среды. Биосфере и самой человеческой жизни наносится такой урон, динамика которого очень скоро может стать необратимой. Например, вымирание различных видов животных и растений в мировом масштабе, недостаточность ресурсов, деградация среды обитания, что приводит к развалу местных сообществ, к этническому и племенному насилию — главным особенностям периода, сменившего эпоху холодной войны.

В конечном счете, эти проблемы следует рассматривать как разные проявления системного кризиса, который является, прежде всего, кризисом представлений.

Решения основных проблем нашего времени требуют радикального сдвига в представлениях, в мышлении, в системе ценностей. Мы стоим на пороге фундаментальных перемен в научном и социальном мировоззрении, смены парадигм, по своей радикальности сравнимой с революцией Коперника [5]. Но понимание этого еще даже не забрезжило в сознании большинства политических лидеров.

Руководители не только не в силах понять, каким образом взаимосвязаны различные проблемы; они отказываются видеть влияние своих так называемых решений на жизнь будущих поколений. С системной точки зрения, жизнеспособны только «устойчивые» решения. Понятие устойчивости стало ключевым в концепции экологического движения. «Устойчивое общество — это общество, которое удовлетворяет свои потребности, не ущемляя перспектив последующих поколений». Это великий вызов нашего времени: создать устойчивые сообщества.

Радикальные перемены и поныне продолжаются в современных теориях материи. Новые концепции в физике

обусловили значительный сдвиг в нашем мировоззрении: от механистического мировоззрения Декарта и Ньютона мы переходим к холистическому, экологическому взгляду.

Новый взгляд на мир был нелегко воспринят физиками начала века. Изучение атомного и субатомного мира привело их к конфликту представлений, столкновению с необычной реальностью.

Драматические перемены, происшедшие в физике в начале XX века, почти 50 лет широко обсуждались в кругу физиков и философов. Эти дискуссии привели Томаса Куна к понятию научной парадигмы, определяемому им как «совокупность достижений... понятий, ценностей, технологий и т.д... разделяемых научным сообществом и используемых этим сообществом для определения настоящих проблем и их решений» [3]. Изменения парадигм, по Куну, происходят скачкообразно, в форме революционных взрывов, и называются *сдвигами парадигм*.

В наши дни мы понимаем, что сдвиг парадигмы в физике является неотъемлемой частью более широкой культурной трансформации. Интеллектуальный кризис среди исследователей квантовой физики в 20-е годы сегодня отзывается подобным, но более обширным культурным кризисом. Соответственно, то, что мы наблюдаем, является сдвигом парадигм не только в рамках науки, но также и на огромной социальной арене.

Новую парадигму можно назвать холистическим мировоззрением, взглядом на мир как на единое целое, а не собиравание разрозненных частей, блоков. Ее также можно назвать экологическим взглядом, если термин «экологический» использовать в гораздо более широком и глубоком смысле, чем обычно. Глубокое экологическое осознание признает взаимосвязь всех феноменов и тот факт, что, как индивиды и члены общества, мы все включены в циклические процессы природы и в конечном счете зависимы от них.

Сдвиг парадигм требует совершенствования не только наших представлений и *мышления*, но и системы *ценностей*.

Здесь интересно отметить поразительную связь между переменами в мышлении и изменением ценностей. Оба эти процесса можно рассматривать как сдвиг от самоутверждения к *интеграции*. Эти тенденции — самоутверждающая и *интегративная* — представляют

собой два важнейших аспекта любой живой системы. Ни один из них по своей сущности не является ни хорошим, ни плохим. Хорошее, или здоровое, характеризуется динамическим равновесием; плохое, или болезненное — нарушением равновесия — переоценкой одной тенденции и пренебрежением другой.

Власть как господство над другими — это экстремальная форма самоутверждения. Социальная структура, в которой ее влияние более эффективно, — иерархия.

Между тем существует другая форма власти, приемлемая новой парадигмой, — власть как способность влиять на других. Идеальной структурой для осуществления этого типа власти является *сеть*, которая служит центральной метафорой экологии. Таким образом, сдвиг парадигмы подразумевает и сдвиг в социальной организации — *от иерархии к сетям*.

Расцвет системного мышления. На протяжении последнего столетия переход от механистической к экологической парадигме осуществлялся в различных формах и с разной скоростью во многих областях науки. Здесь случались и научные революции, и откаты назад, и метаморфозы, подобные качанию маятника. Хаотический маятник, в смысле теории Хаоса (на первый взгляд, случайные колебания, которые никогда не повторяются точно и вместе с тем подчиняются сложному, высокоорганизованному паттерну), — метафора нового нашего времени [2].

Основной конфликт приходится на взаимоотношение частей и целого. Акцент на части получил название механистического, редукционистского или атомистического подхода, акцент на целое характерен для холистического, организменного или экологического взгляда. В науке XX века холистический подход стал более известен как *системный*, а соответствующий ему образ мысли — как *системное мышление*.

Основные особенности системного мышления сформировались одновременно в нескольких дисциплинах в первой половине прошлого столетия, в 20-е годы. Первопроходцами системного мышления стали биологи, которые придерживались взгляда на живой организм как на *интегрированное целое*. Далее оно обогатилось гештальт-психологией и новой наукой экологией, но наиболее серьезные потрясения вызвало в квантовой физике. Поскольку центральная идея новой парадигмы касается природы жизни.

Идеи, выдвинутые организменными биологами в первой половине XX столетия, способствовали зарождению нового способа мышления — *системного мышления* — опирающегося на связанность и взаимоотношения. Согласно системному взгляду, существенными свойствами организма, или живой системы, являются свойства целого, которыми не обладает ни одна из его частей. Новые свойства возникают при взаимодействии и взаимоотношениях между частями. Эти свойства нарушаются, когда система рассекается, физически или теоретически, на изолированные элементы. Хотя мы

можем распознать индивидуальные части в любой системе, эти части не изолированы, и природа целого всегда отличается от простой суммы его частей.

Величайшим шоком для науки XX века стал тот факт, что систему нельзя *проанализировать*. Свойства частей не являются их внутренними свойствами, но могут быть осмыслены лишь в контексте более крупного целого. Системное мышление не концентрирует внимание на основных блоках, но интересуется основными принципами организации. Системное мышление контекстуально, что является собой противоположность аналитическому мышлению. Анализ означает отделение чего-либо, с тем чтобы понять его; системное мышление — это помещение чего-либо в более обширный контекст целого.

Теории систем. К 30-м годам XX века в организменной биологии, гештальт-психологии и экологии были сформулированы ключевые критерии системного мышления. Во всех областях живых систем — организмов и сообществ организмов — привело ученых к типу мышления, в основе которого лежат понятия связности и взаимоотношений. Этот новый тип мышления был поддержан и революционными открытиями в квантовой физике — в мире атомов и субатомных частиц.

До 1940-х годов термины «система» и «системное мышление» использовались лишь некоторыми учеными, но именно концепция открытых систем Бергаланфи и общая теория систем возвели системное мышление в ранг главного научного направления. *«Общая теория систем — это наука о целостности, до сих пор считавшаяся смутной, расплывчатой, полуметафизической концепцией. В своей совершенной форме она должна представлять математическую дисциплину, по сути чисто формальную, но применимую к различным эмпирическим наукам. Для наук, имеющих дело с организованными целыми, она бы могла иметь такое значение, какое имеет теория вероятности для наук, занимающихся случайными событиями»* [2] — выступал Бергаланфи, который начал свою карьеру как биолог в Вене в 1920-е годы. Он пытался укрепить свою общую теорию систем на устойчивых биологических основах. Идя к этой цели, он видел ее развитие в идее эволюции.

Для того, чтобы выразить направление эволюции физических систем в точной математической форме, физики ввели новую величину, назвав ее энтропией. Энтропия закрытой физической системы постоянно возрастает, а поскольку эта эволюция сопровождается увеличением беспорядка, то именно энтропию можно рассматривать как меру беспорядка.

Системная концепция постепенно развивается и выходит за рамки обычных дисциплин, обещая объединить различные ранее изолированные области исследований.

Кибернетика, или «управление и связь в животном и машине». Попытки разработать самоуправляющиеся и саморегулирующие машины привели к появлению со-

вершенного нового направления исследований, что значительно повлияло на дальнейшее развитие системного взгляда на жизнь. Возникшая из различных дисциплин, новая наука возвестила единый подход к проблемам связи и управления и включила целый комплекс новых идей, которые вдохновили Норберта Винера на изобретение для нее специального названия — *кибернетика*. Это слово происходит от греческого *kybernetes* («кормчий»), и Винер определил кибернетику как науку об «управлении и связи в животных и машинах» [4].

Вскоре кибернетика стала мощным интеллектуальным направлением, которое развилось независимо от организменной биологии и общей теории систем. Кибернетики были математиками, нейробиологами, исследователями социальных явлений, инженерами. Они интересовались другим уровнем описания, концентрируясь на паттернах связи, в особенности в замкнутых цепях и сетях. Их иссле-

дования привели к появлению понятий обратной связи, саморегуляции и, несколько позже, самоорганизации.

Все основные достижения кибернетики берут начало в сравнительном анализе организмов и машин, т.е. механистических моделях живых систем. Кибернетические машины значительно отличаются от заводских механизмов Декарта. Критическая разница заключается в концепции обратной связи, разработанной Норбертом Винером. Петля обратной связи представляет собой кольцевую систему причинно связанных элементов, в которой изначально воздействие распространяется вдоль узлов петли так, что каждый элемент оказывает влияние на последующий, пока последний из них не «принесет сообщение» первому элементу петли. Следствием такой организации является то, что первое звено («вход») подвергается влиянию последнего («выход»); это означает саморегулирование всей системы.

Литература:

1. Капра Фритьоф. Дао физики. — М.: Гелиос, София, 2002. — 352 с.
2. Капра Фритьоф. Паутина жизни. — М.: София, 2002. — 336 с.
3. Кун Томас. Структура научных революций. — М.: АСТ, 2009. — 320 с.
4. Лактионов, А. (составитель). Информационное общество. — М.: АСТ, Мидгард, 2004. — 512 с.
5. Рябцева, Т.А., Стоякова К.Л., Ибраев Р.Р., Бесфамильная Е.М., Савина Ю.И. Автоматизация управления и технологическая сингулярность. Киборгизация как инновационное направление в науке и технике // Естественные и технические науки. — 2015. — № 3(81). — С. 162–166.
6. Стоякова, К.Л. Использование логической парадигмы программирования для обучения информатике студентов в инженерных вузах // Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Московский городской педагогический университет Комитета образования Правительства. — 2008. — Москва.

Деятельностная концепция языка

Хизбуллин Рамис Раэлевич, магистрант;
 Мухаметов Рифат Радифович, магистрант
 Башкирский государственный аграрный университет (г. Уфа)

Деятельностный подход к языку не есть его прагматика, т.к. деятельность суть специфическое для человека целостное отношение к миру, не сводимое ни к совокупности внешне наблюдаемых действий, ни к своему праксеологическому аспекту [1]. Однако в теории деятельности ещё не все ясно. Поэтому мы пытаемся лишь представить свою концепцию возможностей деятельностного подхода к указанной проблеме. К числу таких моментов, имеющих значение для обсуждаемого вопроса, относятся следующие. Во-первых, становление человеческой деятельности предполагает социокультурное преобразование не только отношения людей к природе, но и отношения людей друг к другу. Во-вторых, общение имеет тенденцию перехода от своей субъектно-объектной формы, когда люди могут относиться друг к другу

как к средствам для достижения своих целей, как к объектам, которыми можно манипулировать, к субъектно-субъектной формы, когда они относятся друг к другу как к цельным субъектам [2]. Во всех этих случаях язык выполняет неодинаковые функции и по-разному связан с отражением. В отношении генетической связи языка с орудийной деятельностью, с одной стороны, и с общением — с другой, в нашей литературе имеют место две крайности: или признание непосредственной прямой связи между становлением орудийной деятельности и общения с подчеркиванием ведущей роли первой, или, наоборот, фактический отрыв друг от друга этих основных направлений социогенеза. Согласно гипотезе В.И. Плотникова неустойчивые стада гоминид занимались подработкой орудий. Некоторые из них изда-

вали специфические звуки («ухали»), которые помогали им сохранить сосредоточенность во время орудийной деятельности. «Эти звуки отличались от обычных, которыми и сейчас антропоиды выражают эмоциональные состояния (страх, тревогу, угрозу, удовольствие и т.п.), тем, что они сопровождали только орудийную деятельность <...>. При этом <...> подкрепляющие звуки создавали возможность постоянства в сопровождении орудийных действий. Лишь благодаря эффекту группы эта возможность могла превратиться в действительность, а звуки-подкрепители смогли приобрести знаковую функцию» [3, с. 133]. Автор этой гипотезы видит её основное преимущество в том, что она позволяет объяснить становление элементарной социальной связи, в которой труд и язык оказываются неразрывными. В. И. Плотников показывает, что по поводу отношений, связанных с преобразованием объектов природы, биологическое доминирование заменяется социальным лидерованием: «лидирующую роль приобретали в стаде те индивиды, которые лучше и быстрее других могли использовать каменную гальку в разнообразных целях» [3, с. 150]. Но такое лидерование еще не требовало языковых средств: требование «делай как я» в трудовых ситуациях было очевидным.

Однако биологические способы доминирования не могли быть сразу же преобразованы во всех отношениях между палеоантропами. Преимущества орудийной деятельности не порождали автоматически доминирование в отношениях потребления, распределения, по поводу связей между ладами. «Все другие формы жизнедеятельности оставались еще животными, биологическими, правда, вынужденными подстраиваться к той деятельности, от которой зависело все остальное» [3, с. 150]. Думается, что это «вынужденное подстраивание» было очень длительным процессом. Отношения наших далеких предков, не связанные непосредственно с орудийной деятельностью, видимо, сразу же отстали от технологически организованных отношений. Определенный свет на этот процесс проливает концепция Я. Я. Рогинского о двух скачках в становлении человека [4, с. 171–174]. Первый скачок — это переход от предшественников гоминид к древнейшим людям, второй — от палеоантропов к людям современного вида. Первый скачок преобразовал прежде всего отношение людей к природе, в результате его между людьми и природой были помещены искусственные посредники — орудия труда. Но «при переходе от палеоантропа к неантропу «вооруженность» гоминид свойствами, которые им были полезны в первобытном стаде, оказалось, с одной стороны, недостаточной, а с другой стороны опасной — нередко опасной и разрушительной по своей направленности в готовом обществе. Разрешение этого противоречия привело к появлению человека, наделенного почти необъятной мощью, как высокосоциального существа» [4, с. 199]. Сущность второго скачка заключалась в искусственном опосредовании отношений людей друг к другу. «В период «второго поворота», по-видимому, осуществилось завершение процесса формиро-

вания членораздельной речи всех биологических свойств человека, которые необходимы для него как социального существа» [4, с. 202]. Роль таких искусственных посредников, позволивших сконструировать социокультурные формы поведения людей, выполнили знаки второй сигнальной системы — языка. Именно из них складываются социокультурные «орудия» общения (по аналогии с орудиями производства, помещаемыми между человеком и природой). Как пишет Л. С. Выготский, в психической деятельности человеком «фокусом его процесса является знак и способ его употребления. Подобно тому как применение того или иного орудия диктует весь строй трудовой операции, подобно этому характер употребляемого знака является тем основным моментом, в зависимости от которого конструируется весь остальной процесс» [5, с. 160]. Второй скачок знаменовал собой окончательное закрепление за знаками языка функции регулирования общения, именно эта функция явилась основной для второй сигнальной системы.

Конечно, в человеческой деятельности все обстоит гораздо сложнее. Язык служит не только познавательному аспекту деятельности, но и другим ее аспектам: преобразовательному, нравственному, эстетическому и т.д., каждый из которых ориентирован на достижение соответствующих ценностей — пользы, добра, красоты и т.д. С позиции теории деятельности, следовательно, необходимо проанализировать не только роль языка в познании, но также и в преобразовании действительности. Важно показать также место различных функций языка, обслуживающих разные аспекты деятельности [6]. В гносеологическом аспекте деятельности, ориентированном на постижение истины, язык служит целям эвристики и доказательства. В первом случае центральной проблемой является роль языка в процессе ориентирования «смутными идеями» (термин Н. Вигнера), соотношение языкового мышления и интуиции, во втором — отчетливость (в декартовском смысле этого слова) мышления, достигаемая с помощью языка [7]. В праксеологическом аспекте язык — одно из средств достижения определенных целей. Здесь возможны различные ситуации. Например, в отношениях между людьми, описываемых в терминах «рефлексивные игры», когда участники стремятся «переиграть» друг друга, превратить партнера в объект и средство достижения собственных целей, язык, как и на ранних ступенях развития, служит интердикции, суггестии, искажению действительного положения вещей. Это имеет место и не только в «аморальных» случаях. Врач, скрывающий правду от тяжело больного, педагог, стремящийся достигнуть определенного поведения воспитуемого и не имеющий возможности рассчитывать на понимание своих целей, тоже используют язык отнюдь не в функции познания действительности [8]. В эстетическом аспекте язык выступает как одно из средств выражения и создания прекрасного [9]. Между тем и до сих пор приходится встречаться с проявлениями вульгарного рационализма, когда, например, к значениям слов, упо-

требуемым ученым для описания и объяснения явлений природы и поэтому для выражения эстетической значимости природы, прилагают одинаковые критерии. Язык в научной аналогии или поэтической метафоре выполняет различные функции [10].

Особенно значима роль языка в нравственном аспекте деятельности. Чтобы относиться друг к другу как к самоцельным субъектам, люди должны отразить в объективных значениях субъективные, личностные смыслы своего поведения. Язык здесь как бы синтезирует функции отражения субъекта и выражения субъекта [11].

В обществе, устранившем антагонизм и отчуждение между людьми, функция выражения в языке целей и интересов субъекта все более сближается с функцией отражения объективной действительности, поскольку идеологическая направленность и научная объективность здесь уже не исключают, но предполагают друг друга. Но функциональное многообразие языка тем самым, конечно, не устраняется. Язык продолжает и здесь оставаться наиболее универсальным средством общения, обслуживающим многообразные формы человеческой деятельности. Это касается и религиозного познания [12; 13].

Литература:

1. Сагатовский, В. Н. Деятельность как философская категория // Философские науки. 1978. № 2. С. 47–54.
2. Каган, М. С. Человеческая деятельность. М.: Политиздат, 1974. 328 с.
3. Плотников, В. И. Социально-биологическая проблема. Свердловск, 1975. 191 с.
4. Рогинский, Я. Я. Проблемы антропогенеза. М.: Изд-во «Высшая школа», 1969. 264 с.
5. Выготский, Л. С. Развитие высших психических функций. М.: Изд-во Академии пед. наук, 1960. 497 с.
6. Рахматуллин, Р. Ю. Деятельностная парадигма в философии // Актуальные вопросы в научной работе и образовательной деятельности. Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: в 10 томах. 2015. С. 118–119.
7. Рахматуллин, Р. Ю. Об онтологических основаниях логического мышления // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2014. № 9–2 (47). С. 148–150.
8. Рахматуллин, Р. Ю. Онтология права в призме деятельностного подхода // Вестник Уфимского юридического института МВД России. 2000. № 2. С. 40–42.
9. Столетов, А. И. К построению философской концепции креативности // Социально-гуманитарные знания. 2007. № 12. С. 462–472.
10. Рахматуллин, Р. Ю. Онтологизация как компонент научного познания // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2014. № 12–1 (50). С. 160–162.
11. Садиров, В. Ф., Рахматуллин Р. Ю. Субъект и объект познания // Вестник научных конференций. 2016. № 1–5 (5). С. 171–173.
12. Rakhmatullin, R., Semenova E. Thomism of the unity of the religious and scientific knowledge // Nauka i studia. 2015. Т. 10. С. 288–291.
13. Рахматуллин, Р. Ю. Суфийская антропология // Исламоведение. 2013. № 1. С. 64–74.

Молодой ученый

Международный научный журнал
Выходит еженедельно

№ 23 (127) / 2016

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор:

Ахметов И. Г.

Члены редакционной коллегии:

Ахметова М. Н.
Иванова Ю. В.
Каленский А. В.
Куташов В. А.
Лактионов К. С.
Сараева Н. М.
Абдрасилов Т. К.
Авдеюк О. А.
Айдаров О. Т.
Алиева Т. И.
Ахметова В. В.
Брезгин В. С.
Данилов О. Е.
Дёмин А. В.
Дядюн К. В.
Желнова К. В.
Жуйкова Т. П.
Жураев Х. О.
Игнатова М. А.
Калдыбай К. К.
Кенесов А. А.
Коварда В. В.
Комогорцев М. Г.
Котляров А. В.
Кузьмина В. М.
Кучерявенко С. А.
Лескова Е. В.
Макеева И. А.
Матвиенко Е. В.
Матроскина Т. В.
Матусевич М. С.
Мусаева У. А.
Насимов М. О.
Паридинова Б. Ж.
Прончев Г. Б.
Семахин А. М.
Сенцов А. Э.
Сенюшкин Н. С.
Титова Е. И.
Ткаченко И. Г.
Фозилов С. Ф.

Яхина А. С.

Ячинова С. Н.

Международный редакционный совет:

Айрян З. Г. (Армения)
Арошидзе П. Л. (Грузия)
Атаев З. В. (Россия)
Ахмеденов К. М. (Казахстан)
Бидова Б. Б. (Россия)
Борисов В. В. (Украина)
Велковска Г. Ц. (Болгария)
Гайич Т. (Сербия)
Данатаров А. (Туркменистан)
Данилов А. М. (Россия)
Демидов А. А. (Россия)
Досманбетова З. Р. (Казахстан)
Ешиев А. М. (Кыргызстан)
Жолдошев С. Т. (Кыргызстан)
Игиснинов Н. С. (Казахстан)
Кадыров К. Б. (Узбекистан)
Кайгородов И. Б. (Бразилия)
Каленский А. В. (Россия)
Козырева О. А. (Россия)
Колпак Е. П. (Россия)
Курпаяниди К. И. (Узбекистан)
Куташов В. А. (Россия)
Лю Цзюань (Китай)
Малес Л. В. (Украина)
Нагервадзе М. А. (Грузия)
Прокопьев Н. Я. (Россия)
Прокофьева М. А. (Казахстан)
Рахматуллин Р. Ю. (Россия)
Ребезов М. Б. (Россия)
Сорока Ю. Г. (Украина)
Узаков Г. Н. (Узбекистан)
Хоналиев Н. Х. (Таджикистан)
Хоссейни А. (Иран)
Шарипов А. К. (Казахстан)

Руководитель редакционного отдела: Кайнова Г. А.
Ответственные редакторы: Осянина Е. И., Вейса Л. Н.

Художник: Шишков Е. А.

Верстка: Бурьянов П. Я., Голубцов М. В.,
Майер О. В.

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.

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

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.

При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Материалы публикуются в авторской редакции.

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

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

фактический: 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

E-mail: info@moluch.ru; <http://www.moluch.ru/>

Учредитель и издатель:

ООО «Издательство Молодой ученый»

ISSN 2072-0297

Подписано в печать 23.11.2016. Тираж 500 экз.

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, 25