

ISSN 2072-0297



# МОЛОДОЙ<sup>®</sup> УЧЁНЫЙ

международный научный журнал



**24**  
2016  
Часть VI

16+

ISSN 2072-0297

# Молодой учёный

Международный научный журнал

Выходит еженедельно

№ 24 (128) / 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

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

Кузьмина Виолетта Михайловна, кандидат исторических наук, кандидат психологических наук

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 Бекмуратович, 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: 07.12.2016. Цена свободная.

Материалы публикуются в авторской редакции. Все права защищены.

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

---

---

**Н**а обложке изображена *Амаль Клуни (Аламуддин)* — один из самых известных в мире и успешных юристов, специализирующихся на защите прав человека.

Амаль родилась в Ливане в 1978 году, ее отец был профессором в области бизнес-исследований Бейрутского университета, мать — редактором арабской газеты «Аль-Хайят», а бабушка — первой женщиной, закончившей Американский университет в Бейруте.

Образование Амаль получила в Лондоне, куда ее семья переехала в 1980 году. Прилежная и очень упорная в учебе, Амаль блестяще выдержала выпускные экзамены в колледже Санкт-Хью при Оксфордском университете, а затем успешно завершила учебу в Нью-Йоркском университете, получив премию Джека Катза. Пройдя практику в Апелляционном суде США, Амаль Аламуддин начала

работать в Международном суде ООН, а затем — в известной компании Doughty Street Chambers, получив свидетельство на право осуществлять адвокатскую практику в Англии и Уэльсе.

Огромную известность Амаль принесло ее решение стать правозащитником основателя WikiLeaks Джулиана Ассанжа в его борьбе против экстрадиции в Швецию.

Вторая волна всемирной популярности Амаль Аламуддин пришла на 2014 год, когда она стала женой голливудского актера Джорджа Клуни.

В настоящее время Амаль Аламуддин — представитель правительства Камбоджи в Международном суде в Гааге по делу о территориальном споре Камбоджи и Таиланда.

*Людмила Вейса,  
ответственный редактор*

---

---

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПЕДАГОГИКА

**Пономаренко Л. Н.**

К вопросу о формирования иноязычной социокультурной компетенции у студентов вуза..... 501

**Потапова Г. Я., Сорока А. Г.**

Что такое готовность ребёнка к школе? ..... 503

**Пухова Д. И.**

Мотивация учебной деятельности обучающихся и обеспечение условий для её развития на уроках химии..... 505

**Салимьянова А. Р.**

Развитие познавательной активности воспитанников в ходе проведения самоподготовки (из опыта работы)..... 508

**Самойлова Н. А., Родионова И. С.**

«Большое путешествие» (конспект ООД по художественному развитию для детей разновозрастной группы с нарушением опорно-двигательного аппарата) ..... 509

**Самохина В. М.**

Технологии реализации преемственности в системе СПО-ВУЗ..... 511

**Сапрыкина О. В., Витязь Л. Н., Комарова С. Я.**

Формирование словоизменения имён существительных у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи ..... 512

**Сивелева С. Ю.**

Проблема качества современного начального образования в условиях реализации общеобразовательных программ ..... 514

**Сивелева С. Ю.**

Проблема оценки качества современного начального образования в условиях реализации общеобразовательных программ ..... 517

**Сидорова А. С.**

Управление созданием имиджа образовательного учреждения..... 520

**Таштандинова Ю. П.**

Кинезиологические методы в коррекции обучения и оздоровлении дошкольников и младших школьников ..... 523

**Трифилова Е. А.**

Формирование исследовательской компетенции в условиях компетентностного подхода ..... 526

**Thai V. T.**

Fostering and improving leadership capacity of head of department in Vietnamese universities in order to meet requirements of higher education innovation ..... 528

**Усова А. М., Васильева К. В.**

Культура взаимоотношений в педагогическом коллективе образовательной организации .... 532

**Филимонова М. Н.**

К вопросу о развитии эстетического отношения к миру у младших школьников ..... 534

**Ханларова З. М., Абдулаева М. Ш.**

Региональные особенности музыкального образования в условиях социокультурных трансформаций..... 536

**Хольшина М. А., Санчат А. А.**

Краеведческий принцип в преподавании всех курсов географии..... 540

**Хорошавина В. В., Замятина Н. Н.**

Педагогический проект «Родной город» (групповой, творческий, краткосрочный) ..... 542

**Черкунова В. И.**

Творческая инициатива как критерий успешности личностного развития учащегося ..... 544

**Чижова С. М.**

Деятельность руководителя по управлению процессом обеспечения комплексной безопасности образовательной организации ..... 547

**Чуверова Л. Н.**

Экологическое воспитание детей младшего дошкольного возраста ..... 548

**Чудиновских П. В.**

Развитие двигательных-координационных способностей юниоров в пожарно-прикладном спорте..... 551

**Шадрин А. С.**

Методологический подход фундаментальных и прикладных научных исследований ..... 554

**Шадрин А. С.**

Идеальные объекты технических наук..... 557

**Шишкина А. С.**

Речевая готовность к школе детей дошкольного возраста ..... 560

**Эгамбердиев Р. Н.**

Социальное воспитание школьников в спортивно-игровой команде в условиях спортивно-ориентированного обучения в общеобразовательной школе ..... 562

## ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

**Лысенко В. В., Мирзоева Е. В., Остриков А. П., Божков А. В.**

Взаимовлияние нарушений статики и остроты зрения в спорте..... 565

**Понкратьева Л. П., Минина В. А.**

Значение физической активности в жизни человека..... 568

**Чемпалова Л. С.**

Использование лечебного массажа в домашнем врачевании..... 571

## ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

**Абдуллаева М.**

О роли коллективного воспитания в актёрском классе ..... 574

## ФИЛОЛОГИЯ

**Васильева Е. И.**

Анализ средств художественной выразительности в немецком гастрономическом рекламном дискурсе (на основе слоганов компании Liferando и McDonald's) ..... 576

**Ефименко Н. А.**

Сила языка ..... 579

**Улухужаев Н. З.**

Гипотаксический период с отношениями условия, причины и следствия ..... 580

**Хосейни А., Эсхаг Р.**

Глаголы движения с приставками в-и вы- и способы их передачи на персидский язык... 582

**Khromykh A.**

Functional and classification peculiarities of nonce-words used in headlines and titles..... 589

**Якимова Е. М.**

Лингвистика и аксиология: формирование ценностной картины личности ..... 591

## ФИЛОСОФИЯ

**Андреянова Е. В.**

Политическая культура и модернизация общества: специфика трансформационных процессов в современной России..... 595

**Идрисов Р. Х., Куштыев В. Д.,****Нигматзянов А. С.**

В. И. Ленин об объективности истины ..... 597

**Ильясов И. И., Семенова Э. Р.,****Хабибуллин Р. М.**

Общелогические методы научного познания ..... 599

## ПЕДАГОГИКА

### К вопросу о формирования иноязычной социокультурной компетенции у студентов вуза

Пономаренко Лариса Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент  
Вятский государственный университет

Проблемы взаимодействия языка и культуры относятся к вечным вопросам науки о языке. В настоящее время актуальность приобретает межкультурная коммуникация в сфере повседневного общения — знание моделей общения, культурных стереотипов, ценностных ориентиров, образов и символов культуры. Особенно важно знать и понимать нормы вербального и невербального поведения; уметь строить свое поведение с учетом этих особенностей и норм при контактах с носителями языка, владеть национально-маркированными формами общения, речевыми и поведенческими клише. В статье мы рассмотрим один из компонентов иноязычной коммуникативной компетенции — социокультурную компетенцию, обеспечивающую эффективность межкультурного общения.

Браун и Левинсон (1978), исследуя феномен вежливости в широком разнообразии культур, пришли к выводу, что происхождение этого феномена одинаково во всех обществах. По их мнению, все люди для того, чтобы вступить в социальные взаимоотношения друг с другом, должны признать «лицо» другого человека. Это означает следующее: желая вступить во взаимодействие, человек старается не нарушать территорию другого (физическую территорию, специальную сферу знаний, дружбу), тем самым позволяя другому ощущать себя комфортно, в то же время, надеясь, на такое же отношение к себе [1, с. 29].

Идея о том, что общение происходит согласно определенным принципам, известным и применяемым всеми людьми, была впервые предложена философом Полом Грайсом (1975). Эти принципы он назвал принципами сотрудничества. Необходимо строить общение в соответствии с целью и направленностью разговора, соблюдая следующие максимы:

- сообщать только истинную информацию (максима качества);
- адекватно нормировать сообщаемую информацию (максима количества);
- делать сообщение релевантным относительно темы (максима отношений);

— делать речь ясной, недвусмысленной и последовательной (максима манеры речи).

Отступление от этих принципов, согласно «Общевропейским компетенциям владения иностранным языком», может быть оправдано особыми целями. Неспособность придерживаться этих принципов оправданием служить не может [2, с. 122].

Как реализуются эти принципы? Получая какую-либо информацию, адресат комбинирует с общими (универсальными) знаниями о мире семантическое значение сказанного, соотнося его с прагматическим значением (значение, которое слова принимают в специальном контексте). Таким образом получатель информации адекватно интерпретирует дискурс говорящего, что позволяет общающимся понимать друг друга и эффективно сотрудничать.

Когда мы говорим о соблюдении принципов сотрудничества, это не означает, что, общаясь, люди сознательно держат в голове эти принципы и формулируют их про себя. Иначе, теория П. Грайса не привлекла бы столько внимания. По нашему мнению, это скорее означает соблюдение правил некоей грамматики, которую выучили в детстве и применяют в течение всей жизни.

Лингвист Робин Лакофф (1973) сформулировал альтернативные принципы вежливости, которые, на наш взгляд, дополняют и соотносятся с принципами сотрудничества П. Грайса:

- не навязывайся;
- давай право выбора собеседнику;
- заставь своего собеседника чувствовать себя комфортно

Анализ представленных взглядов позволяет сделать вывод о том, что, если принципы П. Грайса советуют, *что* говорить, то принципы Р. Лакоффа советуют, *как* говорить.

Рассмотрим в качестве примера высказывание «I'm sorry. I saw you were at home. There's a cat stuck under the gate at number 67». (Извините, я увидела, что вы дома. Под воротами дома № 67 застрял кот). Эти слова были сказаны женщиной живущему по соседству мужчине. Для того чтобы смягчить свое вмешательство (навязывание) на чу-

жую территорию, женщина произносит фразу «I'm sorry. I saw you were at home». Кроме того, данная фраза дает право выбора собеседнику, принять или не принять во внимание сказанное. Заметим, что в высказывании женщины мы не видим прямую просьбу. Мужчина, воспринимая вежливые слова женщины, адекватно понимает происходящее, соотнося семантическое значение полученной информации с прагматическим значением ситуации: его просят освободить кота из-под ворот. Так с помощью стратегий вежливости достигается понимание дискурса, ситуации, намерений собеседника, т. е. происходит эффективная коммуникация. Однако неоспоримым фактом является то, что проявления этого феномена в различных культурах значительно варьируются.

Мы отмечаем, что важнейшим аспектом социокультурной компетенции становится необходимость научиться правильно воспринимать то, на что деликатно намекает собеседник. Г. Кук в своем исследовании дискурса неоднократно указывает на то, что люди зачастую не говорят прямо то, что хотят сказать [1, с. 40]. Это явление Г. Кук объясняет при помощи теории речевого акта, рассматривая уровни интерпретации смысла высказывания. Он указывает на то, что существуют три уровня интерпретации смысла высказывания: локуция — литературное или прямое значение слов, иллокуция — действие, которое представляет говорящий с помощью слов, перлокуция — скрытый смысл высказывания. Любое высказывание, считает Г. Кук, имеет свою иллокутивную и перлокутивную силу. Рассмотрим это на примере диалога преподавателя и студента.

Преподаватель: Я думаю, что ваш ответ мог бы быть более полным.

Студент: Не кажется ли вам, что содержание ответа является более ценным, чем его объем?

Пр.: Я уверен, что вы можете дополнить свой ответ.

Ст.: Я ответил все, что знал.

Пр.: Наверно, вы собираетесь написать сочинение на эту тему.

Ст.: Я не видел в плане работы этого семестра сочинение на эту тему.

Пр.: Это моя работа давать темы сочинений.

Ст.: Я уже отвечал этот вопрос профессору, и он был доволен моим ответом.

В данном случае интерес представляют реплики студента. Возьмем следующее высказывание: «Я уже отвечал этот вопрос профессору, и он был доволен моим ответом». Локуция — утверждение, содержащее информацию о том, что студент уже отвечал этот вопрос успешно. Иллокуция — протест на предложение преподавателя дополнить ответ. Перлокуция — подорвать авторитет преподавателя, либо показаться дерзким, самоуверенным, либо избежать задания найти дополнительную информацию по данному вопросу. Заметно, что значение высказывания становится все более скользким по мере продвижения с одного уровня на другой. Это как раз и является причиной недомолвок, считает Г. Кук, указывая на то, что люди

используют в своих целях иллокуцию и перлокуцию в процессе общения [1, с. 40].

В процессе общения преподавателя и студента, носителя языка и иностранца важно правильно интерпретировать смысл высказываний, исходя из гуманистических, герменевтических позиций, обращаясь к своему интеллектуальному, эмоциональному и оценочному опыту, направляя понимание на постижение интенции говорящего, т. е. на человека. Таким образом, особенности социокультурного поведения в любой культуре неизбежно проецируются на процесс диалога, находя непосредственное отражение в выборе речевых средств.

Мы считаем, что формировать социокультурную компетенцию необходимо преимущественно в диалоговых формах обучения, так как проявляется данная компетенция именно в диалоге. По мнению Е. В. Бондаревской, необходимыми условиями обучения в форме диалога рассматриваются подготовленность студентов и наличие содержательной основы. Применительно к литературе содержательная основа означает знание содержания изучаемых произведений, применительно к истории — знание событий и фактов и т. д., к иностранным языкам — владение грамматическими и лексическими навыками, без которых диалог не состоится. Подготовленность студентов к обучению в диалоговых формах включает когнитивный, мотивационный и коммуникативный компоненты. В случае низкой подготовленности к диалогу студенты не желают и не способны выражать свое мнение, не толерантны. Студенты с высоким уровнем готовности к диалогу отличаются интересом к общению, терпимым восприятием собеседника, рефлексивным осмыслением материала [3].

Следовательно, преподаватель в учебном процессе должен учитывать все компоненты подготовленности студентов к межкультурному диалогу: развивать интерес к учебной дисциплине, мотивацию к ее изучению, обучать культуре общения, обеспечивать содержательную основу диалога.

С. В. Белова предлагает следующий алгоритм работы в диалоговом режиме. Вначале формулируется проблема диалога, требующая обсуждения в целях поиска истины. Затем выясняются личные позиции участников диалога, происходит столкновение мнений, обмен ценностями и смыслами. На этом этапе важно помочь каждому студенту сформулировать свои вопросы автору текста, преподавателю. После этого следует обращение к тексту, его анализ, оценка, выяснение позиции автора. Заключительным моментом выступает рефлексия собственного отношения, знаний, которая может вызвать ревизию смыслов или утвердить в правильности выбранной позиции [4].

На наш взгляд, прогнозирование движения диалога — задача едва ли выполнимая, так как его развитие зависит от многих объективных и субъективных факторов. Но этапность в его развитии очевидна. В организации диалога мы будем выделять подготовительный этап, этап порождения собственного высказывания и рефлексивный этап. Основную задачу преподавателя мы видим в разработке заданий



к каждому этапу межкультурного диалога, обеспечивающих высокую включенность студентов в межкультурное взаимодействие.

Формирование социокультурной компетенции происходит в ходе реализации различных стратегий межкультурного диалога, которые позволяют гибко реагировать на непредвиденные всевозможные повороты в ходе дискурса, быстро определять адекватную линию речевого поведения, безошибочно выбирать конкретные языковые средства из об-

ширного арсенала пользователя иностранного языка, употреблять их сообразно возникшей ситуации.

Таким образом, обучая студентов иностранному языку, необходимо анализировать и обсуждать ситуации межкультурного общения с точки зрения эффективности социокультурной коммуникации. Дидактическая ценность организации диалога на занятиях состоит в его высокой эффективности в обучении и обеспечении высокой субъективной включенности студентов в процесс учения.

#### Литература:

1. Cook G. Discourse. Oxford University Press, 2004. — 167 p.
2. Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching. Strasbourg: Council for Cultural Cooperation, 1997.
3. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно ориентированного образования. — Ростов-на-Дону, 2000. — 352 с.
4. Белова С. В. Функции учебного диалога в усвоении старшеклассниками ценностно-смыслового содержания гуманитарных предметов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Волгоград, 1995. — 21 с.

## Что такое готовность ребёнка к школе?

Потапова Галина Яковлевна, воспитатель;

Сорока Алла Григорьевна, воспитатель

МБДОУ «Центр развития ребенка — детский сад № 31 «Журавлик» г. Старый Оскол

**П**одготовка к школе — процесс многоплановый. Заниматься с детьми надо с младшего возраста и не только на занятиях, но и в самостоятельной деятельности в играх, труде, общении с взрослыми и сверстниками. Учёные выделяют разные виды готовности к школе.

Прежде всего, важна психологическая готовность. Она заключается в том, что у ребёнка уже к моменту поступления в школу должны сформироваться психологические черты, присущие школьнику.

К таким предпосылкам относятся желание стать школьником, выполнять серьёзную деятельность, учиться. Он психологически перерастает в игру, и положение школьника выступает для него, как ступенька к взрослости, а учёба, как ответственное дело, к которому все относятся с уважением.

Но не только возможность привлекает детей. Для них большой притягательной силой обладают внешние атрибуты школьной жизни: звонки, перемены, отметки, то, что может сидеть за партой, носить портфель и др. такой интерес тоже важен, поскольку в нём выражено стремление ребёнка изменить своё место в обществе, положение среди других людей.

В течение жизни у нас с вами есть разные виды деятельности: игра, обучение, общение и т. д. От рождения до школы ведущая деятельность у ребёнка — игра. Поэтому, когда у родителей спрашиваешь: «Научились ли ваши дети играть?», обычно все согласно кивают голо-

вами и удивляются, почему возник такой вопрос. Вопрос на самом деле очень серьёзный, ведь что такое научиться играть? Это: 1) знать название (про что игра?), 2) правила и штрафы (как играть, соблюдать или нарушать?), 3) количество игроков (сколько и кто что делает?), 4) окончание игры (умение выигрывать и проигрывать).

От того, насколько успешно овладел ребёнок фазой игры, будет зависеть прохождение следующей фазы развития — обучения. Поскольку школа — это большая и долгая игра на 9–11 лет. В ней есть свои правила (обще-школьные и классные), игроки (директор, учителя, дети), штрафные санкции (двойки, замечания в дневник), выигрыш (пятёрки, грамоты, награды, аттестат). Особенно важно умение соблюдать правила и умение проигрывать. Многие дети именно эти моменты выполняют с трудом, а при проигрыше бурно эмоционально реагируют: плачут, кричат, кидают вещи. Скорее всего, им неизбежно придётся столкнуться с трудностями в школе. В начальной школе многие учебные моменты проходят в игровой форме именно с этой целью — окончательно дать возможность ребёнку овладеть игрой и полноценно включиться в учёбу.

Важная сторона психологической готовности ребёнка к школе — уровень волевого развития. Ученику приходится включать произвольное внимание, память, поскольку в учении есть и обязательные «скучные моменты». Ребёнку трудно длительное время сохранять устойчивое произвольное внимание, заучивать значительный по объёму материал и т. д.

Будущий первоклассник должен обладать такими качествами: настойчивостью, трудолюбием, устойчивостью, терпением, чувством ответственности, дисциплинированностью от которых зависит, будет ли ребёнок учиться с удовольствием или учёба превратится для него в тяжкое бремя. Дети, которые не обладают этими качествами, не собраны на занятиях, не стремятся добиваться знания, схватывают лишь то, что даётся им без особых усилий.

Иногда взрослые радуются, когда ребёнок считает до 100 и даже более. Не нужно увлекаться счётом до бесконечности. Важно познакомить ребёнка с понятием числа как выражения количественной стороны любых явлений, помочь ему овладеть решением простейших арифметических задач и особенно умением их самостоятельно составлять, пусть в пределах 5.

Проводите с детьми наблюдения, беседы, позвольте ему почувствовать себя первооткрывателем, наблюдайте с ними за облаками, находите в них сходство с фигурками людей и животных, измеряйте глубину лужи, наблюдайте за явлениями природы.

Советы родителям:

— Развивайте настойчивость, трудолюбие ребёнка, умение доводить начатое дело до конца.

— Формируйте у детей мысленные способности, наблюдательность, пытливость, интерес к познанию окружающего. Загадывайте ребёнку загадки, составляйте их вместе с ними, проводите элементарные опыты. Пусть ребёнок рассуждает вслух.

— По возможности не давайте ребёнку готовых ответов, заставляйте его размышлять, исследовать. Например, если он утверждает, что деревья зимой умирают, можно вместе с ним срезать веточку и поставить в комнате. Через некоторое время на ней появятся листочки. [3,25]

— Ставьте ребёнка перед проблемными ситуациями, например, предложите ему выяснить, почему вчера можно было лепить снежную бабу из снега, а сегодня нет.

— Побеседуйте о прочитанных книгах, попытайтесь выяснить, как ребёнок понял содержание, сумел ли вникнуть в причинную связь событий, правильно ли оценивал поступки действующих лиц, способен ли доказать, почему одних героев он осуждает, других одобряет. [1, 235]

Особое место в подготовке детей к школе занимает овладение некоторыми специальными занятиями и навыками, грамотой, счётом, решением арифметических задач. Овладении грамотной и элементарными математикой в дошкольном возрасте может влиять на успешность школьного обучения. Важно чтобы ребёнок умел слышать звуки, слова, осознавать его звуковой состав. Чтение должно быть слуховым или по слогам. Побуквенное чтение затруднит работу учителя, так как ребёнку придётся переучивать. Так же обстоит дело и со счётом — умение считать окажется полезным, если оно опирается на понимание математических отношений, значения числа и бесполезным, если этот навык усвоен механически.

В последний год перед школой нужно постараться преодолеть все недоработки психологической подготовки ребёнка к обучению в школе. Внимательно наблюдайте, как ваш ребёнок играет со своими сверстниками, подумайте, умеет ли он подчиняться требованиям старших, умеет ли внимательно слушать, отвечать на вопросы, всегда ли доброжелательно относится к окружающим, и сделайте для себя правильные выводы. Старайтесь беседовать больше с ребёнком на школьную тему. Сообщаемый материал о школе должен быть не только понят, но и почувствован, пережит им.

Расскажите о своих любимых учителях, прочтите рассказы о школе, посмотрите фильм. Это будет активизировать сознание, создаст положительную установку на учёбу в школе.

Обучение в школе потребует от ребёнка большой физической нагрузки, способность управлять своими движениями, телом. Нередко именно из — за недостаточности физического развития, некоторые дети отстают в учении важно у ребёнка развивать ловкость, координированность, гибкость, силу, выносливость. Последнее качество является важной характеристикой физического развития. Это качество тесно связано с работоспособностью так необходимой для движения успеха в учебной деятельности. Из — за недостаточности развития «мышц ловких» у ребёнка возникают опуски, пропуски букв.

Телепередачи старайтесь смотреть вместе с ребёнком и обсуждайте впечатления от увиденного. Потому что дети воспринимают всё не так как взрослые. И вот ещё, что хочется сказать не все дети одинаково овладевают чтением и письмом. Дело в том, что навыки чтения и письма не у всех детей одинаково формируются. Причин этому много, но главная — у ребёнка недостаточна развита речь. К концу дошкольного возраста ребёнок должен уметь производить звуковой анализ слов. Научить его можно используя разные игры, например, разрезать полоски бумаги разного цвета и с помощью их строить модель слова. Тогда ребёнок как бы «увидеть» речь. Важно чтобы он рассказывал, что делает. Полезно подобрать занимательный материал: ребусы, лото, картинки, по которым можно рассказать об изображаемом.

Развивая речь ребёнка, важно вспомнить нелепицы, перевёртыши, небылицы. Их очень любят дошкольники. Они значительно совершенствуют речь ребёнка, которая в старшем возрасте становится основой перестройки психических процессов, орудием мышления.

Интересует такой вопрос: как узнать подготовлена ли рука вашего ребёнка к письму. Чтобы это проверить, предложите ребёнку нарисовать несколько узоров. Начальную часть узора нарисуйте сами, а ребёнку предложите продолжить узор до конца страницы. По правильности рисования вам всё станет ясно.

А для того чтобы определить объём памяти вашего ребёнка предложите ему запомнить числа, сначала 3, затем 4,

5, 6, 7, чем больше ребёнок запоминает цифры, тем выше уровень его памяти.

Очень важно развивать мелкую моторику ребенка, то есть его руки и пальчики. Это необходимо для того, чтобы у ребенка в первом классе не было проблем с письмом. Многие родители совершают большую ошибку, запрещая ребенку брать в руки ножницы. Да, ножницами можно пораниться, но если с ребенком проговорить, как правильно обращаться с ножницами, что можно делать, а что — нельзя, то ножницы не будут представлять опасности. Следите, чтобы ребенок вырезал не хаотично, а по намеченной линии. Для этого вы можете нарисовать геометрические фигуры и попросить ребенка их аккуратно вырезать, после чего из них можно сделать аппликацию. Это задание очень нравится детям, а его польза очень высока. Для развития мелкой моторики очень полезна лепка, да и детям очень нравится лепить различные колобки, зверушек и другие фигурки. Учите вместе с ребенком пальчиковые разминки — в магазинах без проблем можно купить книжку с увлекательными и интересными для малыша пальчиковыми разминками. Кроме этого, тренировать руку дошкольника можно с помощью рисования, штриховки, завязывания шнурков, нанизывания бусинок. Важная задача перед

родителями — научить ребёнка доводить начатое дело до конца, пусть это будет занятие трудом или рисование, значение не имеет. Для этого нужны определённые условия: ничто не должно его отвлекать. Много зависит и от того, как дети подготовили своё рабочее место. Например, если ребёнок сел рисовать, но не подготовил заранее всё необходимое, то он будет постоянно отвлекаться: надо заточить карандаши, подобрать соответствующий листок и т. д. В результате, ребёнок теряет интерес к замыслу, затрачивает время впустую, а то и оставляет дело незавершённым.

Большое значение имеет отношение взрослых к делам детей. Если ребёнок видит внимательное, доброжелательное, но вместе с тем требовательное отношение к результатам его деятельности, то он сам с ответственностью относится к ней. С того момента, когда ваш ребенок впервые переступит порог школы, начнется новый этап его жизни. Постарайтесь, чтобы этот этап начался с радостью, и чтобы так продолжалось на протяжении всего его обучения в школе. Ребенок всегда должен чувствовать вашу поддержку, ваше крепкое плечо, на которое можно облокотиться в трудных ситуациях. Станьте ребенку другом, советчиком, мудрым наставником, и тогда ваш первоклассник в будущем превратится в такую личность, в такого человека, которым вы сможете гордиться.

#### Литература:

1. Авраменко Н. К. Подготовка ребенка к школе. М., 1972. — 48 с.
2. Агафонова И. Н. Психологическая готовность к школе в контексте проблемы адаптации «Начальная школа» 1999 № 1 61. — 63 с.
3. Буря Р. С. «Готовим детей к школе. М., 1987. — 93с.
4. Венгер Л. А., «Домашняя школа». М., 1994. — 189 с.
5. Венгер Л. А.. «Готов ли ваш ребенок к школе?». М., 1994. — 189 с.
6. Венгер Л. А. «Психологические вопросы подготовки детей к обучению в школе, «Дошкольное воспитание». 1970. — 289 с.
7. Готовность к школе / Под редакцией Дубровиной. М., 1995. — 289 с.

## Мотивация учебной деятельности обучающихся и обеспечение условий для её развития на уроках химии

Пухова Диана Иннокентьевна, учитель химии  
Технический лицей Н. А. Алексеевой (г. Якутск)

*Химия создала свой предмет. Эта творческая способность, подобная искусству, коренным образом отличает химию от остальных естественных наук.*

Марселен Бертло

**К**Как построить работу с детьми интересно и творчески? Как вовлечь в активную жизнь класса всех и каждого? Как научить школьников учиться и испытывать удачу и успех в процессе учебы? Ответы на эти вопросы ищут многие педагоги, учителя.

Проблема учебной мотивации считается одной из центральных в педагогике и педагогической психологии. Акту-

альна для всех участников учебно — воспитательного процесса: учащихся, родителей и учителей.

Мотивация — важнейший компонент структуры учебной деятельности, а для личности выработанная внутренняя мотивация есть основной критерий её сформированности. Он заключается в том, что ребенок получает удовольствие от самой деятельности, а затем и от её результата. Мотива-

ция — средства, процессы, побуждающие к познавательной деятельности, активному освоению материала.

Основными факторами, влияющими на формирование положительной устойчивой мотивации к учебной деятельности, являются:

- содержание учебного материала;
- организация учебной деятельности;
- коллективные формы учебной деятельности;
- оценка учебной деятельности;
- стиль педагогической деятельности учителя. [3]

Методика обучения химии решает три основные задачи: чему учить, как учить и как учиться. Часто подобный вопрос задают дети: «Зачем нужно изучать химию?» От того, как мы ответим на этот вопрос, зависит многое: исчезнет та положительная мотивация, которая необходима для развития интереса к предмету или появится.

Химия — наука непростая, ведь недаром ее начинают изучать только в 8-м классе, когда школьники уже имеют определенные знания по математике, физике, биологии, географии и др. Но и сердца школьников тоже успели завоевать другие предметы и их преподаватели. Поэтому учитель химии находится в такой ситуации, когда нужно влюбить школьников в свою науку с первого взгляда, с первого урока. Этот урок должен показать учащимся, что химия — наука интересная, увлекательная, но в то же время требует серьезного отношения, большого трудолюбия.

Во время урока необходимо задействовать как можно больше учащихся класса, дать им возможность что-то ответить, выполнить задание или опыт — проявить себя. Для восьмиклассников характерно восприятие материала через образцы, через собственные впечатления от самостоятельной деятельности, что важно использовать для развития устойчивого интереса к предмету. Чем больше каналов восприятия предлагаемого материала будет использовано, тем больше информации будет усвоено, возрастет и эффективность обучения. Поэтому уже на первом уроке следует обратить внимание учащихся на то, что лучшему усвоению материала будет способствовать развитие умений наблюдать, слушать, говорить, думать, анализировать, делать выводы и др.

Поэтому одной из первых уроков по химии должна быть посвящена теме «Химия вокруг нас». Необходимо подготовить интересную презентацию, чтоб ребенку было интересно на уроке. Надо иметь в виду, что «интерес» (по И. Герберту) — это синоним учебной мотивации. Чтобы первые знания мотивировали на дальнейшем изучении предмета химии. И этот самый первый урок должен дать ответ на вопрос: «Зачем нужно изучать химию?».

Каждый учитель огорчается, видя на своих уроках скучающие лица; когда же ученики работают увлеченно, азартно, то и учитель испытывает удовлетворение. Умение увлечь учеников работой, и есть, в конечном счете, педагогическое мастерство, к которому мы все стремимся. Изжить скуку на уроке помогают, например, командные хи-

мические соревнования. Мы говорим: «Урок — основная форма организации обучения». При этом мы четко знаем, что нужно дать на уроке: перед нами программа и учебник. Но как преподнести учащимся материал? Как же возникает хороший урок?

Изложу свою точку зрения.

Урок, во-первых, должен быть продуман во всех деталях, чтобы они логично следовали одна из другой, а учащиеся понимали, почему, что и зачем они делают на занятии.

Во-вторых, полезно придерживаться принципа «Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать». Всё, что учитель говорит, желательно воплощать в какие-то зримые образы.

В-третьих, учащихся необходимо тщательно готовить к осознанию темы урока, а не писать заранее её на доске. Целесообразность изучения темы должна осознаваться постепенно по ходу занятия, а не навязываться извне.

В-четвертых, на уроке должно быть интересно. Но без эмоций, без переживаний ум не напрягается. Интерес возникает там, где учителю удастся заразить ребят своей эмоциональностью.

Важнейшим фактором успеха в обучении является интерес учеников к предмету. Учитель должен строить свою работу таким образом, чтобы способствовать развитию мыслительной деятельности учащихся, будить их инициативу, фантазию, творческий поиск. Следовательно, и учебник и урок должны быть увлекательными. Интерес школьника к учению надо рассматривать как один из самых мощных факторов обучения. Но игровое обучение — это не уступка ленивому ученику, чтобы позабавить его и тем самым заставить учиться. Обучение должно вызывать удовольствие. Химию надо рассматривать как систему формирования научного мировоззрения, знаний о природе, о методах ее познания.

Умение заинтересовать химией — дело непростое, и в этом смысле личного мастерства учителя или автора учебника нельзя недооценивать. Много зависит от того, как поставить даже очевидный вопрос, и от того, как вовлечь всех учащихся в обсуждение сложившейся ситуации. Творческая активность учащихся, успех урока целиком зависят от методических приемов, которые выбирает учитель. С этой целью использую следующие педагогические технологии: проблемное обучение; приемы разноуровневого обучения; идея историзма в обучении химии. Объяснение нового материала веду в ходе диалога «учитель — ученик».

Задача учителя — организовать процесс обучения таким образом, чтобы каждое усилие по овладению знаниями протекало в условиях развития познавательных способностей учащихся, формирования у них таких основных приемов умственной деятельности, как анализ, синтез, абстрагирование, обобщение, сравнение. Школьников необходимо учить самостоятельно, работать, высказывать и проверять предположения, догадки, уметь делать обобщение, творчески применять знания в новых ситуациях. [1, с. 16]

На уроках химии я использую ряд упражнений и педагогических приемов, позволяющих формировать и развивать мотивацию. Бесспорно, ребятам интересно на уроках выполнение лабораторных работ. Ребятам интересно, когда много наглядности.

Некоторые из них я предлагаю вашему вниманию.

Для активизации познавательной деятельности учащихся использую игровые уроки, конкурсы решения нестандартных задач, устный счет, тесты, викторины, исторический материал, конкурс рисунков. Элементы игры, включенные в урок, оказывают заметное влияние на деятельность учащихся. Игры можно использовать на различных этапах урока: при опросе или проверке домашнего задания, при самостоятельном изучении нового материала, при закреплении его.

Игра, учение, труд являются основными видами деятельности человека. При этом игра готовит ребенка, как к учению, так и к труду, сама являясь одновременно и учением, и трудом. Игру можно назвать восьмым чудом света, так как в ней заложены огромные воспитательные и образовательные возможности. В процессе игр дети приобретают самые различные знания о предметах и явлениях окружающего мира. Игра развивает детскую наблюдательность и способность определять свойства предметов, выявлять их существенные признаки. Таким образом, игра оказывает большое влияние на умственное развитие детей, совершенствуя их мышление, внимание, творческое воображение. [2]

С целью проверки знаний основных понятий, формул предлагаю учащимся тестирование после изучения разделов, отдельных тем. Одним из путей повышения интереса к изучению школьного курса химии является хорошо организованная внеклассная работа. Тематические предметные недели способствуют развитию личностных качеств учащихся, сближают учителя и ученика. Внеклассная работа по химии с детьми — важная составная часть учебно-воспитательного процесса. Это вотчина самого учителя. Именно здесь раскрываются химические «пристрастия» педагога и способности учащихся. Химические вечера, викторины, игры, КВН. При их подготовке и проведении ученики и учитель проявляют бурную фантазию, творческие способности. На вечерах проводятся конкурсы, укрепляющие знания учеников, показывающие значение химии в жизни и практической деятельности. На уроках знакомя учеников с историей развития химических понятий и символов, рассказываю об известных ученых химиках, большое дарование которых сочеталось также с проявлением творческого интереса к музыке, поэзии, прозе.

В активизации умственной деятельности учащихся в процессе обучения видное место занимает работа над учебником и учебной литературой. Проведя на уроке объяснение нового материала, прошу найти в тексте параграфа то, о чем не говорилось на уроке. Дома подготовить небольшие сообщения по истории химии непосред-

ственно по изучаемой теме: немного об алхимии, истории об открытии химических элементов, открытие периодического закона и т. д.

Приемы и методы, позволяющие стимулировать интерес к учебе:

1. Использование проблемных ситуаций.
2. Различные формы работы с книгой.
3. Работа в парах.
4. Использование на уроках элементов историзма, занимательности (уроки-путешествия, уроки-кроссворды).
5. Использование всевозможных видов поощрений (Жетоны, звезды, слова, вручение удостоверений «Лучшему химику»).
6. Наглядность, доступность, оригинальность решений различными способами, самостоятельность в получении знаний, выборе метода решения задачи, связь науки с практикой; анкетирование, тестирование.
7. Самостоятельные работы с использованием аналогий, сравнений.
8. Выполнение лабораторных работ.
9. Наблюдение за речью.
10. Творческие задания (составление задач, кроссвордов, и т. д.)
11. Разнообразие заданий для устного счета (блок-схемы, закодированные ответы, эстафеты).

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

- Мотивация — один из факторов успешного обучения учащихся на уроках.
- Снижение положительной мотивации учащихся ведет к снижению успешности и эффективности обучения.
- Развитие мотивов, связанных с содержанием и процессом учения, позволяет повысить результативность обучения по всем общеобразовательным предметам.
- Использование в учебной деятельности методов и приемов современных педагогических технологий формирует положительную мотивацию детей, способствует развитию основных мыслительных операций, коммуникативной компетенции, творческой активной личности.

Учение только тогда станет для детей радостным и привлекательным, когда они сами будут учиться: проектировать, конструировать, исследовать, открывать, т. е. познавать мир в подлинном смысле этого слова. Познание через напряжение своих сил, умственных, физических, духовных. А это возможно только в процессе самостоятельной учебно-познавательной деятельности на основе современных педагогических технологий. Педагог должен понимать, что какими знаниями он ни обладал, какими методиками не владел, без положительной мотивации, без создания ситуации успеха на уроке, такой урок обречен на провал, он пройдет мимо сознания учащихся, не оставив следа в нем.

Литература:

1. Божович Л. И. Изучение мотивации поведения детей и подростков. Москва: Просвещение, 1972. — 95 с.
2. Гин А. А. Приёмы педагогической техники. — Москва: Вита-Пресс, 2006. — 112 с.
3. Мотивация и мотивы. Вики Чтение. <https://psy.wikireading.ru>

## Развитие познавательной активности воспитанников в ходе проведения самоподготовки (из опыта работы)

Салимянова Алися Равильевна, воспитатель

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

Ребёнок не сосуд, который нужно наполнить,  
а факел, который нужно зажечь  
*Франсуа Рабле*

Развитие познавательной активности и поддержка у детей стойкого интереса к учебной деятельности — один из многих вопросов, которые решает воспитатель класса. Роль воспитателя заключается в том, чтобы помочь ребёнку облегчить процесс овладения знаниями, рационально организовать свой учебный труд и ускорить процесс познания.

Чем выше познавательная активность обучающихся, тем богаче, осмысленнее, полнее и прочнее усваиваются знания. Только стимулируя познавательную деятельность самих ребят, и повышая их собственные усилия в овладении знаниями можно добиться улучшения успеваемости.

Подготовка домашних заданий в условиях нашего центра один из наиболее ответственных режимных моментов, вызывающих у воспитателя ряд сложностей и вопросов. Контингент воспитанников, с которыми я работаю — дети с нарушениями интеллектуального развития. Нарушения познавательной деятельности, свойственные этой категории детей являются причиной снижения или отсутствия активности к учебной деятельности в целом. Как ребёнка, которому порой не хочется выполнять домашнее задание, который не проявляет интереса ни к учебной деятельности, ни к её результатам, включить в эту деятельность?

Дети включаются в деятельность, если задание ими воспринимается как интересное. Отсюда следует вывод — преподнести детям самоподготовку не как обязательный режимный момент, а как занятие, вызывающее интерес и несущее позитивный настрой. Как это реализовать? Самоподготовка должна носить организационную форму учебной деятельности по выполнению домашних заданий под руководством воспитателя в ходе, которой необходимо целенаправленно формировать навыки самостоятельного учебного труда, что является главной целью самоподготовки. Поэтому провожу самоподготовку так, чтобы усвоение знаний шло не только на основе запоминания, а с опорой на сознательное применение воспитанниками знаний в процессе решения познавательных задач. Не допускаю

подачи материала в готовых решениях, не ориентируюсь на многократное повторение, что приводит к запоминанию материала, но не даёт развитие мышления. Дети в таком случае оказываются ведомыми нами, что исключает инициативу, и развитие познавательной активности. Кроме этого, для успеха воспитания познавательных интересов воспитатель должен знать уровни развития познавательных процессов детей, с которыми он работает.

В моём классе есть воспитанница с достаточно средним уровнем развития. Познавательная активность недостаточно высокая, девочке мешает тревожность. Снятие переживаний, обеспечение положительного настроения, подбадривание, вовлечение в познавательную деятельность при создании ситуации успеха — такова программа действий с этим ребёнком.

Для развития познавательной активности, нужен постоянный контроль и подкрепление веры в свои силы. То есть при планировании работы по развитию познавательной активности детей необходимо выбирать стопроцентное посильное задание, гарантирующее ситуацию успеха. Большая роль здесь отводится индивидуальным формам работы с детьми по развитию личностных качеств: понимание чувства долга и ответственности, наличие волевых качеств: усидчивости, настойчивости. Так, например, что бы активизировать познавательный интерес необходимо создать соответствующие условия: повышенное внимание, моральное поощрение, научить самостоятельной работе, не отвлекаться, концентрировать внимание. Эти проблемы решаются при правильной организации работы детей по самоподготовке.

Особого внимания требуют воспитанники из группы с низким уровнем развития познавательных процессов. В работе с ними подключаю все внутренние стимулы формирования познавательной активности. Работаю над развитием учебного интереса, формирую потребность к учёбу, выясняю для этого мотивы учения, степень влияния морального фактора. Например, при наблюдении и изуче-

нии особенностей ещё одного воспитанника моего класса, выяснилось, что у него произошла замена учебных интересов на внеучебную деятельность. Отсутствие волевых качеств характера, стойких мотивов к учению. Поэтому индивидуально подбирались характерные задания: организация демонстрации косметических средств из растительных компонентов на внеклассном мероприятии. Очень значим и моральный фактор: эмоционально положительный настрой, создание обстановки подбадривания.

Интересные результаты показала работа с ребёнком, где уровень развития познавательных способностей ниже нормы. Мощный моральный фактор — поддержка педагогов, обеспечение положительного эмоционально благополучного климата, научение ребенка основным приемам учебного труда на уроках и их развитие на самоподготовке, позволяют говорить о относительно стойкой мотивации к учению и интереса к учебе.

Особенность моей работы состоит в том, что она не строится на обязательном выполнении учениками определенных заданий. На развитие любого новшества воздействует вся система воспитательной работы, поэтому для получения положительных результатов по формированию у воспитанников навыка самостоятельного умственного труда использую методы, направленные на развитие познавательного интереса. С этой целью в ходе самоподготовки применяю различные методы, приёмы, средства обучения.

Структура самоподготовки едина, в ходе её проведения применение разнообразных средств и методов просто необходимо на всех этапах, чтобы самоподготовка не шла по шаблону, а была более разнообразной по форме проведения и вызывала интерес к деятельности. Так как наши воспитанники инертны, часто отвлекаемы, у них отсутствует интерес к мыслительной деятельности, то для успешного обучения и воспитания необходимо пробуждать у них интерес к учебным занятиям, сконцентрировать их внимание, активизировать их деятельность. На всех этапах самоподготовки провожу работу по активизации познавательного интереса, которую условно выстраиваю в виде схемы:

1. Развитие познавательного интереса.
2. Стимуляция познавательной активности, на всех этапах подготовки.
3. Меры по профилактике утомления ребёнка и как следствие, — потеря интереса к деятельности (физкультминутки, релаксационные паузы).
4. Меры, направленные на достижение получения ребёнком удовлетворения от проделанной им работы (метод поощрения, аргументированной оценки деятельности).
5. Дифференцированный подход к каждому ребёнку.

Данные методы, приёмы позволяют способствовать развитию познавательной активности, её сохранению на всех этапах работы, что служит средством формирования мотивационного компонента учебной деятельности.

#### Литература:

1. Макаренко А. С. О воспитании молодежи. Игра. Сборник избр. педаг. произведений (2-е изд.) под общ. ред. Г. С. Макаренко. Всесоюзное учебно-педагогическое изд-во Трудрезервиздат, М., 1951.
2. Карлигина Р. П. Система воспитательной работы в коррекционном учреждении: планирование, развивающие программы, методическое обеспечение. М.: Учитель, 2013.
3. Матвеева Е. М. Справочник воспитателя. М.: Учитель, 2013.
4. Агафонова О. Г. Организация и проведение самоподготовки. Методические рекомендации для воспитателей. М.: Учитель, 2013.

## «Большое путешествие» (конспект ООД по художественному развитию для детей разновозрастной группы с нарушением опорно-двигательного аппарата)

Самойлова Наталья Анатольевна, музыкальный руководитель;  
 Родионова Ирина Сергеевна, музыкальный руководитель;  
 МБДОУ «Детский сад компенсирующего вида № 3 «Белоснежка» г. Губкина (Белгородская обл.)

### Программное содержание:

— Развивать двигательную активность детей, координацию и моторику разных частей тела, координацию движений, чувство ритма, звукоподражательные навыки, умение согласовывать движения со словами;

— Учить фиксировать поочередные движения правой и левой рук с движениями головы на сильную долю такта;

- Продолжать учить детей самовыражаться, согласовывая движения с музыкой и выразительно показывать действия в одном ритме с ведущим;
- Формировать желание участвовать в совместных играх, воспитывать эстетический вкус.

**Оборудование:** игрушки — собачка, медвежонок, заяц, паровоз, машина, самолет, лошадка, самокат.

**Муз. руководитель:** Вот и пришли мы с вами на место, откуда начнется наше большое путешествие. Но прежде чем отправиться, как всегда нужно размяться, чтобы нам легче было в дороге. Ребята, стали все врассыпную по залу.

**Разминка: «Во саду ли, в огороде» рус.нар.мелодия**

Ручка правая у нас  
Пальчики сжимает  
Этой ручке точно в такт  
Голова кивает  
Ручка левая у нас  
Пальчики сжимает  
Этой ручке точно в такт  
Голова кивает  
Две руки теперь у нас  
Пальчики сжимают  
И обеим ручкам в такт  
Голова кивает

**(Въезжает Петрушка):** «Подождите, подождите! Опоздал!»

Ой, упал, ой, упал,  
И самокат сломал  
Что же делать, как же быть?  
Нужно срочно починить (*достаёт молоток, гаечный ключ*)

Молоточком постучу,  
А здесь гайку подкручу, (*снова садится на самокат, едет, падает*)

Ля-ля-ля, на самокате  
Ля-ля-ля, Петрушка едет!

**Ведущая:** Что случилось, Петрушка? Почему ты плачешь?

**Петрушка:** А-А-А! Я спешил к детям, знал, что они отправляются в большое путешествие, а самокат не едет!

**Ведущая:** Успокойся, Петрушка, ты не опоздал. К детям в детский сад попал.

**Петрушка:** Это точно детский сад?  
Как я видеть всех вас рад!

Где веселье, там и я.  
Здравствуйте мои друзья! (*дети здороваются*)

**Петрушка:** А-а-а!

**Муз. руководитель:** Что случилось? Почему ты плачешь?

**Петрушка:** Я ехал на самокате к ребятам и хотел с ними отправиться в путешествие и еще я хотел покатасть их на своем самокате.

**Муз. руководитель:** Не расстраивайся, Петрушка, наши дети сами могут научить тебя ездить на самокате. Ребята, кто нас учил ездить на самокате?

**Дети:** Зайка!

**Муз. руководитель:** А где же он сам? Давайте поищем его, может он с нами отправится в путешествие? (*ищут, находят под березой*)

**Муз. руководитель:** Под березкой маленькой  
Притаился зайка —

Ты чего боишься, зайка?

Ну-ка, зайка, вылезай-ка! —

Папа зайке самокат

Подарил. А зайчик рад!

Встал зайчик на самокат и поехал.

**Ведущая:** Быстро катит самокат то вперед, а то назад. (*Под подвижную музыку дети идут по кругу друг за другом, на аккорд поворачивают и бегут в другую сторону*)

**Петрушка:** Вот так самокат, катит быстрее, чем мой.

**Муз. руководитель:** Наши любимые игрушки могут ездить не только на самокате. Есть у нас знакомый щенок, так он любитель другого вида транспорта Ребята, позове-  
м щенка? А как мы его мы можем позвать? (*ответы детей*) Правильно, споем его любимую песню, он услышит и прибежит.

**Песня «Тяв-тяв» музыка В. Герчик**

**Ведущая:** Ну, помогайте, смотрите, где щенок? (*находят рядом с самолетом*) А вот и щенок. Так на чем он любит передвигаться? (*ответ детей*) Мы с вами летаем с ним? Становитесь врассыпную.

Самолет летит, самолет гудит: — *разводя руки в стороны, дети поднимаются на носки и вновь опускаются на всю ступню*

У-у-у-у, я лечу в Москву.

Командир — пилот самолет ведет — *делают согнутыми руками круговые движения перед собой, словно вращают штурвал.*

У-у-у-у, я лечу в Москву.

А внизу кусты, а внизу листы — *ставят правую руку над глазами и смотрят вниз, словно на землю с высоты.*

У-у-у-у видим я и ты.

Мы в окно глядим, над страной летим — *разводя руки в стороны,*

У-у-у-у, мы летать хотим — *легко бегают по залу*

**Муз. рук:** Приземлились? Вот и хорошо. Ой, а это кто рычит? (*ответы детей*). Правильно, Мишка, наверно, что-то хочет нам сказать? Да он загадку нам загадывает.

Братцы в гости снарядились

Друг за друга прицепились

И помчались в путь далёк,

Лишь оставили дымок.

Правильно, паровоз.

**Ведущая:** Едет, едет паровоз, две трубы и сто колес. За-  
нимайте места в вагонах.

(*Дети топающим шагом двигаются по залу, ускоряя и замедляя движение в соответствии с темпом музыки. Руки, согнуты в локтях (пальцы сжаты в кулачки) делают одновременные круговые движения*)

**Муз. руководитель:** Ребята, а рельсы закончились. На чем мы еще не ездили? (*ответы детей*)

Бр-р-р! — ворчит машина

Бр-р-р! — где мой шофер?



Бр-р-р! — урчит машина  
(Слова произносятся как можно более низким голосом, при проговаривании слова)

Бр-р-р! ощущать вибрацию губ.

Бр-р-р! Проверь-ка шины!

Р-р-р! — бегу, бегу!

Р-р-р! — бензин налью.

(Произносить фальцетом на одном дыхании)

Р-р-р! — проверю шины

Р-р-р! — сажусь в машину.

Смотрите, на какой красивый лужок нас привезла машина. А кто это там скачет впереди? (ответы детей) Правильно, лошадка. А хотите, мы с вами в лошадок превратимся? Я знаю волшебные слова,

Покружись, покружись, и в лошадок превратись.

**Ведущая:** Эй, лошадки, все за мной

Поспешим на водопой!

Вот широкая река

В ней холодная вода.

Пейте, пейте!

Хорошая водица,

Постучим копытцем.

Ну, лошадки все за мной

И поскачем все домой!

(Учащенная ходьба в чередовании с бегом, высоко поднимая колени. Плавное разведение рук в стороны и наклоны («лошадки пьют воду») Поочередное приотпывание ногой — правой, левой. Легкий бег. (дети произносят: «И-го-го!»)

**Ведущая:** Что, устали? Не пора ли нам домой. Петрушка, а тебе понравилось? Ты узнал для себя новые виды транспорта? Прощаются и уходят из зала.

## Технологии реализации преемственности в системе СПО-ВУЗ

Самохина Виктория Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент

Технический институт (филиал) Северо-Восточного федерального университета имени М. К. Аммосова в г. Нерюнгри

Во всех сферах человеческой деятельности в современных экономических условиях требуются специалисты различных уровней квалификации.

Каждый уровень подготовки специалистов является профессионально завершенным и, в то же время, занимает свое место в системе непрерывного профессионального образования. То есть, после каждой ступени образования выпускники готовы к трудовой деятельности, но у них есть возможность получения профессионального образования на более высоком уровне.

В концепции непрерывного образования акцент делается на то, что «каждому человеку независимо от возраста, первоначально приобретенной профессии, места работы и жительства должны быть предоставлены необходимые условия для систематического образования и самообразования, повышения профессиональной квалификации, приобщения ко всем ценностям общечеловеческой культуры» [1].

Под непрерывным образованием нами понимается «систематическая целенаправленная деятельность по получению и совершенствованию знаний, умений и навыков в любых видах учебных заведений и также путем самообразования».

На современном этапе существует проблема преемственности образовательных программ в цепочке «СПО-ВУЗ». Связи преемственности в системе ссуз — вуз недостаточно изучены, не разработаны технологии реализации преемственности ступеней среднего профессионального образования и высшего образования.

Ежегодно в Технический институт (филиал) СВФУ в г. Нерюнгри поступают выпускники колледжей, это вы-

пускники ГБОУ РС (Я) «Южно-Якутский технологический колледж», ГБОУ РС (Я) «Покровский колледж бизнес-технологий». Их количество среди абитуриентов очного отделения составляет около 20%, а среди заочного отделения — 60%.

Практика показала, что выпускники СПО, имеют слабую школьную подготовку, испытывают трудности при изучении предметов и как следствие отчисляются с младших курсов Вуза (процент отчисленных составляет около 8%). Они оказываются в неравных условиях по сравнению с выпускниками школ, это происходит потому, что вступительные экзамены в вузы необходимо сдавать по дисциплинам, изучаемым выпускниками СПО на младших курсах, и требуют восстановления необходимого уровня знаний.

Для решения этой проблемы кафедрами вуза организованы курсы именно для такой категории слушателей объемом от 20 до 60 часов. Это курсы по математике, информатике, русскому языку и физике.

Усугубляет ситуацию нерациональное построение учебного процесса в вузе, когда выпускник СПО повторно изучает уже изученные на предыдущем уровне обучения дисциплины, а так же методы проведения занятий: в СПО применяется поурочная система занятий, а в высшей школе — лекционная, при этом самостоятельная работа составляет в среднем около 50% по каждой дисциплине. Изучение одного и того же учебного материала в системе СПО и ВПО увеличивает общую продолжительность получения высшего образования. При этом у выпускников СПО обучающихся на 1–2 курсах теряется сформированная в СПО профессиональная направленность, снижается интерес к обучению.

Если вуз сотрудничает с колледжем, то студента могут сразу зачислить на 2–3 курсы. При выборе вуза, не сотрудничающего с колледжем, учиться придется на 1 год дольше;

Сотрудничество с ВУЗом предполагает:

разработку программ ускоренного обучения. В ТИ (ф) СВФУ это возможно благодаря «Положению об ускоренном обучении по индивидуальному учебному плану в СВФУ», утверждено ректором СВФУ 15.03.2016.

- разработку образовательных программ сокращенного обучения. Получение высшего образования в сокращенные сроки идёт, благодаря перезачётам и переаттестации многих дисциплин, изученных в СПО (приказ «Об утверждении условий освоения основных образовательных программ высшего профессионального образования в сокращённые сроки»).

Для этого необходима:

- адаптация учебных планов СПО и ВПО и содержания учебных дисциплин СПО и ВПО через введение курсов по выбору в учебные планы ВПО, изученные студентами по программам СПО; график аттестации учебных дисциплин; определение трудоёмкости учебных дисциплин; использование учебно-методических комплексов дисциплин ВПО, адаптированных к СПО; привлечение интеллектуальных и материальных ресурсов ВПО в СПО.);
- адаптацию видов и программ практик СПО и ВПО, т. е. трудоёмкости практик, цели, задачи должны совпадать;
- введение курсов дополнительного обучения в СПО;
- внедрение единых видов и форм учебной и внеучебной деятельности.

Литература:

1. Концепция развития непрерывного образования взрослых в Российской Федерации на период до 2025 года [http://www.dpo-edu.ru/?page\\_id=13095](http://www.dpo-edu.ru/?page_id=13095)
2. Шакурова З. М. Технологии реализации преемственности профессиональной подготовки специалистов в системе суз-вуз (На примере энергетических специальностей): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01: Казань, 2002 287 с.

Студенты очного и заочного отделений, поступивших на базе СПО и ВПО учатся по индивидуальным учебным планам. При согласовании учебных планов ВУЗов и программ колледжа необходимо учитывать, что: название дисциплин должно быть одинаковым; трудоёмкость дисциплины не должна отличаться более чем на 10%.

Исходя из вышеизложенного, были проанализированы учебные планы и программы дисциплин ГБОУ РС (Я) «Южно-Якутский технологический колледж», ГБОУ РС (Я) «Покровский колледж бизнес-технологий» и ТИ (ф) СВФУ.

Учебные планы по теоретическому обучению одинаково разбиваются по нескольким циклам дисциплин. Анализ показал, что по содержанию в блоке «Общий гуманитарный и социально-экономический цикл» есть полное совпадение изучаемых дисциплин, это — «История», «Философия», «Иностранный язык», «Физическая культура», а в блоке «Профессиональный учебный цикл», — это дисциплина «Безопасность жизнедеятельности» перезачет данных дисциплин дает возможность на основании протокола о согласовании перезачет оценки, полученные студентами в СПО, и исключить повторное изучение этих дисциплин в вузе.

Идентичность начальных курсов учебных планов колледжа и института помогает продолжить образование и в том случае, если:

- после окончания СПО выпускник решил поменять профиль своей профессиональной деятельности (за счет перезачета общих дисциплин);
- студент ВУЗа по каким-либо причинам был отчислен с 1–2-го курсов института и хочет продолжить свое обучение в колледже.

## Формирование словоизменения имён существительных у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Сапрыкина Ольга Валерьевна, учитель-логопед;

Витязь Лариса Николаевна, воспитатель;

Комарова Светлана Ярославовна, воспитатель

МБДОУ детский сад № 66 «Журавушка» г. Старого Оскола (Белгородская обл.)

В настоящее время наблюдается повышенное требование к начальному обучению, актуализируется целый ряд психолого-педагогических проблем, связанных с подготовкой детей к школе. Успехи ребёнка в школе во многом

определяют его готовность к школьному обучению. Для дошкольников с речевыми расстройствами решение этих вопросов имеет особое значение, так как связано с проблемой ранней социальной адаптации этих детей.

На современном этапе достаточно распространённым речевым расстройством среди детей дошкольного возраста является общее недоразвитие речи (ОНР), что является серьёзным препятствием для овладения детьми программы общеобразовательной школы. Формирование грамматического строя речи и словоизменения при общем недоразвитии речи происходит гораздо труднее, чем овладение словарным запасом. Формирование словоизменения осуществляется лишь на основе определенного уровня когнитивного развития.

По мнению Р.И. Лалаевой и Н.В. Серебряковой, формирование словоизменения у дошкольников с общим недоразвитием речи осуществляется с учетом закономерностей нормального онтогенеза, взаимодействия в развитии лексики, морфологической и синтаксической системы языка. В процессе коррекционно-логопедической работы рекомендуется постепенное усложнение форм речи, заданий и речевого материала.

Можно выделить 3 этапа логопедической работы по формированию словоизменения у дошкольников при общем недоразвитии речи.

Первый этап — формирование наиболее продуктивных и простых по семантике форм. Существительные:

- 1) дифференциация именительного падежа единственного и множественного числа;
- 2) отработка беспредложных конструкций единственного числа.

Второй этап включает работу над следующими формами словоизменения. Существительные:

- 1) понимание и употребление предложно-падежных конструкций единственного числа;
- 2) закрепление беспредложных форм множественного числа;
- 3) согласование прилагательного и существительного во множественном числе.

Третий этап — закрепление более сложных по семантике и внешнему оформлению, менее продуктивных форм словоизменения. Существительные:

употребление предложно-падежных конструкций в косвенных падежах;

согласование существительных с числительными.

Основными направлениями работы по развитию семантической стороны речи, по мнению Ю.В. Микляевой, в комплексной коррекционно-логопедической работе являются:

- 1) формирование взаимосвязи между мыслительным и языковым содержанием семантики предложно-падежных конструкций;
- 2) пропедевтика и коррекция аграмматизма, мешающего усвоению смысла предложно-падежных конструкций;
- 3) формирование предложно-падежной системы русского языка в процессе налаживания взаимосвязанной работы по развитию связной речи, формированию лексико-грамматической стороны речи,

развитию фонематического восприятия и звуковой культуры речи с опорой на семантику языка.

При логопедической работе по формированию системы словоизменения необходимо учитывать уровень речевого развития ребёнка с ОНР, программу коррекционного обучения и воспитания детей с ОНР в соответствии с принципами системности, комплексности, онтогенетического принципа, учёта патогенеза и индивидуальных возможностей ребёнка.

Логопедическую работу по формированию системы словоизменения у дошкольников с общим недоразвитием речи рекомендуется проводить в следующей последовательности:

- 1) формирование системы словоизменения на уровне словосочетания;
- 2) закрепление системы словоизменения на уровне предложения;
- 3) закрепление системы словоизменения в связной речи.

Игры и упражнения с использованием грамматических тетрадей Е.М. Косиновой разработаны, чтобы научить детей: слышать в речи окружающих предлоги, правильно понимать их значение, пользоваться ими в собственной речи, дифференцировать, составлять распространённые предложения с использованием предлогов, формировать предложно падежные конструкции в речевой практике.

Например: **Игра «Весёлое путешествие».**

Детям предлагается вставить «маленькое слово» (предлог). Читается предложение без предлога, дети подбирают нужный предлог и проговаривают всё предложение.

Мама садится ... (в) машину.

Коля бежит ... (по) дороге.

Автобус едет... (по) улице.

Поезда едут... (по) рельсам.

Петя любит ездить ... (на) велосипеде.

**Игра «Расположим красиво мебель в нашей комнате».**

Предлагается картинка, изображающая комнату. Логопед задаёт вопросы о расположении различных предметов (*мебели*) и просит детей использовать слова справа, слева, спереди, позади.

Затем на макете дети расставляют игрушечную мебель так же, как на картинке, комментируя свои действия: «Поставим стул слева от стола» и т.д.

**Игра «Солнечный зайчик»**

Логопед с помощью зеркала показывает солнечного зайчика и говорит детям: «Ищите зайчика, а найдёте — ответьте, куда он спрятался».

Зайчик на скамейке.

Зайчик под скамейкой» и т.п.

Таким образом, нами были выделены основные направления практического усвоения детьми с общим недоразвитием речи словоизменения имён существительных.

На базе этих направлений были подобраны нужные игры и упражнения для отработки успешного применения навыков словоизменения имён существительных детьми с общим недоразвитием речи.

## Литература:

1. Агранович З. Е. Сборник домашних заданий в помощь логопеду и родителям для преодоления лексико-грамматического недоразвития речи у дошкольников с ОНР. — СПб.: Детство-Пресс, 2006.
2. Бессонова Т. П., Грибова О. Е. Дидактический материал по обследованию речи детей. Ч. II: Словарный запас и грамматический строй. — М.: АРКТИ, 1998.
3. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. — М.: Детство-Пресс, 2007.
4. Ковайкина Е. В. Преодоление трудностей в овладении предложными конструкциями детьми с общим недоразвитием речи // Логопед. — № 3. — 2007. — С. 34–36.
5. Ковшиков В. А. Методика диагностики и коррекции нарушений употребления падежных окончаний существительных. — СПб.: КАРО, 2006. — 80 с.
6. Косинова Е. М. Грамматическая тетрадь № 1 для занятий с дошкольниками. — М.: ТЦ Сфера, 2008.
7. Лалаева Р. И. Методика психолингвистического исследования нарушений речи: Учебно-методическое пособие. — СПб.: Наука-Питер, 2006.
8. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с ОНР. — СПб.: Изд. «Союз», 2001.
9. Левина Р. Е., Никашина Н. А. Характеристика общего недоразвития речи у детей // Основы теории и практики логопедии; под ред. Р. Е. Левиной. — М.: Просвещение, 1968. — С. 67–185.
10. Микляева Ю. В. Развитие семантической стороны речи в процессе коррекционно-логопедической работы с детьми дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (на примере предложно-падежных конструкций): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2003.

## Проблема качества современного начального образования в условиях реализации общеобразовательных программ

Сивелева Светлана Юрьевна, магистрант

Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета имени Н. И. Лобачевского

*Статья освещает проблемы качества современного начального образования в контексте исследования социального и государственного заказа, тенденций в ориентирах мирового сообщества относительно начального образования; выявляет причины потери эффективности и качества современного начального образования, определяет основные направления повышения качества начального образования.*

**Ключевые слова:** образование, начальное образование, образовательная система, образовательные услуги, образовательный стандарт, качество образования

Согласно п. 4 ст. 10 Закона «Об образовании в Российской Федерации», начальное образование является вторым уровнем общего национального образования, следующим за дошкольным уровнем [1]. Термин «начальное» употреблен относительно школьной образовательной системы, в которой начальное образование (1–4 классы) действительно является первой образовательной ступенью. Такая интерпретация подсистемы начального образования, рассматривающая начальное образование как вторую ступень национального образования, актуализируется, прежде всего, задачами модернизации отечественной образовательной системы. Одной из важнейших задач модернизации является обеспечение непрерывности и преемственности образовательного процесса на всех стадиях развития личности. В советское время школьное образование рассматривалось несколько удаленно от дошкольного образования: у этих образовательных систем были совершенно различные цели функционирования. На современ-

ном уровне развития образования в России происходит интеграция систем дошкольного и школьного образования в единое образовательное пространство, что естественным образом влияет на процесс интеграции образовательных целей и задач; относительная дифференциация на уровне целеполагания рассматривается в контексте соблюдения принципа преемственности.

Рыночные отношения, в которые Россия вступила на пороге третьего тысячелетия, предполагают новый подход к интерпретации образования. Образование постепенно переходит из рамок государственного целеполагания в область функционирования сегмента рынка услуг. Сегодня термин «образовательные услуги» употребляется уже не контекстно, а в рамках функционирования образовательных систем, которые, несмотря на довольно слабую коммерциализацию и сохранение своих твердых позиций в системе государственного регулирования, тем не менее, стремятся развиваться по рыночным законам.

Изменение общественного запроса к образованию также способствовало интерпретации последнего как системы образовательных услуг. Вместе с тем образование остается той областью, которая регулируется на государственном уровне; поскольку развитие образования относится к категории приоритетных национальных задач, полная коммерциализация образовательных систем — это маловероятное явление.

Однако общество и государство предъявляют к образованию особые требования. Одним из таких требований является требование качества. Данное требование подразумевает продуктивное решение образовательной системой всех задач по воспитанию и обучению подрастающего поколения. Следовательно, качество образования представляет собой определенный показатель, по которому можно судить о степени решения важнейших образовательных задач.

В Законе «Об образовании в Российской Федерации» качество образования трактуется как «комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы» [1].

О. А. Игнатова определяет качество образования как интегральную характеристику, отражающую степень соответствия образовательного и рабочих процессов в общеобразовательном учреждении государственным требованиям, реальным достигаемым результатам, социальным и личностным ожиданиям [2].

В. Ф. Покасов расширяет это определение, добавляя, что государственные требования, реальные достигаемые результаты, а также социальные и личностные ожидания выражаются определенных критериях и показателях [8].

Данные определения не являются исчерпывающими, вместе с тем они не формируют уровень полноценного понимания термина «качество образования». Интегральная характеристика не может быть детерминантом этого термина, поскольку само по себе понятие «интегральная характеристика» воспринимается не детерминировано, требует дополнительных уточнений. Если же заменить эпитет «интегральная» на «комплексная», то новый термин — «комплексная характеристика» — будет однозначно восприниматься исключительно в контексте стандартизации образовательных систем.

Действительно, качество образования можно определить как стандартизированное, нормированное формирование, анализ которого осуществляется в определенных условиях на правовой основе. В данной интерпретации понятие качества образования расширяется и выходит за рамки традиционного подхода к интерпретации, при котором, по мнению С. А. Котовой, индикатором качества об-

разования выступает степень достижения определенного уровня в академической сфере, а ведущей технологией является тестирование [5].

В традиционной форме трактует термин «качество образования» С. А. Нецветайлова, которая понимает под этим термином определенный уровень освоения содержания образования; физического, психического, нравственного развития, которого ребенок достигает в соответствии с индивидуальными возможностями и стремлениями [6].

Другой подход к интерпретации, частично отраженный в Законе «Об образовании в Российской Федерации», описывается С. А. Котовой. В рамках данного подхода качество образования связывается с новыми ориентирами и целями развития образования. При этом осуществляется поиск эффективных технологий, которые позволяли бы однозначно оценить различные аспекты развития учащихся (личностное, эмоциональное, творческое, социальное), а также изменение личностно-мотивационной и ценностно-смысловой сферы подрастающего поколения (изменение потребностей, поведения, отношения к себе и к миру) [5].

Главной особенностью такого подхода к интерпретации качества образования является ориентация не на результат, а на содержание образования, на выработку базовых, ключевых компетенций. Вместе с тем данный подход сложнее унифицировать, он требует более значимых затрат на проведение оценки качества образования.

Дж. Колби и М. Уитт, анализируя понятие качества образования, считают его сложной структурой, объективные стороны которой поддаются полноценному исследованию. Между тем исследователи выделяют и субъективную сторону качества образования, которую составляют мнения субъектов образовательного процесса, власти, государства и общества в целом [3].

Выделение качества начального образования оправдано с точки зрения, дифференцированного целеполагания: несмотря на уровневое единство образовательной системы, все-таки качество отдельных ее уровней представляет собой отдельное комплексное формирование.

Качество начального образования при новом подходе к интерпретации опирается, прежде всего, на компетентность в различных сферах жизнедеятельности младшего школьника, на его устойчивую мотивацию к обучению в течение всей жизни, к профессиональному и личностному росту.

При новом подходе к интерпретации качества начального образования кардинально изменяется и миссия начальной школы. С. А. Котова описывает это изменение следующим образом: «Из института, который хранит и переносит знания, начальная школа превращается в институт, несущий гуманистические принципы, учит искусству жить в обществе, мотивирует самообразование» [5].

Мировое сообщество пребывает в едином мнении о том, что следует направить все усилия на повышение качества начального образования как важнейшей и самой ответственной ступени в образовательной системе: именно начальное

образование закладывает те основы развития личности ребенка, которые на последующих ступенях будут актуализированы и преобразованы в устойчивые структурные элементы. В соответствии с этим формируется определенный социальный заказ на начальные образовательные услуги. Прежде всего, обращается внимание на те аспекты, которые непосредственно связаны с развитием ребенка. Поскольку развитие ребенка является важнейшей задачей начальной школы, то понятие качества образования имманентно процессу функционирования последней как психолого-педагогической, социальной, организационной структуры.

Различные мониторинги качества начального образования показывают, что в России за последние десятилетия качество начального образования значительно снизилось. Исследование, проводимое в 2003 г. в рамках реализации программы PISA (Programme for International Student Assessment), определило для России 27-е место в рейтинге стран по уровню начального образования [5]. Это весьма плохой показатель для страны, где образование всегда считалось одним из лучших в мире.

Причины снижения качества российского начального образования кроются в социально-экономических проблемах, которые потрясли страну в 90-е гг. прошлого столетия. Экономический, экологический, демографический кризисы в совокупности привели к снижению уровня образовательных услуг. В негативную сторону происходило изменение тенденций в формировании общественного запроса: многие родители считали, что образование сегодня выходит из моды, а СМИ укрепляли это мнение, обсуждая людей, которые без образования достигли определенных благ в жизни.

Но между тем начальное образование всегда было востребовано, отношение к нему менялось мало, поскольку государство и общество видели в нем основу будущего развития страны. Поэтому проблема снижения качества начального образования становится государственной проблемой, на ее разрешение была направлена новая государственная политика в сфере образования.

Прежде всего, перед государством стояла задача стандартизации системы начального образования. В 2009 г. в рамках национального проекта «Образование» был принят Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО), который Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации № 373 от 06.10.2009 г. был определен как «совокупность требований, обязательных при реализации основной образовательной программы начального общего образования» [7].

#### Литература:

1. Закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012 г. // Электронный портал «Гарант». — URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/70291362/paragraph/1:1>
2. Игнатова О. А. Система оценки качества образования в образовательном учреждении: практический опыт, перспективы // Образовательно-методический портал «Открытый урок. Первое сентября». — URL: <http://festival.1september.ru/articles/510804/>.

Согласно п. 1.4 ст. 11 Закона «Об образовании в Российской Федерации», ФГОС обеспечивает «государственные гарантии уровня и качества образования на основе единства обязательных требований к условиям реализации основных образовательных программ и результатам их освоения». [1]

Таким образом, на государственном уровне качество начального образования следует рассматривать в контексте условий реализации основных образовательных программ. Данные условия прописаны в ФГОС НОО и служат основными критериями оценки качества начального образования.

Следует отметить, что ФГОС НОО основывается на Законе «Об образовании в Российской Федерации», что проявляется, прежде всего, в интегрированной интерпретации требований к условиям реализации основных образовательных программ в начальной школе. Положение 20 части IV Приказа Министерства образования и науки Российской Федерации № 373 от 06.10.2009 г. требования к условиям реализации основных образовательных программ в начальной школе описываются как система «требований к кадровым, финансовым, материально-техническим и иным условиям реализации основной образовательной программы начального общего образования и достижения планируемых результатов начального общего образования» [7]. Данное положение интегрирует пункты 3.2 и 3.3 статьи 11 Закона «Об образовании в Российской Федерации» [1].

Между тем требования к условиям реализации основных образовательных программ в системе начального образования базируются на Национальной доктрине Образования, которая соответствует международным программам улучшения качества начального образования, в частности, программе ЮНЕСКО «Образование для всех». Данная программа определяет систему качества начального образования как многомерную структуру, состоящую из трех компонентов: качество обучения и воспитания младших школьников, качество образовательного процесса, качество условий образования [4].

Все компоненты структуры взаимосвязаны, а их отдельная оценка осуществляется в рамках комплексного мониторинга начальной образовательной системы.

Согласно программе, всестороннее развитие ребенка должно стать приоритетным показателем качества начального образования; учитывая то, что это развитие протекает в определенных условиях, создаваемых в образовательной системе, — следует рассматривать эти условия объектами оценки качества начального образования.

3. Колби Дж., Уитт М. [и др.] Определение понятия качества в образовании / Дж. Колби, М. Уитт // Доклад ЮНИСЕФ. — Нью-Йорк, 2000.
4. Котова С. А., Граничина О. А., Савинова Л. Ю. Начальное образование в контексте программы ЮНЕСКО «Образование для всех»: российское видение: Рекомендации по результатам научных исследований / Под ред. акад. Г. А. Бордовского. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. — 101 с.
5. Котова С. А. Проблемы качества современного начального образования // Научно-образовательный портал «ABV». — URL: [http://www.akvobr.ru/problemy\\_kachestva\\_sovremennogo\\_nachalnogo\\_obrazovania.html](http://www.akvobr.ru/problemy_kachestva_sovremennogo_nachalnogo_obrazovania.html).
6. Нецветайлова С. А. Управление качеством образования в начальной школе // Управление качеством образования современной школы (методические материалы). — Ставрополь: СКИРО ПК и ПРО, 2012. — С. 45–51.
7. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации № 373 от 06.10.2009 г. об утверждении и введении в действие Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (в ред. Приказов Минобрнауки России от 26.11.2010 № 1241, от 22.09.2011 № 2357, от 18.12.2012 № 1060, от 29.12.2014 № 1643).
8. Управление качеством образования современной школы (методические материалы) // автор-сост. В. Ф. Покасов, к. и. н. — Ставрополь: СКИРО ПК и ПРО, 2012. — 145 с.

## Проблема оценки качества современного начального образования в условиях реализации общеобразовательных программ

Сивелева Светлана Юрьевна, магистрант

Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета имени Н. И. Лобачевского

*Статья освещает проблему оценки качества современного начального образования, которая заключается в интерпретации системы оценки качества начального образования в структуре, в целеполагании и в процессе функционирования системы оценки; исследует различные подходы к интерпретации понятий образовательного мониторинга, педагогической экспертизы.*

**Ключевые слова:** *качество начального образования, система оценки качества начального образования, мониторинг, педагогическая экспертиза*

В рамках модернизации образования, изменения общественного запроса к образовательным услугам актуализируется проблема оценки качества образования. Между тем качество образование как объект оценки является достаточно сложным, многогранным понятием, к интерпретации которого существует множество подходов. Существование различных подходов к анализу понятия «качество образования» препятствует адекватной оценке, не позволяет выбрать определенные критерии и показатели, которые однозначно бы выявляли уровень развития образовательной системы. Проблема, однако, связана не только с существованием различных подходов к интерпретации; актуальную часть проблемы составляет выявление объективной и субъективной сторон понятия качества образования.

Указанная выше проблема разрешается на государственном уровне в рамках национального проекта «Образование», призванного стандартизировать как само понятие качества образования, так и его целевое содержание.

В Законе «Об образовании в Российской Федерации» качество образования трактуется как комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государ-

ственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы [1].

Несмотря на все недостатки данного определения, в этой статье мы будем придерживаться именно его, поскольку именно в такой интерпретации качества образования прослеживается стандартизация понятия, основанная на систематизации и обобщении различных подходов.

Данное определение характеризуется также универсальностью, поэтому оно применимо и к качеству начального образования.

Несмотря на установленную определенность в интерпретации понятия «качество начального образования», существует проблема поиска адекватной детерминанты понятию «оценка качества начального образования». И здесь прослеживается существование множества подходов.

О. А. Игнатова считает, что оценка качества образования «подразумевает оценку качества образовательных достижений обучающихся и оценку качества образовательного процесса» [3]. Однако такая интерпретация не может быть охарактеризована как исчерпывающая, поскольку не охватывает все аспекты объекта оценивания.

Вместе с тем С. А. Котова выделяет три основные элемента системы качества начального образования:

- качество обучения и воспитания младших школьников,
- качество образовательного процесса,
- качество условий образования [5].

Оценка качества начального образования обычно рассматривается в контексте образовательного мониторинга. Мониторинг является непрерывным процессом наблюдения и регистрации параметров объекта в сравнении с заданными критериями. Если экстраполировать данное определение мониторинга на образовательные системы, то образовательный мониторинг (в дальнейшем — без эпитета «образовательный») представляет собой непрерывный процесс наблюдения за образовательными системами как основными объектами, в которых осуществляется образование, и процесс регистрации параметров развития образовательной системе в контексте образовательного целеполагания.

Второе Правило осуществления мониторинга системы образования определяет цели мониторинга систем образования:

- информационная поддержка разработки и реализации государственной политики Российской Федерации в сфере образования,
- непрерывный системный анализ и оценка состояния и перспектив развития образования (в том числе в части эффективности деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность),
- усиление результативности функционирования образовательной системы за счет повышения качества принимаемых для нее управленческих решений,
- выявление нарушения требований законодательства об образовании [8].

Однако мониторинг недопустимо ассоциировать только с оценкой качества образования. Мониторинг — это комплексное, всестороннее наблюдение за процессом функционирования образовательных систем, включающее и оценку результатов данного функционирования в виде определенного образовательного уровня.

Мониторинг образовательных систем осуществляется как на государственном, так и на международном уровнях. Самыми масштабными международными мониторинговыми исследованиями последних лет являлись:

- мониторинг «Школьная линейка», который проводился Детским фондом ООН и включал в себя целый спектр показателей — таких, как: соответствие образования минимальным установленным требованиям, процент неуспевающих детей, баланс между частными и государственными заведениями;
- исследование качества математического и естественнонаучного образования TIMSS (Third International Mathematics and Science Study), организованное Международной ассоциацией по оценке учебных достижений с целью сравнить оценку ма-

тематической и естественнонаучной грамотности школьников;

- исследование знаний и умений учащихся PISA (Programme for International Student Assessment), которое проводилось в более широком масштабе, чем TIMSS, и охватывало различные аспекты результативности процессов обучения и воспитания [6].

Понятие оценки качества начального образования более близко к понятию «образовательная экспертиза». Самой распространенной формой образовательной экспертизы является педагогическая экспертиза, которая отличается от оценки качества образования, прежде всего, ограниченным числом субъектов и объектов. Педагогическая экспертиза проводится с целью выявления проблем в определенной области функционирования образовательной системы, в то время как оценка качества образования охватывает по возможности все области и аспекты.

Целями оценки качества образования О. В. Климентьева считает:

- формирование единой системы диагностики и контроля состояния образования, обеспечивающей определение факторов и своевременное выявление изменений, влияющих на качество образования в гимназии;
- получение объективной информации о состоянии качества образования в гимназии, тенденциях его изменения и причинах, влияющих на его уровень;
- повышение уровня информированности потребителей образовательных услуг о качестве при принятии решений, связанных с образованием;
- обеспечение объективности и справедливости образования при приеме в образовательные учреждения.

Вместе с тем данным исследователем сформулированы основные задачи оценки качества образования:

- формирование определенной системы индикаторов, обеспечивающих достижение целей оценки качества образования,
- диагностика уровня индивидуального развития учащихся,
- диагностика состояния образовательной системы, а также эффективности ее функционирования,
- оценка реализуемых образовательных программ с учетом общественного запроса,
- факторный анализ качества образования,
- разработка и внедрение программ, обеспеченных необходимым учебно-методическим материалом и направленными на подготовку специалистов в области оценки качества образования (менеджеров мониторинга) [4].

В статье О. А. Игнатовой задачи оценки качества образования представлены в более обобщенном виде. Исследователь считает, что важнейшими задачами оценки качества образования являются:

- диагностика уровня индивидуальных достижений учащихся в рамках осуществления ими учебно-познавательной деятельности,



- многоуровневая оценка качества образования, в том числе и в пределах конкретной образовательной степени,
- формирование системы индикаторов и критериев для реализации программ экспертной оценки образовательного процесса [3].

Проанализировав предложенную О. В. Климентьевой и О. А. Игнатовой систему целеполагания оценки качества образования, автор данной статьи приходит к выводу о том, что цели и задачи, указанные исследователями в качестве основных, не охватывают всех аспектов понятия «качество образования» и не могут служить универсалиями, которые бы стандартизировали весь процесс оценки.

Основная сложность в целеполагании и проектировании оценочного мониторинга или комплексной экспертизы системы начального образования заключается, прежде всего, в наличии различных форм проведения оценки качества образования в системе. Например, Е. А. Гатальская выделяет две формы оценки качества образования: внешнюю и внутреннюю [2]. Данные формы различаются не только по статусу субъектов мониторингового процесса, но по целеполаганию. Если внешняя форма оценки качества образования, реализуемая различными органами, которые регулируют образовательный процесс в учреждении, предполагает, прежде всего, комплексный мониторинг образовательного процесса с диагностическими и прогностическими целями, — то внутренняя форма, реализуемая внутри самой образовательной системы, зачастую подразумевает контроль за качеством образования в конкурентной образовательной среде и в определенных аспектах сближается с образовательной экспертизой (например, внутришкольной педагогической).

Внутренняя форма оценки качества образования выражается в способности образовательной системы к самоанализу, к оцениванию самой себя. Приказ Министерства образования и науки РФ «Об утверждении порядка проведения самообследования образовательной организацией» именуется внутренней формой оценки качества образования

«самообследованием образовательной системы» и в разделе «Порядок проведения самообследования образовательной организацией» определяет цель данного процесса, заключающуюся в обеспечении доступности и открытости информации о деятельности организации, а также подготовка отчета о результатах [10].

Внутреннюю оценку качества образования В. Ф. Покасов рассматривает в контексте школьной системы оценки качества образования (ШСОКО) и определяет последнюю как совокупность систем внутришкольного контроля, мониторинга, общественной и профессиональной (внешней и внутренней) экспертизы и аудитов [11].

Формальная и процессуальная стороны процесса оценивания качества образования по проблематике уступают ее содержательной стороне, а также аспекту целеполагания. Анализируя важность целевой и содержательной сторон оценочного процесса, направленного на качество начального образования, С. А. Нецветайлова считает наиболее значимой его составляющей мониторинг контроля и оценки результатов обучения в 1–4 классах в условиях реализации общеобразовательных программ в контексте требований Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) [7].

С этим нельзя не согласиться, поскольку ФГОС НОО действительно предусматривает требования «к кадровым, финансовым, материально-техническим и иным условиям реализации основной образовательной программы начального общего образования и достижения планируемых результатов начального общего образования» [9].

Создание и соблюдение предусмотренных требованиями ФГОС НОО условий реализации основной образовательной программы — это процесс, направленный на обеспечение качества начального образования. Непосредственно условия реализации общеобразовательных программ служат теми показателями качества начального образования, которые являются предметом оценивания. Однако для эффективной оценки качества начального образования необходима разработка системы критериев.

#### Литература:

1. Закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012 г. // Электронный портал «Гарант». — URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/70291362/paragraph/1:1>
2. Гатальская Е. А. Структура системы управления качеством образования // Управление качеством образования современной школы (методические материалы). — Ставрополь: СКИРО ПК и ПРО, 2012. — С. 33–40.
3. Игнатова О. А. Система оценки качества образования в образовательном учреждении: практический опыт, перспективы // Образовательно-методический портал «Открытый урок. Первое сентября». — URL: <http://festival.1september.ru/articles/510804/>.
4. Климентьева О. В. Система оценки качества образования обучающихся начальной школы // Образовательно-методический портал «Открытый урок. Первое сентября». — URL: <http://festival.1september.ru/articles/574819/>.
5. Котова С. А., Граничина О. А., Савинова Л. Ю. Начальное образование в контексте программы ЮНЕСКО «Образование для всех»: российское видение: Рекомендации по результатам научных исследований / Под ред. акад. Г. А. Бордовского. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. — 101 с.
6. Котова С. А. Проблемы качества современного начального образования // Научно-образовательный портал «ABV». — URL: [http://www.akvobr.ru/problemy\\_kachestva\\_sovremennogo\\_nachalnogo\\_obrazovania.html](http://www.akvobr.ru/problemy_kachestva_sovremennogo_nachalnogo_obrazovania.html).

7. Нецветайлова С. А. Управление качеством образования в начальной школе // Управление качеством образования современной школы (методические материалы). — Ставрополь: СКИРО ПК и ПРО, 2012. — С. 45–51.
8. Постановление Правительства РФ № 662 от 05.08.2013 г. «Об осуществлении мониторинга системы образования» (вместе с «Правилами осуществления мониторинга системы образования») // Электронный портал «Гарант». — URL: <http://base.garant.ru/70429494/>.
9. Приказ Министерства образования и науки РФ № 373 от 06.10.2009 г. об утверждении и введении в действие Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (в ред. Приказов Минобрнауки России от 26.11.2010 № 1241, от 22.09.2011 № 2357, от 18.12.2012 № 1060, от 29.12.2014 № 1643).
10. Приказ Министерства образования и науки РФ № 462 от 14.06.2013 г. «Об утверждении порядка проведения самообследования образовательной организацией» // Электронный портал «Гарант». — URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70305358/>.
11. Управление качеством образования современной школы (методические материалы) // автор-сост. В. Ф. Покасов, к. и. н. — Ставрополь: СКИРО ПК и ПРО, 2012. — 145 с.

## Управление созданием имиджа образовательного учреждения

Сидорова Ангелина Сергеевна, магистрант

Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета имени Н. И. Лобачевского

В современных социально-экономических условиях имидж образовательных организаций является одной из ключевых характеристик, определяющих их успешность на рынке образовательных услуг.

С начала 90-х гг., в рамках активно развивающегося компетентностного подхода в образовании, начинается разработка понятия «Управление созданием имиджа образовательного учреждения» в трудах руководителей, психологов, специалистов в области управления образованием. Первыми, в конце прошлого столетия, появились публикации Е. В. Гришуниной (1995), Пискуновой Т. Н. (1998), Нестерчук О. Я., Петровой Е. А. и Пискунова М. С. и ряда других исследователей. В 2000-х гг. исследования созданием имиджа образовательного учреждения в отечественной педагогической науке заметно активизируются; в числе множества работ, посвященных данной проблематике, можно назвать работы таких авторов, как В. Г. Афанасьев, Ю. А. Васильев, Ю. А. Конаржевский, М. М. Поташник и др.; теория моделирования А. У. Варданян, Уемов, В. А. Штофф и др.

В то же время проведенный анализ показал, что в настоящее время появляется всё больше работ, раскрывающих структуру, содержания и специфику формирования имиджа **дошкольных образовательных организаций** в условиях модернизации образования. В значительной степени, именно этим фактом обусловлено отсутствие в настоящее время целенаправленной работы по формированию имиджа дошкольных образовательных организаций в регионах России. Имидж ДОО формируются либо стихийно, либо в традициях фундаментального образования (во втором случае они оторваны от современной практики модернизации дошкольного образования).

Понятие *имидж ДОО* конкретизируется через границы его приемлемости и определяется:

- как комплексный ресурс, который обеспечивает возможность эффективного взаимодействия с окружающим миром в той или иной профессиональной сфере;
- как потенциал для выполнения профессиональных обязанностей;
- как качество личностей, ставшей подлинным субъектом деятельности и профессии и т. д.

Необходимость формирования имиджа образовательной организации определяется следующими причинами:

- конкуренция среди образовательных организаций одной территории в борьбе за набор воспитанников и сохранение контингента;
- позитивный имидж облегчает доступ образовательной организации к лучшим ресурсам: финансовым, информационным, человеческим и т. д.;
- образовательная организация со сформированным позитивным имиджем при прочих равных условиях становится более привлекательной для педагогических кадров, так как предстает способной в большей степени обеспечить стабильность и социальную защиту, удовлетворенность трудом и профессиональное развитие;
- устойчивый позитивный имидж дает эффект приобретения образовательной организацией определенной силы — в том смысле, что создает запас доверия ко всему происходящему в стенах учреждения, в том числе к инновационным процессам.

Рассматривая **элементарную структуру** имиджа, Петрова Е. А. и Пискунова Т. Н. называют следующие ее составляющие:

1. Описательную (информационную), которая представляет собой образ организации.

2. Оценочную, которая отражает оценки и эмоции, вызванные информацией об организации. Эти эмоции и оценки могут быть различной интенсивности, могут приниматься или отвергаться. Оценка имиджа организации происходит на основе прошлого опыта, ценностных ориентаций, общепринятых норм, собственных принципов и т. д. [2]

Перельгина Е. Б. выделяет 2 функции имиджа:

- 1) позиционирование образовательной организации;
- 2) побуждение к действию. Создание положительного имиджа организации предполагает согласование внешнего и внутреннего имиджа организации.

Задача управления имиджем образовательной организации решается способом моделирования имиджа. [4]

По мнению Пискуновой Т. Н., имидж учреждения образуется из семи представлений:

«1. Об образе руководителя (персональные физические особенности (характер, обаяние, культура), социальные характеристики (образование, биография, образ жизни, статус, ролевое поведение, ценности), профессиональные характеристики (знание стратегии развития образования, технологий обучения, воспитания, экономических и правовых основ функционирования школы), представление о неосновной деятельности, семье, прошлом, окружении));

2. О качестве образования (показатель достижения запланированных результатов, соответствие требованиям федерального государственного образовательного стандарта, сформированность способностей, познавательность процессов, сформированность личности, воспитанность, самоопределение, самореализация, содержание обучения, ТСО, форма обучения (развивающая));

3. О стиле образовательной организации (контакты педагогов с внешними объектами, педагогические кадры (призвание, манеры), визуальная самобытность школы, традиции, стиль взаимодействия между участниками образовательного процесса, стиль работы, корпоративная культура);

4. О внешней атрибутике;

5. Об образе персонала (квалификация, личные качества, психологический климат, половозрастной состав, внешний облик);

6. О цене на образовательные услуги (платность образовательных и дополнительных услуг, интеллектуальные усилия, конкурентный прием, подчинение правилам поведения, месторасположение, сроки обучения);

7. Об уровне психологического комфорта (представление об уровне комфортности школьной среды — компоненты: уважение учитель-ученик; бесконфликтное, духовно обогащающее общение подростков). [1]

Руководитель образовательной организации в процессе управления созданием имиджа организации должен учитывать следующее:

1. Имидж должен быть признан одним из активов, в основе которого лежат эксклюзивные особенности организации, нуждающиеся в изучении, развитии и активном продвижении.

2. Необходима единая стратегия продвижения организации, основанная на традициях и предполагающая нововведения.

3. Необходимо создание специальной группы, занимающейся продвижением организации.

4. В состав группы данной группы можно включить специалистов, владеющих информационными технологиями, творческие и социальных педагогов. [3]

Качество имиджа — это не только психологический аванс, но и вполне внятные материальные инвестиции, которые образовательная организация может получить в перспективе. Именно тот образ, который складывается в глазах общественности об образовательной организации, его руководителе и учителях, существенно влияет и на приток родителей, и на получение высоких наград, и на развитие социального партнерства.

Управление созданием имиджа образовательного учреждения является сложным процессом планирования, разработки и эффективного осуществления процесса конструирования или изменения образа объекта. Данная деятельность по созданию имиджа состоит в определении последовательности и целесообразности различных мероприятий, обеспечивающих в конечном итоге достижение целей. [5]

Инструментом управления имиджем организации является имиджформирующая информация, представляющая собой совокупность информационных сообщений вербального и невербального характера, несущих в себе сведения, мнения, суждения об объекте, на основе которых в сознании человека строится система образов. Объединяясь с личными представлениями и опытом воспринимающего о данном образе, формируется мнение, что является основой имиджа объекта для конкретного представителя аудитории.

Только долговременное продвижение имиджа позволяет говорить о созданном эффективном ресурсе управления. Приоритетом должны быть социальные элементы, которые позволяют создать целостную систему и духовные элементы и, воздействуя на персонал, отвечают за его мотивацию и стимулирование. В конечном итоге ресурс имиджа используется для того, чтобы создать автономный источник управляющего воздействия на коллектив, на основании которого будет происходить трансформация организации в направлении, определенном установками, составляющими основу имиджа. Достижение связи между уровнем производительности труда и степенью самореализации человека в своей профессии, а также удовлетворением его личных потребностей, связанных с данной организацией, невозможно без развития внутреннего имиджа.

Очевидно, что каждому этапу должна соответствовать своя имиджевая политика как внешняя, так и внутренняя

**Внутренний имидж** — это взгляд на ДОО глазами сотрудников, а также глазами родителей и детей при общении с ними. Он проявляется в отношении сотрудников к работе, руководителю и родителям воспитанников, их энтузиазме,

преданности детскому саду и основан на своеобразии внутреннего пространства.

**Внешний имидж ДОО** — название, оформление помещений и территории, имидж персонала и т. д. — символы, которые в сознании окружающих будут ассоциироваться с данным детским садом и вызывать определенное настроение. Первое впечатление о ДОО связано именно с этим аспектом имиджа. [3]

Прежде чем приступить к работе по формированию имиджа, необходимо его спроектировать, то есть создать желаемый образ. Собственно проект — это прототип, прообраз предполагаемого или возможного объекта, состояния.

Проектирование имиджа образовательной организации — это вид профессиональной деятельности руководителя образовательного учреждения и педагогического коллектива, в котором определяется его будущий образ образовательного учреждения, влияющий на формирование положительного отношения к нему родителей, воспитанников, общественности, социальных партнеров, средств массовой информации, позволяющий привлекать дополнительные инвестиции и конкурировать с другими образовательными учреждениями, с учетом природных и социальных законов, на основе выбора и принятия решений, в течение определенного промежутка времени. Продуктом проектирования является имидж образовательного учреждения.

Проектирование имиджа образовательной организации требует от руководителя не только педагогической компетенции, но также компетенций в области психологии, менеджмента, маркетинга, логистики, так как проект на мысленном уровне отражает мнение потребителей образовательных услуг и социальных партнеров об образовательной организации. [2]

Управление процессом поддержки, корректировки и обновления имиджа образовательной организации подразумевает:

- стимулирование инновационной деятельности. Руководитель образовательной организации активно задействует педагогический коллектив в различных курсах повышения квалификации, переподготовке, конкурсах, проектах и др.;
- создание новых направлений деятельности, как вписывающихся в общий стиль, так и абсолютно новаторских (здесь возможны два пути: подача нового как хорошо забытого старого, связь с традициями и т. д., либо реклама именно инноваций — это то, что еще никто не делал, не предлагал, мы — первые);
- постоянное взаимодействие руководителя образовательной организации с потребителями образовательных услуг.

Литература:

1. Пискунова Т. Н. Условия и факторы формирования позитивного имиджа общеобразовательного учреждения [Электронный ресурс]. <http://www.dslib.net/psixologia-razvitja/uslovija-i-factory-formirovanija-pozitivnogo-imidzha-obweobrazovatelno-uchrezhdenija>.

Управление внешним имиджем образовательного учреждения нацелено на следующее:

- информирование о различных инновационных проектах;
- широкая пропаганда достижений, демонстрация наград и т. д.

Для того чтобы образовательная организация имела свой неповторимый уже сложившийся или складывающийся образ, руководитель должен обратить внимание на:

- четко определенные приоритеты, собственную философию, свое видение будущего, сформулированное в миссии образовательной организации;
- уникальную, неповторимую, особую систему ценностей, обычаев, традиций, стилей поведения;
- разнообразные и качественные образовательные услуги;
- оригинальную систему воспитательной работы, развитие творческих способностей, совершенствование психических функций и уровня воспитанности, формирование здорового образа жизни;
- яркие, узнаваемые, своевременно обновляемые информационные материалы, предназначенные для внешнего представления;
- систему целевой подачи информации потребителям о своем потенциале, успехах и предлагаемых образовательных услугах.

Сформированный руководителем позитивный имидж образовательной организации позволит повысить привлекательность дошкольного учреждения, в первую очередь, для потребителей образовательных услуг и педагогического коллектива; облегчить процесс введения новых образовательных услуг; повысить уровень организационной культуры; способствовать улучшению социально-психологического микроклимата в коллективе. [3]

Между уровнем развитости, степенью достижения желаемого имиджа организации и более эффективным внедрением управленческих решений, их реализацией и осуществлением контроля прослеживается прямая зависимость. Способность имиджа организации к постоянному накоплению и обладание свойством динамичности создают возможность для оперативного варьирования в процессе управленческой деятельности при использовании результатов, данных имиджем

Таким образом, выработанный благоприятный имидж образовательной организации может стать своеобразным мерилем степени развития всей организации, оценки перспективности ее начинаний, зрелости и профессионализма руководителя и всего педагогического коллектива в целом. [5]

2. Петрова Е. А. Психология имиджа: Наука или искусство? М., 2003.
3. Лазаренко И. Р. Формирование имиджа образовательного учреждения как управленческое новшество // Педагог. 2000, № 9.
4. Перельгина Е. Б. Психология имиджа: учебное пособие. М.: АспектПресс, 2002. С. 11–23.
5. Сидорова А. С. Имидж как условие управления качеством поликультурного воспитания в дошкольном учреждении. // Региональный подход к поликультурному образованию детей и молодежи: материалы Всероссийской научно-практической конференции/Под. ред. Е. В. Ключевой, Т. В. Наумовой: Арзамас, Арзамасский филиал, 2016. — С. 518–522.

## **Кинезиологические методы в коррекции обучения и оздоровлении дошкольников и младших школьников**

Таштандинова Юлия Петровна, учитель-логопед  
МБДОУ Белоярский детский сад «Колосок» (Республика Хакасия)

*Движение может заменить лекарство —  
но, ни одно лекарство не заменит движения.*  
Ж. Тассо.

**Кинезиологические упражнения** — это комплекс движений позволяющих активизировать межполушарное воздействие. Кинезиологические упражнения развивают мозолистое тело, повышают стрессоустойчивость, синхронизируют работу полушарий, улучшают мыслительную деятельность, способствуют улучшению памяти и внимания, облегчают процесс чтения и письма. Причем, чем интенсивнее нагрузка, тем значительнее эти изменения. Упражнения необходимо проводить ежедневно. Сначала дети младшего возраста учатся выполнять пальчиковые игры, после того как дети научились выполнять пальчиковые игры с пяти лет даем комплекс пальчиковых кинезиологических упражнений, состоящих из трех положений рук последовательно сменяющих друг друга. Ребенок выполняет вместе со взрослым, затем самостоятельно по памяти. Упражнение выполняется сначала правой рукой, затем левой, затем двумя руками вместе.

**Использование кинезиологических методов в коррекции обучения и оздоровлении дошкольников.**

### **1. Растяжки**

#### **1) «Снеговик»**

Представьте, что каждый из вас только что слепленный снеговик. Тело твердое, как замерзший снег. Пришла весна, пригрело солнце, и снеговик начал таять. Сначала «тает» и повисает голова, затем опускаются плечи, расслабляются руки и т. д. В конце упражнения ребенок мягко падает на пол и изображает лужицу воды. Необходимо расслабиться. Пригрело солнышко, вода в лужице стала испаряться и превратилась в легкое облачко. Дует ветер и гонит облачко по небу.

#### **2) «Дерево»**

Исходное положение — сидя на корточках. Спрятать голову в колени, обхватить их руками. Представьте, что вы —

семечко, которое постепенно прорастает и превращается в дерево. Медленно поднимитесь на ноги, затем распрямите туловище, вытяните руки вверх. Затем напрягите тело и вытянитесь. Подул ветер — вы раскачиваетесь, как дерево.

#### **3) «Тряпичная кукла и солдат»**

Исходное положение — стоя. Полностью выпрямитесь и вытянитесь в струнку как солдат. Застыньте в этой позе, как будто вы одеревенели, и не двигайтесь. Теперь наклонитесь вперед и расставьте руки, чтобы они болтались как тряпки. Станьте такими же мягкими и подвижными, как тряпичная кукла. Слегка согните колени и почувствуйте, как ваши кости становятся мягкими, а суставы очень подвижными. Теперь снова покажите солдата, вытянутого в струнку и абсолютно прямого и негнущегося, как будто вырезанного из дерева. Дети попеременно бывают то солдатом, то куклой, до тех пор, пока вы не почувствуете, что они уже вполне расслабились.

#### **4) «Сорви яблоки»**

Исходное положение — стоя. Представьте себе, что перед каждым из вас растет яблоня с чудесными большими яблоками. Яблоки висят прямо над головой, но без труда достать их не удастся. Посмотрите на яблоню, видите, вверху справа висит большое яблоко. Потянитесь правой рукой как можно выше, поднимитесь на цыпочки и сделайте резкий вдох. Теперь срывайте яблоко. Нагнитесь и положите яблоко в небольшую корзину, стоящую на земле. Теперь медленно выдохните. Выпрямитесь и посмотрите налево вверх. Там висят два чудесных яблока. Сначала дотянитесь туда правой рукой, поднимитесь на цыпочки, вдохните и сорвите одно яблоко. Затем поднимите как можно выше левую руку и сорвите другое яблоко, которое там висит. Теперь наклонитесь вперед, положите оба яблока в стоящую перед тобой корзину и выдохните. Теперь вы знаете, что вас нужно делать. Используйте обе руки попеременно, чтобы

собирают висятые слева и справа от вас прекрасные большие яблоки и складывают их в корзину.

## 2. Дыхательные упражнения

### 1) «Свеча»

Исходное положение — сидя за столом. Представьте, что перед вами стоит большая свеча. Сделайте глубокий вдох и постарайтесь одним выдохом задуть свечу. А теперь представьте перед собой 5 маленьких свечек. Сделайте глубокий вдох и задуйте эти свечи маленькими порциями выдоха.

### 2) «Дышим носом»

Подыши одной ноздрей,

И придет к тебе покой.

Исходное положение — о. с.

1 — правую ноздрю закрыть указательным пальцем правой руки, левой делать тихий, продолжительный вдох;

2 — как только вдох окончен, открыть правую ноздрю делать тихий продолжительный выдох с максимальным освобождением от воздуха легких и подтягиванием диафрагмы максимально вверх.

### 3) «Ныряльщик»

Исходное положение — стоя. Сделайте глубокий вдох, задержать дыхание, при этом закрыть нос пальцами. Приглубь, как бы нырнуть в воду. Досчитать до 5 и вынырнуть — открыть нос и сделать выдох.

### 4) «Надуй шарик»

Исходное положение — лежа на спине. Детям расслабить мышцы живота, начать вдох, надувая в животе воображаемый шарик, например, красного цвета (цвета необходимо менять). Пауза — задержка дыхания. Выдох — втянуть живот как можно сильнее. Пауза — вдох, при этом губы вытягиваются трубочкой и с шумом «пьют» воздух.

### 5) «Дыхание»

Тихо-тихо мы подышим,

Сердце мы свое услышим.

И. п. — о. с.

1 - медленный вдох через нос, когда грудная клетка начнет расширяться — прекратить вдох и сделать паузу длительностью 4с;

2 — плавный выдох через нос.

## 3. Телесные упражнения

### 1) «Перекрестное марширование»

Любим мы маршировать,

Руки, ноги поднимать.

*Нужно шагать, высоко поднимая колени попеременно касаясь правой и левой рукой по противоположной ноге. Сделайте 6 пар движений. Затем, шагать, касаясь рукой одноименного колена. Сделайте 6 пар движений. Закончить касаниями по противоположной ноге.*

### 2) «Мельница»

Рука и противоположная нога вращаются круговыми движениями сначала вперед, затем назад, одновременно с вращением глаз вправо, влево, вверх, вниз. Время выполнения 1–2 минуты. Дыхание произвольное.

### 3) «Паровозик»

Правую руку положить под левую ключицу, одновременно делая 10 кругов согнутой в локтевом суставе левой рукой и плечом вперед, затем столько же назад. Поменять положение рук и повторить упражнение.

### 4) «Маршировка»

Выполнять лучше под ритмичную музыку. Шагать на месте. При этом шаг левой ногой сопровождается взмахом левой руки. Шаг правой ногой сопровождается взмахом правой руки.

### 5) «Колено — локоть».

Стоя. Поднять и согнуть левую ногу в колене, локтем правой руки дотронуться до колена левой ноги, затем тоже с правой ногой и левой рукой. Повторить упражнение 8–10 раз.

### 6) «Дерево»

Мы растем, растем, растем

И до неба достаем.

*Сидя на корточках, стряпать голову в колени, колени обхватить руками. Это — семечко, которое постепенно прорастает и превращается в дерево. Медленно подняться на ноги, затем распрямить туловище, вытянуть руки вверх. Подул ветер — раскачивать тело, имитируя дерево. (10 раз)*

**7) «Повороты шеи».** Поворачивайте голову медленно из стороны в бок, дышите медленно. Подбородок должен быть опущен как можно ниже. Расслабьте плечи. Поворачивайте головой сначала с открытыми глазами, потом с закрытыми.

## 4. Упражнения на релаксацию

### 1) «Дирижер»

Встаньте, потянитесь и приготовьтесь слушать музыку, которую я сейчас включу. Сейчас мы будем не просто слушать музыку — каждый из вас представит себя дирижером, который руководит большим оркестром (включается музыка). Представьте себе энергию, которая течет сквозь тело дирижера, когда он слышит все инструменты и ведет их к чудесной общей гармонии. Если хотите, можете слушать с закрытыми глазами. Обратите внимание на то, как вы сами при этом наполняетесь жизненной силой. Вслушивайтесь в музыку и начинайте в такт ей двигать руками, как будто вы управляете оркестром. Двигайте теперь еще и локтями и всей рукой целиком... Пусть в то время как вы дирижируете, музыка течет через все ваше тело. Дирижируйте всем своим телом и реагируйте на слышимые вами звуки каждый раз по — новому. Вы можете гордиться тем, что у вас такой хороший оркестр! Сейчас музыка закончится. Откройте глаза и устройте себе самому и своему оркестру бурные аплодисменты за столь превосходный концерт.

### 2) «Путешествие на облаке»

Сядьте удобнее и закройте глаза. Два — три раза глубоко вдохните и выдохните... Я хочу пригласить вас в путешествие на облаке. Прыгните на белое пушистое облако, похожее на мягкую гору из пухлых подушек. Почувствуй, как ваши ноги, спина, попка удобно расположились на этой

большой облачной подушке. Теперь начинается путешествие. Облако медленно поднимается в синее небо. Чувствуете, как ветер овеивает ваши лица? Здесь, высоко в небе, все спокойно и тихо. Пусть облако перенесет вас сейчас в такое место, где вы будете счастливы. Постарайтесь мысленно увидеть это место как можно более точно. Здесь вы чувствуете себя совершенно спокойно и счастливо. Здесь может произойти что — нибудь чудесное и волшебное... Теперь вы снова на своем облаке, и оно везет вас назад, на ваше место в классе. Слезьте с облака и поблагодарите его за то, что оно так хорошо вас покатило. Теперь наблюдайте, как оно медленно растает в воздухе. Потянитесь, выпрямитесь и снова будьте бодрыми, свежими и внимательными.

### 3) Релаксация «Ковер-самолет»

Исходное положение — лежа на спине, глаза закрыть, при этом играет спокойная музыка.

Мы ложимся на волшебный ковер-самолет. Он плавно и медленно поднимается, несет нас по небу, тихонечко покачивает. Ветерок нежно обдувает усталые тела, все отдыхают... Далеко внизу проплывают дома, поля, леса, реки и озера... Постепенно ковер-самолет начинает снижение и приземляется в нашей группе (пауза) ... Потягиваемся, делаем глубокий вдох и выдох, открываем глаза, медленно и аккуратно садимся.

### 5. Упражнения для развития мелкой моторики

#### 1) «Домик»

Мы построим крепкий дом,  
Жить все вместе будем в нем.

*Соединить концевые фаланги выпрямленных пальцев рук. Пальцами правой руки с усилием нажать на пальцы левой руки. Отработать эти движения для каждой пары пальцев. (10 раз)*

#### 2) «Ладонь»

С силой на ладонь давим,  
Сильной стать ее заставим.

*Пальцами правой руки с усилием нажать на ладонь левой руки, которая должна сопротивляться. То же для другой руки. (10 раз).*

#### 3) «Лезгинка»

Любим ручками играть  
И лезгинку танцевать.

Левая рука сложена в кулак, большой палец отставлен в сторону, кулак развернут пальцами к себе. Правая рука прямой ладонью в горизонтальном положении прикасается к мизинцу левой. После этого одновременно происходит смена правой и левой рук в течении 6—8 раз.

#### 4) «Ухо-нос»

Левой рукой взяться за кончик носа, правой — за противоположное ухо, затем одновременно опустить руки, хлопнуть в ладоши и поменять их положение.

#### 5) «Симметричные рисунки»

Рисовать в воздухе обеими руками зеркально симметричные рисунки (начинать лучше с круглого предмета: яблоко, арбуз и т. д. Главное, чтобы ребенок смотрел во время «рисования» на свою руку).

### 6. Глазодвигательные упражнения

#### 1) «Взгляд влево вверх»

Правой рукой зафиксировать голову за подбородок. Взять в левую руку карандаш или ручку и вытянуть ее в сторону вверх под углом в 45 градусов так, чтобы, закрыв левый глаз, правым нельзя было видеть предмет в левой руке. После этого начинают делать упражнение в течение 7 секунд. Смотрят на карандаш в левой руке, затем меняют взгляд на «прямо перед собой». (7 сек.). Упражнение выполняют 3 раза. Затем карандаш берут в правую руку и упражнение повторяется.

#### 2) «Горизонтальная восьмерка»

Вытянуть перед собой правую руку на уровне глаз, пальцы сжать в кулак, оставив средний и указательный пальцы вытянутыми. Нарисовать в воздухе горизонтальную восьмерку как можно большего размера. Рисовать начинать с центра и следить глазами за кончиками пальцев, не поворачивая головы. Затем подключить язык, т. е. одновременно с глазами следить за движением пальцев хорошо выдвинутым изо рта языком.

#### 3) «Слон»

Стоя. Встаньте в расслабленную позу. Колени слегка согнуты. Наклоните голову к плечу. От этого плеча вытяните руку вперед, как хобот. Рука рисует «Ленивую восьмерку», начиная от центра зрительного поля вверх и против часовой стрелки; при этом глаза следят за движением кончиков пальцев. Упражнение выполнять медленно от трёх до пяти раз левой рукой, прижатой к левому уху, и столько же раз правой рукой, прижатой к правому уху.

#### 4) «Глазки»

Чтобы зоркость не терять,  
Нужно глазками вращать.  
*Вращать глазами по кругу по 2—3 секунды. (6 раз)*

#### 5) «Глазки»

Зорче глазки чтоб глядели,  
разотрем их поскорее.

*Массировать верхние и нижние веки, не закрывая глаз. (1 мин.)*

#### 6) «Глазки»

Чтобы зоркими нам стать,  
Нужно на глаза нажать.

*Тремя пальцами каждой руки легко нажать на верхнее веко соответствующего глаза и держать 1—2 секунды.*

### Литература:

1. Семенович А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте: Учебное пособие для высших учебных заведений. М., 2002.

2. Сиротюк А. Л. Коррекция обучения и развития школьников. М., 2002.
3. Шанина Г. Е. Упражнения специального кинезиологического комплекса для восстановления межполушарного взаимодействия у детей и подростков. М., ВНИИФК, 1999.
4. Ханнафорд. К. Мудрое движение, или мы учимся не только головой. М., «Восхождение», 1998.

## Формирование исследовательской компетенции в условиях компетентного подхода

Трифилова Екатерина Анатольевна, аспирант  
Научный руководитель: Ипполитова Н. А., доктор педагогических наук, профессор  
Московский педагогический государственный университет

Основу современного образования составляют принципы компетентного подхода, которые призваны максимально сократить разрыв между теорией и практикой в обучении. Получение знания должно сопровождаться пониманием того, как его можно использовать в социальной и профессиональной сферах деятельности. «Владение навыками учебно-познавательной, учебно-исследовательской и проектной деятельности, навыками разрешения проблем; способность и готовность к самостоятельному поиску методов решения практических задач, применению различных методов познания» [2, с. 6] становится неотъемлемой составляющей современного образования.

Учебно-познавательная деятельность в рамках любой учебной дисциплины требует укрепления когнитивной базы учащихся, развития познавательных процессов, обеспе-

чивающих восприятие и осмысление фактов и явлений действительности (сравнение, обобщение, классификация, систематизация и др.), овладения различными формами и видами мышления. Решение этих задач будет более успешным, если оно будет обеспечено сформированностью исследовательской компетенции.

*Исследовательская компетенция* — способность осознанно и целенаправленно ставить и решать познавательные задачи, связанные с освоением действительности, описанием явлений и фактов, отражающих ее содержание и закономерность их взаимодействия, норм и правил, обеспечивающих решение поставленной задачи.

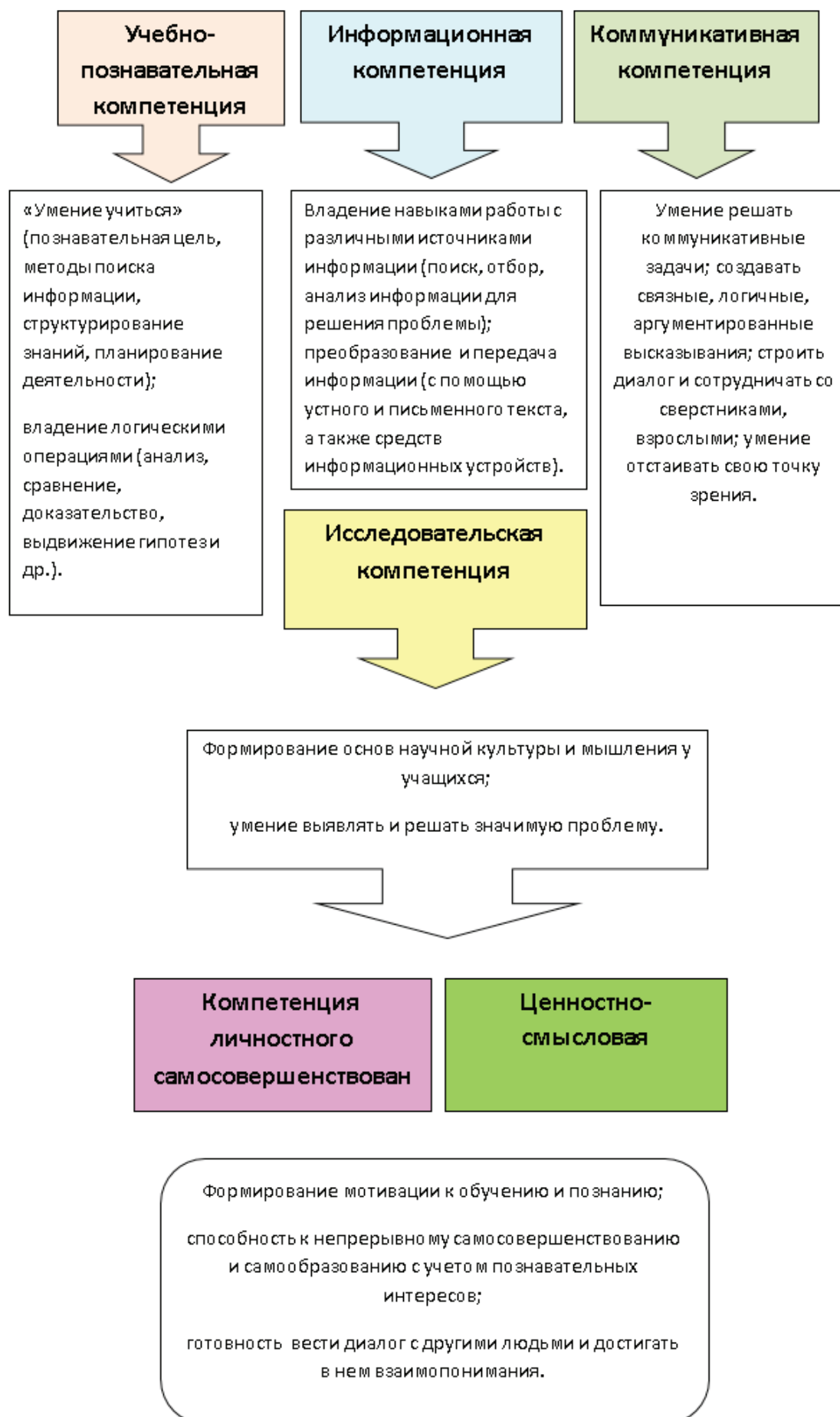
Определим содержание исследовательской компетенции, опираясь на основные положения по классификации А. В. Хуторского [1, с. 114]:

Компоненты компетенции	Содержание компетенции
1. Тип компетенции в общей иерархии (ключевая, общепредметная, предметная компетенция).	Общепредметная
2. Круг реальных объектов действительности по отношению к которым вводится компетенция.	Действительные объекты, поддающиеся процессу учебно-научного познания.
3. Социально-практическая обусловленность и значимость компетенции (для чего она необходима в социуме).	Формирование личности с активной жизненной позицией, готовой к взаимодействию в социуме, способной решать задачи и добиваться результата в процессе практической деятельности.
4. Смысловые ориентации обучаемого по отношению к данным объектам, личностная значимость компетенции.	Формирование исследовательского мышления учащихся, распространяющегося на все сферы жизнедеятельности: социальную, духовную, профессионального становления.

В ходе подготовки и проведения учебного исследования происходит формирование учебно-познавательной, коммуникативной и информационной компетенций, что в свою очередь является основой развития исследовательской компетенции, определяемой умением видеть и решать проблемы в ходе самостоятельной деятельности, анализировать результаты деятельности, умением представлять результаты труда различными способами. Как следствие

происходит формирование исследовательского мышления учащихся, распространяющегося на все сферы жизнедеятельности, что позволяет говорить о формировании ценностно-смысловой компетенции и компетенции личностного самосовершенствования. В соответствии с ФГОС формирование исследовательской компетенции в ходе подготовки и проведения учебного исследования можно представить в виде схемы:





Таким образом, формирование исследовательской компетенции наряду с другими факторами способствует развитию творческих способностей, формированию личностных качеств учащегося, таких как внимательность, критичность мышления, настойчивость в достижении цели, решительность и дисциплинированность; позволяет расширить куль-

турный и трудовой опыт, научиться нести ответственность за свои действия при работе в группе. В свою очередь учебно-исследовательская деятельность, подготовка к которой начинается в младшей школе, становится значимой частью системы обучения в средней и обязательной формой работы в старшей школе.

Литература:

1. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. — М.: Изд-во МГУ, 2003. — 416 с.
2. Федеральный закон об образовании в Российской Федерации от 21 декабря 2012 года // Федеральный Государственный Образовательный стандарт [Электронный ресурс]: URL: [минобрнауки.рф/документы/2269/файл/572/12/05/15-ФГОС.pdf](http://минобрнауки.рф/документы/2269/файл/572/12/05/15-ФГОС.pdf) (дата обращения: 18.11.2016).

## Fostering and improving leadership capacity of head of department in Vietnamese universities in order to meet requirements of higher education innovation

Thai Van Thanh, Doctor, Associate Professor  
Vinh University

*Universities should make heads of department fully aware of that if they do not foster their skills improvement and capacity, they will not complete their tasks as a head of department in order to meet requirements of educational renovation and development. This article discusses fostering and improving leading capacity of head of department in Vietnamese universities to meet requirements of higher education innovation. In the article the author would like to clarify the status of head of department in Vietnam and propose fostered solutions as following: to identify training demands of head of department; to develop training content; to develop a training plan; to renew the organization of training of head of department; to innovate in training evaluation of head of department.*

**Keywords:** head of department, higher education innovation, leadership, solution, training, university

Тхань Ван Тхай, доктор, доцент  
Винь университет (Вьетнам)

**1.** Status of Head of Department in Vietnamese universities  
In general personnel management of universities and heads of department in particular are appointed by the faculty. Most of them are educators and have high qualifications, a doctoral degree, experience in training, scientific research and technological transfer; have a basic political stability; have good moral qualities; organize and implement seriously the Party's guidelines and State's policies in general and educational process and scientific research in universities in particular [6, p. 4]. Over the years, heads of department have advised positively and effectively to the department and schools on development of higher education in line with socio-economic conditions of the country. In recent years, due to flexibility of programs and international cooperations to allocate the funding of universities and the support of the state, there are many heads of department, who were sent to visit, exchange, and learn experience of educational management, scientific research in developed countries.

There were carried a number of interviews and discussions about the head of Staff Department on such issues as: teach-

ing capacity, scientific research capacity, management capacity and leadership, social activities to supply educational services and technology to community, capacity of international cooperation in the higher education. In these activities several managers of faculties and schools at Vinh University, Can Tho University, Thai Nguyen University, Hanoi National University of Education, Tay Nguyen University, Sai Gon University, VNU University of Education were involved. As a result, it was found that:

- there are a lot of heads of department working via experiment who are slow in innovation; and are affected by focused administrative mechanism;
- there are a lot of heads of department who have the same psychology of an aversion to change while new mechanisms require changes and a motivation for it;
- there is a number of head of department staff who have a conservative mentality and exclusive thinking while new mechanisms require to accept both old and new things, competitions in cooperation to get a better education quality;

- there are a few heads of department who have an open mind to new things, dare to embark and adventure, dare to think and dare to work;
- there is a big part of head of department staff who fear inspection and control while new mechanism that need to call to confirm, advertise, promote educational prestige, brand and quality of faculty and school;
- there are a few heads of department who are able to negotiate, sign, collaborate with universities of other countries in the region and in the world about education, academic exchanges, scientific research, retraining, improvement of capacity for lecturer staff;
- there are a lot of heads of department who have a limitation in using information technology for management, and using an influent foreign language in profession, management, and international integration in order to meet requirements of educational innovation;
- there are a few heads of department who are able to negotiate, sign, collaborate with other universities in the region and in the world about training, academic exchange, scientific research, retraining of capacity improvement for the faculty;
- there are a lot of heads of department who have limitations in application of information technology on man-

agement and use of foreign language proficiency in professional management, international cooperation, and they still do not meet the requirements of higher education innovation.

Following to requirements above and the state of the head of department status at the moment, we propose solutions to foster and improve the leadership capacity for head of department which will be discussed in the following paragraphs.

2. Solution for fostering and improving leadership capacity for heads of department in Vietnamese universities.

Objectives of fostering and improving leadership capacity for heads of department are equipping, updating, improving knowledge, skills, methods to perform the tasks of head of department in new context [2, p. 11]. Quality, leadership capacity, educational management, scientific research, technical transfer and international cooperation of the department should be improved as well.

Fostering must be conducted with more flexible measures such as administration, motivation, and encouragement. It must be managed and implemented in a scientific way to ensure tightly from the stage of fostering needs analysis, building fostering contents, planning for fostering to the stage of result evaluation. In our opinion fostering of head of department should follow strict procedures in the figure 1:

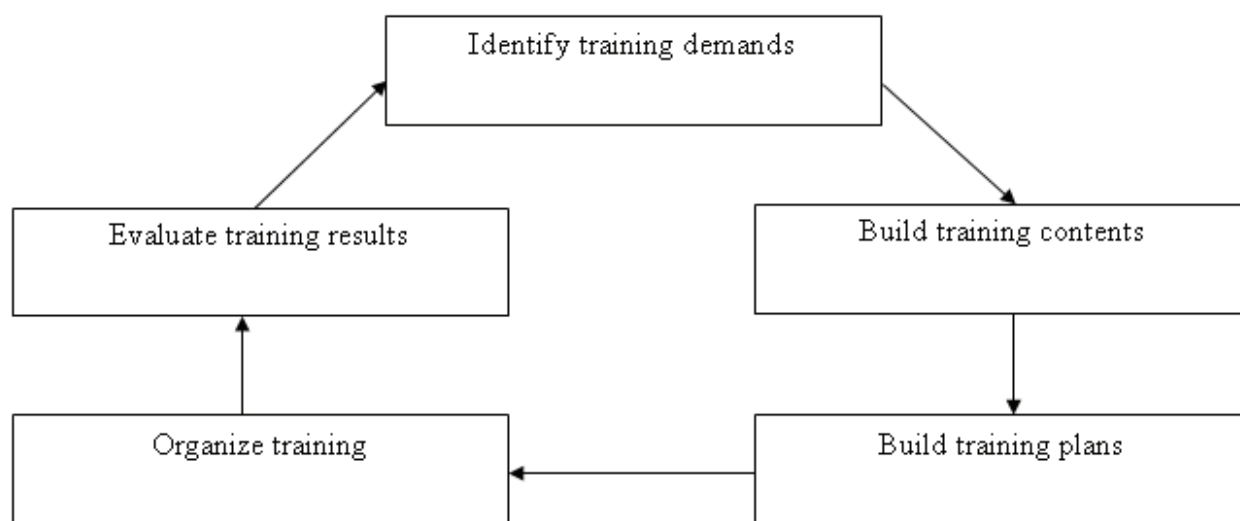


Figure 1. Training process for the head of department

2.1. Identifying training needs of head of department.

To determine training demands of heads of department, universities have to analyze who the heads of departments are. What is their role in the higher education innovation? What is their level? What is their leadership capacity and department management? What are their weaknesses and strengths? What do they need to train? What are the forms of training? Then we can identify training demands of heads of department so that we can develop a suitable training program.

2.2. Developing training content.

First, universities need to implement training contents well, foster heads of department following the regulations

in the Decree No.18/2010/NĐ-CP dated 5<sup>th</sup> March, 2010 on training and refreshing training of civil servants; Decision No. 382/BGD-ĐT dated 20<sup>th</sup> January, 2012 of Minister of Education and Training on the issuance of program about fostering educational managers, fostering department and school managers [10, p. 17]. Based on the requirements of a head of department in higher educational innovative context we should focus on fostering leadership capacity of heads of department as following:

a. The head of department in the context of basic and comprehensive innovation in higher education and international integration. These include the following issues: the role of a

head of department in university in the higher educational innovation; labor characteristics of a head of department; personality traits, capacity of a head of department before requirements of higher educational innovation; challenges for a head of department in the present context [1, p. 28].

b. Developing skills of department strategic planning of heads of department.

The department strategic planning follows three stages:

Stage 1. The draft strategy follows 7 steps. Step 1 — planning; step 2 — analyzing the strengths, weaknesses, opportunities and challenges of the discipline; step 3 — building a vision of the discipline; step 4 — developing objectives based on the general objectives of the faculty/school and performance measurement techniques; step 5 — developing strategic tasks, specific activity; step 6 — implementation of the plan; step 7 — measuring implementation and results evaluation;

Stage 2. Step 1 — organizing consultations of lecturers and leaders of department and school; step 2 — completing the plan.

Stage 3. Submittance to the faculty or school to approve.

c. Training of heads of department on professional leadership and discipline management.

These include such issues as: managing changes in higher education; skills of developing plan of teaching staff of department in order to ensure a sufficient number of subjects, implemented structure of training program and scientific development; the training and retraining of lecturers; teaching leaders; developing academic and training programs to meet the needs of society; Managing assessment and accreditation of education; developing culture of high quality in the department [4, p. 3].

d. Training of head of department on directing capacity to build and develop training programs.

These include such issues as: programs, training programs, developing training programs; methodologies and approaches to develop training programs; models of program development in the world; developing process of outcome standards and training program; skills of leadership to restructure educational curriculum, structure of subjects in the current program in order to meet social demands [7, p. 13].

e. Training of heads of department on capacity of scientific research organization and management of lecturers.

These include such issues as: identifying the content of scientific research of lecturers; building managing regulations about scientific research; organizing assessment and classification of scientific research and technical transfer of the faculty; developing the plan of scientific research of the discipline; building scientific research groups of the discipline.

f. Training of heads of department about capacity of international cooperations in higher education.

These include such issues as: understanding guidelines and policies of the Party, the State, the Ministry of Education and Training on international cooperation in the higher education; understanding the opportunities and challenges of school in the international integration process; having skills

to build global educational thinking; having skills of negotiation, signing and cooperation with universities of other countries in the region to exchange experiences in management, academic, scientific research; fostering and improving capacity of the faculty; organizing exchange and learning experiences for students [3, p. 15].

g. Building environment and creating working motivation for lecturers.

These include such issues as: developing mechanisms to reward staff who have a lot of achievements and contributions to training, scientific research and technical transfer; organizing of the leading faculty and junior faculty visits, exchange, and teaching in the country and abroad; promoting the independence and creativity of teachers in order to develop the potential of faculty and help them to fulfill the tasks of scientific research and technical transfer to meet the requirements of socio-economic development of the country; developing and implementing policies of priority and honor of teachers well.

h. Training of heads of department on foreign language and computer science

These include such issues as: skills of technical information application in education, scientific research and management; foreign language, based on the conditions of each university to offer requirements and appropriate process to help heads of department improve their foreign language skills.

### 2.3. Building training plan of heads of department.

Based on the practical training demands of heads of department, strategic plan, yearly plan of the school, financial capacity, universities will actively develop a training plan annually including: objectives, requirements, contents, training methods, time, fund and responsibilities of related organizations and individuals as the basis of the training implementation. Departments should plan training of heads of department as the following 4 steps: Step 1. Determine the training demand of each head of department; Step 2. Orientate to choose contents, programs, methods of training for each head of department; Step 3: Allocate the fund, time, location for training; Step 4: Submit to the school administration for approval [5, p. 12].

2.4. Innovation in organization and fostering of heads of department leadership capacity.

Training method. Training from “the top to bottom”. This is a way that is usually used in training in order to help heads of department thoroughly major policies of the Party and the State in education and higher education innovation, directives and plans of Ministry of Education and Training for departments and universities. In our opinion it should concentrate heads of department following school cluster to train them directly.

Training from “the bottom to top”. This is a way that bases on the needs of heads of department following the style that what they need, they will be trained, what they lack, they will be retrained.

Heads of department are fostered by themselves. At the beginning of the school year, heads of department register self-

training plans for faculty or school. The self-training product is one of criteria that is used to plan and evaluate heads of department [8, p. 23].

Training method of heads of department in our opinion should combine between learner-centered method and self-training method. So, we propose a training process that includes the following steps:

Step 1. Giving training documents and basic guidelines for heads of department on the document contents.

Step 2. Heads of department should study training documents by themselves.

Step 3. Organize the heads of department to exchange training materials for each school, school clusters.

Step 4. Focus through research and exchange agreements on the contents that is unclear and inconsistent to the heads of departments.

Step 5: Organize explanation of contents in the training documents that is not clear or inconsistent to the heads of department.

Training form. To meet requirements of a modern education, that is higher and higher, heads of department should be trained by various forms such as:

Fostering frequently: the regular training is done in many ways such as: self-teaching, self-training in educational practice, participation in workshops, attending short-term training courses. Field trips teach managing experiences in some countries in the region and in the world. Self-studying and self-training is the most basic training way via practical ac-

tivities about discipline management. The head of department gets experience and lessons by himself and overcomes limitations.

Concentrated fostering: To foster following a systematic way to improve skills for heads of department who have not yet been standardized on the managing level, political theory high-level. It can be concentrated continuously or can be concentrated by each batch, and give the certificate for each batch. When learners can accumulate a sufficient number of certificates of modules, they will be issued a certificate.

Training in the remote form, online with the learning materials for learners or through the Internet.

2.5. Innovation in the training of result evaluation of heads of department.

Along with the innovation of contents, methods and forms of training for heads of department, it is necessary to innovate in the training of result evaluation of heads of department [11, p. 5].

In our opinion, it should be evaluated on two fronts: first, awareness of heads of department of issues that were fostered; second, the ability of heads of department to apply knowledge and skills that they were fostered for the leadership, direction, and practical management in the discipline.

Various evaluating forms can be used such as: self-assessment, evaluation of faculties/school, evaluations of students.

The assessment results are kept in personnel records, as a basis for planning, training and retraining plans for staff, and plans for staff shift and appointment of heads of department.

#### References:

1. Ban Bí thư Trung ương Đảng (2004), Chỉ thị số 40-CT/TW của Ban Bí thư về việc xây dựng, nâng cao chất lượng đội ngũ nhà giáo và cán bộ quản lý giáo dục.
2. Chính phủ (2005), Nghị quyết 14/2005/NQ-CP ngày 2/11/2005 của Chính phủ Về đổi mới cơ bản và toàn diện giáo dục đại học Việt Nam giai đoạn 2006–2020.
3. Chính phủ (2012), Chiến lược Phát triển giáo dục giai đoạn 2011–2020.
4. Chính phủ (2014), Điều lệ trường đại học, ban hành theo Quyết định số 70/2014/QĐ-TTg ngày 10 tháng 12 năm 2014 của Thủ tướng Chính phủ.
5. Đỗ Minh Cường, Nguyễn Thị Doan (2001), Phát triển nguồn nhân lực giáo dục đại học Việt Nam, Nxb Chính trị quốc gia, Hà Nội.
6. Drucker Peter F, Những thách thức của quản lý trong thế kỷ 21, NXB trẻ, TP Hồ Chí Minh.
7. Đảng Cộng sản Việt Nam (1997), Văn kiện Hội nghị lần thứ III Ban Chấp hành Trung ương khóa VIII, Nxb Chính trị Quốc gia, Hà Nội.
8. Đảng Cộng sản Việt Nam (2011), Văn kiện Đại hội Đảng toàn quốc lần thứ XI, Nxb Chính trị Quốc gia, Hà Nội.
9. Đảng Cộng sản Việt Nam (2013), Văn kiện Hội nghị lần thứ tám Ban Chấp hành Trung ương khóa XI, Văn phòng Trung ương Đảng, Hà Nội.
10. R. Heller (2006), Quản lý sự thay đổi, Nxb Tổng hợp TP. Hồ Chí Minh.
11. Stephen R. Covey (2004). The 7 Habits of Highly Effective People. Free press, New York, London, Toronto, Sydney.

## Культура взаимоотношений в педагогическом коллективе образовательной организации

Усова Анна Михайловна, магистрант;

Васильева Ксения Викторовна, магистрант

Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета имени Н. И. Лобачевского

*В статье автор исследует различные подходы к содержанию понятий «культура взаимоотношений», «педагогическая культура»; рассматривает специфику формирования культуры взаимоотношений в педагогическом коллективе.*

**Ключевые слова:** культура взаимоотношений, педагогический коллектив, педагогическая культура

В последнее время более пристальное внимание уделяется формированию общей, профессиональной и коммуникативной культуры педагога, которая способствует расширению пределов его нормативной деятельности, обеспечивает возможность создания и передачи ценностей, помогает реализовывать воспитание и развитие детей, осуществлять формирование социальной и гражданской позиции. Особое значение в педагогическом коллективе отводится культуре взаимоотношений, которая отражается не только на психологическом комфорте в коллективе, но и на процессе воспитания и обучения детей, а также при конструктивном взаимодействии педагогов в коллективе.

Культура взаимоотношений является структурным компонентом внутренней культуры личности педагога и оказывает значительное влияние на результаты педагогической деятельности. Наличие здоровых взаимоотношений оказывает влияние и на личность самих участников педагогического коллектива и на развитие их профессионально значимых качеств.

Культура взаимоотношений — это совокупность интеллектуальных, духовных и эмоциональных качеств личности, которые являются необходимым условием успешного взаимодействия и контроля поведения, основываясь на нравственных нормах и правилах общения. Сущностью культуры взаимоотношений в педагогическом коллективе является ориентирование на мораль, приоритетность социальной ответственности всех ее членов, единство ценностей и целей [6].

Вопросам формирования культуры взаимоотношений в педагогическом коллективе посвящены исследования таких ученых, как Л. Г. Бузунова, И. И. Диденко, К. Э. Казарьянц, К. А. Кисин, Н. Ю. Попикова, М. В. Тарасов и др.

В первой половине XX века в педагогической науке начали складываться представления о педагогическом коллективе, как об особой трудовой общности. Н. И. Пирогов и К. Д. Ушинский в своих трудах активно пропагандировали идею товарищества и сотрудничества в работе педагогов. Н. И. Пирогов выступал за коллегиальность в руководстве учебно-воспитательной работой.

Н. С. Дежникова в своих трудах обращается к вопросам организации и управления педагогическим коллективом, его специфике. Она выделяет внутреннюю и внешнюю

функции педагогического коллектива. Внутренняя функция рассматривает коллектив как субъект собственного развития: педагогический коллектив является образцом для детей, по которому строится представление о других объединениях взрослых. К внешней функции педагогического коллектива Н. С. Дежникова относил педагогизацию окружающей среды организации.

Автор отмечала, что оптимизировать деловые отношения в педагогическом коллективе можно через умелую организацию повседневного общения — это может быть и сотрудничество, и объединение общих усилий педагогов. Так же взаимоотношения могут устанавливаться при коллективном анализе результатов учебно-воспитательной работы, сравнение с результатами других образовательных организаций. Взаимоотношения внутри коллектива могут появляться и в процессе наставничества опытных педагогов над молодыми специалистами. Кроме того, вместе с деловыми отношениями в коллективе имеют место быть и неофициальные отношения, влияющие на самоорганизацию и саморегуляцию в коллективе. В связи с этим задачей руководителя является контроль и координация как деловых, так неофициальных отношений в коллективе, зарождающиеся в процессе общения и совместной деятельности педагогов.

Педагогический коллектив — объединение педагогов образовательной организации, взаимодействующих на основе общих мировоззренческих взглядов, воспитательных целей и задач. Коллектив педагогов обладает многими общими признаками коллектива, но вместе с тем имеет специфические особенности. Отличительной особенностью педагогического коллектива является специфика профессиональной деятельности — обучение и воспитание детей. Специфической чертой данного типа коллектива является преобладание в нем женщин. Эта особенность оказывает сильное влияние на взаимоотношения среди членов коллектива. В женском составе педагогического коллектива всегда преобладает высокий эмоциональный фон. Сотрудники такого коллектива больше подвержены быстрой смене настроения, более конфликтны, чем коллективы, где преобладают мужчины.

Педагог овладевает нормами профессии во время приобщения к педагогической и человеческой культуре. Это служит основой для формирования личной и профессиональной культуры.

Культура — исторически определенный уровень развития общества, творческих сил и способностей человека, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей, в их взаимоотношениях, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях [3]. Общая культура является фундаментом для профессиональной педагогической культуры. Педагогическая культура рассматривается как часть общечеловеческой культуры, включающая мировой педагогический опыт, как смену культурных эпох и соответствующих им педагогических цивилизаций, как история педагогической науки и образования.

В. А. Сухомлинский связывал педагогическую культуру с умением ориентироваться в сложных вопросах педагогической науки и практики. Педагогическая культура характеризуется им как важнейший стимул развития коллективной мысли и коллективного творчества. Педагогическая культура проявляется в повышенном внимании к духовному миру воспитанника [4].

А. В. Барabanщиков, понимая педагогическую культуру педагога как определенную степень овладения им педагогическим опытом человечества степень его совершенства в педагогической деятельности, как достигнутый уровень развития его личности, выделяет составляющие педагогической культуры. К ним он относит педагогическую эрудицию и интеллигентность, педагогическое мастерство, умение сочетать педагогическую и научную деятельность, систему профессионально-педагогических качеств, педагогическое общение и поведение, требовательность, потребность в самосовершенствовании [2].

Культура специалиста как интегральный показатель творческого начала поведения складывается в единстве и взаимосвязи всех составляющих. Так, тезаурус и кругозор личности характеризуют ее познавательную емкость, интеллектуальный потенциал. Широта интересов обеспечивает уровень духовных потребностей. Мирозрение обуславливает социальную направленность личностной культуры. Поступки и действия регулируются нормами и освоенными методами деятельности принятыми личностью. Культура чувств, показывающая развитие и гуманистическую направленность эмоциональной сферы личности, определяет эмоциональную насыщенность ее поведения и личности [8].

Педагогическая культура в значительной мере проявляется во взаимоотношениях в педагогическом коллективе, и находится в прямой зависимости от нее. Взаимоотношения между членами коллектива — это явление динамичное, определенное внешними и внутренними факторами. Главным проявлением положительных взаимоотношений в педагогическом коллективе является формирование модели поведения и деятельности педагога, обусловленных возникающими ситуациями внутри коллектива. Взаимоотношения также можно определить как субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, проявляющиеся объективно в способах и характере взаимовлияний, кото-

рые люди оказывают друг на друга в совместной деятельности и общении.

Взаимоотношения также можно рассматривать как систему ориентаций, установок, ожиданий и стереотипов, с помощью которых члены коллектива оценивают и воспринимают друг друга. В свою очередь данные позиции находятся под влиянием содержания, целей, ценностей и организованной совместной деятельностью и являются источником формирования социально-психологического климата в коллективе.

В любом коллективе важна культура взаимоотношений. Определяя культуру взаимоотношений, необходимо опираться на то, что человек становится личностью в процессе освоения социального и культурного опыта общества. Роль культуры в процессе становления личности каждого человека огромна. Именно культура, в сравнении с генетическими механизмами наследования, является средством социального усвоения информации, накопленного обществом исторического опыта человечества. Также общая культура может рассматриваться как сумма нескольких культур — психологической, нравственной, эстетической, речевой и др. Среди элементов общей культуры личности особое место занимает культура взаимоотношений.

Исторический характер явлений культуры взаимоотношений характеризуется тем, что формы и способы взаимодействия складывались в ходе исторического развития — в традициях, нравах и обычаях. Для культуры взаимоотношений в педагогическом коллективе ценностный характер имеют гуманистические ценности. Также культура взаимоотношений рассматривается как синтез общего развития и профессионально-педагогических качеств, психолого-педагогических убеждений и мастерства, системы всесторонних отношений и педагогической этики, поведенческий стиль и стиль профессиональной деятельности.

Основные принципы культуры взаимоотношений в педагогическом коллективе приобретаются в процессе профессиональной подготовки в высшем учебном заведении, которые трансформируются в профессиональные убеждения по мере освоения педагогической деятельностью, тем самым они позволяют будущему педагогу осознать важность профессии [4].

Анализируя уровень культуры взаимоотношений в педагогическом коллективе, можно понять — успешно ли функционирует данный коллектив. Именно в коллективе педагогов зарождается особый тип взаимоотношений, для которого характерна высокая сплоченность, коллективистское самоопределение, коллективистская идентификация, социально ценный характер мотивации межличностных выборов, высокая референтность педагогов в отношении друг друга, объективность при передаче и принятии ответственности за результат совместной деятельности.

## Литература:

1. Аралова М. А. Формирование коллектива ДООУ: Психологическое сопровождение. — М.: ТЦ Сфера, 2005. — 197 с.
2. Барабанщиков А. В. Проблемы педагогической культуры: о педагогической культуре преподавателя высшего учебного заведения. — Вып. 1. — М.: Военное издательство, 1980. — 280 с.
3. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике. М.: ИКЦ «МарТ», 2005. — 448 с.
4. КОРТУНОВА Е. П. Управленческая культура руководителя образовательного учреждения в современных условиях // Молодой ученый. — 2011. — № 6. Т. 2. — С. 94–96.
5. Крылова Н. Б. — Формирование культуры будущего специалиста. Методическое пособие. — М.: Высшая школа, 2001. — 142 с.
6. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. — М.: Большая рос. энцикл., 2002. — 528 с.
7. Троян А. Н. Управление дошкольным образовательным учреждением: учебное пособие. — Магнитогорск: МаГУ, 2001. — 123 с.
8. Управление дошкольным образованием: учебник и практикум для академического бакалавриата / под ред. Н. А. Виноградовой, Н. В. Микляевой. — М.: Издательство Юрайт, 2014. — 394 с.

## К вопросу о развитии эстетического отношения к миру у младших школьников

Филимонова Мария Николаевна, студент

Научный руководитель: Шишлянникова Нина Петровна, доктор педагогических наук, профессор  
Хакасский государственный университет имени Н. Ф. Катанова (г. Абакан)

Формирование эстетического отношения к миру у младших школьников — одна из главных задач современного общего начального образования, решение которой играет важную роль для воспитания и разностороннего развития ребенка. Восприятие прекрасного в окружающем мире способствует развитию эстетических взглядов, вкусов и чувств, формирует потребность у детей участвовать в создании прекрасного в искусстве и жизни, тем самым выражая свое отношение к предметам и явлениям окружающего мира.

Философская наука, которая занимается вопросами о прекрасном, называется эстетикой, содержание которой определяется так: «Эстетика (от греч. *aisthetikos* — имеющий отношение к чувственному восприятию), наука, изучающая природу, основные законы развития и функционирования эстетического в природе, обществе, в материальном и духовном производстве, в образе жизни, общении людей, формы эстетического сознания (чувство, восприятие, потребность, вкусы, оценки, идеалы, категории), основные закономерности возникновения, развития и места в жизни общества искусства как высшей формы проявления эстетического...» [1, с. 189].

На проблему развития эстетического отношения к миру обращают внимание В. А. Сухомлинский, Б. Т. Лихачев, Т. М. Галимова, Б. М. Неменский, А. А. Мелик-Пашаев и другие ученые.

А. А. Мелик-Пашаев под эстетическим отношением подразумевает не отстранённое, «сопричастное» отноше-

ние человека к действительности, к предметам и явлениям окружающего мира, связанное с восприятием их конкретного чувственного облика, во многом отличное и даже противоположное тому, которое строится на сугубо логическом основании [4].

Некоторые из ученых отмечают, что формирование у ребенка эстетического отношения к миру на первых порах можно обозначить как стихийный и спонтанный процесс. Соприкасаясь с эстетическими явлениями жизни, ребенок так или иначе приобщается к прекрасному и эстетически развивается. И все они подчеркивают огромную роль искусства в развитии эстетического отношения к миру. Например, Б. М. Неменский в статье «Искусство как опыт человеческих отношений» утверждает, что художник в своих работах оживляет всё: дома, деревья, звезды и т. д. «Сегодняшние парнишка и девчонка через искусство могут прожить, почувствовать тысячи жизней людей иных эпох — и опытом их чувств и отношений «скорректировать», уточнить свой поневоле малый, ограниченный эмоциональный и ценностный опыт. Способность поставить себя на место другого человека — вот что дает нам опыт искусств, опыт переживания многих жизней» [3, с. 12]. А писатель М. Пришвин подчеркивает особую роль художника в расширении обычной способности людей «к родственному вниманию к миру» [приведено по: 3, с. 11]. Это означает, что человек с эстетическим отношением к миру не может позволить себе сломать дерево, разбить какой-то предмет, грубо обидеть сверстника или взрослого человека.



Развитие эстетического отношения к миру — существенный элемент нравственного аспекта личности. Трудно быть добрым тому, кто в детстве не сопереживал другому человеку. Поэтому первым институтом формирования нравственно-эстетического отношения к миру является семья. В процессе формирования эстетического отношения к миру в семье важно сформировать неприязнь ребенка к беспорядку. Ребенок должен понимать, что все красивое нуждается в бережном уходе и внимании.

Природа также является источником развития эстетического отношения к миру. Красоту природы ребенок созерцает с помощью органов чувств, накапливает опыт эмоционального восприятия и эстетических впечатлений от этой красоты. Но ведущая роль все-таки отводится произведениям искусства, которые оказывают широкое и многостороннее воздействие на детей, вызывая эмоциональный отклик на прекрасное и безобразное в жизни, облагораживают их эстетический облик и внутренний мир.

То, что детство — это период интенсивного эстетического развития, подчеркивает Б. Т. Лихачев: «Период дошкольного и младшего школьного детства является едва ли не самым решающим с точки зрения эстетического воспитания и формирования нравственно-эстетического отношения к жизни» [2, с. 35].

О цели уроков литературного чтения в начальной школе в развитии у учащихся эстетического отношения к миру пишет Н. П. Шишлянникова: «Цель уроков — в процессе освоения художественных текстов воспитывать в детях чувство родства человека и окружающего мира (природы и культуры). Пробуждая возвышенные чувства и мысли, устремлять к высоким идеалам истины, добра и красоты, побуждать к нравственным поступкам, которые бы согласовывались с этими идеалами. На данной основе гармонизировать отношение ребенка к окружающей действительности, формировать отношение к миру как к живому организму» [5, с. 64].

#### Литература:

1. Краткий словарь по эстетике: книга для учителя / под ред. М. Ф. Овсянникова. — М.: Просвещение, 1983. — 223 с.
2. Лихачев Б. Т. Теория эстетического воспитания школьников: учебное пособие по спецкурсу для студентов пед. ин-тов. — М.: Просвещение, 1985. — 176 с.
3. Неменский Б. М. Искусство как опыт человеческих отношений // Искусство в школе. — 1991. — № 3. — С. 10–17.
4. Из опыта эстетического отношения к действительности <http://www.voppsy.ru/issues/1990/905/905022.htm>. дата обращения 09.11.2016.
5. Шишлянникова Н. П. Взаимодействие искусств и их интеграция в обучение грамоте младших школьников / Н. П. Шишлянникова. — Абакан: Издательство ГОУ ВПО «Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова». — 2011. — 127 с.

Во время педагогической практики в средней общеобразовательной школе № 19 г. Абакан мы провели небольшое исследование уровня развития эстетического отношения к миру у учащихся второго класса на основе составленной нами анкеты и по методике «Незаконченное предложение» Н. Е. Щурковой, с помощью которой мы определили наличие представлений у детей прекрасного и безобразного в окружающей действительности. Детям были даны пять незаконченных тезисов, которые следовало дописать своими словами.

1. Я думаю, что красота — это...
2. Быть красивым — значит...
3. Когда я думаю о красоте, я представляю...
4. Красивое встречается...
5. Некрасиво — это когда...

Так, тезис «Я думаю, что красота это...» многие дети дописали полными определениями, с использованием различных частей речи и эмоционально выразительно. Например, «Я думаю, что красота — это когда все сказочно, много ярких цветов, у всех людей хорошее настроение и они улыбаются». Или «Я думаю, что красота — это когда мы с мамой пошли в зоопарк и увидели много красивых зверюшек».

Тезис «Некрасиво, это когда...» многие ребята закончили следующими фразами «обзываются нехорошими словами», «не слушают старших, обижают маленьких», «ломают цветы в парке».

Обработка диагностик показала, что большинство детей имеют первичные представления о прекрасном и безобразном в окружающем мире. Но для формирования активной жизненной позиции у младших школьников по эстетическому отношению к миру необходима целенаправленная работа на уроках литературного чтения, музыки, изобразительного искусства, где дети приобщаются к красоте в искусстве, учатся воспринимать и оценивать прекрасное в музыке, литературе, картинах художников, ценить и творить красоту своими руками, тем самым облагораживая себя и окружающий мир.

## Региональные особенности музыкального образования в условиях социокультурных трансформаций

Ханларова Заира Муратовна, магистрант;  
Абдулаева Медина Шамильевна, доктор культурологии, доцент  
Дагестанский государственный педагогический университет (г. Махачкала)

Позитивные результаты интеграционных процессов глобализации сопровождаются культурно-цивилизационными «вызовами», выходящими за рамки национальной безопасности отдельных стран. Так, активно расширяющееся влияние на регионы России арабо-мусульманской культуры сопровождается усилением религиозной самоидентификации населения, в северокавказском регионе — доминированием мусульманской идентичности. Дальнейший рост арабо-мусульманского компонента в социокультурном пространстве северокавказского региона может сформировать приоритет арабо-мусульманской системы ценностей над светскими, в конечном итоге — вызвать потерю общегражданской идентичности. Необходимо учитывать, что «целевой аудиторией» исламизации является молодежь: именно в среде молодого поколения получили распространение духовные ценности арабо-мусульманского мира, арабский стиль в одежде, интернет-сообщества сторонников «чистого» ислама.

В данных условиях приобретает актуальность региональная культурная политика, главная задача которой — создание культурной среды, аккумулирующей достижения традиционной этнокультуры, и культуры современного индустриального мира. Концепция «мягкой силы», описывающая в специфической логике культуры в широком смысле этого слова весь современный мировой политический процесс, рассматривается как в мировой, так и в российской науке преимущественно с точки зрения двух основных измерений: регионального (практическое применение «мягкой силы» крупнейшими государствами — региональными лидерами) и функционального (изучение роли составных элементов «мягкой силы»: художественной культуры, религии, образования и науки, участие в деятельности международных неправительственных организаций) [2]. Результативность «мягкой силы» выявится в процессе роста общегражданской идентичности народов северокавказского региона через элементы массовой и элитарной европейской культуры [1].

В современную эпоху, когда мир находится в состоянии ценностного разлома, важно выбрать такое движение общественного развития (в том числе в образовательной области), которое было бы направлено от идеалов потребления и массовой культуры к системе ценностей, провозглашающих первенство духовной и интеллектуальной сфер. В утверждении этих ценностей видится важнейшая миссия современного отечественного музыкального образования, проходящего очередной этап своего развития в условиях глобализации.

Государственная культурная политика в отношении культивирования универсальных духовных ценностей, популяризации художественного, в частности, музыкального, образования, поддержки одаренных детей получила свое четкое оформление в республиканской межведомственной программе «Одаренные дети», действовавшей в рамках федеральной программы «Дети России» и программном документе «Государственная программа Республики Дагестан «Развитие культуры в Республике Дагестан на 2014–2018 годы» [4].

Эта поддержка выражалась в премиях и стипендиях Министерства культуры РД, грантах Президента РД, позднее — грантах Главы РД, в создании условий для профессионального роста молодежи. Открытие новых «звезд» на культурном Олимпе Дагестана происходило ежегодно на городских и республиканских выставках, смотрах и конкурсах, фестивалях «Юные звезды Махачкалы» и «Перепелочка», «Эта песня твоя и моя».

В «Основах государственной культурной политики», утвержденных в 2014 г., названы задачи государственной культурной политики, среди которых «повышение качества подготовки профессиональных кадров для всех видов культурной деятельности» [9], «повышение качества подготовки научных и научно-педагогических кадров в сфере гуманитарных наук» [9, с. 11], «выявление одаренных в разных сферах детей, создание условий для их индивидуального обучения, их педагогическое и психологическое сопровождение в период получения образования, создание условий для их профессиональной деятельности после завершения образования» [9, с. 14]. В Стратегии государственной культурной политики до 2030 года среди наиболее опасных проявлений гуманитарного кризиса в Российской Федерации названо снижение интеллектуального и культурного уровня общества [11]. В Концепции региональной культурной политики в Республике Дагестан на период до 2020 года названа одна из ключевых проблем развития культуры республики: «укрепление кадровой базы, в том числе подготовка новой смены творческих работников театрально-концертных учреждений, педагогов школ и средних учебных заведений, специалистов в области музейного дела» [7]. В соответствии с локальными проблемами в области культуры Концепция региональной культурной политики учитывает необходимость в поддержке системы образования в сфере культуры и искусства, целенаправленном формировании «корпуса специалистов отраслей, призванных практически осуществлять задачи культурной политики» [7, с. 9].

В данном контексте представляется важной роль специализированных образовательных учреждений культуры, призванных формировать и развивать культурную среду региона. В качестве материала исследования нами выбраны республики СКФО — Дагестан, Ингушетия, Кабардино-Балкария, Карачаево-Черкессия, Северная Осетия, Чеченская республика. Данная выборка обусловлена нашим интересом к тому, как функционируют музыкальная культура и музыкальное образование в субъектах федерации, традиционно определяемых как «национальные», то есть, имеющих локальную (этническую и религиозную) специфику.

Проанализировав основные направления музыкальной культуры в республиках СКФО, мы определили некоторые особенности, региональные и системные, характерные для современного пространства музыкального образования. Поскольку центром проблемного поля определено музыкальное образование, нас интересовало состояние академического сегмента музыкальной культуры в республиках СКФО. Он представлен: 1) учреждениями образования, направленными на профессиональную подготовку (школы искусств, училища, институты искусств), 2) концертными организациями (филармонии), 3) творческими коллективами (оперные театры, оркестры).

На основе знакомства с документами региональных министерств культуры выявлено, что во всех республиках дей-

ствуют госпрограммы по развитию, сохранению и популяризации культурного наследия, формированию культурной среды, приобщению жителей республик к академическим формам искусства [3; 4; 5; 6; 7].

Рассматривая историю формирования музыкального образования на территории СКФО, мы обратили внимание на даты открытия первых специализированных музыкальных учебных заведений в республиках округа. В Дагестане музыкальное училище открыто в 1926 году. В Чеченской республике (Чечено-Ингушетии) — в 1936. В Северной Осетии — в 1938. В Кабардино-Балкарии — в 1956. В Карачаево-Черкессии — в 1960. Таким образом, Махачкалинское музыкальное училище является первым музыкальным специальным учебным заведением на территории Северного Кавказа.

Мы собрали данные по приему абитуриентов и выпуску в нескольких учебных заведениях СКФО, ведущих подготовку по специальностям, связанным с музыкальным искусством. Это два музыкальных училища в Дагестане, Владикавказский колледж искусств им. В. А. Гергиева. Также мы обратились к аналогичным данным по факультету музыки Даггоспедуниверситета и факультету искусств (специальность «музыкальное образование») в Чеченском госпедуниверситете. Некоторые результаты отражены в следующих таблицах.

Таблица 1. Махачкалинское музыкальное училище. Данные по приему абитуриентов и выпуску:

Специальность и специализация	2009–2010		2010–2011		2011–2012		2012–2013		2013–2014	
	прием	выпуск	прием	выпуск	прием	выпуск	прием	выпуск	прием	выпуск
Фортепиано	4	7	5	7	8	3	4	7	7	2
Оркестровые инструменты	4	3	2	1	7	2	9	4	11	2
Народные инструменты	5	2	6	2	10	8	13	9	15	3
Вокал	10	5	10	9	11	4	12	10	12	5
Хоровое дирижирование	11	2	11	1	13	5	10	5	9	5
Теория музыки	15	3	16	6	3	7	1	2	0	6
Всего	49	22	50	26	52	29	49	37	54	23

Таблица 2. Дербентское музыкальное училище. Данные по приему абитуриентов и выпуску [8]:

Специальность и специализация	2011–2012		2012–2013		2013–2014		2014–2015		2015–2016		2016–2017 (данные на сентябрь 2016)
	прием	выпуск	прием	выпуск	прием	выпуск	прием	выпуск	прием	выпуск	прием
Фортепиано		3	1	2	1	4	3	-	3	-	2
Хоровое дирижирование	10	16	9	10	6	7	11	7	17	4	19
Национальная гармонь	4	9	5	8	3	8	13	4	13	5	10
Кларнет	3		1	1			4	2	1	1	4

Специальность и специализация	2011–2012		2012–2013		2013–2014		2014–2015		2015–2016		2016–2017 (данные на сентябрь 2016)
	прием	выпуск	прием	выпуск	прием	выпуск	прием	выпуск	прием	выпуск	прием
Аккордеон				1	1			1			
Гитара								1		1	1
Труба										1	
Кеманча					1						
Тар		1			1		2		1		1
Баян											
Итого	17	29	16	22	13	19	35	13	37	10	37

Таблица 3. Дагестанский государственный педагогический университет, факультет музыки. Данные по выпуску специалистов по специальности «Учитель музыки», приему и выпуску бакалавров по направлению подготовки «Педагогическое образование» (профили «Музыкальное образование», «Музыка и мировая художественная культура», «Музыка и дополнительное образование в области вокального исполнительства»):

Учебный год	Отделение дневного обучения		Отделение заочного обучения	
	прием	выпуск	прием	выпуск
2012–2013	21	6	25	4
2013–2014	15	5	24	6
2014–2015	12	6	26	3
2015–2016	13	7	20	12
2016–2017 (данные на сентябрь 2016 г.)	29		14	

Таблица 4. Чеченский государственный педагогический университет. Данные по приему и выпуску по специальности «Музыка» и направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, профиль «Музыка»:

2005–2010 Специалитет		2006–2011 Специалитет		2007–2012 Специалитет		2008–2013 Специалитет		2009–2014 Специалитет		2010–2015 Специалитет		2011–2015 Бакалавр	
Прием	Выпуск	Прием	Выпуск	Прием	Выпуск	Прием	Выпуск	Прием	Выпуск	Прием	Выпуск	Прием	Выпуск
19	17	30	21	25	22	24	13	16	6	25	15	26	17

Численные показатели, приведенные в таблицах, показывают уменьшение количества обучающихся в учебных заведениях Дагестана. Современное состояние музыкального образования в Республике Дагестан не может трактоваться в отрыве от объективных общественно-исторических закономерностей, которые выявляют себя в виде определенных тенденций, детерминированных условиями места и времени. Эти закономерности, будучи познанными, дают возможность осмыслить и диагностировать ее современное состояние и сделать вполне обоснованные предположения о дальнейшем развитии событий в дагестанской художественно-образовательной среде.

В целом, можно говорить о системном кризисе в сфере подготовки специалистов культуры и искусства, характерном для разных регионов Российской Федерации: «моло-

дежь перестала считать профессию музыканта, тем более музыканта-педагога, в числе престижных и прибыльных» [10, с. 66].

В Дагестане одной из причин оттока абитуриентов учебных заведений из сферы музыкального искусства является, во-первых, активное влияние религиозной идеологии, не включающей музыкальное искусство в контекст ценностных приоритетов ислама, во-вторых, популярность клерикальных взглядов на художественное творчество в среде современной молодежи, культивирующей религиозный идентитет. В то же время немалая часть жителей СКФО считает для себя приоритетной светскую культуру европейского типа и готова интегрироваться в европейское культурное пространство. Примером такой интеграции является Школа Мурада Магомедовича Кажлаева в Махач-

кале, Национальная музыкальная школа имени Муслима Магомаева в Грозном, активное развитие Чеченского отделения Всероссийского Хорового общества, ежегодный международный фестиваль искусств во Владикавказе.

В новых социально-экономических условиях потребовалась срочная переориентация деятельности факультета музыки Даггоспедуниверситета. В этой связи в 2016 году факультет музыки был упразднен и на его базе учрежден Институт культуры и искусств, входящий в структуру ДГПУ. Новые направления подготовки, которые предполагается осуществлять в Институте, должны обеспечить воспроизводство музыкантов-исполнителей на академических и народных инструментах, народных и академических вокалистов, дирижеров академического хора, а также специалистов в области социально-культурной работы. Таким образом, в республике впервые специальное музыкальное образование будет осуществляться в непрерывном, трех-

звенном процессе: школа — училище — вуз. Подготовка в Институте культуры и искусств музыкантов по направлениям «Инструментальное исполнительство» позволит укомплектовать симфонический оркестр республики, сформирует качественный преподавательский состав в музыкальных школах, обеспечив, таким образом, преемственность профессиональной подготовки.

Региональные особенности музыкального образования в СКФО не могут трактоваться в отрыве от объективных общественно-исторических закономерностей и определенных тенденций, связанных со спецификой развития общества. Адекватная оценка этих закономерностей позволит диагностировать современное состояние музыкального образования и сделать обоснованные предположения о дальнейшем развитии событий в художественно-образовательной среде республик Северо-Кавказского федерального округа.

#### Литература:

1. Абдулаева М. Ш. Музыкальное просвещение — компонент региональной культурной политики республики Дагестан: реалии и перспективы // *Фундаментальные исследования*. 2014. № 8 (часть 2). С. 499—502.
2. Горлова И. И., Бычкова О. И. Культура как «мягкая сила»: инструменты и точки приложения // *Теория и практика общественного развития*. 2015. № 18. Режим доступа: [http://teoria-practica.ru/rus/files/arhiv\\_zhurnal/2015/18/culture/gorlova-bychkova.pdf](http://teoria-practica.ru/rus/files/arhiv_zhurnal/2015/18/culture/gorlova-bychkova.pdf) (дата обращения: 1.09.2016).
3. Государственная программа Кабардино-Балкарской Республики «Культура Кабардино-Балкарии на 2013—2018 г.г.» // Министерство культуры Кабардино-Балкарской Республики [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://mkkbr.ru/?page\\_id=6888](http://mkkbr.ru/?page_id=6888) (дата обращения: 1.09.2016).
4. Государственная программа Республики Дагестан «Развитие культуры в Республике Дагестан на 2014—2018 годы» // Министерство культуры Республики Дагестан [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://minkultrd.ru/articles/deyatelnost/gosudarstvennyue\\_programmy/](http://minkultrd.ru/articles/deyatelnost/gosudarstvennyue_programmy/) (дата обращения: 1.09.2016).
5. Государственная программа Республики Ингушетия «Культура Ингушетии» // Министерство культуры и архивного дела Республики Ингушетия [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.mincultri.ru/programma/> (дата обращения: 1.09.2016).
6. Концепция государственной национальной политики Чеченской Республики // Министерство культуры Чеченской Республики [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://mk-chr.ru/2014-12-11-09-14-24/programma-vozrozhdeniyu-chechenskoj-kultury> (дата обращения: 1.09.2016).
7. Концепция региональной культурной политики в Республике Дагестан на период до 2020 года // Министерство культуры Республики Дагестан [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://minkultrd.ru/articles/dokumenty/kulturnaya\\_politika/](http://minkultrd.ru/articles/dokumenty/kulturnaya_politika/) (дата обращения: 1.09.2016).
8. Мамаева Т. И., Абдулаева М. Ш. Профессиональное музыкальное образование в республике Дагестан: локальная специфика в современном социокультурном контексте // *Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики*. 2016. № 7—2. С. 114—117.
9. Основы государственной культурной политики // Министерство культуры Республики Дагестан [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://minkultrd.ru/articles/dokumenty/kulturnaya\\_politika/](http://minkultrd.ru/articles/dokumenty/kulturnaya_politika/) (дата обращения: 1.09.2016).
10. Рапацкая Л. А. Музыкальное образование в России в контексте культурных традиций // *Вестник Международной Академии наук (Русская секция)*. 2007. № 1. С. 63—67.
11. Стратегия государственной культурной политики до 2030 года // Министерство культуры Российской Федерации [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://mkrf.ru/upload/mkrf/mkdocs2016/09\\_03\\_2016\\_01.pdf](http://mkrf.ru/upload/mkrf/mkdocs2016/09_03_2016_01.pdf) (дата обращения: 1.09.2016).

## Краеведческий принцип в преподавании всех курсов географии

Хольшина Марина Александровна, старший преподаватель;  
Санчат Айдыжана Александровна, студент  
Тувинский государственный университет

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. Тем самым краеведческий принцип дает возможность строить преподавание согласно дидактическому принципу: «от неизвестному к известному», «от близкого к далекому» [3].

Программное учебное краеведение преследует две задачи: одна из них — всестороннее изучение своей республики и накопление краеведческого материала, которое происходит во время учебных экскурсий, наблюдений и практических работ на местности, а другая — использование этого материала в преподавании географии.

Использование учителем в ходе краеведческого материала значительно активизирует деятельность учащихся. Это имеет большое значение для решения вопроса о выборе 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 вычленил 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 [1,6].

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

Рассмотрим возможные варианты:

1. Краеведческая работа предшествует изучению учебного материала. Например, учащиеся, участвуя в осенней экскурсии в VI классе, приобретают знания об условиях залегания горных пород, о формах рельефа, о глубине залегания подземных вод и др., которые учитель позже использует при изучении соответствующих тем курса географии.

2. Краеведческие работы проводятся одновременно с изучением темы. Тогда краеведческая деятельность играет роль упражнений в самостоятельной работе учащихся. Например, работа на местности по составлению плана пришкольного участка в теме «План и карта» и др.

3. Изучение учебного материала темы заканчивается практической работой краеведческого характера. Примером может служить весенняя экскурсия в VI классе, которая проводится в конце темы «Взаимосвязи компонентов природы» [1,54]

Краеведческий материал должен во всех случаях подводить учащихся к таким обобщениям и связям, которые требуют изучаемой темой помогать усвоению общих понятий и представлений.

Краеведение своим содержанием и приемами исследовательской работы в значительной степени способствует наглядности в обучении географии. Изучая свою республику, учащиеся видят природную среду, жизнь людей, наблюдают процессы развития и взаимосвязи компонентов природы, результаты хозяйственной деятельности человека.

Таким образом, самостоятельное усвоение учащимися учебного материала при осуществлении краеведческого принципа в преподавании, приобретаются умения исследовательского характера, идет подготовка к практической деятельности и расширению общеобразовательных знаний.

В процессе краеведческих наблюдений систематическое изучение природы создает большие возможности:

во-первых, для воспитания у школьников активного природоохранительного отношения к природе,

во-вторых, для раскрытия научных закономерностей, для формирования эстетических взглядов, а это в свою очередь имеет огромное значение для воспитания патриотических чувств и любви к Родине.

Важная педагогическая проблема соединения обучения с жизнью решается благодаря краеведению в географии. Помогает краеведение показать теоретические знания в виде практического значения приобретаемого в школе.

Предполагает синтез учебного материала самостоятельных практических работ и творческих заданий при изучении республики. 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 [2, 112].

Краеведческий принцип необходим в преподавании всех курсов географии, но особенно в V, VI, VII классах. Основу такой системы составляет постепенное накопление знаний о своей местности, их дальнейшее углубление и расширение, и использование этих знаний при изучении различных разделов и тем курса географии. Завершается краеведческая подготовка учащихся в VIII классе изучением регионального курса «География Республики Тува».

На краеведческой основе по существу целиком строится начальный курс физической географии.

На уроке по теме «Относительная и абсолютная высота» почти все основные понятия формируются на материале экскурсии. Темы раздела «Литосфера» строятся на знаниях учащихся, полученных во время осенней экскурсии.

В разделе «Гидросфера» также используется краеведческий материал, полученный на экскурсии.

На уроке, посвященной климату и погоде, используют краеведческие данные наблюдений за погодой, которые учащиеся ведут в течение года, демонстрируют диаграммы облачности и осадков, розы ветров. Зачитывают описание погоды за день, месяц, год.

Учащиеся во время весенней экскурсии в природу знакомятся с природными комплексами своего края, составляют их описание на основе знаний, полученных в предыдущих темах о рельефе и горных породах, водоемах, климате, почвах, растительности и животном мире.

Таким образом, в VI осуществляется начальный этап в системе краеведческой подготовки учащихся в процессе обучения географии.

В VII классе при изучении курса географии материков происходит дальнейшее расширение и углубление краеведческих знаний. В этом курсе краеведческий материал больше привлекается для сравнения его с данными изучаемых территорий. Например, говоря о рельефе и климате материков и сопоставляя их с характером поверхности и конкретными показателями осадков своей местности, возможно, обеспечить более глубокое усвоение учебной программы.

В VIII классе значительно расширяется краеведческая подготовка учащихся. Накопленный ранее краеведческий материал в курсе физической географии России углубляется за счет привлечения дополнительного материала о природных особенностях республики.

Учащиеся VIII класса обладают уже значительными краеведческими знаниями, которые учитель использует в экономической и социальной географии России. Например, знания учащихся о рациональном использовании природных территориальных комплексов своей республики, полученные в VIII классе во время экскурсии в природу, могут применяться в теме «Сельское хозяйство».

Использование краеведческого материала в курсе экономической и социальной географии зарубежных стран ограничено. Краеведческую направленность урока географии можно придать путем сравнения, например, хозяйственная оценка природных ресурсов некоторых стран с природными условиями своей республики.

Учитель географии составляет план краеведческой работы в каждом курсе географии. 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.

#### Литература:

1. Никонова М. А. Практикум по географическому краеведению: учебное пособие для студентов. — М.: Просвещение, 1985. С. 6, 54.

2. Развитие познавательной самостоятельной деятельности учащихся при изучении физической географии / под ред. И. И. Бариновой, Т. П. Герасимовой. — М.: Просвещение, 1983. — С. 112.
3. Хольшина М. А., Чадыг-оол Ш. С. Региональный курс географии в системе географического образования // Молодой ученый № 23 (127).

## Педагогический проект «Родной город» (групповой, творческий, краткосрочный)

Хорошавина Виктория Викторовна, воспитатель  
Замятина Надежда Николаевна, воспитатель  
МБДОУ № 46 Детский сад «Калинка» г. Северодвинска (Архангельская обл.)

*Как у маленького деревца, еле поднявшегося над землей, заботливый садовник укрепляет корень, от мощности которого зависит жизнь растения на протяжении нескольких десятилетий, так учитель должен заботиться о воспитании у своих детей чувства безграничной любви к Родине.*

В. А. Сухомлинский

Любовь к своей Родине, понимание неповторимости и богатства культурных традиций играют огромную роль в становлении личности ребёнка. Невозможно воспитать у детей чувство собственного достоинства и уверенности в себе без уважения к истории своего Отечества. Маленький ребёнок ещё не разбирается в политических или социально-экономических противоречиях и спорах. Для него важно любить свою семью, свой родной город, дружить со сверстниками, гордиться своей Родиной.

Что такое патриотизм? В разные времена пытались дать определение многие известные люди нашей страны. Так, С. И. Ожегов определял патриотизм как «... преданность и любовь к своему Отечеству и своему народу». Г. Бакланов писал, что это «... не доблесть, не профессия, а естественное человеческое чувство». В последнее время появился термин «новый патриотизм», который включает в себя чувство ответственности перед обществом, чувство глубокой духовной привязанности к семье, дому, Родине, родной природе, толерантное отношение к другим людям.

Начинать работу по патриотическому воспитанию нужно с воспитания чувства привязанности к семье, родному детскому саду, родной улице, городу — тому, с чего начинается формирование фундамента, на котором будет вырастать более сложное образование — чувство любви к своему Отечеству.

Фактор наличия отклонений в развитии у детей группы ОНР, проявляющейся в разной степени, заставляет нас особо внимательно относиться к работе по ознакомлению с окружающим и развитию речи каждого ребёнка. Это послужило поводом создания данного проекта. У детей, с тяжёлыми речевыми нарушениями отмечается недоразвитие всей познавательной деятельности (восприятие, память, мышление, речь), особенно на уровне

произвольности и осознанности. Внимание этих детей характеризуется неустойчивостью, трудностями включения, переключения и распределения. У этой категории детей наблюдается сужение объёма памяти, быстрое забывание материала, особенно вербального, снижение активной направленности в процессе припоминания последовательности событий. Многим из них присуще недоразвитие мыслительных операций, снижение способности к абстрагированию, обобщению. Дети, имеющие ОНР, легче усваивают материал, представленный наглядно. Исходя из особенностей развития дошкольников с ОНР, можно сделать вывод, что для них необходима специально организованная деятельность по ознакомлению с родным городом под руководством взрослого.

**Цель проекта:** Знакомство детей с родным городом

**Задачи:**

1. Накапливать социальный опыт жизни детей в своем городе.
2. Дать детям краеведческие сведения о родном городе, об истории его возникновения, о его достопримечательностях, промышленности, видах транспорта, городских зданиях и учреждениях, трудовой деятельности людей, о знаменитых земляках.
3. Формировать личное отношение к фактам, событиям, явлениям к жизни города, создать условия для активного приобщения детей к социальной действительности.
4. Воспитывать гордость за свою малую родину, желание сделать её лучше.
5. Учить отвечать на вопросы полным ответом, используя в речи новые слова, связанные с историей и жизнью города.

**Участники проекта:** дети старшего дошкольного возраста, имеющие ОНР, воспитатели группы, родители воспитанников, специалисты ДОУ.



Реализация проекта

Раздел программы	Формы и методы работы
Игровая деятельность	<p><i>Развивающие игры и упражнения:</i> «Где находится памятник», «Узнай по описанию», «Знайки Северодвинска», «Кто подберёт больше слов», «Продолжи», «Так бывает», «Все ли верно? Докажи!», «Северодвинские загадки», «Лото: сколько чего?», «Найди нужное», «Профессии города», «Графический диктант», «Найди ошибку», «Кто быстрее?», «Что это?».</p> <p><i>Творческие задания:</i> «Мой дом», «Улицы города», «Город Северодвинск»</p> <p><i>Сюжетно-ролевые игры:</i> «Семья», «Больница», «Поликлиника», «Магазин», «Театр», «Путешествия по городу», «Школа», «Детский сад», «Строительство» и др.</p> <p><i>Театрализованная деятельность</i> «В театре», «Морская игра». «Играем в профессии», «Во дворе», обыгрывание Э. Мошковская «Весёлый магазин», настольный театр «Кто в домике живёт?»</p>
Познавательное-речевое развитие	<p>Беседы, экскурсии, наблюдения, целевые прогулки, занятия. (перспективное планирование см. в приложении)</p>
Ознакомление с художественной литературой	<p><i>Чтение и обсуждение стихов</i> А. Рязанцева, Г. Заикин «Город северный наш», В. Матвеев «Родина — Россия», В. Семерн «Север, Север...», Г. Бездольный «Возле моря Белого», в. Куляков «Северная Двина», Н. Соснин «Мы живём на севере», Н. Калинина «Как ребята переходили улицу», С. Маршак «Милиционер», Б. Житков «Что я видел» (фрагменты), М. Пожарова «Маляры», С. Маршак «Почта», Д. Родари в пер. С. Маршака «Чем пахнут ремёсла?», К. Ушинский «Булочник», С. Баруздин «Кто построил этот дом?», «Архитектор», «Каменщик», «Маляр», «Плотник», В. Маяковский «Это рабочий», «Кем быть?», В. Осеева «Своими руками», А. Барто «Славься наша Родина», К. Ушинский «Как строят дома», Е. Пермяк «Для чего руки нужны», С. Маршак «Почта», И. Туричин «Человек заболел», Катерина, Нефёдова «Дом. Какой он?», Т. А. Шорыгина «Профессии. Какие они?», В. П. Гудимов «Тематические загадки».</p> <p><i>Заучивание стихотворения</i> Е. Лысцова, Л. Пенкина «Мой город».</p> <p><i>Чтение отрывков, очерков о первостроителях города.</i></p>
Продуктивная деятельность.	<p><i>Рисование:</i> «Мой дом», «Улицы города», «Театр», «У моря Белого студёного», «Золотая осень в городе», «Нарядная ёлка в нашем зале», «Город моряков», «Дом моей мечты»</p> <p><i>Аппликация:</i> «Театр», «Дома бывают разные», «Город будущего», «У моря Белого студёного» (нетрадиционные техника)</p> <p><i>Проекты:</i> «Улица нашего города», «Стройка»</p> <p><i>Акция:</i> «Самый зелёный город»</p> <p><i>Конструирование и ручной труд:</i> «Разные дома», «Дорожные знаки», «Транспорт», «Моряки», «Деревья» (крученая фольга), «Северная звезда» (изонить)</p>
Музыкальное развитие	<p>«Если с другом вышел в путь...» (Муз. В. Шаинского)</p> <p>«Большой хоровод» (муз. Б. Савельева, сл. А. Хайта)</p>
Работа с родителями	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Беседы о важности данной проблемы.</li> <li>• Анкетирование «Мой город Северодвинск».</li> <li>• Папка — передвижка «С чего начинается Родина?».</li> <li>• Фотовыставка «Мои любимые места».</li> <li>• Совместное изготовление родителями и детьми группы книги «Я живу в городе Северодвинске».</li> <li>• «Вечер воспоминаний» (рассказы родителей, бабушек и дедушек о строительстве города, о своей работе).</li> <li>• Участие родителей в обогащении предметно — развивающей среды группы по данной теме.</li> <li>• Озеленение участка детского сада, оснащение его постройками.</li> <li>• Клуб выходного дня «Поход на берег моря», «В музей».</li> </ul>

Ознакомление детей с родным городом проводилось по следующим этапам познания:

- дом,
- улица,

— микрорайон,  
— город.

На каждый месяц нами был составлен перспективный план по этапам работы, предусматривающий вклю-

чение всех видов деятельности дошкольников. Особое внимание уделялось обогащению и расширению знаний детей о родном городе, через специально организованную деятельность: занятия («Северодвинск — город Севера», «Наша улица», «Как нам транспорт помогает?», «Кто построил этот дом?» и т. д.); экскурсии (в городской краеведческий музей, на стройку, к памятнику); целевые прогулки (школьный парк, к светофору, по улицам города, на автостоянку, к морю); наблюдения (за природой северного края, транспортом, жителями города, птицами и т. д.). Полученные знания закреплялись через игровую деятельность (сюжетно-ролевые и дидактические игры), театрализованную деятельность (обыгрывание сказок), а также продуктивную, специально-организованную и самостоятельную деятельность детей (рисование «Дом моей мечты», «Улицы города» и другие, аппликация «Театр», «Город будущего», конструирование «Транспорт», «Моряки» и т. д.).

Особый интерес у детей и наибольший эмоциональный отклик вызвали экскурсии в музей, ателье, магазин, на почту (место работы родительницы), в ходе которых дошкольники могут наиболее близко познакомиться с представителями разных профессий, их действиями, орудиями труда.

Свои впечатления дети отражали в играх, которые организовывали в вечернее время. В группе мальчики развёртывали строительство новых домов: на машинах подвозили кирпичи, подъёмные краны, строили дома; работали на военном корабле моряками. Девочки отдавали пред-

почтение таким играм, как «Магазин», «Почта», «Дом», «Детский сад» и др.

Для того, чтобы знания у детей были глубокими и прочными, мы обратились за помощью к родителям, которым объяснили значимость работы по ознакомлению детей дошкольного возраста с родным городом. Однако многие мамы и папы не всегда могут правильно сформулировать вопрос в беседе с ребёнком, рассказы их бывают сложны, перенасыщены специальными терминами, подробностями (не адаптированными к возрасту ребёнка), поэтому мы оформили для родителей папку — передвижку «С чего начинается Родина?». Выдумку и находчивость проявили родители при совместном изготовлении с детьми книги на тему «Я живу в городе Северодвинске». Особую доверительно-тёплую обстановку создал «Вечер воспоминаний», на котором за чашкой чая родители, бабушки и дедушки делились воспоминаниями о строительстве города. Оформленная нами фотовыставка «Мои любимые места» вызвала бурное обсуждение у родителей и детей группы любимых мест города.

Таким образом, ознакомление с родным городом с помощью разнообразных видов деятельности позволило создать разнообразную неповторимую среду, которая действовала на воображение и формировала индивидуальное отношение ребёнка к малой Родине — городу Северодвинску. Благодаря проведённой работе ребёнок не только познавал свой город, но и откликался на события окружающего мира (праздники, культурные мероприятия), выражал своё отношение к ним.

## Творческая инициатива как критерий успешности личностного развития учащегося

Черкунова Валерия Игоревна, магистрант  
Дальневосточный федеральный университет (г. Владивосток)

*Творческий потенциал и творческая инициатива как показатели успешности развития личности.*

**Ключевые слова:** *успешность, развитие личности, творческий потенциал, творческая инициатива*

Каждый родитель хочет, чтобы его ребенок был успешен в жизни на всех ее этапах, современным запросом общества так же является успешно развитая личность. И поэтому сегодня в современном образовании наблюдается смена педагогической парадигмы, общество осознает, что планируемыми результатами образования должны быть не только полученные учеником знания, но и личностное развитие обучающегося.

Поскольку в науки до сих пор не представлено единого мнения, как и чем измерить успешность, но это понятие является определяющим в результатах государственного стандарта, то одной из задач в работе экспериментальной площадки «Мониторинг успешности личностного развития учащихся» на базе МБОУ «СОШ № 63 с углубленным из-

учением китайского языка г. Владивостока» стало осмысление понятия *успешность ученика*, выявления *критериев успешного развития учащегося*.

Изучив литературу по теме нашего исследования нами было сформировано рабочее понятие: успешный — достигающий желаемого.

Многие выпускники, обогатив свою память за годы обучения в школе обширными знаниями по всем предметам, часто оказываются беспомощными при столкновении с жизненными проблемами, с практическими и теоретическими задачами, для решения которых требуется выбрать из кладовых памяти нужные знания, нужны догадка, умение самостоятельно думать. У школы появилась ответственная задача: развивать у всех учащихся творческое мыш-

ление, способность ставить перед собой задачи, готовить их к самостоятельному решению нестандартных теоретических и практических проблем, с которыми они часто будут встречаться в жизни.

Нам необходимо помочь ученику осознать его внутренний мир, его отношение с миром внешним, гармонизировать его личный и социальный интересы. В результате мы разработали свою модель выпускника, для того чтобы наметить путь к достижению желаемого. Наш выпускник — это человек:

- успешно освоивший образовательные программы;
- способный к профессиональному выбору своей дальнейшей деятельности;
- понимающий русскую историю и культуру;

- способный проектировать и строить свою жизнь по нормам морали;
- имеющий сознательную нравственную и гражданскую позицию;
- ориентированный на социальную адаптацию;
- коммуникативный и компетентный;
- ориентированный на успех.

Формируя образ выпускника нашей школы, понимаем, что не может быть единых требований к каждому выпускнику, так как нельзя игнорировать уникальную индивидуальность каждого человека. Однако, опираясь на базовые ценности и миссию школы, попытаемся «нарисовать» примерную модель выпускника как единую систему с единой образовательной и воспитательной средой (рис. 1).

### СТРУКТУРНАЯ МОДЕЛЬ ВЫПУСКНИКА ШКОЛЫ

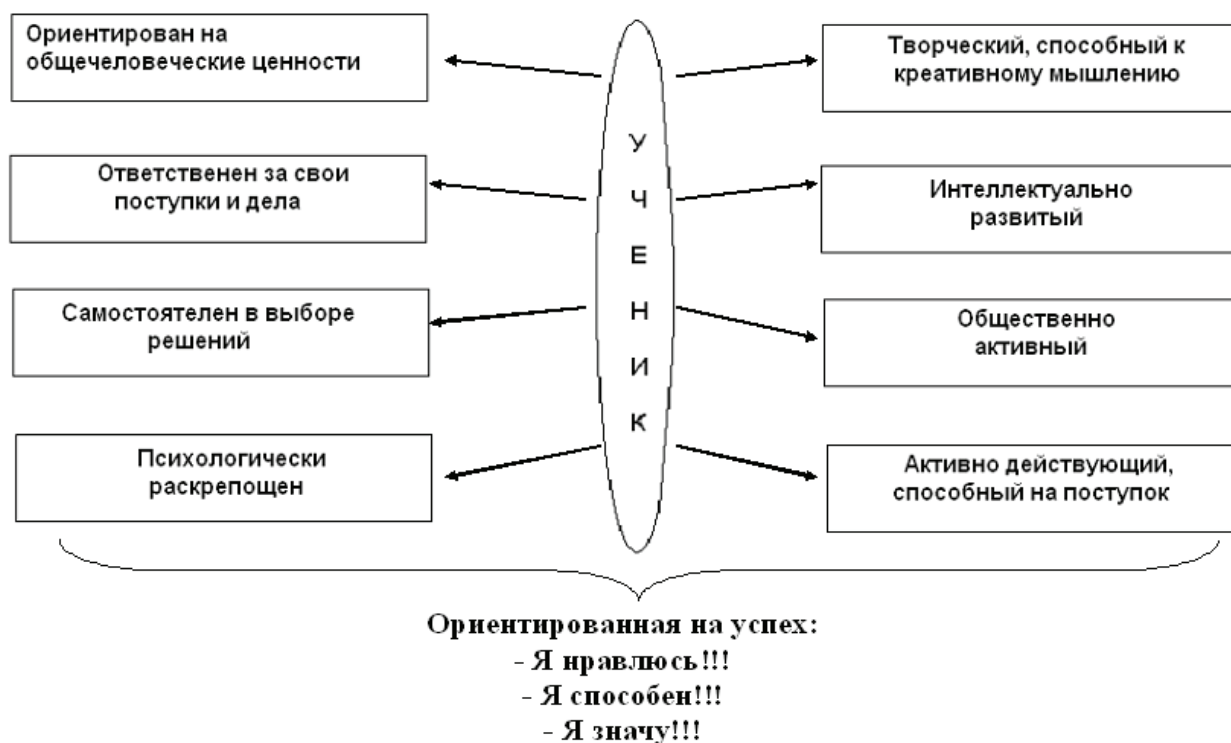


Рис. 1

Поскольку наш ученик ориентирован на успех: Я способен, Я значу, Я нравлюсь, то одним из критериев успешности развития личности учащегося мы выделяем творческий потенциал и творческую инициативу.

Основываясь на трудах М. А. Матюшкина, Н. Рождерса, А. И. Савенкова, Д. В. Ушакова, Е. И. Щеплановой, Е. Л. Яковлевой, мы определяем творческий потенциал личности как совокупность потенциальных возможностей личности и способностей человека, которые выявляются и активизируются в деятельности, проявляют творческое отношение к ней, обеспечивают получение новых креативных результатов.

Креативный компонент творческого потенциала рассматривается нами как «способность обнаруживать но-

вые решения проблем или обнаружение новых способов выражения; привнесение в жизнь нечто нового для индивида» [7, с. 165], «особый склад ума, особое качество умственных процессов» [6, с. 75], «способность к обнаружению и постановке проблем; способность к генерированию большого числа идей; способность продуцировать разнообразные идеи; способность отвечать на раздражители нестандартно; способность усовершенствовать объект, добавляя детали; способность решать проблемы» [3, с. 184].

Креативный компонент творческого потенциала с позиции концепции Я. А. Пономарева может рассматриваться как «творческое воображение; богатство, разнообразие идей, ассоциаций; способность быстро переходить от одного способа связи к другому; необычность, самостоятель-

ность, уникальность решения, интуиция, выдумка, предвидение, фантазия» [7, с. 133].

Личностная составляющая может рассматриваться как саморегуляция, направленность на решение проблем и задач, целеустремленность, стремление к доминированию, тяготение к независимости, высокая степень активности в мыслительной деятельности [7]; «стремление быть первым, независимость и самостоятельность» [3, с. 28].

С нашей точки зрения, личностная составляющая творческого потенциала может включать: самостоятельность в выделении и формулировании цели деятельности, наличие мотивации достижения, познавательной мотивации; действия смыслообразования; осознание возможности использования результатов деятельности в профессиональном самоопределении; готовность и способность к саморазвитию и личностному самоопределению; нацеленность на открытие нового и открытость новому, инициативность.

Согласно словарю Ожегова *инициатива* — это «почин, внутреннее побуждение к новым формам деятельности, предприимчивость» [6, с.254].

Инициатива, самостоятельность, самодеятельность определяются как опорные характеристики поведения личности, являются основанием при отнесении какого-либо человека к творчеству или нетворческому типу [1, с. 97].

Исследуемая способность личности к развитию деятельности по своей инициативе является комплексной единицей творческого потенциала учащегося.

В рамках работы нашей экспериментальной площадки за основу творческого потенциала была выбрана разработанная Боровковой Т. И. таблица показателей эффективности авторской технологии, имеющей статус тьюторства [1, с. 99] (табл. 1).

Таблица 1. Критерии проявления творческой

Творческая инициатива	Воспроизводящая инициатива
Это всегда прорыв в сфере новизны и новое представление инструментария и идеи	Прорыв в новую сферу с использованием старых средств реализации идей или самих идей
Субъектные формы активности	Несубъектные формы активности
Задачи управления строятся и контролируются человеком (субъектом); даже если задачи навязаны ситуацией — они переформируются в удобную для субъекта форму, и в соответствии с этим выстраивается последующее управление их решением (оно является утверждающим, а не запаздывающим)	Человек является игрушкой в руках обстоятельств, теряет «бразды правления» или же передает функции управления другому человеку — обнаруживаемая активность носит преимущественно реактивный, запаздывающий характер
Творческий характер самостоятельной познавательной деятельности	Воспроизводящий (репродуктивный) характер самостоятельной познавательной деятельности
Результат (продукт) деятельности; Способ протекания (процесс) деятельности. Создание отсутствующих в прежнем опыте качественно новых для себя продуктов деятельности (текстов, су- ждений) или способов действий	При создании отсутствующих в прежнем опыте новых для себя продуктов деятельности используется имеющийся у него образец или метод, но либо не предпринимает попыток как-то изменить способ действия, либо стремится найти свой способ действия, не ориентируясь на новое качество продукта

В представленной нами таблице видно, что признаки творческой инициативы представлены не по признаку больше или меньше, а по принципу да — нет. В связи с этим в нашей школе в рамках эксперимента запускается проект «Фестиваль творческих инициатив». В те-

чении 2 месяцев ребята будут разрабатывать свои творческие идеи под руководством классных руководителей и родителей и воплощать в жизнь. В марте месяце планируется подведение итогов этого фестиваля. На данный момент разрабатываются показатели оценивания творческих инициатив.

#### Литература:

1. Боровкова Т. И. Теория и практика педагогического проектирования индивидуальных образовательных программ. / Учебное пособие. — Владивосток, ДВФУ, 2015. — 159 с.
2. Виноградова И. А. Диагностика творческого потенциала учащихся. // Актуальные вопросы психологии и педагогики. — М., МГПДУ, 2005. — С. 95–104.
3. Дружинин В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. — СПб.: Питер, 2000. — 254 с.
4. Краткий тест творческого мышления. Фигурная форма. — М.: ИНТОР, 1995. — 48 с.
5. Лейтес Н. С. Психология одаренности детей и подростков. — М., Издательский центр «Академия», 1996. — 416 с.
6. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка, Изд-во: ИТИ Технологии, 2008. — 944 с.

7. Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная / под ред. Я. А. Пономарева. — М.: Наука, 199. — 345 с.
8. Рождерс Н. Творчество как усиление себя // Вопросы психологии. — 1990. — № 1. — С. 164–168.

## **Деятельность руководителя по управлению процессом обеспечения комплексной безопасности образовательной организации**

Чижова Светлана Михайловна, магистрант

Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского, Арзамасский филиал

Сегодня на фоне реформ в области образования и обеспечения комплексной безопасности на руководителях образовательных учреждений возлагается особая ответственность.

Под безопасностью в системе образовательных учреждений необходимо, в первую очередь, понимать минимизацию рисков таких чрезвычайных происшествий как пожары, катастрофы экологического и техногенного характера, терроризм, экстремизм.

Во вторую очередь, под данным термином следует определять мероприятия, направленные на снижение рисков травматизма, а также формирование условий труда и учебы. А также, конфиденциальность информации и данных участников образовательного процесса.

Роль руководителя любого образовательного учреждения в рамках обеспечения безопасности участникам образовательного процесса заключается в корректной оценке внешних факторов, которые могут угрожать жизни, здоровью детей и взрослых, которые находятся на территории учреждения и их предотвращении.

Основным инструментом руководителя для оценки и предотвращения возможной опасности и угроз в адрес образовательного учреждения служит Федеральный Закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации».

В наше время комплексная безопасность служит важным показателем уровня образовательной системы. Наиболее важными ресурсами в любом учреждении образовательного характера являются именно люди, чья безопасность для руководителя должна быть приоритетным направлением в работе.

Все предметы труда и учебы участников образовательного процесса требуют особенного внимания и контроля, а значит, со стороны руководителя учреждения должны быть предприняты необходимые и полные меры для установления и обеспечения мер для безопасности учеников, учителей и технического персонала посредством регулирования охраны труда. Положения по охране труда в образовательных учреждениях должны быть прописаны на уровне Устава, Коллективного договора, Правил внутреннего трудового распорядка и так далее.

Обязанности по организации безопасных условий труда, обучения правилам поведения в чрезвычайных ситуациях, проверки знаний сотрудников и воспитанников лежит, в первую очередь, на руководителе образовательной организации.

Охрана труда включает в себя в рамках образовательной системы обеспечение безопасности на уровне электробезопасности, пожарной безопасности, проведения уроков по правилам дорожного движения, гражданской обороны и устранения чрезвычайных происшествий. Также руководителем образовательного учреждения должны быть приняты максимальные меры для защиты против терроризма и конфиденциальности персональных данных всех участников образовательного процесса.

Система комплексной безопасности образовательного учреждения включает:

- формирование культуры безопасности. Необходимо проведение совещаний с преподавателями и уроков с учениками относительно данной тематики;
- приобретение в учреждение необходимого современного технического оборудования;
- осуществление плановых мероприятий по антитеррористической защищенности;
- обеспечение образовательного учреждения оперативной охраной;
- организация контрольно-пропускного режима;
- соблюдение правил пожарной безопасности;
- формирование всех необходимых условий для охраны труда и учебы;
- взаимодействие с правоохранительными органами;
- финансово — экономическое обеспечение мер и мероприятий КБОУ;
- обучение учеников основам жизнедеятельности посредством обучения урокам ОБЖ.

В качестве основных требований к организационной структуре комплексной безопасности образовательных учреждений необходимо обозначить следующее:

- образовательное учреждение должно быть обеспечено дежурными группами экстренного реагирования, чьи должностные обязанности состоят в оперативном контроле и регулировании чрезвычайных происшествий;

- должен быть установлен четкий структурированный регламент, регулирующий деятельность должностных лиц структуры безопасности образовательного учреждения;
- профессиональное обучение всех сотрудников подразделений безопасности.

Для продуктивного решения проблем в области комплексной безопасности образовательного учреждения, необходимо дифференцирование угроз по степени на ка-

чественном уровне и согласно данному разделению, определения содержания практических мероприятий.

Таким образом, под комплексной системой безопасности необходимо понимать защиту образовательного учреждения от опасностей социальной, технической и природной направленности. Роль руководителя любого образовательного учреждения заключается в обеспечении безопасных условий для проведения учебно-воспитательного процесса, которые предполагают гарантии сохранения жизни и здоровья обучающихся.

#### Литература:

1. Астафьев Н. Н. Роль руководителя в обеспечении безопасности учебного учреждения / Н. Н. Астафьев // Педагогика и психология. — 2016. — № 3. — С. 10–20.
2. Артищев В. А. Охрана труда в учебном учреждении / В. А. Артищев // Педагогика и психология. — 2015. — № 5. — С. 20–30.
3. Архипов В. А. Реформы в области образовательного учреждения / В. А. Архипов // Журнал о современной педагогике. — 2016. — № 4. — С. 30–33.
4. Самойлов В. В. К вопросу о комплексной безопасности в системе образования / В. В. Самойлов // Педагог. — 2016. — № 2. — С. 40–54.

## Экологическое воспитание детей младшего дошкольного возраста

Чуверова Людмила Николаевна, воспитатель  
МАДОУ № 193 «Детский сад общеразвивающего вида» г. Кемерово

Природа — мощный источник познания, которое через общение раскрывает человеку свои тайны и делает его более чувствительным к окружающему миру. Человек — часть природы, интерес ко всему живому заложен в нем с самого рождения, и едва ли не наиболее ярко проявляется в детском возрасте.

Дошкольный возраст — важнейший этап в становлении экологического мировоззрения человека, который предусматривает создание предпосылок гуманной взаимодействия с природной средой.

Главным условием реализации задач экологического воспитания является создание эколого-развивающей предметной среды, способствующей формированию у дошкольников экологической воспитанности, которая предусматривает приобретение представлений о самоценности и неповторимости компонентов природы, проявление гуманных чувств к живым существам, овладение умениями чувствовать красоту и любоваться ею, знать правила безопасного поведения в природе.

Актуальность темы исследования объясняется тем, что проблемы экологического воспитания подрастающего поколения вышли сегодня на первый план, и им уделяют всё больше внимания. Деятельность человека в природе нередко бывает безграмотной, неправильной с экологической точки зрения, ведет к нарушению экологического равнове-

сия. Каждый из тех, кто принёс вред природе, когда-то был ребёнком. Поэтому так велика роль дошкольных учреждений в экологическом воспитании детей. Именно в дошкольном возрасте усвоение основ экологических знаний наиболее продуктивно, потому что малыш воспринимает природу очень эмоционально, как нечто живое. Ознакомление детей дошкольного возраста с миром природы является важнейшим средством формирования гармоничной, всесторонне развитой личности, которая обладает знаниями и навыками экологически целесообразного поведения в природе.

#### Методика формирования экологического воспитания младших дошкольников

В процессе экологического воспитания детей в детском саду используют различные методы: наглядные (наблюдение, демонстрация); практические (игра, труд); словесные (рассказы воспитателя, чтение художественных произведений, беседы) и экспериментальные (опыт).

В методике экологического воспитания дошкольников все методы классифицируются на две группы в зависимости от того, знакомятся дети с природой через непосредственный контакт с ней, то есть через общение с реальными объектами природы, или — через ознакомление опосредованным путем (через картину и т. п.).

К методам, которые обеспечивают непосредственный контакт с природой, относятся наблюдения, несложные

опыты, труд в природе, и игры с природными материалами. Методы косвенного ознакомления с природой — рассказы, чтение художественных произведений, беседы.

Наблюдение является основным методом ознакомления детей с природой. Сутью наблюдения является непосредственное, целенаправленное, планомерное восприятие детьми процессов, явлений, объектов окружающего мира с помощью органов чувств.

Методу наблюдения принадлежит особая роль в познании детьми природы, поскольку он базируется на чувственном восприятии, обеспечивает живой контакт детей с реальными объектами природы, в результате чего у детей формируются реалистичные представления об объектах природы и связи между ними. Во время наблюдения активно взаимодействуют восприятие, мышление и речь, дошкольники выделяют в предметах и явлениях основные, существенные признаки, устанавливают причинно-следственные связи, зависимости.

Во время наблюдения за растениями, животными и явлениями природы целесообразно придерживаться следующей схемы:

- Оценка эстетического вида и особенностей строения.
- Требования к условиям жизни.
- Значение для природы и человека.

Интересная и полезная форма работы — это привлечение дошкольников к систематическим наблюдениям и сравнениям. Например, после появления нового листочка, бутона, цветка можно предложить воспитанникам «сфотографировать» растение. Дети рисуют растение с натуры. Через некоторое время нужно сравнить растение с «фотографиями» и определить произошедшие изменения. Это стимулирует наблюдательность, внимательность к деталям, способствует сенсорному воспитанию [1].

Метод демонстрации заключается в показе детям натуральных предметов или их изображений (картин, диапозитивов, кинофильмов). Демонстрацию используют для уточнения, обобщения и систематизации знаний детей о предметах и явлениях, формирования представлений о недоступных для непосредственного восприятия объектов.

Рассказ обогащает ребенка разнообразными впечатлениями, влияет на его ум, чувства, воображение. Рассказ воспитателя должна иметь четко определенную тему, художественную форму, быть динамичным, основываться на близких и интересных для детей фактах.

Чтение (слушание детьми) произведений художественной литературы способствует расширению знаний дошкольников о предметах и явлениях, формированию художественных вкусов, возникновению сопереживания.

Беседу используют для обобщения и систематизации знаний. Участвуя в беседе, ребенок должен знать, о чем идет речь, уметь включаться в диалог, поддерживать и развивать его, слушать и понимать собеседника, управлять своим вниманием и др.

Игра предусматривает применение в обучении элементов игровой деятельности, в результате чего дидактическая

задача становится более понятной, доступной и привлекательной для ребенка, а процесс обучения — интересным. Дидактические игры с комнатными растениями могут быть использованы на занятиях по математике. Например, при ознакомлении с величиной: широкий/узкий, большой/маленький (листья фуксии, традесканции) — игра «Найди по описанию»; высокий/низкий (примула и бальзамин); количеством (стеблей, цветков); формой (длинная, круглая) и т. д. Также сюжетные дидактические игры используют на занятиях по ознакомлению с окружающей средой и развитию речи («Магазин цветов», «Путешествие в магазин», «Цветок, цветок, где твой дом?», «Посади цветок»).

Интересной и нетрадиционной формой работы является организация и проведение творческих игр «Путешествие на родину комнатных растений». Дети узнают об условиях жизни растений на их родине, особенности природных факторов, которые являются оптимальными для жизни и роста растений. Для проведения такой работы нужно разместить растения так, чтобы создать модель природной группировки растений, а также использовать картины с изображением природных зон.

Работа в природе рассматривается как один из основных методов ознакомления дошкольников с природой. В процессе труда дети наиболее убедительно и наглядно убеждаются в связи между условиями для растений и их развитием. Дошкольники овладевают новыми приемами обследования, учатся отличать культурные растения от сорняков.

Опыт определяется как способ материального воздействия человека на объект с целью изучения этого объекта, познание его свойств. Другими словами, это наблюдение со специально созданными условиями.

Формы ознакомления детей дошкольного возраста с природой.

- 1) занятия;
- 2) экскурсии
- 3) прогулки;
- 4) работа в повседневной жизни.

Начальным звеном общей концепция непрерывного экологического образования является сфера дошкольного воспитания.

В младшей группе детского сада дети учатся: определять характерные признаки растений и животных, сравнивать их по этим признакам, объединять их в группы, устанавливать простые причинно-следственные связи между явлениями. В ходе экологического воспитания детей младшей группы используют различные методы: наглядные (наблюдение, демонстрация); практические (игра, труд); словесные (рассказы воспитателя, чтение художественных произведений, беседы) и экспериментальные (опыт). Формы ознакомления детей младшей группы с растениями: занятия, экскурсии, прогулки, работа в повседневной жизни.

Примеры дидактических игр, которые проводились на экологических занятиях.

## 1. Игра «Кто чем питается?»

Цель. Закреплять представления детей о еде животных.

Ход игры. Дети из мешочка достают: морковь, капусту, малину, шишки, зерно, овес и т. п. Называют пищу и определяют животное, которое питается этой пищей.

## 2. Игра «Что сначала — что потом?»

Цель. Закреплять знания детей о развитии и росте животных.

Ход игры. Детям показываются предметы: яйцо, цыпленок, макет курицы; котенок, кошка; щенок, собака. Детям необходимо расположить эти предметы в правильном порядке.

## 3. Игра «Найди, что покажу»

Дидактическая задача: найти предмет по сходству.

Оборудование: на двух подносах разложить одинаковые наборы овощей и фруктов. Один (для воспитателя) накрыть салфеткой.

Ход игры. Воспитатель показывает на короткое время один из предметов, спрятанный под салфеткой, и снова убирает его, затем предлагает детям: «Найдите на другом подносе такой же и вспомните, как он называется». Дети

по очереди выполняют задания, пока все фрукты и овощи, спрятанные под салфеткой, не будут названы.

Таким образом, в дошкольном учреждении применяются такие основные типы экологических занятий: занятия первично-ознакомительного типа; занятий углубленно-познавательного типа; занятия обобщающего типа; занятия комплексного типа. Основным содержанием наблюдений детей младшего дошкольного возраста в уголке природы становятся рост и развитие растений, изменения, происходящие с ними в зависимости от сезона. Дети должны знать, что растения для своего роста нуждаются в свете, влаге, тепле, почвенном питании; различные растения нуждаются в разном количестве света и влаги. Экологические занятия воспитывают у детей любовь к природе, стремление охранять ее. Прогулки и экскурсии имеют большое воспитательно-образовательное значение, они обеспечивают непосредственное общение детей с природой в разные сезоны, активную деятельность. Воспитатель имеет возможность показать детям предметы и явления природы в естественных условиях, во всем их многообразии и взаимосвязях, формировать конкретные представления о растениях, о сезонных явлениях, о труде человека, который преобразовывает природу.

## Литература:

1. Гончарова, Е. В. Технология экологического образования детей второй младшей группы ДОУ [Текст]: учебное пособие / Е. В. Гончарова, Л. В. Моисеева. — Екатеринбург: Центр Проблем Детства, 2002. — 192 с.
2. Дрязгунова, В. А. Дидактические игры для ознакомления дошкольников с растениями [Текст] / В. А. Дрязгунова. — М.: Просвещение, 1981. — 80 с.
3. Иванова, А. И. Живая экология: Программа экологического образования дошкольников [Текст] / А. И. Иванова. — М.: ТЦ Сфера, 2009. — 80 с.
4. Зебзеева, В. О формах и методах экологического образования дошкольников [Текст] / В. Зебзеева // Дошкольное воспитание. — 1998. — № 7. — С. 45–49.
5. Фокина, В. Г. Теория и методика экологического образования детей дошкольного возраста [Электронный ресурс] / В. Г. Фокина, О. М. Газина. — Режим доступа: <http://fictionbook.ru/static/trials/09/74/11/09741121.a4.pdf>
6. Масленникова, О. М. Экологические проекты в детском саду [Текст] / О. М. Масленникова, А. А. Филиппенко. — М.: Учитель, 2012. — 232 с.
7. Николаева, С. Н. Теория и методика экологического образования детей: учебное пособие [Текст] / С. Н. Николаева. — М., 2005. — 336 с.
8. Павлова, В. А. Экологическое воспитание дошкольников в ДОУ [Электронный ресурс] / В. А. Павлова. — Режим доступа: [estival.1september.ru/articles/601740/](http://estival.1september.ru/articles/601740/)
9. Рыжова, Н. А. Экологическое образование в детском саду [Электронный ресурс] / Н. А. Рыжова. — Режим доступа: <http://dob.1september.ru/articlef.php?ID=200501710>



## Развитие двигательно-координационных способностей юниоров в пожарно-прикладном спорте

Чудиновских Павел Владимирович, майор внутренней службы, инспектор пожарной безопасности  
Специальное управление Федеральной противопожарной службы № 6 МЧС России (г. Екатеринбург)

*В статье рассмотрены методические приемы развития двигательно-координационных способностей юниоров в пожарно-прикладном спорте на примере спортивной дисциплины «подъем по штурмовой лестнице в окно 4-го этажа учебной башни».*

**Ключевые слова:** пожарно-прикладной спорт, двигательно-координационные способности, юниоры, штурмовая лестница, учебно-тренировочная башня, развитие

В настоящее время пожарно-прикладной спорт стремительно развивается. Он распространен в 30 странах мира, постоянно обновляются высшие достижения и рекорды. Спорт пожарных от того и называется прикладным, что культивируется в системе государственной противопожарной службы. Все взрослые спортсмены-пожарные являются действующими сотрудниками МЧС России. В связи с этим особенность данного вида спорта — он считается возрастным. Спортсмены достигают личных наивысших результатов, как правило, к 27–30 годам.

Практика показывает, что проблемы у юниоров-пожарных возникают в связи с удлинением дистанции в дисциплине «подъем по штурмовой лестнице». Финиширование юниорами с 19 лет должно осуществляться не в 3-ий этаж, как у старших юношей, а уже в окно 4-го этажа учебной башни. Работа со штурмовыми лестницами требует выполнения точных двигательных действий в сочетании с максимальным скоростным режимом. При этом юниоры сталкиваются с проблемой большого количества технических сбоев, которые возникают из-за недостаточного развития двигательной координации. Перед тренерско-преподавательским составом возникает проблема повышения результативности юниорского спорта пожарных.

Методика развития координационных способностей широко изучена в теории физической культуры, а так же в исследованиях по классическим видам спорта [1,2]. В прикладных видах спорта данная тема освещена недостаточно. Анализ современных источников показал, что учебно-методическое обеспечение разработано в системе высших пожарных учебных заведений [3,4]. Однако, подготовка курсантов существенно отличается от тренировок спортсменов-пожарных, поэтому данные методические материалы можно применить в спорте пожарных лишь отчасти.

Наиболее полный анализ вопросов методики акцентированного развития координационных способностей в пожарно-прикладном спорте проведен в работе И. В. Стрельниковой [5]. Однако, автор не раскрывает особенности тренировочного процесса юниоров, а экспериментальная часть исследования проведена на примере спортивной дисциплины «100-м полоса с препятствиями». Практика показывает, что учебно-методическое обеспечение развития двигательно-координационных способностей у юниоров в пожарно-прикладном спорте нуждается в доработке.

Специалистами выделяются два подхода к пониманию координационных способностей. Ряд ученых определяют координационные способности как управленческие, то есть как способности к управлению движениями. Так, Л. П. Матвеев заключает, что способность к координации движений — это способность правильно координировать движения и способность перестраивать координацию движений [6, с. 158]. Другой подход к определению понятия «координационные способности» заключается в том, что такие способности считаются одной из составляющих физических способностей. Например, Ю. Г. Грузнов и В. П. Попов, характеризуют двигательно-координационные способности как способности организма к согласованию отдельных элементов движения в единое смысловое целое для решения конкретной двигательной задачи [7, с. 71].

Следовательно, только в сочетании двух подходов к пониманию координации движений можно дать точное и полное определение двигательно-координационных способностей спортсмена. Двигательно-координационные способности спортсмена следует определить, как совокупность свойств и способностей его организма, проявляющихся как в процессе освоения новых двигательных действий, так и в процессе решения сложных двигательных задач в изменяющихся условиях, определяющих совершенство перестроения двигательной деятельности.

Для определения того, какими физическими качествами должен обладать спортсмен-пожарный, современные специалисты в областях педагогического воспитания и пожарного дела исследовали влияние каждого из качеств на результативность в пожарно-прикладном спорте. В связи с выводами специалистов, в пожарно-прикладном спорте наибольшее влияние на спортивное достижение оказывают такие физические качества спортсмена-пожарного как быстрота (18,6%), и ловкость (15,5%) [8, с. 80].

На основании данных другого экспертного опроса наиболее значимыми в пожарном многоборье видами двигательно-координационных способностей были названы: способность к дифференцированию пространственных, силовых и временных параметров движений (19,2%) способность к перестроению движений (17,4%), способность к вестибулярной устойчивости (15,1%). Наименее значимыми признаны способность к ритму (3,0%) и к ориентированию в пространстве (2,5%) [9, с. 8].

Необходимость воспитания двигательного-координационных умений именно у юниоров-пожарных подтверждают следующие факты:

1. Программа пожарного спорта допускает участие в международных соревнованиях молодежной (юниорской) сборной команды России. Возраст участников такой команды 19–23 года. В тоже время на российском уровне юниоры выступают на соревнованиях во взрослой возрастной категории, то есть вчерашним юношам приходится на равных условиях соперничать с опытными спортсменами;

2. Спортсмены-пожарные при переходе из старшей возрастной группы сталкиваются с проблемой усложнения такой дисциплины пожарного многоборья как «подъем на учебную башню», при этом, например, условия выполнения другого личного вида «преодоления 100-м полосы с препятствиями», не меняются [10];

3. Соревновательная практика показывает, что на всероссийских соревнованиях по пожарно-прикладному спорту в дисциплине «подъем по штурмовой лестнице» юниоры практически никогда не занимают места выше 10-го;

4. Недостаточно сильные результаты при беге по учебной башне юниоры, как правило, показывают в связи со сбоями (срывами). Очевидно, что основной причиной таких сбоев являются недостатки двигательной координации спортсмена.

Следовательно, из всех дисциплин пожарно-прикладного спорта именно в подъеме по штурмовой лестнице достижение высокого спортивного результата юниорами-пожарными возможно с помощью применения в учебно-тренировочном процессе методических приемов, обеспечивающих развитие двигательного-координационных способностей. Перечисленные обстоятельства послужили основанием выбора для педагогического эксперимента дисциплины пожарно-прикладного спорта «подъем по штурмовой лестнице», а так же выбора группы испытуемых — юниоров-пожарных.

Эксперимент состоял в том, чтобы с помощью увеличения объема специальной координационной работы на учебной башне и разработки специальных комплексов упражнений со штурмовой лестницей добиться увеличения координационных показателей движений юниоров-пожарных с целью обеспечения роста результатов в данной дисциплине на всероссийских соревнованиях. Эксперимент проходил на базе ГУ МЧС России по Свердловской области в период межсезонной подготовки спортсменов (с февраля по август месяц).

В эксперименте за основу были взяты принципы систематичности занятий, двигательной новизны, предпочтительного применения скоростно-силового режима двигательной деятельности, варьирования методических приемов и способов, адекватности нагрузок. В процессе тренировок с экспериментальной группой юниоров-пожарных были применены специальные методы совершенствования координационных способностей. Стандартно-повторный метод

применялся при разучивании и выполнении новых двигательных координационных действий и обычно в начальной части тренировки на учебной башне. Вариативный метод применялся при необходимости внесения изменений в освоенные ранее двигательные действия, а так же при необходимости изменения условий их выполнения, в результате чего повышалась координационная сложность заданий. Соревновательный метод применялся для контроля результатов эксперимента. Игровой метод применялся для развития общих координационных способностей.

Для развития координационных способностей юниоров-пожарных в эксперименте были применены следующие методические приемы:

- использование общефизических упражнений повышенной координационной сложности;
- выполнение привычных упражнений с лестницей в нестандартных условиях;
- выполнение освоенных ранее упражнений на учебной башне в новых сочетаниях;
- варьирование параметрами привычных движений;
- использование новых исходных положений;
- выполнение упражнений с облегченной и утяжеленной штурмовой лестницей, а так же с утяжелителями на руках и ногах спортсмена;
- использование для бега стационарно закрепленной лестницы;
- варьирование скорости бега по штурмовой лестнице;
- выполнение упражнений на башне по сигналу, и за определенный промежуток времени;
- выполнение большого количества повторяющихся упражнений с пожарной лестницей на развитие стабильности.

К критериям эффективности экспериментальной методики развития двигательной координации юниоров-пожарных отнесены: динамика роста спортивных результатов в дисциплине «подъем на учебную башню» на всероссийских соревнованиях, положительная динамика стабильности выполнения таких упражнений, а так же уровень результатов, включая выполнение норматива для присвоения звания «Мастер спорта России». Эффективность методики развития двигательного-координационных способностей у юниоров-пожарных подтверждается сравнением результатов экспериментальной и контрольной групп.

Сравнение данных оценки средних исходных и итоговых временных показателей экспериментальной и контрольной групп показывает, что в экспериментальной группе средний результат в подъеме на учебную башню возрос с  $14,41 \pm 0,20$  сек. до  $14,31 \pm 0,36$  сек. В отличие от экспериментальной группы контрольная группа юниоров ухудшила свой средний результат с  $14,08 \pm 0,19$  сек. до  $14,30 \pm 0,43$  сек. С учетом отклонения среднего значения итоговых показателей, а так же принимая во внимание особенность начисления очков в пожарно-прикладном спорте (по прогрессивной шкале), в дальнейшем на всероссийских соревнованиях можно прогнозировать в экспериментальной

ной группе юниоров средние результаты на учебной башне менее 14.00 сек. против 14.20 сек. в начальный период.

Данные оценки исходных и итоговых показателей экспериментальной и контрольной групп по количеству неудачных попыток показывают, что юниоры экспериментальной группы улучшили свои показатели стабильности на 50%, тогда как контрольная группа юниоров улучшила данный показатель на 33%. По итоговым данным четыре юниора экспериментальной группы выполнили норматив

«Мастер спорта России», один спортсмен вошел в состав молодежной сборной России.

По всем оценочным критериям доказана эффективность акцентированного развития двигательных способностей юниоров-пожарных. Разработанная методика увеличения координационных показателей юниоров на учебной башне может быть использована в системе спортивной подготовки по пожарно-прикладному спорту.

#### Литература:

1. Бернштейн. Н. А. О ловкости и её развитии. М.: Физкультура и спорт. — 1991. — 288 с.
2. Лях В. И. Координационно-двигательное совершенствование в физическом воспитании и спорте: история теория экспериментальные исследования // Теория и практика физической культуры. — 1995. — № 11. — С. 16–23.
3. Дружинин А. В. Совершенствование координационных способностей курсантов вузов МВД России в процессе профессионально-прикладной физической подготовки: дис... канд. пед. наук. — Екатеринбург, 2003. — 147 с.
4. Кутергин Н. Б., Кулиничев А. Н., Воротник А. Н. Средства формирования сложнокоординационных навыков у курсантов образовательных организаций МВД России // ИСОМ. — 2014. — № 3.
5. Стрельникова И. В. Акцентированное развитие координационных способностей у юношей 15–17 лет, занимающихся пожарно-прикладным спортом, на этапе углубленной подготовки: дис... канд. пед. наук. — Ярославль, 2008. — 164 с.
6. Матвеев, Л. П. Теория и методика физической культуры: (общие основы теории и методики физ. воспитания; теорет.-метод. аспекты спорта и проф.-прикл. форм физ. культуры). учеб. для ин-тов физ. культуры. — М.: Физкультура и спорт, 1991. — 542 с.
7. Основы теории и методики физической культуры: учеб. для техникумов физ. культуры / под ред. А. А. Гужаловского. — М.: Физкультура и спорт, 1986. — 352 с.
8. Корольков А. Н., Германов Г. Н., Шалагинов В. Д., Сморгачев В. А., Машошина И. В. Экспертные основания для разработки отраслевого стандарта спортивной подготовки в пожарно-прикладном спорте // Культура физическая и здоровье. — 2016. — № 2 (57). — С. 78–81.
9. Стрельникова И. В. Акцентированное развитие координационных способностей у юношей 15–17 лет, занимающихся пожарно-прикладным спортом, на этапе углубленной подготовки: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. — Ярославль, 2008. — 20 с.
10. Правила служебно-прикладного вида спорта «пожарно-прикладной спорт». Утв. Приказом Минспорттуризма России от 21.01.2011 № 32 // <http://firesport.pro/bitrix/templates/firesport/images>

## Методологический подход фундаментальных и прикладных научных исследований

Шадрин Александр Сергеевич, студент  
Ишимский педагогический институт им. П. П. Ершова (филиал)  
ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»

*В статье рассматриваются вопросы, связанные с методологическим подходом фундаментальных и прикладных научных исследований. Реализация такого подхода позволяет решить проблему ознакомления студентов с современными способами производства, на основе разработанного научно-технического лабораторного оборудования, позволяющего проводить опытно-экспериментальные исследования.*

**Ключевые слова:** законы физики, технический объект, электроискровая установка, технические науки, современные способы производства.

## Methodological approach to the comparability of the foundations of physical and of technical Sciences

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

*The article discusses issues related to the methodological approach of fundamental and applied scientific research. Implementation of this approach allows to solve the problem of familiarizing the students with modern methods of production, based on the developed scientific and technical laboratory equipment, allowing to conduct experimental studies.*

**Keywords:** laws of physics, the technical object, the electric installation, engineering, modern methods of production.

В статье «Технология» для известной энциклопедии Брокгауза и Эфрона известный наш земляк Д. И. Менделеев писал, что технология есть прикладная наука, которая ногами стоит на физике, а головой упирается в экономику.

В книге «Философия техники в ФРГ» отмечается также, что «естественно не может оспариваться тот факт, что современная техника опирается на естественно научное познание и использует его. Однако нельзя забывать и о том, что столь впечатляющие технические достижения были получены в те времена, когда естественные науки в том виде, в каком, как мы их знаем, еще не появились на духовном горизонте, и что сегодня технически освоено многое такое, для чего мы не имеем никакого теоретического выражения, не говоря уже о подсказанных теорией и подходах к решению» [8].

Общеизвестно, что в основе функционирования любых технических объектов лежат законы физики. При этом техника, под которой понимают, во-первых, средство труда, во-вторых, систему искусственных органов человеческого тела, органов деятельности; в-третьих, общественную материальную систему, в-четвертых, особым образом организованные человеком материя, энергия и информация, а также способы их применения в преобразующей деятельности человека, будучи объектом технического творчества, является простой реализацией физических знаний: она имеет свои специфические законы развития, являющиеся основой технического творчества.

Отметим, что законы физики служат лишь исходной основой для технической творческой деятельности. Причем действия их проявляется в специфической форме, связанной с тем, что реальные условия функционирования технических объектов накладывают большое число ограничений конструкторского, технологического, экономического, эргономического, экологического и эстетического плана. Поэтому, для того, чтобы материализоваться в технических объектах, физические законы должны быть трансформированы в технические законы. Развитие физики — необходимое, но недостаточное условие для создания новой техники. Именно поэтому для того, чтобы ставить и успешно решать современные технические проблемы, необходимо не только изучать процессы, протекающие в природе, но и открывать законы их протекания.

В отличие от физического познания, стремящего исследовать новый тип объектов и выявить новую закономерность, техническое познание имеет несколько иные цели: с одной стороны, необходимо дать теоретическое описание совокупности однородных объектов (технических устройств), а с другой стороны, нужно осуществлять постоянный поиск математических соотношений и преобразований, упрощающих громоздкие и сложные инженерные расчеты. Если в фундаментальной науке прикладные задачи и расчеты выводятся из теории, отделяются от доказательств, обоснований и эксперимента, то в технической науке объединяются вместе доказательства, теории,

задачи и расчеты. Несмотря на качественное многообразие объектов технического знания, техническим наукам присуще единство позиции, которая лежит в основе ее описания: технические науки выявляют связь строения и функционирования технических устройств [4].

Для понятий технических наук характерно то, что в них природные явления, на которых основано действие технических устройств, берутся с известным приближением к условиям их проявления в реальных материалах, конструкциях, устройствах, объектах.

Отметим, что наряду с теми функциями, которые свойственны физической теории: описание, объяснение, предсказание и т. п., технологическая теория выполняет конструкторско-проектировочную функцию. Связывая технические знания с областью интеллектуальной конструктивной деятельности, мы тем самым выделяем ее функциональную специфику, подчеркивая при этом, что это преимущественно знания о методах решения конструкторских задач, знания о том, каким способом можно что-то сделать это знания о том «как», а незнания о том «что».

Конструирование как создание образа каждой детали (напомним, что любой технический объект состоит из множества деталей) предполагает решение двуединой задачи. Во-первых, максимальное удовлетворение требованиям конструкции и эксплуатации узла, во-вторых, обеспечение минимума затрат на производство будущей детали, которая пока существует как идея и как несколько линий на чертеже.

За буквально каждой линией или размером на чертеже стоит выбор материала, заготовки, технологических операций, средств автоматизации и механизации, инструментов, приспособлений и, конечно, технологических машин. Такой выбор должен быть рациональным для решения упомянутой двуединой задачи, решение которой вполне можно отнести к области инженерной экологии.

В известной мере учет требований экологии к технологическим процессам оборачивается экономией ресурсов в натуральном и денежном выражении: чем меньше у природы взято материалов, энергии, воды, чем меньше объем отходов и выбросов, тем рациональнее экономика производства.

Отражение всех этих аспектов в коммуникативном документе, называемом чертежом, является ответственным творческим делом. Известные чертежные стандарты и требования к конструкторской документации оставляют простор для творчества в передаче необходимой технологической информации. Творчество — в полноте и сообразности этой информации.

В любом случае конструирование каждой детали предполагает решение интеллектуальной задачи выбора и установления взаимосвязей в многомерном пространстве факторов:

- условия эксплуатации;
- конфигурация, размеры, точность;
- свойства поверхности;

- материал;
- необходимость термической и другой обработки;
- особенности заготовки;
- возможность изготовления;
- затраты;
- отходы и их использование.

Параметры выбора могут быть противоречивыми. Например, если выбрать прочную и твердую сталь, то могут возникнуть проблемы с ее обработкой, допустим, на токарном или фрезерном станке. Или по условиям поставки такой материал такого сортамента может быть заказан не менее, допустим, пяти тонн.

Разрешение таких противоречий, разумеется, оборачивается экономией, однако на этапе выбора материала необходимо учитывать возможные технологические решения [2].

Своеобразие теоретического уровня технической науки заключается в том, что она наряду с конструктивно-техническими и технологическими знаниями, являющимися обобщением практики инженерной деятельности, включает в себя также и практико-методические знания, т. е. знания, имеющие характер предписаний для создания и функционирования технических объектов.

Именно реализация такого методологического подхода позволила нам разрешить проблему ознакомления студентов факультета математики, информатики и естественных наук, профиль технологическое образование не только с традиционными механическими методами обработки конструкционных материалов, но и с современными технологиями способов производства, что является потребностью в социально-экономическом развитии общества [1]. В частности, нами разработано научно-технологическое лабораторное оборудование, позволяющее проводить экспериментальные исследования. На лабораторное оборудование были получены патенты на полезную модель [5,6,7]. В разработке, конструировании и изготовлении установки принимали участие студенты 4–5 курсов. При этом они применяли разнообразные методы поиска решения творческих задач. Сложность решения заключалась в том, что в условиях маленького городка, каким является Ишим, предприятия, на которых бы использовались электрофизические и электрохимические методы обработки материалов, отсутствуют. Однако ознакомление студентов с методами коллективного решения технических и технологических проблем позволило им не только решить технические и технологические задачи, но успешно справиться с задачами методического плана при создании названного оборудования. Все началось с того, что преподаватель продемонстрировал явление возникновения электрической искры между двумя электродами (лезвием бритвы и стержнем, которые подключены к источнику переменного тока. Студенты видят, что на поверхностях электродов возникают следы эрозии. Затем к таким же электродам подается пульсирующий ток. Студенты наблюдают, что эрозия возникает на поверхности одного из электродов. Основываясь на знаниях о меха-

низме протекания электрического тока в газах, полученных при изучении физики, они дают объяснение наблюдаемому. Весьма часто искровой разряд переходит в дуговой. Для того, чтобы это не происходило, можно один из электродов заставить колебаться. Для этой цели лучше всего использовать магнитострикционный эффект, наблюдаемый в никель — содержащих сплавах.

Так рождалась установка, позволяющая электроискровым методом вести обработку конструкционных материалов: «принцип действия», «способ действия», «конструкция», «технические условия», «параметры». Один

из участников творческой группы однажды заметил, что если на электромагнитную головку, представляющую катушку, помещенную на магнитострикционный сердечник, подать электрический ток, изменяющийся не частотой 50 Гц, а с частотой ультразвука, то на этой основе нами разработана установка для обработки конструкционных материалов с помощью ультразвука. Были также разработаны методические рекомендации к лабораторному практикуму [3], в которых предусматривается применение поисково-исследовательского метода с элементами учебно-исследовательской и научно-исследовательской работы студентов.

#### Литература:

1. Гоферберг, А. В. Теоретическое обоснование обучения будущих учителей технологии и предпринимательства современным технологиям способов производства как потребность социально-экономического развития общества [Текст] / А. В. Гоферберг, О. В. Сидоров // Вестник Ишимского педагогического института им. П. П. Ершова. 2012 № 4 (4). С. 4–12.
2. Ларнер, П. С. Инженер третьего тысячелетия: Учеб. пособие для профильной ориентации и профильного обучения школьников [Текст] / П. С. Ларнер. — М.: Изд-во Академия. 2005. — 304 с.
3. Сидоров, О. В. Методические рекомендации для проведения лабораторного практикума по обработке конструкционных материалов методом электроискровой, ультразвуковой обработки и поверхностной закалки 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. Установка для исследования термической обработки металлов и сплавов токами высокой частоты / О. В. Сидоров, А. С. Тихонов, А. Н. Ростовцев. Патент на полезную модель RUS 93538 14.12.2009.
6. Учебно-лабораторная установка для электроискровой обработки металлов в жидких средах / О. В. Сидоров, А. С. Тихонов, А. Н. Ростовцев. Патент на полезную модель RUS 93568 11.01.2010.
7. Учебно-лабораторная установка для исследования процесса обработки токопроводящих материалов в жидких средах с помощью высокочастотного электроискрового разряда / О. В. Сидоров, А. С. Тихонов, А. Н. Ростовцев. Патент на полезную модель RUS 102 122 02.07.2010.
8. Философия техники в ФРГ: пер. с нем. / Состав и предисл. В. Г. Арказанян, В. Г. Горохов. — М.: Изд-во Прогресс, 1989. — С. 335.

## Идеальные объекты технических наук

Шадрин Александр Сергеевич, студент  
Ишимский педагогический институт им. П. П. Ершова (филиал)  
ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»

*В статье рассматриваются вопросы, связанные с построением идеальных технических объектов, результатом которого являются конструкции, состоящие из идеальных элементов. Свойство и взаимосвязь этих элементов осуществляются без учета явлений, которую усложняют работу объекта, а процесс, проходящий в устройстве, соответствует идеальной модели рабочего процесса.*

**Ключевые слова:** *технические науки, идеальные технические объекты, физические процесс, взаимосвязь естественнонаучных и прикладных наук.*

## The ideal objects of engineering Sciences

Shadrin Alexander, student  
Ishim pedagogical Institute them. P. P. Yershov (branch)  
of Federal STATE Autonomous educational institution «Tyumen state University»

*The article discusses issues related to the construction of an ideal technical objects, which are structures consisting of perfect elements. Property and the relationship of these elements is carried out without taking into account the phenomena that complicate the work object, and the process taking place in the device corresponds to the ideal model of the workflow.*

**Keywords:** *engineering science, the ideal of technical objects, the physical process, the relationship of natural and applied Sciences.*

Идеальные объекты технических наук являются основой технической теории, также как абстрактные объекты и их связи лежат в фундаменте теории естествознания [2].

Идеализация технических объектов опирается на введение ряда их характеристик и схематических изображений строения с учетом абстракций естествознания. При этом идеальный объект технической теории позволяет переходить от описания естественного процесса к описанию элементов устройства объектов, их функциональных и морфологических характеристик и наоборот — от описания элементов и их характеристик — к описанию естественного процесса. Иными словами, идеальная модель структуры, являющаяся основным типом идеального объекта технической теории, должна позволять увидеть естественнонаучные связи, теоретическое описание которых находит применение в технических науках [1].

Процесс построения идеальной модели технического объекта начинается с процедуры идеализации морфологических элементов и морфологических связей. Это определяется тем, что в морфологических элементах и морфологических связях проявляются только функционально необходимые свойства. Например, функция системы «цилиндр — поршень двигателя внутреннего сгорания» состоит в создании изменяющегося объема рабочего пространства. Поэтому в специальном схематическом изображении идеального объекта будут учитываться только их форма и размеры. Все другие, существенные для практики, особенности морфологической связи, которые обеспечивают скольжение поршня внутри цилиндра, оказываются несущественными при рассмотрении работы двигателя внутреннего сгорания. Таким образом, в идеальной структуре морфоло-

гические связи представляются в виде условных обозначений, а не в виде реальных изображений, как это имеет место на каком-либо рисунке (эскизе). То же самое имеет место и с морфологическими элементами.

Результатом идеализации является такая идеальная структура, в которой представлены все основные функциональные и морфологические элементы строения объекта и основные связи величин, характеризующих объект. Основываясь на структурной модели, можно построить как самостоятельное любое из трех возможных изображений: функциональное, морфологическое или идеальную модель естественного процесса. При этом синтез функциональных и морфологических связей необходим для идеальной модели структуры, так как только в этом случае возможно для нее использовать знания о естественном процессе, который совершается в объекте, ибо идеализация технического объекта всегда выступает как идеализация совершающегося в нем процесса.

Можно выделить три этапа построения идеального объекта.

Первый состоит в том, что идеализируется, например, рабочий процесс в поршневом компрессоре, опирающийся на представление о функционировании элементов и функциональных связях между ними. Движение поршня в цилиндре сопровождается возникновением разрежения в процессе всасывания и избыточного давления при нагнетании. В термодинамическом смысле эти процессы не являются необходимыми. Они привнесены функционированием реальной предметной структуры, но они влияют непосредственно на термодинамические показатели объекта. Возможность идеализации процессов всасывания и нагнетания

основывается на том, что разрежение и избыточное давление не являются принципиально необходимыми и их можно устранить путем конструктивных изменений.

Второй этап создания идеального объекта состоит в идеализации реальных морфологических связей в объекте. В идеале считается, что поршень компрессора может вплотную подойти к крышке цилиндра, и объем газа, заключенного в цилиндре, стремится к нулю.

Наконец, третий этап состоит в том, что в идеальном объекте должен происходить изотермический процесс (в этом случае затрачивается наименьшая работа), но это требование накладывает определенные ограничения на свойства элементов конструкции компрессора, в частности, стенки цилиндра должны обладать идеальной теплопроводностью, а окружающая среда иметь фиксированную постоянную температуру. В этом случае идеализируются физические свойства элементов структуры объекта.

Результатом построения идеального технического объекта является создание конструкции, состоящей из идеальных элементов. При этом комплекс свойств и взаимосвязей элементов таков, что свои взаимодействия они осуществляют без учета явлений, которые усложняют работу объекта, а процесс, происходящий в устройстве, соответствует идеальной модели рабочего процесса. То содержание, которое заключено в принципе действия устройства, оказывается в полной мере реализованным в модели устройства, а все элементы в комплексе выполняют только те функции, которые предопределены принципом действия.

Таким образом, идеальный технический объект и идеальная модель процесса тесно связаны друг с другом: в идеальном техническом объекте представлены структурные элементы, реализующие идеальный естественнонаучный процесс. Он может быть реализован только в идеальном техническом объекте, обладающем соответствующей структурой.

Структура идеального объекта формируется на уровне, характеризуемом понятием «способ действия». Все основные структурные элементы в этом случае представляются в обобщенном и идеализированном виде. Такой идеальный объект служит основой для построения теории определенного типа технических объектов. Всякие изменения в принципе и способе действия приводят к появлению новой идеальной модели и новой теории объекта [6].

Идеальная структурная модель технического объекта является не только основой построения теории технического объекта, но и служит фундаментом для осуществления конструкторской деятельности: в идеальной модели структурные элементы объекта представлены своими идеальными свойствами и задача конструктора состоит в том, чтобы реализовать в наибольшей степени эту совокупность свойств в элементах конструкции.

Идеальные свойства и связи элементов структуры объекта являются той целью, к достижению которой должен стремиться конструктор, подбирая материал, формы, спо-

собы сочленения элементов и др. В процессе конструкторско-проектировочной деятельности инженеру необходимо также учитывать, что технические объекты разносторонне связаны с той социальной и предметной средой, в которой происходит их использование, т. е. необходимо принять во внимание экономические показатели, эстетические, эргономические, психологические факторы, воздействия на биосферу и другие социальные последствия осуществления того или иного технического проекта [4].

Не все социально-технические показатели объекта прямо соотносятся с его морфологическими характеристиками и его «естественным» содержанием. Непосредственно связаны с ними, прежде всего, технико-технологические показатели функционирования, выражаемые через естественнонаучные величины. Что же касается других характеристик социального функционирования, то некоторые из них могут сопоставляться со структурными показателями более или менее непосредственно, например, эстетические и инженерно-психологические особенности устройства. Другие же могут быть связаны с морфологическим содержанием объекта и естественнонаучным процессом, протекающим в нем опосредованно через техническое функционирование объекта [3].

Так, экономическая эффективность использования того или иного технического объекта определяется его технологическим функционированием с учетом затрат на его создание и эксплуатацию. Кроме того, машины изнашиваются, и мера их износа в единицу времени определяет меру увеличения стоимости продукта за счет прошлого труда, овеществленного в машине. Чем большее количество продукта, превращенного в товар, будет производиться в единицу времени на данном оборудовании, тем больший удельный вес в образовании стоимости будет иметь живой труд, тем больше будет прибавочная стоимость, тем эффективнее в экономическом отношении производство. Поскольку же производство продукта есть некоторый технологический процесс, то экономическая эффективность будет определяться технологической эффективностью [7,8].

Здесь следует заметить, что не всегда социально-экономические характеристики объекта можно напрямую связать с количественными оценками технологической функции. Так, например, при строительстве автомагистрали необходимо иметь в виду многостороннюю оценку ее функционирования. Роль этого сооружения нельзя оценивать только величиной грузопотока, весом автотранспортных средств, прочностью покрытия и пр. Социальные последствия осуществления такого проекта иногда трудно в полной мере предугадать, так как оно является фактором, влияющим через ряд особых социальных механизмов на все стороны жизни населения той или иной территории (например, возникновение связи с новыми местами работы и обусловленный им приток или отток рабочей силы и пр.). Кроме того, автомастрада, безусловно, окажет влияние на биосферу, что, несомненно, отразится



на жизни людей данного района, как в широком социальном смысле, так и в экономическом, в частности. Технические объекты включаются в социальную среду, прежде всего, своим техническим функционированием. Поэтому при проектировании весь комплекс социальных требований к объекту должен сводиться к ограничениям, накладываемым на габариты, вес, уровень шума, производительность и другие характеристики строения и действия технического объекта. Задание технико-технологических характеристик и есть конечная цель, достигаемая учетом социально-экономических факторов, обусловленных осуществлением технического объекта.

В связи с этим целесообразным является разделение всех показателей функционирования технических объектов на две подгруппы: одна представляет совокупность технико-технологических, вторая — совокупность социально-экономических показателей. Первая подгруппа является доминирующей в том смысле, что к значениям ее характеристик сводится, в конечном счете, вся совокупность социально-экономических требований. Следует отметить, что во внешней форме технико-технологическое описание объекта аналогично естественнонаучному. В естественнонаучном описании выделяется набор естественнонаучных величин и связей между ними; техническое описание также представляет собой набор только технических величин и взаимосвязей между ними. Принципиальное различие между тем и другим заключается в следующем. Если естественнонаучное описание раскрывает содержание естественнонаучного (физического, химического и пр.) процесса безотносительно к функционированию объекта, то техническое описание особым образом отражает его процесс функционирования. Набор технических величин и их взаимосвязей определяется целевыми назначениями объекта. Изменение способа его функционирования приведет к изменению технических величин, описывающих функционирование, взаимосвязи между ними.

При этом существование взаимосвязи технических и естественнонаучных величин можно представить следующим образом. Технический объект при его естественнонаучном описании представляется как совокупность, например, неких «физических контуров», пересекающихся и связанных друг с другом. Такое «пересечение» задается структурой и функционированием объекта. Каждая цепь характеризуется совокупностью показателей, связанных друг с другом закономерной связью (например, магнитная и электрическая цепи электродвигателя). При техническом описании могут быть выделены величины, относящиеся к различным цепям и выступающие (порознь или во взаимосвязи) как технико-технологические параметры, поскольку их выделение осуществлено в связи с описанием процесса функционирования объекта, но не в связи с описанием физического процесса. Взаимосвязь таких величин оказывается опосредованной, осуществленной, чаще всего, через несколько взаимодействующих физических цепей. Поэтому она далеко не всегда может быть выражена

аналитически, и на практике, зачастую, пользуются графиками, таблицами, построенными по результатам, полученным экспериментально [5].

Взаимосвязь величин в технико-технологическом описании, хотя она и является причинно обусловленной, законом природы не является. Эта связь возникает только в устройствах данного типа как результат пересечения целого ряда естественнонаучных законов и выступает как техническая характеристика объекта. Тогда становится понятным то, что отдельные технические величины войдут, например, в «физические» уравнения тех или иных цепей и их взаимосвязей, если осуществить конкретизацию описания процессов до соответствующего уровня. Примером, иллюстрирующим высказанные соображения, может служить такой технический объект, как генератор переменного тока. При физическом анализе процессов, в нем совершающихся, можно выделить две цепи: а) магнитную, процессы, происходящие в ней, описываются с помощью уравнений  $\Phi = BS$ , где  $\Phi$  — величина магнитного потока;  $B$  — величина магнитной индукции;  $S$  — площадь, которую пронизывает магнитный поток;  $B = \mu H$ , где  $H$  — напряженность магнитного поля в вакууме,  $\mu$  — относительная магнитная проницаемость; б) электрическую цепь, описываемую уравнением  $E = \sum IR_i$ , где  $E$  — электродвижущая сила на зажимах генератора,  $I$  — величина тока в обмотках статора генератора,  $R_i$  — активные сопротивления обмоток статора. Взаимосвязь названных цепей выража-

ется законом электромагнитной индукции  $e = \frac{d\Phi}{dt}$  (величина электродвижущей силы, индуцируемой в каждом витке обмотки статора генератора,  $e$  — пропорциональна скорости изменения величины магнитного потока  $\frac{d\Phi}{dt}$ ) [6].

При техническом описании объекта можно выделить ряд физических величин, выступающих как технические параметры, относящихся к различным цепям, например, ток возбуждения  $I_B$ , напряжение на зажимах  $U$ , ток нагрузки  $I_H$ . Для рассматриваемого объекта оказывается чрезвычайно важным установление зависимости  $I_H$  от  $I_B$  при  $U = \text{const}$ . Отметим, что  $I_H$  и  $I_B$  есть величины, относящиеся к разным цепям. Их взаимосвязь, выступающая как техническая характеристика, имеет место лишь в устройствах данного типа. Она опосредована рядом промежуточных звеньев, некоторые из них являются нелинейными цепями, поэтому точное аналитическое выражение этой связи, зачастую, трудно составить. Поэтому используется либо приближенное аналитическое выражение, либо снятая экспериментально и построенная графически зависимость. Эти же величины  $I_B$  и  $I_H$  войдут в физическое описание магнитной и электрической цепей машин. Тем самым вскрывается зависимость их как технических параметров, так и других физических величин, встречающихся в физическом описании объекта.

## Литература:

1. Материаловедение и машиностроение [Текст]: учеб. для бакалавров / А. М. Адскин, Ю. Е. Седов, А. К. Онегин, В. Н. Климов. — М.: Юрайт, 2013. — 535 с.
2. Рузавин, Г. И. Концепции современного естествознания [Текст]: учеб. пособие / Г. И. Рузавин. — М.: Гардарики, 2009. — 303 с.
3. Сидоров, О. В. Методические рекомендации для проведения лабораторного практикума по обработке конструкционных материалов методом электроискровой, ультразвуковой обработки и поверхностной закалки металлов токами высокой частоты [Текст] / О. В. Сидоров, А. С. Тихонов. Учебно-методическое пособие. Ишим: Изд-во ИПИ им. П. П. Ершова, 2003. — 40 с.
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. Симоненко, В. Д. Естественнонаучные основы технологической подготовки школьников [Текст] / В. Д. Симоненко, А. С. Тихонов. — Брянск: Изд-во Брянского государственного университета, 2002. — 227 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 RUS 93538 14.12.2009.
8. Учебно-лабораторная установка для исследования процесса обработки токопроводящих материалов в жидких средах с помощью высокочастотного электроискрового разряда / О. В. Сидоров, А. С. Тихонов, А. Н. Ростовцев. Патент на полезную модель RUS 102 122 02.07.2010.

## Речевая готовность к школе детей дошкольного возраста

Шишкина Анастасия Сергеевна, магистрант  
Московский педагогический государственный университет

Актуальность изучения особенностей речевого развития детей дошкольного возраста обусловлена значимостью уровня развития речи ребенка в успешности начального этапа школьного обучения. Приоритетом начального общего образования является формирование общеучебных умений и навыков, уровень освоения которых в значительной мере предопределяет успешность всего последующего обучения. Развитие речевой деятельности детей происходит на всех уровнях обучения русскому языку, литературному чтению, естествознанию, музыке и математике.

Требования образовательного Стандарта к результатам освоения программы дошкольного образования представлены в виде целевых ориентиров дошкольного образования. На этапе завершения дошкольного образования ребенок должен хорошо владеть устной речью, выражать свои мысли и желания, использовать речь для выражения своих мыслей, чувств, желаний, выделять звуки в словах. Речевое развитие, по-прежнему, остается наиболее актуальным в дошкольном возрасте.

Основная цель речевого развития детей — это формирования устной речи и навыков речевого общения с окружающими на основе овладения литературным языком.

Рассмотрим задачи речевого развития согласно требованиям ФГОС ДО [7]:

- овладение речью как средством общения и культуры;
- обогащение активного словаря ребенка;
- развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи;
- развитие речевого творчества;
- знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы;
- формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте;
- развитие звуковой и интонационной культуры, фонематического слуха.

Условия реализации программ ДО должны обеспечивать полноценное развитие личности детей в таких образовательных областях, как социально-коммуникативной, познавательной, речевой.

Рассматривая ФГОС НОО как нормативный документ, в котором определены условия для реализации задач по развитию речевой деятельности, мы можем говорить о тех результатах, которые должны быть получены на «выходе» ребенка из образовательного учреждения.

Примером этого могут служить предметные результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования по предмету русский язык [6]:

- 1) формирование первоначальных представлений о единстве и многообразии языкового и культурного пространства России, о языке как основе национального самосознания;
- 2) понимание обучающимися того, что язык представляет собой явление национальной культуры и основное средство человеческого общения, осознание значения русского языка как государственного языка Российской Федерации, языка межнационального общения;
- 3) сформированность позитивного отношения к правильной устной и письменной речи как показателям общей культуры и гражданской позиции человека;
- 4) овладение первоначальными представлениями о нормах русского и родного литературного языка (орфоэпических, лексических, грамматических) и правилах речевого этикета; умение ориентироваться в целях, задачах, средствах и условиях общения, выбирать адекватные языковые средства для успешного решения коммуникативных задач;
- 5) овладение учебными действиями с языковыми единицами и умение использовать знания для решения познавательных, практических и коммуникативных задач.

Анализ образовательных стандартов разных уровней обучения показывает наличие преемственности между ними, которая заключается в:

- схожести целей, задач обучения;
- единой методологической основы;
- единообразии понимания структуры и содержания основной образовательной программы, условий и результатов.

Исходя из того, что одной из главных задач образовательных стандартов, в целом, является речевое развитие детей разберем подробнее, что из себя представляет речь и речевое развитие.

Для того чтобы понять, каковы психолого-лингвистические основы речевой деятельности, необходимо обратиться к самому понятию «деятельность».

Деятельность — это специфический вид человеческой активности, направленный на творческое преобразование, совершенствование окружающего мира и самого себя. «Результат, — писал А. Н. Леонтьев, — к достижению которого стремится в своей деятельности субъект, может иметь как непосредственно практический характер, так и характер идеальный, теоретический. Очевидно, что в первом случае главное значение в деятельности будут иметь внешние — двигательные процессы, во втором — процессы внутренние, мыслительные». [4, 156]

«Мыслит не мышление, мыслит человек», — писал в одной из своих работ великий психолог Л. С. Выготский. [1, 245]

Речевое развитие детей является одним из главных компонентов их готовности к школьному обучению. Изучение уровня овладения языком позволяет получить данные не только о речевых способностях детей, но и об их целостном психическом развитии. Для понимания сущности речевой готовности к школьному обучению, мы должны четко представлять, что же входит в содержание способностей устной речи и какие компоненты самые важные для изучения речи.

Своевременное развитие словаря — один из важных факторов подготовки к школьному обучению. Дети, не владеющие достаточным лексическим запасом, испытывают большие трудности в обучении, не находя подходящих слов для выражения своих мыслей. Учителя отмечают, что ученики с богатым словарем лучше решают арифметические задачи, легче овладевают навыком чтения, грамматикой, активнее в умственной работе на уроках.

Речевое умение — особая способность человека, которая становится возможной в результате развития речевых навыков. А. А. Леонтьев считает, что речевые умения носят творческий характер и представляют собой комбинирование языковых единиц, применение их в любых ситуациях общения.

Проблемой развития речи в психологии занимались такие ученые, как Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев и др. Все психические процессы у ребенка — память, внимание, воображение, мышление, целенаправленное поведение — развиваются при непосредственном участии речи (Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, А. В. Запорожец и др.)

Рассмотрим речевые особенности детей 6–7 лет, которые выделяет М. Б. Елисева. [3]

1. Ребёнок должен быть достаточно активен в общении, уметь слушать и понимать речь, строить общение с учетом ситуации, легко входить в контакт с детьми и взрослыми, ясно и последовательно выражать свои мысли, пользоваться формами речевого этикета.

2. Ребёнок должен уметь пересказывать небольшие по объёму незнакомые рассказы и сказки. При пересказе обращается внимание на понимание ребёнком текста (он должен правильно формулировать основную мысль), на структурирование текста (он должен уметь последовательно и точно строить пересказ), на лексику (полнота использования лексики), на грамматику (он должен правильно строить предложения, уметь использовать сложные предложения), на плавность речи (отсутствие подсказок по ходу пересказа).

3. У ребёнка должен быть достаточно большой словарный запас. В своей речи он должен активно использовать антонимы (грустный — весёлый, молодой — старый, высоко — низко, бежать — стоять, разговаривать-молчать и т. д.), синонимы (например, пес, собака,; лошадь, конь, скакун и т. д.), слова — действия, слова — признаки.

4. Ребёнок должен уметь понимать различные грамматические конструкции. Например, «Папа прочёл газету после того, как позавтракал». (Что он сделал вначале?)

«Охотник бежит за собакой». (Кто бежит впереди?) и т. д. А также правильно образовывать слова и предложения. Например, варенье из сливы — сливовое, шапка из соломы — соломенная, у лисы — лисята, у льва — львята и т. д.

5. Приходя в школу, ребёнок должен отчётливо произносить звуки в различных словах, во фразовой речи. Он не должен их пропускать, искажать, заменять другими, уметь дифференцировать звуки на слух и в произношении.

Литература:

1. Выготский Л. С. Мышление и речь. Изд. 5, испр. — М.: Лабиринт, 1999. — 352 с.
2. Выготский Л. С. Психология развития человека. — М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. — 1136 с.
3. Елисеева М. Б. О лексическом развитии ребенка раннего возраста. // Логопед в детском саду. М., 2006. — № 1. — 10 с.
4. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. — М.: Просвещение, 1969. — 214 с.
5. Ушакова О. С. Развитие речи дошкольников — М.: Изд-во Института Психотерапии, 2011.
6. Федеральный государственный образовательный начального общего образования (Утверждён приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 06. 10. 2009 г. № 373).
7. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (Утверждён приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г.).

## Социальное воспитание школьников в спортивно-игровой команде в условиях спортивно-ориентированного обучения в общеобразовательной школе

Эгамбердиев Рустам Нарзуллаевич, преподаватель

Джизакский областной институт подготовки педагогических кадров и повышения квалификации (Узбекистан)

## Social behaviour of schoolchildren in sportgames in sportteam at whole school

Egamberdiyev Rustam Narzullayevich

*Innovative processes, overcoming objective and subjective difficulties, are gradually being introduced in the educational process of the Russian schools. In solving problems of school health should help physical education and sports lessons, based on the social education. One example can serve as a sports and gaming activities. Where under the guidance of a teacher-coach, players sports teams acquire not only knowledge, skills, and experience of finding ways to interact, solving important problems of self-determination and methods of self-affirmation. Further on the mechanism of transfer received social education extends to other activities.*

**Keywords:** students, school of social education, sports oriented learning, interaction

Современное общество Узбекистана предъявляет новые требования к воспитанию социально значимых качеств у подрастающего поколения. В зависимости от того, как будет организован процесс социального воспитания и обучения школьников, какие ценности будут прививаться в дискретном периоде, зависит дальнейшее благополучие и развитие нашей страны.

Образовательно-воспитательный процесс требует постоянного обновления, внедрения новых инновационных

форм, создания благоприятных условий, подбора качественных средств во всех без исключения учебных дисциплинах. Активных преобразований требует и сфера физической культуры и спорта. Никто не будет спорить, что обществу нужны не только образованные, самостоятельные, патриоты Узбекистана, но и прежде всего здоровые люди. Физическая культура и спорт решают данные задачи в полной мере. Однако сложившаяся система в физическом воспитании в общеобразовательных школах

нуждается в новых технологиях и изменении содержания. Устаревшие методики обучения физической культуры, материальная база, кадры давно требуют обновления.

Тем не менее, не смотря на объективные проблемы, в общеобразовательной школе важно начинать инновационные процессы, вводя постепенно спортивно-ориентированное физическое воспитание. Проводя уроки спорта взамен традиционных уроков физкультуры, используя принцип добровольности. При условии в ближайшей перспективе строительства быстровозводимого объекта спортивного комплекса. Конечно же, в школе можно культивировать и другие спортивные направления, но на наш взгляд, наиболее востребованным, и в то же время доступными, являются игровые виды спорта. При условии, что учитель-тренер владеет необходимыми компетенциями в этих видах спорта. Безусловно, в процессе спортивных уроков у школьников развиваются костно-мышечная, сердечнососудистая, дыхательная системы, воспитываются физические качества координация движений, скорость, ловкость и т.д. Повышается общая физическая и специальная подготовленность. Спортивные игры создают ситуацию постоянно меняющихся условий, быстрой оценки ситуации, выбора типа действий при минимальном промежутке времени. Воспитываются технико-тактические умения, которые помогают стратегически правильно действовать во время игры. Но главное, игровые виды спорта помогают школьникам самоутвердиться в коллективе. В командных играх выигрывает или проигрывает команда в целом, а не один игрок, так как команда является целостным коллективом, как и спортсмен в индивидуальном виде спорта. Специфика командных игр определяет ряд требований к игрокам, их установке, личностным качествам, мотивации, характеру взаимодействия. Важнейшей психологической установкой игрока на игру должно быть воспитание доминантности. При отсутствии такой установки у каждого члена команды не получится слаженной игры выстроенной на взаимопонимании и взаимодействии, даже если в команде есть хорошо подготовленные игроки в физическом, техническом и тактическом отношении. Следовательно, способность тренироваться в команде умение ставить интересы команды выше личных интересов важнейшая составляющая 39 успешности. Исходя из многолетнего практического опыта в условиях соревновательной деятельности установка воздействия на каждого игрока через коллектив команды способствует не только игровому успеху, но и развитию личностных качеств всех игроков средствами социального воспитания.

В процессе реализации игровой деятельности, на основе интерактивности успех команды обуславливается успехом каждого в такой роли, где он может предельно реализовать себя, повышая личностный статус в коллективе. При организации игры важно учитывать статус каждого игрока в выборе им игрового амплуа. На первый план выдвигается социальный аспект — самоутверждение всего коллектива команды. При решении задач распределения оптималь-

ных игровых амплуа для достижения общего успеха учитывается не только желание игрока, его возможности реализации этого амплуа, но и мнение игроков команды. Такой подход к организации игры, по мнению М. В. Кларина, позволяет снять суть возникающих конфликтов при распределении игровых ролей. В организационном плане этот вид игры даёт радикальную структуру взаимодействия участников [1]. При этом в ходе игры для общего успеха проводится смена игрового амплуа, что даёт возможность приобщиться при этом к осознанному принятию игроками возможности самим решать сложную проблему компромисса.

Такое построение взаимодействия в общении имеет важнейшее значение для формирования у игроков необходимого для успешного процесса социального воспитания свойства доминантности, т. е. не просто принятие другого, а принятие важности и необходимости его доминирования в этой ситуации, которая в целом решает и общую проблему доминантного самоутверждения, при котором успех коллектива спортивной команды определяется успехом каждого игрока. Это порождает у подростка мотив к принятию реального личностного статуса в данной социальной группе и обеспечивает ему понимание себя как необходимой части команды. Поставленная задача помогает решить проблему социального воспитания школьников в коллективе спортивной команды, где индивидуальность каждого игрока неминуемо встречается с затруднениями.

Для этого нужно создавать условия для их преодоления в соответствии с нормами, ценностями коллектива спортивной команды и правилами предлагаемой игры. Такая организация спортивно-игровой деятельности способствует социальному воспитанию личности в спортивном коллективе, основывается на концепции системно-ролевой теории Н. М. Таланчука. Согласно этой концепции, при доминировании процесса индивидуализации воспитания предполагается определённая траектория социального развития каждого игрока с учётом его особенностей и потенциала, предоставления возможностей самораскрытия. Это предполагает, по мнению автора, необходимость индивидуального выбора социальных средств воспитания и способов их коррекции [2]. В процессе социального воспитания игроков в коллективе спортивной команды должно придаваться серьёзное значение принципу создания воспитывающей среды, способствующей социализации личности школьника на основе формирования у них отношения взаимной ответственности и ответственной зависимости с ориентацией на социальные аспекты, с интеграцией их в сферу индивидуализации личности. В качестве воспитывающей среды выступает сформированность спортивной команды как единого сплочённого коллектива, где каждый игрок выступает в том игровом амплуа, где он лучше всего может самоутвердиться, внося вклад в общий успех команды. Это условие самоопределения игрока для личностного самоутверждения в новом статусе, который не только признаётся коллективом спортивной команды, но и ценится им.

Таким образом, представленная педагогическая идея способствует погружению игрока в процесс социального воспитания, основанного на самостоятельном поиске путей общения и взаимодействия в коллективе спортивной команды сверстников, решая важные задачи самоопределения и способы самоутверждения.

Литература:

1. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследований игры и дискуссии. — Рига, 1995.
2. Таланчук Н. М. Введение в непедагогику: пособие для педагогов — новаторов. — М.: АПН СССР, 1991.

# ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

## Взаимовлияние нарушений статики и остроты зрения в спорте

Лысенко В. В.;

Мирзоева Елена Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент;

Остриков А. П.

Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма (г. Краснодар)

Божков А. В.

Медицинский центр «Альфа» (г. Краснодар)

*Целью настоящего исследования было изучение влияния отдельных нарушений органа зрения на результаты в спорте. Незначительные нарушения работы зрительной сенсорной системы редко выявляются в медицинской практике и, соответственно им не придается значение. В спорте при максимальных нагрузках на все органы и системы даже небольшие погрешности в их работе могут оказаться значительным фактором, приводящим к снижению результатов. Однако эти погрешности можно выявить только используя высоко точную современную аппаратуру. В статье представлена методика поиска связи между функционированием систем опорно-двигательного аппарата и остротой зрения, выявлены их взаимосвязи влияющие на скорость бега, внесено ряд предложений по их коррекции, апробирована оригинальная измерительная аппаратура.*

**Ключевые слова:** астигматизм, стабилметрия, кераторефрактометрия, мануальное мышечное тестирование, синдром постурального дефицита

Спорт высших достижений требует индивидуального подхода для максимально полного раскрытия ресурсов организма. Как показывает практика, в процессе раскрытия резервов и мобилизации ресурсов организма даже незначительные отклонения в работе отдельных систем организма, полученные с помощью современной и точных измерительных средств [9] могут иметь большое значение [10]. Одной из таких проблем могут быть изменения в работе зрительного анализатора [1,2]. В тоже время более чем у 70% людей есть дефекты зрения. Большинство людей не знают о незначительных дефектах своего зрения, пока не проходят проверку у офтальмолога.

Исходя из вышеизложенного, целью нашей работы явилось определение влияния незначительных нарушений остроты зрения на результаты в беговых видах спорта. В ней участвовало 35 студентов Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма в возрасте 17–18 лет (24 юноши и 11 девушки) Спортивная квалификация студентов в скоростно-силовых видах спорта не ниже 3 разряда. Первый этап включал:

- 1) стабилметрическое исследование особенностей поддержания вертикальной позы с использованием варианта пробы Ромберга [7, 11, 13] — в 2-х сериях;
- 2) мануальное мышечное тестирование стереотипа ходьбы [4,5];
- 3) офтальмологическая диагностика и коррекцию выявленных нарушений зрения.

Стабилметрия — это функциональный метод регистрации проекции общего центра масс тела на плоскость опоры и его колебаний в положении обследуемого стоя. Поза человека является интегральным показателем деятельности ЦНС как отдельных систем так и в целом [2]. Характеристика колебаний: амплитуда, частота, скорость, направление, среднее положение в проекции на плоскость опоры и другие, являются чувствительными параметрами, отражающими состояние различных сенсорных систем, включенных в поддержание баланса. Поэтому мы как и группа авторов [2,3] выбрали объективный метод компьютерной стабилметрии. Для определения позной устойчивости использовалась стабилметрическая платформа фирмы Биомера ST-150 производства группы МЕРА, Россия с штатным программным обеспечением Stabip [14]. Время исследования составляло 51,2 секунды. С целью получения корректных данных исследования проводились дважды с промежутком 3–5 дней. Подозрения на патологию зрения считались обоснованными при положительных тестах Ромберга. Положительным считался тест при уменьшении значения одного или более параметров в фазе закрытых глаз, так как нормальная реакция со стороны системы контроля баланса тела на выключение зрительного анализатора — увеличение колебаний центра давления. Если обследуемый имеет патологии рефракции, изменение поля зрения, нарушение содружественности действия глаз или другую патологию, то зрение в роли поддержания баланса верти-

кального положения тела является возмущающим фактором [13]. В этом случае при закрытии глаз, т. е. исключении негативного фактора, параметры колебаний центра давления будут меньше чем при открытых глазах.

Одновременно проводилось мануальное мышечное тестирование (ММТ) — физикальный метод функциональной диагностики в мануальной терапии и прикладной кинезиологии. Поиск функциональных нарушений для отбора экспериментальной группы производился методом ММТ передней порции дельтовидной мышцы стоя в положении фаз стереотипа ходьбы (бега). В положении стоя: правая нога впереди, левая — сзади, верхняя часть тела ротирована вправо, то передняя порция дельтовидной мышцы справа в норме ингибирована, а слева — активирована. В противоположной фазе стереотипа ходьбы мышечные группы конечностей в норме меняют свое состояние на противоположное. Диагностические признаки функциональной слабости мышцы — оценивались по сопротивлению руки испытуемого и в увеличении или отсутствие увеличения силы сокращения мышцы в ответ на команду врача или в ответ на растяжение мышцы (симптом растянутой резины).

Офтальмологическая диагностика участников обеих групп заключалась в определении остроты зрения по таблице Головина-Сивцева (ссылка) и компьютерной кераторефрактометрии. Острота зрения является одним из основных критериев оценки способности к зрительному анализу форм, размеров, структуры и ориентации объектов в пространстве, а визометрия относится к числу обязательных методик функциональных исследований органа зрения [6]. Использование диагностического метода автоматической компьютерной кераторефрактометрии (Обследование проводилось на кераторефрактометре Auto Ref-keratometer PRESTIGE фирмы DONGYANG 2) позволило с высокой степенью точности диагностировать рефракционную патологию: близорукость, дальнозоркость, астигматизм. С помощью прибора измерялась длина оси глаза, радиус кривизны роговицы и глубина передней камеры глаза. Все измерения проводятся бесконтактным методом [2]. Очковая коррекция выявленной патологии зрения проводилась пробными линзами.

В результате стабилметрического исследования выявлено 11 студентов с подозрением на патологию зрения, что составило 31 % исследуемых. В двух сериях стабилметрического исследования у 9 человек имелись признаки уменьшения 2-х параметров: среднего  $X(\sim X)$  и площади (S). У двоих исследуемых имелось уменьшение всех 4-х параметров при закрытии глаз: среднего  $X(\sim X)$ , скорости (V), площади (S), энергоиндекса (Ei). Из 11-ти найденных с подозрением на патологию зрения при ММТ у 10 была выявлена неврологическая дезорганизация паттерна ходьбы, которая при закрывании глаз либо купировалась полностью в обоих фазах ходьбы, либо частично, либо не купировалась совсем. У двоих студентов, имеющих наибольшие качественные и количественные отклонения в стабилме-

трическом исследовании, неврологическая дезорганизация не купировалась путем закрытия одного или обоих глаз. В анамнезе этих студентов — многолетняя миопия. Последующие обследование выявило что значения рефракции у С-ва OD sph-5,5D, OS sph-4,0D, а у студента М-ий OD-3,5D, OS-2,5D. Исходя из этого, патология зрения у этих субъектов признана значительной, а так же неоднородной и из исследования они были исключены. У ряда студентов неврологическая дезорганизация купировалась частично при закрытии одного или обоих глаз, что так же расценивалось как неоднородность участия органа зрения в формировании синдрома постурального дефицита [11] и для чистоты эксперимента они также исключены из экспериментальной группы. Пять оставшихся студентов полностью купировали выявленную неврологическую дезорганизацию одним закрыванием глаз. Они составили экспериментальную группу.

С ними проведена офтальмологическая диагностика и коррекция выявленных нарушений зрения. У всех пяти исследуемых острота зрения по таблице Головина-Сивцева составила 95–100 %. Предположения о наличии незначительных отклонений рефракции зрительного анализатора подтвердились при исследовании кераторефрактометрией.

1. Студент Л-ко: OD cyl +0,25D ax 25; OS cyl +0,25D ax 175;
2. Студент А-ва: OD planum; OS sph 0 cyl –0,5D ax 130;
3. Студент Х-ли: OD sph –0,5D cyl +0,75D ax 125 OS planum;
4. Студент Р-к: OD sph 0D cyl –0,5D ax 155 OS planum;
5. Студент К-ва: OD planum OS sph –0,5D.

У двух студентов произведена коррекция как сферических так и астигматических нарушений рефракции пробным набором линз. В офтальмологическом кабинете после коррекции нарушений рефракции пробным набором линз проведено повторное стабилметрическое исследование пробой Ромберга и ММТ студентов. Необходимо отметить что при этом параметры  $\sim X$ , V, S, Ei при закрытых глазах увеличились и произошло полное купирование неврологической дезорганизации в ММТ.

По итогам первого этапа все исследуемые были разделены на две группы. В экспериментальную группу вошли 5 студентов, у которых были выявлены признаки незначительного нарушения зрения (до 1D). В контрольную группу вошли 5 студентов, которые не имели признаков нарушения зрения.

На 2-м этапе проводилось тестирование в виде бега, по прямой на дистанции 30 метров с хода с измерением времени пробегания электронной системой ИСВИ-1 позволяющей учитывать время с точностью до тысячной секунды. Тестирование производился без модификации зрения (с сохранением стереоскопического зрения), с модификацией закрытием заинтересованного глаза (монокюлярное зрение) и с коррекцией зрения очками. Результаты тестирования представлены в таблица 1–3. Чтобы исключить случайные факторы каждому испытуемому да-



валось по три попытки и для анализа использовали среднее время трех попыток.

Анализ данных полученных во время эксперимента показала, что закрытие одного глаза приводит к неоднозначным результатам. Так у группы лиц (таб. № 1) не имеющих

дефектов зрения и входящих в контрольную группу произошло небольшое и не всегда достоверное по первому порогу доверительной вероятности снижение результатов бега в пределах от 0,4 до 0,6%. Различия определялись средствами математической статистики (метод Вилкоксона) [8].

**Таблица 1. Результаты бега студентов контрольной группы (в стабилотрии проба Ромберга отрицательная, в ММТ неврологической дезорганизации паттерна ходьбы не найдено)**

	Результаты попыток глаза открыты			Результаты попыток один глаз закрыт			Глаза открыты	Один глаз закрыт
	1-й забег	2-й забег	3-й забег	1-й забег	2-й забег	3-й забег	Среднее время 3-х забегов	Среднее время 3-х забегов
Я	3,898	3,940	3,965	3,954	3,976	3,988	3,934	3,972*
В	3,647	3,712	3,723	3,713	3,727	3,781	3,694	3,740*
С	3,724	3,709	3,728	3,735	3,718	3,750	3,720	3,734
П	4,082	4,071	4,067	4,115	4,099	4,147	4,073	4,120*
Т	4,328	4,354	4,317	4,356	4,382	4,358	4,333	4,365*
Ф	4,441	4,452	4,446	4,447	4,454	4,451	4,446	4,450
Е	3,932	3,954	3,928	3,961	3,976	3,954	3,938	3,963*
А	4,142	4,156	4,148	4,202	4,186	4,198	4,148	4,195*

У студентов входящих в экспериментальную группу (в стабилотрии — проба Ромберга положительная, в ММТ неврологической — дезорганизации паттерна ходьбы) видно достоверное в пределах от 1,8 до 2,6% улучшение результатов с закрытым глазом, имеющего

аномалию рефракции и являющегося причиной мышечного дисбаланса (таб. № 2). Более значительные аналогичные улучшения времени пробегания наблюдается при коррекции глаза специальными линзами (таб. № 3)

**Таблица 2. Результаты бега студентов экспериментальной группы (в стабилотрии проба Ромберга положительная, в ММТ неврологической найдена дезорганизации паттерна ходьбы)**

	Результаты попыток глаза открыты			Результаты попыток один глаз закрыт			Глаза открыты	Один глаз закрыт
	1-й забег	2-й забег	3-й забег	1-й забег	2-й забег	3-й забег	Среднее время 3-х забегов	Среднее время 3-х забегов
Л	4,514	4,465	4,432	4,408	4,376	4,331	4,470	4,371*
Ш	4,578	4,475	4,722	4,465	4,337	4,450	4,591	4,464*
Б	4,351	4,342	4,481	4,279	4,265	4,355	4,392	4,293*
Р	3,340	3,427	3,371	3,235	3,266	3,240	3,379	3,247*

**Таблица 3. Результаты бега студентов экспериментальной группы (в стабилотрии проба Ромберга — положительная, в ММТ неврологической — дезорганизации паттерна ходьбы после коррекции зрения очками)**

№	Студент		1-забег	2-забег	3-забег	Среднее ариф.
1	Л-ко	Без очков	4,440	4,438	4,454	4,445
		В очках	4,126	4,142	4,137	4,235*
2	Р-к	Без очков	3,349	3,356	3,353	3,352
		В очках	3,187	3,237	3,217	3,213*

Таким образом подтверждается высказанное предположение что, неполноценное зрение приводит к формированию моделей поведения со стандартным ответом на стимул, по принципу получения наилучшего результата при наименьшем усилии. В результате развиваются постральные

действия, на первый взгляд не корректные, но в действительности направленные на компенсацию дефекта зрительной системы [1]. Например, если одна из глазодвигательных мышц, функционирует не должным образом, становится труднее поддерживать бинокулярное зрение,

вследствие чего данный дефект компенсируется определенным поворотом головы, который отражается неблагоприятно на тонусно-мышечном балансе тела. Такая же проблема встречается и у пациентов-астигматиков. Если астигматизм не корректируется безупречно (а это случается часто), больной старается наклонять голову в стремлении найти более подходящую точку фокусировки. У спортсменов на профессиональном уровне подобные некорректные постральные действия ухудшают спортивные достижения [1] а их коррекция ведет к более высоким достижениям.

Наше исследование показывает, что в подготовке спортсменов скоростно-силовых видов целесообразно проводить регулярное стабилметрическое и кинезиологическое обследование с одновременным глубоким об-

следованием зрения и полная его коррекция при выявленных нарушениях.

#### **Выводы.**

1. Данная методика обследования на стабилметрической платформе пробой Ромберга и методом мануального мышечного тестирования позволяет выявить лиц имеющих незначительные отклонения зрительного анализатора и опорно-двигательного аппарата.

2. Коррекция выявленных незначительных отклонений зрения позволила достоверно улучшить результаты бега на короткую дистанцию (30 метров с хода).

3. Выявление и устранение незначительных отклонений в работе органа зрения способствует раскрытию и мобилизации ресурсов организма.

#### **Литература:**

1. Беляев М. А., Трёмбач А. Б., Лысенко В. В. Компьютерные технологии в оценке позной устойчивости мальчиков 7–10 лет с различным уровнем внимания и импульсивности. Научно-методический журнал «Физическая культура, спорт-наука и практика». 2009. № 2. С. 33–36.
2. Васильева Л. Ф. Основы мануального мышечного тестирования: методическое пособие. Часть 1. — М., 2010. — 97с.
3. Дэвид С. Вальтер. Прикладная кинезиология. — 2-ое изд., СПб., «Северная звезда», 2011. — 644 с.
4. Копаева В. Г. Глазные болезни: учебник. — М.: Медицина, 2008. — 560 с.
5. Кубряк О. В., Гроховский С. С. Практическая стабилметрия. Статические двигательные-когнитивные тесты с биологической обратной связью по опорной реакции. — М.: Маска, 2012. 88 с.
6. Лысенко В. В., Мирзоева Е. В. Основы математической обработки измерений в физической культуре. Краснодар. С. 87–93.
7. Лысенко В. В., Остриков А. П., Клец Е. А. Физическая культура, спорт-наука и практика, Краснодар, 2011, № 2. С. 29–33.
8. Нечаев В. И., Афанасьев Е. Н. Подиатрия. 2013. № 1. С. 45–54.
9. Скворцов Д. В. Стабилметрическое исследование: краткое руководство. — М.: Маска, 2010. — 174 с.
10. Скоромец, А. А., Скоромец А. П., Скоромец Т. А. Нервные болезни: учебное пособие, 6-е изд. — М.: МЕДпресс-информ, 2013. — 560 с.: ил.
11. ST-150: Регистрационное Удостоверение N ФСР 2010/07900; Свидетельство об утверждении типа средств измерений № 41201.
12. <http://sportoptic.ru/questions/7.html>
13. [www.appiotti.it/defaultRus.asp](http://www.appiotti.it/defaultRus.asp)
14. Пьер-Мари Гаже, Бернар Вебер. Постурология. Регуляция и нарушения равновесия тела человека. / пер. с французского под ред. В. И. Усачева — СПб.: Издательский дом СпбМАПО, 2008. — 316 с.

## **Значение физической активности в жизни человека**

Понкратьева Лиана Павловна, студент;

Минина Валерия Александровна, студент

Научный руководитель: Вольский Василий Васильевич, мастер спорта по вольной борьбе

Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет

Еще в 18 веке известный французский врач Труссо утверждал, что «движение как таковое может по своему действию заменить любое лекарство, но все лечебные средства мира не в состоянии заменить действие движения». Интенсивная двигательная деятельность, поддерживая структуру

и функции органов и тканей, является абсолютно необходимым фактором для предотвращения дегенерации организма.

Естественную потребность в движениях человек удовлетворял на протяжении жизни в трудовом процессе. По мере развития научно-технического прогресса происхо-

дит неуклонное сокращение доли физических усилий в труде и быту. Стали исчезать такие специальности как землекопы, молотобойцы, лесорубы, кузнецы, а их функции передавались комбайнам, автоматам, роботам. В сфере производства и науки все шире стали использоваться компьютеры. За последние 60–70 лет доля мышечного труда в сфере материально производства сократилась почти в 200 раз.

Изменились и бытовые условия. Если в прежние времена человек задействовал собственные физические усилия, то сегодня появились пылесосы, полотеры, стиральные машины, освободившие человека от физических нагрузок. Экономисты подсчитали, что на каждого жителя Земли в настоящее время приходится в среднем около 100 различных технических устройств, подавляющее большинство которых облегчает или заменяет физический труд.

Можно смело утверждать, что научно-технический прогресс, наряду с улучшением условий жизни и работы в современном обществе, создает предпосылки для малоподвижного образа жизни.

Ограничение функции движения вызывает особое состояние — гипокинезический синдром или болезнь. Гиподинамия (ослабление мышечной деятельности организма в результате малоподвижного образа жизни) как ржавчина разъедает профессиональную работоспособность, ухудшает здоровье, сокращает продолжительность жизни. Недостаток движений — это начало болезней, ведущее место среди которых занимает сердечно-сосудистая патология: гипертония, атеросклероз, ишемия, инфаркты и др.

Отсутствие физической активности также ведет к заболеваниям, таким как:

- Боли в спине,
- Депрессии и тревоги,
- Инфаркт и инсульт,
- Высокое кровяное давление,
- Ожирение,
- Остеопороз,
- Сахарный диабет 2-го типа

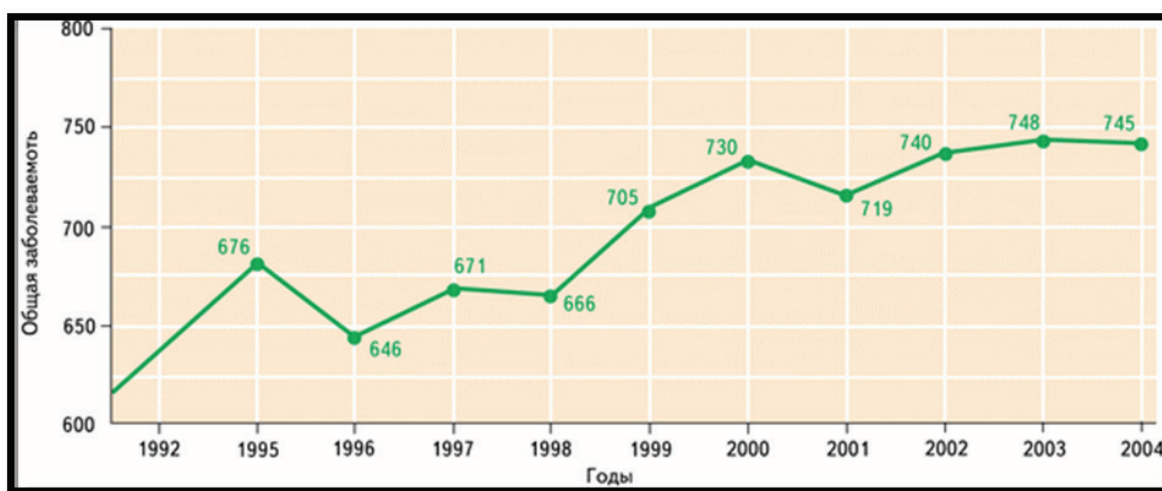


Рис. 1. Статистика заболеваний в РФ (на 1000чел)

Регулярная физическая активность может улучшить качество жизни. Физическая активность может существенно улучшить здоровье побороть стресс, снизить темп старения организма. Человек получает больше энергии и уверенности в себе.

**Физическая активность** — это какое-либо движение тела, производимое скелетными мышцами, которое требует расхода энергии, включая активность во время работы, игр, выполнения домашней работы, поездок и рекреационных занятий.

Термин «физическая активность» не следует путать с понятием «упражнение» — одной из категорий физической активности, которое является запланированным, структурированным, повторяющимся и направлено на улучшение или поддержание одного или нескольких компонентов физического состояния. Физическая активность как умеренной, так и высокой интенсивности приносит пользу для здоровья.

Для того, чтобы качественно составить тренировку, необходимо учитывать физиологические особенности.

#### Физиология

Сердце, кровеносные сосуды и текущая по ним кровь образуют единую систему, обеспечивающую транспорт кислорода ко всем тканям тела, удаление шлаков, а также перенос различных веществ от одних органов к другим.

Сердце перегоняет кровь по кровеносным сосудам во все части тела. В течение человеческой жизни перекачивается примерно 250 тыс. тонн крови. Частота сердечных сокращений (ЧСС) в покое — 60–80 раз в минуту, в то время как в период физической работы ЧСС может достичь максимальных границ, которые колеблются в довольно широком диапазоне в зависимости от возраста, пола, тренированности. Так, если у 10-летних детей максимальная ЧСС равна в среднем 210 уд/мин, то у 20, 40, 60-летних соответственно около 200, 180, 160 уд/мин, т. е. каждые 10 лет уменьшают максимальную ЧСС при-

мерно на 10 уд/мин. Увеличение ЧСС во время мышечной работы обеспечивает выброс большого количества крови в сосудистое русло, который называется минутным объемом кровотока или минутным объемом кровообращения. Повышение кровотока связано с необходимостью доставки большого количества кислорода мышцам и другим органам и тканям.

Сердце очень чутко реагирует на мышечную работу. В первые же секунды наблюдается быстрое увеличение ЧСС. При длительной, не очень интенсивной работе повторного характера (бег, ходьба на лыжах, езда на велосипеде) ЧСС колеблется незначительно. А вот при работе дискретного характера, такой как, например, выполнение гимнастических упражнений, ЧСС колеблется в большом диапазоне, в особенности при частой смене нагрузки и интенсивности движений. При выполнении различных упражнений гимнастики наибольшая ЧСС возникает при выполнении упражнений, включающих большие группы мышц, скоростно-силового характера, выполняемых на большой амплитуде (махов, скачков, подскоков, танцевальных движений). Наименьшая — при работе локального характера, выполнении упражнений на расслабление, волнообразных движений.

При очень интенсивных упражнениях может наблюдаться увеличение ЧСС до максимальных величин, причем у тренированных сердце начинает работать не в экономичном режиме.

Следует учесть, что у женщин при одинаковом с мужчинами уровне потребления кислорода ЧСС выше, чем у мужчин (на 10–15 уд/мин). Однако влияние тренированности маскирует это.

Остановка после интенсивной физической нагрузки недопустима. Это может привести к скоплению венозной крови в мышцах, расположенных ниже сердца. В результате уменьшения сердечного выброса, падения артериального давления может наступить потеря сознания. Не подготовленным людям не рекомендуется резкая смена интенсивности и характера упражнений, что приводит к резким, скачкообразным изменениям ЧСС. Переход должен вызывать более плавную, сглаженную пульсовую реакцию. Резкий переход от беговой серии к партерной может также вызвать неблагоприятную реакцию организма, особенно у людей с различными заболеваниями сердца и сосудов.

«Гимнастика есть целительная часть медицины» (Платон). Физическую культуру как лечебное средство применяли еще врачи древности. Большое значение целебной силе дозированных физических упражнений придавал Авиценна, широко применявший их для возвращения здоровья своим больным. Физические упражнения для укрепления здоровья больных применял знаменитый римский врач Гален. Он писал: «Тысячи и тысячи раз возвращал я здоровье своим больным посредством упражнений».

Анализируя информацию о физической культуре и спорте, можно выявить основные факторы, влияющие на занятость населения в этой области:

- 1) воспитание детей, приобщение их к физической активности;
- 2) система руководящих спортивных органов;
- 3) система школьного спортивного образования;
- 4) всеобщая доступность спортивного оборудования и спортивных комплексов;
- 5) ответственное отношение населения к своему здоровью.

В развитых странах данные показатели довольно высокие, в то время как России они находятся на низком уровне:

- 1) большинство семей ведет малоподвижный образ жизни;
- 2) слабо развита система спортивных клубов и организаций;
- 3) в школах спортивное образование ограничивается уроками физкультуры и редкими соревнованиями между образовательными учреждениями;
- 4) недоступность спортивного оборудования и малое количество спортивных сооружений;
- 5) безответственное отношение населения к своему здоровью.

Социологи многих стран наблюдают, что пик физической активности учащихся в школах приходится на возраст 12 лет, а затем наступает снижение, которое к 18 годам падает на 50%. Чтобы соотнести данные показатели с показателями российских учащихся, был проведен опрос. Учащимся 11 классов задавался опрос: «Когда Вы чаще занимались спортом: до 10 класса, в 10 и 11 классах, в равной мере?» Получились следующие результаты: среди 39 юношей чаще занимались спортом до 10 класса 23 человека, в 10 и 11 классах — 12, продолжали — 4; среди 91 девушки чаще занимались спортом до 10 класса 70, в 10 и 11 классах — 10, продолжали — 13.

С целью выявить, как много подростков в лицее ведет здоровый образ жизни, был проведен опрос. Из 91 девушки 56 сказали, что ведут здоровый образ жизни, из 39 юношей — 21. Получается, что около половины мужского населения лицея и трети женского недостаточно внимательно относятся к своему здоровью.

В современном мире для многих людей здоровье является далеко не самым важным в жизни. Повседневные дела, работа и учеба занимают большую часть нашей жизни, являясь ее неотъемлемыми составляющими. Однако не надо забывать, что на свое здоровье и занятия физкультурой тоже следует обращать внимание и выделять хоть немного личного времени. Хотя ритм современной жизни заставляет многих людей отказываться от спорта и активного отдыха, стоит помнить, что физическая активность — залог хорошего самочувствия, здоровья. Необходимо уделять время для занятий физической культурой и с ранних лет прививать детям любовь к физкультуре. Движение — это жизнь!

Литература:

1. Малов В. И. Сто великих спортивных достижений / В. И. Малов. — М.: Вече.
2. Столярова В. И. // Спорт, духовные ценности, культура. — М., 1997. — Вып. 7.
3. Григоревич В. В. Всеобщая история физической культуры и спорта.
4. Усов И. Н. «Здоровый ребёнок».

## Использование лечебного массажа в домашнем врачевании

Чемпалова Любовь Сергеевна, кандидат биологических наук, доцент  
Тольяттинский государственный университет

*Данная статья рассматривает значение массажа, применяемого в домашних условиях, когда пациента трудно доставить в лечебное учреждение. Последовательность приемов и дозировка воздействия на массируемые области.*

**Ключевые слова:** массаж, биологически активные точки, воздействие

Применение массажа — одно из самых древних гигиенических и лечебных средств. И в наше время массаж не утратил своей значимости. Суть его в нанесении дозированных механических раздражений на обнаженное тело различными приемами, выполняемыми руками или специальными массажными аппаратами. Массаж можно рассматривать как пассивную гимнастику кожи, подкожной клетчатки, периферических нервов, сосудов, мышц.

Все его приемы действуют на основе рефлексов, вызывая изменения функционального состояния различных отделов центральной нервной системы и способствуя образованию приспособительных реакций.

В массируемой области образуются биологически активные вещества, участвующие во многих процессах жизнедеятельности организма, расширяются сосуды, усиливается кровообращение, интенсивнее функционируют сальные и потовые железы. Кожа становится эластичной и упругой, увеличивается сила и работоспособность мышц, повышается их тонус. Массаж улучшает общее состояние, снимает усталость. Особенно полезна эта процедура детям с аллергическими проявлениями, различными заболеваниями, травмами.

В зависимости от заболеваний лечебный массаж имеет свою конкретную задачу и методику проведения.

Для профилактики заболеваний, повышения и поддержания жизненного тонуса проводится гигиенический массаж. Этот вид массажа может применяться в форме самостоятельного массажа, с помощью малогабаритных портативных переносных приборов. Для самостоятельного массажа используется аппарат «Вибромассаж» ВМ-1 и ВМИ-1, а также механический аппарат «дорожка-массажер». Сеанс вибромассажа длится не более 20 минут, при этом необходимо постоянно следить за тем, чтобы массируемые части тела (мышцы, суставы) были в расслабленном состоянии. Аппаратный массаж не рекомендуется проводить перед сном.

Гигиенический массаж завершается водной процедурой, которая, являясь дополнительным раздражителем кожи, способствует закаливанию, укреплению нервной системы, бодрствованию. Хорошему самочувствию и настроению.

Гигиенические основы массажа

В домашних условиях лечебный массаж следует проводить в проветренной комнате, светлой, температура воздуха от 20 до 22°. Кушетка, на которой делается массаж, должна иметь основание, высота варьируется от роста массажиста, ширина 50—60 см, длина 185—200 см.

Общий массаж длится от 40 до 60 минут. Начинают массаж из положения на животе, массируют дальнюю часть спины, шею, ближнюю руку, пояснично-крестцовую и ягодичную область, ближнюю ногу.

При исходном положении на спине массируется дальняя сторона груди (не массируется молочная железа, лимфатические узлы), ближайшая рука, конечности. Массаж головы делается в последнюю очередь в исходном положении сидя. Выполнение массирующих приемов распределяется по времени — таким образом: для человека весом 60 кг спина массируется — 8 минут, таз — 3 мин., шея, голова — 4 мин. Для пациента весом 100 кг на массаж спины затрачивается 14 минут, таз — 5,5 мин., ноги — 22,5 мин., руки — 14 мин., живот — 3,5 мин., шея, голова — 5 минут.

Делать массаж необходимо двумя руками, осязая массируемую часть тела, концентрировать внимание на больного, не вести посторонних разговоров. Можно включать спокойную мелодию с согласия массируемого. Перед выполнением массажа необходимо вымыть руки с мылом, тщательно. На руках не должно быть колец, браслетов, других украшений, ногти подстрижены во избежание микротравм, ранений на коже пациента. При потливости ладоней используется салициловым порошком, 1 % раствором формалина, можно осушить одеколоном.

Поза массируемого должна быть удобной, расслабленной, что немаловажно для эффекта и пользы массажа.

Применяя лечебный массаж и домашних условиях, необходимо помнить о противопоказаниях:

1. Общее недомогание, температура.
2. Чрезмерное физическое и нервное утомление.
3. Острые процессы (сильные боли, отеки).
4. Кровотечения или угроза кровотечения (язва желудка, варикозное расширение вен, заболевание сосудов, ангина, воспаление в лимфатических узлах).
5. Патология нервной системы (состояние аффекта, сексуальные неврозы, чрезмерная апатия).
6. Заболевания кожи (мокнущие, гнойничковые, венерические, грибковые заболевания).
7. Повышенное давление (подход к лечению при повышенном давлении индивидуальный).
8. Онкологические заболевания.

### Основные приемы лечебного массажа

К основным приемам лечебного массажа относятся:

1. Поглаживание.
2. Растирание.
3. Разминание.
4. Вибрация.

Поглаживание — это прием, с которого начинается и заканчивается процедура, а также им перемежаются все остальные приемы. Прием поглаживания медленный — 22—24 движения в минуту. Ладонь массирующей руки скользит по коже, не смещая и не собирая ее в складки. Кисть предельно расслаблена, движения выполняются без напряжения. Поглаживание успокаивающе действует на нервную систему.

Растирание — этот прием выполняется более энергично, чем поглаживание, кисть не скользит по коже, а перемещаясь прямолинейно или круговыми движениями, образует впереди себя кожаную складку в виде валика и осуществляет смещение или растяжение кожи. Захватывается подкожная клетчатка и поверхностный слой мышц. При растирании повышается температура на 3—5 градусов, что приводит к усиленному кровообращению и, следовательно, доставляется больше кислорода, питательных и химических активных веществ, быстрее выводятся (удаляются) продукты обмена.

Растирание способствует скорейшему рассасыванию застарелых, патологических отложений и скоплений жидкости в тканях, особенно в области суставов.

Разминание — этот прием состоит в захватывании, приподнятии, сдавливании и растяжении тканей.

На этот прием отводится 60% времени от общего сеанса массажа. Под влияние разминания улучшается кровообращение не только массируемого участка, но и близлежащих, что способствует энергичному рассасыванию патологических отклонений, активизации окислительно-восстановительных процессов, улучшению питания тканей. Этот прием способствует возбуждению рецепторов мышечной ткани, сухожилий, связок, суставных сумок, Фасции, надкостницы, вследствие чего создаются условия, при которых изменя-

ется состояние центральной нервной системы и периферического нервно-мышечного аппарата.

Вибрация — включает приемы, при выполнении которых в массируемой ткани возникают колебательные движения.

Под влиянием вибрации усиливаются обменные и регенеративные процессы, отмечается прилив артериальной крови к массируемому участку, улучшается питание тканей, сокращаются сроки образования костной мозоли при переломах.

Вибрация снижает утомление, ускоряет восстановительные процессы в тканях.

Разумеется, в этой небольшой работе невозможно в полном объеме раскрыть такую сложную тему, как лечебный массаж. Задача авторов была скромнее: дать общие представления о лечебном массаже, рекомендации по применению его в домашних условиях.

Сегодня недостаточно пассивно следовать назначениям врача, родители должны стать его активными помощниками в борьбе за здоровье ребенка, а для этого надо знать причины и следствия заболевания и уметь им противостоять. Как известно, болезнь легче предупредить, чем лечить. Самое надежное и эффективное средство профилактики ОРВИ — повышение сопротивляемости ребенка средствам физкультуры, закаливания, массажа.

В период болезни полезно регулярно массировать лицо и крылья носа. Такой массаж помогает избавиться от насморка значительно быстрее, чем обычно, и инфекция не успевает опуститься ниже — в трахею, бронхи.

Массаж лица при ОРВИ (обострении рено-вирусной инфекции)

1. Массаж крыльев носа. Ребенок сидит на стуле, мать стоит или сидит напротив ребенка. Массаж выполняется средними фалангами согнутых указательных пальцев круговыми движениями со скоростью 130—150 об/мин. (2,5 об/сек.). Массировать надо до появления тепла (1—15 мин.). Самостоятельный массаж проводят боковой поверхностью фланг согнутых больших пальцев.

2. Массаж лица. Ребенок сидит на стуле, мать стоит или сидит напротив ребенка. Массаж проводится 3, 4 и 5-м пальцами, одновременно обеими руками от переносицы к углам рта: поглаживание (5 с.), энергичное растирание до появления тепла (20 с.), поглаживание (5 с.). Аналогично проводится самостоятельный массаж.

3. Массаж лица под глазами. Ребенок сидит на стуле, мать стоит позади него. Массаж выполняется 2, 3, 4 и 5-м пальцами от переносицы до уха одновременно обеими руками: поглаживание (5 с.), энергичное растирание до появления тепла (20 с.), поглаживание (5 с.). Аналогично проводится самостоятельный массаж.

4. Массаж лба. Ребенок сидит на стуле, мать стоит позади него. Массаж выполняется подушечками пястно-фаланговых суставов 2, 3, 4 и 5-го пальцев одной руки круговыми движениями вдоль лба со скоростью 100—130 об/мин. (около 2 об/сек.). Другая рука поддерживает

голову ребенка. Поглаживание (5 с.), растирание (20 с.), поглаживание (5 с.). Аналогично проводится самостоятельный массаж.

После перенесенного заболевания ребенок должен возвращаться к обычному образу жизни постепенно. Постепенно надо включать и занятия физической культурой.

Предпочтительнее включать такие упражнения, которые воздействуют на разные группы мышц. Физическое упражнение для туловища, мышц рук, ног, брюшного пресса и спины, упражнения на гибкость позвоночника и подвижность тазобедренного сустава. Выполнять следует в такой последовательности: Вначале подтягивания, затем

упражнения рук и плечевого пояса, туловища и ног. Упражнения постепенно усложняются, ускоряют и темп движений. Упражнения, требующие большого эмоционального и физического напряжения (бег, прыжки), участие в соревнованиях после болезни противопоказаны. О длительности щадящего режима необходимо советоваться с лечащим врачом.

Надеемся, что наши советы помогут родителям укрепить защитные силы организма ребенка с помощью доступных средств: физкультуры, массажа, закаливания, имеющих несомненное преимущества перед лекарствами и препаратами.

#### Литература:

1. Ануфриева М. А. Все виды массажа / М. А. Ануфриева. — М.: АСТ: Астрель, 2011. — 798 с.
2. Брег П. С. Позвоночник — ключ к здоровью / П. С. Брег. — СПб.: Золотой век. 1999. — 256 с.

# ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

## О роли коллективного воспитания в актёрском классе

Абдуллаева Мунаввара, доцент

Государственный институт искусств и культуры Узбекистана (г. Ташкент)

*Настоящая статья посвящена проблемам совместного обучения актёров и режиссёров, фундаментальной школе актёрского мастерства, методам и формам занятий, воспитанию всесторонне развитых творческих кадров.*

**Ключевые слова:** актёр, режиссёр, метод, форма, образование, студенты, эксперимент, творчество

*This article is devoted to the issues of co-education of actors and directors, the fundamental school of acting, methods and forms of activities, education comprehensively (harmoniously) developed creative personnel.*

**Key words:** actor, director, technique, form, education, students, experiment, creativity

Каждый педагог актёрского мастерства знает, какое особенное значение при воспитании творческой личности имеет среда, в которой он развивается и вырастает. Разумеется, отмечая эту ситуацию, мы не снимаем вопроса о методе руководителя курса, занимающегося преподаванием актёрского мастерства. Однако немалую роль в подготовке отдельного актёра играет и состав курса, на который попадает студент. Именно коллектив оказывает огромное влияние на развитие будущего творца. Сумма индивидуальных и групповых интересов его сокурсников в той или иной степени проецируются и на него. Именно в студенческой группе, где в течение четырёх лет протекает жизнь или деятельность индивида, осуществляется главное воздействие коллектива на личность.

Зрелость или инфантилизм класса, оптимальный или неудачный подбор отдельных студентов становятся, как правило, основной причиной в разнице воспитательного воздействия. Казалось бы, азбучная истина: чем лучше творческие задатки каждого из студентов одного класса, тем более высок уровень студенческой группы как единого целого. Но ведь случается и обратное: едва ли не о каждом студенте мы можем сказать — «она одаренная личность», а курса в целом практически нет. Значит, в конечном счете, и сам выпуск будет малоинтересен. Ибо неумение жить и творить в коллективе на сегодняшний день одно из самых болезненных качеств выпускника театральной школы, пришедшего в профессиональный театр. И напротив — способность молодого актёра быстро адаптироваться, органично войти в труппу, не изменяя при этом своей индивидуальности — несомненно, важное качество профессионализма. Случались слабые выпуски и у очень хороших руководителей. На наш взгляд, причина тому — в сумме индивидуальностей класса, которая коллективом так и не стала...

Мы понимаем, что современный актёр должен быть богатой и разносторонне одаренной личностью, развитой в равной мере интеллектуально и эмоционально, физически и духовно. И тот факт, что он поступает в высшее учебное заведение искусства, где ему предстоит заниматься изучением различных наук — философии, истории и теории искусства, литературы и др. — имеет свою практическую и теоретическую стороны.

При наборе абитуриентов необходима производить углубленные психологические исследования интересов личности — с помощью тестов или иных методик, которые помогли бы и комиссии, и художественному руководителю курса ещё до общеобразовательных экзаменов выявить мыслительные способности будущего студента. Так неминуемо улучшится качество набора, а отсюда и конечные результаты будут более высокими. Тщательно подобранный состав класса обязательно окажет воздействие и на формирование индивидуальных качеств отдельного студента.

«Режиссёры не могут определить правильно, точно замысел и действенный анализ пьесы. Они должны уметь определить, как должно сложиться действие, идея правильно ли действует актёры. А самое главное в режиссуре — знать где заключена связь режиссерского замысла и действенный анализ спектакля» [1, с. 44].

Среда, в которой вырастет талант студента, неминуемо накладывает свой отпечаток на формирование его индивидуальных качеств. Различия в образовании, убеждениях, мировоззрении, критериях оценок тех или иных явлений искусства и жизни, в нравственных принципах, вкусе, — здесь с течением времени сближаются. Подчас вдруг замечаешь, как к концу обучения студенты начинают унифицировать не только свои взгляды, но и язык, понимая друг



друга с полуслова. Вряд ли стоит препятствовать этому, так как здесь не возникает проблемы усреднения, уравниловки. Скорее речь идёт о формировании «группового сознания» или, точнее, «общественного мнения» коллектива, нормам которого подчиняется каждый.

Подчас можно услышать реплики, что некоторые студенты слишком похожи на своего мастера, даже подражают его манерам. А что плохого в том, что ученики стремятся походить на своего учителя? Нет таких гениев, которые не учились бы у своих великих предшественников. И. В. Гёте однажды заметил: когда мы наблюдаем за развитием творчества какого-либо великого художника, то замечаем, что сначала он идёт по пути авторитетов, творивших ранее. Рафаэль не возник из самого себя, он вырос на почве античности и того, что было создано его предшественниками. Вот почему столь велика и ответственна роль педагогов, призванных воспитывать будущих творцов. Мы далеки от мысли о насильственном принуждении сообразовывать мнение студента с собственными взглядами мастера на искусство и жизнь. Важно заставить его поверить твоим истинам и превратить их в свою внутреннюю убежденность. В этом процессе и есть суть коллектива.

«Зрителю важно, чтобы его мысли, то, чем он живёт в жизни, волновало актёра, а те мысли, которыми актёры живут на сцене, волновали зрителя» [2, с. 223].

Азбучная истина гласит: только здоровый коллектив может оказывать активное воздействие на которые индивидуальные интересы, идущие вразрез с общей устремленностью. На моей памяти немало примеров отказа студентов от выгодных приглашений в кино или на телевидение ради интересов класса. Но жизнь чаще даёт обратные примеры. В классе начали работу над оригинальной пьесой, предварительно договорившись, что никто не нарушит репетиционного графика. Но стоило лишь одному нарушить договор уходим съёмки, как исчезло желание работать у всех. Здесь возникает проблема степени сознательности отдельного студента, когда от него зависят интересы целого коллектива. Возможно, он и понимает сложившуюся ситуацию даже прилагает усилия, чтобы подчиниться общим интересам. Но пока его понимание не становится убеждением — значительных результатов ждать не приходится. Если студент в стенах института не воспитает в себе чувства ответственности перед коллективом, ему будет невыносимо трудно работать в театре. Ведь здесь, как ни в одном другом виде искусства, коллективное начало имеет огромное значение.

Итак, коллектив оказывает огромное воздействие на развитие личности. Но не меньшее значение имеет момент, когда личность оказывает непосредствен-

ное влияние на коллектив — не только отрицательное, но и положительное.

Воспитывая курс, мы воспитаем коллектив. Ведь важнейшей задачей театрального педагога является не только открытие таланта, но и развитие его. В искреннем желании сделать всё возможное для отстающих мы часто забываем о идущих впереди. А ведь должно быть наоборот. Надо делать всё возможное, чтобы поддерживать в первую очередь талантливых! Я не разделяю мнения отдельных педагогов, что после второго года обучения наиболее одаренных студентов надо объединять в отдельную группу, где мастерство вели бы лучшие преподаватели. Такой метод селекции, приятный, к примеру, в спорте, для искусства кажется мне неорганичным.

Было время, когда во всех сферах жизни мы говорили только о роли коллектива. Сегодня не меньшее внимание обращается на отдельную личность. В нем нет грандиозных провалов, но не может быть и достижений.

Зритель — человек капризный. Не верьте, если он говорит, что его привлекает лишь ансамбль. Посмотрев ряд спектаклей интересного коллектива, он так или иначе начинает выделять тех, кто ему понравился более, а кто — менее. И тут взаимосвязь коллектив — личность и личность — коллектив более чем очевидна. Очень немногим педагогам удается курировать своих учеников в первые самостоятельные годы их работы. Оно и понятно: набран новый курс, выпускники прежнего рассыпались по разным театрам. В лучшем случае мастер может уследить за одним — двумя из своих выпускников, да и то, если они трудятся в столичном театре. Но ведь именно те, кто уехал на периферию, чаще всего нуждаются в поддержке, в верном совете, в справедливой, непредвзятой оценке... Кроме того, на этом пути может быть найдено интереснейшая пища для размышлений. Мы зачастую спешим с диагнозами. Талантливый выпускник может затеряться в весьма рядовой труппе. И напротив — ничем не примечательных в студенческой массе, попав в коллектив доброжелательный, требовательный, творческий, молодой актёр набирает силу и мастерство.

Проблема поставлена, но далеко не исчерпана. Мне кажется, что настала пора организации специальной исследовательской группы, которая проанализировала бы опыт различных театральных педагогов (разных стран и народов), проследила бы развитие отдельных творческих индивидуальностей в определенных студенческих группах и их дальнейшую судьбу. Только проведя подробный и углубленный анализ, мы сможем сделать точные выводы и рекомендации по воспитанию творческого коллектива в стенах вуза искусства в будущем.

#### Литература:

1. Кнебель М. О. О действенном анализе пьесы и роли. М.: Искусство, 1982.
2. Захава Б. Е. Мастерство актёра и режиссёра. М.: Просвещение, 1978.

## ФИЛОЛОГИЯ

### Анализ средств художественной выразительности в немецком гастрономическом рекламном дискурсе (на основе слоганов компаний Liferando и McDonald's)

Васильева Екатерина Игоревна, студент  
Московский педагогический государственный университет

Чтобы начать работу с рекламным текстом, необходимо прежде всего дать ему определение. Итак, «текст — это произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, объективированное в виде письменного документа, литературно обработанное в соответствии с типом этого документа, произведение, состоящее из названия (заголовка) и ряда особых единиц (сверхфразовых единств), объединенных разными видами лексической, грамматической, логической, стилистической связи, имеющее определенную целенаправленность и прагматическую установку» [1, с. 18]. Помимо ценностных ориентаций используются рекламные стратегии: рациональные (когда аргументация рекламного сообщения строится на логических доводах о соответствии качеств продукта определенным потребностям покупателя) и эмоциональные (когда рекламное послание создает некий привлекательный для потребителя образ, настроение, чувство) [2, с. 50]. Этих эффектов можно достичь со помощью различных факторов, главным из которых является язык. Именно поэтому мы ставим перед собой задачу проанализировать те средства художественной выразительности речи, которые были использованы маркетологами наиболее успешных компаний в Германии.

Есть бренды, которые уже на протяжении нескольких лет существуют на рынке той или иной страны. Таковым, например, является компания **McDonald's**. Мы можем даже проследить, как менялись их слоганы с течением времени:

McDonald's	Das etwas andere Restaurant (1971–1977) Essen mit Spaß (1978–1981) Gut, dass es McDonald's gibt (1982–1986) Der Platz wo Du gern bist, weil man gut ißt (1987–1990) McDonald's ist einfach gut! (1991–1998) Every time a good time (1999–2002) Ich liebe es (2003–2011) [3]
------------	---

Здесь мы можем наблюдать целую палитру языковых средств выразительности. Первый слоган, появившийся в Германии: «Das etwas andere Restaurant» с одой сто-

роны как бы скрыто противопоставляет новый ресторан тем, что были известны и до него. С данной точки зрения можно сказать, что здесь использована антитеза.

Следующий слоган: «Essen mit Spaß». Здесь в полной мере отражается тенденция к экономии языковых средств и к сокращению рекламного текста.

Интересным кажется так же и четвертый слоган: «Der Platz wo Du gern bist, weil man gut ißt». Во-первых, в слогане использована рифма, что способствует лучшему запоминанию рекламы. Во-вторых, в первой части слогана используется местоимение «Du» вместо общеличностного «man». К тому же, оно написано с большой буквы, чтобы привлечь внимание. Такой прием можно назвать грамотной апелляцией.

Рекламные тексты, использовавшиеся в 1982–1986 и 1991–1998 достаточно сильно перекликаются. В обоих используется наречие «gut», однако в первом случае оно стоит в начале, а во втором — в конце. Так как новая информация в немецком предложении выносится в конец, можно рассматривать более поздний слоган как модернизированный и улучшенный вариант старого. Для этого есть еще несколько причин: сложно подчиненное предложение с союзом «dass» смотрится менее выигрышным в сравнении с «McDonald's ist einfach gut!», кроме того, в более позднем варианте используется еще один прием воздействия на реципиента: риторическое восклицание.

Следующий слоган компании — «Every time a good time» (1999–2002). Это своего рода революция, ведь раньше в рекламе компании использовался только немецкий язык. С чем же может быть связано использование английского? Во-первых, причиной может стать мода на интернационализацию именно в это время. Во-вторых, большая часть населения Германии знает английский язык, почему бы таким образом не подчеркнуть принадлежность сети ресторанов к США?

Однако уже в 2003 году мы видим новый слоган: «Ich liebe es». Он представляет собой дословный перевод с английского. Мы можем предположить, что причиной возвращения к государственному языку стало стремление

клиентов из разных стран к сохранению своей культуры и языка. В этом контексте английский слоган на немецких улицах выглядел бы уже несколько не к месту. Кроме того, новый слоган соответствует главному правилу: быть простым и ясным.

Еще одной находкой маркетологов McDonald’s можно назвать следующий слоган: «Nein? Doch!» С одной стороны, мы видим вопросно-ответную конструкцию. С другой стороны, здесь используется очень характерная для немецкого языка форма отрицания.

Не менее интересными кажутся слоганы компании «Liferando». Это одна из самых крупных служб доставки еды в Германии. В своей рекламной кампании она различным образом обыгрывает корень своего названия «LIEFERando», в частности используются синонимы глагола liefern. Можно назвать это слово словом — «матрешкой».

Например, «Wir schicken Chicken»: во-первых, здесь всплывает англицизм. Во-вторых, нужно сказать, что его использование не случайно, оно создает некую аллитерацию при повторении шипящих согласных звуков. Кроме того, с точки зрения лексического состава глагол schicken и liefern хотя и передают одно и то же понятие, однако различаются оттенками значений и сочетание «schicken Chicken» в этом контексте получает иронический оттенок.

Еще один слоган этой компании: «Ich will ein Rind von dir!». Игра слов построена здесь на созвучии слов «Kind» и «Rind». Они отличаются только фонемами, стоящими в начале слов: [k] и [r]. «Ich will ein Kind von dir!» — эта фраза ассоциируется у немцев с фанатками, которые пишут своим кумирам письма, обязательно включая это высказывание. Можно сказать, что при создании данного слогана использовался каламбур.

Еще один способ поиграть с парой слов «Kind» и «Rind» можно наблюдать в слогане «Wir Rinder vom Bahnhof Zoo». В данном случае наблюдается еще и аллюзия, ведь «Мы дети станции Зоо», или «Я Кристина» — художественный фильм режиссёра Ули Эделя и продюсера Бернда Айхингера, снятый в 1981 году по мотивам одноимённой биографической книги, основанной на записях дневника Кристианы Фельшерингов, получившего популярность в юношеской среде Германии, благодаря реалистичному отображению развития наркозависимости у подростков. [4]

Были и случаи, когда подобные шутки не казались столь безобидными. «Ihr Rinderlein kommet! — Jetzt Christus geliefert» — гласит рекламный постер все той же интернет-платформы по доставке еды. В первой части слогана снова можно видеть «Rinderlein» — «Kinderlein». В данном контексте можно считать это аллюзией к известной песне «Ihr Kinderlein kommet!». Кроме того, на фоне плаката изображен бургер в шапке Санта Клауса. Что же хотели сказать этой рекламой? У этого слогана даже появилось 2 трактовки. На одном из сайтов постеру, красующемуся на главном вокзале Штутгарта, была посвящена целая статья. Этот сайт принадлежит евангелическому обществу

Бюттебегра «Luthers Familienzeit». «Worauf spielt diese Werbung mit dem Burger unter der Weihnachtsmann-Mütze an? Etwa auf die Auslieferung Jesu ans Kreuz? Oder, noch schlimmer, auf das Abendmahl?» [5] Молодежь в свою очередь, согласно тому же сайту, воспринимает его куда буквально: фраза «Jetzt Christus geliefert» созвучна «Jetzt kriegst du es geliefert». Подобный прием так же можно назвать игрой слов.

Маркетологи компании часто используют подобные приемы. Еще одним ярким примером будет слоган «Isch bin dir Ferfalle!», построенный на созвучии слов «Ferfalle» и «verfallen». «Ferfalle Pasta» — особый сорт макарон, напоминающих форму бантика. «Verfallen» — четвертое значение этого глагола по словарю «Duden», подходящее по управлению данному контексту: in einen Zustand der Abhängigkeit von jemandem, etwas geraten (4 значение) [6]. В таком контексте слоган приобретает уже почти романтический смысл.

«Isch ab misch indisch verliebt!» — еще один вариант игры слов на фонетическом уровне. Интересно, что замена звука [ç] на [ʃ] превращает литературный язык в диалектальный вариант (швабский диалект). Он делает сочетание «in dich» созвучным с прилагательным «indisch». Таким образом романтическое «Я влюбился в тебя» превращается в рекламу индийского блюда.

«Maki, maag!» — еще один вариант игр со звучанием слогана. В данном варианте звук [ç] не заменяется на другой, а просто не произносится. Здесь ироничность скрывается не в опоре на лингвистический опыт носителя языка, а в одинаковом звучании первой и второй части предложения. Орфографическая норма нарушена здесь еще и удвоением гласной «а», что еще сильнее приближает слоган к баварскому диалекту.

«Ick bin rollig» — еще один вариант рекламы японского блюда. На этот раз используется берлинский вариант местоимения «ich». «Rollig», согласно Duden, прилагательное, означающее «находящийся в течке (о животных)» [6]. В данном случае комический эффект достигается с помощью появления второго значения у корня «roll», в форме роллов.

«Wasabi da nur bestellt?!» — продолжение темы японской кухни. И снова мы видим фонетическое средство художественной выразительности. При нечетком произнесении каждого слова слышится «Was habe ich dann nur bestellt?!». Становится понятным, почему в рекламе использованы столь нетипичные для немцев знаки препинания, выражающие экспрессию.

А вот слоган «Mach Disch knackig!» можно интерпретировать двояко. С одной стороны, «Disch» можно воспринять как написанное по правилам немецкой орфографии английское слово «dish» — блюдо. Если учесть, что это реклама салата, который состоит в основном из хрустящих сортов овощей, кажется, что рекламный ход очень прозрачен. Однако с другой стороны, если здесь в местоимении «dich» снова наблюдается замена звука [ç] на [ʃ],

то это снова швабский диалект. Кроме того, «Mach dich packig!» — уже совсем другой контекст.

«Ich will mit dir Penne!» — еще один провокационный слоган компании, основанный на многозначности слов. С одной стороны, «Penne» — один из видов макарон. С другой — «rennen», весьма неоднозначный глагол, имеющий следующие значения в диалектах и молодежном языке — «спать с кем-то».

Далее речь пойдет о других типах средств художественной выразительности. «Kölsche Jung. Karneval sind selbst Hamburger Kölner — auch bei unseren 10000 Liefersdiensten.» Данный слоган посвящен одному из самых известных немецких праздников — карнавалу. Как известно, исторически столицей немецкого карнавала является Кёльн. «Kölsche Jung» — так называют себя жители Кельна (кельнский диалект). «Hamburger» — жители Гамбурга. Или гамбургер? Очевидно, именно полисемия слова «Hamburger» является изюминкой данной рекламы. С помощью нее жители Кёльна как бы приглашают своих соотечественников к себе на карнавал. Так, реклама службы доставки еды превратилась еще и в туристическую.

«Knock, knock Gnocchi on Heavens Door». — еще одна аллюзия, только теперь уже не к немецкоязычному, а к англоязычному источнику. «Knock knock knockin» on heaven's door» — строчка из известной песни Боба Дилана. Главное отличие немецкого слогана в том, что в нем существительные по правилам орфографии немецкого написаны с большой буквы. Это, конечно, совсем нетипично для английского языка. Кроме того, слово «knockin» заменено словом «Gnocchi» (ньоки) — итальянские клецки. На фоне рекламного плаката, конечно, изображение блюда. Снова можно констатировать тот факт, что в слогане присутствует игра слов.

«Jeder Narr ist anders!» — немецкая поговорка, которая на первый взгляд не имеет ничего общего с рекламным

слоганом «Jeder Jeck isst anders». Однако, есть ее диалектальный кельнский вариант: «Jeder Jeck ist anders». Можно сделать вывод, что используется авторское преобразование устойчивого оборота, позволяющая форме третьего лица глагола «sein» превратиться в третье лицо глагола «essen».

«Warum eigentlich immer nur Pferd?» — еще один вариант аллюзии. В Европе уже на протяжении нескольких лет вспыхивают один за другим так называемые «мясные скандалы». Согласно новостному portalу reporter-ua.com, 2 декабря 2013 года во Франции, Швейцарии и Великобритании была обнаружена конина в бургерах и лазанье из сетей фаст-фуда [7]. К слову, данный рекламный слоган помещен на плакат именно лазаньи. С одной стороны, это аллюзия к общеизвестному фактору, с другой же скрытое противопоставление своей продукции другим маркам.

«Ich bin ein Berliner!» — знаменитая фраза Джорджа Кеннеди, активно используемая немецкими рекламщиками. «Liferando», например, использует ее для рекламы бургера, вновь используя прием аллюзии. Чуть преобразована эта фраза в рекламе пива: «Ich bin ein Berliner Kindl», теперь слоган включает в себя еще и название марки.

Итак, было выяснено, что в немецкой гастрономической рекламе используются различные средства художественной выразительности. Среди них наиболее часто встречаются такие как аллюзия, использование английского языка и англицизмов, авторские преобразования устойчивых выражений, игра с полисемией слов. Так же были использованы и особенности немецкого, которые нельзя было бы применить в других языках, например, игра с диалектальными вариантами слов и устойчивыми выражениями с помощью фонетических средств художественной выразительности. Необходимо так же отметить, что многие слоганы можно трактовать весьма двояко, так как лингвистический опыт разных носителей языка может давать различную трактовку.

#### Литература:

1. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: Наука, 1981. 139 с.
2. Назайкин А. Н. Рекламный текст в современных СМИ: практическое пособие. М.: Эксмо, 2007. 352 с.
3. Markenlexikon // Markenlexikon.de. URL: [http://www.markenlexikon.com/slogans\\_m.html](http://www.markenlexikon.com/slogans_m.html) (дата обращения: 16.11.2016)
4. Мы дети станции Зоо // Википедия. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/> (дата обращения: 16.11.2016).
5. Was soll das denn bedeuten? // Ewangelisches Gemeindeblatt. URL: <http://www.evangelisches-gemeindeblatt.de/> (дата обращения: 16.11.2016).
6. Duden // Duden.de. URL: <http://www.duden.de/> (дата обращения: 16.11.2016).
7. В Европе разгорается скандал из-за конины в фастфудах // Репортер.UA. URL: <http://reporter-ua.com/2013/02/12/> (дата обращения: 16.11.2016).

## Сила языка

Ефименко Наталья Александровна, преподаватель немецкого языка  
Московский областной профессиональный колледж (г. Сергиев-Посад)

Что приходит на ум, когда говорят о «силе»? Первые ассоциации — власть человека над человеком, сила, как подавление свободной воли через «команды» и «повиновения». Сила появляется в этом контексте как слабость человеческого общества и как контраст свободы выбора.

Но на самом деле, проблема власти является более сложной. И особенно в случае «силы языка». Она состоит из различных этапов. «Сила языка» не означает, что только лишь язык на службе у власти, язык также может подрывать власть. Прежде всего, он предлагает себя в качестве речи, власти особого вида. Отношения между языком и властью амбивалентно.

О чём изначально говорилось, это «власть языка» как «язык власти». Это означает, в общем смысле, что всякая власть должна служить, в конечном счете, языку, передаваться через него и проявляется в нем, командовать, так сказать, где другие могут только слушать и слушаться. В узком смысле, «сила языка» рассматривается как инструмент осуществления власти. Мастерство самого языка становится средством власти: в качестве политической риторики и демагогии, как идеология и заблуждения, как оболочения словами. Эта сила языка просматривается в политических контекстах, речах и, следовательно, в образе мышления. Диктаторские и тоталитарные системы пытаются навязать свои правила в повседневной жизни, язык рекламы и уловки телемаркетинга подавляют истинные желания и потребности человека, а так же порой угрожающая риторика на рабочем месте или в семье имеют негативное влияние.

Эта интерпретация «силы языка» уже показывает две вещи. С одной стороны, существует необходимость различать осуществление властных полномочий между языком и речью, между возможностями языка и то, как это на самом деле используется в произносимых словах. С другой стороны, она также дает представление о том, что мощь, передаваемая с помощью языка, уже несет в себе зерно компенсирующей силы.

Любой человек может получить власть с помощью речи и постичь, таким образом, силу языка.

Строго говоря, «власть языка», это не братство языка с командой и послушанием, в данном случае речь идет о использовании языка на иной лад, а не в своих корыстных целях. Подлинная, внутренняя сила языка скорее подрывает власть.

Сила языка, без сомнения, в том, что его можно использовать, чтобы убедить риторически, что, несомненно. Но так же, и в том, что каждый, использующий эту силу, уже имеет ядро сомнения в себе. Любая попытка убедить других и с помощью или через язык, всегда попытка заставить себя поверить. И независимо от того, как риториче-

ски искусен оратор, в конечном счете, его слова неизбежно, как речь всегда будут подвержены обсуждению и дискуссии.

Язык никогда не будет в полной власти говорящего. В конечном итоге, «власть языка», не в говорящем, а в самом языке. Он принадлежит самому себе. И эта власть принадлежит всем, у кого есть язык. Тот, кто владеет языком, имеет часть своей власти!

Язык является не только инструментом в руках власти, но и создаёт противовес, который не может быть ограничен и остановлен. Власть может быть основана на многих факторах, в том числе на оружии или деньгах. Это устанавливает власть человека над человеком. И это показывает повсеместно социальный контекст неравенства и власти.

Для силы речи, это отношения просто не применяется. Так же, как и знания в целом, язык наделён безграничной властью, которая делится и умножается. Кто делится знаниями, ничего не теряет из своей доли или собственности. Любой человек может получить знания, не лишая никого. Кроме того, любой человек может быть сильнее в этом плане, не ущемляя ничьи интересы.

Те, кто говорит на одном языке, могут не только общаться друг с другом, но умеют создать чувство принадлежности и общности. Это тождество формирования силы языка является вторичным эффектом, с помощью которого отдельные лица общаются в малых или больших социальных группах или с помощью которых можно содействовать социальной сплоченности обществ или государственных или наднациональных группировок, эти умения постигаются гораздо раньше. Процесс взросления индивида, воспитание его личности и личности речи является фактором, который индивид не приобретает в определенный момент. Приобретение языка является именно процессом, в котором, человек формируется не только как личность, но как независимый субъект. С помощью языка, он находит себя, своё место в социуме. Он приобретает умения и коммуникативные навыки, одним словом он учится, не только интерпретировать мир, но и жить в этом мире.

Первый язык, который усваивается человеком, имеет важное значение для «естественного языка» человека. Все, что позже будет подумано и решено, поможет сознанию разобрать и интерпретировать. Но, в конечном счете, он должен всегда возвращаться к этому уровню естественного языка.

Таким образом, двойная функция первого языка очевидна. Он формирует интеллект, его возможности. И в то же время он социализирует личность.

Задача современного общества сохранить и передать будущему поколению всю полноту и богатство языка, привить любовь не только к языку, а также к себе и к окружающим, как к «сосудам» ценнейшего дара, собранного веками предками.

## Гипотаксический период с отношениями условия, причины и следствия

Улужаев Нарзуллохон Зиевадинович, кандидат педагогических наук доцент  
Наманганский государственный университет (Узбекистан)

*Раскрыты вопросы, связанные с особенностями гипотаксического периода с отношениями условия, причины и следствия.*

**Ключевые слова:** отношения условия, причины, следствия, оттенок причинного отношения, условные и причинные союзы, формы наклонений, реальные и ирреальные условия, бессоюзное приращение

Члены гипотаксического периода как сильной, целенаправленной и выразительной фигуры речи выражают синтаксические и смысловые отношения одновременности, одновременности, условия, причины и следствия, атрибутивные, изъяснительные, обстоятельственно-пространственные и другие [3].

Структурно-семантическая особенность гипотаксических периодов с условными отношениями выражается в том, что, во-первых, в повышении указываются явления, действия, состояния, свойства, при которых становятся возможными, неизбежными или желательными другие действия, указанные в понижении; во-вторых, отношения между повышением и понижением основаны на предположении: совокупность условий — это нечто предполагаемое, реально возможное или нереальное:

**Если ты** хочешь судьбу переспорить,

**Если ты** ищешь отрады цветник,

**Если** нуждаешься в твердой опоре, —

Выучи русский язык!

(С. Абдулла. Выучи русский язык).

Приведенный пример примечателен тем, что между повышением и понижением периода можно отметить оттенок причинного отношения: почему нужно выучить русский язык? Однако контекст подсказывает, что в данном случае более уместным является вопрос: «при каком условии?».

Главными грамматическими показателями различий реальных и ирреальных отношений между повышением и понижением служат формы наклонений. Условные отношения передаются при помощи союзов **если, ежели, коли, ли, раз, в случае если**.

В зависимости от степени проявления условных отношений и с учетом структурных особенностей повышения и понижения допустимо деление таких периодов на **собственно условные и условные с наложением других значений**.

В периодах со значением реальных условий сообщается об одновременных или последовательных процессах, явлениях, состояниях, находящихся в условно-следственных отношениях. В членах периода и в той части понижения, к какой они непосредственно прикреплены, глагольное сказуемое имеет форму изъявительного или повелительного наклонения. Условно-следственные отношения особенно четко проявляются в случае, если сказуемые в повышении выражены формой будущего времени глагола или инфинитивом:

**Если** вдруг живое слово

Вдруг озарятся, как сияньем,

С их уст сорвавшись, упадет, изящно-дивные чары, —

И сквозь величия земного

О, как в нем сердце пламенеет!

Вся прелесть женщины мелькнет,

Как он насторожен и умилен!

И человеческим сознанием

Пускай служить он не умеет, —

Их всемогущей красоты

Боготворить умеет он.

(Ф.И. Тютчев)

В периодах со значением реальных условий как для прошедшего, так и для настоящего временных планов трудно перечислить всевозможные сочетания видовременных форм глаголов-сказуемых в повышении и понижении, так как действия и события в них часто объединяются по условиям внутренней связи смыслов компонентов полипредикативного единства, в котором широта временных границ нередко устанавливается контекстом и может доходить до полной вневременности. При этом модальности в обеих частях периода могут не совпадать: «**Если** когда-нибудь... ваше сердце знало чувство любви, **если** вы помните её восторги, **если** вы хоть раз улыбнулись при плаче новорожденного сына, **если** что-нибудь человеческое билось когда-нибудь в вашей груди, то умоляю вас чувствами супруги, любовницы, матери, — всем, что ни есть святого в жизни, — не откажите мне в моей просьбе» (Пушкин)

Для выражения собственно условных отношений между частями — повышением и понижением — периода может использоваться союз **когда** [1]. Однако период с этим союзом условным можно считать лишь в том случае, если значение конкретных компонентов в целом позволяет выделить те, которые выражают обусловленность, и нет даже скрытых временных оттенков [2]. Как же на практике определить, что союз **когда** выражает не временные, а условные отношения? Для этого, как показывают наши наблюдения, необходимо руководствоваться следующим положением: если нельзя союз **когда** заменить словосочетанием **в то самое время** и можно это сделать сочетанием **при тех самых условиях (в тех случаях, если)**, то такой период можно считать композицией с условными отношениями: «**Когда** зеленый сад, ещё влажный от росы, весь сияет от солнца и кажется счастливым, **когда** около дома пахнет резедой и олеандром, молодежь только что вернулась из церкви и пьет чай в саду, и **когда** все так мило одеты и веселы, и когда знаешь, что эти здоровые, сытые, красивые люди весь длинный день ничего не будут делать, то хочется, чтобы вся жизнь была такою» (Чехов. Дом с мезонином).

В гипотаксических периодах с причинно-следственными отношениями повышение содержит указание на причины совершения действий, событий или проявления признаков, состояний, о которых как о результате говорится в понижении. Члены периода связываются с понижением посредством небольшого числа причинных союзов и союзных сочетаний: **так как, поскольку, когда, чтобы, как, оттого что, оттого ли, потому ли, вследствие того что, ввиду того что, благодаря тому что, в силу того что, из-за того что.**

Значение следствия в указанном виде периода может быть усилено употреблением в понижении заключительных союзов-частиц *то*, так с обычным прибавлением к ним слов субъективного умозаключения (следовательно, значит, стало быть, выходит и др.):

«Но **так как** такие сцены с мужем были редки; **так как** жизнь наша была очень однообразна и я уже слишком близко к ней присмотрелась; **так как**, наконец, я развивалась и росла очень быстро и много уже начало пробуждаться во мне нового, хотя бессознательного, отвлекавшего меня от моих наблюдений, **то** я и привыкла, наконец, к этой жизни, к этим обычаям и характерам, которые меня окружали» (Ф. М. Достоевский)

Смысловые оттенки причинно-следственных отношений между повышением и понижением в значительной мере зависят от значения предлогов, входящих в состав отыменных причинных союзов, посредством которых связываются члены периода. Так в периодах с союзом **благодаря тому что** подчеркивается содействующая причина или благоприятствующие обстоятельства протекания событий, явлений, которые составляют предмет речи в понижении, и, наоборот, при помощи союза **из-за того что** в причинно-следственных периодах передаются неблагоприятные причины:

«**Только благодаря тому**, что озимые культуры были подкормлены вовремя, а затем прошли теплые дожди и наступили ясные дни; лишь благодаря тому, что в период налива колоса стояла нежаркая погода, а по зорям выпадала обильная роса; **только благодаря тому**, что весь массив был убран в период восковой спелости зерна и не прямым комбайнированием, а на свал, — **только благодаря этому** прибавка урожая составила вкруговую тридцать восемь центнеров с гектара» (газ. «Народное слово»).

Причинно-следственные отношения могут передаваться таким соотношением частей периода, в котором, кроме полифункционального союза **когда**, четко обозначены реальные значения причины и следствия, заключенных в повышении, и в членах периода обязательное наличие значений настоящего и прошедшего времени. Однако временные отношения здесь до конца не снимаются, так как союз *когда* сохраняет в себе темпоральные значения, идущие от его исторических связей с наречием **когда**. Такие периоды в большинстве своем занимают промежуточное положение между периодами с временными отношениями и периодами с отношениями причины.

«**Когда** же берег стал уходить из глаз моих, **когда** мы попали на стержень реки и страшная громада воды, вертящейся кругами, стремительно текущей с непреодолимою силою, обхватила со всех сторон и понесла вниз, как щепку, нашу косную лодочку, — я не мог далее выдержать, закричал, заплакал и спрятал свое лицо на груди матери» (Т. С. Аксаков)

Причинно-следственные отношения между повышением и понижением гипотаксического периода могут выражаться и при помощи причинного союза **чтобы**. Однако этот союз в составе периода приобретает некоторые композиционные особенности, выражающиеся в том, что, во-первых, в повышении сказуемые имеют отрицательную форму; во-вторых, в главной части понижения имеются обстоятельственные члены со значением, утверждающим причинную основу развития действия в повышении и, в-третьих, присутствуют достаточно четкие в семантическом отношении слова, указывающие на доминирование причинных отношений над другими [2. 2]. Как показывают наши наблюдения, в таких периодах не всегда возможно провести границы между причинными и целевыми отношениями и уверенно определить, каких отношений больше и каких меньше. Не обеспечивает точного решения проблемы и использование методического приема обнаружения каких-то более сильных отношений путем трансформации и замены союза **чтобы** явно причинными союзами, ибо в этих случаях возможны наложения иных отношений:

«**Чтобы** не выйти на окопчики у разрушенной саманной фермы и не забрести на картофельное поле, утыканное от речки минами, **чтобы** не наткнуться на засаду вроде той, что была в ночь на первое мая, и чтобы не угодить в лапы какой-нибудь блуждающей в лесу группы немцев, — Козырев втихомолку опасно осторожноничал и все круче и круче брал вправо, вдоль старого оросительного канальчика, все еще полного водой: он боялся предательского покашливания старичка-«печенега» из Дубровки перенапряженных нервов Кати, давно готовой стрелять на всякий резкий шорох» (По И. Тилигузову)

Причинно-следственные отношения в гипотаксических периодах могут выражаться и без союзов, при помощи особой (причинной) интонации:

Горького зоркость, бескрайность Толстого,  
Пушкинской лирики чистый родник  
Блещут зеркальностью русского слова, —  
Выучи русский язык!  
Мир разобщенных безрадостно тесен,  
Спаянный мир необъятно велик,  
Сын мой! Работай, учись, будь людям полезен, —  
Выучи русский язык!  
(С. Абдулла «Выучи русский язык»)

В данных периодах в повышении названа причина того, о чем сообщается в понижении.

В заключении отметим, что основные конструктивные признаки любого вида гипотаксического периода регламентированы характером обобщенного обозначения ка-

ких-то отношений между предметами и явлениями объективной действительности, поэтому все многообразие видов

этого периода можно выявить при обнаружении специфических особенностей их композиций.

#### Литература:

1. Карпов А. Н. Поликомпонентные единства с идентичными элементами в русской монологической речи. АДД, — Москва, 1983. — 34 с.
2. Улухужаев Н. З. Анафорические единства в русской монологической речи // Актуальные проблемы русской и узбекской филологии. — Наманган. — 2006. С. 245–248.
3. Улухужаев Н. З. О периодической форме речи и её трактовках // Хамидовские чтения. — Наманган. — 2009. С. 125–129.
4. Улухужаев Н. З. Гипотаксический период в русской монологической речи // Молодой ученый. — 2016. — № 10. — С. 1500–1501.
5. Улухужаев Н. З. Гипотаксический период с отношениями одновременности // Молодой ученый. — 2016. — № 21. — С. 1328–1330.

## Глаголы движения с приставками **в-и вы-** и способы их передачи на персидский язык

Хосейни Амир, кандидат филологических наук, доцент, преподаватель;  
Эсхаг Рудабе, аспирант  
Тегеранский университет (Иран)

**Ключевые слова:** русский язык, персидский язык, глагол, грамматические категории, глаголы движения, вид, приставочные глаголы, бесприставочные глаголы, переходные глаголы, непереходные глаголы

Глагол в русском языке обладает емкими и богатыми грамматическими категориями вида, залога, времени, наклонения, лица, рода, числа, падежа. Количество и состав глагольных категорий в персидском языке отличается от русского, в виду отсутствия таких грамматических категорий как вид, падеж и род. К числу глагольных категорий отсутствующих в персидском языке также относится категория глаголов движения обладающих близостью лексических значений, общими словообразовательными и грамматическими свойствами. Отсутствие названных категорий в персидском языке зачастую вызывает затруднения у иранских студентов в их освоении и сопоставлении с соответствующими системами в персидском языке. Настоящее исследование посвящается изучению глаголов движения с способам передачи глаголов движения с приставками **в-и вы-** и способам их передачи на персидский язык.

Каждый отдельно взятый язык имеет присущие себе особенности, однако в системе языковых единиц мира наблюдается некая общность. Примером сказанному служит глагол, обладающий сложными грамматическими категориями, как в русском, так и в персидском языках. Несмотря на то, что глагол является важной частью речи обоих языков, однако в персидском языке он не несет той грамматической нагрузки, которая присуща русскому глаголу. Явным доказательством сказанному служит категория глагольного вида в русском языке, которая отсутствует в пер-

сидском. Несмотря на данное утверждение, ряд иранских лингвистов выделяют в структуре персидского языка категорию вида, однако можно смело утверждать, что данная категория в персидском языке выражается иначе, нежели в русском языке, порою даже игнорируется носителями персидского языка в виду своей слабой функции. Видные иранские лингвисты А. Шафаи [9, 48.], Х. Анвари и Х. Ахмади-Гиви [2, с. 32] в своих трудах выделяют ряд глаголов под названием совершенные и несовершенные глаголы, а также мгновенные и длительные, однако по своим функциям и особенностям они в корне отличаются от русского глагольного вида. Другой грамматической категорией, которой не обладает персидский язык, является категория глаголов движения, охватывающая 14 и более пар глаголов движения, противопоставленных друг другу по значениям однонаправленности — разнонаправленности движения, кратности-некратности, обладающие в обязательном порядке категорией вида. Говоря о глаголах движения мы не имеем в виду то, что они отсутствуют в персидском языке, несомненно, в персидском языке, как и во многих других языках, существует немало глаголов обозначающих движение, типа *raftan* (идти), *âmadan* (приходить) и т. п., однако они не выделены в особую группу глаголов, имеющих близкое лексическое значение, общие словообразовательные и грамматические свойства подобно глаголам движения *нести-носить*, *везти-везить*.



**Глаголы движения в русском и персидском языках.**

В книге «Русский язык зарубежному преподавателю русского языка» глаголы движения описываются следующим образом: «Глаголы движения», обычно подразумевают небольшую группу глаголов несовершенного вида для обозначения движения, которые обладают некоторыми морфологическими и семантическими особенностями. Эта группа глаголов подразделяющихся на две группы: глаголы типа идти и глаголы типа ходить. Различая в семантике однонаправленных глаголов движения типа идти и неоднаправленных типа ходить связаны с тем, что они передают различный характер перемещения субъекта или объекта в пространстве. [8, с. 111]

При присоединении приставок глаголы однонаправленного движения приобретают значение совершенного вида, а глаголы разнонаправленного движения остаются глаголами несовершенного вида. [6, с. 87]

Глаголы движения различаются по нескольким смысловым параметрам [4, с. 30]:

**1. способ перемещения:**

**летать, плыть, идти, ходить.**

*Ребёнок уже ходит.*

*Птицы летают.*

**2. направленное/ ненаправленное движение:**

*Он идёт на работу.*

*Она ходит по магазинам.*

**3. перемещение субъекта и объекта движения (переходные/ непереходные глаголы движения):**

**Идти:** *Он идёт на работу.*

**Нести:** *Он несёт домой покупки.*

Глаголы движения образуют в русском языке стройную систему, элементы которой различаются по трем основным признакам:

1. Среда и способ передвижения: *идти, ехать, лететь, плыть* и т. п.,

2. самостоятельный или несамостоятельный характер движения (сравните: *идти, ехать* и *вести, везти, нести*),

3. Направление движения, которое выражается приставками: **в-** «внутри», **вы-** «изнутри», **с-** «вниз» и т. п. [5, с. 18]

В. Всеволодова и А. Мадаени в учебном пособии «Система русских приставочных глаголов движения (в зеркале персидского языка)» пишут: Состав глагола движения в русском языке отличается от состава глаголов в персидском языке. В разных ситуациях одному русскому глаголу могут соответствовать разные персидские глаголы и разным русским глаголам один персидский глагол. В персидском языке представлена принципиально другая система ориентации движения, нежели система ориентации, пе-

редаваемая русскими приставочными глаголами движения, центром которой в персидском языке является говорящий (реже — слушающий). [5, с. 18]

Возникает вопрос, являются ли глаголами движения глаголы типа *шагать/шагнуть, путешествовать, прибыть*? Прежде чем ответить на этот вопрос, следует указать на некоторые моменты, а именно:


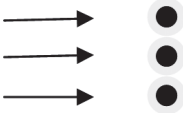

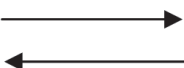
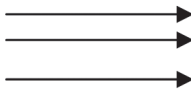
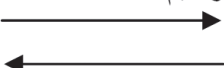
В русском языке глаголы, которые имеют значение движения, подразделяются на три группы: а) глаголы, которые имеют только значение «направления движения», как: прибыть, б) глаголы, которые имеют только значение «способ движения», как: летать, в) и глаголы, которые одновременно показывают «направление движения и способ движения», как: влетать (پرواز کنان وارد شدن), уплыть (شنا کنان رفتن), выбежать (دوان دوان خارج شدن). Эти глаголы показывают направление движения с помощью приставки, а способ движения при помощи корня глагола. В персидском языке все обстоит иначе, там все намного проще. Следовательно, при изучении приставочных глаголов движения персоговорящие учащиеся встречаются со значительными трудностями. Как пишут в своем труде А. Битехина и П. Юдина с одной стороны, это объясняется сложностью и многообразием смысловых отношений, выражаемых префиксальными глаголами, способностью глаголов движения присоединять большое количества приставок, многозначностью приставок, наличием приставок, передающих пространственные и непространственные отношения, тем, что многие приставки не присоединяются последовательно ко всем глаголам движения, что создает многочисленные «исключения из правил», и, наконец, особенностями образования и употребления видовых пар глаголов движения, наличием одновидовых глагольных форм. С другой стороны, это вызывается интерференцией родного языка учащихся. [4, с. 30]

**Бесприставочные глаголы движения в русском и персидском языках.**

Как было отмечено ранее под глаголами движения в русском языке подразумевается замкнутая группа глаголов, обладающая рядом морфологических и семантических особенностей.

Среди русских лингвистов относительно количества пар глаголов движения наблюдается некое разногласие, к примеру Шахматов А. А., Виноградов В. В. и другие относят к глаголам движения 14 или 15 пар. Большинство ученых включает в этот список 17 пар или 18 пар (Л. С. Муравьева, Г. А. Битехина, Л. П. Юдина, Ю. Клубуков).

На примере глаголов *идти — ходить*, представленных в учебном пособии «Учебник русского языка для иностранных студентов-филологов» [1, с. 54] можно представить всю систему бесприставочных глагольных пар движения:

Тип глагола	Значение	Примеры
идти	Единичный однонаправленный процесс, стремящийся к достижению конечного пункта	Мы <b>идём</b> в университет.  ما به دانشگاه می رویم.
	Единичное действие, обозначающее движение в определённый момент	Вон <b>идёт</b> женщина. نگاه کن، خانمی دارد می آید
идти	Однонаправленное повторяющееся движение	Каждый раз, когда мы <b>шли</b> в университет, мы покупали газету.  هر بار که ما به دانشگاه می رفتیم، روزنامه ای می خریدیم.
	Единичное однонаправленное движение, предстоящее в ближайшем будущем	Вечером я <b>еду</b> в Москву. امشب من به مسکو خواهم رفت
ходить	Ненаправленное движение, процесс перемещения	Они долго <b>ходили</b> по парку. آنها مدت طولانی در پارک قدم زدند.
	Способность, умение, привычка к перемещению	Ребенок уже <b>ходит</b> .  بچه دیگر راه می رود.
ходить	Неоднаправленное однократное движение, состоящее из двух этапов, движение туда-обратно (только в прошедшем времени)	Вчера мы <b>ходили</b> на лекцию. دیروز به سخنرانی رفته بودم. 
ходить	Повторяющееся движение в определенном направлении, Неоднаправленное движение в неопределенном направлении (туда и обратно)	Я каждый день <b>хожу</b> на факультет. من هر روز به دانشکده می روم. 
		Мы часто <b>ходили</b> в библиотеку. ما اغلب اوقات به کتابخانه می رفتیم. 

### Переходные и непереходные глаголы движения.

Бесприставочные глаголы движения разделяются также на переходные и непереходные глаголы.

1. Переходными глаголами **فعل متعد** движения являются:

Везти-возить — (бордан, авардан, ба василэ наглийе хамл кардан)

Вести-водить — (бордан, авардан, бар руйе даст я душ хамл кардан)

Гнать-гонять — (давандан)

Нести-носить — (бордан, хамл кардан бедуне василэ наглийе хамл кардан)

Тащить-таскать (бордан, авардан, кэшидан)

2. Непереходными глаголами **فعل لازم** движения является:

Бежать-бегать — (давидан)

Гнаться-гоняться — (донбал кардан)

Ехать-ездить — (амадан, рафтан)

Идти-ходить — (амадан, рафтан)  
 Катиться-кататься — (галтидан)  
 Лезть-лазить — (аз чизи бала рафтан)  
 Лететь-летать — (парваз кардан)  
 Нестись-носиться — (сари рафтан)  
 Плыть-плавать (шэна кардан)  
 Ползти-ползать — (хазидан)  
 Тащиться-таскаться — (кэшидэ шодан).

#### **Приставочные глаголы движения в русском и персидском языках.**

Префиксальные глаголы движения разделяются на 2 группы: с приставками пространственного значения и с приставками непространственного значения. При изучении приставочных глаголов движения иностранные учащиеся встречаются со значительными трудностями. С одной стороны, это объясняется сложностью и многообразием смысловых отношений, выражаемых префиксальными глаголами, способностью глаголов движения присоединять большое количества приставок, многозначностью приставок, наличием приставок, передающих пространственные и непространственные отношения, тем, что многие приставки не присоединяются последовательно ко всем глаголам движения, что создает многочисленные «исключения из правил», и, наконец, особенностями образования и употребления видовых пар глаголов движения, наличием одновидовых глагольных форм. С другой стороны, это вызывается интерференцией родного языка учащихся. [4, с. 35]

Когда приставки, вносящие в глагол значения направления (*движение откуда-нибудь, куда-нибудь*), присоединяются к глаголам однонаправленного движения, эти глаголы становятся глаголами совершенного вида:

*идти-войти-выйти.*

А глаголы неоднаправленного движения остаются глаголами несовершенного вида: *ходить-входить-выходить.*

При помощи приставок со значением направления от глаголов определённого и неопределённого движения образуются видовые пары. В этих парах утрачивается разграничение по признаку «однонаправленности и неоднаправленности в характере перемещения». [8, с. 63]

Различные направления процесса обозначаются пространственными приставками. Пространственные приставками, обозначающие направление движение подразделяются на три группы:

1. приставки, показывающие направление от точки старта: вы-, от-, раз-, с-, у.
2. приставки, показывающие на движение к точке финиша: в-, во-, до, за-, под-, при-.
3. приставки, создающие направленность от одной точки к другой: пере-, об-.

#### **Глаголы движения с приставкой в-.**

Приставка **в-** в сочетании с глаголами движения имеет три значения или можно сказать что, приставка **в-** в сочетании с глаголами движения имеет три лексико-семантических варианта:

1. Направленность движения внутрь
2. Направленность движения или действия вверх
3. Появляться.

#### **1. Глаголы движения с приставкой в- в значении «направленность движения внутрь»**

Основное значения глаголы движения с приставкой **в-** можно сказать направленность движения внутрь (откуда, куда).

Приставка **в-** (**во-**, **вб-**) употребляется с глаголами движения (за исключением глаголов *брести/бродить*) при обозначении движения внутрь пространства. Например:

*Войти в комнату.*

*. وارد اتاق شدن.*

Можно сказать, направленность движения внутрь обозначает направленность движения внутрь или действия внутрь, в пределах чего-либо.

*В переднюю вошёл молодой человек с бумагой в руках.*

*. جوانی با کاغذهایی که در دست داشت وارد راهرو شد.*

*Визбу влетел ветер.*

*. باد وارد کلبه می شد.*

*Ящерица вползла в нору.*

*. مارمولک به داخل لانه خزید.*

#### **Сочетаемость бесприставочных глаголов движения с приставкой в- в значении «направленность движения внутрь»**

Приставка **в-** в значении направленность движения внутрь в большинстве случаев сочетается с глаголами движения свободно (за исключением глаголов *брести-бродить*). При толковании глагол движения в словарях фиксируется факт пересечения границы между зонами, ср. Глаголы *попасть, проникнуть, вступить, вступить* во что, *попасть в пределы чего* и т. п. То же для транзитивных глаголов: приводить внутрь чего-н., *заставлять проникнуть*. [5, с. 19] Словарные примеры:

*За ночь в станицу вошли крупные силы казаков.* (А. Толстой) / проникнуть вглубь, внутрь чего-либо. Например:

*Осколок мины вошел ему в плечо.* (Николаева).

*. گلوله مین وارد شانه او شد.*

Рабочие *ввезли* в магазин товары на небольшой тележке.

*. کارگران با گاریهای کوچک اجناس را به داخل مغازه بردند.*

*Медсестра ввела больного в палату.*

*. پرستار بیمار را به چادر برد.*

#### **2. Направленность движения или действия вверх**

Приставка **в-** (**во-**, **вб-**) употребляется с глаголами движения (за исключением глаголов *брести/бродить*) при обозначении подъёма пространства. Например:

*Влезть на дерево.*

*. از درخت بالا رفتن.*

Глаголы движения с приставкой **в-** указывают на движение вверх по поверхности. В этом значении глаголы движения преимущественно употребляются с предлогом (**на**).

*влезть (на дерево) از درخت بالا رفتن*

*ввести* (на лестницу) از پله بالا بردن  
*втащить* (на верх) به طرف بالا کشیدن

Направленность движения вверх характерно для некоторых глаголов движения. Например; **въехать, влезть, внести, везти, вкатить, втащить**. Например:

Наш котёнок **влез** на дерево и не может спуститься.

گرچه کوچک به بالای درخت رفته و نمی تواند پایین بیاید

Машина **въехала** на гору.

ماشین به بالای کوه رفت

Змеи **вползли** на крышу сарая.

مار به بالای بام رفته است

Сочетаемость глаголов движения со значением действия вверх с приставкой *в-*

Некоторые глаголы движения с приставкой *в-* обозначают (направление движения вверх) «М. С. Барыкина и др. 1981» или на поверхность чего-либо. Глаголы *идти/ходить, бежать/бегать, лететь/летать* с приставкой *вз-* (*вс-* перед глухими согласными) и глаголы *нести/носить, вести/водить* с приставкой *воз-* указывают на движение снизу вверх. [5, с. 20]

Кот **влез** на дерево.

گرچه بالای درخت رفت

Девушка с трудом смогла **втащить** чемодан на верхнюю полку.

دختر به سختی توانست چمدان را به قفسه بالا برد / بکشد

Я без остановки **вбежал** в класс на шестой этаж.

من بدون توقف به کلاس در طبقه ششم رفتم / دویدم

Автомобиль **въехал** на гору.

اتومبیل به بالای کوه رفت

Уже змея **вползла** на крышу

دیگه مار به بالای بام خزیده است

3. Глаголы движения с приставкой *в-* в значении «появляться»

Глаголы движения с приставкой *в-* обозначают пересечение субъектом (или объектом) границы двух пространств, проникновение внутрь чего-либо. Эти приставочные глаголы *сходны* по семантике с глаголом *появляться*. Они употребляются чаще всего в сочетании с существительными, называющими различного рода помещения (или их части). [8, с. 112] Например:

Она со двора **вошла** в огород.

او از حیاط وارد باغچه شد

Человек открыл дверь и **вошёл**.

شخص در را باز کرد و وارد شد

**Войти** на цену.

وارد سن شدن. (ظاهر شدن بر روی سن)

**Войти** на улицу.

وارد خیابان شدن. (ظاهر شدن در خیابان)

Антракт кончился, прозвенел третий звонок, зрители **входили** в зал и рассаживались по своим местам. استراحت تمام شد، زنگ خورد، بازدید کنندگان وارد سالن شدند و سر جایشان نشستند  
Посмотри, какая красивая птица **влетела** в комнату.

ببین چه پرندۀ زیبایی وارد اتاق شد

**Корреляты русских глаголов движения с приставкой *в-* в персидском языке**

Состав глагольного движения в персидском языке отличается от состава русских глаголов движения. Форма глаголов движения с приставкой *в-* в персидском языке составная.

1. Глагол движения со значением движения внутрь или направленности движения внутрь:

а) непереходные глаголы движения:

Она образуется сочетанием спрягаемых форм глаголов *рафтан* или (вспомогательного) *шодан* или *амадан* вместе с словами *варед* или *дахел* или *ту*.

Таким образом можно сказать «*ту рафтан*», «*ту амадан*», «*варед шодан*», «*дахел шодан*» или буквально «внутри чего становиться».

Надо отметить, что глаголы *рафтан*, *амадан* выступает с предлогом «*ту*» в препозиции к ним. Например:

Алина вошла: Алина *варед шод* (*дахел шод*). Досл. Алина *внутри становилась* وارد آلینا وارد (فعل لازم) شد.

Алина вошла в комнату: Алина *вареде* (*дахеле*) *отаг шод*. Досл. Алина *внутри комната становилась*.  
Они *въехали* в город. Можно сказать: *онһа варэдэ* (*дахэле*) *шаһр шодан*. досл. они *внутри город становились*. (فعل لازم) آنها وارد شهر شدند.

Надо отметить, что слова *варед* и *дахел* в этих предложениях синонимичны и могут обозначать с вспомогательным глаголом *шодан* значение «направление внутрь».

Персидские глаголы *варед шодан*, *дахел шодан*, *ту* или *дахел амадан* и их эквиваленты, в большинстве случаев соответствуют русским глаголам *войти, въехать, влетать* и другим глаголам движения.

Эти глаголы движения указывает на приближение и проникновение субъекта внутрь территории.

Попугай **влетел** в комнату: *Тутти варэдэ отаг шод* / *тутти туйэ отаг амад*. Досл.: *Попугай внутри комната шёл*

طوطی وارد اتاق شد

Корабль **вплыл** в пролив: *Кэшти варэдэ танге шод*. Досл. *Корабль внутри пролив шёл*.

کشتی وارد تنگه شد

б) переходные глаголы движения:

Образуются сочетанием спрягаемых форм глаголов *авардан* или *бордан* и словами *дахел* или *бэ дахел*.

Таким образом, можно сказать «*бэ дахел авардан*» или «*бэ дахел бордан*». Но надо отметить, что в персидском языке глаголы *авардан/бордан* с показателями *дахел* (*ту*), в значении «внутри» соответствуют некоторым глаголам движения с приставкой *в-* как *внести, везти, вкати*.

Товары осторожно **ввезли** в комнату: *Васаэл ра ба эһтийат дахэлэ отаг авардан/бордан*. Досл.: *товары осторожно доставили*.

وسایل را با احتیاط به داخل اتاق آوردند/بردند

*Девушка внесла компьютер. Можно сказать: Достар кампьютер ра ту борд. Досл.: Девушка доставила компьютер внутрь.*

دختر کامپیوتر را تو برد آورد.

Глагол **въехать** имеет индивидуальное значение: поселиться для жителя где-л., вселиться к кому-л., куда-л.: [5, с. 35]

**Въехать** в новую квартиру.

به اتاق جدید رفتن.

2. Направленность движения или действия вверх:

а) непреходные глаголы движения в персидском языке:

Образуются сочетанием спрягаемых форм глаголов **рафтан** и словами **бала**.

*Кот влез на дерево. Можно сказать: горбэ бэ балайэ дэрахт рафт.*

گر به به بالای درخت رفت.

б) переходные глаголы движения в персидском языке:

В персидском языке переходным глаголам движения с приставкой **в-** соответствуют глаголы: **бала кэшидан**, **бала бордан**.

*Я с трудом смог втащить чемодан на верхнюю полку.*

من به سختی توانستم چمدان را به قفسه بالا ببرم.

*Он вкатил повозку на гору*

او گاری را به بالای کوه غلطاند

### Семантика глаголов движения с приставкой **вы-**

Глазунова приводит следующие значения глаголов движения в сочетании с приставкой **вы-**:

приставка **вы-** употребляется с глаголами движения (за исключением глаголов *брести/ бродить*)

1) при обозначении движения изнутри чего-то: حرکت از داخل

**Выйти** из дома.

از منزل خارج شدن

2) непродолжительного движения: حرکت برای مدت کوتاهی

**Выйти** ненадолго.

برای مدت کوتاهی خارج شدن

3) или пересечения какой-либо границы

تقاطع مرز بین دو نقطه (فاعل حرکت مرز بین دو نقطه را قطع می کند)

**Выехать** на дорогу.

С. Н. Плужникова, Е. Ю. Владимирский характеризуют приставку **вы-** с глаголами движения следующим образом:

Глаголы движения с приставкой **вы-**

1) антонимичны глаголами с приставкой **в-** и обозначают момент пересечения субъектом границы двух пространств (движение изнутри):

فاعل حرکت مرز بین دو نقطه را قطع می کند

2) при этом они могут иметь дополнительный оттенок (движение куда-то недалеко, недалеко).

حرکت به جایی برای مدت کوتاهی، مسافت کوتاهی (جای نزدیک)

Приставка **вы-** в большинстве случаев могут сочетаться с глаголами движения свободно, за исключением глаголов *брести- бродить*, которые в число наших объектов не входят.

*Он выключил радио, когда выходя из комнаты.*

او رادیو را خاموش کرد وقتی داشت از منزل خارج می شد.

*Когда мы зашли за Петей, он уже был одет и выходил.*

وقتی ما سراغ پتیا رفتیم او لباس پوشیده بود و از خانه خارج شده بود.

*Обычно летом детей из больших городов вывозят за город в лес и поле.*

اغلب در تابستان از شهرهای بزرگ بچه ها را به حومه شهر به جنگل و دشت می آورند.

Всеволодова и Мадаени приводят два значения к приставке **вы-**: [5, с. 36]

Приставка **вы-** имеет два значения;

1) движение изнутри;

2) появиться где-либо.

Также можно писать и выделить следующие лексико-семантические варианты приставки **вы-**:

1. **Вы-**<sub>1</sub>, движение из локума (часто из внутренней зоны во внешнюю): (خارج شدن از محیط) از محیط درونی به بیرونی.

*Он вышел из дома.*

او از منزل خارج شد.

Из лесу **вышел** волк.

گرگ از جنگل خارج شد.

2. **Вы-**<sub>2</sub>, представляющееся двумя подвариантами:

**вы-**<sub>2a</sub> **появиться**: ظاهر شدن

**Выйти** на сцену.

روی سن آمد (روی سن ظاهر شد)

**Выехать** из-за угла;

از گوشه ظاهر شد.

*Девушка вышли во двор.*

دخترک به حیاط آمد.

**вы-**<sub>2b</sub> идея, совершая перемещение **оказаться** в каком либо месте: قرار گرفتن (به مکانی رسیدن) در حال حرکت در مکانی:

**Выйти** к лесу. به جنگل رسیدن.

**Выехать** к озеру. به دریاچه رسیدن.

*Через несколько часов пути отряд вышел к большому озеру.*

بعد از چند ساعت گروه به دریاچه بزرگی رسیدند.

Всеволодова и Мадаени также обозначают для глаголов движения **выйти, выбежать, выплыть** индивидуальные значения.

**Выйти, выходит** «уйти на короткое время»:

رفتن برای مدت زمان کوتاهی

*Позвоните через 10 минут, он куда-то вышел.*

ده دقیقه دیگر زنگ بزن، او برای مدت زمان کوتاهی، جایی رفته است.

*Она позвонила. Когда я выходил покурить.*

او به من زنگ زد وقتی داشتم سیگار می کشیدم.

**Выбежать** перегонять, опережать (устар.):

جلو افتادن، گذشتن

**Выплывать** «подняться из глубины на поверхность, всплыть, не утонуть»

از عمق به سطح رفتن، از توی آب بالا آمدن، غرق شدن

*Он утонет спасите его, спасите! — закричала Анна Васильевна Инсарова —*

**Выплывает**, — проговорил он. [5, с.] (Тургенев)

!آنا واسیلونا اینسارف فریاد زد: او دارد غرق می شود نجاتش بدید، نجاتش بدید

Хоссейн Лесани приводит следующие значения глаголов движения в сочетании с приставкой **вы-** [7, с. 16]:

1. Антонимичны глаголами с приставкой **в-** и обозначают момент пересечения субъектом границы двух пространств (движение изнутри и в персидском языке *харэдж шодан*). Это основное значение глаголов движения с приставкой **вы-**:

فاعل از مرز بین دو فضا گذشته و از محوطه ای که در آن قرار داشته خارج شده است.

*Когда мы выходили из леса, мы срубили небольшую ёлку.*

وقتی از جنگل خارج می شدیم، درخت کاج نسبتاً کوچکی را قطع کردیم.

*Брат вывез машину из гаража и стал её мыть.*

برادر ماشین را از گاراژ خارج کرد و شروع به شستن آن کرد.

2. Временное отсутствие: عدم حضور موقت

*Где Саша? — Его нет в комнате, он вышел.*

ساشا کجاست؟- او در اتاق نیست. (برای مدت کوتاهی بیرون رفته است و بر می گردد.

3. Движение на открытое место: حرکت به طرف محوطه ای باز

*Мы шли по узкой улице и вдруг вышли на широкую площадь.*

ما در خیابان باریکی می رفتیم و ناگهان به میدان وسیعی رسیدیم. (سر در آوردیم)

4. Начало движения: شروع حرکت

*Мы вышли из дома в девять часов.*

ما در ساعت نه از خانه خارج شدیم. (شروع حرکت در ساعت نه بوده است)

*Самолёт вылетает в восемь.*

هواپیا ساعت هشت پرواز می کند. (شروع پرواز هواپیا در ساعت هشت است)

5. Отправление транспортного средства, определённого лица или группу командировку:

اعزام وسیله نقلیه، فرد یا گروهی برای ماموریت

*Машина скорой помощи немедленно выехала к месту происшествия.*

آمبولانس بلافاصله به محل حادثه اعزام شد

**Корреляты русских глаголов движения с приставкой вы- в персидском языке**

1. Непереходные глаголы движения с приставкой **вы-** в персидском языке:

*Харэдж шодан, бирун рафтан* خارج شدن، بیرون رفتن

*Бирун амадан (аз, аз пошт-э)* بیرون آمدن (از، از پشت)

*Варедшодан / рэсидан* وارد شدن، رسیدن

*Дахэл шодан / амадан (бэ, бэ тараф-э).*

داخل شدن، آمدن (به، به طرف)

а) глаголы движения с приставкой **вы-** при наличии директива-старта (**аз + имя; аз + поштэ + имя** и др.) в персидском языке соответствует сложный глагол **харэдж шодан** или **бирун рафтан/амадан**. например:

*Он вышел из дома.*

او از منزل خارج شد

*Из-Под куста выбежал заяц.*

از زیر بوته ها خرگوش بیرون آمد

*Он Вышел из- за стола.*

او از پشت میز خارج شد

б) глаголы движения с приставкой **вы-** со значением «**появиться**» в персидском языке соответствуют глаголы **дахэл / варэд шодан**:

*Он вышел на сцену. Т. е.: Он на сцене появился.*

او وارد سن شد

*Мы выехали на окраину города.*

ما وارد حومه شهر شدیم

*Через час мы должны выехать на шоссе.*

ما بعد از یک ساعت باید به جاده برسیم (وارد جاده شویم)

в) глаголы движения с приставкой **вы-** при наличии директива-финиша (**бэ + имя, бэ тарафэ + имя**) в персидском языке соответствует глаголы **рафтан** или **амадан** в зависимости от позиции говорящего:

директив-финиш.

*Я выхожу* утром во двор и делаю зарядку на свежем воздухе.

صبح ها من به حیاط می روم (از داخل خانه) و در هوای آزاد ورزش می کنم

*Я хочу выйти* на балкон.

من می خواهم به بالکن بروم

2. Переходные глаголы движения с приставкой **вы-** в персидском языке:

*Харэдж кардан* خارج کردن

*Бирун бордан* بیرون بردن

*Бирун авардан* بیرون آوردن

*Рэсандан, Бордан* رساندن، بردن

*Рахнамаи кардан.* راهنمایی کردن

а) глаголы движения с приставкой **вы-** в персидском языке соответствуют глаголы **харэдж кардан, бирун авардан, бирун бордан** при директиве-старте (**аз+ имя**):

*Пожалуйста, вытащи руки из карманов.*

لطفا دستهایت را از جیبهایت بیرون بیا

*Вынесите из аудитории этот шкаф, он очень громоздкий.*

این قفسه را از کلاس بیرون ببرید، آن خیلی حجیم است

*За такое поведение тебя могут выгнать из класса.*

به خاطر چنین رفتاری می توانند تو را از کلاس بیرون کنند (اخراج کنند)

б) глаголы движения с приставкой **вы-** при наличии директива-финиша (иногда с приставкой **к+ имя**), в персидском языке соответствуют глаголы **рэсидан** и **бордан**:

*Мы вышли к реке.*

ما به رود خانه رسیدیم

*Кто в вашей семье выносить мусор?*

در خانواده شما چه کسی زباله را بیرون می برد؟

Суммируя вышеуказанные особенности русских и персидских глаголов движения, следует отметить:

В русском языке для обозначения любой сферы перемещения и передвижения (наземного, воздушного, подводного) наблюдается строгое разграничение. В персидском языке не существует подобной строгости при передаче значений глаголов движения. Персидские глаголы имеют слабую маркированность в отношении направления, кратности/некратности.

В персидском языке форма глаголов движения составная. Глаголы движения с приставкой **в-** в персидском языке выражаются в значении направления *движения внутрь*, а также в значении *появляться*.

Непереходные глаголы движения в персидском языке образуются сочетанием спрягаемых форм глагола *рафтан* или вспомогательных глаголов *шодан* или *амадан* в сочетании со словами *варед — дахел — ту*.

Переходные глаголы движения в персидском языке образуются сочетанием спрягаемых форм глаголов *авардан* или *бордан*, а также в сочетании со словами *дахел* или *бэ дахел*: *бэ дахэл бордан*, *бэ дахэл авардан*.

Глаголы движения со значением направленности движения или действия вверх на уровне непереходных и переходных глаголов в персидском языке выражаются следующим образом:

Непереходные глаголы движения образуются сочетанием спрягаемых форм глагола *рафтан* в сочетании со словом *бала*: *бала рафтан*.

Переходным глаголам движения с приставкой *в*-соответствуют глаголы *бала кэшидан*, *бала бордан*.

Глаголам движения с приставкой *вы*- в персидском языке соответствует сложный глагол *харэдж шодан* или *бирун рафтан/амадан*.

Глаголы движения с приставкой *вы*- при наличии директива-финиша (*бэ* + имя, *бэ тарафэ* + имя) в персидском языке соответствует глаголы *рафтан* или *амадан* в зависимости от позиции говорящего.

#### Литература:

1. Аверьянова Г. Н. Учебник русского языка для иностранных студентов-филологов. Русский язык, 1981. С. 54.
2. Анвари Х., Ахмади Гиви Х. Грамматика персидского языка (2). Тегеран: Фатем, 2008 (1387).
3. Белошапкова В. А. Современный русский язык, Высшая школа, М., 1989. С. 476.
4. Битехнина Г. А. и Юдина Л. П. «Система работы по теме \*глаголы движения\*», издательства «Русский язык», М., 1985. С. 30.
5. Всеволодова М. В., Али Мадаени. Система русских приставочных глаголов движения (в зеркале персидского языка). М., 1998. С. 18.
6. Глазунова О. И. Грамматика русского языка в упражнениях и комментариях. СПб.
7. Лесани Хоссейн. «Новое учение русского языка» в 2-х томах. Тегеран, Базтаб, 2003. С. 6–7.
8. Плужникова С. Н. и Владимирский Е. Ю. Русский язык. М., 1982. С. 111.
9. Шафаи А. Практические основы грамматики персидского языка, Тегеран: Новин, 1984 (1363).

## Functional and classification peculiarities of nonce-words used in headlines and titles

Khromykh Anastasia, master's degree student

Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg

In today's world the language is changing every day and every minute, so the problem of nonce-word is one of the most significant linguistic problems. Appearance of nonce-words is an ongoing process. Nonce-words are difficult to translate, because the author creates it and puts some implicit information and stylistic charge in it. Nonce-words enable us to show emotions, feelings, attitudes to different events. That is one of the main reasons why linguists, writers, journalists, students pay their attention to them in increasing frequency.

Nonce-words have already been an object of scientific research. Many foreign and Russian researchers have their own view on this issue. They have not got an agreement about how to classify them, what kinds of words should be called nonce-words and whether any of them will become neologisms or disappear, how the usage of nonce-words has changed according to different periods of time in our history, when the peak of using this kind of words has started and why.

Such scientists as Babenko N. G., Lopatin V. V., Shanskiy N. M., Feldman N. I. considered the basic problems of nonce-words. Nonce-words as a kind of the language game

became the object of research of Aksenova O. L., Gridina T. A., Kosrukova V. M. The elements of individual styles of artists were examined by Vinokurov G. O. (Mayakovsky's works), Zubova L. V. (Cvetaeva's works), Rakhimkulova G. R. (Nabokov's works). Gagloeva E. Kh., Zhogina K. B., Krasnikova I. R. took interest in nonce-words' formations in mass media concerning social and political issues.

Lexicon of any language may be divided into 2 groups: widely used vocabulary and limited one. Last one consists of archaisms and neologisms. There exist 3 types of neologisms: lexical, semantic and nonce-words.

A nonce-word is author's individual neologism, created according to the existing nonproductive word-formative model and used only in the case of context, as a lexical means of artistic express and lingual game. Nonce-words usually do not get wide spreading and enter vocabulary [6].

The term "nonce-word" was for the first time mentioned in the N. I. Feldman's article "Nonce-words and lexicography".

"Homemade words", "meteor words", "poet's neologisms", "individual words", "impromptu words", "short-lived words",

“creative neologisms”, “stylistic neologisms” and many other names of “nonce-words” are used for such words in linguistic literature.

In the “Linguistics’ terminology dictionary” D. E. Rozental and M. A. Telenkova give us the following definition: “Neologism is a word, formed with the help of nonproductive model and used only in terms of given context” [5, c. 359]. We will use this definition as a working one.

There can exist many reasons for creating new words. N. G. Babenko gives the following: necessity of expression of our thoughts, desire of the author for expressing his thought briefly, demand for putting emphasis on the object of speech, giving one’s assessment and characteristic to it, drive for deautomatization of perception, requirement of avoiding the tautology, necessity of saving verse’s rhythm and providing rhyme [2, c. 15].

A. G. Lykov in his work [4, c. 152] considers the main criteria of nonce-words: belonging to the speech, the ability to be created, word-formative derivation, nonstandard, functional singleness, expressiveness, optionality, synchronously — diachronic diffusivity, individual belonging.

The classification of nonce-words

Firstly, N. Babenko classifies nonce-words according to the degree of occasionality:

- Nonce-words of the first degree. Words of standard, potential formation, which are created in line with norms of language.
- Nonce-words of the second degree. It is partly non-standard formation, which does not make any difficulties in semantic interpretation.
- Nonce-words of the third degree. It is fully non-standard formation, which make difficulties in semantic interpretation [2, c. 16].

Secondly, E. A. Zemskaya distinguishes 3 types of nonce-words according to the aspect of breaching the law of word-formation:

1. Nonce-words made with breaching laws of system productiveness of word-formative types.
2. Nonce-words modelled after non-productive and underproductive types, with the breaching of laws of empiric productiveness.
3. Nonce-words, created by occasional method or modelled by a not divided into parts word [2, c. 300].

Thirdly, there exist nonce — words which are made according to the language the work is written in, with the creating words reflecting the influence of borrowings from other language.

Fourthly, there exists systemized classification of nonce-words according to their structure:

- Phonetic nonce-words.

These words are unrecorded ones. The author creates them only in the sound form, which enables him to show the semantics of words with the help of sounds.

- Lexical nonce-words.

These ones are created by the combinations of affixes and stems in compliance with word-formative norm or in some contradictions.

- Grammatical nonce-words

The words show us forms in which lexico-semantic and grammatical form are in conflict. With the help of the author impossible one becomes possible.

- Semantic nonce-words.

Semantic nonce-words are the result of appearing semantic augments.

- Specific word combination.

The words present the confluence of lexemes, compatibility of which is not possible.

- Graphic nonce-words.

Different parts of words are printed in different sizes. Those ones on which the emphasis is put are written in bigger letters than those which are less important. This kind of words is widely used in headlines.

The types of creation of new words: affixation, composition, conversion, clipping, blending, initial abbreviation, sound interchange, sound imitation.

We’ve tried to analyze nonce-words taken from the books, headlines of newspapers and advertisement, titles of films and books according to the theory in order to classify them according to the systems mentioned in the theoretical part, to systemize them according to the ways of word formation, to determine the functions performed by these nonce-words

Firstly, we’ve classified nonce-words according to the degree of occasionality, introduced by N. Babenko:

Nonce-words of the first degree: “*Obamaworld*”, “*Hilaryland*”.

Nonce-words of the second degree: “*degnome*”, “*catnapper*”, “*cheeisiest*”.

Nonce-words of the third degree: “*Levicorpus*”, “*Amortentia*”, “*Horcrux*”.

Secondly, we’ve classify them according to their structure:

Phonetic nonce-words: *oohed* and *aahed*, *mwahahaha*.

Grammatical nonce-words: “*smole*” (instead of smiled (past form of the verb smile), “*wunk*” (instead of winked (past form of the verb wink), “*beeth*” (instead of booths — plural form of booth).

Lexical nonce-words: “*smellovision*”, “*cinerama*”, “*ipaders*”.

The ways of making nonce-words:

1. Composition: “*warbreaker*”, “*toughnecks*”, “*mangoblin*”.

2. Affixation: “*Gerardlike*”, “*pincerlike*”, “*petuniaish*”, “*toryism*” “*googlers*”.

3. Conversion: “It’s a *difficult*”, “Don’t you “*What*” me”, “to be *uncled*”, “It’s not a *who*, it is a *what*” — questioned words “who” and “what” became nouns.

4. Blending: “*Burgenomics*” (“burger” + “economics”), “*educrats*” — (“education” + “bureaucrats”), “*cointreauversal*”, (“Cointreau” and “universal”), “*gnoemo*” (“Romeo” + “gnome”), “*jubilympics*” (jubilee + Olympics).



5. Sound interchange: "wunk", "smole" — (past forms of wink and smile).

The functions of nonce-words

By analyzing nonce-words used in books about Harry Potter we can conclude that J. K. Rowling created a great amount of nonce-words connected with magic.

*"It's Amortentia! It's the most powerful love potion in the world!"*

*"It's Veritaserum, a colorless, odorless potion that forces the drinker to tell the truth", said Hermione".*

*"A Horcrux is the word used for an object in which a person has concealed part of their soul". — "I don't quite understand how that works, though, sir," said Riddle. His voice was carefully controlled, but Harry could sense his excitement. — "Well, you split your soul, you see", said Slughorn, "and hide part of it in an object outside the body. Then, even if one's body is attacked or destroyed, one cannot die, for part of the soul remains earthbound and undamaged".*

The nonce-words used by J. K. Rowling bring a nominative and expressive function, what make these books unique.

Also, widely-known "*Supercallifragilisticexpialidocious*" used by Dick Van Dyke and David Tomlinson in "Mary Poppins" in 1964 has a comic expressive charge.

*"Mr. Dawes: Well, do you have anything to say, Banks?  
George Banks: Well, sir, they do say that when there's nothing to say, all you can say..."*

*Mr. Dawes: Confound it, Banks! I said, do you have anything to say?*

*George Banks: Just one word, sir...*

*Mr. Dawes: Yes?*

*George Banks: Supercallifragilisticexpialidocious!*

*Mr. Dawes Sr.: What?*

*George Banks: Supercallifragilisticexpialidocious!  
Mary Poppins was right, it's extraordinary!"*

So, the main functions of nonce-words are:

— Expressive.

— Nominative.

— Comic.

To sum up, the most widely-spread type of nonce-words according to the N. Babenko classification is the type of the second degree — partly non-standard formations that cause no difficulties in interpretation. The lexical nonce-words are the most frequently met type in the headlines of newspapers and advertisement and titles of books and films. The most productive type of creating nonce-words is blending.

#### References:

1. Александрова О. И. Неологизмы и окказионализмы // Вопросы русского современного словообразования, лексика и стилистика. Научн. тр. Куйбышевского Государственного пединститута. Куйбышев, 1974. — 25 с.
2. Бабенко Н. Г. Окказиональное в художественном тексте. Структурно-семантический анализ: учебное пособие / Калинингр. ун-т. — Калининград, 1997. — 23 с.
3. Земская Е. А. Современный русский язык. Словообразование. — М.: Просвещение, 1973. — 304 с.
4. Лыков А. Г. Окказионализм и языковая норма // Грамматика и норма. — М.: 1977. — 180 с.
5. Розенталь Д. Э., Теленкова М. А. Словарь-справочник лингвистических терминов. — Изд. 2-е. — М.: Просвещение, 1976. — 544 с.
6. Wikipedia. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://en.wikipedia.org/wiki/Neologism>, свободный. — Яз. англ.

## Лингвистика и аксиология: формирование ценностной картины личности

Якимова Екатерина Михайловна, кандидат филологических наук, доцент  
Белгородский государственный национальный исследовательский университет

*В статье рассматриваются особенности формирования ценностной картины личности в процессе внутрисемейного общения, в том числе во время передачи сведений об истории семьи. Посредством анализа выявлены аксиологические текстовые формы, которые определяют состав аксиосферы и способствуют установлению иерархии ценностей.*

**Ключевые слова:** лингвоаксиология, семейные родословные, аксиосфера, языковая личность, ценность, текст

**Ж**анр семейных родословных отражает аксиосферу языковой личности, в структуре которой «особое место принадлежит ценностям — наиболее фундаментальным характеристикам культуры, высшим ориентирам поведения» [2, с. 166]. В аксиосфере ценности включа-

ются в процессе внутрисемейной коммуникации. «Языковая личность определённым образом интерпретирует элементы коммуникативной ситуации, следовательно, ценностные ориентации языковой личности уместно считать компонентами речевой ситуации» [3, с. 437]. Мно-

гократное проговаривание отточенных, передающихся из поколения в поколение семейных историй, содержащих оценочные суждения, не только способствует дальнейшей трансляции наиболее значимых сведений семье, но и формирует аксиосферу, которая включает «ценностное сознание человека (представления, оценки, вкусы, идеалы, нормы) и мир ценностей» [4, с. 8].

Ценностная картина языковой личности формируется посредством восприятия историй, которые неоднократно воспроизводятся в устном семейном общении и содержат примеры идеального поведения: *Никанор никогда не пил спиртных напитков, не говорил бранных слов, для моего папы был примером благочестия и подражания во всём* (Б.Е. Ю.); *Вся её трудовая жизнь прошла в родном селе. Она работала в разных местах, где требовались рабочие руки, была звеньевой, стахановкой. Пережила голод и не отчаялась, всегда была веселой по праздникам, но очень жёсткой и требовательной в работе и вопросах воспитания* (Б.Е. А.). Сопричастность автора к описываемым в тексте событиям и объектам позволяет выражать собственное отношение, давать оценку и тем самым формировать ценностные ориентиры. Кроме того, описание истории семьи — трудоёмкий процесс, значимый не только с точки зрения получения результата — письменного текста. Созданию текста семейных родословных предшествует и сопутствует процесс «живого» общения, а также когнитивный процесс, который включает припоминание известного, получение новых сведений о родственниках, отбор значимых фрагментов из истории семьи, что способствует формированию определённых убеждений и установок. Устное общение и оформление текста обеспечивают многократное речевое воздействие и самовоздействие (аутосуггестию) на личность автора родословной.

Исследование фрагментов семейных родословных позволило обозначить следующие способы формирования ценностной картины в процессе внутрисемейной коммуникации. Нарративные фрагменты, которые описывают факт внутрисемейной коммуникации и передаются из поколения в поколение, репрезентируют определённые ценности, так как содержат оценку говорящего и являются примером поведения для адресата — автора родословной: *Моя бабушка рассказывает, что очень мудрой женщиной была её бабушка Агафья, которая никогда в своей жизни не повышала ни на кого голос, даже если случались и такие моменты, когда, казалось бы, это неизбежно* (Д.И. С.). Аксиологические контексты, характеризующие человека, включают авторский оценочный компонент: *Александра Ивановна очень трудолюбивая женщина. Она пронесла любовь к земле через всю свою жизнь. Несмотря на свой преклонный возраст, она продолжала заниматься своим любимым делом до самой смерти. Я восхищаюсь своей прабабушкой!* (К.А. А.).

В нарратив семейных родословных авторы нередко включают аксиологические суждения, в которых находят отражение ориентиры поведения, принятые в семье или обществе: *Люди уважали его, считали его мудрым, всегда с ним советовались, а похоронив Ивана Кузьмича, посадили на его могилке в головах берёзку в знак глубокой скорби и преклонения перед его жизненным опытом* (Г.М. Н.); *Ловил с нами рыбу, плавал на лодке, водил за грибами, играл на баяне, шутил — словом, учил радоваться жизни и ценить её замечательные моменты* (Н.Т. В.).

В семейные родословные попадает также прямая речь членов семьи, которая выступает в форме отточенных и запомнившихся наставлений: *Она была совсем неграмотная, окончив всего три класса, она пошла работать в колхоз. Позднее она говорила своим детям: «Учитесь, учитесь, детки, не будьте неучем, как я»* (Б.Е. Ю.); *Дедушка всегда мне говорил такие слова: «Жизнь одна, внученька, и надо прожить её достойно!»* (К.Я. Ю.); *Между двоюродными братьями и сёстрами остался главный отцовский наказ: «Помогайте друг другу!»* (Р.Е. А.); *Только бабушка мне говорила, что очень часто вспоминала своего возлюбленного. Но потом приговаривала: «Такова судьба, внученька, с ней не поспоришь!»* И никогда не жалела о том, что было, и мне советовала, чтобы я никогда ни о чём не жалела (К.Ю. В.); *Татьяна Сергеевна так и не вышла замуж, выросли дети, появились внуки. Всю свою жизнь до глубокой старости она трудилась не покладая рук и никогда не жаловалась на свою судьбу. «На всё воля Божья», — любила приговаривать она* (К.Ж. С.). Об онтологической значимости ценности в родословном дискурсе свидетельствуют, во-первых, функционирование фрагмента во внутрисемейном общении, во-вторых, многократное воспроизведение, в-третьих, письменная фиксация.

Статус максим поведения приобретают контексты, включающие пословицы: *А народная мудрость гласит: «Без корня и полынь не растёт». Каждому человеку следует знать историю своей семьи. Я люблю свой род, своих родителей, родителей моих родителей...* (Б.Д. Е.); *Не менее важной традицией в нашей семье считается помощь тому, кто в ней нуждается. Недаром говорят: «Друг познаётся в беде»* (Г.Ю. С.); *Старик был строг, однако знали, что нет в городе более отзывчивого и справедливого человека, чем Павел Дмитриевич, и не было случая, чтобы он не помог попавшему в беду человеку. Эти качества дедушки Павла передались всему роду. «Сам погибай, а товарища выручай», — с таким девизом продолжает идти по жизненному пути весь наш род* (К.В. В.). Паремия, имея потенциал характеристики, дополняет описание человека, является своеобразным маркером положительной оценки родственника и его поведения. На значимость па-

ремического фонда в аспекте формирования аксиосферы личности указывает функционирование пословиц как в устном общении, так и в письменном тексте семейного родословия: нарративных и описательных фрагментах, в аксиологических суждениях.

Не менее важными в аспекте формирования ценностного сознания являются текстовые включения из художественной литературы. «Текст в тексте способен подчеркнуть или проявить доминантные смыслы основного текста, открыть иной смысл, рождённый в результате наложения смыслов, а также создать разные уровни восприятия текста в целом» [1, с. 154–155]. Обращение к цитатам обусловлено особой смысловой нагруженностью и ценностным потенциалом «чужого» слова: *Моя прабабушка была очень смелым, отчаянным человеком, ради своих родных, детей она готова была пойти на всё. Про таких говорят: «Коня на скаку оставит, в горящую избу войдёт»* (А. Т. Ю.). Включению цитат в текст родословной предшествует постоянное присутствие в сознании автора «чужого» слова, отражающего стереотипы поведения. Кроме того, значимым является сопоставление факта реального поведения с принятым в обществе идеалом, который репрезентируется пословицами или стихотворными строками. Указанные речемыслительные процессы необходимы для формирования ценностной картины, так как происходит взаимодействие мышления, сознания и речи.

В семейной коммуникации ценности формируются посредством контекстов, которые репрезентируют различного рода ценности в рамках концепта СОЖАЛЕНИЕ, например, ВИТАЛЬНЫЕ ценности: *У его родителей Татьяны и Семёна родилось девять детей, но, к сожалению, по разным причинам все они выжить не смогли* (У. Т. А.); *У многих, увы, в это ужасное время погибли дедушки и бабушки* (Н. О. Н.); МАТЕРИАЛЬНЫЕ ценности: *Но, к сожалению, их, как и семью Ткачёвых, раскулачили, забрали всё до последней нитки* (У. Т. А.); ЭТИЧЕСКИЕ: *Но, к сожалению, не каждый из нас отдаёт должное своим близким. Далеко не все помнят о той доброте и нежности, которую дарили им родители* (Г. Ю. В.); КОГНИТИВНЫЕ: *К сожалению, а может быть, и к своему стыду, я немного знаю о своих корнях* (Б. М. Ю.); *К огромному сожалению, я смогла собрать скудные сведения о своих корнях...* (Г. А. В.). Показательно, что вышеуказанные контексты включают жанрообусловленную ценность — имя собственное: *Родоначальником рода (примерно с 1805 года) называют деда Ларю, увы, настоящего имени не помнит никто* (Н. Т. В.); *Моего прапрадедушку звали Павел, к сожалению, имя своей прапрабабушки я не знаю* (Р. А. А.). Интенция автора зафиксировать полный вариант именованного обусловлена не только жанровыми особенностями — точностью и достоверностью повествования. В семейных родословных «сбережение имени расценива-

ется как факт этического отношения к жизни, высочайшего уважения к конкретному человеку» [5, с. 29]. Этическое отношение проявляется также в контекстах, которые фиксируют нивелирование мнимых ценностей и утверждение истинных ценностей: *Среди моих родных нет людей с громкими именами. Это простые, честные, трудолюбивые люди. В четырёх поколениях моей семьи нет плохих людей, преступников, лодырей. Все они жили крепкими семьями, в которых не было ссор и разводов* (Ш. Е. В.); *К сожалению, мне так и не удалось выяснить, не от графов ли Орловых фамилия моих родных. Да так ли это важно? Главное, я помню всех, о ком мне рассказывали, я люблю всех, кто сейчас рядом со мной* (К. М. В.).

Значимыми в аспекте формирования аксиосферы личности представляются фрагменты, репрезентирующие осознание ценностного потенциала некоторых явлений именно в процессе оформления письменного текста. Как справедливо отмечает В. А. Марьянчик, «сфера формирования и реконструкции стереотипов — дискурс; текст актуализирует, «оживляет» стереотипы» [4, с. 10]. Показательными примерами могут стать заключительные фрагменты семейных родословных, отражающие результат формирования когнитивных ценностей, которые связаны с осознанием значимости 1) исторической и семейной памяти: *Мне думается, что без знания деяний прошлого поколения, без благодарности им, без исторической памяти не будет будущего у народа и его страны* (К. А. А.); *Память определяет духовную крепость человека. И как загораются наши сердца от малого соприкосновения с корнями своими* (Г. Н. В.); 2) семьи: *Теперь я поняла, что во все времена в жизни каждого человека семья является тем маяком, который указывает верный путь* (К. М. В.); *Меняются времена, приходят и уходят эпохи, но неизменными остаются вера, надежда и любовь, и по-прежнему важнейшей человеческой ценностью остаётся семья* (М. Я. О.); (3) семейных ценностей: *История моей семьи научила меня тому, что главные ценности семейной жизни — верность, преданность, взаимопонимание, взаимоуважение* (Ш. Е. В.).

Эффективность формирования ценностной картины в ходе внутрисемейного общения обусловлена многократным и полисубъектным речевым воздействием, а также качественными характеристиками ценностей, составляющих аксиосферу личности. Как когнитивные, так и коммуникативные основания способствуют созданию ценностной картины личности, поскольку восприятие, понимание и осмысление текстовых фрагментов предполагает речемыслительную деятельность. Несмотря на многообразие способов формирования ценностного сознания, особое значение имеет речевое самовоздействие на личность автора (аутосуггестия) в процессе описания собственной родословной.

## Литература:

1. Валгина Н. С. Теория текста: Учебное пособие. — М.: Логос, 2004. — 280 с.
2. Карасик В. И. Культурные доминанты в языке // Языковой круг: личность, концепты, дискурс. — Волгоград: Перемена, 2002. — С. 166–205.
3. Лаврентьева А. И. Онтогенез языковой способности как объект междисциплинарного исследования: антропологический и аксиологический аспекты // Онтолингвистика — наука XXI века: Материалы международной научной конференции, посвящённой 20-летию кафедры детской речи РГПУ им. А. И. Герцена. — СПб.: Златоуст, 2011. — С. 437–440.
4. Марьянчик В. А. Аксиологическая структура медиа-политического текста (лингвостилистический аспект): автореф. дис. ... д-ра филол. наук. — Архангельск, 2013. — 36 с.
5. Харченко В. К., Черникова Е. М. Лингвогенеалогия: Имя собственное в жанре семейных родословных. — М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. — 192 с.

## ФИЛОСОФИЯ

### Политическая культура и модернизация общества: специфика трансформационных процессов в современной России

Андреянова Екатерина Викторовна, студент  
Волгоградский государственный медицинский университет

*В работе анализируются основные факторы, сдерживающие процессы социально-политической модернизации современной России. Определяется роль политической культуры и ее компонентов, в частности традиционных, в процессе реализации и закрепления результатов модернизации. Проводится исследование возможных сценариев преодоления стагнирующего состояния современного российского общества.*

**Ключевые слова:** политическая культура, социальная модернизация, социокультурная трансформация

Политическая культура является органической целостностью, так как способна обеспечивать единство составляющих ее компонентов и субкультурных образований, которые организуют спонтанность политической жизни и поддерживают ее целостность. Однако политическая культура — достаточно устойчивое образование все же способна к трансформациям. Культура меняется со временем под воздействием различных факторов, отторгая одни традиции и интегрируя другие. Вследствие чего, «существует возможность конструктивного использования интегративного потенциала политической культуры в модернизационных процессах посредством коррекции или даже трансформация самой политической культуры» [1, с. 301–302].

В научных спорах о путях и способах модернизации России, преобладают две основные точки зрения. Одни авторы полагают, что Россия может трансформироваться в современное общество, только обращаясь к истокам, к ментальным особенностям российского общества. Другие — настаивают на всестороннем использовании опыта западной цивилизации и либеральных ценностей. Данный спор во многом напоминает полемику «славянофилов» и «западников» в 30-е — 40-е годы XIX столетия, когда перед просвещенной частью российского общества остро встал вопрос о причинах отсталости России и о том, как в кратчайшие сроки догнать передовую Европу. Спор закончился победой радикально-революционного марксизма. Об этом следует помнить всем участникам дискуссий о судьбе России, ибо, как известно, когда сталкиваются две воли, победу может одержать третья сила, сегодня не вполне проявленная.

Говоря о модернизации, необходимо выделить особую регулирующую роль культуры. Социально-культурные факторы обуславливают все сферы человеческой деятельности, включая экономику и политику [2, с. 16].

Субъектом и объектом модернизации выступает человек, включенный в социально-культурную реальность и развивающийся под воздействием ценностно-нормативных регуляторов культуры. Это означает, что в модернизации, которая носит всеобъемлющий характер, ведущую роль играет человек, его нравственно-духовные ценности и установки.

В дискурсе о российской модернизации недостаточно учитывается историческая обусловленность модернизации как комплексного процесса цивилизационных изменений, который приобрел всемирный масштаб. Разумные аргументы о нелинейности исторических процессов не тождественны отрицанию прогресса и его исторической обусловленности. Модернизация как раз и представляет собой последовательную (но не линейную: не с единственным стационарным состоянием, а с их потенциальным множеством) эволюцию человеческой цивилизации от аграрных обществ к индустриальным (первая стадия), затем к информационным (вторая стадия). Эта эволюция приобрела к XXI столетию всемирный характер, что свидетельствует о ее исторической закономерности.

Это комплексный процесс. В нем выделяются три главных компонента, каждый из которых можно рассматривать как частичную, компонентную модернизацию. Это технико-технологическая модернизация, социоэкономическая модернизация, социокультурная модернизация. Последняя представляет собой достижение достойных уровня и качества жизни людей, формирование и утверждение совокупности ценностей, в центре которых находится развитие человека как личности, его прав и свобод, а их утверждение в повседневной жизни обеспечивается социальной и иными структурами и институтами, такими как наука, образование, медицинское обслуживание, глубокая демократизация государственной и всей политической жизни общества, его судебной-правовых учреждений, обеспечение активности гражданского общества.

Все компоненты модернизации как цивилизационного процесса взаимосвязаны. Что же тормозит модернизацию России и что надо сделать, чтобы в условиях жесткой конкуренции сохранить и повысить модернизационный статус России и ее конкурентоспособность в мире?

Незавершенность социетальной трансформации — главная причина торможения модернизации России [3, с. 29]. Социокультурная трансформация — это комплексный процесс, который охватывает все основные структуры общества, не сводится к реформам «сверху», а зависит от действий массовых социальных групп, что обуславливает незаданность его исхода. Он совершается многими поколениями и длится десятилетиями.

Это достаточно локальный процесс, протекающий в масштабах одной страны или, возможно, группы культурно близких стран и обществ. Он начинается с резкого нарушения существовавшего социокультурного баланса — социетального кризиса. Ответом на кризис могут быть спонтанные действия массовых групп или же целенаправленные реформы сверху. Происходит дифференциация существующих и возникновение новых структур, обеспечивающих новое антропосоциетальное соответствие; одновременно растут новые компоненты, вызывающие напряжения в обществе по новым основаниям. Завершается трансформация установлением нового социокультурного баланса. После этого наступает этап институционализации и воспроизводства нового типа общества — этот этап выходит за рамки трансформации в собственном смысле слова.

Но незавершенность трансформации не означает, что вообще не возникло какое-либо новое общество. Что представляет собой современное российское общество, в чем состоят его главные характеристики?

Есть основания заключить, что возникло промежуточное транзитное состояние российского общества — симбиоз структур раннего капитализма с современной глобализацией: олигархо-бюрократический капитализм с компрадорской доминантой, которая подчиняет создаваемый в России капитал интересам транснационального бизнеса. В результате отсутствует спрос на модернизацию российской экономики и всего общества, на еще немалый, хотя уже сниженный инновационный человеческий потенциал России, который гибнет втуне.

Материалы социокультурных портретов регионов, опирающиеся на социологические опросы населения, свидетельствуют о низкой человеческой эффективности процессов модернизации регионов, хотя статистически фиксируется инерционный рост ее социоэкономических индексов. Налицо социокультурно несбалансированная квазимодернизация.

В условиях обострившейся международной конкуренции за успехи модернизации незавершенность трансформации приобрела характер стратегического порока эволюции современной России.

Завершение трансформации прежде всего должно стать ответом на две основные угрозы современной России, такие как:

1. Угроза безопасности, обостряющаяся из-за конфликтов в условиях глобальной нестабильности, требует срочно осуществить модернизацию оборонного комплекса страны и обеспечить ее конкурентоспособность на глобальных рынках.

2. Угроза политической неустойчивости и целостности страны вследствие возникших между тонким слоем сверхбогатых и массами новых бедных и нищих вопиющих имущественных контрастов, усугубляемых контрастами между уровнем жизни населения различных регионов, требует обеспечить повышение уровня и качества жизни населения всех регионов до средневропейского уровня [3, с. 29].

Сегодня российская модернизация в процессе своего существования сталкивается с рядом социокультурных, институциональных, пространственных и иных барьеров и препятствий, реализующих свой негативный эффект как в общероссийском, так и в региональных масштабах. Россия стоит на новой исторической развилке путей: стагнация или модернизация возникших структур и процессов. Как следствие, «назрела необходимость модернизации России как способа саморазвития в XXI веке» [5, с. 290].

В политической культуре современного российского общества выделяют ряд наиболее значимых традиций, обладающих дезинтегративным потенциалом, создающих препятствия на пути модернизации страны. К ним, во-первых, относится ярко выраженная этатистская ориентация: государство воспринимается как нечто гораздо большее, нежели «ночной сторож», то есть чисто политический институт с ограниченными функциями и задачами. Государство в России всегда было (и пока остается) главным «двигателем» общественного развития, оно является становым хребтом цивилизации, гарантом целостности и существования общества, устроителем жизни (в том числе экономической). Во-вторых, для российского общества все еще характерны политический инфантилизм и нигилизм — несформированность взглядов и интересов, нет опыта отстаивания и привычки борьбы за свои права, господствует недоверие к власти и ее институтам. В-третьих, «сложилась и доминирует политическая практика, которая чаще всего выливается в неформализованные обычаи и социально-политические практики» [6, с. 110].

Выделяют два основных вектора социокультурных трансформаций:

- 1) традиционализация — возникновение и институционализация традиций и других элементов культуры и социальной структуры, которые обеспечивают приоритет предписанных норм и правил поведения субъектов (традиционных действий) по сравнению с возможностями их инновационных действий;
- 2) либерализация (модернизация) — расширение свободы выбора и ответственности субъектов, увеличе-

ние возможностей для инновационных целерациональных действий путем дифференциации структуры [4, с. 33].

По нашему мнению, в процессе социальных трансформаций необходимо создавать условия для либерализации общества и гражданской самоорганизации и, в то же время, опираться при реформировании на опыт традиционализации: с одной стороны, фундаментализировать социально-политические инновации традиционными компонентами политической культуры, а с другой, институализировать накопленный позитивный социально-политический опыт и целенаправленно стимулировать его включение в тело уже существующей традиции. В результате появиться воз-

можность избежать отторжения инноваций со стороны общества, т. к. инновации не будут идти наперекор традиции, а также откроем путь для «социального творчества» и инициативы.

Таким образом, для осуществления успешной социально-политической модернизации в России в ближайшие десятилетия необходимо правильно использовать традиционные компоненты российской политической культуры или их изменения. Тогда, следуя предложенной нами стратегии, применяя заложенный в культуре конструктивно-интегративный потенциал, можно превратить последний в фактор, способствующий модернизации страны, сохранению целостности и относительной стабильности общества.

#### Литература:

1. Рухтин А. А. Стратегии региональной модернизации и политическая культура: риски, возможности, перспективы // исторические и культурологические исследования в регионе / материалы секции VIII всероссийской школы-семинара молодых учёных, аспирантов и студентов / под ред. В. С. Гуревича. Биробиджан, 2015. С. 301–304.
2. Еременко В. И. Политическая культура как фактор модернизации России // Труды СПбГУКИ. 2013. № С. 16–23.
3. Лапин Н. И. О стратегии интегрированной модернизации // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз. 2014. № 1 (31). С. 25–35.
4. Лапин Н. И. Социокультурная трансформация России: либерализация versus традиционализация // Журнал социологии и социальной антропологии. 2000. Том III. № 3 С. 32–39.
5. Рухтин А. А. От стагнации к инновациям: специфика развития России и ее регионов // Россия как традиционное общество: история, реалии, перспективы: Материалы всероссийской научно-практической конференции / ГБНУ ИГИ РБ. — Уфа: Мир печати, 2015. С. 289–296.
6. Рухтин А. А. Модернизация России и ее регионов: поиск оптимальной модели развития // «Молодой ученый». № 21 (101). Казань, 2015 г. С. 109–112.

### В. И. Ленин об объективности истины

Идрисов Рафис Хайдарович, магистрант;  
Куштыев Владислав Динарович, магистрант;  
Нигматзянов Алмас Салаватович, магистрант  
Башкирский государственный аграрный университет (г. Уфа)

**В**ажнейшие аспекты объективно-истинного знания в их ленинской трактовке можно представить следующим образом. Исходный пункт гносеологии марксизма — это признание объективной реальности, существующей независимо от человеческого сознания и отображаемого им. Знание, адекватно отображающее объективную реальность, есть объективная истина, поскольку в этом знании есть такое содержание, которое не зависит от субъекта. «Быть материалистом, — пишет В. И. Ленин, — значит признавать объективную истину, открываемую нам органами чувств. Признавать объективную, т. е. не зависящую от человека и от человечества истину, значит так или иначе признавать абсолютную истину» [1, с. 134–135]. С материалистической точки зрения объективность истины производна от объективности внешнего мира. Своеобразие истины в ее

предметном измерении зависит от способа бытия объекта отражения и от способа освоения объекта [2; 3]. Человек не может познавать мир иначе как через движение идей, переход от незнания к знанию, от менее полного знания предметов окружающего мира к более полному знанию [4]. Идя по пути субъективизма, позитивисты и сторонники прагматизма это положение подменяют другим: человек не может познавать мир, не зависящий от движения идей. Критикуя релятивизм махистов, Ленин показал, что отрицание объективной реальности мира неминуемо ведет к отрицанию объективной истины [5; 6].

Знание, адекватно отображающее объективную реальность, есть объективная истина, поскольку конкретно-историческая форма этого знания обусловлена наличным уровнем и потребностями развития практики как матери-

ального, предметно-чувственного взаимодействия субъекта и объекта, адекватность этого знания объективному миру установлена объективным критерием практики, «Материалистическая диалектика Маркса и Энгельса <...> признает относительность всех наших знаний не в смысле отрицания объективной истины, а в смысле исторической условности пределов приближения наших знаний к этой истине» [1, с. 139]. С материалистической точки зрения познание производно от практики, объективность истины производна от объективности практики. Объективно-истинное знание детерминировано практикой и потому является практической истиной с определенной сферой применимости, практически-адекватным отражением сущности, свойств и отношений предметов окружающего мира.

Будучи субъективным отражением объективного мира, знание включает акт оценки, момент отлета от действительности, по своей глубине и адекватности зависит от познавательной способности субъекта, от его социально-мировоззренческой позиции. Как указывает Ленин, «материализм включает в себя, так сказать, партийность, обязывая при всякой оценке события прямо, и открыто становиться на точку зрения определенной общественной группы» [1, с. 419]. Объективист, который ставит своей целью лишь констатацию фактов, всегда рискует сбиться на точку зрения апологета этих фактов. Материалист же не ограничивается указанием на необходимость процесса, а выясняет какой именно класс определяет эту необходимость. Таким образом, материалист «последовательнее объективиста и глубже, полнее проводит свой объективизм» [1, с. 418].

Человек познает действительность, чтобы преобразовать ее. Знание несет в себе прогрессивное содержание, ибо оно служит объективному ходу истории, расширяет свободу исторического действия людей, их господство над природой и над самими собой. «Господство над природой, проявляющее себя в практике человечества, есть результат объективно-верного отражения в голове человека явлений и процессов природы, есть доказательство того, что это отражение есть объективная, абсолютная, вечная истина» [1, с. 198]. С материалистической точки зрения свобода производна от необходимости, объективность истины производна от объективной необходимости исторического прогресса. Объективно-истинное знание детерминировано исторической необходимостью материального и духовного освобождения человека и потому является социально-значимой истиной [7; 8]. Свообразие конкретной истины в ее оценочном измерении проявляется в масштабности и эвристической перспективности знания, где с «правом объекта» сливается «право субъекта» (К. Маркс), т. е. потребности и интересы индивида, социальной группы, общества. Иначе говоря, масштабность и эвристическая перспективность истины зависят от уровня отражения объективной ценностной предметности [9]. В этом плане показательно выделение фундаментальных или частных истин в ряду результатов науки, вечных книг в ряду литературных произведений, основ-

ных общечеловеческих моральных норм в ряду норм поведения и т. д. Человек не может познавать мир независимо от его оценки. Идя по пути субъективизма, идеалисты и ревизионисты это положение подменяют другим: человек не может познавать мир, независимый от оценки. Критикуя богдановское определение истины как только идеологической формы, Ленин показал, что оценочный аспект объективной истины органически связан с ее предметным и практическим аспектами. Игнорирование этой связи ведет к отрицанию объективной истины, к гносеологическому плюрализму [10; 11; 12]. Настаивая на том, что истина — это произвольное творение субъекта, и утверждая множественность истин, плюралисты постоянно ссылаются на факт существования эквивалентных теоретических описаний, различных идеологий, различных художественных моделей действительности и т. д. Этот факт не противоречит учению об объективной истине и не означает ни равноценности знаний в плане их истинности, ни отсутствия границы между истиной и заблуждением.

Множественность научно-теоретических построений относительно одного и того же объекта исследований при ближайшем рассмотрении оказывается отражением многокачественности самого объекта. За методологическими принципами и теоретическими моделями науки стоят существенные стороны и связи объекта отражения, и цели, которые человек преследует в своей практической деятельности, в конечном счете определяются объектом, его законами, его характером. Многосторонность объекта исследований отнюдь не исключает его целостности, объективной и закономерной связи его различных сторон, и поэтому содержательный синтез разнопредметных представлений объекта не только объективно возможен, но и с прогрессивным развитием науки необходимо реализуется в высших формах систематизации научного знания, в научной картине мира [13; 14]. По отношению к идеологии критерий объективности, выходящий за пределы ее реляционной связи с волей общественной группы, требует соотносить идеологию с объективным характером законов общественно-экономического развития, с объективными требованиями общественного прогресса, с гуманистической перспективой истории. Художественные модели действительности всегда индивидуальны и неповторимы по своему предмету, способу его изображения, авторскому отношению к изображаемому (ракурсы изображения зависят от значения изображаемого). Однако и для произведения искусства художественная правда (истина) соединяет в себе последовательное проведение определенной тенденции с объективностью. Здесь, согласно В. Г. Белинскому, субъективность художника заставляет его проводить через свою душу явления внешнего мира, а через то и в них вдыхать душу живую. Художественная правда означает соответствие логике жизни, ее исторической динамике. Она связана с общим социальным прогрессом человечества. Подводя итог, можно утверждать, что предметный, практический и оценочный аспекты объективно-истинного знания внутренне связаны



и субординированы; их следует рассматривать как исходное, центральное и завершающее определения объективной истины. Отрицание системной связи этих определений, согласно В. И. Ленину, ведет к идеализму.

Литература:

1. Ленин В. И. Материализм и эмпириокритицизм // Полн. собр. соч. 5-е изд. Т. 18. М.: Изд-во политической литературы, 1968. 423 с.
2. Вардикян Р. В., Семенова Э. Р. Проблема объективности научного знания // Вестник научных конференций. 2015. № 3–1 (3). С. 35–36.
3. Rakhmatullin R. Consciousness as a reflection // Nauka i studia. 2016. Т. 3. С. 947–950.
4. Рахматуллин Р. Ю. Проблема объективности исторического знания или как возможен единый учебник истории // European Social Science Journal. 2014. № 8–3 (47). С. 69–73.
5. Рахматуллин Р. Ю. Аналитическая философия науки: общая характеристика // Молодой ученый. 2014. № 16. С. 209–211.
6. Рахматуллин Р. Ю. Позитивизм как первая философия науки // Вестник ВЭГУ. 2014. № 6 (74). С. 150–159.
7. Тагиров С. Ф., Семенова Э. Р. Марксистская философия истории // Вестник научных конференций. 2016. № 1–5 (5). С. 185–186.
8. Семенова Э. Р. Эмпирическое и теоретическое в научном познании // Вестник научных конференций. 2015. № 2–4 (2). С. 135–136.
9. Лукманова Р. Х., Столетов А. И. Об особенностях философского знания // О вечном и преходящем Сборник научных статей. Уфа, 2012. С. 27–36.
10. Rakhmatullin R. Pragmatism: general characteristics // Nauka i studia. 2015. Т. 11. С. 152–197.
11. Рахматуллин Р. Ю. Истина как философская категория // Молодой ученый. 2014. № 13. С. 332–335.
12. Лукманова Р. Х., Столетов А. И. Проблема истины в философии Хайдеггера // Философия и общество. 2008. № 4. С. 166–174.8.
13. Рахматуллин Р. Ю. Научная картина мира как особая форма организации знания // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2013. № 12–2 (38). С. 166–168.
14. Камасина Р. Р., Семенова Э. Р. Научная картина мира как высшая форма научного знания // Вестник научных конференций. 2015. № 3–1 (3). С. 68–70.

## Общелогические методы научного познания

Ильясов Ильнур Ильдарович, магистрант;

Семенова Эльвира Разифовна, доцент;

Хабибуллин Рузель Муллахметович, старший преподаватель

Башкирский государственный аграрный университет (г. Уфа)

Существуют разные классификации научных методов. Самая простая из них делит эти методы на две группы: эмпирические и теоретические [1, с. 112–113; 2]. На наш взгляд, целесообразно выделять из группы теоретических методов отдельно третью группу: общелогические методы. Они напоминают теоретические, но ими давно занимается логика. Речь идет о таких методах, как анализ, синтез, абстрагирование, обобщение, индукция, дедукция, аналогия.

С помощью общелогических методов субъект познания постепенно раскрывает внутренние существенные признаки предмета, связи его элементов и их взаимодействие друг с другом. Для того чтобы осуществить эти шаги, необходимо целостный предмет расчленить (мысленно или практически) на составляющие части, а затем

изучить их, выделяя свойства и признаки, прослеживая связи и отношения, а также выявляя их роль в системе целого. После того как эта познавательная задача решена, части вновь можно объединить в единый предмет и составить себе конкретно-общее представление, то есть такое представление, которое опирается на глубокое знание внутренней природы предмета. Эта цель достигается с помощью таких операций, как анализ и синтез. Анализ представляет собой это расчленение целостного предмета на составляющие части с целью их всестороннего изучения. Синтез же есть соединение ранее выделенных частей предмета в единое целое. Анализ и синтез являются наиболее элементарными приемами познания, которые лежат в фундаменте мышления.

Более сложным методом является абстрагирование. Это особый прием, который заключается в отвлечении от ряда свойств и отношений изучаемого явления с одновременным выделением интересующих нас свойств и отношений. Результатом абстрагирующей деятельности мышления является образование различного рода абстракций: атом, государство, планета и т. п. В процессе познания из имеющейся информации об объекте выделяют ту, которая важна для раскрытия сущности предмета. Процесс такого выделения предполагает, что эти свойства и отношения должны быть обозначены особыми замещающими знаками, благодаря которым они закрепляются в сознании в качестве абстракций. Когда мы абстрагируем некоторое свойство или отношение ряда объектов, то тем самым создается основа для их объединения в единый класс. По отношению к индивидуальным признакам каждого из объектов, входящих в данный класс, объединяющий их признак выступает как общий.

Обобщение есть прием мышления, в результате которого устанавливаются общие свойства и признаки объектов. Как видно, оно связано с абстрагированием. Операция обобщения осуществляется как переход от частного или менее общего понятия и суждения к более общему понятию или суждению. Например, такие понятия, как «клен», «липа», «береза» и т. д., являются первичными обобщениями, от которых можно перейти к более общему понятию «лиственное дерево». Расширяя класс предметов и выделяя общие свойства этого класса, можно постоянно добиваться построения все более широких понятий, в частности, в данном случае можно прийти к такому понятию, как «дерево» или «растение»..

В процессе научного исследования часто приходится, опираясь на уже имеющиеся знания, делать заключения о неизвестном. Переходя от известного к неизвестному, мы можем либо использовать знания об отдельных фактах, восходя при этом к открытию общих принципов, либо, наоборот, опираясь на общие принципы, делать заключения о частных явлениях. Подобный переход осуществляется с помощью таких логических операций, как индукция и дедукция.

Индукцией называется такой метод исследования и способ рассуждения, в котором общий вывод строится на основе частных посылок. Дедукция есть способ рассуждения, посредством которого из общих посылок с необходимостью следует заключение частного характера. Основой индукции являются опыт, эксперимент и наблюдение, в ходе которых собираются отдельные факты. Затем, изучая эти факты, анализируя их, мы устанавливаем общие и повторяющиеся черты ряда явлений, входящих в определенный класс. На этой основе строится индуктивное умозаключение, в качестве посылок которого выступают суждения о единичных объектах и явлениях с указанием их повторяющегося признака, и суждение о классе, включающем данные объекты и явления. В качестве вывода получают суждение, в котором признак приписывается всему классу [3].

Так, например, изучая свойства воды, спиртов, жидких масел, устанавливают, что все они обладают свойством упругости. Зная, что вода, спирты, жидкие масла принадлежат к классу жидкостей, делают вывод, что жидкости упруги. При этом иногда бывает достаточно изучить только часть класса, чтобы сделать вывод о все классе предметов, относящихся к этому классу [4; 5].

Дедукция отличается от индукции прямо противоположным ходом движения мысли. В дедукции, опираясь на общее знание, делают вывод частного характера. Одной из посылок дедукции обязательно является общее суждение. Если оно получено в результате индуктивного рассуждения, тогда дедукция дополняет индукцию, расширяя объем нашего знания. Например, если мы знаем, что все металлы электропроводны, и если установлено, что медь относится к группе металлов, то из этих двух посылок с необходимостью следует заключение о том, что медь электропроводна. Но особенно большое познавательное значение дедукции проявляется в том случае, когда в качестве общей посылки выступает не просто индуктивное обобщение, а какое-то гипотетическое предположение, например новая научная идея. В этом случае дедукция является отправной точкой зарождения новой теоретической системы. Созданное таким путем теоретическое знание предопределяет дальнейший ход эмпирических исследований и направляет построение новых индуктивных обобщений. В этом и заключается противоречивое единство научного знания [6; 7; 8].

Изучая свойства и признаки явлений окружающей нас действительности, мы не можем познать их сразу, целиком, во всем объеме, а подходим к их изучению постепенно, раскрывая шаг за шагом все новые и новые свойства. Изучив некоторые из свойств предмета, мы можем обнаружить, что они совпадают со свойствами другого, уже хорошо изученного предмета. Установив такое сходство и найдя, что число совпадающих признаков достаточно большое, можно сделать предположение о том, что и другие свойства этих предметов совпадают. Ход рассуждения подобного рода называют аналогией. Это такой прием познания, при котором на основе сходства объектов в одних признаках заключают об их сходстве и в других признаках. Так, при изучении природы света были установлены такие явления, как дифракция и интерференция. Эти же свойства ранее были обнаружены у звука и вытекали из его волновой природы. На основе этого сходства Х. Гюйгенс заключил, что и свет имеет волновую природу.

В научном познании логические методы не существуют изолированно, а всегда взаимосвязаны с чувственными образами. В результате соединения рационального знания с чувственным опытом субъекта возникают такие феномены, как визуальное мышление, воображение, визуализированные и онтологизированные образы [9; 10; 11; 12; 13; 14]. Каждый из этих феноменов нельзя называть чувственными образами или логическими конструкциями: они есть синтез чувственного и логического, что доказывает единство научного познания.

Литература:

1. Рузавин, Г. И. Методология научного исследования. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. 287 с.
2. Рахматуллин Р. Ю., Даутова А. Р. Методы теоретического познания // Уральский научный вестник. 2016. Т. 10. № 2. С. 206–209.
3. Искандарова А. М., Семенова Э. Р. Индуктивные методы в науке // Вестник научных конференций. 2015. № 3–1 (3). С. 62–63.
4. Хабибуллин Р. М., Фазлаева С. Е. Морфология крови мышей при применении биологически активных добавок на фоне физической нагрузки // Вестник Башкирского государственного аграрного университета. 2014. № 4 (32). С. 42–44.
5. Хабибуллин Р. М. Применение метода сходства в исследовании влияния биологически активных веществ на показатели крови мышей // Вестник Башкирского государственного аграрного университета. 2013. № 4 (28). С. 47–48.
6. Рахматуллин Р. Ю. Особенности научного познания // Молодой ученый. 2014. № 16. С. 211–213.
7. Rakhmatullin R. For understanding the role of the image of scientific knowledge // Nauka i studia. 2016. Т. 3. С. 1188–1191.
8. Лукманова Р. Х., Столетов А. И. Об особенностях философского знания // О вечном и преходящем Сборник научных статей. Уфа, 2012. С. 27–36.
9. Жуковский В. И., Пивоваров Д. В., Рахматуллин Р. Ю. Визуальное мышление в структуре научного познания. Красноярск: Изд-во Краснояр. ун-та, 1988. 184 с.
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. Рахматуллин Р. Ю., Хабибуллин Р. М. Визуализация как средство трансляции научного знания в практическую сферу // Грани познания. Сборник научных трудов молодых ученых. Уфа: Восточная экономико-юридическая гуманитарная академия (Академия ВЭГУ), 2011. С. 94–99.
12. Семенова Э. Р., Хамзина Д. З. Образные представления в научной коммуникации // Молодой ученый. 2013. № 7. С. 504–507.
13. Семенова Э. Р. Нужна ли наглядность науке? // Молодой ученый. 2015. № 9 (89). С. 1477–1480.
14. Галина Э. М., Семенова Э. Р. Роль воображения в научном познании // Вестник научных конференций. 2015. № 3–1 (3). С. 38–39.

# Молодой ученый

Международный научный журнал  
Выходит еженедельно

№ 24 (128) / 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.  
Курпаяниди К. И.  
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.

Ячнинова 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)  
Игисинов 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](mailto:info@moluch.ru); <http://www.moluch.ru/>

**Учредитель и издатель:**

ООО «Издательство Молодой ученый»

ISSN 2072-0297

Подписано в печать 30.11.2016. Тираж 500 экз.

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