

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ НАУКИ И ТЕХНОЛОГИЙ

ПЕРИОДИЧЕСКИЙ НАУЧНЫЙ СБОРНИК

ПО МАТЕРИАЛАМ XXII МЕЖДУНАРОДНОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
Г. БЕЛГОРОД, 31 ЯНВАРЯ 2017 Г.

2017
№ 1-8



АГЕНТСТВО ПЕРСПЕКТИВНЫХ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ
(АПНИ)

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ НАУКИ И ТЕХНОЛОГИЙ

2017 • № 1, часть 8

Периодический научный сборник

*по материалам
XXII Международной научно-практической конференции
г. Белгород, 31 января 2017 г.*

ISSN 2413-0869

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ НАУКИ И ТЕХНОЛОГИЙ

2017 • № 1-8

Периодический научный сборник

Выходит 12 раз в год

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС 77-65905 от 06 июня 2016 г. выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Учредитель и издатель:

ИП Ткачева Екатерина Петровна

Главный редактор: Ткачева Е.П.

Адрес редакции: 308000, г. Белгород, Народный бульвар, 70а

Телефон: +7 (919) 222 96 60

Официальный сайт: issledo.ru

E-mail: mail@issledo.ru

Информация об опубликованных статьях предоставляется в систему **Российского индекса научного цитирования (РИНЦ)** по договору № 301-05/2015 от 13.05.2015 г.

Материалы публикуются в авторской редакции. За содержание и достоверность статей ответственность несут авторы. Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов статей. При использовании и заимствовании материалов ссылка на издание обязательна.

Электронная версия сборника находится в свободном доступе на сайте:
www.issledo.ru

По материалам XXII Международной научно-практической конференции «Современные тенденции развития науки и технологий» (г. Белгород, 31 января 2017 г.).

Редакционная коллегия

Духно Н.А., д.ю.н., проф. (Москва); *Васильев Ф.П.*, д.ю.н., доц., чл. Российской академии юридических наук (Москва); *Датий А.В.*, д.м.н. (Москва); *Кондрашихин А.Б.*, д.э.н., к.т.н., проф. (Севастополь); *Котович Т.В.*, доктор искусствоведения, проф. (Витебск); *Креймер В.Д.*, д.м.н., академик РАН (Москва); *Тихомирова Е.И.*, д-р пед. наук, проф., академик МАН, академик РАН, Почётный работник ВПО РФ (Самара); *Алиев З.Г.*, к.с.-х.н., с.н.с., доц. (Баку); *Стариков Н.В.*, к.с.н. (Белгород); *Ткачев А.А.*, к.с.н. (Белгород); *Шановал Ж.А.*, к.с.н. (Белгород)

СОДЕРЖАНИЕ

СЕКЦИЯ «СТРОИТЕЛЬСТВО И АРХИТЕКТУРА»	6
<i>Голенкова А.А., Шагбазян С.И., Степанова Н.Р.</i> БУДУЩЕЕ ЗА УМНЫМИ ГОРОДАМИ.....	6
<i>Зекин В.Н., Печенцов И.М.</i> ДЕЛОВЫЕ ИГРЫ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА (НА ПРИМЕРЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-СТРОИТЕЛЕЙ)	9
<i>Никитина О.С., Максимцев Д.С., Рябчевская С.В.</i> САМОВОССТАНАВЛИВАЮЩИЙСЯ БЕТОН.....	12
<i>Никитина О.С., Стороженко Н. Ю., Желонкина И.И., Рябчевская С.В.</i> СТЕКЛЯННАЯ АРХИТЕКТУРА	15
<i>Хасанов Н.М., Якубов А.О.</i> К ВОПРОСУ О ВЛИЯНИИ ПОВЕРХНОСТНО- АКТИВНОЙ И СТАБИЛИЗИРУЮЩЕЙ ДОБАВКИ НА УЛУЧШЕНИЕ ФИЗИКО-МЕХАНИЧЕСКИХ СВОЙСТВ ЦМА	17
<i>Шермухамедов У.З., Кадирова Ш.Ш., Асанова Г.О.</i> МЕТОДЫ ЗАЩИТЫ МОСТОВ ОТ СЕЙСМИЧЕСКИХ ВОЗДЕЙСТВИЙ	20
СЕКЦИЯ «ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ»	24
<i>Казиев В.М., Хажикаров В.Х.</i> «ТХБЭ» – СИСТЕМА ПЕРЕХОДА ОТ НЕОРГАНИЗОВАННОГО ХАОСА К УПОРЯДОЧЕННОМУ ЖИЗНЕВОСПРОИЗВОДСТВУ У АДЫГОВ (ЧЕРКЕССОВ)	24
<i>Киселев С.А.</i> СОЦИАЛЬНЫЕ ТРАНСФОРМАЦИИ В СОЦИАЛЬНЫХ КОНТЕКСТАХ... 33	33
<i>Липчанская И.В.</i> ПРОЦЕСС ВОЗНИКНОВЕНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ЭЛИТЫ КАК СОЦИАЛЬНОЙ ОБЩНОСТИ.....	35
<i>Пегов И.А.</i> ТЕРРОРИЗМ КАК ВОЙНА И ПРОБЛЕМА ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ	41
<i>Филимонов А.В.</i> АНАЛИЗ ПОДХОДОВ К ИДЕНТИЧНОСТИ ЗАБАЙКАЛЬСКИХ КАЗАКОВ В КОНТЕКСТЕ КОНСТРУКТИВИСТСКОЙ МЕТОДОЛОГИИ	45
<i>Хотеева М.С.</i> РУССКАЯ ФИЛОСОФИЯ КАК ИСТОЧНИК ДУХОВНОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА	52
<i>Яньшина М.А.</i> ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ ФИЛОСОФИИ И НАУКИ В XVIII ВЕКЕ	55
СЕКЦИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»	58
<i>Azarenkova M.I.</i> TEACHING AS TERRA INSPIRATION	58
<i>Аллахверанова М.Х.</i> ИЗУЧЕНИЕ РЕАЛИЙ СЕВЕРА В МАЛЫХ ГРУППАХ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	61
<i>Белова И.А., Белова М.А.</i> ЗНАЧЕНИЕ МОТИВАЦИОННОГО КОМПОНЕНТА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ	63
<i>Буслаева М.Ю., Мыльникова У.А.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ЛЕГОКОНСТРУИРОВАНИЯ	66
<i>Донцов Д.А., Донцова М.В., Поляков Е.А.</i> МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДЫ ВОЗРАСТНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ	70

Залугина М.В., Фролова О.А. РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СО СТУДЕНТАМИ ЗАОЧНОГО ОТДЕЛЕНИЯ.....	77
Захаринский А.И., Офицеров В.П. ИНФОРМАЦИОННАЯ СИСТЕМА ПОДДЕРЖКИ УСПЕВАЕМОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ.....	79
Игнатьева Н.В. ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ПОМОЩЬЮ ИГРОВОГО МЕТОДА НА УРОКАХ РИСОВАНИЯ В ДОМЕ ДЕТСКОГО ТВОРЧЕСТВА.....	81
Корепина Л.Ф., Сафронов А.В. КЕМ-ТО ЗАВЕЩАННЫЙ ДАР... ПУШКИНИАНА НАДИ РУШЕВОЙ	85
Королева Д.Б. МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ: ПРОБЛЕМЫ ОЦЕНИВАНИЯ	87
Максимова М.Е. ОСОБЕННОСТИ МУЗЫКАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	92
Мамышева К.А. ПРОБЛЕМА АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ С ГИПЕРАКТИВНОСТЬЮ В КОЛЛЕКТИВЕ	95
Можжаев Д.Д., Прохоренкова Л.А. ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ РЕГУЛЯТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В СИСТЕМЕ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОПЫТ РАБОТЫ И ПОСТАНОВКА ЗАДАЧ	97
Овсянникова Е.А. СОДЕРЖАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КУРАТОРА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ.....	101
Овсянникова О.С. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	104
Огнев А.С. ИННОВАЦИОННАЯ МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ КЛЮЧЕВЫМ ГУМАНИТАРНЫМ ТЕХНОЛОГИЯМ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ	107
Огнев А.С. ИННОВАЦИОННЫЕ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИМАЖИНАТИВНЫХ ПРАКТИК В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ	110
Огнев А.С. КАДРОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ИННОВАЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ГУМАНИТАРНЫМ ТЕХНОЛОГИЯМ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ	114
Пышкова Е.А. КВИЛЛИНГ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ РУК У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ТВОРЧЕСТВА	118
Сабиева К.У., Булатова Б.С. О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ	120
Саламов А.Х., Мартазанова Р.М., Китиева Л.И., Ялхороева М.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ СЕМИНАРСКОГО ЗАНЯТИЯ ПО ОБЩЕЙ ХИМИИ НА ТЕМУ «ХИМИЧЕСКАЯ ТЕРМОДИНАМИКА» СО СТУДЕНТАМИ-БУДУЩИМИ ГЕОГРАФАМИ	125
Салынская Т.В., Макеева Н.А. ВЛИЯНИЕ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ НА ЛИЧНОСТНЫЙ РОСТ УЧАЩИХСЯ НА РАЗНЫХ СТУПЕНЯХ ОБУЧЕНИЯ	129
Самарина Н.В., Шиповалова О.С. СКАЗКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	132
Сафошин А.В., Долгов К.Д. БОЛЬШОЙ СПОРТ КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ МИРОВОЙ ПОЛИТИКИ	136

Сафошин А.В., Долгов К.Д. ИСТОРИЧЕСКИЕ ПРИМЕРЫ СПОРТА КАК СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ИМИДЖА ГОСУДАРСТВА.....	139
Свириденко Т.Е. ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ ПРОЕКТНО- ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ В ШКОЛЕ	142
Трегуб Т.В. ТЕАТРАЛИЗОВАННЫЙ СПЕКТАКЛЬ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ ДЛЯ ПОДРОСТКОВ В РАМКАХ ТВОРЧЕСКОЙ МАСТЕРСКОЙ ЯЗЫКОВОГО КЛУБА. АНАЛИЗ ЭФФЕКТИВНОСТИ УЧЕБНОГО И МОТИВАЦИОННОГО КОМПОНЕНТОВ.....	145
Филатова Л.В., Парамонова Л.И., Юзеева О.Э., Леонова Г.Г. ВЛИЯНИЕ ИНТЕГРАЦИИ НА УСПЕШНОСТЬ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ДЕТСКОГО САДА И ШКОЛЫ.....	150
Хакимова Ш.И. ОПТИМАЛЬНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ВИДАМ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА МАТЕРИАЛЕ ЯЗЫКА СПЕЦИАЛЬНЫХ ПРЕДМЕТОВ	152

СЕКЦИЯ «СТРОИТЕЛЬСТВО И АРХИТЕКТУРА»

БУДУЩЕЕ ЗА УМНЫМИ ГОРОДАМИ

Голенкова А.А., Шагбазян С.И.

магистранты, Высшая школа экономики и менеджмента,
Уральский федеральный университет им. первого Президента
России Б.Н. Ельцина, Россия, г. Екатеринбург

Степанова Н.Р.

доцент, Высшая школа экономики и менеджмента,
Уральский федеральный университет им. первого Президента
России Б.Н. Ельцина, Россия, г. Екатеринбург

В статье рассматривается понятие «умного города» и необходимость следовать в свете тенденций настоящего времени, чтобы не упускать шансы на совершенствование жизни в городах. Отсюда, у населена больше перспектив изменить окружающую жизнь и свою личную. Развитие и совершенствование городов позволяет выйти человечеству на новый уровень как в качестве жизни, так и в интеллектуальном развитии.

Ключевые слова: «умный город», «smart city», городское развитие, информационно-коммуникационные технологии, качество жизни, эффективность.

Сегодня традиционные формы управления городскими и коммунальными службами себя практически исчерпали, так как не удовлетворяют современным требованиям к логистике, безопасности и экологии. В недалеком будущем, когда процент городского населения увеличиться, нас может ожидать тотальный коллапс инфраструктуры и коммунальных служб. Попыткой решить весь комплекс этих проблем стало создание концепции «smart city» («умный город»).

Определение умного города трактуется экспертами неоднозначно. И все же их формулировки сходятся в одном: умный город управляется данными, а управление данными позволяет муниципальным службам повышать качество жизни населения [1]. Данные охватывают такие сферы жизни горожан, как безопасность, транспорт, медицинские услуги, коммунальное хозяйство, благоустройство и т.д. Источниками данных служат видеокамеры, различные датчики, сенсоры, информационные системы и прочее.

«Умный» город можно определить, как «город знаний», «цифровой город», «кибергород» или «экогород» – в зависимости от целей городского планирования. «Умные» города в экономическом и социальном аспектах устремлены в будущее [2]. Они ведут постоянный мониторинг важнейших объектов инфраструктуры – автомобильных дорог, мостов, туннелей, железных дорог, метро, аэропортов, морских портов, систем связи, водоснабжения, энергоснабжения, даже важнейших зданий – в целях оптимального распределения ресурсов и обеспечения безопасности. Они постоянно наращивают число предоставляемых населению услуг, обеспечивая устойчивую среду,

которая способствует благополучию и сохранению здоровья горожан. Основу этих услуг составляет инфраструктура информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) [3].

В разных городах ставятся различные приоритетные цели и задачи, но все «умные города» имеют три общие черты:

1. Наличие инфраструктуры ИКТ. Защищенная инфраструктура ИКТ последующих поколений имеет первостепенное значение для успешного предоставления новых услуг в "умных" городах и для обеспечения готовности к будущему спросу на новые услуги.

2. В городе должна быть создана четко выстроенная и интегрированная система управления. Многочисленные системы "умного" города будут действовать слаженно только на основе строгого соблюдения единых стандартов.

3. В «умном» городе должны быть «умные» пользователи. ИКТ – это средства, обеспечивающие функционирование "умного" города, но они бесполезны в отсутствие компетентных пользователей, умеющих взаимодействовать с «умными» услугами [4].

По оценкам ООН, к 2050 году 67 % населения Земли будут проживать в городах. Уже сейчас некоторые мегаполисы мира перенаселены [5]. Муниципалитеты не всегда справляются с уборкой мусора, поставка коммунальных ресурсов и электроэнергии от района к району неоднородна и т.д. Чтобы предоставлять населению качественные городские услуги, администрации все чаще внедряют различные информационные системы.

Для обобщения информации и более краткой характеристики умного города можно выделить так называемые свойства умного города, а именно: 1) Качество жизни, 2) Мобильность, 3) Урбанизация, 4) Умные технологии, 5) Социализация, 6) Виртуализация, 7) Персонификация, 8) Модернизация инфраструктуры.

Социологи и экономисты сходятся во мнении: в умных городах живут счастливые люди. Уровень доверия жителей своему правительству, возможность влиять на процесс принятия решений, чувство защищенности и безопасности, низкий уровень правонарушений и высокая степень ответственности всех участников городской среды – вот лишь то немногое, что отличает повседневность smart city [6]. Сегодня нас уже перестали удивлять различные гаджеты, которые облегчают нам жизнь в быту и повседневности. Так почему бы не перейти на новый уровень и не начать совершенствовать свою жизнь более глобально?

Современные возможности позволяют пользователям самостоятельно построить свой «умный» город практически в любом населенном пункте – через мобильные приложения в смартфонах, запуск собственных стартапов, нацеленных на улучшение качества жизни и внедрение цифровых сервисов в рамках своего сообщества.

Институт развития интернета (ИРИ), ПАО «Ростелеком» и Национальная ассоциация промышленного интернета презентовали в декабре 2016 года методику и критерии оценки, которые лягут в основу формирования будуще-

го «Рейтинга умных городов России». Основная цель рейтинга – выявить наиболее успешные практики использования умных систем и сервисов для повышения эффективности городского управления в России и простимулировать массовый переход на них других городов.

В первом рейтинге умных городов планируется изучить опыт в части реализации проектов Smart City 18 крупнейших городов России: Москвы, Санкт-Петербурга, Новосибирска, Екатеринбурга, Нижнего Новгорода, Казани, Челябинска, Омска, Самары, Ростова-на-Дону, Уфы, Красноярска, Перми, Воронежа, Волгограда, Краснодар, Саратова и Тюмени. Результаты опроса планируется представить к осени 2017 года [1].

Основу для исследования составили пять ключевых сфер: транспорт, энергетика, ЖКХ, промышленность и электронное правительство. Для каждой из них – выбраны показатели, отражающие технологичность и интеллектуальность [1]. Проводя различные исследования и составляя рейтинги власти и бизнес крупнейших городов должны учиться друг у друга, меняться компетенциями, обмениваться опытом. А как потом применять эти знания – решать уже жителям мегаполисов.

Преобразование индустриальных городов в «умные» является общемировым трендом, а также реальной перспективой для многих российских городов. В то же время переориентация в развитии городских агломераций предполагает коренную перестройку системы управления муниципалитетами, включающую смену целей и задач, а также показателей эффективности и результативности.

Главной движущей силой становится активное участие граждан в жизни города и управлении им с использованием интеллектуальных информационных систем. Теперь при проектировании ИС конечными пользователями зачастую являемся «все мы», что предъявляет дополнительные требования к функциональным компонентам и интерфейсу пользователя. Здесь уместно вспомнить слова Джонатана Реза из университета Нового Южного Уэльса, процитированные «The Guardian»: «Архитекторам, планирующим города будущего, стоит взять в свою команду психологов и этнографов. Ведь что такое город, если не люди?» [7].

Список литературы

1. Деловой портал «TAdviser» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.tadviser.ru> (дата обращения: 16.01.2017).
2. Цифровой журнал «ITUNEWS Magazine» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.itu.int/ru/Pages/default.aspx> (дата обращения: 16.01.2017).
3. Глоссарий (термины и определения) к проекту Концепции развития информационно-коммуникационной инфраструктуры и технологий в Российской Федерации (проект) [Электронный ресурс]. URL: <http://minsvyaz.ru/ru/documents/3464/>
4. ИТ-ПОРТАЛ КОМПАНИИ "ИНФОСИСТЕМЫ ДЖЕТ" [Электронный ресурс]. URL: <http://www.jetinfo.ru> (дата обращения: 16.01.2017).
5. Независимое издание о технологиях и бизнесе «Rusbase» [Электронный ресурс]. URL: <http://rb.ru> (дата обращения: 16.01.2017).
6. Интернет ресурс «Peter-Service». URL: <http://www.billing.ru> (дата обращения: 16.01.2017).
7. Умные города – будущее сегодня [Электронный ресурс]. http://www.jetinfo.ru/jetinfo_arhiv/smart-city-nashi (дата обращения: 29.01.2017).

ДЕЛОВЫЕ ИГРЫ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА (НА ПРИМЕРЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-СТРОИТЕЛЕЙ)

Зекин В.Н.

профессор кафедры строительного производства и материаловедения,
канд. техн. наук, доцент, Пермская государственная сельскохозяйственная
академия имени академика Д.Н. Прянишникова, Россия, г. Пермь

Печенцов И.М.

магистрант, сотрудник кафедры строительного производства
и материаловедения, Пермская государственная сельскохозяйственная
академия имени академика Д.Н. Прянишникова, Россия, г. Пермь

В статье деловые игры в учебном процессе рассматривается современная подготовка студентов, в вузах сфокусированная на активную познавательную деятельность. Обучение студентов в коллективе, что активизирует познавательную деятельность в игре. По итогам деловых игр у студентов формируется закалка качеств, которые позволят им быстрее адаптироваться в практической деятельности.

Ключевые слова: деловые игры, практические навыки, комплексный укрупнённый сетевой график, поточное строительство.

В связи с переходом на Болонскую систему подготовки студентов перед вузами России ставятся задачи развития самообразования и творческого развития. Как отмечает М.Б. Земш [1] «преподаватель – лектор» должен уступить место «преподавателю-наставнику». Следовательно, современное вузовское образование должно сфокусировать своё внимание на активную познавательную деятельность студента. Это в первую очередь деловые игры.

Традиционные методы обучения ориентированы, прежде всего, на индивидуальную деятельность студента. Как отмечает В.Я. Платонов [2] студент, прослушав лекции, и отработав практические занятия, персонально сдаёт зачёты и экзамены. При этом он лично отчитывается перед преподавателем за приобретённые знания, умения и навыки. В деловых играх ситуация иная. Решения вырабатываются коллективно, это мнение формируется и защищается при критике решений другими группами студентов. В этих условиях резко возрастает познавательный процесс будущих специалистов. По данным В.Н. Рыбальского и других [2], введение и широкое познание деловых игр в вузе позволит уменьшить отводимое для изучения предмета время на 30 – 50 % при большем эффекте усвоения.

Деловая игра предполагает усвоению знаний в условиях дефицита времени при определенном эмоциональном настрое. Появляется так называемая «вынужденная активность» студента или «управляемое эмоциональное напряжение». В этом секрет повышенного усвоения предмета студентом в условиях деловой игры.

Деловые игры на примере кафедры строительного производства и материаловедения Пермской ГСХА.

На первом курсе, в рамках дисциплины «Введение в специальность», студенты изучают основы юридической деятельности, которая регламентирует работу вуза.

Студенты изучают устав вуза, касающийся сдачи экзаменов в сессию, организации учебного процесса. Изучают правила пользования библиотекой, проживания в общежитии и т.д., затем, в компьютерной деловой игре «Студент и закон», проверяют свои знания. При более 50 % правильных ответов студент получает зачет. Полученные знания помогают студенту не только в период обучения, но и быстрее ориентироваться в юридических вопросах своей практической деятельности.

На IV курсе по предмету «Основы организации управления и планирование в строительстве» студенты изучают основы поточного строительства, а после его изучения принимают участие в компьютерной деловой игре «Поток». Целью деловой игры является приобретение студентами практических навыков по подготовке к строительству нескольких объектов.

Практическое игровое занятие «Поток» [3] предусматривает создание игровых ситуаций, которые позволяют студентам усваивать знания в условиях состязательности и повышенной эмоциональности.

Для проведения практической работы разработана программа на ЭВМ, которая позволяет рассчитать строительство десяти различных видов объектов и рассмотреть при этом до двадцати вариантов их строительства. Расчет выполняется компьютером. Результаты расчета отражаются на экране монитора. Победителем является команда, получившая максимальную рентабельность использования капитальных вложений при строительстве объектов.

На IV курсе студенты по предмету «Организация управления и планирование в строительстве» разрабатывают проект организации строительства (ПОС), [3] который начинается с разработки инвестиционного проекта. Составной его частью является бизнес-план возведения комплекса зданий. Это может быть жилой микрорайон, поселок коттеджного типа, производственное предприятие и т.д.

Инвестиционный проект предусматривает вложение интеллектуальных, финансовых, материальных и других видов ресурсов для получения запланированного результата, (возведения комплекса зданий и сооружений) в сроки, предусмотренные планом и графиком.

Деловая игра «ПОС» предусматривает выполнение одного и того же задания, например, возведения жилого микрорайона, двумя командами студентов по 12-14 человек.

В процессе игры студентами необходимо определить следующие показатели:

1. Срок возведения комплекса.
2. Потребность в основных ресурсах (строительных материалах, воде, электроэнергии).

Необходимо также:

- разработать строительный генеральный план возведения комплекса;
- рассчитать рыночную и договорную цены на строительство комплекса;

- построить комплексный укрупнённый сетевой график (КУСГ), который необходим не только на стадии подготовки, но и для управления строительством в период возведения комплекса объектов. Одного взгляда на график будет достаточно, чтобы определить, есть ли сбой в строительной технологии, отставание или опережение работ от плана.

Деловая игра «ПОС» настраивает студентов на поиск оптимального решения строительства на возведение комплекса, чтобы его договорная цена не превысила рыночную цену.

Если, наоборот, договорная цена выше рыночной, то необходимо её снизить, используя новые технологии, конструктивные решения. Навыки коллективной деятельности студентов, приобретенные в процессе деловых игр, позволят студентам быстрее адаптироваться в условиях экономической оценки будущего производства.

Умение применять инновационные технологии в курсовых и дипломных проектах – это уже реальный шаг к работе в бизнесе.

Современные условия малого и среднего бизнеса, как отмечает Н.Н. Талёб [4] постоянно меняются, необходимо адаптироваться к ним, изучая что-то новое. К этому следует добавить давление внешних обстоятельств так как снижение спроса на продукцию, высокая конкуренция и т.д.

В деловых играх имитируются именно такие ситуации, которые позволяют бедующим руководителям малого и среднего бизнеса эффективно отвечать вызовам нового времени.

Современная высшая школа находится в состоянии кардинальных изменений всего учебного процесса. В этих условиях без активного применения в учебном процессе деловых игр очень сложно решить противоречия между старым стилем лекторского преподавания к современному обучению взаимодействия преподавателя и студента. В связи с этим необходимо совершенствовать методологию деловой игры в учебном процессе.

Список литературы

1. Земш М.Б. Учебная деловая игра: теория и практика: учебно-методическое пособие. – М.: Издательский Дом Академии Естествознания, 2012. – 70 с. ISBN 978-5-91327-169-3.
2. Платонов В.Я. Деловые игры: Разработка, организация, проведение // В. Я. Платонов. – М.: ИПО Профиздат, 1991. – 191 с. ISBN 5-255-00129-5.
3. Зекин В.Н. Организация малого инновационного бизнеса в России (система подготовки технических специалистов для малых инновационных предприятий в хозяйственных обществах вузов) : монография // В. Н. Зекин ; Федеральное гос. бюджетное образовательное учреждение высш. проф. образования "Пермская гос. с.-х. акад. им. Д. Н. Прянишникова". – Пермь: ФГБОУ ВПО Пермская ГСХА, 2012. – 128 с. ISBN 978-5-94279-125-4.
4. Талёб Н. Н. Антихрупкость. Как извлечь выгоду из хаоса // Нассим Николас Талёб. – М.: Колибри, Азбука – Антикус, 2016. – 768 с.

САМОВОССТАНАВЛИВАЮЩИЙСЯ БЕТОН

Никитина О.С.

ассистент кафедры «Проектирование зданий и экспертизы недвижимости»,
Инженерно-строительный институт, Сибирский федеральный университет,
Россия, г. Красноярск

Максимцев Д.С., Рябчевская С.В.

студенты отделения промышленного и гражданского строительства,
Инженерно-строительный институт, Сибирский федеральный университет,
Россия, г. Красноярск

В статье рассматривается особый вид бетона, который позволил бы создать «вечный» строительный материал, способный к самовосстановлению. Рассмотрены его преимущества над другими материалами, а также проблемы его использования.

Ключевые слова: самовосстанавливающийся бетон, бактерии, микроорганизмы, трещины.

С момента своего появления, человек пытался превзойти природу в стремлении создать искусственный материал, свойства которого бы соответствовали свойствам естественных материалов. И одним из них является бетон – искусственный каменный строительный материал, получаемый в результате формования и затвердевания рационально подобранной и уплотнённой смеси, состоящей из вяжущего вещества крупных и мелких заполнителей, и воды [3]. Действительно, данный материал стал большим достижением в истории человечества, по своим качествам он не уступает горным породам, что и утвердило его как основного участника в широкомасштабном строительстве уже на протяжении более 4000 лет. Однако, даже самый твердый камень подвержен трещинообразованию, а бетонные конструкции склонны к этому еще больше. Трещины снижают эксплуатационные характеристики бетона, нарушается общая структура, приводящая к уменьшению несущей способности, оголяется арматура из-за отсутствия защитного слоя. Как следствие, арматура корродирует и выключается из работы.

Поэтому, человек решил пойти дальше, нежели подражание природе и рассмотрел созданный им материал – бетон, как замкнутую систему способную к самовосстановлению, не требующую постоянного ремонта, жестких методов приемки и контроля при транспортировке, возведении и эксплуатации, а также исключаящую потребность в дорогих средствах восстановления, что и привело к созданию самовосстанавливающегося бетона.

Данный материал предложил Хенк Джонкерс (HenkJonkers) из Нидерландского Делфтского технического университета. Он объединил прочность бетона и регенерационные способности бактерий рода бацилл, которые могут существовать в щелочной среде, а их споры десятилетиями выживают без еды и воды.

Секрет этой технологии относительно прост. Особые типы бактерий вместе с азотом, кальцием и фосфором на основе питательного вещества, из-

вестного как лактат кальция добавляют к ингредиентам в бетон при его смешивании. При появлении трещин в бетоне влага проникает в гранулы и бактерии начинают активно действовать: они разрываются и силикат натрия попадает на пораженную зону, он вступает в реакцию с гидроокисью кальция присутствующей в бетоне и в результате образует гель, обладающий способностью устранять трещины и блокировать поры в бетоне. Процесс затвердевания геля длится семь дней (рис. 1). В процессе исследований данного материала, микроорганизмы успешно справлялись с трещинами размером 0,5 мм. Такие бактерии способны находиться в состоянии покоя в бетоне до двух столетий. Затаившись на дне микротрещин, эти бактерии заполняют микрополоски отходами своей жизнедеятельности, таким образом, ликвидируя опасность возникновения глубоких разломов в структуре бетона.

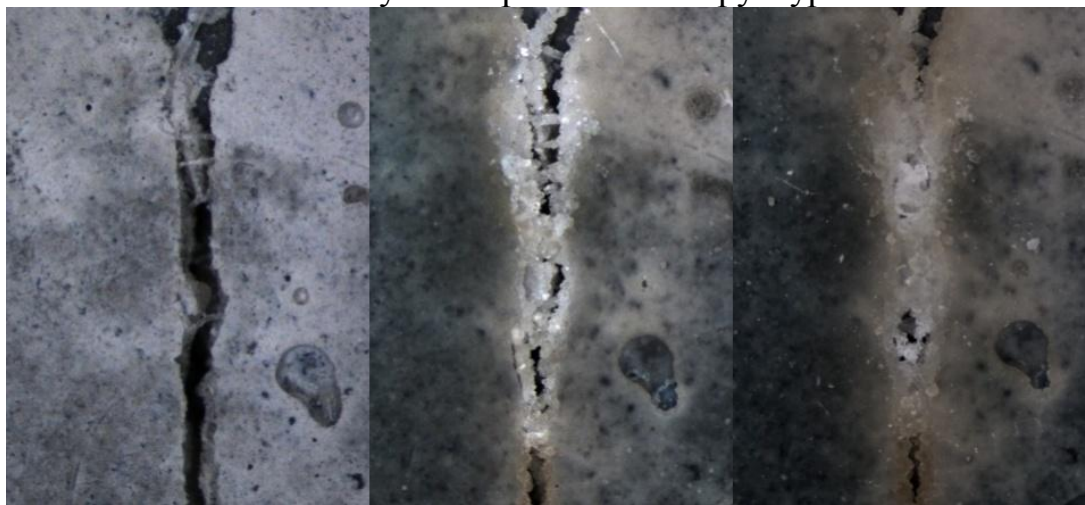


Рис. 1. Процесс восстановления структурной целостности бетона

При затвердевании бетон уплотняется, а бактерии могут быть раздавлены. Для бактерий цемент является враждебной и щелочной средой. Добавление в состав специальных ограждающих микрокапсул, которые содержат питательные вещества, способствует защите микроорганизмы и обеспечивает их пищей, при появлении воды.

Преимущества самовосстанавливающегося бетона:

- Экологичность;
- Практичность;
- Не позволяет разрушаться бетонным конструкциям;
- Устойчивость к воздействию окружающей среды;
- Перспектива использования.

Применение самовосстанавливающихся материалов, позволяет сэкономить на ремонте зданий. Помимо этого, инновационный бетон помогает снизить уровень выбросов углеводорода при производстве смеси. Стоит отметить, что данный вид бетона был разработан для того, чтобы продлить ему срок службы и сэкономить на капитальном ремонте зданий и сооружений, а также дорожных покрытий.

Такой способ «лечения» бетона станет очень выгодным, как для изготовителей ЖБИ, так и для владельцев конструкций, подвергшихся образова-

нию трещин. Ведь известные всем методы дополнительного армирования и защитной пленки являются трудоемкими и дорогими.

Новая методика позволит защитить уже построенные конструкции и продлить срок их эксплуатации, просто засеяв культуры бактерий на поверхности ЖБИ. Поверхности могут располагаться даже в труднодоступных местах. Также бактерии можно добавить в еще жидкий бетон, после чего они будут жить в микроскопических полостях, ожидая своего часа.

Таким образом, с помощью такой технологии можно получить практически вечный материал, который способен самовосстанавливаться.

Местом для первого применения биобетона стала спасательная станция на озере в Нидерландах (рис. 2). Тест на прототипе был положительным. Хенк Джонкерс надеется, что его материал станет началом новой эры биологических зданий.



Рис. 2. Первый прототип, построенный с использованием самовосстанавливающего бетона

К сожалению, применению самовосстанавливающегося бетона мешают две проблемы: во-первых, засеянные культуры бактерий в бетон плохо выживают, а во-вторых, в толще строительного материала отсутствует питательная среда. Но обычная плесень выживает даже после сознательного уничтожения колонии и способна уловить питательные вещества даже в самых неблагоприятных условиях. Поэтому, если аспирантам и студентам Делфинского института удастся передать культурам бактерий хотя бы часть свойств обычной плесени, то человечество получит совершенно новый строительный материал, который затмит все существующие аналоги.

Список литературы

1. История изобретений [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://istoriz.ru/beton-istoriya-izobreteniya.html>.
2. Голландский микробиолог разработал самовосстанавливающийся бетон [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://geektimes.ru/post/250502/>.
3. Википедия [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/>.

СТЕКЛЯННАЯ АРХИТЕКТУРА

Никитина О.С.

ассистент кафедры «Проектирование зданий и экспертизы недвижимости»,
Инженерно-строительный институт, Сибирский федеральный университет,
Россия, г. Красноярск

Стороженко Н. Ю., Желонкина И.И., Рябчевская С.В.

студенты отделения промышленного и гражданского строительства,
Инженерно-строительный институт, Сибирский федеральный университет,
Россия, г. Красноярск

В статье рассматривается фасадное остекление зданий, появившееся не так давно. Применяется данная технология в области строительства. Целью стеклянной архитектуры является разнообразие вариаций и отображение изысканных образов.

Ключевые слова: фасадное остекление, светопрозрачные конструкции, спайдер.

Современная архитектура очень многообразна и интересна. С внедрением в архитектурный дизайн системы фасадного остекления городской пейзаж начал изменять свой вид. Фасадное остекление в нашей стране появилось в XIX веке, раньше стекло использовалось лишь для заполнения оконных проемов, сейчас же оно все чаще используется для остекления фасадов, что позволяет выполнять сложнейшие проекты.

Трудно представить современное здание без красивого фасада. С помощью фасадного остекления можно воплотить любые фантазии, ведь возможность использования различных форм и цветов весьма разнообразна. Специалисты научились создавать из стекла визуально невесомые и очень красивые здания. Наиболее часто встречаются здания с тонированными стеклами, они ярко выделяются с улицы и скрывают внутреннее пространство здания. Помимо презентабельности, здания с остекленными фасадами имеют еще ряд важных преимуществ. Теплоизоляция и конвекция обеспечиваются установкой стеклопакетов, с воздушным слоем между стеклами стеклопакета не более 16 мм, а для того, чтобы уменьшить потери от теплового излучения разработаны специальные низкоэмиссионные стекла со специальным покрытием. При таком остеклении расходы на освещение в дневное время сведены к минимуму, максимальная освещенность помещений может быть обеспечена, а солнечный свет особенно в зимнее время просто необходим для здоровья человека. Помимо этого обеспечена хорошая шумоизоляция, а поглощение звука у такой конструкции достигает до 50 дБ.

В основе такой светопрозрачной конструкции лежит алюминиевый или пластиковый профиль. Фасадные системы остекления в зависимости от способов крепления стеклопакетов бывают стоечно-ригельные, структурные и полуструктурные, а также спайдерные.

Стоечно-ригельная система является самой популярной, может использоваться в различных светопрозрачных конструкциях и позволяет создать

фасад любого типа: витрины, окна, балконы, двери, зимние сады и т.д. Крепление осуществляется с помощью алюминиевого профиля.

При использовании структурной системы стекло крепится с внутренней стороны к стальной несущей раме, которая обеспечивает дополнительную жесткость конструкции. Зазоры, образующиеся в процессе крепления обрабатываются бесцветным герметиком, при этом внешнее стекло по размеру больше внутреннего. Такая система создает визуальный вид сплошной поверхности, но при этом имеет высокую стоимость.

Полуструктурная система отличается лишь тем, что вместо герметика используется штапик, он позволяет произвести более надежное крепление. При таком способе можно устанавливать стекла со створками для открывания и производить монтаж внутри помещения, а также имеет невысокую стоимость.

Спайдерное остекление получило свое название, благодаря использованию основного элемента, называемого спайдер. Спайдер – это специальный кронштейн из нержавеющей стали, который может быть подвешен к несущим элементам каркаса здания [2]. Это заменяет необходимость использования рам и создает сплошное стеклянное покрытие. При таком эластичном способе компенсируются расширение и сужение стекла при перепаде температур.



Рис. Деловой центр «Москва-Сити»

Увы, но фасадное остекление имеет и свои минусы. Оно имеет достаточно высокую стоимость не только при монтаже, но и при уходе от пыли, дождя и ветра. Стоимость для конкретных видов остекления значительно отличается.

1. Фасадное остекление структурного типа в пределах 12000 руб. за 1 м².

2. Стоечно-ригельное остекление и остекление полуструктурного типа в пределах 10000 руб. за 1 м².

3. Фасадное остекление спайдерного типа обходится дороже в два раза и составляет сумму до 25000 руб. за 1 м².

Перед тем как устанавливать фасадное остекление необходимо производить точные замеры, учитывать все нагрузки, действующие на здание. Без специалистов соответствующего профиля обойтись невозможно.

Примером остекленных зданий в России служит Московский международный деловой центр «Москва-Сити» (см. рисунок).

Список литературы

1. Фасадное остекление домов: история возникновения и трудности в создании [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://ideika-biznesy.ru/fasadnoe-osteklenie-domov-istoriya-vozniknoveniya-i-trudnosti-v-sozdanii/>.

2. Спайдерная система при ведении остекления фасада [Электронный ресурс] - Режим доступа: <http://fasadoved.ru/osteklenie/spajdernaya-sistema-pri-vedenii.html>.

К ВОПРОСУ О ВЛИЯНИИ ПОВЕРХНОСТНО-АКТИВНОЙ И СТАБИЛИЗИРУЮЩЕЙ ДОБАВКИ НА УЛУЧШЕНИЕ ФИЗИКО-МЕХАНИЧЕСКИХ СВОЙСТВ ЩМА

Хасанов Н.М.

доцент кафедры «Подземные сооружения, основания и фундаменты»,
канд. техн. наук, доцент, Таджикский технический университет им. М.С. Осими,
Таджикистан, г. Душанбе

Якубов А.О.

ассистент кафедры «Подземные сооружения, основания и фундаменты»,
Таджикский технический университет им. М.С. Осими,
Таджикистан, г. Душанбе

В данной статье предложены способы улучшения физико-механических свойств щебеночно-мастичного асфальтобетона с использованием госсиполовой смолы микрокристаллической целлюлозы как поверхностно-активной и стабилизирующей добавки.

Ключевые слова: трасса тоннеля, вяжущие материалы, прочность, стойкость, щебеночно-мастичный асфальтобетон, микрокристаллическая целлюлоза, госсиполовая смола и стабилизирующая добавка.

В настоящее время повышение качества дорог трассы тоннелей в республике Таджикистан является важной и актуальной задачей. Решение этой проблемы возможно за счет широкого применения новых технологий и нетрадиционных строительных материалов, в число которых можно отнести покрытия из щебеночно-мастичного асфальтобетона (ЩМА) модифицированного различными добавками.

Концепция, лежащая в основе технологии щебеночно-мастичного асфальтобетона, заключается в увеличении прочности каркасозаполнителя вя-

жущим материалом, дроблеными фракциями и наполнителями. Вяжущие материалы придают покрытию прочность и стойкость по отношению к дорожным нагрузкам.

В качестве стабилизирующей добавки обычно используются волокна целлюлозы, позволяющие избежать вытекания связующего материала во время транспортировки и укладки ЩМА [1].

Также, для улучшения качества сцепления вяжущего с поверхностью каменных материалов, входящих в состав асфальтобетона снижение температуры нагрева, сокращения времени перемешивания, улучшение его кладки, ускорение процесса формирования покрытия, обычно используют поверхностно-активные вещества [2].

Учитывая эффективность, применение волокнистых добавок в битумо-минеральных покрытиях для улучшения свойств асфальтовяжущих добавок с целью повышения прочности и снижения пластичности покрытия, были исследованы возможности совместного применения волокнистых и поверхностно-активных добавок в составе ЩМА. В качестве волокнистого материала была использована МКЦ (микrokристаллическое целлюлоза), а в качестве поверхностно-активного вещества, использовали госсиполовую смолу (ГС).

МКЦ получают из низких сортов хлопкового волокна и циклонного пуха путем гидролиза в 6% HCL при температуре +95°C в течение 2-х часов [3].

Госсиполовая смола является отходом масложиркомбината, представляет собой вязкотекучую массу темно-коричного или черного цвета. Её получают в виде остатка при дистилляции жирных кислот, выделенных из не-оживлённого хлопкового масла.

Госсиполовая смола имеет следующие показатели: кислотное число 70-100 мг/кон; растворимость в ацетоне – 80%; содержание золы – 1,0%; содержание влаги и летучих вещества – 4,0%.

В оптимальный состав ЩМА ГС вводят с шагом 2% путем замены битума.

ЩМА приготавливали на основе гранитного щебня фракции 5-10 мм, гранитные высевки – отсев дробления гранитного щебня фракции 2,5-5,0 мм; песок природный с $M_k = 3,1$; минеральный порошок известковый. Для исследования свойства ЩМА использован битум БНД 60/90. Для определения оптимального количества стабилизирующей, поверхностно-активные добавки, разработали составы, которые приведены в табл. 1.

Результаты испытаний подобранных составов представлены в табл. 2.

При сравнении показателей свойств ЩМА с добавками, ГС, МКЦ и без их содержания, определены, что исследуемые смеси с добавками имеют лучшие физико-механические характеристики. Так например, предел прочности при сжатии образцов ЩМА с добавками ГС и МКЦ при температуре 20°C возрастает на 38,2% в сравнение с смеси без них, и на 15 – 20% с добавками ГС и МКЦ в отдельности. При испытании образцов ЩМА с добавками ГС и МКЦ при температуре 50°C установлено, что их прочность соответственно выше на 19,2 и 32,5%, чем на аналогичных образцах без добавки и в

отдельности. Водостойкость смеси с добавками ГС и МКЦ несколько выше, чем без них и их в отдельности.

Таблица 1

Составы ЩМА-10 с добавками

№	Щебень, %	Песок из отсева дробления, %	Песок, %	Минеральный порошок, %	Битум, %сверх 100%	ГС, % отби-тум	МКЦ, %
1	67	11	8	14	6,5	0	0
2	67	11	8	14	6,37	2	0
3	67	11	8	14	6,5	0	0,20
4	67	11	8	14	6,37	2	0,20
5	67	11	8	14	6,24	4	0
6	-	-	-	-	6,24	4	0,20
7	-	-	-	-	6,11	6	0
8	-	-	-	-	6,11	6	0,20
9	67	11	8	14	6,5	0	0,25
10	-	-	-	-	6,37	2	0,25
11	-	-	-	-	6,24	4	0,25
12	-	-	-	-	6,11	6	0,25
13	-	-	-	-	6,5	0	0,3
14	-	-	-	-	6,37	2	0,3
15	-	-	-	-	6,24	4	0,3
16	67	11	8	14	6,11	4	0,3

Таблица 2

Физико-механические свойства ЩМА с добавками

№ п/п	Количество ГС, % от массы битума	Содержание МКЦ, %	Физико-механических показатели ЩМА-10				
			Средняя плотность, г/см ³	Водонасыщения, % по массе	Предел прочности при сжатии, МПа		Коэффициент водостойкости
					20 ⁰ С	50 ⁰ С	
1	0	0	2,39	0,86	4,24	1,55	0,86
2	2	0	2,38	1,37	4,58	1,61	0,85
3	0	0,20	2,39	0,93	4,85	1,67	0,87
4	2	0,20	2,38	1,38	5,02	1,73	0,86
5	4	0	2,38	1,04	4,93	1,68	0,91
6	4	0,20	2,38	1,04	5,21	1,82	0,93
7	6	0	2,38	1,19	4,83	1,61	0,86
8	6	0,20	2,38	1,19	4,94	1,67	0,88
9	0	0,25	2,39	1,02	5,31	1,91	0,91
10	2	0,25	2,38	1,33	5,42	1,93	0,93
11	4	0,25	2,38	1,08	5,63	1,98	0,93
12	6	0,25	2,38	1,18	5,02	1,72	0,88
13	0	0,30	2,39	1,02	4,94	1,86	0,85
14	2	0,30	2,38	1,23	5,31	1,88	0,87
15	4	0,30	2,38	1,04	5,40	1,91	0,88
16	6	0,30	2,38	1,18	4,91	1,73	0,86

В условиях республики Таджикистан большое место имеет значение увеличение водостойкости, повышение прочности снижения пластичности

асфальтобетона, так как весенне-летние периоды происходит неоднократное колебание температуры окружающей среды большими амплитудами. Стабильность свойств асфальтобетона в значительной степени зависит от применения в их составе волокнистых и поверхностно-активных добавок.

Полученные экспериментальные результаты показывают, что совместное использование ГС и МКЦ в составе ЩМА обеспечит высокую эксплуатационную характеристику покрытия трассы тоннеля и повешение качества прочности, стойкости к дорожным нагрузкам.

Список литературы

1. Оев А.М. Микрокристаллическая целлюлоза – стабилизирующая добавка для щебнемастичного асфальтобетона/ А.М. Оев С.А. Оев., Е.К. Салимбаев // Наука и техника в дорожной отрасли. – М., 2007, №4. – С. 22-23.
2. Улмасова Б.Т. Микрокристаллическая целлюлоза из вторичных продуктов переработки хлопка / Б.Т. Улмасова., К.М. Махкамов., С. Усманова // Доклады АН Республики Таджикистан. 1997. Т.40 №1/2. – С. 40-44.
3. Костин В.И. Щебеночно-мастичный асфальтобетон для дорожных покрытий / В.И. Костин // Нижний Новгород: Издание ННГАСУ, 2009. – 65 с.
4. Куцына Н.П. Щебеночно-мастичный асфальтобетон на основе техногенного сырья: Автореферат. Диссертации кандидата технических наук /Куцына Наталья Петровна. Белгород, – 2007. – 21 с.

МЕТОДЫ ЗАЩИТЫ МОСТОВ ОТ СЕЙСМИЧЕСКИХ ВОЗДЕЙСТВИЙ

Шермухамедов У.З.

доцент кафедры «Мосты и тоннели», к.т.н., доцент,
Ташкентский институт инженеров железнодорожного транспорта,
Узбекистан, г. Ташкент

Кадирова Ш.Ш.

ассистент, Ташкентский институт инженеров железнодорожного транспорта,
Узбекистан, г. Ташкент

Асанова Г.О.

студентка, Ташкентский институт инженеров железнодорожного транспорта,
Узбекистан, г. Ташкент

В статье приводятся возможные пути снижения сейсмических нагрузок на опоры мостов – сейсмоизоляция и сейсмогашение. Приведены примеры использования сейсмоизоляции для опор мостов в республике Узбекистан, который является сейсмическим регионом.

Ключевые слова: сейсмоизоляция, сейсмогашение, мосты, опоры.

Узбекистан является страной, набирающей высокий темп развития во всех отраслях, большими масштабами идет строительство и на железной до-

роге. На сегодняшний день общая протяженность железных дорог Узбекистана составляет более 6500 км с многочисленными искусственными сооружениями. Как известно, что в Узбекистане значительная часть строительства приходится на сейсмически опасные районы.

Несмотря на большое количество исследований в области сейсмостойкости мостов в разных странах, многие проблемы до настоящего времени не решены. И свидетельство тому – многочисленные повреждения мостов во время сильных землетрясений.

В сейсмостойком строительстве возможны два принципиальных пути снижения горизонтальных сейсмических нагрузок на опоры мостов: традиционный и специальный [3].

Традиционный путь включает мероприятия для восприятия действующих сейсмических нагрузок за счет развития сечений опор и увеличения их армирования. При расчетной сейсмичности 8 и более баллов эффективными становятся специальные методы сейсмозащиты конструкций, основанные на снижении самих сейсмических нагрузок. К специальным методам относятся сейсмоизоляции и сейсмогашения [1, с. 76; 2].

Антисейсмические устройства могут входить в состав опор, пролетных строений и опорных частей моста. Антисейсмические устройства целесообразно рассматривать, как основной элемент моста выполняющий функцию защиты сооружения от землетрясения.

Сейсмоизоляция – это современная технология защиты, обеспечивающая снижение сейсмического воздействия на сооружения при землетрясении и доказывает свою эффективность и экономическую конкурентоспособность по сравнению с обычными способами обеспечения сейсмостойкости таких сооружений, как мосты. Под сейсмоизоляцией мы будем понимать системы уменьшения энергии, передаваемой сооружению в процессе сейсмических колебаний, за счет установки в некотором уровне элементов повышенной податливости приводящих к отстройке спектра сооружения от спектра воздействия в длиннопериодную область. Таким образом, любая система сейсмоизоляции должна включать три основные части: жесткую надстройку, сейсмоизолирующий элемент и поддерживающую конструкцию [4, с. 143].

Наиболее часто используют метод сейсмоизоляции. В качестве сейсмоизолирующих систем выступают такие системы, как резинометаллические (РОЧ), гравитационные (ГОЧ), скользящие, стальные, сферические опорные части и т.д.

Адаптивные системы сейсмоизоляции представляют собой двойную систему опирания пролетных строений – на жесткие или гибкие опорные части. Жесткие опорные части с некоторым запасом воспринимают эксплуатационные нагрузки. При экстремальных нагрузках происходит разрушение жестких опорных частей и включение второй группы опорных частей – гибких.

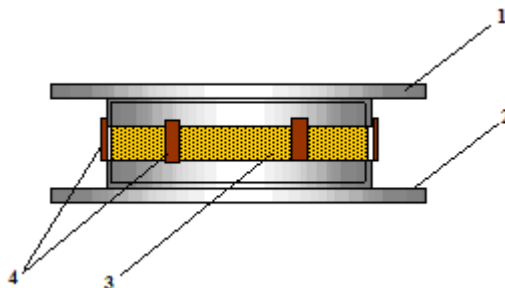
Следует отметить, что адаптивные системы сейсмоизоляции впервые были применены в 1974-78 г.г. именно в республике Узбекистан. С использованием адаптивной сейсмозащиты были построены два моста через каналы

Актепе и Салар на линии Ташкентского метрополитена, а также шесть мостов в г. Бекабад.

В качестве примера на рисунке показана принципиальная схема опорной части на мостах метро через каналы Ак-Тепе и Салар в г. Ташкенте.

Принципиальная схема опорной части моста состоит из следующих элементов: 1 – верхний опорный лист, 2 – нижний опорный лист, 3 – РОЧ, 4 – элементы ограниченной несущей способности.

Предложенные технические решения обеспечивают реализацию принципа проектирования сооружений с заданными параметрами предельных состояний (ЗППС).



1- верхний опорный лист; 2 – нижний опорный лист;
3 – РОЧ; 4 – элементы ограниченной несущей способности

Рис. Принципиальная схема опорной части на мостах метро через каналы Ак-Тепе и Салар в г. Ташкенте (1974-78 годы)

Системы сейсмогашения включают две группы решений: демпферы и динамические гасители колебаний (ДГК). Сейсмогашение используется гораздо реже. Но если удастся технически реализовать ДГК, то его эффективность может быть в 2-4 раза выше эффективности сейсмоизоляции.

При значительных успехах в области расчета и проектирования мостов для сейсмических районов теория сейсмостойкости мостов заметно отстает от общей теории сейсмостойкости зданий и сооружений.

Существующие рекомендации по назначению расчетных схем мостов при расчетах на сейсмические воздействия не учитывают принципов многоуровневого проектирования, сложившихся в последние 10 лет и новых конструкций антисейсмического усиления мостов, основанных на принципах сейсмоизоляции и сейсмогашения.

Решение по антисейсмическому усилению мостов принимается, базирясь либо на использовании традиционных малоэффективных методов, либо на разрекламированных средствах сейсмоизоляции.

При этом не проводится оптимизация сейсмозащитных устройств, а при использовании специальных систем защиты и ее расчет.

Зарубежные фирмы часто рекламируют свои устройства без всестороннего анализа их работы, что затрудняет выбор целесообразного решения. Комплексный анализ предлагаемых средств сейсмозащиты и их возможностей до настоящего времени отсутствует.

Для решения поставленных вопросов необходимо:

- провести анализ разработок отечественных и зарубежных фирм, специализирующихся в области сейсмостойкого строительства мостов;

- оценить влияние типа опорных частей на сейсмические колебания системы «пролетное строение – опоры» в зависимости от уровня сейсмического воздействия;
- дать практические рекомендации по применению различных типов сейсмозащитных опорных частей мостов.

Список литературы

1. КМК 2.01.03-96 «Строительство в сейсмических районах». Уздин А.М., Долгая А.А. Расчет элементов и оптимизация параметров сейсмоизолирующих фундаментов. М.: ВНИИТПИ, 1997, 76 с.
2. Кузнецова И.О. Основные проблемы оценки сейсмостойкости железнодорожных мостов. // Проектирование и строительство сейсмостойких зданий и сооружений.
3. Фобо Вольфганг. Новый материал для скользящих опорных частей (Германия) // Мостостроение мира №1-2, 2004.
4. Шестоперов Г.С. Сейсмостойкость мостов. – М.: Транспорт, 1984. 143 с.

СЕКЦИЯ «ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ»

**«ТХЬЭ» – СИСТЕМА ПЕРЕХОДА ОТ НЕОРГАНИЗОВАННОГО
ХАОСА К УПОРЯДОЧЕННОМУ ЖИЗНЕВОСПРОИЗВОДСТВУ
У АДЫГОВ (ЧЕРКЕССОВ)****Казиев В.М.**

научный сотрудник,
КБРО ООПО «Военно-Спортивный Союз М.Т. Калашникова»,
Россия, г. Нальчик

Хажикаров В.Х.

научный сотрудник,
КБРО ООПО «Военно-Спортивный Союз М.Т. Калашникова»,
Россия, г. Нальчик

В статье рассматривается адыгско-черкесское слово «Тхьэ», на наш взгляд олицетворяющее основные параметры жизневоспроизводства, процесс перехода от неорганизованного хаоса к упорядоченному космосу, представляющее пространство как объективную реальность мироздания где на основе фотосинтеза происходит непрерывность материальной субстанции – основ бытия, обладающей свойством времени.

Ключевые слова: пространство, мироздание, крест, собака, ячмень, семя, душа.

Происхождением слова «Тхьэ», божество у древних Адыгов [15, с. 636], занимались многие ученые такие как Г. В. Рогава, А. А. Миллер, И. Ф. Яковлев, Л. И. Лавров, А. Х. Налоев. Большинство из них выделяет в слове Тхьэ два компонента – «Т» и «хьэ», а при его толковании упор делают на «хьэ» в значении собака. А. А. Миллер и И. Ф. Яковлев определяют «хьэ» как тотемное животное адыгов. При этом И. Ф. Яковлев считал, что слово Тхьэ по времени своего образования относятся к весьма ранней эпохе, вероятно, не позже рубежа II и I тысячелетия до н. э. и попытку его толкования средствами современного языка тщетной [11].

Госпожа Г. В. Рогава сводит Тхьэ к солнцу. А господин А. Х. Налоев, анализируя с филологической точки зрения ряд слов (собака, шакал, волк, солнце), отмечает, что современное общеадыгское слово *tha* – бог восходит к значению – «волк-собака». А в резюме к этимологии Тхьэ он пишет, «таким образом, *tha* – бог, *d(t) va* – «солнце», *d(t) o эз(э)* – «волк», «собака» назывался у предков адыгов одним словом *d(t), wa // d(t); waa* или *d(t) wэз, (э) // d(t) wоэз, (э)*, т. е. бога, солнце, волка (собаку) называли одним именем, словом» [11].

«Предположения, что Тхьэ является солнечным божеством, высказывались уже давно, исходя из этимологии этого теонима. Слово Тхьэ – бог, при некотором напряжении фантазии можно увязать с адыгской полногласной формой «тыгьэ», если это так, то это уже давно стерлось из народной памяти» [13].

Господин А. Шаззо [19] отмечает, что элемент «т» в конце названий народов и родов – распространенное у адыгов явление, например, хатт, «нарт», «чынт» (легендарные народы), керкет, меот, джурт, плюс фамилии – Хьут, Хьот, Кьырмайт, Бат, Сэт и многие другие, наводит его на мысль о том, что элемент «т» в слове Тхьэ означает человек, принадлежащий к конкретному сообществу.

Элемент «хьэ» рассматривается в контексте ряда слов, таких как «хьакIэ» – «новый человек», где «хьэ» будет означать «человек», «кIэ» – «новый», со словом «хьащпэкъ», сопоставляя через «хьакIэщ» – «гостиная», где «хьакIэ» «гость», а «щ» – помещение для него, то «хьащ-» это нечто построенное для человека. То есть, компонент «хьа» не имеет никакого смыслового отношения к «псарне» или хранилищу для ячменя, таким образом слово «Тхьэ -Тхьа» означает «Отец людей» [18].

По существу, слово «хьэ», утверждает господин Р.А. Ханаху, является обозначением духа. «Согласно адыгской (черкеской) пословице, мир есть сновидения. Сновидения на адыгском языке обозначаются лексемой пщIыхьэпIэ, что буквально означает десять – местонахождение «хьэ», т. е. духа, а в антропологическом плане идея «пщIыхьэпIэ» проецируется в пальцы рук и ног, чем явно и обусловлено название физического тела – Iэпкь-лэпкь в адыгском языке. Согласно другой пословице мир — временен (дунейр – хьэхуш). Слово «хьэху» означает: то, что плетет «хьэ», т. е. дух. Отсюда видно, что мир представляется как плетение (связь) единицы – духа, что логично вписывается в природу развития мироздания, а хьэщIэ – гость, есть новый дух» [11].

«В итоге видно, слова содержащие компоненту «хьэ», представляются в качестве духа и дается этим словам такое толкование в соответствии с сокровенными учениями и мировоззрением адыгов. А известные значения данного слова – как собака и ячмень, очевидно, свидетельствуют о том, что дух является житнетворной силой. Предназначение нового духа – возделывание духа, (совершенствование), что определяется вторым значением второй части слова хьэщIэ (щIэ – возделай, щIэ хадэ, щIэ бжьын). В этом случае слово Тхьэ означает: то, что дает дух (т – дай, то, что дает; хьэ – дух)» [11].

Все вышеперечисленные версии имеют под собой некое основание, но все они узко направленные, мы предлагаем сочетание всех вариаций в одну систему понимания слова «Тхьэ» опираясь на все варианты исследований.

То, что слово «Тхьэ» состоит из двух компонентов, очевидно для каждого адыгэ и многих исследователей, поэтому мы так же будем исходить из этих компонентов.

Рассмотрим первую компоненту «Т» в слове «Тхьэ».

«Адыгское мифотворчество апеллирует к эволюционному пути возникновения космоса, при котором мироздание само по себе постепенно выживет, вычленивается из бесформенного состояния. Данный путь более архаичный по сравнению с другим, распространенным в мировой мифологии способом становления космоса – креационным, когда этот акт является результатом творения первосуществ. Параллельно развиваются два сюжетооб-

разующих мотива – космологический и антропогонический, т. е. на этом этапе мифотворчества традиция отождествляет макрокосм (природу) и микрокосм (человека). С самого начала своего становления космос выстраивает особое отношение к хаосу. Расширяющийся, растущий космос постоянно оттесняет хаос – это и есть процесс перехода от неорганизованного хаоса к упорядоченному космосу.

Посредством таких архетипичных схем, наблюдаемых как в сюжетостроении, так и образостроении, прослеживается эволюционное движение традиции от мифолого-эпического к конкретно-историческому изображению действительности» [17, с. 137-138].

В целом прослеживается важная мысль о становлении мира из вязкого, неопределенного состояния. Важна мысль о росте этого «мыджэмыпцIэ», затвердевании его, как бы похожее на «затвердевание» мужа, становления мужчины, т. е. имеющее и тело, и душу, но не имеющего лика человеческого массы-студня [12].

На этом этапе развития традиции пространство, будучи составной частью архаичной модели мира, конституируется явлениями, его заполняющими – оно не абстрактно и никак не предшествует вещам. На это обратил внимание господин М. А. Шенкао, пришедший к выводу, что мир представлялся нартам как участки пространства, населенные карликами, великанами и самими нартами. «Названные куски пространства не пассивны, они как будто наделены душой» [12]. Затем вычлняющийся из мира природы человек начинает отвоевывать у мифических существ свое жизненное пространство.

Примеры, связанные с локализацией мифических существ и богов, свидетельствуют о том, что космос, имевший изначально сферическую форму (вычлняющееся мироздание со всех сторон объято хаосом), впоследствии приобретает вертикальные и горизонтальные очертания. «Здесь важна мысль о самопорождении мира, которая дана пока еще туманно, но все-таки дана недвусмысленно, становление мира не отделяется от становления человека» [12].

При горизонтальном членении хаос, где размещаются мифические существа, находится на крайней периферии космоса. При вертикальном членении наблюдается трехчленная структура: верхний мир, где живут боги, средний мир, где живут нарты, и нижний мир – хьэдрыхэ (страна мертвых), [17, с. 139-140], где хьэдэ – покойник [15, с. 725].

Из выше сказанного можно сделать вывод, место проживание нартов это пространство, имеющее вертикальное и горизонтальное очертание, что дает графически Т-образный крест, где Т отражает очертание мироздания.

Адыги (черкесы) данную концепцию воспринимали в виде «мирового дерева». «Мировое древо выступает не только как соединительный мост между мирами, но и как соединяющее звено между вселенной и человеком, это рамки мироздания» [8, с. 57-58]. «Мировое дерево – носитель символа человека-микрокосма и мира-мегакосма, символ совпадения в устроенности этих двух миров» [12].

Теофил Лапинский пишет, что мощные столетние дубы, образующие круг, бросали густую тень на род грубого каменного алтаря, в середине которого возвышался очень старый, грубо сделанный деревянный Т-образный крест, ... не имея ни малейшего представления о христианской вере [5, с. 82-87].

Люлье Л.Я. отмечает, «единственный символ предмета поклонения их (черкесов) есть деревянный крест особой формы, в виде буквы Т» [6, с. 25].

Эдмунд Спенсер пишет, что в Черкесии самым могущественным среди святых является Сеозерес, символом которого являлся Т-образный крест. Дубовые бревна очищались от ветвей и скреплялись вместе, образуя деревянного идола, которого друиды звали Тхау и прикрепляют к верхушке огромный творог или сыр, ...устанавливают в священной роще [16, с. 109-110].

Голову животного, принесенного в жертву, насаживали на длинный шест, укрепленный в земле, где-нибудь поблизости креста, и из мяса готовили пищу, кожа убитого животного отдавалась жрецу. Во время приготовления пищи старики и старухи, взявшись между собой за руки, составляли круг и плясали под звуки песен особого напева [3, с. 107].

В упрощенном виде символ мироздания (мирового дерева) – это голова (сыр, творог) надетая на шест.

После таких манипуляций с Т-образным крестом он напоминает древнеегипетский крест Анх.

Крест анх это Т-образный крест с петлей или кругом был распространенным знаком в древнем Египте и символизировал знак спасения, огня и солнца, знак вечной жизни [9, с. 30]. Этот иероглиф означает «жизнь».

Т-образный крест с петлей или кругом  назывался Анх – Анкх, египетское произношение 'нх, где первый звук йотированный (прочтение первой гласной буквы весьма условно) [1], является адыгским (черкесским) словом нэху (свет) и если быть точнее «то, что плетет глаз» [11], уточняя можно сказать это означает, глаз видит свет, свет плетет жизнь, луч света есть жизнь, «каждая нить основа одной жизни, а жизнь соотносится со спинным мозгом» [10, с. 342]. Здесь можно вспомнить, что «над ними (местами деятельности Нартов) всегда солнце, свет – одно застывшее время [12]. На изображениях в Египте Анх ниспосылается Атоном, олицетворяющим солнечный диск (рис. 1).

«В начале, когда повсюду простирался безжизненный Океан Нун, Птах, который сам был землей, решил воплотиться в божество (самопорождении мира). Усилием воли он создал из земли свою плоть – тело и стал богом. Воссуществовав, Птах решил сотворить мир и богов. Сперва он создал их Ка и знак жизни «анх», затем – творческую силу будущих небожителей» [14].

Но жизнь это и есть свет – фотосинтез, фотосинтез мы реально наблюдаем это и есть то, что видит (плетет) глаз, это судьба человека, основной способ воспроизводства жизни на земле, это процесс преобразования энергии света в энергию химических связей органических веществ, а «классические» органические соединения содержат прежде всего водород, кислород, азот т.е. в первую очередь это вода. На адыгском языке вода – псы, а душа – псэ, вода

душа «матери-земли», вода – это ниточка по средствам чего плетется жизнь, здесь мы видим полное совпадение написания, звука и смысла этих понятий.



Рис. 1. Эхнатон и Нифертити перед солнечным диском
лучи которого посылают кресты Анх, взято из [1, с. 261]

Гомеровский образ плетения судьбы – столь известен и столь широко распространен, что едва ли нуждается в дополнительных примерах. Древние греческие, римские, северные богини плели (выпрядали) судьбу человека при его рождении. Обилие легенд, которыми обросло это поверье, делает тщетной любую попытку свести его просто к «обороту речи». У славян тоже были богини, исполнявшие сходные функции, например, Сива, у адыгов это Сатаней, по-видимому, эти функции были, практически, всех народов мира. «Очевидно, что это представление входило в ряд наиболее фундаментальных концепций древности» [10, с. 343].

Исходя из сказанного, по нашему мнению, круг на Т-образном кресте символизирует голову – душу (греческое – псюхе, римское – гений, адыгское – псэ).

Необходимо отметить, древние верили, что их душа есть бог, находящийся в голове, который после смерти, лишаясь сознательного «Я», превращался в голову без тела. Они представляли себе и других божеств в виде голов, во всяком случае, в голове, считалось, заключался центр божественной силы, жизни, мощи, включая энергию порождения рода [10, с. 349-350].

Именно с этим связан обычай, у адыгов, обезглавливания врага. Например, в нартском эпосе упоминается об обычае воинов «щхьэхь» (принести голову). Более подробно эта тема будет освещена в другой статье.

А. Нейхард приводит рисунок (рис. 2) найденный при раскопках на Палатинском холме в Риме с надписью: «Александр поклоняется богу» [9, с. 35].

Тот факт, что семя и способность к порождению ассоциировались с головой, позволяет лучше понять этот рисунок. В ритуале «октябрьской лошади», «тератоморфного божества зерна», совершалось жертвоприношение, способствовавшее урожаю зерновых. «Хлеб (т.е. семя, добытое из «голов колосьев») прикреплялся к голове лошади, и мужчины яростно

сражались за эту голову, чтобы унести ее на свою территорию. Можно припомнить и описанное Вергилием событие при основании Карфагена, когда новопоселенцы выкопали приготовленное Юноной знамение – «голову быстрого коня, что указывало, что здешнее племя отличится в войнах и будет изобиловать жизненными припасами». Палладий рекомендует земледельцу закопать у себя на поле череп коня или осла («только не девственного»), поскольку «считается, что его присутствие оплодотворяет». Этой же идеей объясняется связь лошадиного или ослиного семени с головой у Плиния" [10, с. 141].



Рис. 2. Взято из [9]

Из выше сказанного следует, что компонента «Т» в слове «Тхъэ» обозначает очертание мироздания. Таким образом, Т – это концепция мироздания, процесс перехода от неорганизованного хаоса к упорядоченному космосу.

Вторая компонента в слове «Тхъэ» это «хъэ». В словаре Кабардино-Черкесского языка слово «хъэ» представлено, в одном варианте, как собака в другом как ячмень (*hordeum*)) [15, с. 724].

Разберем вариант «хъэ» – собака.

Обонятельная чувствительность собак почти в миллион раз превышает восприимчивость запахов человеком, участок мозга, отвечающий за распознавание обонятельных раздражителей, у собак почти в 10 раз больше, чем у человека. В мозгу собак в 40 раз больше клеток, распознающих запахи.

«В связи с этим складываются два постулата «дыхание – дух» и «обоняние – дух» [11]. Мы бы отметили, что дыхание – это душа, а обоняние собаки обладающей способностью считывать информацию по запаху, дает ей возможность различать безошибочно «души» людей.

Представление о душе-дыхании или душе, находящейся в голове, помогает объяснить, почему «атрибутом Аида был шлем, закрывающий голову, т.е. скрывающий, делающий невидимой псوخе» [10, с. 116]. Шлем Аида, окутывающий его голову, «из собачьей кожи», представлялся парообразным покрывалом. Представлением о тьме или туче, накрывающей голову умирающего, словно вполне материальное покрывало, объясняется особый атрибут греческого бога смерти – закрывающий лицо головной убор, шлем или шляпа

из «собачьей шкуры», которую он, что характерно, не раз одалживает в мифах героям [10, с. 406].

И последнее, слово «хъэ» – «собака» соотносимо с глаголом «хьын» – нести, что дает возможность говорить о «хъэ» в значении «несущий» [18].

Как показывает выше изложенное, собака – «хъэ» является олицетворением свойств и качеств присущих душе – псэ, несущий смысл мироздания.

Разберем вариант «хъэ» – ячмень. Представление о том, что душа и семя новой жизни находятся в голове, подкреплялось, в прошлом, сходством человека с другими порождениями «матери-земли», в особенности с зерновым колосом. «На этом сходстве основаны элевсипские и другие мистерии. Отождествление человека с растением проявляется в мифах, согласно которым люди выросли из земли как посев. Во фригийских мистериях божество именуется спелым колосом, то же самое открывалось и посвященным в тайну Элевсиа. Во Фригии голова человека отождествлялась с «головой» (колосом) зерна» [10, с. 123].

«Мозг являлся носителем жизни как таковой, той ее части, которая сохраняется и после смерти. Однако жизнь не только сохраняется в индивидууме, она передается дальше, порождая новую жизнь. У народов в древности священными считались те части тела, которые являлись вместилищем и источником жизни именно в этом смысле. Они упоминались в клятве и мольбе. Кажется, вполне естественным и логичным, что жизнь или душа, которой человек наделяет другого, исходит от его собственной души, т.е. из его головы, и потому семя, несущее новую жизнь, должно состоять из того же вещества, что и спинномозговая жидкость, в которой содержится жизнь родителя. Отождествление семени со спинномозговой жидкостью играет центральную роль в концепции жизнь – душа [10, с. 121].

«Вино и ячмень, костный мозг человеков» [10, с. 231]. Ячменные зерна считались семенем или «костным мозгом», отождествлялись с более твердой частью или фазой спинномозговой жизненной жидкости, подобно тому как вино и вода – с жидкой. Ячменем осыпали головы пророчиц фрии возле Дельф, головы неопитов, посвящаемых в мистерии, осыпали зерном, отрубями или мукой. Посвященный обретал божественную природу [10, с. 230].

Не только у греков, но и у большинства народов половые органы воспринимались в качестве органов псюхе, души-жизни и жизненного процесса. Этот орган считается священным, похожий смысл в проклятии на народной латыни: *linguam ni dicere possit... viscum sacrum ni possit urinam facere* (чтоб язык не мог говорить, а священный член производить урину). Представлением о семени как о псюхе объясняются слова Еврипида «для всех людей дети – это псюхе» [10, с. 134].

«Спинномозговая жидкость есть источник жизни – эту жидкость соотносили с жизненным соком растений» [10, с. 191].

Голова считалась началом, источником порождения, а семя является псюхе и накапливается в голове. Сама душа является «семенем» или, вернее, заключена в семени, которое, в свою очередь, находится в черепе и позвоночнике и, несомненно, отождествляется с костным мозгом, который Платон

однажды именует «порождающим мозгом», ибо отсюда семя вытекает, устремляясь к порождению новой жизни, спинной мозг – мера жизни. Семя выдыхается половыми органами. Эсхил трижды объявляет, что Ио забеременела от «дыхания» Зевса. Аристотель ясно дает понять, что семя является дыханием, и что сам акт порождения является дыханием или дуновением, отсюда становится понятным, что души предков считаются ветром [10, с. 122-129].

«Традиционное значение слова дух в языках разных народов (латинское – спиритус, китайское – ци, индийское – прана) обозначает – воздух (см. русское воз – дух), запах, дыхание. Воздух на адыгском языке обозначается словом – хьэуа, что переводится как нанизанный — «хьэ» или нанизанный дух» [11]. Здесь мы видим полное совпадение понятия душа-дыхание, в первую очередь, с греческим и римским толкованием.

ХьэщІэ по [11] есть гость, точнее новый дух, принимая хьэ – дух, а щІэ – возделай, тогда, мы можем сказать, что гость в более глубоком переводе это тот, кто возделывает душу – кто возделывает новое семя. Мир в сознании древнего адыга – это род, сумма родов или одно общество, в котором интегрированы все роды и один общий род [12], на основе адыгского нартского эпоса, где представлена картина эволюции форм семьи, ее развитие от групповых форм до моногамии [7, с. 178]. Более подробно на эту тему мы остановимся в другой статье.

Итак, под компонентой «хьэ» в слове «Тхьэ» можно подразумевать и собаку, олицетворяющую свойства и качества, присущих душе – псэ, и ячмень в смысле жизненной силы олицетворяющую душу. На наш взгляд, для термина «Тхьэ» ближе по смысловой нагрузке «хьэ» в смысле жизненной силы как меры жизни. Таким образом, Хьэ – это концепция жизневоспроизводства.

Необходимо вспомнить некоторые постулаты, после чего можно делать окончательные выводы.

На современном этапе развития человек избавился от внутренних законов, когда ты ищешь признания в своей безупречности, приняв для своей жизнедеятельности законы внешние, когда ты ищешь признания в глазах окружающих, так легче жить, так проще обманывать, ведь себя обмануть сложно и Бога сегодня подстраивают под свои материалистические нужды. Но Бог непознаваемая сущность, Он не имеет никакого отношения к материальному восприятию. Человек был составлен нисхождением запредельного первоначала – Богом. Для восприятия Бога человек должен обратиться к самому себе, к своим собственным составляющим и воспринять Бога всем своим существом. Когда внутреннее восприятие и распространение первоначала вовне обнаруживают взаимное соответствие и возникает видение Бога. Но в действительности Бога мы не видим, а видим только его эманации.

И Бог адыгов-черкесов «Тхьэ не принимает непосредственного участия в деятельности богов и людей» [13]. «Само слово Тхьэ не допускает вариативности, и тем более, употребления во множественном числе в форме «тхьэхэр», с точки зрения смыслового контекста черкесского языка, такие

построения не позволительны. Само слово Тхьэ не допускает множественного числа» [2]. В [4] отмечается, что Боги адыгов не имеют образа, хотя некоторые персонажи представляются антропоморфными, но это результат позднейшей трансформации образа Тхьэ.

По нашему мнению, Тхьэ олицетворяет основные параметры жизнепроизводства, процесс перехода от неорганизованного хаоса к упорядоченному космосу. Признавая эти моменты можно заключить, что Тхьэ – это пространство (объективная реальность) мироздания где на основе фотосинтеза происходит непрерывность материальной субстанции – основ бытия, обладающей свойством времени.

А жизнедеятельность в этом пространстве регулировалась (и регулироваться должна) законами хабзэ, где преобладают понятия внутреннего закона.

Список литературы

1. Брестед Д. История Древнего Египта / Д. Брестед, Б. Тураев. М.: АСТ; СГТб.: Полигон, 2008. 575 с. ISBN 978-5-89173-383-1
2. Высший разум, творец и хозяин Вселенной обозначается в черкесском языке словом Тхьа. URL: <http://www.natpressru.info/index.php?newsid=9391#> (дата обращения: 20.04.16).
3. Дубровин Н.Ф. О народах центрального и северо-западного Кавказа / составитель Р.У. Туганов // Сборник материалов. Серия "КЛИО". Раздел "ЭИстория". Выпуск 11. Нальчик, ГП КБР «Республиканский полиграфкомбинат имени революции 1905 года», Издательский центр «Эль-Фа», 2002. с. ISBN 5-88195-516-1.
4. Единственным космогоническим богом адыгов является Тхьа, Тхьашхо. URL: <http://www.natpressru.info/index.php?newsid=10380> (дата обращения: 20.04.16).
5. Лапинский Т. Горцы Кавказа и их освободительная борьба против русских / Серия «КЛИО». Нальчик, Издательский центр «Эль-фа», 1995. 464 с. ISBN 5-88195-056-9.
6. Люлье Л.Я. Черкессия. Историко-этнографические статьи / Северо-Кавказский филиал традиционной культуры М.Ц.Т.К. Майкоп, «Возрождение», 1990. 48 с.
7. Меретуков М.А. Отражение древних форм социальных отношений в адыгском нартском эпосе / В кн. Нартский эпос и кавказское языкознание // Материалы VI коллоквиума ЕОК. Республика Адыгея, 23 – 25. VI. 1992 г. Составитель А. М. Гадагатель. Майкоп, 1994. с. 175-183
8. Мыжаев М.И. Представления о мире в Адыгском героическом эпосе «Нартхэр» / В кн. Нартский эпос и кавказское языкознание // Материалы VI коллоквиума ЕОК. Республика Адыгея, 23 – 25. VI. 1992 г. Составитель А. М. Гадагатель. Майкоп, 1994. С. 57-63
9. Нейхардт А. А. Происхождение креста. М.: «Сов. Россия», 1975. 56 с.
10. Онианс Р. На коленях богов. М.: «Прогресс-Традиция», 1999. – 592 с. ISBN 5-89-826-024-2.
11. Понятия “Бог”, “Дух”, “Душа” в адыгском логосе. URL: <http://zihia.narod.ru:80/culture/chapter11.htm> (дата обращения: 10.04.14).
12. Пространство и время в представлении древних Адыгов. URL: <http://zihia.narod.ru/culture/chapter9.htm> (дата обращения: 10.01.17).
13. Религиозное сознание: от истоков к мировой религии. Природа теонима “ТХА” (“БОГ”). URL: <http://zihia.narod.ru:80/culture/chapter10.htm> (дата обращения: 10.04.14).
14. Сказания о сотворении мира. Книга познания творений Ра. URL: <http://annales.info/egipet/rak/01.htm> (дата обращения: 06.01.17).
15. Словарь кабардино-черкесского языка: Около 31 000 слов. / Институт гуманитарных исследований Кабардино-Балкарского научного центра РАН 1-е изд. М.: Дигора, 1999. 860 с.

16. Спенсер Э. Путешествия в Черкесию / предисловие, перевод и комментарии Н. Нефляшевой. Майкоп, РИПО «Адыгея», 1994. 154 с.
17. Ципинов А.А. Мифо-эпическая традиция Адыгов. Институт гуманитарных исследований правительства КБР и КБНЦ РАН. Нальчик, Издательский центр «Эль-фа», 2004. 302 с. ISBN 5-88195-643-5.
18. Шаззо А. Что «несет» из древности адыгов «собака». URL: <http://www.natpressru.info/index.php?newsid=5867> (дата обращения: 05.07.12).
19. Шаззо А. Этимология черкесского слова «Бог» восходит к эпохе матриархата. URL: <http://www.natpressru.info/index.php?newsid=7592> (дата обращения: 20.04.16).

СОЦИАЛЬНЫЕ ТРАНСФОРМАЦИИ В СОЦИАЛЬНЫХ КОНТЕКСТАХ

Киселев С.А.

аспирант кафедры теории и философии права,
Ростовский государственный экономический университет (РИНХ),
Россия, г. Ростов-на-Дону

В статье рассматриваются особенности основных сегментов темпоральной шкалы, используемых в общественном развитии. Исследуются концептуальные аспекты конструирования сегментов времени в контексте социальной истории. Показываются теоретические и методологические особенности многоуровневости сегмента настоящего времени. Представлена специфика концепции транзитивности.

Ключевые слова: темпоральность, социальные трансформации, транзитивность, история, сегменты времени, настоящее время.

В современной литературе, выявление понимания и анализ базовых и производных принципов локальных свойств самих социальных трансформаций дает возможность более корректного изучения социального развития, в котором безусловно на первое место выходит оптимальное сочетание объективного и субъективного с точки зрения формирования целей проектов и программ. Естественно, возникает проблема стихийного и планомерного, при этом социальные трансформации, призванные сделать наиболее эффективными различные процессы, связаны с развитием, изменением, преобразованием. Причем подобные преобразования вполне соответствует формированию целей проекта в рамках социальных трансформаций, и соответственно, в данном случае, есть весьма интересные выходы на диалектику реального, случайного и возможного. Поэтому, происходит отход в современной социально философской литературе от достаточно примитивного понимания социальной трансформации, которая сводится к некоторому изменению тех или иных функций жизнедеятельности общества, и содержание этого изменения наоборот, на приоритетной роли выводит эффективность и оптимизацию любых процессов социального развития и социального изменения. В контексте социальных трансформаций, так или иначе происходит согласование самой человеческой объективности и объективных путей социально-экономического и социально-политического развития, то есть сама модель в

становлении социума, в конечном счете определяется теми процессами, которые представляют социальные трансформации. Вполне правомерно заметить, что трансформация отражает проектно-программные отношения политических, экономических, социальных и иных субъектов, в рамках которых происходит синтез некоторых стандартов, норм всего спектра человеческих отношений с теми социальными процессами, которые происходят внутри социальных трансформаций, признавая постоянную изменчивость и динамичность социума. Закономерно обратить внимание на то, что достаточно справедливо подметил Пётр Штомпка, что на каждом из четырех уровней социокультурное поле непрерывно подвергается изменениям. Постоянно наблюдаем: 1) артикуляцию, легитимизацию или переформулирование идей, возникновение или исчезновение идеологий, убеждений, доктрин и теорий; 2) институционализацию, пересмотр норм, ценностей, правил или отказ от них; возникновение и исчезновение этических кодов, правовых систем; 3) выработку, дифференциацию и переформулирование каналов взаимодействия, организационных или групповых связей; возникновение или исчезновение групп, кругов общения и личностных сетей; 4) кристаллизацию, утверждение и перегруппировку возможностей, интересов, жизненных перспектив, подъем и падение статусов, распределение и упорядочивание социальной иерархии. Безусловно социальный субъект и будет тем основным звеном, который так или иначе синтезирует все указанные выше процессы. Причем синтезирует не просто в рамках своего социального бытия, но, и естественно, в тех случаях, когда он выходит за его границы, так как тем самым воспроизводит эти процессы в рамках общества. С объективной стороны можно сказать, что и социум конструирует и несет в себе эту творческую способность социального субъекта, так как он своими социальными трансформациями, механизмами развития и другими важными характеристиками социального организма влияет на социального субъекта в плане активизации его креативной деятельности.

Поэтому, можно сказать и о том, что социальная трансформация представляет собой своеобразный переход социального содержания во внутреннюю человеческую субъективность, а далее идет своеобразный обратный процесс: когда объективность уже по-новому определяет человеческую субъективность, на новом качественном уровне, иначе субъекты могут выступать в качестве некоторых установлений действительности посредством проекции и содержания своего собственного социального бытия, что имплицитно предполагает появление иных видов действительности и иных сфер жизнедеятельности социума.

Происходит своеобразный процесс соединения нового понимания различных объективных характеристик с новыми субъективностями социального субъекта. При таком понимании можно говорить о том, что социальную трансформацию в определенной степени справедливо рассматривать в качестве реального вида глубинных социальных изменений социума, так как социальная трансформация в данном случае будет определять все связи и взаи-

модействия, содержания и стороны этих процессов. Причем в данном случае это будет затрагивать и глубинные связи, и субстраты.

Список литературы

1. Попов В.В., Тимофеев В.А. Методологические особенности периода транзита в догоняющем государстве // Фундаментальные исследования. 2015. № 2-25. С. 5743-5747.
2. Попов В.В., Музыка О.А., Тимофеев В.А. Противоречия в контексте переходных периодов транзитивного общества // Международный журнал экспериментального образования. 2016. № 7. С. 111-114.

ПРОЦЕСС ВОЗНИКНОВЕНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ЭЛИТЫ КАК СОЦИАЛЬНОЙ ОБЩНОСТИ

Липчанская И.В.

доцент кафедры философии и культурологии, канд. филос. наук, доцент,
Ростовский государственный экономический университет (РИНХ),
Россия, г. Ростов-на-Дону

В статье рассматривается процесс становления интеллектуальной элиты как социальной общности, неразрывно связанной с наукой как социальным институтом, культурным феноменом и видом человеческой деятельности, становлением тех интеллектуальных форм восприятия и познания мира, которые легли в базис научного знания, тех предпосылок, которые являются минимальными основаниями зарождения науки.

Ключевые слова: научная элита, генезис, агон, античная философия, пассионарность.

В исследованиях по социальной философии элита понимается как меньшинство, обладающее монополией на власть, на принятие решений относительно содержания и распределения основных ценностей в обществе; как наиболее активные в политическом отношении люди, ориентированные на власть, осуществляющие наиболее важные функции в обществе либо как лица, получившие высший показатель в своей деятельности, обладающие интеллектуальным или моральным превосходством над массой, наивысшим чувством ответственности [1, с. 5].

Проблема генезиса научной элиты обусловлена развитием самой науки, становлением тех интеллектуальных форм восприятия и познания мира, которые легли в базис научного знания, тех предпосылок, которые являются минимальными основаниями зарождения науки. В своем исследовании мы исходим из того, что становление научной элиты как социальной группы неразрывно связано с наукой как социальным институтом, культурным феноменом и видом человеческой деятельности, которая формируется в Западной Европе в XVII веке.

Изучение происхождения научной элиты, ее развития на разных этапах имеет особую значимость в связи с тем, что при переходе от одной культурно-исторической эпохи к другой можно видеть, как меняются общемировоззренческие ориентиры ученого, влияющие на его понимание природы и свое-

го места в ней, и как это изменение сказывается на характере научного мышления, прежде всего на научных программах [2, с. 15].

Проблемы неоднородности и иерархизации бытия были в центре внимания античной (Пифагор, Гераклит, Сократ, Платон) и средневековой философии (Августин Блаженный, Фома Аквинский), они обсуждались в философии Нового времени, в философии XX века (Бердяев, Ортега-и-Гассет). Процесс развития включает дифференциацию и иерархизацию бытия, а с ней и выделение элитного [3, с. 131].

Генезис научной элиты невозможен без возникновения науки. Б. Рассел в «Истории западной философии» отмечал, что при своем возникновении большинство наук были связаны с некоторыми формами ложных верований, которые придавали наукам фиктивную ценность. Философия и наука – сперва они не разделялись – возникли в VI веке до н.э. [4, с. 53]. Данный период – конец VI – начало V века до н.э. А. Дж. Тойнби назвал наиболее выдающимся веком греческой цивилизации – периодом исторического надлома. Именно в данный период – от возникновения древнегреческой философии до ее наиболее зрелой и завершенной формы, какую она получила в учении Аристотеля, – связь ранней греческой науки с философией оказывается глубокой и органичной.

Относительно причин культурного переворота, связанного с зарождением науки как вида деятельности, высказаны разные точки зрения. Достаточно подробно эта проблема исследована С.Л. Франком, который обратил внимание на то, что существовали народы высокой культуры (например, народы Древнего Востока – египтяне, вавилоняне, иудеи, финикияне), не имевшие никакой науки. Их знания (технические, астрономические и др.), во-первых, передавались в течение веков от поколения к поколению без заметного сколько-нибудь быстрого развития, во-вторых, считались неприкосновенными истинами, независимыми от личности, и по большей части санкционированными религиозным авторитетом, в-третьих, никогда не доказывались и не проверялись. Напротив, когда древние греки в конце VII – начале VI вв. до н.э. познакомились с этими знаниями, они быстро превратили их в настоящее научное знание (в первой философской или научной школе милетских натурфилософов Фалеса и его преемников). А именно: 1) знание начало разрабатываться бескорыстно, как знание ради самого знания, без непосредственного отношения к жизненным нуждам, ради отыскания самой истины; 2) знание развивалось свободно, каждый мыслитель считал себя вправе самому доискиваться до истин, изменять и исправлять существующее знание, и потому греки за небольшое время развили слабые зачатки знания в законченные науки; 3) знание доказывалось и проверялось, то есть строилось рационально, в логически разработанной системе понятий. Поэтому, заключал С.Л. Франк, наука впервые в истории человечества родилась и развивалась в Древней Греции [5, с. 120-121].

В концепции А.И. Зайцева упор делается на особенности общественной психологии древних греков, обусловленные социальными, политическими, природными и другими факторами [6, с. 85].

Хозяйственную и политическую жизнь античного полиса пронизывает дух соревнования, конкуренции. Причем, что очень важно с точки зрения Зайцева, соревновательный, атональный дух присущ видам деятельности, лишенным утилитарного значения. Около V века до н.э. усиливаются демократические тенденции в жизни греческого общества, приводящие к критике аристократической системы ценностей, среди которых важнейшее место занимал атлетический агон. Однако в это время в социуме стали стимулировать творческие задатки индивидуумов, даже если сначала плоды их деятельности были практически бесполезны. Стимулируются публичные споры по проблемам, не имеющим никакого прямого отношения к обыденным интересам спорящих, что способствовало развитию критичности, без которой немислимо научное познание.

С этой точки зрения, первоначальная научная элита зародилась в среде античных полемистов, в которой широко был распространен мусический агон – соревнования, не связанные со спортивно-атлетическими, а демонстрировавшие достижения в сфере образованности, наук и искусств.

Иная позиция обоснована М.К. Петровым и сводится к тому, что причиной возникновения науки стал социальный феномен пиратского корабля: «Нам кажется, что именно в пиратском ремесле, в его признанности и повсеместной распространенности следует искать разгадку как античной культуры, так и европейского типа мысли вообще». И дело здесь не в экзотике, «черных роджерах» и «бригантинах», а в том, что пиратское ремесло, единственное из всех известных тому времени ремесел «не поддается ритуализации, требует постоянного опредмечивания и постоянного их обновления». Хотя с точки зрения производительного труда пиратское ремесло – величина явно отрицательная, и не может служить основанием для синтеза социальных структур, «оно все же навязывает формы синтеза» [7, с. 67].

В специфической ситуации Эгейского бассейна со множеством островов, в условиях крито-микенской морской культуры всегда существует угроза с моря, поэтому гончар, плотник обязательно должен быть еще и воином. Но и пираты на корабле – это тоже бывшие гончары и плотники. Следовательно, возникает настоятельная необходимость совмещения профессий. Защищаться и нападать можно только сообща, значит, необходима интеграция, которая губительна для профессионально дифференцированного традиционного общества. Это означает и возрастание роли слова, подчиненность ему (одни решают, другие исполняют), что впоследствии приводит к осознанию роли закона (номоса) в жизни общества, равенства всех перед ним. Закон выступает и как знание для всех. Систематизация законов – устранение в них противоречий – это уже рациональная деятельность, опирающаяся на логику [6, с. 86-87].

М.К. Петров специально отмечает сложность внутренней структуры социальных отношений, включающей знак в качестве передаточной инстанции. «Все воли и все способности регулирования, вмешательства в ход событий отчуждены и переданы в одну голову – голову капитана, с другой стороны, способность этой единственной головы контролировать, комбинировать

и координировать практическое отношение к окружению также отчуждена и распределена по нескольким десяткам исполнителей. Единомыслие и единодействие многих требует в этих условиях опредмечивания не только отклонений от нормы, но и самой нормы, закона, программы действия, а также одинакового истолкования знака, «понимания» и командиром и подчиненными. Иными словами, в палубной ситуации примат слова над делом – отношение **необходимое, неизбежное**» [7, с. 69-70]. Кроме того, в этой социальной системе было широко распространено прогнозирование. Иными словами, позиция М.К. Петрова сводится к тому, что научной элитой в первоизданном варианте была команда пиратского корабля.

Великие античные философы были, как правило, основателями собственных школ, проявили себя как выдающиеся педагоги (Фалес, Пифагор, Сократ, Платон, Аристотель, Эпикур). Одна из первых целостных систем элитного образования была разработана Конфуцием, влияла на культуру Китая и всей Восточной и Юго-Восточной Азии на протяжении всего духовного, нравственного самосовершенствования [3, с. 129].

По Б.Расселу трезвая цивилизация в сфере мышления тождественна науке. Но наука в чистом виде не удовлетворяет человека, люди нуждаются также в страсти, в искусстве и в религии. Наука может ограничить знание известными пределами, но она не должна и не может ставить пределы воображению. Среди греческих, как и среди позднейших философов некоторые тяготели к науке, другие – к религии, последние прямо или косвенно многим обязаны религии Вакха. Особенно это относится к Платону [4, с. 33-34].

Именно Платону принадлежит первая цельная концепция научной элиты. Около 387 г. до н.э. Платоном в качестве центра подготовки научной элиты была основана Академия, просуществовавшая до I века н.э. При входе в Академию была надпись: «Негеометр да не войдет». В нее вообще не принимались те, кто был далек от музыки, геометрии и астрономии. Диоген Лаэртский сообщал, что глава Академии Ксенократ сказал человеку, не сведущему в данных науках: «Иди, тебе нечем ухватиться за философию». Среди учеников Платона были крупные математики Евдокс и Менехм, геометр Евклид был близок к платоновской философии.

Философ способен к целостному познанию, он «вожделеет не одному какому-то ее виду, а ко всей мудрости в целом», он страстный поклонник истины и бытия. Философы представляют собой элитарную социальную группу, Платон пишет о племени философов, указывая, что они немногочисленны. Внутри этой научной элиты им выделяется особый слой совершенных философов; совершенный философ «редко рождается среди людей – только как исключение» [8, с. 270-279].

Касаясь социальной роли научной элиты, Платон уверен в том, что государствам до тех пор не избавиться от бед, пока не будут в них править философы. Он выступал за радикальное слияние научной и политической элиты: «Пока в государствах не будут царствовать философы либо так называемые нынешние цари и владыки не станут благородно и основательно философствовать и это не сольется воедино – государственная власть и филосо-

фия, и пока не будут в обязательном порядке отстранены те люди, – а их много, – которые ныне стремятся идти порознь либо к власти и либо к философии», до тех пор государствам не избавиться от зол и не увидит солнечного свет платоновское идеальное государственное устройство [8, с. 252-253].

Аристотель занимает особое место в античной научной элите. Он оставался в платоновской Академии в течение 20 лет, в 343 г. до н.э. стал воспитателем Александра – сына царя Македонии, которому суждено было стать основателем империи. Г.Гегель считал, что карьера Александра свидетельствует о практической пользе философии Аристотеля. По мнению Б.Рассела, Аристотель первым начал писать как профессор; его трактаты систематичны, его рассуждения разделены на рубрики, он – профессиональный учитель, а не вдохновенный пророк [4, с. 195].

Аристотель является творцом первой в истории классификации животных, а также политических форм и форм логического мышления. Его внимание привлекает не только всеобщее и «высокое», как в школе Платона, но и все частное и «низкое»: он с таким же интересом изучает строение червя и моллюска, как и движение неба и небесных светил. Все богатство и многообразие мира заслуживает, с его точки зрения, тщательного описания и изучения [2, с. 7]. Аристотель сформулировал собственные критерии научной элиты. Он считал, что образованному человеку свойственно добиваться точности для каждого рода предметов в той степени, в которой это допускает природа предмета. Ученый (или, по Аристотелю, знаток) избегает избытка и недостатка, придерживаясь середины. Он уверен в том, что «всякая наука успешно совершает свое дело (...), стремясь к середине» [9, с. 85-86].

Научная элита рассматривается Аристотелем как своеобразный эталонный социальный тип. С его точки зрения, элитарный тип (по Аристотелю, великолепный человек) подобен знатоку. Научность же – это «доказывающий склад», ибо «человек обладает научным знанием», когда «принципы ему известны». Ссылаясь на Сократа, он утверждает, что ничего нет выше знания. Научно-педагогическая функция научной элиты описывается им так, что «не всякий способен правильно наставить кого бы то ни было, кого ему предложено (воспитывать), а если кто и способен, то это знаток» [9, с. 289-291].

Научная элита предстает у Аристотеля своеобразной референтной социальной группой, когда он пишет о тех, кто стремится к почету у добрых и знающих [9, с. 231]. Вместе с тем, он склонен проводить различие между научной и политической элитами, заявляя, что «ни одной науке не дано говорить о том, что (и когда именно) нечто есть благо для всех наук» [9, с. 292]. Наука рассматривалась им как причина и начало [9, с. 363].

На формирование Аристотелем концепции научной элиты оказали влияние подмеченные П.П. Гайденом методологические принципы научного исследования, которые привели, в конечном счете, к необходимости перестройки прежнего способа деятельности ученого, к появлению нового типа ученого и новой организации науки. С одной стороны, представление Аристотеля о науке как продукте коллективного творчества привело к убеждению в том, что научное исследование предполагает соединение усилий груп-

пы ученых, научного коллектива, научной ассоциации. По свидетельству древних авторов, исследования самого Аристотеля требовали для своего осуществления работы целой группы людей: таковы, например, его сочинения, посвященные анализу политического устройства ста пятидесяти восьми известных ему греческих полисов (уцелела только «Афинская полития») [2, с. 370-371].

С другой стороны, по сообщению Плиния Старшего, Александр Македонский во время своих походов в Азию выделил Аристотелю несколько тысяч человек «для сбора всего, что могут дать охота, ловля птиц и рыболовство; этим же людям поручена забота о зверинцах, стадах, пчельниках, рыбных садках, птичниках, дабы ничто живое не осталось где-либо ему неизвестным». Александру Аристотель также был обязан не только пополнением своей коллекции животных и растений, но и своей обширной библиотекой, составленной им и переданной Теофрасту [2, с. 372].

Именно научная элита была тем самым интеллектуальным меньшинством, создававшим изобретения и обладавшим пассионарностью, о которой писал Л.Н. Гумилев. По мнению Л. Н. Гумилёва, пассионарность – это характерологическая доминанта, необоримое внутреннее стремление (осознанное или, чаще, неосознанное) к деятельности, направленной на осуществление какой-либо цели (часто иллюзорной) [11, с. 97-98]. Заметим, что цель эта представляется пассионарной особи иногда ценнее даже собственной жизни, а тем более жизни и счастья современников и соплеменников. Другими словами, пассионарность – это способность и стремление к изменению окружения.

В связи с этим, М.В. Прокопенко рассмотрел «пиратскую» концепцию М.К. Петрова с точки зрения теории пассионарности [12, с. 116-117]. Согласно Петрову в VIII в. до н.э. на пиратских кораблях произошло рождение нового социального ритуала. Именно благодаря пиратству появляется феномен личности в истории культуры и происходит рождение самосознания, – все то, что обусловило специфику античной цивилизации. По мнению Гумилева, именно в этот период через северное Средиземноморье и Ближний Восток проходит пассионарный толчок, который и привел к появлению римского, самнитского, галльского, древнегреческого и персидского этносов. Следовательно, в короткий срок на территории современной Греции, юга Балканского полуострова, появляется большое количество пассионариев, которые в силу своего характера, а также сложившегося социально-экономического уклада, устремляются в море, где и находят выход своей бурной энергии в постоянных схватках и сражениях. Все эти факты, а также необходимость заниматься непривычным морским делом, привели к ломке устоявшихся норм социального поведения и формированию новых. Именно стечение этих двух обстоятельств: появление пассионарных коллективов и упадок культурных традиций – привели к появлению нового типа социальности.

В связи тем, что наука как таковая всегда элитарна, ее развитие сопровождается функционированием научной элиты, социальная роль которой заключается в научном обеспечении социального прогресса.

Научная элита является социальной группой, объединяющей индивидов, занимающихся производством и трансляцией нового научного знания в качестве лидеров научных школ, направлений, научных организаций. Результатами творческой деятельности научной элиты становятся существенные достижения в сфере получения нового научного знания, которые признаются научным сообществом и объективируются в научные труды, открытия, изобретения, полезные модели, научные основы.

Список литературы

1. Липчанская И.В. Генезис научной элиты (социально-философский анализ): дис. ... канд. фил. наук. Ростов н/Д., 2008. 195 с.
2. Гайденко П.П. Эволюция науки. Становление и развитие первых научных программ. М., 1980.
3. Ашин Г.К. Элитология в системе общественных наук // Общественные науки и современность. 2003. № 4.
4. Рассел Б. История западной философии. Ростов н/Д., 1999.
5. Франк С.Л. Понятие философии. Взаимоотношение философии и науки // На переломе. Философские дискуссии 20-х годов: Философия и мировоззрение. М., 1990.
6. Кохановский В.П., Лешкевич Т.Г., Матяш Т.П., Фатхи Т.Б. Основы философии науки. Ростов н/Д., 2005.
7. Петров М.К. Самосознание и научное творчество. Ростов-на-Дону. 1992.
8. Платон. Государство // Платон. Филеб, Государство, Тимей, Критий.
9. Аристотель. Никомахова этика // Аристотель. Сочинения. В 4-х т. Т.4. М., 1983.
10. Кузищин В.И. Существовала ли интеллигенция в античном обществе? // Интеллигент и интеллигентоведение на рубеже XXI века: итоги пройденного пути и перспективы. Иваново, 1999.
11. Гумилев Л.Н. Биосфера и импульсы сознания // Природа. 1978. № 12.
12. Прокопенко М.В. «Пиратская» концепция и пассионарность: М.К. Петров и Л.Н. Гумилев // Философское и культурологическое россиеведение: феномен восточно-христианской цивилизации. Выпуск 2. EN APXH. Серия «Восток-Запад-Россия». Ростов н/Д., 2003.

ТЕРРОРИЗМ КАК ВОЙНА И ПРОБЛЕМА ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Пегов И.А.

курсант, Нижегородская академия МВД России, Россия, г. Нижний Новгород

В статье рассматривается трансформация такого социально-политического явления как терроризм в одну из новых форм войны. Одним из ключевых средств борьбы с трансформацией является патриотическое воспитание.

Ключевые слова: терроризм, война, патриотическое воспитание.

В условиях быстро развивающегося общества терроризм стал одной из самых злободневных проблем человечества. Это социально-политическое явление в современности приобрело качественно новые черты.

В современных условиях международный терроризм следует отграничивать от терроризма “бунтарского” существовавшего при монархических формах правления.

В начале XXI века терроризм трансформировался, видоизменился в одну из форм ведения войны. И совершенно не важно, между какими субъектами ведётся эта трансформированная новая война, потому что общественная опасность, значение, ущерб от войны для этих субъектов не изменится, а значит не так уж и важно между какими субъектами ведётся война. Элементы тождественности таких явлений как война и международный терроризм прослеживаются в ряде схожих признаков каждого из названных явлений. В XX-XXI веках терроризм эволюционировал от “бунтарского” до международного терроризма. Это значит, что международный терроризм является более массовым, более масштабным явлением, чем ранее существовавший терроризм. Деятельность террористов теперь ведётся не в одном отдельном государстве, а во всех странах мира.

Терроризм стал опасным для всего мирового сообщества. Есть угроза совершения ядерного, биологического терроризма, что, несомненно, наносит вред и всем государствам, и всем людям Земли, и природе в целом.

Решение такой глобальной проблемы, как терроризм может принципиально решаться через особую форму борьбы с международным терроризмом, как воспитание. Воспитание является ведущим средством борьбы с международным терроризмом. Воспитание способно дать человеку тот внутренний стержень, который не даст сломаться перед идеологами терроризма. Конечно, воспитание является трудоёмким и “неосязаемым” процессом, результаты которого невозможно предугадать с однозначностью. Не предугадать, какие конкретно ценности, прививаемые в процессе воспитания сформируются, сохранятся, а какие не сохранятся. Воспитание должно осуществляться в духе уважения человека как личности и его мировоззрения. У каждого человека своя картина мира, своё мировоззрение. И задача воспитания привить человеку такие духовные ценности, которые будут способствовать мирному урегулированию противоречий при неизбежном столкновении разных картин мира, мировоззрений.

И терроризм, и война наносят ущерб государству, обществу, гражданам. Ущерб от войны и террористических актов выражается в гибели людей, в дезорганизации государственной деятельности, дестабилизации общественного порядка, в значительном материальном ущербе.

Дезорганизация государственной деятельности состоит в нарушении нормальной работы и функционировании государственных органов и служб. Терроризм и война парализуют все виды транспортных путей (авиа-, авто-, железнодорожные пути). Дезорганизует государственную деятельность как внутри страны, так и за её пределами. Примером вышесказанному могут послужить теракты, которые были совершены 22 марта 2016 года в брюссельском аэропорту и брюссельском метрополитене на станции метро “Малбек”. Последствием терактов помимо смерти людей и материального ущерба и человеческих жизней было нарушение работы транспорта на местном и международном уровне.

И при терроризме, и при войне в XXI веке применяются новые виды вооружения, которые создаются в соответствии с технологическими нормами

[5] создания оружия, предназначенного для ведения широкомасштабных боевых действий.

Международный терроризм и война имеют и свои отличительные особенности, которые строго отграничивают войну и международный терроризм друг от друга.

Во-первых, военные действия ведутся на конкретной территории. Имеют границы. А терроризм не имеет конкретной территории. Террористические акты совершаются в неожиданных для всех местах зачастую спонтанно.

Во-вторых, наблюдая за ходом войны можно сделать конкретные прогнозы на дальнейшее развитие военных действий, пути решения конкретных военных задач (оборону стратегически важного объекта). А терроризм отличается от войны тем, что он ещё более непредсказуем и хаотичен, чем война. Наблюдая за террористическими актами нельзя, утверждать где, когда будет совершён террористический акт. Просчитать действия террористов почти не представляется возможным.

Международный терроризм как новая форма войны на современном этапе развития общества приобрёл одну из ключевых качественных особенностей дестабилизируя обстановку в конкретном регионе, он создаёт почву для плавного перетекания в традиционную форму войны, создаёт предпосылки к открытому противостоянию конфликтующих. Такую попытку можно увидеть, заглянув в историю покушения на русских послов.

Александр Сергеевич Грибоедов, находясь в Тегеране во главе представительской миссии, был убит религиозными фанатиками. Последствием реакции на это преступление является быстрая выплата контрибуции Российской Империи Персей, а также Николаю I был передан знаменитый алмаз “Шах”. Этот жест шаха свидетельствует о признании силы Российской Империи.

В советской истории тоже были случаи убийства послов. Так, 10 мая 1923 года в швейцарской Лозанне был застрелен советский полпред Вацлав Вацлавович Воровской, который прибыл для подписания конвенции о режиме судоходства в контролируемых Турцией черноморских проливах. Как итог, власти СССР издали декрет “О бойкоте Швейцарии”. Данный нормативно-правовой акт разорвал советско-швейцарские торговые отношения, а также запретил “въезд в СССР всем швейцарским гражданам, не принадлежащим к рабочему классу”.

В новейшей истории России был печальный факт убийства российского посла. 19 декабря 2016 года в Анкаре был убит посол Российской Федерации в Турции Андрей Геннадьевич Карлов. Версий резонансного происшествия много и не исключено, что данный террористический акт был направлен на срыв всех дипломатических отношений России и Турции, а также провокации начала войны между странами. Такая “пощёчина” далеко уже не первая в новейшей истории России, которая направлена на провокацию военных действий между России и Турцией. Стоит вспомнить российский истребитель, сбитый противовоздушными силами Турции.

Убийство посла любого государства является прямым вызовом государству. Убийство посла является не простым актом терроризма, выражающегося в политических требованиях радикально настроенных организаций, террористов одиночек, а способом дестабилизации существующей обстановки в конкретном регионе и провоцировании войны в традиционном её понимании.

Международный терроризм, как одна из глобальных проблем человечества требует решения, которое может быть достигнуто путём патриотического воспитания. Патриотическое воспитание, как задача возложена на органы государственной власти, которые должны осуществлять свою деятельность, освящая темы любви к своей родине, патриотизма [6], бескорыстной самоотдачи своему отечеству, помощи ближнему, взаимовыручки и др.

Помимо государства субъектами процесса воспитания молодого поколения является семья, церковь, общество и другие участники общественного процесса. В борьбе с терроризмом такое средство как патриотическое воспитание, в первую очередь молодого поколения, а уже потом всех остальных категорий социальной стратификации общества является одним из наиболее эффективных средств. Это связано с тем, что патриотическое воспитание формирует самосознание, духовно-нравственные ценности, смысл жизни человека [7]. Стоит сказать о том, что самосознание, духовно-нравственные ценности, смысл жизни помогают человеку противостоять терроризму и бороться с ним. Так как патриотическое воспитание граждан решающим образом определяет его отношение, устойчивость, сопротивление вербовки в террористические организации. Человек, который приобрёл смысл жизни, не будет поддаваться на уловки террористов. Так как у этого человека есть то, ради чего стоит жить: семья, работа, Родина, хобби и т.д. Склонны к террористической деятельности те люди, у которых нет семьи, работы, друзей, смысла жизни или по каким-либо причинам он перестал для них существовать (быть важным).

Изучением проблемы патриотического воспитания занимались учёные Нижегородской академии МВД России такие, как: Трусев Н.А. [10], Треушников И.А. [9], Сулима И.И. [8], Ивашевский С.А. [1], Савченко И.А. [4], Осянин А.Н. [3], Насиров М. Н. [2] и др.

Патриотическое воспитание граждан является одним из ведущих средств, в противодействии такому социально-политическому явлению, как международный терроризм. Именно патриотическое воспитание граждан формирует в человеке духовные ценности, которые и не дают сделать выбор в пользу террористических организаций.

Список литературы

1. Ивашевский С.Л. Политика памяти в российском образовании // Философия образования. – 2016. – № 1 (64). – С. 92-101.
2. Насиров М. Н. Актуальные вопросы патриотического воспитания сотрудников органов внутренних дел в современной России // Вестник Нижегородского института управления. – 2015. – № 1 (34). – С. 22-24.

3. Осянин А.Н. Формирование патриотизма в России как элемента национальной безопасности: нормативно-правовой аспект/ А.Н. Осянин, С.Л. Ивашевский // Актуальные проблемы в области гуманитарных наук: от теории к практике. Сборник статей. Нижегородская академия МВД России; под ред. И.А. Треушникова, С.Л. Ивашевского. – 2016. – С. 187-195.

4. Савченко И.А. Медиа в борьбе за маргинала // Актуальные проблемы социальной коммуникации материалы первой международной научно-практической конференции. Нижегородский государственный технический университет им. Р.Е. Алексеева. Сборник статей. – 2010. – С. 54-57.

5. Сулима И.И. Кризис культуры в техногенной цивилизации // Русский универсум в условиях глобализации: сб. ст. участников Всеросс. науч.-практ. конф. (26-28 окт. 2016 г.) / Науч. ред. Е.В. Волкова, отв. ред. С.В. Напалков; Арзамасский ф-ал ННГУ; Фонд «Русский мир». – Саров: Интерконтакт, 2016. – С. 61-64.

6. Сулима И.И. Литература как отражение полноты человеческого. // Народное образование. – 2015. – № 3. – С. 152-158.

7. Сулима И.И. Образ России как элемент воспитания патриотизма Образ России в русской религиозной мысли: XXV Рождественские православно-философские чтения. – Нижний Новгород: НГПУ им. К. Минина, 2016. – С. 177-181.

8. Сулима И.И. Труд как ценность в истории философской мысли. / И.И. Сулима, Р.Ю. Фофанов // Человек труда в истории: актуальные вопросы исторической науки, архивоведения и документоведения сборник статей III Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием). – 2016. – С. 120-125.

9. Треушников И.А. Образ России в философии всеединства // Образ России в русской религиозной мысли XXV рождественские православно-философские чтения. – Нижний Новгород: НГПУ им. К. Минина. – 2016. – С. 181-188.

10. Трусов Н.А. Критерий содержания права как проявление идеологием в социокультурном пространстве // Юридическая техника. – 2016. – № 10. – С. 466-470.

АНАЛИЗ ПОДХОДОВ К ИДЕНТИЧНОСТИ ЗАБАЙКАЛЬСКИХ КАЗАКОВ В КОНТЕКСТЕ КОНСТРУКТИВИСТСКОЙ МЕТОДОЛОГИИ

Филимонов А.В.

ст. преподаватель кафедры экономической теории и мировой экономики,
Забайкальский государственный университет, Россия, г. Чита

В статье проводится сравнительный анализ основных направлений дискурса, посвященного исследованиям идентичности забайкальских казаков. Выделены направления, связанные с мемуарным, краеведческим, историческим описанием казаков, а также направления, связанные с преподнесением образа казаков, как служилых людей, сословия, класса, субэтноса русского народа, репрессированного этноса.

Ключевые слова: Забайкалье, возрождение казачества, научный и общественный дискурс о казаках, забайкальские казаки, этнос, субэтнос, сословие.

Современное возрождение казачества в Забайкалье в значительной мере представляет собой обсуждение проблем сущности, развития, кризиса и современного положения Забайкальского казачьего войска. При этом дискуссионность этого вопроса связана с тем, что в своей основной массе забай-

кальское казачество было уничтожено за 77 лет советской власти, когда оно перестало существовать как социальная группа, и как система передачи традиционного воспитания и казаческой культуры [8]. Поэтому сегодня среди тех, кто пытается возродить казачество нет четкого представления и единства в понимании того, что представляет собой казачество, и что необходимо возрождать, когда речь идет о возрождении казачества в современных условиях глобализирующегося мира. В связи с этим большое значение приобретает содержание широкого трудов, созданных в рамках традиционных исторических, этнографических, краеведческих описаний и мемуарной литературы, составляющих историографию забайкальских казаков, которая в новых условиях требует отдельного осмысления.

В первую очередь к анализу роли казачества в истории Забайкалья привлекаются труды, созданные в рамках традиционных исторических и этнографических описаний. Надо сказать, что вопрос о месте забайкальских казаков, которые до 1655 г. именовались как служилые люди, после этого времени как нерчинские казаки, а с 1822 г. как казаки на китайской границе, затрагивался в целом ряде научных исследований и документов. Служилые люди и казаки упоминались в описаниях своего пребывания в Забайкалье, сделанных Н. Г. Спафарием и протопопом Аввакумом. Они выступают в качестве одного из многочисленных объектов, привлечших внимание исследователей Забайкалья, таких как Г. Ф. Миллер, П. С. Паллас, П. Крашенников, П. А. Кропоткин и др. в XVIII-XIX вв., составившие географические, топографические, исторические описания региона [1].

Однако первые публикации, посвященные казакам, появились только после того, как было учреждено Забайкальское казачье войско. Тогда правительством было издано множество изданий нормативного и законодательного характера, а также материалов и проектов, которые позволяют дать оценку того, что царское правительство позитивно оценивало Забайкальское казачье войско и ставило перед ним большие задачи [5]. В последующие после этого годы казаки все чаще становятся основным объектом описания, например, в таких публикациях, труды Ю. А. Гагемайстера, Е. И. Сычевского, А. И. Маныкина-Невструева. Авторами часто становятся сами казаки, такие как И. И. Эпов, в своих мемуарах представляя ценные сведения о Забайкальском казачьем войске.

Внимания заслуживает «Забайкальская казачья книжка», составленная М. П. Хорошхиным и Е. Путиловым, которые собрали сведения об истории освоения Сибири, войсковых святынях, традициях, фольклоре казаков. Вопросы истории забайкальских казаков, а также описания их службы, традиций, быта в условиях приграничья описаны В. К. Андриевичем, Б. В. Бессоновым, Н. Красновым, П. А. Словоцовым. Описанию бытовых условий жизни забайкальских казаков и их промыслам уделили внимание С. Дрентельн, И. С. Колбасенко, А. А. Кауфманн, К. Д. Логиновский, Е. Бакшеев. Однако наиболее полно эта сфера была представлена в изданных материалах комиссии К. А. Куломзина. Проблемам складывания границ и взаимоотношения казаков с Китаем и Монголией посвящены труды Ф. Ф. Мартенса, Д. Райско-

го, А. Е. Баранова, М. И. Венюкова, Б. К. Кукель, И. Барсукова, А. И. Заборинского, С. А. Казаринова, Э. Э. Ухтомского, Н. Н. Оглоблина.

В начале XX в. забайкальские казаки принимали участие в ряде войн и военных походов, воспоминания о которых были опубликованы многими участниками этих событий О. В. Агфоновым, В. А. Апушкиным, П. Н. Врангелем, П. К. Ренненкампом, А. П. Будбергом и А. Квиткой. Как показывает содержание дневников и воспоминаний этих офицеров о событиях Китайского похода, Русско-Японской и Первой мировой войны они давали высокую оценку военной подготовке забайкальских казаков, состоящих из русских и бурят, которые служили России верой и правдой. Иную оценку боевой подготовке забайкальских казаков дал Э. Фон-Теттау, исполнявший обязанности военного агента при русской армии со стороны Германии во время русско-японской войны. По его мнению, Забайкальское казачье войско не было готово к войне и несло ответственность за поражение Маньчжурской армии. Помимо непосредственных участников событий, тема забайкальского казачества была интересна ученым, исследующим историю России, таким как С. М. Соловьев, В. Д. Смирнов, Е. Савельев, А. П. Васильев [4].

В целом в дореволюционной науке был накоплен значительный материал, посвященный истории забайкальского казачества. При этом большое внимание всегда уделялось государственной службе казаков и их социально-экономическому положению. Вопрос об идентичности казаков не рассматривался, так как она считалась очевидной. Однако за всеми описаниями априорно стояла оценка забайкальских казаков, как представителей военного сословия, которое хотя и занимало отдельную социальную нишу, но являлось неотъемлемой частью русского народа. Исключение составляли редкие публикации, посвященные исследованию такого специфического явления, как забайкальские казаки-инородцы, в которых сам предмет исследования требовал особого внимания к вопросам самовосприятия, самооценки и мировоззрения казаков, такие как труды Ф. Буссе и М.О. Кроля [6, с. 25].

В советской России в двадцатые годы теме казаков было уделено не большое внимание, что объяснялось идеологическим противостоянием периода гражданской войны и первых послевоенных лет. Тем не менее, уже тогда был опубликован ряд работ, посвященных проблемам истории освоения Забайкалья. Одними из первых советских работ, где упоминались забайкальские казаки, были книги С. В. Бахрушина, Б. Г. Курца, Ф. Кудрявцева, Е. П. Силина, вышедших в 30-40 е гг. XX в. имеются упоминания о казаках, однако нет рассказа об их заслугах перед Отечеством, что было недопустимо в это время.

В это же время за рубежом казаки-эмигранты, такие как П. Н. Краснов, П. А. Скачков, С. Рытченков активно публиковали издания, посвященные казачам, выходцам из Забайкалья. Особенно активны забайкальские казаки были в Китае, где были опубликованы книги, авторами которых стали И. Г. Акулинин, Г. В. Енборисов, И. Дьяков, И. И. Серебренников, обращающие внимание на историю эмиграции и особенности существования забайкальских казаков в Китае, в частности ярко обрисована деятельность в Хар-

бине организации под названием Восточно-казачий союз. Как свидетельство непосредственного участника важнейших событий в истории казачества ценны мемуары Г. М. Семёнова, И. Ф. Шильникова, А. В. Зуева, В. И. Сергеева, В. Г. Казакова.

В течение 50-х гг. XX в., особенно после проведения XX съезда коммунистической партии Советского Союза, когда в обществе наступил период «оттепели», начались позитивные изменения в отечественной науке, посвященной истории и в частности, забайкальским казакам. Проявился ряд работ, таких как публикации Е. М. Залкинда, П. И. Кабанова, Н. П. Шастиной, П. Т. Яковлевой, В. Г. Щебенкова, А. Л. Нарочницкого, в которых уделялось внимание процессам колонизации Забайкалья и освоения Дальнего Востока, в которых в контексте советской концепции истории, но с определенной долей новации, освещались аспекты истории казачества. Так в исторических исследованиях В. В. Покшишевского, С. А. Кабанова казаки упоминались как участники процессов защиты забайкальских земель от маньчжурской агрессии, где они выступали единым фронтом с бурятским и тунгусским населением. Однако труды, посвященные истории XX в., такие как работы Б. Е. Штейна, Б. Е. Шерешевского, А. И. Блинникова как правило, освещали проблемы казачества в контексте революционной борьбы и установления Советской власти.

Начиная с 60-х гг. формируются такие направления как изучение казаков в контексте проблем становления российской государственности и международного взаимодействия на Дальнем Востоке и этнографическое направление. В контексте первого направления появились работы, А. Бескровного, С. Л. Тихвинского, В. Хвостова, В. С. Левашова, Н. Ф. Демидова, И. С. Ермаченко, И. К. Кириллова, где казаки упоминались в качестве участников процесса формирования российской границы с Монголией и Китаем. Тогда же на страницах советских изданий начинают появляться материалы, посвященные этнографическим описаниям казаков, среди которых важно отметить труды Л. Е. Элиасова, А. А. Лебедевой, Н. Е. Единарховой, Ю. В. Аргудяевой, где забайкальские казаки представляются как неотъемлемый элемент русского народа, его культуры и традиций [3, с. 120].

В 1980-е гг. усилился интерес ученых и российской общественности к истории и культуре забайкальских казаков. Появляются работы исторического, историко-политического, социально-экономического плана, среди которых надо отметить книги В. А. Александрова, Е. Л. Беспрозванных, Г. В. Быкони, О. Н. Вилкова, Е. Голубева, Б. П. Гуревича, М. М. Максимова, В. С. Мясникова, О. И. Сергеева, Ш. В. Чимитдоржиева, в которых казаки рассматривались с позиций классического для советской историографии подхода.

Однако уже в 90-е гг. XX в. появились первые исследования, свободные от норм классового подхода в изложении проблем казаков. Первоначально это отразилось на увеличении количества краеведческих, публицистических и художественных произведений, таких авторов, как В. Ф. Балабанов, И. В. Кузнецов, В. В. Перминов В. Ю. Априлков [2, с. 566]. Возможность

широкого охвата темы казачества и отсутствие запретов стали основанием широкого дискурса, посвященного проблемам прошедшего этапа, который связывался многими с ликвидацией казачества как сословия и народа. Наиболее острыми стали темы обсуждения участия казаков в революции и гражданской войне и послереволюционной судьбе казачества.

Современные авторы, как правило, занимаются выявлением и описанием конкретных исторических актов, событий и биографий, связанных с деятельностью казаков. В постсоветский период о забайкальском казачестве пишут А. И. Алексеев, Ф. Ф. Болонев, Е. А. Высотина, А. Н. Дорохина, А. И. Коваленко, Н. Н. Константинова, Т. А. Константинова, В. А. Зверев и Е. Ю. Линейцева, П. А. Новиков, С. Н. Савченко, В. А. Пархомов, В. А. Косенков, Б. Г. Хамисов, А. А. Голик, Е. И. Пляскина, В. Б. Прокопьев, А. В. Ремнев, среди которых превалирует исторический подход.

Для изучения истории казаков Забайкалья большое значение имеет работа авторских коллективов, которая была активизирована в постсоветский период. В частности, среди коллективных работ выделяется большой коллективный труд «Энциклопедия Забайкалья», включивший в себя академические статьи, посвященные казачеству. Значительный интерес в изучении истории и культуры казачества представляет собой коллективное издание «Русские в Бурятии: история и современность», в которой отдельная глава посвящена истории казачества, представлен материал о жизни, службе, быте и фольклоре казаков Забайкалья [10, с. 575]. Выходят научные сборники, посвященные истории забайкальского казачества. Дискурс о природной сущности и судьбе казаков является темой ряда конференций, посвященных судьбе казачества, среди которых выделяются конференция «Казачество в истории России и пограничья», проходящая в г. Улан-Удэ, конференция «Забайкальское казачество в историческом и культурном пространстве».

Сегодня тема исследований казачества дополняется новыми тематическими и теоретическими разработками, например, проводятся исследования этнического состава казаков, которые ведут А. С. Зуев и А. А. Люцидарская, Д. В. Раев и Д. Я. Резун, А. Г. Леонтьев, И. Р. Соколовский. Большое внимание уделяется анализу идейных и политических течений, имевших хождение среди казачества. Аспекты духовной жизни казаков анализируются в работах Л. Кураса, А. Р. Артемьева, В. Л. Кляус, А. Кайгородова. Ряд новых направлений в исследовании казачества ознаменован защитами кандидатских и докторских диссертаций В. Н. Голято, И. В. Гарбуз, Л. В. Гернего, С. В. Смирнова, Н. Н. Смирнова, Г. И. Малышенко и И. В. Чапыгина, А. В. Жукова, в которых отражаются проблемы возрождения и социо-культурного развития казачества Забайкалья.

В развитии методологии исследований казачества, значимым событием стало издание коллективного труда «Восток России: миграции и диаспоры в переселенческом обществе» под редакцией В. И. Дятлова [11], где ведущие отечественные исследователи дали конструктивистскую оценку процессам социального развития в контексте современных методологических подходов, в частности в одной из глав было проанализировано социальное влияние с

применением мифотворчества на мировоззрение трехреченских казаков-мигрантов, которое показало, что применение подобной методологии с применением феноменологического анализа способно дать результаты при анализе процессов трансформации идентичности казаков, проживающих на территории Забайкалья.

В частности актуальным является проведение анализа дискуссии, развернутой на страницах забайкальских газет и интернет изданий, посвященной обоснованию прав забайкальских казаков на реабилитацию как репрессированного народа и в связи с этим на получение определенных политических прав и экономических привилегий. Инициаторами этой дискуссии стали представители современного движения за возрождение казачества на территории Забайкалья, которые заявляют о том, что забайкальское казачество еще 100 лет назад представляло отдельный субэтнос или народ в составе русской нации, который в качестве атрибутов этничности обладал общественной (войсковой) собственностью на землю; автономным самоуправлением; пожизненной военной службой. Так на страницах газет «Вечорка» и «Азия-Экспресс» представители казаков А. Яременко, А. М. Полутполтинных, А. В. Киселев, И.П. Большаков, и др. отстаивают особые права потомков казачьего субэтноса, нуждающегося в реабилитации. Интересы казачества представляют электронные сайты, принимающие активное участие в указном дискурсе, среди которых интересы забайкальских казаков представляет сайт Забайкальского казачьего войска и сайт под названием «Предыстория».

Противная сторона в лице А. Савченко, В. В. Бухвалова, О. Г. Петрова, А. Соловьева, уверяет в закономерности трагических событий, произошедших с казачеством по причине несоответствия этого сословия изменившимся в XX в. социально-политическим и историко-культурным реалиям.

Методология, основанная на методе деконструкции мифа в данном случае показывает, что сущностное содержание данного спора находится в рамках примордиального понимания понятия «этнос», относимого участниками к казакам как к самостоятельной социальной группе. Дело в том, что, несмотря на явные противоречия и непримиримость позиций, участники этих дискуссий объединены тем, что отражая веру в реальное существование «этнуса», считают казаков либо «этносом» или «Субэтносом», либо отказывают ему этом праве и сводят до уровня сословной группы в рамках русского народа, чей срок существования ограничен ее функциональной востребованностью. В то же время применение методологии, основанной на методе, исходящем из анализа современных казаков, как группы обладающей трансформирующейся под влиянием окружающего социума, диффузной идентичностью, может служить ключом к пониманию дискурса казаков, проходящего на страницах забайкальских СМИ и интернет изданий, который активизируется в последние годы и вновь поднимает проблему видения истории казаков через призму мифа о «золотом веке» казачества.

Выводы:

1. Актуальность анализа исторического дискурса идентичности забайкальских казаков обусловлена активизацией современного движения за воз-

рождение забайкальского казачества, представители которого требуют проведения реабилитации и реставрации прав дореволюционного казачества. Содержание дореволюционных трудов по истории казачества, созданных в рамках традиционных исторических и этнографических описаний, показывает, что забайкальские казаки тогда воспринимались как представителей военного сословия и части русского народа. Исключение составляли публикации, посвященные исследованию забайкальских казаков-инородцев, в которых сам предмет исследования, требовал особого внимания к вопросам этнического самовосприятия и мировоззрения.

2. В ранних публикациях советских авторов идентичность забайкальских казаков также не занимала значимого места, так как они преподносили заданный государственной идеологией образ казаков как пособников царского правительства, упраздненных вместе с ликвидацией сословий. В это же время элементы идентичности казаков, как народа изгнанного с Родины начинают формироваться за рубежом усилиями казаков-эмигрантов. С середины XX в. обсуждение отдельных элементов идентичности казаков проникает в советский научный дискурс в связи с исследованиями казаков, как этнографической группы русского народа.

3. Отсутствие запретов в 90-е гг. стало основанием широкого дискурса, посвященного проблемам реабилитации казачества, как репрессированного народа. Обсуждение идентичности, социальной структуры, положения и поведения казачества в спорные моменты истории проходит на всех уровнях регионального общественного, научного, политического дискурса. Однако этот вопрос является неразрешимым, так как многие видят историю казачества через призму мифа о «золотом веке», который поддается анализу в контексте методологии деконструкции мифа, в которой идентичность забайкальских казаков рассматривается в рамках концепции культурного капитала, формируемого современным социальным дискурсом.

Список литературы

1. Алексеев М. П. Сибирь в известиях западно-европейских путешественников и писателей, XIII-XVII вв. Новосибирск: Наука, 2006. 504 с.
2. Апрельков В. Ю., Константинова Н. Н. Забайкальское казачье войско // Историческая энциклопедия Сибири. Новосибирск: Ист. наследие Сибири, 2010. Т. 1: А–И. С. 565-566.
3. Аргудяева Ю. В. Этническая и этнокультурная история русских на юге Дальнего Востока России (вторая половина XIX – начало XX в.). Владивосток: ДВО РАН, 2006. 312 с.
4. Васильев А. П. Забайкальские казаки. (Исторический очерк): в 3 т. Чита: Тип. Войскового Хоз. Правления Забайк. каз. войска, 1916-1918. 351 с.
5. Внешняя политика России XIX и начала XX века: документы российского Министерства иностранных дел. М.: Госполитиздат, 1960. 800 с.
6. Восток России: миграции и диаспоры в переселенческом обществе. Рубежи XIX и XX и XX-XXI вв. / В.И. Дятлов (Науч. ред.). Иркутск: Оттиск, 2011. 624 с.
7. Жуков А.В. Религиозное мифотворчество в обыденной религиозности населения Байкальского региона: дисс. ... докт. филос. н: 09.00.14. Чита, 2011. 372 с.
8. Кокунько Г. Рассказывание. URL : <http://rys-arhipelag.ucoz.ru/publ/29-1-0-1407> (дата обращения: 08.12.2016).

9. Кроль М. О. О Забайкальских бурятах // Записки Читинского отделения Русского географического общества. 1896. Вып.1. С.1-26.
10. Русские в Бурятии: история и современность // В.И. Затеев (ред.). Улан-Удэ, 2002. 578 с.
11. Русские из Трехречья: диаспора в тени советской легенды // Восток России: миграции и диаспоры в переселенческом обществе. Рубежи XIX и XX и XX-XXI вв. Иркутск: Оттиск, 2011. С. 583-592.
12. Чапыгин И. В. Казачья эмиграция в русской диаспоре Северо-Восточного Китая : 1920-1945 гг. : диссертация ... кандидата исторических наук : 07.00.03. Иркутск, 2006. 186 с.

РУССКАЯ ФИЛОСОФИЯ КАК ИСТОЧНИК ДУХОВНОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Хотеева М.С.

доцент кафедры философии, канд. филос. наук, доцент,
Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ»,
Россия, г. Москва

В статье представлены основные направления русской философии XIX-XX веков. Дано обоснование необходимости знакомства с русской философской мыслью студентами технических вузов. Сформулированы проблемы особо разработанные в отечественной философии и связанные непосредственно с российским миропониманием. Указаны представители философских течений в России, а также новые направления, возникшие в рамках русской философии. Даны приблизительные темы для рассмотрения как в рамках отдельного курса, так и в контексте мировой философии.

Ключевые слова: русская философия, мировоззрение, философские системы, православие, антропоцентризм, светский характер, направления, человек.

Русская философия XIX – первой половины XX веков представляет собой огромный духовный пласт в культурном развитии мировой цивилизации. В силу известных социально-политических событий в России, русская философия оказалась утерянной для нескольких поколений наших соотечественников, однако за последние десятилетия произошло возрождение русской философской мысли. В настоящее время интерес к отечественной философии растет. Это относится, прежде всего, к творческой интеллигенции и молодежи, которые находят в ней отзвук собственным умонастроениям.

Знакомство с основами русской философской мысли необходимо для становления современного специалиста, ученого-атомщика, например, которому придется решать наряду с техническими и научными проблемами этические вопросы, которые неизбежно возникнут в процессе использования достижений науки.

В основе русской философской мысли заложен мощный духовный потенциал мировоззренческого самоопределения, выработки нравственных и гражданских критериев оценки общественной и интеллектуальной атмосферы общества. Молодые люди в нашей стране все больше начинают ощущать себя духовными преемниками, полноправными наследниками как русской

культуры, так и одной из главных ее составляющих – русской философии. «...философия всегда в той или иной степени стремится предсказать возможные пути развития общества и цивилизации и даже пытается направить это развитие в желательное русло. Я бы даже сказал, что эта функция философии является главной, что именно она определяет сущность философии, хотя сами философы не всегда осознают это. Одна из характерных черт русской философии заключается как раз в том, что здесь указанная составляющая и указанная функция философии всегда выдвигается на первый план. Особенно наглядно эта черта проявляется в философии первой половины XX века» [2, с. 128].

Важно заметить, что русская философская мысль не стала чем-то производным от западноевропейской мысли. Конечно, за ее плечами уже имелись накопленные в Европе разнообразные философские системы, которые нашли в ней свое осмысление. Но есть и сугубо специфические черты русской философии, связанные с отечественной духовной традицией.

Во-первых, это порожденная православием ориентированность на человека, на решение лично важных для каждого вопросов жизни и смерти.

Во-вторых, ее отличает ярко выраженный антропоцентризм, т.е. нацеленность на экзистенциальные и духовные вопросы.

В-третьих, в ней присутствуют раздумья об исторической судьбе России как в смысле ее внутреннего духовного становления, так и в контексте мирового культурно-исторического процесса.

Важно отметить, что такие особенности как антропоцентризм, духовность, историософичность характерны для всех ведущих направлений русской философии – религиозных и светских.

Можно выделить две основные ветви русской философской мысли, которые характеризуют ее развитие в XIX-XX столетиях.

Одна – это поиск форм духовного бытия и спасения человека – религиозная ветвь русской философии. Другая – проблемы социально-нравственного переустройства общества. Эти две ветви пересекались, между ними шел диалог, но они отнюдь не являлись антагонистическими. Первая попытка создать синтез философии и православного переживания мира, связанная с христианской традицией, была продемонстрирована славянофилами И.В. Киреевским и А.С. Хомяковым в 40-е годы XIX в., которая получила продолжение в философии Павла Флоренского, В.С. Соловьева.

С другой стороны возникает противоположная славянофильству тенденция. Это светская демократическая философия А.И. Герцена, В.Г. Белинского, М.А. Бакунина, отчасти П. Чаадаева.

Духовно-нравственная проблематика социального бытия общества ярко выражена в философии П.Л. Лаврова и Н.К. Михайловского. Она наглядно проявилась в субъективной социологии П.Л. Лаврова, которая построена на понимании общественных процессов через изменение сознания человека, эволюционизма или развития «критической мысли» для становления блага индивида. «Для Лаврова эволюционизм является методом исследования истории и места человеческой деятельности в ней» [4, с. 144].

Но обеим ветвям русской философии свойственен интерес к человеку, вопросам правды и справедливости, добра и зла, соотношению западного и восточного начал в русской истории и русской душе.

Особенность русской философии заключается еще и в том, что она является философией-действием. Во многом она синтезируется с разнообразными аспектами духовной и практической жизни. Этот синтез успешно проявился в религии, искусстве, науке, публицистике, политике.

Необходимо отметить своеобразную черту отечественной философии. Ее развитие всегда происходило в теснейшем взаимодействии с развитием литературы. Идеи философов В. Розанова, Л. Шестова, И. Ильина и др. были реализованы в литературе Ф.М. Достоевского и Л.Н. Толстого. Поэтому понимание русской классической литературы невозможно без знания русской философии, являющейся и сегодня неисчерпаемым источником понимания духовных процессов.

Изучение русской философии в высшем учебном заведении необходимо проводить в контексте мировой философии. В процессе преподавания важно создать целостную и объективную систему представлений современного студента о разнообразии философских течений, их развитии. Особое значение для понимания отечественной философской мысли имеет западно-европейская философия. Русская философия возникла позже, но многие вопросы, поставленные на Западе, получили свое осмысление в России в XIX веке. В этом проявляется глубинная связь двух культур. «У России и Европы разные судьбы при взаимной близости и взаимной дополняемости. Они постоянно открывают друг друга и взаимообогащаются в процессе совместного параллельного развития» [1, с. 23].

Кроме того, придя позже на историческую арену, русская философия сумела не только интегрироваться в мировую философию, но и создать собственные философские направления, такие как, например, русский космизм (Н.Ф. Федоров) и экзистенциализм (Н.А. Бердяев). Эти философии не просто интересны, но и современны. Они отвечают научным и духовным запросам человека XXI века.

Студентам технических ВУЗов важно иметь знания об определенных аспектах и вехах русской философии. Они должны представлять какой была философская мысль в России XVIII – начала XIX веков, чтобы, затем, оценить интеллектуальный рывок, произошедший в отечественной философии во второй половине XIX – начале XX века. «Во всех сферах культуры, а в том числе и в сфере философской мысли XVIII век в России не является совершенно оторванным от предыдущих веков» [3, с. 22].

Среди направлений для изучения можно выделить такие как:

- славянофильство и западничество в русской философии второй половины XIX – начала XX века;
- основные религиозно-философские течения, метафизика всеединства В.С. Соловьева;
- философские идеи народничества;
- русский космизм;

- русский экзистенциализм;
- философия и наука (И.М. Сеченов, Д.И. Менделеев);
- философия и литература (Л.Н. Толстой, Ф.М. Достоевский).

Данный подбор тем не является исчерпывающим, он дает лишь общее представление о русской философии как феномене мировой культуры и философии.

Список литературы

1. Громов М.Н. Русская мысль в контексте мировой философии. Вестник Московского университета. Серия 7: Философия. №6. М., 2013. 16-27 с.
2. Евлампиев И.И. Русская философия первой половины XX века – основа нашего движения в будущее. Вестник русской христианской гуманитарной академии. Т.15. №1. СПб., 2014. 127-133 с.
3. Зеньковский В.В. История русской философии. Л., 1991. Т.1, Ч.1. 221 с.
4. Хотеева М.С. П.Л. Лавров о взаимосвязи социальных и религиозных отношений в истории. Сб. Наука и образование в XXI веке. Тамбов, 2014. Ч.11. 164 с.

ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ ФИЛОСОФИИ И НАУКИ В XVIII ВЕКЕ

Яньшина М.А.

студентка 2 курса направления «Управление персоналом»,
Белгородский государственный национальный исследовательский
университет (Старооскольский филиал), Россия, г. Старый Оскол

В статье интернационализация науки рассматривается сквозь призму феномена «Энциклопедии, или толкового словаря, наук, искусств и ремесел». В эпоху Просвещения роль «Энциклопедии» трудно переоценить: она стала рупором демократизации человеческого знания и культуры. Кроме того, именно она становится симптомом того восторженного объединения интеллектуалов, который прокладывают путь к нашему времени.

Ключевые слова: ментальное сознание, наука, человеческий опыт, культура, историческое развитие.

Как известно ментальное сознание народа часто оказывает влияние на философские и научные убеждения их представителей. В самом деле, чтобы понять национальное мышление необходимо быть самому понимающему субъекту к нему причастным. Знаменитое тютчевское: «Умом Россию не понять, аршином общим не измерить» демонстрирует в тезисном виде национальную самобытную этнопсихологию русских.

Дж. Локк – англичанин, как и его предшественники Френсис и Роджер Бэконы, стремиться завизировать в своем «Опыте о человеческом разуме» традиционную мысль о том, что в основе человеческого знания лежит опыт (чувственность). В своих философских апелляциях Локк побуждает забыть о врожденных идеях раз и навсегда, чтобы лишить спекулятивный разум твердой гносеологической опоры. В самом названии сочинения главным является, конечно же, слово *опыт* [3]. Французская философская мысль, начиная с Декарта, ставила во главу угла рационализм в познании или анти-

рационализм (Б. Паскаль), обходя стороной и не доверяя опытному (позитивному) знанию. Парадоксально, но факт – все-таки спустя длительное время родоначальником позитивизма становится именно представитель французской философии (О. Конт), если об этнической принадлежности философии во времена Конта будет уместно говорить.

De facto противостояние англичан и французов продлилось весь XVII век, до тех пор, пока не наступило время интернациональной философии в образе «Энциклопедии». Как знак в это же время появляется ирония Ж. Ламетри, с которой тот откровенно негативно выражается о бесполезных результатах размышлений представителей французской национальной философской традиции в целом: «Можно и даже должно восхищаться самыми бесполезными трудами великих гениев – всеми этими Декартами, Мальбраншами, Лейбницами и Вольфами; но я спрашиваю вас: каковы плоды их глубоких размышлений и всех их трудов?» [2, с. 169-226].

И вот в XVIII веке тенденции двух методологий (разума и опыта) совместились. В первую очередь повлиял на это интеллектуальный синтез феномен «Энциклопедии».

«Энциклопедия, или толковый словарь, наук, искусств и ремесел» в XVIII веке стала тем научно-творческим союзом, интеллектуально-философским движением, которое объединило мыслящих людей вокруг идеи просвещения, культурного и эстетического воспитания. Ее непреходящее значение как «культурного взрыва» (пользуясь терминологией Ю.М. Лотмана) для всей европейской цивилизации вряд ли возможно преувеличить. Общество нуждалось в переменах: «Энциклопедия» послужила катализатором для тех социальных сдвигов, которые произошли на территории Европы в конце века (Великая французская буржуазная революция и проч.). Но не только просветительские, политические, педагогические и социальные задачи ставили перед собой ученые «Энциклопедии». Эта организация способствовала созданию информационной площадки, сродни интернет-форуму, интернет-порталу и другим научным и культурно-историческим клубам, кружкам, союзам, использующиеся только в XX веке. «Ее основной задачей было направить достижения науки, философии, искусства и литературы на борьбу против “старого порядка”» [1, с. 152].

В своей феноменальной сущности Энциклопедия явилась первой ласточкой подобного рода интернациональной организации общества по вопросам науки, ремесел, искусств. Преимущество просветителей-энциклопедистов заключалось в том, что они безропотно и оперативно могли транслировать свои мысли и идеи, оказывая огромное влияние на интеллектуальную публику. «Энциклопедия» была чувственно ощутимым информационным продуктом своей эпохи, как и то, что ее составители совершили резкий поворот в сторону материалистического учения. Как раз в этом, последнем, можно видеть совмещение в рамках одного международного дискурса положений двух национальных школ.

Таким образом, сам феномен «Энциклопедии» стал симптоматичным веянием времени. Он позволил философской мысли обрести международное

научное пространство, подготовив тем самым почву для «демократизации» и «деклассификации» собственно философии как науки для избранных кабинетных ученых. Это стало тем революционным моментом, который позволит в XX веке науке и философии выступить в «качестве социальной силы» [4, с. 21].

Мало того, «Энциклопедия» стала своего рода международным высококорейтинговым журналом, который опубликовывал статьи в фундаментальных областях знания – философии, технике, биологии, физике, медицине и проч. В историко-культурном плане «Энциклопедия» явилась революционным переворотом, имевшим необратимые последствия по распространению человеческих знаний и культуры.

Список литературы

1. История зарубежной литературы XVIII века: Учеб. для филол. спец. вузов / Л.В. Сидоренко, Е.М. Апенко, А.В. Белобратов и др.; Под ред. Л.В. Сидоренко. – 2-е изд., испр. и доп. М.: Высш. шк.; 2001. 335 с.
2. Ламетри Ж.О. Сочинения / Общ. ред., предисл. и примеч. В.М. Богуславского, пер. с фр. Э.А. Гроссмана и В. Левицкого – 2-е изд. М.: Мысль, 1983. 509 с.
3. Локк Дж. Сочинения: В 3-х т. Т. 1 / Под ред. И. С. Нарского. М.: Мысль, 1985. 623 с.
4. Шкляр М.Ф. Основы научных исследований. Учебное пособие. – 2-е изд. М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2008. 244 с.

СЕКЦИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»

TEACHING AS TERRA INSPIRATION

Azarenkova M.I.

Associate professor of Foreign and Russian languages department, Ph.D.,
Military Academy of Transport, Military Institute of railroad transportation
and communications, Russia, Saint-Petersburg

В статье рассматриваются основные принципы эффективной преподавательской деятельности для мира устойчивого развития в условиях неизбежных политических, социальных и экономических кризисов, имеющих место в современном мире.

Ключевые слова: преподавательская деятельность, устойчивое развитие, кризис.

*Who said the road does not have bumps? It can still be traveled.
The road to success is always under construction.*

Contemporary history and political rhetoric consider the crisis as a historical threshold. The common point of view of those concerned, powerful and political circles, has a certain definition. The crisis is presented as "the event", which turned the financial and economic policies of the countries upside down.

By observation and practice it is three main points of coming outside the crisis. Historically and politically the latter have been already defined as well. Among the most effective there are the proposals as: to work out a frame work for joint action; to establish a common energy market; to ensure cheap and secure supplies.

So, the causes of crisis and the ways of coming outside it are well-known.

Common sense is in our case like insight. It lies in engaging in worthwhile activities.

Under the circumstances of crises, when the forces "contra" overload the forces "pro" the teachers themselves must examine how people have solved ever or are going to solve the negative consequents of any kind of crisis among the others ones.

The very teachers unite in their searching for effective methods of teaching the obligatory regulations and notions – firm, understandable, valuable, unforgettable and significant, common for everybody in the world from the position of common sense as the unique value. The Unity of teachers as style of professional thinking, practical method of solving the problems of those taught and need the assistance – is the scientific approach in growing national and international intellectual and spiritual mentality, overcoming any crisis or preventing it. That is what the ITA has been carrying out, and as any good will and good deed needs time for embodiment.

Educating in a wide sense means a special unique mission. Those carrying out educated function see their mission as that of reconstructing the world attitude to values that are more rich than oil or its sharing among the nations.

It is a historical mission, in the point of which is arising people of different countries unite their efforts in restoring their national self-confidence within and its power and prestige abroad. It starts at school, goes on at the University, flows into Society – endlessly.

Affecting the attitude-forming, the teachers in combined efforts shape the personality, enable to feel oneself to be in responsibility for others in their striving to perfection through self-estimation (evaluation) as a lifeguard in a need and a victory.

The crisis outside begins from the crisis of an individuals, lost as uneducated child. In accordance with teaching there are two sides of the coin. The first one is the teacher's personality, applied with all traits are in demand in new conditions. The societies demand the extraordinary qualities of the educator's teaching, inseparable from the robust normality of the intellect.

They are to discover and enrich in the experience the fervent passion for teaching, keep the mind in the great and splendid things they would like to do, picture in mind the able, earnest, useful person they desire to be themselves and to put into their students of any age. The other side of the coin is necessity of broadening the whole sphere of social problems, as the assumed right of society. In the hard new conditions of any crisis the teachers happen to demonstrate their democratic and pluralistic ideals, derived from the very point of the profession, enabled them to combine in their actions the national and universal aspirations.

For the people of the countries which had been ravaged by the crisis, reconstructing of the evaluation itself may mean the rebuilding of a state which had been shattered by the crisis. Abraham Lincoln once remarked that " ...most folks are about as happy, as they make up their minds to be. "In our case it may denote for teachers to connect with people in such a way as if they acquired almost with mothers's milk, a deep-rooted distrust and dislike of ignorance of any kind, – behavioral, moral and mental.

International teaching-stability is based on independent process of educating-making, when the teacher's professional genius is used by them to combine, by the necessity of the past with a shrewd sense of the future. The teachers are to become the main part of the developmental state-engine, able to take into account exclusive national goals with imposed and compulsory inter-and trans-national means of educating implementation. Their contribution to children and adults let the latter to apply their knowledge to the gifts of nature and the items of civilization in order to satisfy their needs maximally safety preventing any crisis. Due to the simple mathematical reasoning the Universal values are equal to highly-skilled teaching itself as method and practice. The institution we call school is what it is because we made it this way. What way to choose is our choice.

The truth is that our national public schools must take into account any possible conflict. The conflict must be managed skillfully by skilled teachers. The task of a teacher is to turn conflict into an opportunity for learning more about others and yourself. From this point of view conflict as crisis may not have only negative aspect, but positive as well, because it is the very urgent stimulation factor for further development.

The magic of insight comes to those are ready to be in accordance, open and professional. That is why the teachers-professionals are to have the psychological maturity to deal with any arising problem. They are assertive in their thinking style by teaching the students to accept challenges, enrich their life, maintain their self-confidence and remain flexible.

In the conditions of crisis in the society the very teachers themselves will examine some of the alternatives and innovations that are being proposed as ways of improving education. It is the very case when expectations alone can produce positive changes in "learning ability" of the society, the children and adults ones.

Capability to serve the others may be learned and brought up by good teaching. Opportunity to understand that people may be rich not only as members of a complex world economic organization but as individuals may be arisen by teaching. Satisfaction of intellectual, spiritual and moral wants can not exist without good teaching as motivation and demand of any developed society [1, p. 76].

Rapid changes in the world today combine with informational overload, not always understandable to all concerned. Today maturity of teachers, their personal power and recognition must be firstly. In new conditions teachers put a strong emphasis on Team work.

Team work is a core-idea of organizing A Learning Center. The results of the work having been analyzed in some schools and Universities are promising.

Training Methods of Good Teaching being applied have been performed as workshops. They were: 1. Lesson – workshop rotation. 2. Apprenticeships, assistantships and Inter-ships as intellectual following managing of teaching. 3. Role-playing evaluating. 4. Audiovisual method in class. 5. Lectures [2, p. 137].

The Key-idea of the Learning Center is Managing effective leadership in Teaching, when to become much perfective themselves denotes to enrich the mind and emotions of the taught ones. Accordingly, there are some necessary personal traits the Learning-Center workshops make possible to shape in successful teachers for achieving desired results in helping people to come away any crisis more or less painfully.

The professional quality of teachers and their unity in the face of troubles help people to adjust to rapidly changing world by spontaneous making logically correct decisions preventing either personal or economical crisis in the future observed. The wisest people ever said: "It is not the burden you are carrying that bends you down; That is the wrong road you are going on".

International Unity in good Teaching is the only and unique right road, indifferent to any load. At present ITA is the very place where the best ideas concerning Teacher's Learning Center is a real practice.

The words of a unique person and a professional, Frank Kroyer, will help us on our way; «My own hope for the future is, that we will be able to use ITA more and more as a place, where friends from so different countries and cultures will be able to meet and know each other, – and why not; make friendship and involve more and more people in this international network useful to people in a Globalized World!»

References

1. Daphna Rose Kingma, Dawna Markova, The United States of America, Berkeley, 1993, p. 76.
2. Adrian Doff. Teach English, Cambridge Teacher training and development, Great Britain, 1988, p. 137.

ИЗУЧЕНИЕ РЕАЛИЙ СЕВЕРА В МАЛЫХ ГРУППАХ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аллахверанова М.Х.

Высшая школа социально-гуманитарных наук и международной коммуникации,
Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова,
Россия, г. Архангельск

В статье рассматриваются методы обучения английскому языку в малых группах. Эффективному изучению регионального компонента способствует коммуникация в коллективе, которая делает процесс обучения увлекательным и полезным.

Ключевые слова: малые группы, урок английского языка, реалии Севера, метод «Пила».

Взаимодействие в малых группах является одним из эффективных способов изучения английского языка, в том числе и в процессе работы с материалом, отражающим культуру Русского Севера. Включение национально-регионального компонента в обучение иностранному языку позволяет ученикам выявить межпредметные связи и оценить значительную роль английского языка как средства коммуникации с зарубежными гостями и друзьями.

Во время проектно-исследовательской практики, связанной с изучением работы учащихся 6 классов на уроках английского языка (в МБОУ СШ №10 г.Архангельска) была проанализирована их групповая деятельность, в одной из которой ребята обогащали словарный запас, узнавая о реалиях Севера.

Важно, чтобы в процессе работы функционировали следующие составляющие, от которых зависит эффективность учебной деятельности: контактность, информированность, организованность [1, с. 270]. Учащимся было предложено перевести в 3 группах, состоящих из 5 человек, текст об Арктике «What is the Arctic?» (материал взят из сайта <http://www.activewild.com>). Изучение текста предполагалось методом «Пилы»: участники коммуникации были организованы в группы по 5 человек для работы над материалом, который был разбит на части. Каждая группа находила материал по своему фрагменту: 1-я занималась изучением вопроса, касающегося местоположения Арктики, ее природных явлений, 2-я – выписывала названия млекопитающих и птиц Арктики, 3-я – названия растений. Затем ребята, состоящие в разных группах, обменивались информацией как эксперты по данному вопросу. Потом они возвращались в свои группы и обучали всему новому, что узнали сами, других членов группы. Единственный путь освоения материала всех

фрагментов – это внимательно слушать партнеров по команде и делать записи в тетрадях.

После совместной работы ребята должны были в группах заполнить таблицу, соотнести слова с тематическими группами: Natural phenomena (природные явления), Arctic Animals (животные Арктики), Arctic Plants (растения Арктики):

Natural phenomena	Arctic Animals	Arctic Plants
the North Pole the ice the Arctic Ocean Midnight Sun Polar Night	the Polar bear, seals, Lemmings, Wolves, Arctic Foxes, Arctic Hares, Walruses, Snowy Owls, Gyrfalcons, Guillemots, Ptarmigans and Puffins	the Dwarf shrubs, mosses and lichens

Для эффективной работы был предложен словарь, отражающий новую лексику:

Dictionary

Arctic Hare – заяц – беляк	Harsh – суровый, жесткий
Dwarf arctic birch – карликовая береза	Lemmings – лемминги
Dwarf shrubs – карликовый кустарник	Lichens – лишайники
Guillemot – кайра	Moss – мох
Gyrfalcon – кречет	Northernmost – самая северная
Polar bear – Белый медведь	Northern Lights – Северное сияние
Polar Nights – полярная ночь	Snowy Owl – Белая сова
Ptarmigans – белые куропатки	The Midnight Sun – полярный день
Reindeer – северный олень	The North Pole – Северный полюс
Reindeer moss – Ягель	The seal – тюлень
Snowy Owl – белая, или полярная сова	Treeless – безлесный

Конечно, некоторые слова отличаются сложным произношением, но, безусловно, учитель после работы в группах должен разъяснить значения некоторых слов и проверить качество работы, задав вопросы по содержанию текста.

Таким образом, изучение реалий Севера в малых группах на уроках английского языка позволяет учащимся проанализировать названия явлений, которые касаются регионального компонента и имеют интересные лексические эквиваленты в английском языке. Взаимодействие в малых группах позволяет сделать урок увлекательным и оценить работу каждого учащегося.

Список литературы

1. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 2001. 384 с.
2. Горбунова М.Ю. Социальная психология. М.: Владос, 2006. 223 с.
3. Колесникова И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. СПб.: Изд-во «Русско-балтийский информационный центр «БЛИЦ», «Cambridge University Press», 2001. 224 с.

ЗНАЧЕНИЕ МОТИВАЦИОННОГО КОМПОНЕНТА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Белова И.А.

доцент, Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана, Россия, г. Москва

Белова М.А.

старший преподаватель, Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана, Россия, г. Москва

Статья посвящена проблеме мотивации в обучении студентов технических вузов иностранному языку. Сравниваются различные определения понятий "мотив" и "мотивация". Особое внимание уделяется психологическому аспекту проблемы мотивации.

Ключевые слова: мотив, мотивация, международные коммуникативные отношения, глобализация, эмоциональная привлекательность, инновационные методы обучения, кратковременный интерес, устойчивый интерес.

В настоящее время в нашей стране существенно повысился интерес к иностранным языкам. Основной целью высшего профессионального образования является подготовка специалистов, востребованных на рынке труда. Такой специалист должен быть компетентен в сфере своей профессиональной деятельности, способен к эффективной работе по своей специальности на уровне мировых стандартов, должен непрерывно совершенствоваться и развиваться [2]. Знание одного (главным образом, английского) и более иностранных языков является показателем уровня образованности личности, а также необходимым требованием при устройстве на высокооплачиваемую работу и для построения успешной карьеры.

В настоящее время происходит глобализация всех сфер общественной жизни, что означает расширение международных коммуникативных отношений, что в свою очередь влечет за собой рост потребности в личных контактах людей. Для успешного взаимодействия между людьми разных культур первоочередной необходимостью является знание языка той или иной /культуры.

Для эффективного осуществления любой учебной деятельности мотивационный компонент всегда играл и продолжает играть огромную роль. Поэтому, одной из центральных проблем современного образования является проблема формирования учебной мотивации. В поисках путей решения проблемы формирования и поддержания мотивации при изучении иностранного языка в технических вузах необходимо прежде всего четко понимать, что подразумевается под терминами "мотив" и "мотивация". Приведем несколько примеров определений термина "мотив", взятых из российских учебников по психологии и терминологических словарей. Так, "мотив" в узком смысле слова определяется как "устойчивая внутренняя психологическая причина поведения человека, его поступков" [4]. Таким образом, в соответствии с

этим определением проявление влияния мотива не зависит от актуальной ситуации. По мнению других авторов – "мотив – побудители деятельности, складывающиеся под влиянием условий жизни субъекта и определяющие направленность его активности. В роли мотива могут выступать потребности и интересы, влияния и эмоции, установки и идеалы" [5].

В словаре методических терминов и понятий "мотивация" определяется как "процесс действия мотива, побуждения к деятельности, связанного с удовлетворением потребностей человека, совокупности внешних и внутренних условий, вызывающих активность субъекта и определяющих ее направленность" [1]. По меткому замечанию Д. Диза – "мотивация является энергизатором поведения и гидом в обучении" [7]. Таким образом, мотивацию нужно понимать как систему побудительных причин человеческого поведения, источник активности, организующий и направляющий человеческую деятельность.

Мотивация, безусловно, представляет собой сложное психологическое явление. Известно, что положительные эмоции повышают восприимчивость анализаторов и возбудимость нервных центров в коре головного мозга, оказывают благотворное влияние на усвоение любого учебного предмета. Однако, не следует забывать, что эмоциональная привлекательность занятий иностранным языком выделяет этот предмет практически из всех остальных предметов, изучаемых студентами технических вузов. Поэтому "преподаватель иностранного языка больше, чем преподаватель любого другого предмета, обязан активно вмешиваться в эмоциональную атмосферу урока и обеспечивать по возможности возникновение у учащихся эмоциональных состояний, благоприятных для учебной деятельности" [3].

В настоящее время проблема мотивации особенно актуальна. Очень часто больших успехов и лучших результатов в изучении иностранного языка достигают не те студенты, которые имели более высокий уровень владения иностранным языком после окончания школы, а те, которые имели большую мотивацию для его изучения.

В общей структуре мотивации обычно выделяют основной мотив (или внешнюю мотивацию) и частные мотивы (или внутреннюю мотивацию). У одних студентов мотивация может быть связана с желанием приобщиться к культуре изучаемого языка, у других с профессиональным ростом и с перспективой успешной карьеры. Часто случается так, что студенты просто встретили прекрасного учителя в школе, который "заразил" их любовью к языку на всю жизнь, и так далее.

Остановимся на внешних и внутренних факторах, побуждающих будущих специалистов технических вузов изучать английский язык.

К внешним факторам можно отнести:

- общепризнанную значимость и популярность английского языка в области межкультурной коммуникации. Язык для выпускника технического вуза является и средством международного общения, и средством извлечения бесценной информации по специальности из оригинальных источников;

- компьютеризацию нашего общества во всех сферах. Только специалист, владеющий английским языком, может в полной мере использовать со-

временные компьютерные технологии и системы в процессе учебы и дальнейшей работы по специальности;

- тот факт, что в процессе обучения в вузе студенты, отлично владеющие иностранным языком, демонстрирующие высокие показатели знаний при тестировании на определение уровня знаний, а также имеющие сертификаты об успешной сдаче международных экзаменов, пользуются преимуществом при отправке на стажировку, международные конференции, учебу и практику за границу;

- тот факт, что при трудоустройстве преимущества и огромные перспективы открываются перед теми специалистами, которые в совершенстве владеют одним и более иностранными языками.

Однако, существуют и так называемые частные мотивы или внутренняя мотивация, возникающая во время самой учебной деятельности, которая существенно влияет на результаты обучения иностранному языку, вызывая высшую степень активности обучаемых. Так, например, эмоциональная привлекательность учебного процесса на каждом занятии способствует возникновению у студентов "кратковременного" интереса к данному конкретному учебному материалу; оказывает положительное влияние на процесс обучения и постепенно формирует устойчивый интерес к изучению иностранного языка, превращая положительные эмоциональные реакции в устойчивую склонность" [6]. Отсюда следует, что в процессе обучения не должно быть "интересных" и "неинтересных" или "скучных" занятий. Безусловно, не каждая тема и цель занятий одинаково привлекательны для студентов. Это зависит и от учебного материала, и от индивидуальных особенностей студентов (одного больше привлекают уроки с презентациями, другой "спокойней" чувствует себя, выполняя более традиционные упражнения на закрепление грамматического материала, потому что испытывает трудности при говорении, и так далее) и от многих других факторов. Кроме того, в настоящее время процесс образования должен подстраиваться под характер нынешнего так называемого "сетевого" поколения, когда традиционная организация учебного процесса уже не отвечает потребностям и интересам современной молодежи и, таким образом, снижает интерес и мотивацию к изучению иностранного языка. Поэтому, те занятия, которые сопровождаются презентациями и интерактивностью, несомненно вызывают больший интерес у студентов, и при обучении всем видам учебной деятельности необходимо использовать все возможные современные методы обучения, учебные материалы и технические средства обучения – смарт доску, небольшие видеоролики, доступный и интересный аудиоматериал, учебные электронные курсы и так далее.

Список литературы

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Бондарева Е.В. Профессиональная компетентность специалиста в условиях становления информационного общества // Вестник Волгоградского гос. ун-та. Университетское образование. 2003. №6. С. 44-48.

3. Леонтьев А.А. Эмоционально-волевые процессы в овладении иностранным языком // Иностранные языки в школе, 1975 №6. С. 93-97.
4. Немов Р.С. Психология // Общие основы психологии. Кн. 1. – М.: Владос, 2003. 688 с.
5. Чернилевский Д.В., Филатов О.К. Технология обучения в высшей школе. – М.: Экспедитор, 1996. – 228 с.
6. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. – М.: Просвещение, 1969. – 319 с.
7. Deese J., Hulse S. The Psychology of Learning. McGraw-Hill, 1967. – 514 p.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ЛЕГОКОНСТРУИРОВАНИЯ

Буслаева М.Ю.

доцент кафедры педагогики и психологии детства, канд. психол. наук,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Россия, г. Челябинск

Мыльникова У.А.

магистрант кафедры педагогики и психологии детства,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Россия, г. Челябинск

В статье рассматривается эффективная инновационная технология – легоконструирование как средство формирования коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста. Определены психолого-педагогические особенности формирования коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста. Рассмотрены подходы к изучению коммуникативных актов ребенка.

Ключевые слова: легоконструирование, коммуникативные умения детей старшего дошкольного возраста, коммуникативная функция, психолого-педагогические особенности.

Высокие требования жизни к организации воспитания и обучения детей дошкольного возраста интенсифицируют поиски более эффективных инновационных технологий, нацеленных на приведение методов обучения в соответствии с требованиями жизни. В этом контексте проблема формирования коммуникативных умений дошкольников получает особое значение.

Коммуникативные умения – группа обобщенных сложных умений, включающих в себя передачу, сообщения и прием информации; регуляцию, коррекцию поведения, деятельности; изменение эмоционально-аффективного состояния коммуникаторов. Коммуникативные умения развиваются у человека в дошкольном возрасте. Следовательно, и развивать их надо еще в детстве, когда ребенок наиболее гибок и пластичен, способен все впитывать в себя. При формировании коммуникативных умений необходимо учесть возрастные особенности и создать благоприятные условия, а именно – свобод-

ную, непринужденную обстановку. В современной психологии можно выделить несколько подходов к изучению коммуникативных актов ребенка, осуществляемых в двустороннем процессе общения.

Первый подход характерен для сторонников психоаналитической концепции. Они указали на значение отношений с матерью для нормального психического и физического развития ребенка в младенческом и раннем возрасте. Основоположниками это концепции являются Дж. Булби, Р. Спиз, А. Фрейд.

Второй подход к изучению процессов общения у детей осуществлялся с позиции бихевиоризма, в духе трактовки поведения по схеме «стимул-реакция». При таком ложном натуралистическом, механическом понимании процесса общения, коммуникативные акты взрослого рассматриваются как пусковые и подкрепляющие стимулы, а акты ребенка как ответные реакции, позволяющие ему приспособиться, адаптироваться к окружающей среде так же, как приспособляются к условиям своей жизни животные.

По определению Р. С. Немова коммуникативные способности – это умения и навыки общения человека с людьми, от которых зависит его успешность. К числу наиболее важных личностных проявлений, составляющих коммуникативный потенциал, относят: уровень потребности в общении; его локализованность; наличие установки на общение с другими людьми; особенности эмоциональной реакции на партнера; собственное самочувствие человека в ситуации общения, а также коммуникативные умения и навыки [3, с. 219].

Однако задачи коммуникативного развития дошкольника не исчерпываются умением элементарно осознавать факты слышимой речи и словесно формулировать мысль. Ребенка надо научить не только отвечать на вопросы взрослого, но и самому их задавать, инициативно высказываться, налаживать взаимодействие, устанавливая с окружающими доверительные, личностные, эмоционально положительные контакты, создавая психологически безопасную образовательную среду, вежливо вести спор, поддерживать содержательный разговор, беседу, реализуя коммуникативную функцию общения [1, с. 116].

Вопрос о коммуникативных функциях рассмотрен в работе «Дошкольное детство как развивающий социокультурный феномен: монография» [4, с. 31]. Коммуникативная функция общения проявляется в процессе общения на эмоциональном уровне и способствует установлению педагогически целесообразных взаимоотношений. Коммуникативная функция включает: чувствительность к помощи других в присвоении знаний; способность взаимодействовать с окружающими – педагогами, другими взрослыми, сверстниками; желание включиться в совместную деятельность; способность понять особенность другого, его интересы, потребности; заметить изменения настроения, поведения; такт и уважение к личности другого человека в общении; способность к адаптации в новой социальной среде [4, с. 39]. В образовательном процессе детского сада коммуникативная функция сводится к организации сотрудничества между детьми, сотрудничества педагога и ре-

бенка, в котором приоритет личности, направленный на создание благоприятных условий для ее самопознания, самореализации и самовыдвижения в развитии, реализуется в следующем:

- особой целевой установкой педагога на личностно-деятельностный подход, стратегию сотрудничества;
- совместной жизнедеятельности взрослых и детей на основе межсубъектной связи;
- коллективной организации деятельности, когда коллектив выступает гарантом проявления возможностей каждой личности, преобладание эмпатии в межличностных отношениях;
- выборе приоритетов, ориентированных на конечный результат – совершенствование человека, учитывая субъектов сотрудничества [4, с. 57].

Реализация коммуникативной функции общения в образовательном пространстве детского сада тесно связана с процессом формирования коммуникативных умений детей.

В исследованиях Трубайчук Л.В. коммуникативные умения дошкольника определяются как ориентированность ребенка в различных ситуациях общения, основанная на знаниях и чувственном опыте ребенка, а также способность эффективно взаимодействовать с окружающими, благодаря пониманию себя и других людей при постоянном видоизменении психических состояний и условий социальной среды [4]. Коммуникативное умение представляет собой единицу коммуникативной деятельности, целостный акт, адресованный другому человеку и направленный не на него как на свой объект, то есть в процессе формирования коммуникативное умение дошкольника определяется как сложное, осознанное действие, осуществляемое на основе полученных знаний и практической подготовленности адекватно коммуникативной ситуации.

Формирование коммуникативных умений детей дошкольного возраста в игровой совместной деятельности, в частности, в легоконструировании, может оказаться эффективным условием возникновения и развития навыка общения, взаимодействий и взаимоотношений в детском коллективе.

В современной дошкольной педагогике легоконструирование можно охарактеризовать как инновационную педагогическую технологию, которая представляет самые передовые направления науки и техники, является относительно новым междисциплинарным направлением обучения, воспитания и развития детей дошкольного возраста.

Легоконструирование – это совокупность приемов и способов конструирования, направленных на реализацию конкретной образовательной цели – формирование коммуникативных умений.

В контексте психолого-педагогического формирования различных аспектов коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста легоконструирование является актуальной и эффективной технологией, потому что:

- позволяет осуществлять интеграцию образовательных областей (социально-коммуникативное развитие, познавательное развитие, художественно-эстетическое развитие);

- дает возможность педагогу объединять игру с исследовательской, экспериментальной и коммуникативной деятельностью;
- позволяет формировать познавательные и коммуникативные действия, развивает воображение, творческую активность и умение работать в коллективе [2, с. 15].

Отечественные исследователи (Трубайчук Л.В., Максаева Ю.А.) отмечают, что в процессе легоконструирования в группах у детей активно формируются коммуникативные умения. Это объясняется тем, что в дошкольном возрасте главной коммуникативной потребностью является потребность в соучастии сверстника: дети согласовывают действия и обмениваются мнениями. В старшем дошкольном возрасте (5-6 лет) возникают ролевые игры, которые предполагают распределение игровых ролей и функций, учет действия партнера – появляется ситуативно-деловое сотрудничество, возникает потребность в уважении и признании со стороны других детей, выделяются лидеры. У детей этого возраста лучше развито произвольное поведение, они могут сами установить правила в игре и соблюдать их, в конфликтных ситуациях пытаются договориться, а не жалуются воспитателю. В этом возрасте происходит интенсивное усвоение нравственных норм и социальных правил, что часто приводит к конфликтам при их несоблюдении отдельными ребятами [2, с. 39].

Легоконструирование – это интеграционная деятельность, позволяющая сократить количество ненужной информации и в интересной для детей организационной форме сформировать в детях коммуникативные умения, необходимые для общения со сверстниками и взрослыми. В процессе организованной совместной работы над созданием какой-либо лего-конструкции разыгрывание с ней проблемной ситуации-общения, возникает понимание детьми необходимости и важности общения как средства удовлетворения в нем своих потребностей. В таком общении у ребенка формируется умение адекватно воспринимать слова, просьбы, оценочное мнение, эмоциональное отношение партнера. Дети учатся делать друг другу приятное, используя вежливые слова: спасибо, пожалуйста, будь добр и т.д. Ребенок взаимодействует со сверстниками, вследствие чего у него формируются умения учитывать чужую точку зрения, умение слушать партнера, выражать свое мнение, договариваться, приходить к согласию, принимать советы, желания. В этом процессе у детей формируются такие коммуникативные качества личности, как взаимопонимание, взаимоподдержка, дружелюбие, вежливость, эмпатия, сотрудничество, толерантность.

Таким образом, легоконструирование является эффективным средством формирования коммуникативных умений детей дошкольного возраста. В дошкольном возрасте главной коммуникативной потребностью является потребность в соучастии сверстника, что легко организовать в совместной деятельности детей при создании совместного легопроекта. При правильной организации процесса взаимодействия детей и при наличии легоразвивающей среды можно сформировать у детей такие коммуникативные умения как учитывать чужую точку зрения, умение слушать партнера, выражать свое

мнение, договариваться, приходить к согласию, принимать его советы, желания, вместе вырабатывать алгоритм совместных действий для достижения результата.

Список литературы

1. Буслаева, М.Ю. Психологически безопасная образовательная среда дошкольного образовательного учреждения как возможность реализации инновационных психолого-педагогических технологий // Теоретические и прикладные аспекты современной науки: сборник научных трудов по материалам IV Международной научно-практической конференции 31 октября 2014 г.: в 3 ч. / Под общ. ред. М.Г. Петровой. – Белгород: ИП Петрова М.Г., 2014. – Часть III. – 212 с. 115-119 с.
2. Максаева, Ю. А. Легоконструирование с детьми дошкольного возраста в условиях интеграции образовательных областей: Учебно-методическое пособие [Текст] / Ю. А. Максаева. – изд. «Искра-Профи», 2013. – 60 с.
3. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений [Текст] / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – 3-е изд. – М.: Школа-Пресс, 2000. – 512 с.
4. Трубайчук, Л.В. Дошкольное детство как развивающий социокультурный феномен: моног. [Текст] / Л.В. Трубайчук; Челяб.гос.пед.ун-т, 2009. – 153 с.

МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДЫ ВОЗРАСТНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

Донцов Д.А.

доцент кафедры методологии психологии факультета психологии,
канд. психол. наук, доцент, Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова, Россия, г. Москва

Донцова М.В.

психолог 1-й категории участкового отдела «Можайский» ЗАО г. Москвы,
канд. психол. наук, ГБУ «Московская служба психологической
помощи населению», Россия, г. Москва

Поляков Е.А.

доцент кафедры социальной, общей и клинической психологии,
канд. психол. наук, Российский государственный социальный университет,
Россия, г. Москва

В статье проанализирована методология, методы и психотехнологии таких видов и форм психологического консультирования как возрастно-психологическое и психолого-педагогическое направления работы (профессиональной деятельности) психолога-консультанта

Ключевые слова: психологическое консультирование, возрастно-психологическое консультирование, психолого-педагогическое консультирование, возраст, психологический возраст, психология, педагогика, ребёнок, подросток, дети, подростки, развитие, личность, развитие личности.

К пониманию и классификации психологического консультирования можно подходить, опираясь на разные критерии. Так, взяв в качестве классификационного критерия, прежде всего, возраст, мы должны, сначала, приблизительно рассмотреть возрастную периодизацию, принятую в России: – младенчество (от рождения до 1-го года); – т.н. преддошкольное или раннее детство (1-3 года); – дошкольное детство (3-6 лет); – младший школьный возраст (6-10 лет); – подростковый возраст (10-15 лет); – юность: I период (старший школьный возраст или ранняя юность – 15-17 лет), II период (поздняя юность – 17-21 год); – средний (зрелый) возраст: I период (21-35 лет – ранняя и поздняя молодость), II большой период (35-60 лет – зрелость, поздняя зрелость); – пожилой возраст (60-75 лет); – старческий возраст или старость (75-90 лет); – долгожители или дряхлый возраст (90 лет и выше) [2, 3, 4, 5, 9, 12, 13, 17].

Следует отметить, что категория возраста, применяемая в консультировании, может примерно говорить о двух разных вещах. Во-первых, может обозначать возраст клиента, во-вторых, возраст лица, по поводу которого клиент обратился. Консультирование ребенка в возрасте до 15-ти лет почти бессмысленно: он ещё не может полностью отвечать за себя и быть социально и профессионально продуктивной личностью. Более того, сама личность ещё не до конца системно сформирована, а, следовательно, к детям применима не консультативная, а психотерапевтическая или психокоррекционная помощь. В пожилом возрасте, особенно после 60-ти лет, консультирование с каждым годом утрачивает результативность, так как меняются потребности, соответствующие возрасту, и сама личность, человек все меньше может отвечать за себя сам, все ниже его собственная продуктивность [1, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 14, 15, 16].

Возраст (в психологии) – это понятийная содержательная категория, служащая для обозначения временных характеристик индивидуального развития. **Возраст** (в самом общем смысле) – период времени, начиная с рождения индивида и до данного конкретного временного момента (хронологический возраст). Хронологические рамки и особенности каждого возраста не статичны, а динамичны, так как они определяются действием общественно-исторических факторов, потребностями общества, т.е. – т.н. социальным заказом общества. В отличие от хронологического возраста, выражающего длительность существования индивида с момента его рождения, **понятие психологического возраста** обозначает определённую, качественно своеобразную ступень онтогенетического развития, детерминированную закономерностями формирования организма, условиями жизни, обучения и воспитания и имеющую культурно-историческое происхождение. **Возраст** характеризуется теми специфическими задачами освоения форм культуры, которые решаются развивающимся человеком, а также качественно новыми типами деятельности и соответствующими им психологическими новообразованиями, которые возникают на данной ступени развития и определяют сознание человека, его отношение к себе и к окружающему миру в целом. Каждый **возрастной период** изучается с учётом общих тенденций развития, с

учетом особенностей предыдущего и последующего возрастов. Каждый **возраст** имеет резервы развития, которые могут быть мобилизованы в процессе специально организованной взрослым деятельности ребёнка, либо активированы самой личностью (по Давиду Иосифовичу Фельдштейну) [2, 3, 4, 5, 9, 12, 13, 17].

Возрастно-психологическое консультирование считается, помимо своих общих смысловых значений (мы подразумеваем, что любое (любого вида) психологическое консультирование в обязательном порядке производится с учётом возрастных психологических особенностей клиента(ов)), в «узком смысле», **отдельным видом психологического консультирования**. Возрастно-психологическое консультирование, понимаемое в качестве отдельного (самостоятельного) вида психологического консультирования, имеет своей основной целью, прежде всего, осуществление комплексного контроля за ходом психического развития личности ребёнка (подростка). Контроль этот производится (осуществляется) на основе представлений о нормативном содержании и возрастной периодизации процесса развития личности, – как характеризуют это современные, ведущие в этой сфере авторы: **Бурменская Г.В., Захарова Е.И., Карабанова О.А., Лидерс А.Г.** (Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: МПСИ, 2007) [1, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 14, 15, 16].

Содержательная и смысловая специфика возрастно-психологического консультирования концентрируется, в основном, на проблемах и вопросах психического (психологического) развития ребёнка и подростка. Базовым содержанием данных проблем является соответствие/несоответствие поведенческо-деятельностных проявлений ребёнка/подростка нормам психического (социально-психологического) развития каждого конкретного возраста (возрастного этапа, фазы возрастного развития ребёнка, подростка) [1, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 14, 15, 16].

Возрастно-психологическое консультирование проводится по нижеследующему профессиональному **алгоритму** (общей схеме).

1. Проведение профессионально ориентированных бесед со значимыми взрослыми, непосредственно окружающими ребёнка/подростка, составляющими его микросоциум (родственники и т.н. агенты социализации, – воспитатели, учителя и т.д.).

2. Целенаправленная беседа с родителями ребёнка/подростка, направленная на получение информации о предшествующих этапах психического развития ребёнка/подростка, о его внутрисемейных психологических отношениях и обстоятельствах социального плана развития личности.

3. Анализ информации, полученной в первичных специальных целенаправленных беседах с родителями, учителями, другими специалистами (школьным психологом, социальным педагогом школы).

4. Сбор информации из медицинских учреждений о состоянии физического здоровья ребёнка/подростка (при необходимости).

5. Установление психологического контакта (первичное знакомство) с ребёнком/подростком.

6. Систематическое стандартизированное включённое наблюдение за ребёнком/подростком в «естественных условиях» (дома, в школе, на улице, на спортивной секции, в художественном кружке и т.п.).

7. Экспериментально-психологическое обследование ребёнка. Проведение психодиагностики и глубокая психологическая беседа с ребёнком/подростком (как правило, психотерапевтическая консультативная беседа проводится несколько раз).

8. Обработка данных, каузальный (причинный) анализ результатов.

9. Установление (выработка) психологического диагноза ребёнка/подростка.

10. Выработка (составление) психологического прогноза личностного развития ребёнка/подростка на ближайший год (два года).

11. Осуществление (при психотерапевтической необходимости) психокоррекционных действий.

12. Психолого-педагогическое назначение (предписывание и/или проведение психологически и социально развивающих личность мероприятий).

13. Формирование у ребёнка/подростка новых, позитивных психологических реакций и «возрастно» (социально-психологически) необходимых психических качеств (например, – развитие волевых качеств характера ребёнка/подростка младшего школьного возраста).

14. Контроль личностных изменений в развитии ребёнка/подростка, повторное краткое психологическое консультирование и, при надобности, повторная психологическая диагностика [1, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 14, 15, 16].

Архиважным в приведённом контексте является владение психологом-консультантом практикоориентированной теорией детской возрастной психологии.

Психолого-педагогическое консультирование в качестве вида психологического консультирования.

Психолого-педагогическое консультирование направлено на детей, подростков, родителей, учителей, классных руководителей, социальных педагогов, социальных работников и т.д. [1, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 14, 15, 16].

При осуществлении психолого-педагогического консультирования, вначале производится сбор необходимых информационных данных, в целом осуществляющийся *по 6-ти первым пунктам* прописанной *выше* схемы (алгоритма) проведения возрастно-психологического консультирования [1, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 14, 15, 16].

Полученные профессионально значимые сведения, затем, на следующем этапе осуществления психолого-педагогического консультирования, группируются в нижеследующих пяти основных разделах [1, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 14, 15, 16]:

1) «материально-технические» (школьные и семейные бытовые) условия обучения и воспитания ребёнка/подростка;

2) состояние физического здоровья ребёнка/подростка (просмотр медицинской карты ребёнка, заключение подросткового врача и т.п.);

3) сведения о социально-психологических особенностях (специфике) микросоциальной (самый непосредственный, практически «ежедневный» круг общения) и мезосоциальной (т.н. средний, «ближнеобщественный» круг общения и взаимодействия) обстановки, в которой ребёнок/подросток растёт и развивается;

4) психолого-педагогические и социально-педагогические данные об особенностях поведения и деятельности ребёнка/подростка;

5) дифференцированная характеристика уровня (степени) развития познавательной, потребностно-мотивационной, волевой и эмоционально-чувственной личностных психических сфер ребёнка/подростка.

На основе данной «расклассифицированной» информации (см. 5 аспектов здесь, непосредственно выше), психолог-консультант делает психолого-педагогические и социально-педагогические **выводы** и даёт по смыслу соответствующие им **рекомендации** [1, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 14, 15, 16].

Далее, психолог-консультант осуществляет **психологическую оценку** и производит **профессиональные действия** по восьми следующим консультационным параметрам [1, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 14, 15, 16]:

1) общая оценка уровня личностного развития ребёнка/подростка и оценка уровня развития (сформированности) отдельных психических сфер его личности;

2) социально-психологическая сущность (основные элементы) жизненных трудностей ребёнка/подростка;

3) степень объективной и субъективной сложности данных трудностей;

4) факторы (условия и ситуации), провоцирующие эти трудности;

5) области и способы психолого-педагогического воздействия на данные социально-психологические затруднения ребёнка/подростка;

6) методы и приемы социально-педагогического влияния на эти трудности в развитии ребёнка/подростка (консультационная работа с микросоциумом ребёнка/подростка);

7) выявление именно специфично внутриличностных проблем ребёнка/подростка и применение показанных в детских возрастах видов и форм психологической коррекции психики и поведения ребёнка/подростка;

8) условно-вариативный психологический прогноз развития и формирования личности ребёнка/подростка на ближайшие 1-2 года.

Основные направления работы психолога-консультанта при осуществлении им психолого-педагогического консультирования [1, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 14, 15, 16]:

1. Информационная ориентация родителей, учителей и других заинтересованных лиц, участвующих в воспитании данных детей и подростков, в проблематике возрастной специфики и типических индивидуальных особенностей психического развития ребёнка/подростка;

2. Своевременное первичное выявление детей и подростков с различными отклонениями и нарушениями психического развития, профессиональ-

ная работа с ними и/или направление их к соответствующим (смежным по роду профессиональной деятельности) специалистам;

3. Составление профессиональных рекомендаций по психолого-педагогической коррекции трудностей обучения, воспитания и общения детей и подростков. Рекомендации такого рода создаются для учителей, социальных педагогов, классных руководителей и, в особенности, для родителей;

4. Составление психолого-педагогических и социально-педагогических рекомендаций по воспитанию и развитию (формированию) личности детей и подростков в семье;

5. Повышение психолого-педагогической квалификации разнообразных педагогических коллективов путем проведения лекций и занятий, посвящённых социально-педагогическим, социально-психологическим и гендерным («гендер» – «социально-психологический и, соответственно, культурный пол» человека, включающий выполнение им соответствующих социальных и иных ролей) характеристикам разных возрастов детей и подростков;

6. Совершенствование программ, методов и средств обучения, воспитания и развития личности детей и подростков в системе народного образования в целом;

7. Целостная информационная и коррекционная психологическая работа с детьми, подростками, родителями, педагогами, осуществляющаяся как индивидуально, так и в специально организованных группах;

8. Психолого-педагогическое общее просвещение и информирование населения.

Для реализации всех вышеуказанных аспектов профессиональной деятельности в областях возрастно-психологического и психолого-педагогического консультирования, психолог-консультант должен свободно ориентироваться в теории, и, обязательно, в практике педагогики, социальной педагогики, педагогической психологии, дифференциальной психологии, возрастной психологии, психологии развития, акмеологии [2, 3, 4, 5, 9, 12, 13, 17].

В целом, возрастно-психологическое и психолого-педагогическое психологическое консультирование, как виды и формы психологического консультирования, во многих своих содержательных элементах (целях, задачах, методах, приёмах) практически полностью совпадают. Именно по этой причине, не смотря на раскрытую выше специфику каждого из данных видов консультирования (для решения специфических узкоспециальных вопросов консультантом применяется какой-либо один из этих видов психологической консультативной практики), эти два вида психологического консультирования, психологами-консультантами довольно часто осуществляются одновременно и совместно (параллельным образом и переплетаясь друг с другом по содержанию и смысловым действиям).

Список литературы

1. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Бурменская Г.В., Захарова Е.И., Карабанова О.А., Лидерс А.Г. – М.: МПСИ, 2007.

2. Детская возрастная психология: младенчество, раннее детство, дошкольное детство, младший школьный возраст, подростковый возраст. Учебное пособие / Бурмистрова Е.В., Донцова М.В., Драчёва Н.Ю., Власова С.В., Сухих Е.В., Лещенко Т.В., Жильцова В.К., Тишина С.С., Шапчиц В.Д., Пятаков Е.О. Под редакцией Подольского А.И. // Вестник практической психологии образования. Часть 1. № 4 (41). – М., 2014. – 128 с., С. 41-52; Часть 2. № 1 (42). – М., 2015. – 128 с., С. 3-15; Часть 3. № 2 (43). – М., 2015. – 128 с., С. 71-83.

3. Детская возрастная психология: Учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности 030301.65 «Психология» / Донцов Д.А., Донцова М.В., Поляков Е.А., Сухова Г.В. – Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2011. – 203 с.

4. Донцов Д.А., Поляков Е.А. Основы методологии психологии развития и возрастной психологии // Личность как объект психологического и педагогического воздействия. Сборник статей международной научно-практической конференции. Часть 1. – Уфа, 2016. – 217 с., С. 135-140.

5. Донцов Д.А., Поляков Е.А. Специфика акцентуаций характера и личности в подростковом возрасте // Fundamental science and technology – promising developments X (Фундаментальная наука и технологии – перспективные разработки). Материалы X международной научно-практической конференции. 12-13 декабря 2016 года.

6. Донцов Д.А., Донцова М.В. Возрастно-психологическое и психолого-педагогическое психологическое консультирование / Научный и общественно-политический журнал «Научные исследования и образование», № 13, 2012.

7. Донцов Д.А., Сенкевич Л.В., Рыбакова А.И. Психология личности. Учебное пособие для студентов психолого-педагогических специальностей/направлений подготовки. – М.: РУСАЙНС, 2016. – 302 с.

8. Комплексное учебно-методическое пособие по учебным дисциплинам «Психодиагностика» и «Практикум по психодиагностике», специальность: 030300.62 – «Психология». / Донцов Д.А., Донцова М.В., Поляков Е.А., Сенкевич Л.В., Шарагин В.И., Конов С.В. – Воронеж: Издательско-полиграфический центр «Научная книга», 2013. – 164 с.

9. Основы психологического консультирования. Учебное пособие / Донцов Д.А., Донцова М.В., Сенкевич Л.В., Поляков Е.А., Седых Р.К. – СПб.: Речь, 2013. – 224 с.

10. Поляков Е.А. Личностные особенности подростков-социальных сирот с нормативным развитием, ЗПР и умственной отсталостью // Дефектология. 2011, № 3. С. 56-62.

11. Поляков Е.А. Особенности самосознания детей с ограниченными возможностями здоровья в семьях с различным стилем воспитания // Российский научный журнал. 2013, № 1. – С. 136-172.

12. Поляков Е.А. Психология развития детей и подростков. Учебное пособие. – Воронеж: Издательско-полиграфический центр «Научная книга», 2015. – 191 с.

13. Поляков Е.А. Психология развития в отрочестве и юности. Воронеж: Издательско-полиграфический центр «Научная книга», 2016. – 203 с.

14. Поляков Е.А. Развитие личности подростков в условиях социальной депривации и дизонтогенеза / Автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата психологических наук. 19.00.13. – «Психология развития, акмеология». МГППУ – М., 2009. – 24 с.

15. Поляков Е.А. Рилив-терапия как новое психотерапевтическое направление в психологическом консультировании // Российский научный журнал, № 3 (34) ' 2013. – 234 с., С. 198-208.

16. Поляков Е.А., Донцов Д.А., Донцова М.В. Психокоррекция в рилив-терапии методом проблемных тематических вопросов // Российский научный журнал. – № 3 (41) ' 2014. – 354 с., С. 125- 137.

17. Психология развития детских возрастов: младенчество, раннее детство, дошкольное детство, младший школьный возраст, подростковый возраст. Коллективная монография / Донцов Д.А., Донцова М.В., Сенкевич Л.В., Сенкевич Л.Ф., Консон Г.Р. – М.: Liteo, 2015. – 174 с.

РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СО СТУДЕНТАМИ ЗАОЧНОГО ОТДЕЛЕНИЯ

Залугина М.В.

ст. преподаватель кафедры иностранных языков, Муромский институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»,
Россия, г. Муром

Фролова О.А.

ст. преподаватель кафедры иностранных языков, Муромский институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»,
Россия, г. Муром

В статье рассматриваются способы эффективной реализации компетентностного подхода в учебном процессе многопрофильного вуза. Авторы представляют результаты педагогического опыта организации аудиторной и внеаудиторной работы студентов заочной формы обучения на занятиях по иностранному языку.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетенции, модель обучения.

В условиях новых образовательных стандартов высшего образования особую актуальность приобретает вопрос определения и формирования компетенций, необходимых будущему специалисту в профессиональной деятельности.

В свете интенсивного развития науки и техники и активного международного сотрудничества во всех сферах деятельности будущему специалисту важно владение иностранным языком на уровне, достаточном для осуществления профессиональной коммуникации. Поэтому дисциплина «Иностранный язык» является обязательным компонентом учебных планов неязыковых вузов для всех направлений подготовки бакалавра.

Новое поколение федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования нацелено на формирование у студентов определённых компетенций, что подразумевает не просто овладение необходимым набором знаний, умений и навыков, а готовностью применять их в конкретных ситуациях в профессиональной деятельности.

Изучение вузовского курса иностранного языка направлено на формирование у обучающихся способности к коммуникации в устной и письменной формах на иностранном языке с целью решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия.

Заочная форма обучения предполагает относительно небольшую аудиторную нагрузку при достаточно высоких требованиях к владению ино-

странным языком. Основной же акцент делается на самостоятельную работу студентов. Так, студентам необходимо знать иноязычную лексику и грамматику общего и общепрофессионального характера, культуру и традиции стран изучаемого языка; уметь понимать и передавать иноязычную информацию в рамках иноязычной коммуникации; владеть готовностью использовать иностранный язык в устной и письменной формах для решения задач межкультурного взаимодействия [1, с. 2].

В сложившихся условиях первостепенную важность приобретает вопрос разработки и внедрения качественно новой образовательной концепции и модернизации образовательного процесса в русле компетентностного подхода. Учитывая имеющий опыт преподавания иностранного языка на заочном отделении, следует отметить, что при грамотной организации процесса обучения необходимо обеспечить студентам возможность для самоконтроля. Одним из способов решения поставленной задачи является использование информационных технологий и электронной образовательной среды. Так например, информационно-образовательная платформа MOODLE в качестве инструмента для организации учебного процесса приобретает всё большую популярность в практике работы многопрофильных вузов.

При таком подходе в рамках аудиторных занятий объясняются наиболее сложные явления изучаемого языка, а также выполняются задания, направленные на развитие устной речи обучающихся.

На самостоятельную работу выносятся лексико-грамматический блок, а также аудирование и чтение. Для отработки грамматических явлений и тематической лексики широко применяются задания в тестовой форме с выбором правильного ответа. При работе над чтением и аудированием можно предложить обучающимся определить, соответствует ли утверждение содержанию текста; ответить на вопросы по прочитанному (или прослушанному) материалу, выбрав один из предлагаемых вариантов ответа; завершить утверждения в соответствии с содержанием текста; определить, какое утверждение выражает основную идею текста.

Сформированность навыков устной речи и письма целесообразно контролировать на заключительном этапе изучения каждого модуля дисциплины. В процессе обучения иноязычной речи в рамках самостоятельной работы студенты выполняют задания такого типа: расположить части диалога или письма в правильной последовательности, заполнить пропуски в письме, выбрав один из предложенных вариантов, выбрать реплику, соответствующую ситуации общения и т.д. Успешно выполнив предложенные задания, студент может перейти к более сложным – написанию писем и составлению резюме.

Дальнейшее формирование навыков устной речи предполагает выступление с монологическим высказыванием в рамках заданной тематики с использованием иноязычных фраз и клише, характерных для различных ситуаций общения. Завершающей этап изучения модуля дисциплины – составление диалогов и полилогов.

Как показывает практика, предлагаемая модель обучения способствует формированию заданных компетенций и оптимизации учебного процесса, что позволяет достичь максимально возможных результатов обучения.

Список литературы

1. Рабочая программа дисциплины «Иностранный язык». Направление подготовки: 09.03.01 Информатика и вычислительная техника. Квалификация (степень) выпускника: бакалавр / сост. Фролова О.А. – Муром: МИ ВлГУ, 2016. – 10 с.

ИНФОРМАЦИОННАЯ СИСТЕМА ПОДДЕРЖКИ УСПЕВАЕМОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Захаринский А.И.

магистрант, Московский городской педагогический университет,
Россия, г. Москва

Офицеров В.П.

доцент кафедры прикладной информатики, канд. техн. наук, доцент,
Московский городской педагогический университет, Россия, г. Москва

Статья посвящена актуальной проблеме создания информационной системы поддержки успеваемости с элементами интеллектуального анализа текущих знаний учащихся.

Ключевые слова: интеллектуальная обработка результатов текущего тестирования, информационно-образовательная среда, представление знаний, электронный школьный дневник, обучение.

Исследования в области разработки информационных систем поддержки успеваемости обучающихся являются актуальными в условиях информатизации школьного образования. Предлагаемая компьютерная информационно-интеллектуальная система оценки текущей успеваемости учеников школы поможет школьникам, педагогам и родителям не просто получать знание об интегрированной оценке по определенной теме или предмету на основе тестирования, но и получать детальный анализ логически связанных цепочек знаний из других разделов предмета или других тем, степень освоения которых привела к полученным результатам. Это позволяет получать алгоритм «работы над ошибками» в детализированной форме без привлечения опытного педагога, который должен затратить усилия, чтобы понять какие темы освоены слабее у разных учащихся, получивших возможно одинаковые итоговые результаты. Система позволит повысить качество обучения как педагогам, так и учащимся за счет более эффективного контроля успеваемости и своевременного перераспределения усилий на изучение разных тем у конкретного учащегося. Таким образом может быть достигнуто «индивидуальное обучение» каждого учащегося в группе. Система также позволяет родителям узнавать тенденции в обучении своего ребенка и получать конкретные рекомендации по дополнительным занятиям без привлечения педагога. Разрабаты-

ваемая система будет полезна и руководству образовательного учреждения, так как поможет на основе аналитической обработки успеваемости оценивать усвоение учебных материалов школьниками и корректировать программы обучения на основе индивидуального подхода к каждому ученику.

Современная школьная программа кардинально отличается от той, что была раньше. И теперь даже самым уверенным в себе родителям приходится проверять работу ребенка с помощью «готового домашнего задания по алгебре».

В образовательных организациях введена система электронного дневника. В существующих электронных дневниках в базовой комплектации отсутствует аналитика и для работы необходим интернет. На основании этого имеет смысл создать модуль интеллектуальной аналитики тестов по информатики, который будет показывать пробелы в знаниях ученика, а результат работы интегрировать в базовый электронный дневник.



Рис. Пример организации образовательного процесса с использованием учебных платформ

В этих условиях возникает вопрос об интеграции новых технических средств и новых технологий обучения, т.е. о создании комплексной системы поддержки образовательного процесса.

Новое поколение учебных платформ улучшает качество образования за счет применения современных информационных технических средств (инструментов дистанционного обучения), новых процессов обучения (например, игровых сценариев), но главное – за счет разработки новых образовательных технологий [1, с. 81].

В предлагаемой системе разрабатывается база знаний предмета, использующая семантические связи между отдельными темами изучаемого предмета. Также разрабатывается или используется готовая система тестов для оценки усвоения отдельных тем и всего предмета. Далее устанавливаются

ся связи отдельных тестовых заданий в рамках теста с темами из базы знаний интеллектуальной системы. Таким образом каждому тестовому заданию соответствует тема из семантической сети знаний по предмету. Это позволяет на основе связи темы в семантической сети знаний предмета выделить фрагмент цепочки тем для каждого тестового задания, необходимых для успешного прохождения конкретного тестового задания. Таким образом, после получения результатов общего теста, можно для каждого отдельного тестового задания, входящего в общий тест, в котором были допущены ошибки воспроизвести цепочку тем и разделов предмета, которые необходимо повторить или освоить более глубоко.

Список литературы

1. Чепьюк О.Р., Шалыминов А. О. Практико-ориентированное обучение на базе web-технологий дистанционного образования // Открытое образование. 2014. № 4. С. 80-83.
2. Петегем В.В., Каменски Х. Образование для инноваций. Применение передовой методики преподавания и обучения в ЮФУ. Ростов н/Д: Изд-во ЮФУ, 2009. 120 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ПОМОЩЬЮ ИГРОВОГО МЕТОДА НА УРОКАХ РИСОВАНИЯ В ДОМЕ ДЕТСКОГО ТВОРЧЕСТВА

Игнатьева Н.В.

педагог дополнительного образования,
Дом детского творчества, Россия, г. Павловский-Посад

В статье рассматриваются современные методы обучения рисованию с детьми дошкольного возраста. На основе используемых методик, автор делает выводы о влиянии методов на темп развития навыков рисования.

Ключевые слова: рисунок, базовые принципы рисования, творчество, игра.

В настоящее время трудно переоценить влияние рисования на развитие детей в целом. Раскрытие и реализация способности детей рисовать – важна для общества, поскольку при обучении рисованию у них формируется взгляд на окружающий мир глазами художника.

Желание рисовать – это особый дар, которым природа наделила практически всех детей. В детстве рисуют все без исключения. Детские рисунки начинаются с каракулей и цветowych пятен и постепенно трансформируются в осмысленный рисунок.

Преподаватель живописи и рисунка, создатель обучающего проекта «Рисовать могут ВСЕ!», Мила Наумова утверждает, что рисование помогает развивать мелкую моторику детских пальчиков. В свою очередь, мелкая моторика развивает области головного мозга, ответственные за речь и мышление.

Кроме этого, рисование развивает у детей способность представлять объект в пространстве с любой стороны; рисование улучшает зрение, расширяя границы восприятия цвета. Так, например, не рисуящим людям все тени

кажутся серыми, а художники различают множество цветных оттенков в обычных тенях, поэтому весь окружающий мир для художников разноцветнее, чем для не рисующих людей.

Дети обладают огромным потенциалом к рисованию. Они сами могут придумывать и развивать сюжеты, составлять композиции, сами подбирают цвета. Главное – не создавать им барьеры, не навязывать свое, взрослое видение мира. Задача педагога в этом процессе – только направлять, только объяснять суть и принципы методов изображения, но при этом не ограничивать полет фантазии ребенка и не пресекать его самостоятельность.

Зачастую родители не придают значения детскому творчеству ребенка, считая его первые рисунки «каракулями» и оценивая их с позиции привычного восприятия изображения реального мира. Однако нарушение пропорций в рисунке ребенка – это не признак неумения рисовать, это всего лишь информация для взрослых, что именно ребенок считает главным, а что для него не имеет принципиального значения на данном этапе творчества. Тем не менее, взрослые начинают поправлять ребенка и учат как «правильно» рисовать солнышко, зайчика, дождик... Таким образом, взрослые сами создают преграды творчеству для своих детей, и эти преграды затем с трудом приходится преодолевать и исправлять в студии. Детям после того, как их «поправили», труднее рисовать так, как они видят и чувствуют.

Существуют несколько десятков схем рисования человека, птиц, животных. Сотни обучающихся по этим схемам нарисуют сотни похожих людей, птиц, животных. Однако, как утверждает Наумова М., все они будут лишены индивидуального восприятия и, самое главное, чувства. Потому что это не творчество, – это всего лишь схема.

Поэтому если рисунки обучаемых детей выглядят так, словно они нарисованы одним и тем же человеком, это может означать лишь одно: преподаватель не учит детей творчеству, не раскрывает индивидуальный стиль каждого, а фактически настраивает учеников на копировании общепринятой манеры рисования. Обычно такое отношение порождает у детей скуку и нежелание посещать студию, затем они и вовсе оставляют занятия, а в конечном итоге начинают даже ненавидеть рисование.

Еще совсем недавно считалось, что обучение детей основам рисунка должно проходить по готовым шаблонам. Но сегодня на первый план современного обучения рисунку выходит поощрение детей к самостоятельности.

В нашей студии «Карусель» игра используется в качестве отдельного занятия или его части. К основным целям игровой технологии, используемой в процессе обучения относятся: развитие внимания, памяти, умения сравнивать, сопоставлять, находить аналогии, воображения, фантазии и творческих способностей.

Еще один важный аспект игровой технологии в обучении: давать детям возможность выбора объекта для рисования в процессе занятий. Для этого вначале занятия я договариваюсь с детьми, например, о «20 минутах настроения», в которые можно рисовать то, что хочется, это разрядит обстановку после рисования скучного натюрморта, потому что если ребенок будет всё

время рисовать то, что надо, а не то, что хочется, то его развитие в творчестве также остановится.

Когда дети усвоят основные навыки и станут способны освоить технику рисунка в более короткие сроки, необходимо поощрять их к самостоятельному поиску формы и цвета, не подглядывая за другими. В этом случае есть надежда развить имеющиеся у них способности. Если этого не делать, то у детей будут развиваться только технические навыки рисования.

В перспективе, считаю, время от времени в ходе занятий экспериментировать с творческим восприятием окружающего мира и предлагать детям по-особому подходить к рисованию. Например, чтобы развивать органы чувств, предлагать детям рисовать с закрытыми глазами, или с открытыми, но в темноте (если позволяют условия), или рисовать под музыку, или рисовать «правшам» левой рукой, а «левшам» правой, или рисовать двумя руками одновременно. Это весело, неожиданно и внесёт нотку непредсказуемости во время очередного занятия, а также побудит детей с нетерпением ожидать следующего занятия.

Безусловно, игровые ситуации помогают развивать визуальное восприятие, в ходе которых можно предлагать рисовать с натуры, или по памяти или по представлению. Важно помнить, что в 1-й год обучения, особенно для самых маленьких художников нужно все яркое и широкое. В нашей студии «Карусель» обязательно присутствуют в наличии хорошие материалы, большие листы, толстые кисти, которыми за один раз можно закрасить полнеба.

В период 2-го года обучения уже можно работать более тонкими инструментами, при этом фломастеры не должны подменять классические средства изображения, так как яркие чернильные карандаши лаконичны и не дают раскрыться чувствам и воображению в полной мере, превращая рисование в обрисовку.

Исходя из опыта работы в студии «Карусель», я пришла к выводу, что детям вместо «сухой» теории, нужно предлагать разные варианты изображения, давать возможность переключать внимание на разность восприятия, показывая методы, а элементы игры, в свою очередь, помогут выполнить те задания, которые включают у детей воображение и желание творить.

Главная задача педагога – это научить детей видеть вокруг себя красоту, даже в мелочах, даже в самых обыденных вещах. Научившись видеть эту красоту, дети получают материал для своих работ. Однако педагог должен учитывать, что дети в своих рисунках не просто изображают окружающие предметы и фантазируют, они ещё и выражают свое отношение к изображаемым вещам и явлениям.

Живопись помогает детям развивать даже волю и концентрацию внимания. Для этого в игровой форме мы в студии «Карусель» с 1-го года обучения рисуем картины для подарка, или картины из повседневной жизни, а детям 2-го года обучения уже можно предложить создать портрет семьи. Учитывая важность задания, юные художники будут на этом концентрироваться

всю свою волю. Развитию концентрации также способствуют игровые задания в виде заданий нарисовать все чешуйки на рыбке, или нарисовать семечки на подсолнухе, или изобразить игру «мозаика».

В процессе обучения рисованию одной из составляющих успеха необходимо, чтобы родители и педагог были единомышленниками в вопросах оценки творчества детей. Очень важно договориться заранее с родителями ни в коем случае не говорить ребенку, что он рисует неправильно. Страх рисовать не так, как показано на схеме, будет останавливать будущего художника, мешая создавать свои образы из предложенных преподавателем основных схем того или иного объекта рисунка. Однако и слова «молодчина, ты – настоящий художник!», в свою очередь, также создают непреодолимое препятствие для творческого развития. Обучающийся ребенок подсознательно делает вывод, что дальше ему учиться не обязательно. Вместо этих крайностей лучше говорить ребенку, что он нарисовал привычные образы «неожиданно», «как-то по-новому», или «интересно», или «необычно». В студии «Карусель» я показываю детям другие варианты изображения или просто работы бывших учеников по отрабатываемой теме. Если дать начинающему художнику возможность сравнить разные рисунки, то он даже не обратит внимания на необходимость «правильных» шаблонов, и, напротив, обнаружит для себя много возможностей, как развивать свою манеру творчества дальше.

Таким образом, игра – это не только удовольствие и радость для ребёнка, но и закрепление навыков, которыми он недавно овладел. Дети в игре чувствуют себя более самостоятельными, усваивают и углубляют свои знания и навыки рисования. Играя, дети познают окружающий мир, изучают цвета, форму, свойства материала и пространство, знакомятся с растениями, животными, в группе усваивают уроки взаимопонимания, коммуникабельности, учатся радоваться чужим успехам и сопереживать неудачам. Именно поэтому игровая технология играет основную роль не только в общем развитии ребёнка, но и в развитии его художественных способностей.

Список литературы

1. Нумова М. Учимся рисовать карандашом. СПб.: Питер, 2013.
2. Мазовецкая В. Простые уроки рисования для начинающих СПб.: Питер, 2015.
3. Анциферов Л.Г. Анциферова, Т.Н. Кисляковская. Рисунок. Примерная программа для ДХШ и изобразительных отделений ДШИ. М., 2003.
4. Основы академического рисунка. 100 самых важных правил и секретов/ авт.-сост. В. Надеждина. – Минск: Харвест, 2010.
5. Соловьёва Б. Искусство рисунка. Л.: Искусство, 1989.
6. Соловьёва Б. Искусство рисунка. Л.: Искусство, 1989.

КЕМ-ТО ЗАВЕЩАННЫЙ ДАР... ПУШКИНИАНА НАДИ РУШЕВОЙ

Корепина Л.Ф.

доцент кафедры теории и методики гуманитарного образования,
канд. пед. наук, доцент, Псковский государственный университет,
Россия, г. Псков

Сафронов А.В.

ст. преподаватель кафедры теории и методики гуманитарного образования,
Псковский государственный университет, Россия, г. Псков

В статье повествуется о жизни и оригинальном изобразительном творчестве юной художницы. Сделана попытка описать незаурядные способности и обширные интересы девочки, её богатое воображение, способность «жить жизнью тех», кого она рисует. Девочка с пяти лет стала изображать на бумаге всё, что рождало её воображение.

Ключевые слова: графическое изображение, творческое воображение, иллюстрации к произведениям Пушкина, любимого поэта, и многим другим произведениям.

С пяти лет девочка стала изображать на бумаге то, что рождало её воображение. Наде исполнилось восемь лет, её отец понял, что рисунки дочери не просто игра, а стремление утолить всё возрастающую творческую потребность.

С декабря 1962 года она посещает занятия студии Московского Дворца пионеров. Первым, кто по-настоящему серьёзно отозвался о способности девочки, был действительный член Академии педагогических наук, писатель Лев Кассиль, который услышал о Наде от её подружек: «Меня познакомили с автором этих рисунков – худенькой чернявой длиннوبرовой девочкой, молчаливо и как-то отчуждённо, безразлично слушавшей всё, о чём громко и восхищённо толковали писатели, редакционные сотрудники, журналисты, перебиравшие её рисунки, оказалось, что это и была Надя Рушева» [1, с. 420].

В столице Монголии Улан-Баторе в семье московского художника Николая Константиновича Рушева и солистки балета Тувинского театра Натальи Дойдаловны родилась дочь 31 января 1952 года. Ей дали имя Найдан, что на древнетибетском означает «вечноживущая»; по-русски её называли Надежда.

О Наде писали с трепетом, любовью и восхищением. Каждый её рисунок словно рассказывал о необыкновенной, волшебной стране. За рисунками чувствовалась индивидуальность автора и необычная добрая ирония. В рисунках Нади свой самобытный стиль. Она почти никогда не рисовала с натуры. Но всё, что связано с темами её работ, девочка внимательно изучала. Особенно она интересовалась пушкинской темой: изучала его эпоху, побывала в Ленинграде, посетила место дуэли поэта, прошла, отсчитывая десять шагов. Определённо заключила: «Ведь это убийство». На любую тему она отзывалась зрительным образом, богатством ассоциаций, предметностью видения.

Скульптор академик В.А.Ватагин отзывался о ней так: «... она как художник постоянно растёт, её рисунки далеко выходят за пределы «детского творчества», у неё лёгкость техники, тонкое чувство композиции, творческое восприятие мира». Всё её искусство отражало внутреннее постижение услышанного, пережитого... Сначала девочка делала рисунки к сказкам, потом и к другим произведениям Пушкина. Она называла А.С. Пушкина «самым родным поэтом». Надя посетила Лицей и все места, связанные с пребыванием поэта, начиная с его приезда в Петербург, знакомства с будущими лицеистами, писателями. Всё поражает юную художницу: Нева, её набережные, стрелы проспектов, медный всадник – чудо-город. Рисунки сознательно сделаны с ориентацией на графику самого поэта.

Попытаемся словесно описать одно её изображение. Например: «Портрет Пушкина-мальчика: тонкая шея, курчавая голова с чуть удлинённым лицом, с «арапскими» губами и большие недетски глядящие в мир глаза – весь открытый, незащищённый, устремлённый в будущее: «Что он, этот мир? Кто в нём я?»

Но Надя не стилизует свои рисунки «под Пушкина». Она берёт от пушкинской линии беглый, летучий и предельно точный лаконизм.

Великолепны и трогательны рисунки, посвящённые Пушкину-ребёнку.

В минуты отдыха Надя старалась остаться наедине с пушкинским Петербургом. Чудом из чудес явилась для неё поездка в Петродворец. Какое изобилие золотых статуй и фонтанов! Доверчивое ожидание всегда нового, неведомого мира поэзии было присуще этой талантливой девочке. Надя не училась в художественных школах, не подражала никаким направлениям в искусстве. Она познавала мир и рисовала, рисовала... Без устали...

Её рисунки видели в Японии, Индии, США, Италии, Болгарии, Румынии, Польше, Германии. Четырнадцать персональных выставок при жизни, и ни на одной из них рисунки не повторялись. Чем более зрелым художником становилась Надя, тем требовательней была она к себе. На Невских берегах рождались новые листы Пушкинианы. Первым делом она захотела побывать на Мойке, последней квартире, где жил и умер А.С. Пушкин, потом в Лицее. Она была рада и счастлива видеть эти дома.

На Мойке, 12, у Пушкина была квартира, а не просто кабинет, где он работал. Здесь была домашняя обстановка, дети, семья. И она рисовала, как он сидит за обеденным столом, даже держит одного малыша на руках и кормит его из ложечки... А последний рисунок с детьми – это он уже лежит умирающий и детей привели к нему, чтобы он их благословил. Они были маленькие тогда, ещё ничего не понимали.

У дверей пушкинской квартиры Надя задержалась около листов-бюллетеней, написанных рукой Василия Андреевича Жуковского: «Больной находится... в весьма опасном положении». Уже в гостинице у неё возникла ещё одна композиция: «Скончался». Надя словно наяву пережила кончину поэта. В лицейском садике, где сейчас стоит памятник: юный Пушкин, задумавшись, сидит на скамье, Надя сделала набросок, запечатлевший юного Пушкина на лицейской скамье, потом сделала рисунки пером для новой кни-

ги писателя Гессена о Пушкине. Джанни Родари написал на одном из её рисунков: «Браво, Надя, браво!»

Надя говорила, что живёт жизнью тех, кого рисует.

Она не могла знать, что утром 6 марта 1969 оборвётся её жизнь.

«Юной художнице было лишь 17 лет, когда внезапно перестало биться её сердце... Но осталось огромное наследие – более 10 тысяч рисунков» в альбоме «Графика Нади Рушевой» [2, с.40].

Рисунки к произведениям Шекспира, Рабле, Лермонтова, Гёте, Байрона, Киплинга, Грина, Достоевского, Блока, Л. Толстого и обожаемого А. С. Пушкина; события далёкого прошлого нашей страны, мифы Древней Греции и Рима, страшный Освенцим – всё волновало воображение и память юной художницы.

«Могла ли она представить, что на её выставки будут приходить тысячи людей, что, затаив дыхание, они будут всматриваться в её рисунки, а кто-то выведет в книге отзыв: «Пушкин и Надежда Рушева – это драгоценный слиток! Берегите его!»

В московской школе № 470, где последнее время училась Надя Рушева, организован музей. Там «с любовью оформлено всё, что связано с жизнью и творчеством юной художницы: подлинные рисунки и копии с них, фотографии и альбомы с отзывами, комсомольский билет, книги, фломастеры, в монгольском национальном стиле платице и школьная форма». Тепло и радушно встречают в школе гостей, организуют экскурсии учащихся школы, там растят экскурсоводов из числа старшеклассников учителя-энтузиасты. С интересом слушают рассказы о необыкновенной талантливой, скромной и трудолюбивой девочке и наши студенты.

Список литературы

1. Белые ночи. Л., Лениздат, 1975. 525с.
2. Холмкина А.И В школьном музее Нади Рушевой // Начальная школа. 1985. №8. С. 39-47.

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ: ПРОБЛЕМЫ ОЦЕНИВАНИЯ

Королева Д.Б.

старший преподаватель кафедры романских языков,
Томский государственный университет, Россия, г. Томск

В статье рассматриваются трудности, с которыми сталкиваются исследователи при оценивании межкультурной коммуникативной компетенции. Несмотря на большое количество способов оценивания, ни один из них не является оптимальным. Необходимо использовать совокупность методов, чтобы оценивание было всеобъемлющим. В зависимости от контекста обучения приоритет будет отдаваться отдельным компонентам компетенции, которые и будут предметом оценивания.

Ключевые слова: межкультурная коммуникативная компетенция, оценивание, иностранные языки.

В современном мире взаимопонимание между представителями различных культур и владение межкультурной коммуникативной компетенцией (МКК) становится более важным, чем когда-либо. Множество современных проблем связано с социально-экономическим и политическим неравенством, а также непониманием людей из различных культурных групп.

В связи с этим возникает потребность формировать и оценивать МКК. Однако, само понятие межкультурной коммуникативной компетенции, а также ее отдельные компоненты являются дискуссионными. Следовательно, оценивание сформированности МКК также трудная задача. Некоторые исследователи полагают, что оценить МКК не всегда возможно, а иногда и не нужно. Например, С. Fäcke считает, что не всегда нужно оценивать все компетенции, т.к. это может привести к обучению, ориентированному исключительно на подготовку к тестам. [6, с. 197]. U. S. Weber, R. Domingo, A. Bartel-Radic полагают, что существуют аспекты МКК не поддающиеся измерению, т.к. зависят от характера людей, вступающих в межкультурные контакты [12, с. 188; 1, с.23]. Еще одна трудность, которую выделяют исследователи (J.N.Martin; M. W.Lustig, B.H. Spitzberg), состоит в том, что МКК всегда оценивают в контексте определенных культур. Культуры различны, так же как и определенное поведение, которое считается в этих культурах приемлемым или нет [10, с. 22; 9, с. 166].

По А. Е. Fantini (2009), самый главный вопрос, связанный с МКК, остается нерешенным, а именно: какие способности помимо языковых требуются для успешного межкультурного взаимодействия? Ответ на этот вопрос является ключевым для оценивания. Отсутствие ясности по этому пункту означает, что и само оценивание будет нечетким, несмотря на недавно разработанные методы предсказать успех межкультурных контактов, исследовать межкультурные процессы или измерить результаты межкультурного опыта [8, с. 457]. Мы в полной мере согласны с А. Е. Fantini в том, что оценить языковые знания намного легче, чем остальные компоненты МКК, которые зависят от контекста; и в зависимости от условий на первый план могут выходить различные составляющие компетенции.

М. Вугат (1997), один из первых исследователей межкультурной коммуникативной компетенции, выдвигает следующие идеи. Есть смысл установить порог, при достижении которого учащиеся обладают межкультурной компетенцией. Учебная программа может быть составлена таким образом, чтобы этот порог можно было достичь, а также элементы, сильно превосходящие этот порог. Реализация абстрактной модели формирования МКК должна учитывать обстоятельства и контекст, поэтому порог не может быть общим знаменателем, а должен варьироваться в зависимости от групп учащихся. Следовательно, порог будет отличаться в зависимости от контекста в том плане какие компоненты МКК здесь наиболее важны, какие могут быть исключены и каковы цели обучения. Поэтому пороговый уровень МКК и должен стать самой целью обучения.

Оценивание должно касаться только выбранных целей обучения. Цели оценивания также определяются контекстом. С другой стороны, оценивание –

это не точная наука. Оценивание – сложный процесс и не может быть посчитано в плане компонентных частей, обычно надо брать в расчет то, что считается удовлетворительным уровнем. Поэтому прогресс в данном контексте воспринимается не как линейное накопление знаний и умений. Можно рассматривать прогресс как различные виды накопления знаний, «заполнение пазла». Зачастую речь идет о качественных, а не количественных изменениях [2, с. 76-78, 87-88].

Многие исследователи (D. K. Deardorff 2009; R.Faccioli, R.Kjartansson; A.E. Fantini 2009; A. Bartel-Radic) вслед за М. Вугам, также полагают, что оценивание межкультурной компетенции целиком может быть обескураживающим заданием, поэтому рекомендуется отдавать приоритет отдельным аспектам МКК в зависимости от целей обучения. Используемое определение МКК поможет установить аспекты, которые будут оцениваться, а также уровень оценивания. Например, в зависимости от цели обучения, «понимание точки зрения партнера» может быть ключевым аспектом МКК, который необходимо оценить, и он становится целью.

Процесс выделения отдельных аспектов МКК крайне важен и не должен выполняться слишком быстро или легкомысленно. Как только были выделены наиболее важные аспекты МКК, необходимо определиться с целями и задачами относительно этих аспектов. Цели должны быть реалистичными: они должны вписываться в курс или программу. В зависимости от продолжительности и интенсивности программы необходимо оценить каковы реальные цели и что можно достичь за такой срок. Методы оценивания должны соответствовать учебным материалам и отражать желаемый результат процесса обучения [4, с. 481-482; 5, с. 88; 1, с. 21-23].

В научной литературе можно найти различные инструменты и способы оценивания. А. Fantini (2009) приводит выборочный список из 44 различных инструментов, большинство из которых направлены на оценивание определенных аспектов МКК. Автор напоминает, что при выборе способа оценивания необходимо удостовериться, соответствует ли выбранным целям обучения, и не является ли он культурно детерминированным (т.е. может применяться к любым группам учащихся) [8, с. 465-474]. А. Fantini (2000) отмечает, что оценивание знаний и навыков является более привычным для большинства преподавателей, в то время как аффективные компоненты (мотивация, отношения) редко являются объектом традиционного оценивания. Кроме того, их сложнее подсчитать и измерить. Поэтому, как полагает А. Fantini, оценивание МКК должно быть креативным, нестандартным [7, с. 31].

Многие исследователи (D. K. Deardorff 2008, 2009; Fantini 2000, 2009; J.Simons, Y.Krols; A. Bartel-Radic) также отмечают, что несмотря на доступность огромного количества методов оценивания, ни один метод не может полностью оценить владение МКК, а существуют более или менее подходящие подходы в зависимости от контекста оценивания. Необходимо использовать совокупность методов, чтобы оценивание было многоплановым, всеобъ-

емлющим. Исследователи (D. K. Deardorff 2008, 2009; J.Simons, Y.Krols) предлагают использовать совокупность различных средств (качественных и количественных), чтобы оценить уровень МКК. Количественные измерения включают интервьюирование, метод кейсов (case studies), прямое наблюдение, пре- и пост-тесты. Качественный подход к измерению МКК касается в основном инструментов самооценивания, которое должен проводить эксперт. Поэтому он несет ответственность за проведение теста, а также интерпретации результатов [3, с. 46; 4, с.478; 11, с. 229].

Кроме того, возникает множество других проблем в плане оценивания. Например, согласно М. Byram и D. K. Deardorff, главный вопрос, возникающий в процессе оценивания, – существует ли определенный «порог», не достигнув который индивид не обладает МКК. Второй вопрос – существуют ли степени владения компетенцией и как их измерить. Эти степени могут различаться в зависимости от контекста и сферы, поэтому в этом направлении необходимы дальнейшие исследования [2, с.42, 72; 4, с. 489].

M.W.Lustig, B.H.Spitzberg отмечают еще один сложный вопрос в исследовании МКК – определение над кем наблюдать, чтобы получить данные, необходимые для сравнений. Исследования показывают, что участники, соучастники и наблюдатели воспринимают взаимодействие совершенно по-разному. Некоторые категории людей могут находиться в такой позиции, что сами наилучшим образом могут оценить свою компетенцию. Когда компетенция воспринимается в плане достижения целей, самореализации, самоактуализации, то сам индивид может быть единственным экспертом, который может оценить эти данные. Напротив, когда важны уместность, соответствие нормам, правильность поведения, то такие характеристики лучше оцениваются партнерами по коммуникации или наблюдателями. Кроме того, некоторые категории людей изучаются по причине предполагаемого отсутствия у них компетенции (дети, мигранты, психические больные), и в этом случае самооценивание будет предвзятым [9, с. 160-161]. D. K. Deardorff полагает, что далеко не всегда учащиеся могут четко и конкретно определить чему они научились [4, с. 487]. A. Bartel-Radic считает, что при самооценивании учащиеся могут быть склонны к преувеличению и улучшению своих показателей [1, с. 23]. Однако R.Faccioli, R.Kjartansson отмечают, что взрослый человек должен уметь объективно оценить свой результат. Элемент самооценивания очень важен как элемент рефлексивного обучения [5, с. 86].

Таким образом, проанализировав проблемы оценивания уровня сформированности МКК, можно сделать следующие выводы. В зависимости от контекста и целей обучения приоритет должен отдаваться определенным аспектам МКК, которые и будут предметом оценивания. Например, в зависимости от цели обучения, «эмпатия» может быть ключевым компонентом МКК, который необходимо сформировать, и, следовательно, оценить. Также стоит подчеркнуть, что здесь важны прежде всего качественные, а не количе-

ственные изменения, т.к. прогресс в формировании МКК должен рассматриваться не как линейное накопление знаний и умений.

Наконец, несмотря на доступность большого количества методов оценивания, ни один из них не может полностью оценить владение МКК, а существуют более или менее подходящие подходы в зависимости от контекста. Необходимо использовать совокупность методов, чтобы оценивание было многоплановым, всеобъемлющим.

Список литературы

1. Bartel-Radic A. La compétence interculturelle: état de l'art et perspectives // *Management international/International management*, vol. 13, №4, 2009, p.11-26.
2. Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence. Multilingual Matters Ltd, Clevedon, UK, 1997.
3. Deardorff D. K. Intercultural competence. A definition, model, and implications for education abroad // *Developing intercultural competence and transformation. Theory, research, and application in international education*. Edited by Victor Savicki, Sterling, Virginia, Stylus publishing, LLC., 2008, p. 32-52.
4. Deardorff D. K. Implementing intercultural competence assessment // *The SAGE handbook of intercultural competence*. Edited by Darla K. Deardorff, Thousand Oaks, California, USA, SAGE publications, 2009, p. 477-491.
5. Faccioli R., Kjartansson R. L'heure du test – tester la compétence en communication intrculturelle (CCI) // *Intégrer la compétence en communication interculturelle dans la formation des enseignants*. Strasbourg, ed. par Lazar Ildiko, Editions du Conseil de l'Europe, 2005. C. 83-119.
6. Fäcke C. L'évaluation des compétences interculturelles // *L'évaluation des compétences langagières. Un regard franco-allemand sur les défis et perspectives actuels*. Sous la direction de Martine Watrelot & Claudia Polzin-Haumann. Presses universitaires de Namur, Belgique, 2015, p. 179-200.
7. Fantini A. E. A central concern: developing intercultural competence // *SIT Occasional papers series*, 2000, School for international training, Brattleboro, Vermont, USA, p.25-42.
8. Fantini A. E. Assessing intercultural competence. Issues and tools // *The SAGE handbook of intercultural competence*. Edited by Darla K. Deardorff, Thousand Oaks, California, USA, SAGE publications, 2009, p. 456-476.
9. Lustig M. W., Spitzberg B. H. Methodological issues in the study of intercultural communication competence // Edited by Richard L. Wiseman and Jolene Koester. Sage publications. Inc., Newbury Park, California, 1993, p. 153-167.
10. Martin J. N. Intercultural communication competence: a review // *Intercultural communication competence*. Edited by Richard L. Wiseman and Jolene Koester. Sage publications. Inc., Newbury Park, California, 1993, p.16-29.
11. Simons J., Krols Y. Measuring intercultural competence // *Intercultural competence. Concepts, challenges, evaluations*. Edited by Arnd Witte and Theo Harden. Peter Lang AG, Bern, Switzerland, 2011, p.225-238.
12. Weber U. S., Domingo R. Adding another colour to the rainbow: an attempt at imparting German cultural competence in a South African university context // *Intercultural competence. Concepts, challenges, evaluations*. Edited by Arnd Witte and Theo Harden. Peter Lang AG, Bern, Switzerland, 2011, p.177-191.

ОСОБЕННОСТИ МУЗЫКАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Максимова М.Е.

педагог дополнительного образования,
Детский дом творчества, Россия, г. Павловский-Посад

В данной статье затрагиваются вопросы раннего музыкального развития детей 2-2,5 лет. Рассматривается музыкальная деятельность малышей и особенности их музыкального развития. В статье представлено музыкальное занятие с малышами в студии «Кроха».

Ключевые слова: музыка, дошкольное образование, музыкальное образование.

Давно доказано, что ребенок начинает воспринимать музыку еще находясь в утробе матери. При восприятии музыки вместе с мамой уже происходит формирование вкусов и предпочтений, эмоциональное и музыкальное развитие. Основной период формирования музыкальных способностей и их развития – это дошкольный возраст. Но самый эмоционально отзывчивый на музыку возраст – это возраст детей до трех лет. Расширение и обогащение музыкального сознания детей в этот период жизни окажет положительное влияние на дальнейшее развитие личности. Однако не всегда родители уделяют должного внимания музыкальному воспитанию детей. Часто целью музыкальных занятий с детьми становится задача просто научить петь. Это сужает и обедняет возможности музыкального развития. Ведь на музыкальных занятиях у ребенка развивается чувство ритма и координация, формируется его эстетический вкус, развивается эмоциональная сфера личности, формируется и развивается музыкальный слух и т.д. Интерес к музыке у детей проявляется довольно рано. При правильных занятиях становление музыкальных способностей в этом возрасте (до трех лет) происходит естественно и легко. Эмоциональное восприятие музыки считается одним из главных показателем музыкальности. Благодаря сенсорным способностям складывается база для развития чувства ритма и ладовысотного слуха. Эти способности проявляются не только во время восприятия музыки, но и во время ее исполнения. На своих музыкальных занятиях в студии «Кроха» с детьми 2-2.5 лет я использую следующие виды музыкальной деятельности:

- слушание;
- музыкально-ритмические упражнения;
- пение;
- музыкально-дидактические игры;
- подвижные музыкальные игры;
- игра на детских музыкальных инструментах;
- пляски.

Каждый из этих видов имеет свои разновидности, которые могут существовать как самостоятельно, так и в сочетании друг с другом. Формирование музыкальных способностей детей происходит под влиянием каждого из этих

видов. Исключив какую-нибудь деятельность, можно нарушить целостное воспитание личности. На занятиях материал предлагается в образно-игровой форме. Ведущую роль в формировании музыкальности по-прежнему занимает восприятие. Если детям дать послушать два контрастных произведения, например, тихую колыбельную и бодрый марш, то реакция на них будет абсолютно разной. В этом возрасте для детей свойственно интересоваться яркими моментами произведения, обычно это вступление или заключение, реже выразительная интонация мелодии. При подборе репертуара нужно учитывать небольшой опыт детей. Музыка должна быть понятна и интересна детям. Во время прослушивания тренируется память, позволяя запоминать понравившийся момент и узнавать его при повторном прослушивании. Восприятие музыки может формироваться и при прослушивании небольших пьес с ярко выраженными образами: «Медведь», «Поезд», «Птичка», «Машина» и так далее.

При прослушивании коротких пьес я выбираю характерные и контрастные по звучанию пьесы. Дети учатся различать звучание высоких и низких звуков, быстрого и медленного темпов. Я использую двухчастные пьесы с быстрой и медленными частями, русские народные песни, программные пьесы. Формирование слуха у детей осуществляется во время выполнения музыкально-дидактических заданий или игр, главная задача которых – развитие музыкальных и сенсорных способностей, которые напрямую связаны с восприятием таких свойств звука, как: высота, тембр, сила и длительность.

На занятиях с малышами в студии «Кроха» я использую музыкально-дидактические игры для формирования и развития музыкального слуха и чистоты интонирования. Такие как «Качели» Е. Тиличевой-Н. Мурычевой, «Птица и птенчики» (песня-зачин Н. Мурычевой), «Эхо» (песня-зачин Н.Мурычевой) и др. Для развития тембрового и динамического слуха подойдет игра «Узнай свой инструмент» (песенка Н.Мурычевой), «Громко-тихо». Использую маленькие музыкальные песенные упражнения на небольших интервалах (терция, кварта) в виде подражания «ку-ку», «га-га», «ду-ду-ду», «ко-ко». Длительность упражнений 5-7 минут.

Следующий этап в развитии музыкальности дошкольников – имитация голоса взрослого. Возможности детского голоса невелики, их голосовой аппарат только формируется, их речь становится более активной. Конечно, малыши не сразу могут выдавать целые куплеты и строчки, сначала они подхватывают за взрослым окончания фраз, потом отдельные слова, а потом уже могут легко петь вместе с взрослым. При повторении за взрослым слов у малыша происходит формирование фонематического слуха, нарушение которого может отразиться на дальнейшей успеваемости. При подборе песенного репертуара я учитываю эти особенности детского голоса. В самом начале малыши способны лишь подпевать короткие фразы или слова. Например, в песенке «Бобик» Т.Попотенко, К.Найденовой малыши поют слог «гав», помогая маленькой собачке. Это способствует развитию правильного высокого звукообразования. К таким песенкам можно отнести: «Машина» Т.Попотенко, К. Найденова, «Кошка» Ан.Александрова, Н.Френкеля и др.

Правильному звукообразованию при пении способствуют гласные «а, у» и протяжное пение. Песенки «Корова» М.Раухвергера, О.Высотской, «Птичка» М.Раухвергера, А.Барто помогают справиться с этой задачей.

Чтобы малыш мог уловить ритм, необходимо медленно, нараспев проговаривать слова песни, к тому же это позволяет контролировать дыхание. Чтобы малыши научились правильно брать дыхание, необходимо выбирать песни с короткими музыкальными фразами.

Для развития чувства ритма на своих занятиях в студии «Кроха» я использую детские шумовые инструменты (ложки, металлофон, погремушки), «игры с ладошками», «ладушки», «молоточки» (ритмические упражнения, при которых ребенок одновременно исполняет простую песенку и изображает действие, например, стучит молоточком строя дом). Для музыкального сопровождения для шумового оркестра подойдут русские народные песни. Дети учатся начинать и заканчивать игру вместе с аккомпанементом, следить за темпом исполняемой мелодии. На своих занятиях я чередую задания сидя на месте и пляски и музыкально-ритмические движения в зале. Например, после ритмических игр с «ладошками» можно поиграть с «ножками». На своих занятиях в студии «Кроха» я использую стишок: «Большие ноги шли по дороге, маленькие ножки прыгали по дорожке, а малюсенькие ножки бежали по дорожке». Такая игра дает представление о длительности и разных темпах, развивает ритмический слух. Так же можно поиграть в «самолет» песенка Е.Тиличевой, Н.Найденовой. Малыши узнают игру по характерному вступлению, изображающему мотор самолета. Учатся начинать и заканчивать движение вместе с музыкой.

При обучении детей 1.5-2 лет важное место занимают подвижные музыкальные игры. Игры способны выполнять ряд задач, таких как развитие эмоциональности и коммуникативности, так же они воспринимаются малышами как отдых и они с удовольствием играют в них. Я использую народные игры с музыкальным сопровождением. Например, в игре «лисичка и зайчики» в которой зайцы прячутся в норку от лисы, а она их ловит, достаточно подобрать музыкальное сопровождение для лисы и контрастное для зайчат. Малыши реагируют на звучащий музыкальный момент и в зависимости от него прячутся или прыгают. Для большей заинтересованности детей можно использовать игрушки лисы, волка и т.д.

В настоящее время существует большое количество вопросов о том, какая взаимосвязь существует между музыкой и развитием детей. Музыка способна оказывать влияние на того, кто ее слушает, изменять его настроение, создавая образы за счет различных средств выразительности. Одни выражены ярко и динамично, другие заставляют задуматься. В любом случае только находясь в комплексном взаимодействии, они способны оказать влияние на слушателя.

Список литературы

1. Ветлугина Н.А. Музыкальный букварь. М.: Музыка, 1986.

2. Ветлугиной Н.А. Методика музыкального воспитания в детском саду / 3-е изд. М.: Просвещение, 1989.
3. Комова В.К. Маленькие песенки, 1997.
4. Метлов Н.А. Песни для детского сада. 3 издание изд. М.: Советский композитор, 1980.
5. Петрова В.А. Программа развития музыкальности у детей раннего возраста «Малыш». М., 1998.

ПРОБЛЕМА АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ С ГИПЕРАКТИВНОСТЬЮ В КОЛЛЕКТИВЕ

Мамышева К.А.

студентка Института непрерывного педагогического образования,
Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова,
Россия, г. Абакан

В статье рассматривается синдром дефицита внимания с гиперактивностью, проявляющийся в младшем школьном возрасте. Приводится статистика детей с гиперактивностью, выделены причины возникновения данного синдрома, а также рассматриваются трудности адаптации детей с СДВГ в коллективе.

Ключевые слова: гиперактивность, адаптация, младший школьный возраст.

Гиперактивность, наряду с невнимательностью и импульсивностью – это одно из клинических проявлений синдрома дефицита внимания с гиперактивностью. Наиболее ярко признаки гиперактивности наблюдаются у детей в возрасте семи лет. Гиперактивные дети относятся к категории нормального развития и подлежат обучению в массовых общеобразовательных школах.

Статистика говорит о том, что в России детей данной категории от 4 до 18%, в США от 4 до 20%, в Великобритании: 1 – 3%, в Италии: 3 – 10%, в Китае: 1 – 13%, в Австралии: 7 – 10%. Мальчиков среди них в 9 раз больше, чем девочек [2, с. 56].

Синдром гиперактивности не возникает просто так. Причинами могут быть проблемы во время беременности и родов, сопровождающиеся внутриутробной гипоксией (нехваткой кислорода). Речь идет об угрозе выкидыша, использовании во время родов вспомогательных средств, курение и употребление алкоголя во время беременности. Инфекции и интоксикации в первые годы жизни ребёнка тоже могут обернуться данным синдромом. Существует также генетическая предрасположенность. Среди причин учеными выделяются неправильное питание и экология.

В отечественной психологии, гиперактивности уделялось внимание, но не первостепенное. Известный психиатр Кащенко В.П. писал: «Каждому ребёнку присуща подвижность как телесная, так и психическая (мыслей, желаний, стремлений). Это его психофизическое свойство мы признаём желательным. Странное впечатление производит ребёнок вялый, малоподвижный,

апатичный. С другой стороны, чрезмерная жажда движения и болезненно выраженная активность, доведённая до неестественных пределов, также привлекает внимание. Ребёнок постоянно находится в движении, не может сидеть спокойно ни одной минуты, ёрзает на месте, болтает руками и ногами, смотрит по сторонам, смеётся, забавляется. Самое мимолётное явление ускользает от его уха и глаза: он все видит и слышит, но весьма поверхностно» [3, с. 123]. В педагогической психологии крайне мало надёжных, оптимальных методов развивающей работы с детьми неготовыми к обучению в школе. Разработка коррекционно-развивающих программ, которые способствуют формированию психологической готовности к школе, это важный и актуальный вопрос. К коррекционно-развивающей работе с детьми, которые имеют синдром дефицита внимания с гиперактивностью, делается акцент на отдельных аспектах этого феномена: на снижении гиперактивности, развитии внимания. Эти работы в основном носят рекомендательный характер. Так, гиперактивные дети попадают в данную категорию, из-за своей повышенной двигательной расторможенности (гиперактивности), чрезмерной импульсивности, расстройства внимания. Данные отклонения в поведении и нарушение его внимания наряду с импульсивностью могут приводить к нарушению его адаптации в обществе. Ребёнок может брать без спроса чужие вещи, его поведения совершенно непредсказуемо, он слишком сильно и эмоционально реагирует на обычные раздражители – особенно в неподходящих для него ситуациях.

Адаптация данных детей в коллективе затруднена, они часто имеют завышенные амбиции. Стремятся к лидерству, не имея на то фактического подкрепления. Дети вступают в конфликты, начинают асоциальную деятельность, что усугубляет проблемы общения и адаптации. Важная роль в работе с гиперактивными детьми принадлежит учителю. Педагог, не справляясь с данными учениками, настаивает на их переводе в другой класс, другую школу. Но это не способствует решению существующих у ребёнка проблем. Эти дети не могут предвидеть последствия своего неадекватного поведения, они не признают взрослых как авторитетов, что может проявиться в антисоциальное поведение. Поэтому без специально организованной психологической помощи, у гиперактивных детей в дальнейшем сопутствуют проблемы во взаимоотношениях с окружающими, трудности в обучении [1, с.98].

Педагогам, психологам и родителям следует взаимодействовать, чтобы вовремя оказать психологическую помощь гиперактивному ребенку, так как данные дети в большей мере нуждаются в ней.

Список литературы

1. Гиперактивные дети: учебное пособие для студентов ВУЗов / Под ред. М. Пассольта. М.: Академия, 2004. 160 с.
2. Заваденко Н.Н. Гиперактивность и дефицит внимания в детском возрасте. М.: Издательский центр «Академия», 2005. 112 с.
3. Кащенко В.П. Педагогическая коррекция. М.: Просвещение, 1994. 223 с.

ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ РЕГУЛЯТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В СИСТЕМЕ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОПЫТ РАБОТЫ И ПОСТАНОВКА ЗАДАЧ

Можсаев Д.Д.

аспирант кафедры теории и методики обучения физике,
Московский педагогический государственный университет,
Россия, г. Москва

Прояненко Л.А.

доцент кафедры теории и методики обучения физике,
Московский педагогический государственный университет,
Россия, г. Москва

В данной статье актуализируются требования к системе дополнительного образования по естественнонаучным дисциплинам. Рассматривается опыт преподавания младшим подросткам естественных наук в рамках дополнительного образования.

Ключевые слова: дополнительное образование, младшие подростки, физика, естествознание, универсальные учебные действия.

Постановка задачи

Дополнительное образование (далее ДО) – это форма образования, где учебно-познавательная деятельность направлена на всестороннее развитие личности ребёнка и происходящая вне рамок основного общего образования. Существующие программы ДО направлены, в первую очередь, на удовлетворение культурных, духовных потребностей детей, расширение кругозора, воспитание [7].

Согласно принятой в 2014 году Концепции развития дополнительного образования в России [7], одной из целей развития ДО является его интеграция с системой общего образования, направленная на расширение вариативности и индивидуализации образования в целом. Подчёркивается определяющая роль ДО в развитии склонностей, способностей и интересов детей.

Предметом исследования автора статьи являются регулятивные универсальные учебные действия у младших подростков в процессе обучения в системе ДО.

Универсальные учебные действия – возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетентностей, включая организацию усвоения, т. е. умения учиться [7].

Гипотеза: если внедрять в программу обучения 5-7 классов естественнонаучное ДО, то это поможет более эффективному развитию регулятивной составляющей УУД.

Почему именно в 5-6 классах? В возрасте 10-13 лет школьники начинают осознанно проявлять интерес к познанию окружающего мира. Уже недостаточно просто сообщать им новые факты, они хотят знать почему так, а

не по-другому. Ученикам недостаточно узнать ответ из сторонних источников, они хотят его получить сами, выступая в роли первооткрывателей. В этом возрасте ребёнок начинает проявлять независимость не только в поведении: переходный период начинается и в его интеллектуальной сфере.

Отрочество – время бурного и плодотворного развития познавательных процессов. Происходит становление избирательности, целенаправленности восприятия, устойчивого произвольного внимания и логической памяти. Активно формируется абстрактное, теоретическое мышление, опирающееся на понятия, не связанные с конкретными представлениями, развивается умение выдвигать гипотезы и проверять их, появляется возможность строить сложные умозаключения. Развивается рефлексия, т.е. умение делать предметом мысли саму мысль [3].

В этот период детям свойственна повышенная активность, стремление к деятельности, происходит уточнение границ и сфер интересов, увлечений. В этот период подростку становится интересно многое, далеко выходящее за рамки его повседневной жизни. Многие исследователи рассматривают этот возраст как период “зенита любознательности”, по сравнению с младшими и старшими детьми [5, 7].

Наиболее характерная черта восприятия этих учащихся – его малая дифференцированность, где совершают неточности и ошибки в дифференцировке при восприятии сходных объектов. Следующая особенность восприятия учащихся в начале младшего школьного возраста – тесная связь его с действиями школьника. Восприятие на этом уровне психического развития связано с практической деятельностью ребёнка. Воспринять предмет для ребёнка – значит что-то делать с ним, что-то изменить в нём, произвести какие-либо действия, взять, потрогать его. Характерная особенность учащихся – ярко выраженная эмоциональность восприятия.

Некоторая «неуправляемость» детей данного возраста сочетается с особой восприимчивостью и поведенческой гибкостью, открытостью для сотрудничества и, вместе с тем, с достаточной интеллектуальной зрелостью, что позволяет взрослым (учителям и родителям) строить отношения с ними на основе диалога, на принципах партнерского общения [3].

Под влиянием обучения происходит постепенный переход от познания внешней стороны явлений к познанию их сущности. Мышление начинает отражать существенные свойства и признаки предметов и явлений, что даёт возможность делать первые обобщения, первые выводы, проводить первые аналогии, строить элементарные умозаключения. На этой основе у ребёнка постепенно начинают формироваться элементарные научные понятия.

Вышеописанные психологические возрастные особенности открывают большие возможности для реализации преимуществ системы ДО – вариативности содержания, гибкости формы проведения учебного процесса и менее формальных отношений между учащимися и учителем. Рациональное использование этих преимуществ должно привести к заметному улучшению образовательных результатов младших подростков.

Опыт работы

Автор статьи в течение 3 лет работает в Центре досуга и творчества с детьми 2-7 классов по собственной программе «Занимательная наука». Основу естественнонаучного клуба «Фотон» в ЦТД «Ростки» составляют дети возраста 8-12 лет, причём большей части участников больше 9 лет. То есть, согласно гипотезе, изложенной в начале статьи, у них должна быть потребность в самостоятельном познании мира и в соответствующей степени развиты УУД. Интерес школьников к познанию проявляется в характере их вопросов и требований. Наиболее частыми являются вопросы типа почему и как сделать. Например, Почему радуга появляется после дождя?; как сделать ракету, чтобы она полетела? Интерес к изучению того или иного материала гарантирован, если проблемная ситуация воспроизведена самими учащимися. Например, собрать электрическую цепь с параллельно соединёнными лампочками и обнаружить, что они горят гораздо ярче, чем при последовательном соединении, что солёная вода проводит ток, а пресная – нет. Поэтому, из наблюдений автора налицо мотивация школьников к познанию окружающего мира.

В то же время опыт работы автора с младшими школьниками и младшими подростками говорит о слабом развитии регулятивной составляющей УУД.

На занятиях клуба «Занимательная наука» организуются естественнонаучные исследования с обязательной экспериментальной частью. Опыт показывает, что в ходе выполнения лабораторных работ проявляется неумение учащихся самостоятельно выстраивать логическую последовательность практических действий. Попытки автора снабжать детей пошаговыми инструкциями давали лишь незначительные улучшения хода выполнения работ. Связано это не только с отсутствием практических навыков работы в лабораторных условиях, но и с неумением разрешать мелкие сложности, которые появляются в ходе работы в малознакомой ребёнку сфере, но не отражены в инструкции. Если эксперимент не даёт ожидаемых результатов, ребёнок обращается к учителю, и только в ходе совместных разъяснений находит ошибку.

Устный опрос членов клуба показал, что детей смущает возможность применения знакомых предметов в незнакомом для них качестве, например, использование в качестве химреактивов широко распространенных в быту уксуса, лимонной кислоты, перекиси водорода, йода, марганцовки. В то же время, они очень быстро усваивают предназначение и применение специализированных, даже незнакомых ранее предметов (пробирка, паяльник, канифоль, реостат и т.д.)

Проблема саморегулирования в ходе исследований актуален не только в клубе «Фотон». Автор принимал участие в качестве эксперта в конкурсе исследовательских работ младших школьников «Ломоносовские чтения» (3-4 класс) [4]. Одним из главных критериев оценивания была не только эрудированность докладчика, но и способность разбираться в смежных областях:

0-1 – Докладчик слабо разбирается в затронутой теме;

2-3 – Докладчик свободно ориентируется в вопросе исследования;

4-5 – Докладчик эрудирован как в представленной области, так и в смежных областях.

Из семи заслушанных работ в секции физики и биологии высоких баллов удостоились всего два проекта. Четыре проекта получили среднюю оценку. Из оценок можно сделать вывод, что в исследовании дети ограничивают себя заранее поставленными рамками и пользуются источниками только из данной области, не задействуя межпредметные связи. Приводя полные характеристики корабля, ребёнок затрудняется с ответом на вопрос, что такое водоизмещение, хотя этот термин, безусловно, ему встречался. Или в проекте о звуковых колебаниях, принципиальные трудности вызвал вопрос о существовании и применении явления резонанса. В обоих случаях дети имели возможность если не разобраться с этими вопросами, то хотя бы их для себя поставить и оценить их значимость. Это следствие слабой саморегуляции и умения планировать исследование.

В школе на уроках по предметам «Окружающий мир» и «Естествознание» учащиеся получают базовые знания о природных явлениях. Названные предметы не реализуют в полной мере потребность учащихся в самостоятельном познании и развитии УУД (регулятивных). Причём, это присуще не только младшей группе (8-10 лет), но и старшей (11-13 лет). На данный момент это является главным препятствием для проведения в рамках клуба самостоятельных исследовательских работ.

Естественнонаучные курсы ДО могут дополнять содержание основного курса естествознания. На них акцент может быть поставлен на получение метапредметных знаний и навыков, полезных при изучении не только естественнонаучных дисциплин. Приобретая практические навыки и умения, учащиеся развивают данные УУД.

Среди таких навыков особенно стоит выделить планирование действий, например, самостоятельная разработка и постановка физического эксперимента, отвечающего на поставленный учителем вопрос. Поэтому, в программе клубов ДО проведение самостоятельных исследований должно занимать ведущее место.

Помимо исследовательских навыков, дети получают полезные практические навыки, связанные с работой со специфическими предметами и ручным применением ряда инструментов. В условиях фактического отсутствия уроков труда в основной школе, клубы ДО могут взять на себя их функцию

На сегодняшний момент в клубе «Фотон» «исследования» представляют собой заранее спланированную последовательность действий, результаты которых дети пытаются объяснить. Цель состоит в том, чтобы дети учились исходя из вопроса и полученных знаний самостоятельно выдвигать гипотезу и физическую модель на её основе и в зависимости от имеющихся ресурсов составлять план эксперимента и осуществлять его, попутно решая возникающие вопросы технического и бытового характера: наличие/отсутствие огня, проветривание помещения, состояние химической посуды, наличие заряженного аккумулятора и т.д.

Задачи обучения в системе ДО:

- развить навыки самостоятельной многоэтапной работы;
- научить планированию исследования и его возможным корректировкам;
- показать межпредметность окружающих нас явлений.

Заключение

Дети в возрасте 7-11 лет находятся на начальной стадии формирования аналитико-синтетического мышления, на котором основывается универсальность мышления, независимого от области применения. Методический подход, учитывающий психологические особенности школьников и содержание школьных учебных программ по естествознанию, позволит ускорить формирование вышеназванных универсальных действий. Целью этого подхода является улучшение качества проводимых школьниками исследовательских работ.

Для достижения поставленной цели, необходимо выполнить следующие задачи:

- Проанализировать существующие естественнонаучные программы ДО, интегрированные в общеобразовательную программу.
- Составить требования к новой программе.
- Создать программу, удовлетворяющую составленным требованиям.

Список литературы

1. А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др. // Формирование универсальных учебных действий в Ф79 основной школе : от действия к мысли. Система заданий : пособие для учителя ; под ред. А. Г. Асмолова. – М. : Просвещение, 2010.
2. Бойко С.В. Рабочая программа по естествознанию. Саратов, 2014.
3. Дубровина И.В. Учебное пособие 4-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 592 с., 2004.
4. Общероссийское общественное движение творческих педагогов “Исследователь”. Программа работы Общероссийского общественного движения творческих педагогов «Исследователь» на 2014-2015 год, 17 октября 2014 года.
5. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. – СПб., 2000.
6. Российская Федерация. Правительство. Об утверждении Концепции развития дополнительного образования: Распоряжение Правительства Российской Федерации №1726-р, 2014.
7. Сейтенова Г.Ж. Использование методик PISA при составлении олимпиадных заданий естественно-научного блока для 5-6 классов – "Одаренный ребенок" . – 2015 . – № 3. – С. 78-87.

СОДЕРЖАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КУРАТОРА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Овсянникова Е.А.

доцент кафедры педагогики, канд. пед. наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
Россия, г. Магнитогорск

В данной статье говорится о работе куратора академической студенческой группы. В изменившихся условиях деятельность преподавателя в современном вузе наполняется новым содержанием и появляются новые роли.

Ключевые слова: куратор академической студенческой группы, академический консультант, тьютор, куратор образовательной программы.

Одной из форм учебно-воспитательной работы со студентами является кураторство. Опыт работы куратора студенческой группы показывает, что кураторство – это незаменимая и эффективная система взаимодействия преподавателей и студентов. Она позволяет решать многие задачи, в том числе оказывать студентам помощь в учёбе и других возникающих проблемах, передавать молодежи жизненный опыт, знания и традиции, оказывать определенное воздействие на их мировоззрение и поведение.

Сегодняшний студент представляет собой весьма противоречивую личность: с одной стороны, он под влиянием демократизации общества стал намного свободнее и независимее, а с другой – его общеобразовательная подготовка и культурный уровень резко снизились. Это чаще всего и заводит его в тупик с самого начала учёбы. Еще многого не понимая, он с легкостью пропускает лекции и даже практические занятия. Поэтому одна из самых важных и первоочередных задач куратора – убедить студента, что на сегодняшний день самое главное для него – учёба. Необходимо именно на первых курсах пробудить у студентов интерес к учёбе: для этого им надо показать интересные стороны как отдельных предметов, так и будущей специальности в целом.

Решение этой кураторской задачи многогранно. Оно предполагает и личную форму воспитательных приемов (беседы, лекции, организацию встреч с авторитетными специалистами, с лучшими преподавателями и т.д.), и иногда очень жесткие меры (наказания за прогулы, контроль за выполнением учебного графика и т.д.). Нельзя забывать, что только систематическая работа со студентами может дать положительный результат.

Но нельзя сводить кураторство только к контролю за успеваемостью и посещаемостью студентов. Во-первых, надо помочь студентам адаптироваться в условиях нового для них студенческого быта. Опыт общения с первокурсниками показывает, что, в основном, вчерашние школьники не умеют пользоваться библиотекой (каталогами, справочно-библиографическим аппаратом и т.д.); не умеют записывать лекции, конспектировать литературу, готовиться к семинарам; вылетев из-под родительского крыла, не умеют жить в общежитии (совместно вести быт, распределять бюджет и т.д.). Во-вторых, молодые люди не всегда могут правильно распределить время для учебы и других дел; не сразу могут сориентироваться в многогранной жизни вуза. В-третьих, нужно «сплотить» группу. Дружный коллектив – большая удача и для самих студентов. Именно от команды, которую они сформируют, зависит тот самый дух университета, что образует гармонично развитую личность.

С включением России в Болонский процесс повышаются требования к уровню профессиональной компетентности выпускников высших учебных заведений, которые должны будут выдерживать конкурентную борьбу на международном рынке труда. Поэтому задачи, стоящие перед образовательными учреждениями, требуют иного подхода и подготовки творчески разви-

вающейся, активной личности, которая сможет самостоятельно выбрать для себя жизненный путь. Только целеустремленный, уверенный, самоорганизованный студент способен успешно овладеть прочной системой научных знаний, развить в себе познавательные способности и творчески применить профессиональные навыки и умения на практике.

Традиционно деятельность куратора академической студенческой группы охватывает решение вопросов, связанных с учебным процессом в вузе, внеучебной деятельностью студентов, индивидуальными проблемами студентов, межличностными отношениями в группе, включением студентов в социально значимую и общественную деятельность.

В изменившихся условиях развития высшей школы в России деятельность преподавателя в современном вузе наполняется новым содержанием, появляются новые роли, такие как академический консультант (лицо из числа наиболее квалифицированных преподавателей, организующее учебный процесс конкретного студента, содействующее студенту в выборе и реализации индивидуальной образовательной траектории и обеспечивающее оптимальную результативность процесса обучения), тьютор (преподаватель-консультант, наставник, куратор ученика, помогающий ему в организации своего образования), куратор образовательной программы [1].

Функции *академического консультанта* связаны с консультированием студентов по вопросам использования образовательной среды университета в плане профессионального развития и деятельности по образованию и нормативно-регламентирующему обеспечению образовательного процесса, а также с выбором индивидуального образовательного маршрута.

Тьютор должен помочь сориентироваться студентам в содержании предметной области, включенной в сферу их интересов, проконтролировать выполнение ими учебных заданий, провести при необходимости консультации со студентами. Также тьютор помогает студентам организовать работу в группах, дает рекомендации по использованию в обучении информационно-коммуникационных технологий и др.

Куратор образовательной программы обеспечивает преемственность учебных курсов и ориентирует преподавателей и студентов, чтобы освоение учебных предметов и практической деятельности «работало» на подготовку курсовой или выпускной квалификационной работы студента.

Таким образом, работа академического консультанта, тьютора, куратора образовательной программы в большей степени направлена на обеспечение повышения качества образования.

Появление новых ролей преподавателей в условиях Болонского соглашения требует переосмысления целей, содержания и форм деятельности кураторов студенческих сообществ. В связи с изменениями, которые происходят в образовании, институт кураторства становится другим. Необходимо отойти от довольно распространенного понимания куратора как классного руководителя студентов 1-2 курса, так как проблемы возникают у студентов не только младших курсов, но и старших. Если у первокурсников возникают трудности, связанные с адаптацией в вузе, выбором индивидуального обра-

зовательного маршрута, то у студентов старших курсов появляются проблемы, связанные с прохождением практики, трудоустройством. Поэтому педагогическое содействие студентам в решении проблем необходимо не только студентам младших курсов.

Позиция куратора по отношению к студентам разных курсов будет меняться. По мере развития и активизации деятельности органов студенческого самоуправления и других студенческих сообществ роль куратора будет заключаться, прежде всего, в поддержке инициатив студентов. Также в связи с тем, что содержание проблем студентов разное, меняется форма работы куратора с сообществом. Встает вопрос о целесообразности введения многовариантного института кураторства. Меняются и требования к тем, кто непосредственно взаимодействуют со студенчеством, формирует атмосферу вузовской жизни, создает социокультурное образовательное пространство, в условиях которого решаются современные задачи воспитания.

Список литературы

1. Богданова Р.У. Многовариантный институт кураторства в вузе: учеб. – метод. пособие № 32. – СПб.: Изд-во «Автономная некоммерческая организация «Центр информатизации образования «КИО», 2007. – 104 с.
2. Винниченко Н.Л. Педагогические аспекты воспитательной деятельности куратора: учебно-методическое пособие. – Томск: Изд-во ТПУ, 2007. – 64 с.
3. Мартынова М.Д. Управление процессом профессионального и культурного становления студентов через институт кураторства // Университетское управление: практика и анализ. – 2004. – № 5-6.
4. Овсянникова Е.А. Социально-психологический тренинг: теория, методика и практика: методическое пособие / Е.А. Овсянникова. – Магнитогорск: МаГУ, 2011. – 152 с.
5. Овсянникова Е.А. Общение преподавателя и студента в процессе дистанционного обучения в современном образовательном пространстве// Культурно-оздоровительные услуги в учреждениях образования и досуга: опыт, проблемы, перспективы : сборник статей по материалам VII Всероссийской научно-практической конференции / под ред. И.А. Кувшиновой, В.А. Чернобровкина. – Магнитогорск : МГТУ, 2014. – С. 139-143.
6. Овсянникова Е.А. Педагогические условия формирования готовности студентов к педагогическому общению в профессиональной деятельности //Фундаментальные и прикладные исследования в системе образования: матер. 2-й Междунар. науч.-практ. конф.: – В 5 ч. / Отв. ред. Н.Н. Болдырев. – Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2004. – Ч. 5. – С. 196-197.
7. Паршина Т.Б. Кураторство в вузе. – Пенза: Изд-во Пенз. гос. технол. академии, 2007. – 170 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ВОЛОНТЁРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Овсяницкая О.С.

старший преподаватель кафедры иностранных языков,
Витебский государственный медицинский университет, Беларусь, г. Витебск

Статья посвящена проблеме педагогической диагностики уровня сформированности гражданской позиции подростков. Включение подростков в волонтерскую деятель-

ность рассматривается как условие формирования их гражданской позиции. Определены критерии, показатели и уровни сформированности гражданской позиции личности. Представлены принципы диагностической работы.

Ключевые слова: гражданская позиция личности, структура гражданской позиции, педагогическая диагностика, волонтерская деятельность.

Педагогическая диагностика уровня гражданской позиции учащихся является неотъемлемым компонентом педагогической поддержки и условием определения эффективности гражданского воспитания подростков в условиях волонтерской деятельности.

Изучение уровня сформированности гражданской позиции подростков необходимо для конкретизации целей и задач гражданского воспитания, осуществления индивидуального и дифференцированного подходов к воспитанию, составления эффективной программы формирования активной гражданской позиции учащихся в процессе волонтерской деятельности [2].

Необходимым условием диагностики гражданской воспитанности подростков в условиях волонтерской деятельности является обоснованное для практического использования определение критериев и показателей, позволяющих выявить уровень сформированности гражданской позиции каждого субъекта в зависимости от его индивидуальных особенностей и контролировать достижения результатов воспитательной работы.

В нашем исследовании были определены такие критерии и их показатели, при оборе которых мы ориентировались на структуру гражданской позиции личности: *знания* (понимание того, что значит быть гражданином), *отношение* к ним (обусловленность знаний потребностями и мотивами личности, вхождение знаний в систему её ценностных ориентаций и установок) и *поведение* (степень реализации личностью этих отношений в конкретных поступках и действиях).

Так, в качестве критериев сформированности гражданской позиции подростков были избраны: *когнитивный критерий*, который позволяет судить об усвоении ими основополагающих правовых и политических норм, знаниях в выбранной области волонтерской работы, умениях анализировать информацию и критически её оценивать; *ценностно-мотивационный критерий* демонстрирует направленность отношений человека к обществу, к самому себе, осознанного отношения учащихся к различным проявлениям окружающей действительности; *деятельностный критерий* характеризует поведение подростков, их поступки в процессе реализации гражданских прав и обязанностей, участие в социально значимой деятельности.

При разработке критериев мы исходили из того, что они должны содержать количественные и качественные показатели, характеризующие объем гражданского опыта и отношение к нему подростка и позволяющие определить уровень сформированности его гражданской позиции.

В таблице представлены выделенные нами показатели критериев сформированности гражданской позиции подростков, основанные на компонентном составе гражданской позиции личности.

Таблица

Критерии и показатели сформированности гражданской позиции подростков

Критерии сформированности гражданской позиции подростков	Показатели сформированности гражданской позиции подростков
Когнитивный критерий	■ знания о гражданских правах и обязанностях, механизмах защиты прав человека на практике; ■ понимание социально-политических процессов и явлений; ■ знания в выбранной области волонтерской работы;
Ценностно-мотивационный критерий	■ гуманистическая направленность отношений личности к обществу, труду, к самому себе; ■ формирование гражданских ценностных ориентаций, обеспечивающих усвоение норм гражданского поведения, осознание их личностной значимости;
Деятельностный критерий	■ выполнение гражданских обязанностей из чувства осознанной необходимости; ■ проявление активности в социально значимой деятельности и в общественной жизни школы, города, региона, страны; ■ наличие инициативности в организации социально-значимых дел.

Согласно выделенным компонентам гражданской позиции, разработанным критериям и показателям, нами определены три уровня сформированности гражданской позиции подростков в процессе волонтерской деятельности.

Высокий уровень сформированности гражданской позиции подростков характеризуется содержательными знаниями в области прав и обязанностей гражданина, готовностью и стремлением к их применению в волонтерской деятельности; глубоким и полным владением знаниями в выбранной области волонтерской работы; интериоризацией гражданских ценностей; проявлением активности и инициативности в социально значимой деятельности.

Достаточный уровень сформированности гражданской позиции подростков характеризуется наличием определённого объёма знаний в области прав и обязанностей гражданина, но недостаточным их осознанием; частичным владением знаниями в выбранной области волонтерской работы; самостоятельным принятием решения участия в волонтерской деятельности, но не долгосрочным; совершением гражданских поступков, следуя примеру, или по чьей-то просьбе.

Низкий уровень сформированности гражданской позиции подростков характеризуется отсутствием или ограниченным объёмом знаний в области прав и обязанностей гражданина; ориентацией на собственные переживания; единичным подключением к системе дел добровольческой деятельности; отсутствием активности и инициативности в организации социально-значимых дел.

При организации диагностической работы по определению уровня сформированности гражданской позиции подростков важно руководствоваться принципами, определяющими содержание, формы и методы диагно-

стических процедур, методику анализа полученных результатов: принципом целостного изучения психолого-педагогического явления, комплексного использования методов исследования, принципом объективности, принципом одновременного изучения коллектива и личности, принципом изучения явления в изменении и развитии [1].

Таким образом, диагностика уровня сформированности гражданской позиции подростков в условиях деятельности волонтерской организации основывается на принципах изучения психолого-педагогических явлений и производится с помощью когнитивного, ценностно-мотивационного и деятельностного критериев, которые выражают наиболее оптимальный уровень гражданской воспитанности.

Список литературы

1. Мониторинг качества системы воспитания в учреждениях, обеспечивающих получение профессионально-технического, среднего специального и высшего образования: метод. рекомендации / авт-сост. И.В. Багнюк [и др.]. Минск, 2005. 178с.

2. Паршина Ю.В., Трофимова Н.М. Воспитание подростков в волонтерской организации / Ю.В.Паршина, Н.М. Трофимова // Воспитание школьников. – 2011. – № 5. – С. 46-49.

ИННОВАЦИОННАЯ МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ КЛЮЧЕВЫМ ГУМАНИТАРНЫМ ТЕХНОЛОГИЯМ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Огнев А.С.

декан факультета психологии и педагогики, д-р психол. наук, профессор,
Российский новый университет, Россия, г. Москва

В статье раскрывается сущность инновационной модели обучения ключевым гуманитарным технологиям в современном образовании. Инструментальной основой модели служат феномены виртуальной, отраженной и возвращенной субъектности, позволяющие сочетать унификацию и индивидуализацию обучения, оптимизировать степень вмешательства преподавателя в процесс персонального творчества учащегося и преобразовывать технологические приемы освоения нового опыта в технологии личностного развития.

Ключевые слова: инновационное обучение, гуманитарные технологии, современное образование.

Среди общекультурных компетенций как важнейшего фактора конкурентоспособности выпускника современного вуза универсальной алгоритмизации наиболее успешно поддаются способность к самоорганизации и готовность к проектным формам деятельности. Наличие поддающихся усвоению в ходе обучения соответствующих приемов и алгоритмов помогает в ходе содержательного описания этих видов активности представить их в качестве системы гуманитарных технологий, которые можно представить в форме образовательных модулей.

Самоорганизация – целесообразное упорядочение человеком собственной жизнедеятельности – одна из способностей, входящих в число важней-

ших универсальных компетенций. В процессе обучения она может быть сформирована как определенного рода установка путем интериоризации порядка действий, связанных с процедурами построения человеком образа желаемого результата и подчинения ему своих действий, побуждением к которым может быть решение им жизненно важных проблем или реализация его мечты. В этом случае индивидуальная образовательная траектория должна строиться с учетом актуальных потребностей и в ориентации на персональные приоритеты учащихся, а преподаватель в значительной мере должен использовать приемы и методы лайф-коучинга. Проектирование образовательной среды для подобной модели обучения должно содействовать персональному субъектогенезу личности для каждого участника педагогического процесса. Эффективность реализации подобных инновационных моделей обучения обеспечивается оптимизацией обучения и воспитания в расчете на развитие личности учащегося как зрелого гражданина и трансцендентного субъекта. Дополнительные возможности для повышения подобных инноваций дают учет специфических проблем современной молодежи и использование предпочтительных для нее визуальных форм подачи информации [1, 8, 10-17, 19-22].

Готовность к проектным формам деятельности как одна из важнейших компетенций современного специалиста предполагает освоение учащимся приемов постановки итоговой цели, определения целесообразных видов и объемов необходимых ресурсов, прогнозирования и профилактики возможных помех, планирования предстоящих работ, ведения переговоров, мониторинга реализации намерений, оценки полученных результатов [2, 3, 6, 7, 10, 12-20]. Так как этот перечень и его последовательность отвечают стадиям субъектогенеза, то инновационная модель развития указанной компетенции может быть построена как процесс достижения учащимися жизненно важных целей [8, 9, 12-16, 18-20]. В качестве таких целей могут рассматриваться воплощения представлений учащегося о своем жизненном успехе, решение актуальных проблем, выработка полезных навыков и корректировка собственного поведения [2-8, 12-20]. Существенного повышения эффективности такого обучения можно достичь путем сочетания процедур знако-символического и наглядно-действенного моделирования с приемами рефлексивного анализа субъектогенетических эффектов [1, 4, 5, 8, 11-15, 18-20]. Инструментальной основой в этом случае могут служить феномены виртуальной, отраженной и возвращенной субъектности, позволяющие сочетать унификацию и индивидуализацию обучения, оптимизировать степень вмешательства преподавателя в процесс персонального творчества учащегося и преобразовывать технологические приемы освоения нового опыта в технологии личностного развития [2-5, 9, 12-16, 18-20].

Список литературы

1. Замолоцких Е.Г., Огнев А.С., Лихачева Э.В. Использование имажинативных методов в развитии универсальных компетенций / В сборнике: Перспективы развития науки в области педагогики и психологии сборник научных трудов по итогам международной

научно-практической конференции. Инновационный центр развития образования и науки. 2016. С. 194-206.

2. Крутицкая Е.В., Огнев А.С. Методические рекомендации по организации и развитию волонтерства в вузе. М., 2015.

3. Крутицкая Е.В., Огнев А.С. Организация студенческих волонтерских проектов в вузе. М., 2015.

4. Латшенберг Н.А., Огнев А.С., Лихачева Э.В. Использование коуч-технологий в жизненной навигации в период профессионального образования // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2017. № 1-4. С. 101-105.

5. Латшенбергер Н.А., Огнев А.С. Субъектогенетический подход к построению лайф-коучинга как жизненной навигации // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2016. № 12-3. С. 133-137.

6. Лихачева Э.В., Огнев А.С. Инновационная модель обучения проектной деятельности на основе субъектогенетического подхода к психолого-педагогической практике // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2017. № 1-4. С. 117-121.

7. Лихачева Э.В., Огнев А.С. Особенности внедрения учебного модуля «Дизайн проектов» как педагогической инновации // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2017. № 1-4. С. 126-132.

8. Лихачева Э.В., Огнев А.С. Особенности жизненной навигации нового поколения студентов в период их профессионального обучения // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2017. № 1-4. С. 105-110.

9. Лихачева Э.В., Огнев А.С. Концепция подготовки квалифицированных пользователей психологическими знаниями: итоги двадцатипятилетней реализации. / В сборнике: Перспективы развития науки в области педагогики и психологии сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. Инновационный центр развития образования и науки. 2016. С. 194-206.

10. Лихачева Э.В., Огнев А.С. Ключевые дефекты образования как фактор неготовности к управлению проектами. // Международный журнал экспериментального образования. 2015. № 8-3. С. 359-361.

11. Лихачева Э.В., Огнев А.С. Песочное моделирование как средство подготовки квалифицированных пользователей психологическими знаниями / Педагогика и психология: современный взгляд на изучение актуальных проблем. 2016. С. 108-114.

12. Огнев А.С. Жизненная навигация личности: научно-педагогические основы реализации в профессиональном образовании // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2017. № 1-4. С. 157-162.

13. Огнев А.С. Инновационные модели оптимизации образования на основе субъектного подхода к обучению // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2017. № 1-4. С. 169-170.

14. Огнев А.С. Методы активизации субъектного потенциала входе профессионального образования // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2017. № 1-4. С. 152-157.

15. Огнев А.С. Проблемы интеграции технологий личностного развития в систему профессионального образования // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2017. № 1-4. С. 162-169.

16. Огнев А.С., Гончар С.Н. Совершенствование у студентов навыков разрешения проблем как элемент непрерывного профессионального образования. // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л.Н. Толстого. 2013. № 3 (7). С. 118-121.

17. Огнев А.С., Гончар С.Н., Кондратенко И.В. Проблемы молодежи Приднестровья. // Вестник Приднестровского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2015. Т.1. № 1(49). С. 33-37.

18. Огнев А.С., Лихачева Э.В. О развитии средствами жизненной навигации навыков самоорганизации личности как одной из общекультурных компетенций. / В сборнике:

Актуальные задачи современной науки и образования: теоретические и прикладные аспекты Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. 2015. С. 34-35.

19. Огнев А.С., Лихачева Э.В. Сочетание воспитания и обучения в технологиях личностного развития для системы профессионального образования // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2017. № 1-4. С. 132-137.

20. Огнев А.С., Лихачева Э.В. Субъектогенез как основа управления процессом формирования и развития универсальных компетенций. // Управление образованием: теория и практика. 2015. № 2 (18). С. 93-113.

21. Сидоренко М.Г., Огнев А.С. Исследование возможностей использования и построения клипов креативно-моделирующего типа // Современное образование в психолого-педагогических исследованиях: Сборник научных трудов конференции. – М., 2016. С. 58-63.

22. Фан Ц., Огнев А.С., Лихачева Э.В. Социокультурные особенности песочного моделирования в России и Китае // В сборнике: Наука XXI века: открытия, инновации, технологии – сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. 2016. С. 15-53.

ИННОВАЦИОННЫЕ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИМАЖИНАТИВНЫХ ПРАКТИК В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Огнев А.С.

декан факультета психологии и педагогики, д-р психол. наук, профессор,
Российский новый университет, Россия, г. Москва

В статье предлагаются инновационные модели обучения специалистов гуманитарного профиля. Обнаружено существенное увеличение качества обучения специалистов гуманитарного профиля за счет внедрения в работу с ними различных видов имажинативных практик.

Ключевые слова: имажинативные практики, инновационное обучение, гуманитарные технологии, современное образование.

Стремительное увеличение объемов новой информации сопровождается ростом предпочтительности ее визуальной подачи. Это все чаще заставляет говорить о своего рода «имажинативном повороте» восприятия и о проблеме «клипового сознания» современной молодежи [1-3, 6, 9, 17, 22, 23, 28, 29]. Но если эти феномены рассматривать не только как досадные для традиционного образования отличия современных учеников от их предшественников, то можно обнаружить и разумно использовать ряд связанных с ними благоприятных приобретений.

Визуальная подача информации традиционно считалась средством повышения наглядности. Поэтому основной акцент в педагогической практике при ее использовании делался на иллюстративных возможностях визуализированных моделей изучаемых объектов и явлений. По мере взросления учащихся обычно приоритетной становится работа с ними на уровне абстрактно-логического мышления. Наглядно-образному и наглядно-действенному видам мышления чаще всего отводится роль лишь желательного и даже не все-

гда нужного дополнения, способствующему усвоению знаний. При этом фактически игнорируется тот факт, что одна из составляющих проблемы трансферта получаемых знаний в повседневную практику как раз и состоит в неготовности учащихся к переходу от усвоенных абстракций к их наглядно-действенным воплощениям [4, 5-11, 13-16, 24-27].

Современным образованием (особенно профессиональным) практически игнорируется аффективная составляющая наглядно-действенных форм обучения. За эталон транслируемых для дальнейшей интериоризации схем ориентировки берется правильная последовательность выполнения будущих действий. При этом зачастую не учитываются смысловые составляющие таких схем, отражающие субъективную значимость осваиваемой деятельности. Но необходимые для подготовки специалиста как полноценного деятеля установки гораздо проще сформировать путем стимулирования как раз наглядно-действенных форм мышления в ходе разного рода тренингов, наглядно моделирующих подлежащие усвоению существенные моменты изучаемых феноменов. Это уже доказано, например, при подготовке к работе с людьми в условиях с повышенной опасностью или с объектами высокой ценности. Но только этими видами подготовки возможности подобного рода моделирования не ограничиваются. Нами также обнаружено существенное увеличение качества обучения специалистов гуманитарного профиля за счет внедрения в работу с ними различных видов имагинативных практик. Внедрение таких практик в подготовку представителей группы профессий «человек-человек» показало, что специальным образом организованное занятия с элементами песочного моделирования можно использовать, например, когда человек хочет уточнить свои приоритеты, наилучшим образом организовать свое поведение, подготовиться к решению сложных задач повседневной жизни. Т.е. песочное моделирование с успехом можно использовать как средство обучения, психологического тренинга, повышения психолого-педагогической компетентности.

Важным условием эффективного использования песочного моделирования как инновационного средства обучения оказалось следование правилам организации субъектогенетической практики. В ходе такой практики учащимся предоставляется возможность определить свои жизненные приоритеты, сформулировать значимые цели, оценить характер требуемых ресурсов, наметить планы предстоящей работы [1-15, 20, 21, 24-27]. При этом песочное моделирование как инновационное средство обучения помогает в символической форме отразить аффективные составляющие схем ориентировки, которыми человек будет руководствоваться в своих действиях. С этой целью наряду с выполнением индивидуальных рефлексивно-аналитических письменных и групповых тренинговых заданий учащиеся строят ряд тематических песочных композиций.

Полученные нами результаты показали, что наиболее универсальными при подготовке квалифицированных пользователей психолого-педагогическими знаниями оказались такие тематические песочные композиции, как «Мир моей мечты», «Путь к достижению жизненно важных це-

лей», «Интеграция моих Я-идеальное и Я-реальное». Хорошей репетицией эффективной командной работы было песочное моделирование в соответствии с заданием «Мой проект». С помощью таких песочных композиций, как «Переговоры с жизненно важными субъектами», «Команда для реализации жизненно важных проектов» удастся повысить эффективность освоения тем, в которых рассматриваются вопросы преодоления конфликтных ситуаций, командного взаимодействия, проектной деятельности.

На основе анализа последующих обсуждений установлено, что песочные композиции помогают учащимся более наглядно по сравнению с традиционными приемами обучения представить себе то, на что им следует ориентироваться в своей жизнедеятельности. По словам самих учащихся такие композиции позволяют увидеть план предстоящих дел как единое целое. Путем песочного моделирования учащимся удастся придать формирующимся в этом случае образам позитивную эмоциональную окраску, усиливающую оптимистический настрой на реализацию намеченных замыслов.

Обобщая полученные нами результаты, следует отметить, что использование песочного моделирования в ходе подготовки квалифицированных пользователей психолого-педагогическими знаниями помогает при решении учебных задач активизировать наглядно-действенное мышление. Это существенно облегчает перенос приобретенного опыта в повседневную практику. Нами также обнаружено, что работа с песочными моделями способствует росту наблюдательности учащихся, развитию у них эмоционального интеллекта, повышению уровня их рефлексивной культуры. Знакомство с многообразием видения мира другими людьми в сочетании с неизбежным в случае групповых форм песочного моделирования сопереживанием помогает развитию бережного отношения к индивидуальным особенностям каждого человека.

Список литературы

1. Замолоцких Е.Г., Огнев А.С., Лихачева Э.В. Использование имажинативных методов в развитии универсальных компетенций / В сборнике: Перспективы развития науки в области педагогики и психологии сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. Инновационный центр развития образования и науки. 2016. С. 194-206.
2. Замолоцких Е.Г., Лихачева Э.В., Огнев А.С. Проблема нормы в песочной терапии / В сборнике: Развитие современной науки: теоретические и прикладные аспекты. Центр социально-экономических исследований. Пермь. 2016. С. 126-131.
3. Замолоцких Е.Г., Огнев А.С., Лихачева Э.В. Субъектогенетический подход к описанию механизмов психологического песочного моделирования // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2016. № 7-2. С. 162-167.
4. Латшенберг Н.А., Огнев А.С., Лихачева Э.В. Использование коуч-технологий в жизненной навигации в период профессионального образования // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2017. № 1-4. С. 101-105.
5. Лихачева Э.В., Огнев А.С. Инновационная модель обучения проектной деятельности на основе субъектогенетического подхода к психолого-педагогической практике // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2017. № 1-4. С. 117-121.
6. Лихачева Э.В., Огнев А.С. Инновационный потенциал песочного моделирования как средства обучения квалифицированных пользователей психолого-педагогическими знаниями // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2017. № 1-4. С. 114-117.

7. Лихачева Э.В., Огнев А.С. Особенности внедрения учебного модуля «Дизайн проектов» как педагогической инновации // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2017. № 1-4. С. 126-132.
8. Лихачева Э.В., Огнев А.С. Особенности жизненной навигации нового поколения студентов в период их профессионального обучения // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2017. № 1-4. С. 105-110.
9. Лихачева Э.В., Огнев А.С. Песочное моделирование как средство подготовки квалифицированных пользователей психологическими знаниями / Педагогика и психология: современный взгляд на изучение актуальных проблем. 2016. С. 108-114.
10. Лихачева Э.В., Огнев А.С. Решение проблемы выбора в условиях профицита возможностей в период вузовского образования // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2017. № № 1-4. С. 110-114.
11. Лихачева Э.В., Огнев А.С. Субъектогенетическое сопровождение профессионального обучения как инновационная образовательная технология // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2017. № 1-4. С. 121-126.
12. Лихачева Э.В., Огнев А.С., Сидоренко М.Г. Психосемантика композиций в психологическом песочном моделировании // Современные тенденции развития науки и технологий. 2016. № 6-7. С.91-98.
13. Огнев А.С. Жизненная навигация личности: научно-педагогические основы реализации в профессиональном образовании // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2017. № 1-4. С. 157-162.
14. Огнев А.С. Инновационные модели оптимизации образования на основе субъектного подхода к обучению // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2017. № 1-4. С. 169-170.
15. Огнев А.С. Методы активизации субъектного потенциала входе профессионального образования // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2017. № № 1-4. С. 152-157.
16. Огнев А.С. Проблемы интеграции технологий личностного развития в систему профессионального образования // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2017. № 1-4. С. 162-169.
17. Огнев А.С., Лихачева Э.В. Видеофильм как эффективное дидактическое средство: психологический аспект. // Потенциал современной науки. 2015. 1(9). С.137-140.
18. Огнев А.С., Лихачева Э.В. Взаимосвязь самоэффективности личности и тревожности у студентов / В сборнике: Наука и современность. Сборник статей Международной научно-практической конференции. Ответственный редактор: Сукиасян Асатур Альбертович. 2015. С. 150-153.
19. Огнев А.С., Лихачева Э.В. Жизненный успех в понимании студенческой молодежи. / В сборнике: Теория и методика обучения и воспитания в России и за рубежом Сборник материалов международной научной конференции. под редакцией Е.Д. Нелуновой. 2014. С. 75-81.
20. Огнев А.С., Лихачева Э.В. Инновационная модель тест-тренажерных практикумов как средства повышения субъектного потенциала учащихся // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2017. № 1-4. С. 146-152.
21. Огнев А.С., Лихачева Э.В. Методика работы над построением индивидуальной траектории студента в вузе. / В сборнике: Современное состояние и перспективы развития психологии и педагогики. Сборник статей Международной научно-практической конференции. Ответственный редактор: Сукиасян А.А. 2015. С. 133-136.
22. Огнев А.С., Лихачева Э.В. О возможности использования айтрекинга для инструментальной диагностики субъектных характеристик личности. // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. № 8-1. С. 176-180.
23. Огнев А.С., Лихачева Э.В. Оптимизация процедуры оценки субъектного потенциала личности. // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. № 8-2. С. 375-377.

24. Огнев А.С., Лихачева Э.В. Подготовка специалистов для реализации жизненной навигации в системе высшего профессионального образования // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2017. № 1-4. С. 142-146.

25. Огнев А.С., Лихачева Э.В. Проектирование индивидуальных образовательных траекторий студентов с позиции субъектогенетического подхода. / В сборнике: Вопросы клинической психологии Всероссийская научная Интернет-конференция с международным участием. Сервис виртуальных конференций Рах Grid ИП Синяев Дмитрий Николаевич. 2013. С.59-65.

26. Огнев А.С., Лихачева Э.В. Сочетание воспитания и обучения в технологиях личностного развития для системы профессионального образования // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2017. № 1-4. С. 132-137.

27. Огнев А.С., Лихачева Э.В. Технологии личностного развития субъектогенетической ориентации для профессионального образования // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2017. № 1-4. С. 137-142.

28. Сидоренко М.Г., Огнев А.С. Исследование возможностей использования и построения клипов креативно-моделирующего типа // Современное образование в психолого-педагогических исследованиях: Сборник научных трудов конференции. – М., 2016. С. 58-63.

29. Фан Ц., Огнев А.С., Лихачева Э.В. Социокультурные особенности песочного моделирования в России и Китае / В сборнике: Наука XXI века: открытия, инновации, технологии – сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. 2016. С. 15-53.

КАДРОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ИННОВАЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ГУМАНИТАРНЫМ ТЕХНОЛОГИЯМ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Огнев А.С.

декан факультета психологии и педагогики, д-р психол. наук, профессор,
Российский новый университет, Россия, г. Москва

В статье предлагается решение проблемы кадрового обеспечения внедрения педагогических инноваций в сфере реализации гуманитарных технологий в современном образовании. Реализация гуманитарных технологий требует от преподавателей освоения работы в качестве наставников, а также приемов ведения групповых дискуссий с применением различных средств фасилитации субъектогенеза.

Ключевые слова: кадровое обеспечение, инновационное обучение, гуманитарные технологии, современное образование.

Успешность внедрения педагогических инноваций в значительной мере определяется тем, насколько они будут обеспечены готовыми к их применению кадрами [3-6, 8-12, 14-18, 20, 25-28]. Требуется большая работа по преобразованию инновационных моделей обучения в методические рекомендации для преподавателей и тех, кто таких преподавателей будет готовить, а также решение множества организационных вопросов по проведению самого обучения педагогов. В современных условиях эта сложность усугубляется тем, что инновационные учебные курсы – такая же новость для преподавателей, как и для их будущих студентов. Такую особенность, например, имел

внедрявшийся нами в целый ряд отечественных и зарубежных вузов образовательный модуль «Жизненная навигация» [5, 11, 15, 17, 23-25, 27, 28]. Поэтому важнейшая часть подготовки преподавателей – прохождение ими самими модуля в роли учащихся, когда они определяют собственные жизненно важные цели, намечают связанную с их реализацией программу саморазвития, ведут работу по целесообразному упорядочению различных видов своей активности.

Другая особенность модуля – сочетание его обучающей части с блоком поддержки процесса развития сформированных умений до устойчивых навыков [3-6, 8-12, 14-18, 20, 23-28]. Следующая особенность – применение сформированных навыков в различных сферах жизнедеятельности учащихся на различных этапах профессионального обучения. Для этого преподаватели готовятся к работе со студентами не только в формате аудиторных занятий, но и в ходе различных видов внеаудиторной активности. Это требует от них освоения работы в качестве наставников, а также приемов ведения групповых дискуссий с применением различных средств фасилитации субъектогенеза [1, 2, 7, 11-17, 19, 20-22]. Кроме того, их подготовка включает дифференцированный подход к работе со студентами младших, средних и старших курсов с учетом изменения от курса к курсу характера стоящих перед ними приоритетных задач [3-5, 9, 11, 14-16, 20, 22, 23-28].

При внедрении другого инновационного модуля – «Дизайн проектов» – первоочередное внимание уделялась работе преподавателей со студентами в ходе построения концептуальной модели будущего проекта [3, 4, 6, 8-10]. В качестве ключевого звена такой модели преподаватели учились разрабатывать вместе со студентами главную проектную идею. Преподавателей модуля «Дизайн проектов» также готовили к содействию оценке учащимися основных рисков проекта и к поиску путей и методов уменьшения подобных рисков. Подготовка преподавателей также включала освоение ими наиболее универсальных приемов оптимизации проектов, которыми они могли бы в дальнейшем поделиться со своими студентами и которые полезны и для повседневной жизни. Преподавателям было важно усвоить, что на всех стадиях проектирования производится многократное уточнение планов путем перехода от более укрупненного описания предстоящих работ к их более детальному описанию. Часто ближайшие по времени части проекта планируются более детально, чем более отдаленные. В результате всех описанных выше работ преподаватели научились организовывать занятия, в ходе которых учащиеся осваивают процедуры построения комплексного плана проектов. Его примерную структуру можно представить в следующем виде: краткое обзорное описание проекта; комплекс планируемых работ; ресурсное обеспечение; ограничения и риски; бюджет проекта. Но все же важнейшей задачей преподавателей остается обеспечение развития личности студентов. В нашем обсуждении особенностей работы преподавателей, обеспечивающих освоение учащимися гуманитарных технологий, следует отдельно подчеркнуть, что субъектогенетический подход к психолого-педагогической практике может помочь им сделать лекции, семинары и даже прием экзаменов и зачетов,

равно как и другие формы оценочной деятельности в высшей школе, важной частью работы по развитию субъектного потенциала личности [7, 10, 16, 18-20, 23-25].

Для успешного внедрения педагогических инноваций важно и то, как именно комплектуются группы, в которых будет проходить подготовка преподавателей новых учебных дисциплин. Организаторам подобных курсов повышения квалификации мы намеренно рекомендуем включать в такие группы помимо тех, кто согласно предварительным планам будет преподавать внедряемые образовательные модули, еще и тех, кто обеспечивает администрирование образовательной деятельности вуза. Нередко именно из числа этих людей появляются очень успешные преподаватели подобных новых дисциплин. Но даже если в дальнейшем они этих модулей не реализуют, то все равно на основе своего глубокого понимания сути производимых инноваций существенно повышают своими грамотными решениями эффективность их внедрения.

Список литературы

1. Ермолаева М.В., Огнев А.С., Лихачева Э.В. Решение проблемы наставничества в работе с одаренными учащимися // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2. С. 684.
2. Замолоцких Е.Г., Огнев А.С., Лихачева Э.В. Использование имажинативных методов в развитии универсальных компетенций / В сборнике: Перспективы развития науки в области педагогики и психологии сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. Инновационный центр развития образования и науки. 2016. С. 194-206.
3. Крутицкая Е.В., Огнев А.С. Методические рекомендации по организации и развитию волонтерства в вузе. М., 2015.
4. Крутицкая Е.В., Огнев А.С. Организация студенческих волонтерских проектов в вузе. М., 2015.
5. Латшенбергер Н.А., Огнев А.С., Лихачева Э.В. Использование коуч-технологий в жизненной навигации в период профессионального образования // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2017. № 1-4. С. 101-105.
6. Лихачева Э.В., Огнев А.С. Инновационная модель обучения проектной деятельности на основе субъектогенетического подхода к психолого-педагогической практике // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2017. № 1-4. С. 117-121.
7. Лихачева Э.В., Огнев А.С. Инновационный потенциал песочного моделирования как средства обучения квалифицированных пользователей психолого-педагогическими знаниями // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2017. № 1-4. С. 114-117.
8. Лихачева Э.В., Огнев А.С. Ключевые дефекты образования как фактор неготовности к управлению проектами. // Международный журнал экспериментального образования. 2015. № 8-3. С. 359-361.
9. Лихачева Э.В., Огнев А.С. Концепция подготовки квалифицированных пользователей психологическими знаниями: итоги двадцатипятилетней реализации. / В сборнике: Перспективы развития науки в области педагогики и психологии сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. Инновационный центр развития образования и науки. 2016. С. 194-206.
10. Лихачева Э.В., Огнев А.С. Особенности внедрения учебного модуля «Дизайн проектов» как педагогической инновации // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2017. № 1-4. С. 126-132.

11. Лихачева Э.В., Огнев А.С. Особенности жизненной навигации нового поколения студентов в период их профессионального обучения // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2017. № 1-4. С. 105-110.
12. Лихачева Э.В., Огнев А.С. Персональные жизненные ориентиры студента как ведущий параметр индивидуальной образовательной траектории / В книге: Технологии построения систем образования с заданными свойствами. Материалы V-й Международной научно-практической конференции. МГТУ им. М.А. Шолохова. 2014. С. 110-112.
13. Лихачева Э.В., Огнев А.С. Песочное моделирование как средство подготовки квалифицированных пользователей психологическими знаниями / Педагогика и психология: современный взгляд на изучение актуальных проблем. 2016. С. 108-114.
14. Лихачева Э.В., Огнев А.С. Решение проблемы выбора в условиях профицита возможностей в период вузовского образования // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2017. № № 1-4. С. 110-114.
15. Огнев А.С. Субъектогенетический подход к построению лайф-коучинга как жизненной навигации // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2016. № 12-3. С. 133-137.
16. Лихачева Э.В., Огнев А.С. Субъектогенетическое сопровождение профессионального обучения как инновационная образовательная технология // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2017. № 1-4. С. 121-126.
17. Огнев А.С. Жизненная навигация личности: научно-педагогические основы реализации в профессиональном образовании // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2017. № 1-4. С. 157-162.
18. Огнев А.С. Инновационные модели оптимизации образования на основе субъектного подхода к обучению // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2017. № 1-4. С. 169-170.
19. Огнев А.С. Методы активизации субъектного потенциала входе профессионального образования // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2017. № № 1-4. С. 152-157.
20. Огнев А.С. Проблемы интеграции технологий личностного развития в систему профессионального образования // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2017. № 1-4. С. 162-169.
21. Огнев А.С., Лихачева Э.В. Видеофильм как эффективное дидактическое средство: психологический аспект. // Потенциал современной науки. 2015. 1(9). С.137-140.
22. Огнев А.С., Лихачева Э.В. Инновационная модель тест-тренажерных практикумов как средства повышения субъектного потенциала учащихся // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2017. № 1-4. С. 146-152.
23. Огнев А.С., Лихачева Э.В. Оптимизация процедуры оценки субъектного потенциала личности. // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. № 8-2. С. 375-377.
24. Огнев А.С., Лихачева Э.В. Подготовка специалистов для реализации жизненной навигации в системе высшего профессионального образования // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2017. № 1-4. С. 142-146.
25. Огнев А.С., Лихачева Э.В. Сочетание воспитания и обучения в технологиях личностного развития для системы профессионального образования // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2017. № 1-4. С. 132-137.
26. Огнев А.С., Лихачева Э.В. Субъектно-ориентированная оптимизация гуманитарной подготовки в высшей школе // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2016. № 12-4. С. 73-79.
27. Огнев А.С., Лихачева Э.В. Субъектогенез как основа управления процессом формирования и развития универсальных компетенций. // Управление образованием: теория и практика. 2015. № 2 (18). С. 93-113.
28. Огнев А.С., Лихачева Э.В. Технологии личностного развития субъектогенетической ориентации для профессионального образования // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2017. № 1-4. С. 137-142.

КВИЛЛИНГ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ РУК У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ТВОРЧЕСТВА

Пышкова Е.А.

педагог дополнительного образования,
Дом детского творчества, Россия, г. Павловский-Посад

В статье рассматривается занятия студии «Волшебный дизайн» по технологии квиллинг в учреждении дополнительного образования с детьми старшего дошкольного возраста. Анализируются подходы и методы работы по развитию мелкой моторики рук.

Ключевые слова: дополнительное образование, квиллинг, мелкая моторика, дошкольный возраст.

Развитие ребенка с ранних лет имеет большое значение в его будущем. Так, мелкая моторика рук влияет на развитие таких свойств сознания, как внимание, координация, мышление, наблюдательность, зрительная и двигательная память, речь и воображение. Для дальнейшей жизни ребёнка навыки мелкой моторики имеют большое значение. Они потребуются для использования координированных и точных движений кисти и пальцев, которые необходимы, чтобы одеваться, рисовать и писать, а также выполнять множество учебных и бытовых действий [1, с. 47].

Известный педагог В.А.Сухомлинский писал, что «исток способности и дарования детей – на кончиках их пальцев, от них, образно говоря, идут тончайшие ручейки, которые питают источник творческой мысли» [2, с. 99].

Развитие точных движений, или, как их еще называют, мелкой моторики уделяют особое внимание во время подготовки к школе. Поскольку ее уровень развития является одним из показателей интеллектуальной готовности ребенка к обучению в школе. Важное условие для успешного овладения двигательными навыками учебной деятельности – способность малыша правильно распределять мышечные усилия при работе кистей рук, большого пальца по отношению к остальным [5, с. 11].

Одним из средств развития мелкой моторики является технология квиллинг. Во время занятий квиллингом у ребенка совершенствуются такие качества, как глазомер, усидчивость, концентрация внимания, совершенствуются трудовые умения и навыки, развивается творческая фантазия и формирует культуру труда.

С детства каждый ребенок любит мастерить, но, к сожалению, страх неудач часто мешает раскрыться. Поэтому на занятиях в доме детского творчества стараются незаметно увлечь малыша в процесс творчества, не подчеркивая результата. И внушить, то что получается, это есть лучший результат.

Активное участие педагога в процессе обучения помогает ребенку поверить в свои силы и проявить себя. Это долгая и кропотливая работа. Необходимо творить вместе, создавая атмосферу, в которой ребенок поймет, как важно доверительное общение, участие и помощь [5, с. 22].

Первым материалом, который используется на занятиях студии «Волшебный дизайн» – бумага. Данный материал дает большой простор творческой фантазии, что вызывает у детей огромный интерес. Бумажный лист помогает ребенку ощутить себя художником, дизайнером, конструктором, а самое главное – безгранично творческой личностью.

На первых занятиях в доме детского творчества дети учатся скручивать длинные и широкие полоски бумаги в спиральки, видоизменять их форму при помощи зажатий спирали в разных точках, и составлять из полученных элементов плоскостные композиции. При помощи различных приемов сгибания и изменения места точки сгиба, дети учатся получать элементы практически любой формы. Таким образом это позволяет развивать фантазию ребенка [3, с. 8].

Когда воспитанники студии научились работать с широкими полосками бумаги, происходит постепенное усложнение – уменьшается ширина полосок. Чем тоньше полоска, тем сложнее ребенку скрутить ее в ровный ролл. Ролл из более тонких полосок бумаги требует от дошкольников большей сосредоточенности и концентрации внимания и очень точных движений пальцев, происходит эффективное развитие мелкой моторики рук. Именно работая с тонкими полосками, закручивая их на инструменты, либо без использования инструмента своими руками, идет активное развитие мелкой моторики рук ребенка. А следствием развития мелкой моторики – общее его развитие, начиная от развития речи и заканчивая творческими способностями [3, с. 21].

Техника квиллинга может вызвать трудность у детей, так как требует сосредоточения на работе и тонких движений пальцев рук. Именно поэтому мы используем регулярные тренировки, а чтобы они не наскучили, применяются различные формы и цвета.

Таким образом, можно отметить, что уровень развития мелкой моторики – один из важнейших показателей интеллектуальной готовности детей к школе и самостоятельной жизни. При работе с данной техникой тревожные дети становятся более спокойными, замкнутые – учатся доверять, а неусидчивые – направлять свою энергию в русло творчества.

Список литературы

1. Гальперин П. Я. Методы обучения и умственного развития ребенка. М.: Изд-во Моск.ун-та, 1985
2. Сухомлинский В.А. Родительская педагогика. – М.: Знание, 1978.
3. Букина С., Букин М.: Квиллинг: волшебство бумажных завитков Ростов/н/Д: Феникс, 2012.
4. Быстрицкая А.: Бумажная филигрань – М.: Айрис-пресс, 2011.
5. Фаина Г.В. Специальная дошкольная педагогика: Учебно-методическое пособие для студентов педагогических факультетов, 2004.

О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Сабиева К.У.

зав. кафедрой «Инновационные технологии и методики преподавания естественно-научных, гуманитарных дисциплин», канд. хим. наук, Филиал АО «НЦПК «Өрлеу» «Институт повышения квалификации педагогических работников по Северо-Казахстанской области», Казахстан, г. Петропавловск

Булатова Б.С.

главный специалист отдела мониторинга и анализа, магистр пед. наук, Филиал АО «НЦПК «Өрлеу» «Институт повышения квалификации педагогических работников по Северо-Казахстанской области», Казахстан, г. Петропавловск

В статье описана модель развития профессиональной компетентности педагога по формированию функциональной грамотности учащихся. На основе данной модели развитие профессиональной компетентности педагога рассматривается как целостный педагогический процесс, в ходе которого осуществляется переход от знаниецентрической парадигмы обучения к компетентностному.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, функциональная грамотность.

Современный период развития Казахстана четко обозначил новые приоритеты в области школьного образования, соответствующие мировым тенденциям.

В Государственной программе развития образования и науки Республики Казахстан на 2016-2019 гг. указывается, что развивающемуся казахстанскому обществу нужны современно образованные, нравственно воспитанные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способные к сотрудничеству, отличающиеся мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладающие развитым чувством ответственности за судьбу страны [2].

В новых обстоятельствах процесс обучения выпускников в школе должен быть ориентирован на развитие компетентностей, способствующих реализации концепции «образование через всю жизнь». Установлено, что предпосылкой развития компетентности личности является наличие определенного уровня функциональной грамотности.

В связи с этим остается актуальной проблема повышения качества школьного образования, решение которой зависит от профессиональной компетентности педагогических кадров.

Вопрос формирования и повышения профессиональной компетентности учителя рассматривается в трудах К.А. Абульхановой-Славской,

А.Д. Алферова, Ю.В. Варданян, Л.К. Гребенкиной, Т.В. Добудько, Г.А. Козберга, Ж.А. Караева, О.Е. Лебедева, Н.Н. Лобановой, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, В.В. Серикова, В.А. Сластенина, П.И. Третьякова, Т.И. Шамовой и др.

Анализ литературы по проблеме исследования показал, что в современной педагогике раскрыты общие принципы развития профессиональной компетентности учителя (Н.В. Кузьмина, Е.П. Белозерцев, Т.Г. Браже, С.Г. Вершловский, С.Г. Воровщиков, И.В. Колесникова, В.Ю. Кричевский, Н.Н. Лобанова, А.Е. Марон, Г.С. Сухобская, Е.П. Тонконогая, А.Е. Соколова, П.И. Третьяков, А.П. Тряпицына, Т.В. Шадрина и др.), разработаны общие подходы к формированию функциональной грамотности учащихся (В.А. Ермоленко, О.Е. Лебедев, Л.М. Перминова, Р.Л. Перченков, Н.А. Сметанникова, С.Ю. Черноглазкин и др.), однако недостаточно специальных исследований, посвященных развитию профессиональной компетентности по формированию функциональной грамотности школьников в рамках международного исследования PISA.

Ранее в содержание профессиональной компетентности ныне работающих учителей не включалась функциональная грамотность, так как она не значилась в конечных результатах общего среднего образования. Сейчас в Государственный общеобязательный стандарт образования (далее – ГОСО) Республики Казахстан в оценку конечных результатов обучающихся включена функциональная грамотность. Поэтому эта проблема становится актуальной.

Компетентность учителя в условиях новых требований ГОСО к системе общего среднего образования должна обеспечивать возможность развития функциональной грамотности учащихся, что предполагает не только полное овладение учителем фундаментальными знаниями по функциональной грамотности, но и понимание функциональной грамотности как целостной системы.

Одним из ключевых в нашем исследовании стало понятие профессиональной компетентности.

На основе изучения различных определений понятия «профессиональная компетентность», мы сделали вывод о том, что нет единства взглядов исследователей на ее определение. Общим для всех определений понятия «профессиональная компетентность» является опора на профессиональные знания, умения и навыки, определяющие способность выполнять профессиональные функции, решать профессиональные задачи и проблемы. Однако успешность деятельности преподавателя во многом определяется степенью сформированности профессионально-личностных качеств.

Сластенин В.А., Шамова Т.И., Лебедев О.Е. и др. определяют профессиональную компетентность как интегральную характеристику специалиста, т.е. способность на основе знаний, профессионального опыта и личностного отношения решать профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях педагогической деятельности [1].

В качестве одной из важнейших составляющих профессиональной компетентности Маркова А. К. называет способность самостоятельно приобретать новые знания и умения, а также использовать их в практической деятельности [3].

Марковой А.К., Краевским В.В., Лернером И.Я., Хуторским А.В., Галеевой Н.Л. в профессиональной компетентности по формированию функциональной грамотности учащихся были выделены следующие составляющие: когнитивная, операционально-технологическая и ценностно-ориентационная, содержание которых было обогащено понятием функциональной грамотности учащихся.

В профессиональной компетентности учителя по формированию функциональной грамотности учащихся когнитивная составляющая образована совокупностью педагогических идей, концепций, знаний и умений, применяемых учителем для осуществления целостного образовательного процесса в области формирования ключевых компетенций учащихся. В нашем понимании это универсальные компетенции, реализующие цели школьного образования; включающие знания о структуре и составе функциональной грамотности.

Операционально-технологическая составляющая профессиональной компетентности учителя включает способы и приемы формирования функциональной грамотности, направленные на решение разнообразных задач по овладению учащимися таким уровнем образованности, который позволит решать жизненные задачи в различных сферах деятельности.

Личностная, позиционно-ценностно-ориентационная составляющая профессиональной компетентности включает субъектный опыт учителя в отношении функциональной грамотности и характеризуется ценностями, которые осознаны учителем [4].

Рассматривая процесс развития профессиональной компетентности учителя как систему, мы разработали модель развития профессиональной компетентности педагога по формированию функциональной грамотности учащихся (рисунок).

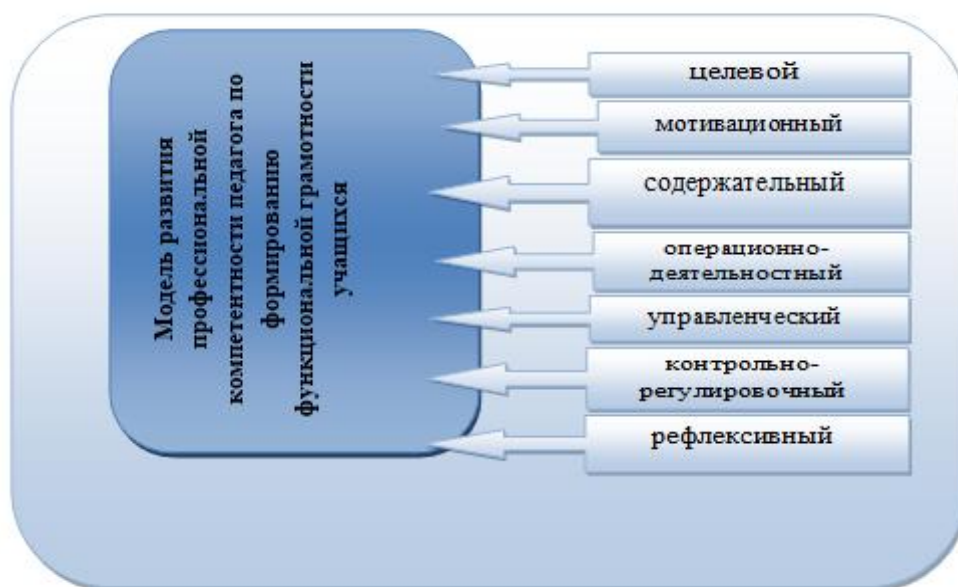


Рис. Модель развития профессиональной компетентности педагога по формированию функциональной грамотности учащихся

Данная модель позволяет подойти к системе развития профессиональной компетентности педагога как к целостному педагогическому процессу, в ходе которого осуществляется переход от знаниецентрической парадигмы обучения к компетентностному и рефлексивному анализу своей деятельности.

В модели выделены следующие компоненты профессиональной компетентности учителя по формированию функциональной грамотности учащихся:

- целевой – осознание и принятие учителем цели и задач совершенствования своей профессионально-образовательной деятельности в вопросе формирования функциональной грамотности учащихся;
- мотивационный – стимулирование деятельности учителей по повышению их профессионального уровня с опорой на собственные актуальные потребности и потребности социального окружения;
- содержательный – содержание программы курсов совершенствования профессиональной компетентности учителей по наращиванию качественных личностных результатов учащихся, необходимых для их эффективной адаптации и социализации;
- операционно-деятельностный – наиболее полно отражает процессуальную сторону профессионально-образовательного процесса (методы, формы, средства обучения), основанную на применении кластерного подхода к организации деятельности учителей;
- управленческий – управление технологическим, содержательно-информационным и стимулирующе-мотивационным процессами, то есть деятельность администрации школы по созданию оптимальных условий для осуществления взаимодействия учителя с конкретными моделями профессиональной деятельности;
- контрольно-регулирующий – включает в себя сочетание самоконтроля и контроля учителя, мониторинговые исследования;
- рефлексивный – самоанализ, самооценка с учетом оценки других и определение учителем дальнейшего уровня своей профессиональной деятельности.

Разработанная нами модель апробирована в процессе курсовой подготовки учителей на основе программ: «Развитие функциональной (читательской, математической, естественнонаучной) грамотности учащихся в контексте проведения международного исследования «Programme for International Student Assessment», разработанной АО «НЦПК «Өрлеу».

Программы разработаны на основе современных достижений педагогики, психологии и теории управления, согласованы с ключевыми принципами рекомендаций ЮНЕСКО и ОЭСР по развитию у обучающихся функциональной грамотности.

С учетом специфики взрослой аудитории слушателям предоставляется возможность в ходе обучения делать логические выводы, адаптировать содержание к собственной практике и апробировать полученные умения в условиях аудиторных практических занятий и внеаудиторной самостоятельной работы.

Образовательный процесс, основанный на деятельностном подходе, реализуется посредством использования современных образовательных технологий и интерактивных методов и форм обучения: работа в малых группах; обратная связь; обсуждение сложных и дискуссионных вопросов и проблем сочетает в себе проведение лекционно-практических занятий и самостоятельную работу слушателей по разработке заданий формата PISA.

Повышение практической значимости занятий данных курсов обеспечивается развивающимся сотрудничеством с Назарбаев Интеллектуальной школы химико-биологического направления г. Петропавловска и системной работой со школами пилотного проекта «500 школ» по подготовке учащихся к международному исследованию «PISA-2018» на базе которых проводятся выездные практические занятия. Организация и проведение выездных практических занятий со слушателями отличаются:

- актуальностью постановки проблемы, четким структурированием материалов;
- демонстрацией опыта в форме открытых уроков и интерактивных занятий со слушателями: мастер-классов, коучингов, тренингов, семинаров;
- рефлексией эффективности авторской методики, их исследовательской содержательностью.

Обновление содержания курсов вызвало необходимость в разнообразии форм самостоятельной работы слушателей. В практику работы вошла такая форма как Workshop (обмен опытом и новыми знаниями в условиях совместного создания слушателями проектов, моделей, программ); разработка методических материалов для микропреподавания (фрагменты уроков, управленческих, внеклассных мероприятий и др.), презентуемых на мини-презентации, как пример определенного «опыта»

В филиале практикуется публичная защита проектов. Для этого в актовом зале собираются все группы и активно участвуют в процессах слушания, обсуждения, рефлексии, экспертизы.

На публичную защиту выносятся лучшие проекты из числа заслушанных в группе.

Тематика таких проектов одинаково интересна для разных целевых групп. Эффективно то, что слушатели объединяются по своим проектно-прикладным интересам в один авторский коллектив, интегрируют усилия в общем исследовательском поиске и комплексно решают проблемы.

Экспертный совет из числа опытных слушателей формулирует заключение о перспективах использования результатов проектной деятельности в региональной педагогической практике.

Малый ученый совет из числа научно-педагогических кадров филиала рекомендует наиболее обоснованные проекты для участия в областных, республиканских и международных конкурсах.

Таким образом, публичная защита проекта: мотивирует к исследованию в команде, предоставляет экспертизу результатов проектной деятельности, обобщает достижения инновационно-исследовательской деятельности

слушателей, оттачивает научно-педагогический язык, дает путевку к пост-курсовой профессиональной самореализации.

Осмысление нами содержания курсовой и межкурсовой деятельности способствовало совершенствованию научно-методического обеспечения курсов как важного условия компетентностного подхода к повышению квалификации педагогов.

Список литературы

1. Бахарева Е.А. Развитие профессиональной компетентности учителя по формированию функциональной грамотности учащихся основной школы: дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2009. – 198 с.
2. Государственная программа развития образования и науки РК на 2016-2019 гг.- Астана, 2016.
3. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.
4. Сластенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр "Академия", 2002. – 576 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ СЕМИНАРСКОГО ЗАНЯТИЯ ПО ОБЩЕЙ ХИМИИ НА ТЕМУ «ХИМИЧЕСКАЯ ТЕРМОДИНАМИКА» СО СТУДЕНТАМИ-БУДУЩИМИ ГЕОГРАФАМИ

Саламов А.Х.

профессор кафедры химии, канд. пед. наук, профессор,
Ингушский государственный университет, Россия, г. Магас

Мартазанова Р.М.

доцент кафедры химии, канд. техн. наук, доцент,
Ингушский государственный университет, Россия, г. Магас

Китиева Л.И.

доцент кафедры химии, канд. хим. наук, доцент,
Ингушский государственный университет, Россия, г. Магас

Ялхороева М.А.

ассистент кафедры химии,
Ингушский государственный университет, Россия, г. Магас

В статье рассматривается методика проведения семинарского занятия по конкретной теме, что в значительной мере определяется ее связями с дисциплинами специализации, с теми задачами, которые должен решать специалист в будущей профессиональной деятельности, в частности будущий специалист-географ.

Ключевые слова: межпредметное содержание, семинарское занятие, химическая термодинамика.

Семинарские занятия, или семинары, наряду с остальными являются одной из важнейших форм учебно-воспитательной работы. Основная задача семинара – углубленное изучение материала. Способность самостоятельно мыслить, анализировать и обобщать факты, овладение логическими приемами рассуждений – все это происходит на семинарских занятиях.

В соответствии с теорией поэтапного формирования умственных действий, семинару отводится этап громкой речи. Любое новое знание, пройдя через этап мотивации и ознакомления на лекции и материального действия в лабораторном практикуме, закономерно и научно обоснованно вступает в этап громкой речи на семинарском занятии [1].

Семинар служит для постановки проблем, развития проблемных ситуаций и их разрешения всеми его участниками. Проблемное обучение носит развивающий характер, что является его положительной стороной. Изложение дается более доказательным и убедительным. Обучающиеся мыслят творчески, приучаются к поиску, в результате которого приобретают новые знания, устанавливают новые связи между известными и неизвестными фактами и понятиями [2].

В основу предлагаемого нами семинара положен принцип использования межпредметных связей, вытекающий из рассмотрения химии как элемента всей системы естественнонаучных дисциплин, предлагаемых студенту в высшей школе.

Межпредметные связи разрешают существующее в предметной системе обучения противоречие между разрозненным по предметам усвоением знаний обучающимися и необходимостью их синтеза, комплексного применения в практике, трудовой деятельности и жизни человека. Умение комплексного применения знаний, их синтеза, переноса идей и методов из одной науки в другую лежит в основе творческого подхода к деятельности человека в современных условиях научно-технического прогресса [1].

Межпредметные связи служат способом раскрытия в содержании обучения современных тенденций развития науки, возникающих под влиянием процессов интеграции: социализации, гуманизации, теоретизации, компьютеризации, математизации и др. Опора на математические методы позволяет количественно оценивать закономерности химических процессов, логически обосновывать отдельные законы и теории [3].

Мотивация студентов к изучению темы «Химическая термодинамика» может быть повышена, безусловно, за счет использования межпредметных связей. Например, студент, интересующийся математикой, будет с большим желанием решать задачу, связанную с использованием теории вероятности в химии. Другой задачей, решаемой при использовании межпредметных связей, является формирование у обучающегося целостного естественнонаучного мировоззрения [4].

Разработка семинарского занятия по теме «Химическая термодинамика» осуществлялась исходя из следующих критериев. Отобранный материал должен:

- 1) соответствовать современному уровню развития науки;

- 2) быть доступным;
- 3) иметь максимальное число межпредметных связей;
- 4) позволять использовать дискуссионную форму проведения семинара;
- 5) позволять на его основе создавать учебные проблемы.

Основываясь на этих положениях и был разработан семинар по теме: «Химическая термодинамика» для студентов географического факультета университетов, изучающих общую химию.

Вначале семинара проводится беседа по вопросам:

а) Все химические реакции идут с выделением или поглощением энергии. А почему это происходит? (разрыв и образование новых связей).

б) Какие виды энергии сопровождают химические реакции?

- тепловая (все реакции горения);
- световая (фотовспышка, бенгальские огни);
- механическая (взрывная волна);
- электрическая (в гальваническом элементе).

Но какие бы формы не принимала энергия химической реакции, сам факт ее появления свидетельствует о том, что во всех веществах скрыта энергия, которая способна поглощаться или выделяться, и эта энергия называется внутренней. Далее даем определение внутренней энергии.

Внутренняя энергия – это общий запас энергии системы, который складывается из энергии движения и взаимодействия молекул, теории движения и взаимодействия ядер и электронов в атоме, в молекулах и т.д.

Вопрос студентам: «Как изменяется внутренняя энергия?»

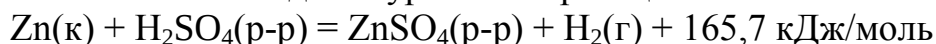
- Внутренняя энергия системы может возрасти на величину сообщенного ей тепла и уменьшается на величину совершенной системой внешней работой (I закон термодинамики):

$$\Delta U = Q - A$$

Выделение или поглощение энергии – тепловой эффект реакции. Их изучением занимается термохимия.

Термодинамика – наука о превращениях различных форм энергии и законах этих превращений.

Далее записываем на доске уравнение реакции:



Студентам задается вопрос: «Как вы считаете, за счет чего в написанной реакции выделилась теплота?»

После обсуждения данного вопроса студенты приходят к выводу: теплота выделилась за счет изменения внутренней энергии реагирующей системы при переходе ее из начального состояния в конечное.

$$\Delta U = U_2 - U_1$$

В реакции взаимодействия цинка с серной кислотой имело место уменьшение внутренней энергии системы $\Delta U < 0$, но это уменьшение произошло за счет выделившейся теплоты, т.е. $E_{\text{нач}} > E_{\text{кон}}$.

Далее перед студентами ставится вопрос: «Как вы думаете, почему реакция проходит довольно медленно, а очень часто даже трудно обнаружить ее протекание? Какие условия влияют на скорость химических реакций?»

После беседы выясняется, что такими условиями являются:

а) с уменьшением концентрации изменяется не только скорость химической реакции, но и величина изменения внутренней энергии ΔU ;

б) температура сильно влияет на скорость реакции и на величины внутренней энергии веществ, но незначительно – на само изменение внутренней энергии при прохождении процесса;

в) скорость реакции зависит от чистоты реагентов, площади поверхности реагирующих веществ, от присутствия посторонних веществ (например, присутствия каких-то ионов может ускорить или замедлить реакцию).

Возникает впечатление, что существует какое-то препятствие, мешающее системе быстро перейти из состояния с большей энергией в состояние с меньшей энергией. Реагенты должны преодолеть так называемый энергетический барьер для превращения в продукты, так как при сближении атомов (молекул) реагирующих веществ их электронные оболочки взаимно отталкиваются вследствие одинаковых по знаку зарядов. Взаимодействие возможно только для тех частиц, которые обладают некоторым избытком энергии, достаточным для преодоления сил отталкивания, т.е. для преодоления энергетического барьера.

Вопросы к студентам и обсуждение:

1) в чем выражается численная величина энергетического барьера (E_a)?

2) какие атомы или молекулы могут преодолеть энергетический барьер?

После обсуждения приходим к выводу: преодолеть энергетический барьер могут только атомы или молекулы, обладающие избыточной энергией, равной или большей энергии активации. Чем ниже барьер, т.е. чем меньше величина энергии активации, тем больше число частиц способно преодолеть его и тем выше скорость реакции.

При $E_{a2} > E_{a1}$ реакция с E_{a2} протекает медленнее, чем реакция с E_{a1} .

Особо подчеркиваем: значение изменения внутренней энергии ΔU не зависит от скорости реакции. Какова бы ни была высота энергетического барьера (E_{a1} или E_{a2}), разность $U_2 - U_1$ сохраняет свое значение постоянным.

Далее со студентами выводим формулу изменения энтальпии. Даем формулировку первого и второго законов термодинамики, закона Гесса и следствий из него.

В заключении говорим о значении термодинамики в географии.

Первый и второй законы термодинамики важны географу для понимания хода геохимических явлений. Закон Гесса имеет в геохимии исключительное значение, так он позволяет каждую ассоциацию элементов или минералов рассматривать как энергетический уровень, независимо от того объяснения, которое дается ее генезису. Исходя из этого, один из основоположников геохимии А.Е.Ферсман, сделал вывод, что всякое сочетание элементов и минералов будет однозначным, независимым от пути его образования, т.е. ассоциации элементов и минералов, как состав горных пород, могут и должны быть одинаковыми, независимо от путей их образования (генезиса). Это минералогический закон Гесса.

Второй закон термодинамики определяется направлением самопроизвольных процессов и лежит в основе всего учения о равновесиях.

Стремление всех физико-химических и геохимических процессов к равновесию является неизбежным следствием второго закона термодинамики. Второй закон термодинамики указывает на то, что геохимические процессы миграции химических элементов будут проходить тем интенсивнее, чем больше будет разница между источником тепла и холодильника. Образование определенных ассоциаций минералов и элементов в высокотемпературные стадии геохимических процессов (магматические, пегматитовые) происходит при большем температурном интервале, чем низкотемпературных (гидротермальные и особенно гипергенные).

Список литературы

1. Саламов А.Х. Обучение химии на основе межпредметных связей: дисс...канд. пед. наук. М., 2003. 158 с.
2. Саламов А.Х. Проблемное обучение как один из основных принципов обучения химии. – Сб. научных трудов «Интеграция науки и практики в современных условиях. – Москва, 2014.
3. Саламов А.Х. и др. Роль межпредметных связей в реализации принципа научности при обучении химии в вузе. – Материалы XI Международной научно-практической конференции «Современные тенденции развития науки и технологий». – Белгород, 2016.
4. Саламов А.Х. и др. Использование внутри- и межпредметных связей темы «Высокомолекулярные соединения» в курсе химии средней школы. – Материалы III Международной научно-практической конференции «Основные вопросы теории и практики педагогики и психологии» – Омск, 2016.

ВЛИЯНИЕ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ НА ЛИЧНОСТНЫЙ РОСТ УЧАЩИХСЯ НА РАЗНЫХ СТУПЕНЯХ ОБУЧЕНИЯ

Салынская Т.В.

доцент кафедры английского языка, канд. филол. наук,
Государственный университет управления, Россия, г. Москва

Макеева Н.А.

учитель английского языка высшей квалификационной категории,
руководитель творческой группы учителей-экспериментаторов,
Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Лицей»,
Россия, Московская обл., г. Балашиха

В статье рассматриваются активные методы обучения, обеспечивающие успешное овладение учебного материала. Подчеркивается, что овладение активными методами обеспечивает формирование развитие у учащихся универсальных навыков.

Ключевые слова: методы обучения, перевод, игровые ситуации, личностный рост.

*«Посредственный учитель излагает. Хороший учитель объясняет.
Выдающийся учитель показывает. Великий учитель вдохновляет»*

У. Уорд

Важнейшей задачей, которую ставит перед учителем современный ФГОС, является побуждение учащихся к личностному росту. Личностное

развитие ребенка включает его эмоциональную зрелость и формирование волевых качеств и способствует не только эффективной адаптации в школе, но и крайне важно для развития гражданской позиции в дальнейшем. Умение анализировать, сравнивать, выделять главное, решать проблему, быть ответственным, самостоятельным, уметь творить и сотрудничать – вот с чем ребенку необходимо войти в этот мир. И задача современного педагога построить учебный процесс так, чтобы помочь раскрыться духовным силам ребенка. Ведь развитие эмоциональной сферы способствует развитию товарищества и взаимоподдержки среди детей, что способствует большей эффективности образовательного процесса. Личностный рост – результат деятельности обучающегося, который начинается после того, как он совершает нечто, выходящее за пределы его личности, за рамки уже достигнутого им. А главной целью педагога является создание наиболее благоприятных условий для раскрытия и реализации потенциала, заложенного в каждом ученике. Активные методы обучения позволяют педагогу научить своего ученика мыслить и привить ему навыки практических действий. Активные методы обучения – это система методов, обеспечивающих активность и разнообразие мыслительной и практической деятельности учащихся в процессе освоения учебного материала. Их главной отличительной особенностью является практическая направленность, деятельностный подход к обучению, игровое действие и творческий характер обучения, интерактивность, групповая форма организации работы обучающихся, вовлечении в процесс всех органов чувств. К активным методам обучения относятся игры и игровые ситуации, проблемные ситуации, метод проекта, использование ИКТ и др. [1, с. 15].

Использование игровых ситуаций на уроке способствует эффективно-му закреплению в памяти учащихся иностранной лексики и грамматики, а также снижает чрезмерное умственное напряжение. Игра создает позитивное эмоциональное состояние, повышает трудоспособность и заинтересованность учащихся, что повышает качество усвоения учебного материала. В зависимости от цели урока возможно широко использовать лексические, грамматические, орфографические, фонетические и творческие игры. Например, изучив лингвострановедческие темы, связанные со страной изучаемого языка, можно провести виртуальную игру-путешествие, в ходе которой учащиеся будут выполнять задания, соревнуясь в знаниях, умении общаться в команде, отстаивать как личное мнение, так и мнение своей команды. В ходе игры, учащиеся общаются между собой на английском языке, что помогает реализовать на уроке истинно коммуникативную ситуацию. Особое место среди АМО занимает метод проектов – это комплексный обучающий метод, который позволяет индивидуализировать учебный процесс, дает возможность учащемуся проявить самостоятельность в планировании, организации и контроле своей деятельности. Использование на уроке данного метода позволяет учащимся проявить самостоятельность как в выборе темы и источников информации, так и в способе ее изложения и презентации. Учащиеся ведут самостоятельную работу над интересующей темой, что вызывает повышение уровня мотивации. Некоторые учащиеся ограничиваются лишь информацией, изложенной в УМК, но большинство ребят использует для выполнения

работы дополнительные источники. Особый интерес вызывает также возможность представить изученную информацию в презентации, а также высказать аргументированное мнение по поводу работ своих одноклассников.

Структура современного урока по английскому языку с использованием активных методов обучения должна включать в себя следующие основные этапы: инициация, вхождение или погружение в тему, работа над темой, эмоциональная разрядка, рефлексия, подведение итогов. Для педагога важно тщательно проработать все этапы урока, обеспечив тем самым системность и целостность образовательного процесса. Широкое применение активных методов обучения в образовательном процессе обеспечивает постоянный личностный рост и формирование и развитие у учащихся универсальных навыков, таких как способность принимать решения и умение решать проблемы, умение ясно формулировать высказывание и четко ставить задачи, умение выслушивать и принимать разные точки зрения и мнения, умение работать в команде и другие [2, с. 73].

Говоря об активных методах обучения нельзя не упомянуть об использовании элективных курсов в системе предпрофильной подготовки учащихся. В настоящее время широко обсуждается вопрос о преобразованиях в российском образовании. В современных условиях необходимо говорить о системе Школа-ВУЗ. Преемственность просто необходима. В настоящее время профессия переводчика становится одной из наиболее престижных и востребованных. Познакомить учащихся с особенностями переводческой деятельности в современных условиях поможет элективный курс «Основы перевода». Курс предназначен в качестве элективного для учащихся 10 классов социально-гуманитарного профиля. Актуальность курса заключается в том, что его изучение поможет ученику оценить свой потенциал с точки зрения образовательной перспективы, подготовит его как к участию в олимпиадах и конкурсах. Программа включает новые для учащихся знания, не содержащиеся в базовых программах. Отличительной особенностью данной программы является то, что материал распределен во времени с учетом его достаточности для качественного обучения и получения запланированных результатов, устранения возможных при прохождении программы сбоев, использования наиболее активных методов обучения. Кроме того, курс способствует индивидуализации процесса обучения. Включенный материал может применяться для различных групп школьников, что достигается общностью включенных в нее знаний, их отбором в соответствии с общими для всех учащихся задачами.

В рамках курса факультативных занятий учащиеся должны ознакомиться с основами теории перевода и специальной терминологией, с видами перевода, со способами, методами и приемами перевода. У учащихся вырабатывается понимание того, насколько важны для переводчика не только глубокие знания родного и иностранного языков, но и общая эрудиция и культура.

Список литературы

1. Активные методы обучения: Электронный курс. – <http://www.moi-universitet.ru/>
2. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М.: Академический проект, 2007. – 231 с.

СКАЗКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Самарина Н.В.

учитель, ГКОУ «Волгоградская школа-интернат №5», Россия, г. Волгоград

Шиповалова О.С.

учитель, ГКОУ «Волгоградская школа-интернат №5», Россия, г. Волгоград

В статье описана и раскрыта работа учителя по развитию связной речи у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Развитие происходит с помощью сказки. Показана необходимость использования метода работы со сказкой, специфика, взаимосвязь с окружающим. Авторами обозначена ценность каждого этапа, работы над развитием связной речи.

Ключевые слова: сказка, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, социализация, развитие.

Сказка, народная сказка, есть повествовательный фольклорный жанр. Это рассказ, передаваемый из поколения в поколение только путем устной передачи. Сказка характеризуется как рассказ, т.е. она принадлежит к повествовательным жанрам. Этот признак так же еще не является решающим, т.к. имеются и другие повествовательные жанры (былина, баллада), которые не относятся к сказкам. Самое слово «сказка» обозначает нечто рассказываемое. Это значит, что народ воспринимает сказку как повествовательный жанр по преимуществу.

Крупнейший исследователь и собиратель сказки А.И.Никифоров много работал над методикой собирания. Он выпустил несколько специальных работ, посвященных сказке как форме.

Определение, данное Никифоровым, гласит: «Сказки – это устные рассказы, бытующие в народе с целью развлечения, имеющие содержанием необычные в бытовом смысле события (фантастические, чудесные или житейские) и отличающиеся специальным композиционно-стилистическим построением».

Это определение есть результат научного понимания сказки, выраженный в кратчайшей формуле. Сочетание в литературной сказке сказочного и волшебного, реального и обыденного делает ее двуплановой: одинаково интересной и детям и взрослым. Ребенка привлекают невероятность сказочных событий, очарование вымысла, победа добра над злом, быстрая смена событий.

Литературная сказка – целое направление в художественной литературе. Она выросла не на пустом месте. Фундаментом ей послужила сказка народная, ставшая известной благодаря записям ученых-фольклористов.

Л.С Выготский пишет о том, что сказка помогает уяснить сложные житейские отношения; ее образы как бы освещают жизненную проблему, чего не могла бы сделать холодная прозаическая речь, то сделает сказка своим образным и эмоциональным языком. Сказка выполняет функцию социализа-

ции, т.е. приобщения новых поколений к общечеловеческому и этническому опыту.

Для ребенка с ограниченными возможностями здоровья важнее всего развитие своей внутренней жизни, питание эмоциональной сферы, чувств. В это время эмоции являются главным регулятором деятельности ребенка. Его интеллект очень слаб, он не готов еще обсуждать, он может только играть. Сказочный мир замечательно приспособлен для таких игр. Само творение сказки, ее композиция, яркое противопоставление добра и зла, фантастические и очень определенные по своей нравственной сути образы, выразительный язык, динамика событий, причинно-следственные связи явлений, доступные пониманию младших школьников с ОВЗ, результаты разных поступков – все это делает сказку особенно интересной и волнующей для детей.

Сказка влияет на формирование таких качеств личности, как *автономность*, которая выражается в стремлении проявить свое личное мнение, позицию или взгляды. *Активность*, которая предполагает способность владеть инициативой в общении, умение организовывать внимание партнеров, стимулировать их коммуникативность, управлять процессом общения, эмоционально откликнуться на состояние партнеров; *социальная компетентность*, которая состоит из нескольких компонентов.

В перипетиях отношений с взрослыми и сверстниками ребенок постоянно обучается тонкой рефлексии на другого человека. В этот период через отношения с взрослыми интенсивно развивается способность к идентификации с людьми, а также со сказочными и воображаемыми персонажами, с природными объектами, игрушками, изображениями и т.п. Вайолет Оклендер в своей книге "Окна в мир ребенка" отмечает, что сказки имеют большой психологический смысл и обладают большой привлекательностью и ценностью для ребенка.

Язык сказки доступен ребенку. Сказка проста и в то же время загадочна. Л.Ф. Обухова отмечает, что сказка способствует развитию воображения, а это необходимо для решения ребенком его собственных проблем. Через сказку ребенок знакомится с новыми явлениями жизни, с какими-либо абстрактными объектами (величинами объема, числами, и пр.), новыми понятиями.

Творчество немыслимо без фантазии и воображения, которые, в свою очередь, тесно связаны с развитием чувств. На эту связь указывал и Л.С. Выготский, отмечая, что «с деятельностью воображения тесно связано движение наших чувств». Единство в развитии чувств и фантазии приобщает ребенка к духовному богатству, накопленному человечеством. Сказка же – это средство приобщения ребенка к миру человеческих судеб, к миру истории, это «золотой ключик» к изменению мира, к его творческому, созидательному преобразованию.

Сказка для ребенка – это не просто вымысел, фантазия, это особая реальность мира чувств. Сказка раздвигает для ребенка рамки обычной жизни. Слушая сказки, дети глубоко сочувствуют персонажам, у них появляется внутренний импульс к содействию, к помощи, к защите.

Сказка обогащает социальный и предметный опыт детей, служит источником комбинаторной способности ума. Сказке, особенно сказке, сочиненной детьми, мы обязаны возможностью разрешения глобальных нравственных противоречий, где всегда побеждает добро.

Существуют различные методики, например, универсальная методика Л.Б. Фесюковой, развивающие образное и логическое мышление ребенка, его творческие способности, речь, знакомит детей с миром природы. Сказки позволяют воспитаннику впервые испытать храбрость и стойкость, увидеть добро и зло.

Поскольку сказки, равно как и многие художественные произведения, не в полной мере используются в семье, Л.Б. Фесюковой разработана специальная универсальная схема, помогающая этот пробел ликвидировать, включая определенные уроки.

Название сказки.

Нравственный урок.

Воспитание добрых чувств.

Речевая зарядка.

Развитие мышления и воображения. Сказка и математика. Сказка и экология. Сказка развивает руки.

Вполне понятно, что предлагаемые семь разделов, заложенных в данную схему, выбраны условно и не претендуют на полноту использования сказочных и художественных произведений.

В большинстве своем мы привыкли традиционно относиться к сказочному материалу. Одна из главных задач, стоящих перед взрослыми, – познакомить ребенка с содержанием сказки, в лучшем случае побеседовать о том, что лежит на поверхности текста, обыграть, драматизировать, инсценировать... Это так называемое традиционное направление работы со сказкой.

Нетрадиционно – это значит научить детей оригинально, непривычно, по-своему не только воспринимать содержание, но и творчески преобразовывать ход повествования, придумывать различные концовки, вводить непредвиденные ситуации, смешивать несколько сюжетов в один и т.д.

Нетрадиционный подход дает и учителю, и ребенку возможность уяснить, что в сказке или в герое хорошо, а что плохо, создать новую ситуацию, где бы герой исправился, добро восторжествовало, зло было наказано, но не жестоко и бесчеловечно. Здоровая в своей основе, конструктивная идея: все можно улучшить, усовершенствовать, изменить для блага людей – должна стать творческим девизом для ребенка.

Трудно отрицать роль сказок, художественных произведений и в развитии правильной устной речи. Если говорить традиционно, то тексты расширяют словарный запас, помогают верно, строить диалоги, влияют на развитие связной речи. Но помимо всех этих, пусть и узловых, задач не менее важно сделать нашу устную и письменную речь эмоциональной, образной, красивой.

Кроме спонтанного формирования основ устной речи, требуется специальное обучение. В этом плане большое значение имеет конструирование слов, словосочетаний и предложений. Л.Б. Фесюкова в своей методике предлагает использовать следующие приемы:

- срифмовать два слова (кузнец – удалец), а затем можно и нужно переходить к рифмованной цепочке и двуступициям как предвестникам словотворчества;
- составить достаточно длинное, распространенное предложение в игре «От каждого – по словечку»;
- произнести без гласных звуков слово и предложить ребенку узнать его. Очень хорошо, когда в доме есть «волшебная палочка». Обученный владению «волшебной палочкой» дошкольник сам начинает действовать, вызволяя, таким образом, героев из беды. Возникает так называемая обратная связь: ребенок сам активно творит добро, фантазирует, развивает собственное воображение.

Следующий метод в общей системе развития мышления, речи и воображения – «Постановка проблемного вопроса». Детям традиционно задается масса вопросов по тексту сказок. Они нередко сформулированы на уровне констатации (Куда пошла Красная Шапочка?). Так же Л.Б. Фесюкова предлагает использовать игры, например: «А если бы...», «Хорошо-плохо», придумывать новые названия сказок, не искажая идеи произведения.

Сказка играет большую роль в развитии познавательных процессов ребенка. С ее помощью можно корректировать неблагоприятные варианты развития детей с ОВЗ. С помощью сказки можно повысить уровень связной речи, что очень важно для дальнейшей социализации воспитанников в окружающем мире.

Список литературы

1. Выготский Л. С. Мышление и речь. – Собр. соч. в 6 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т.2.
2. Вачков И.В. Сказкотерапия. Развитие самосознания через психологическую сказку. М., 2001.
3. Глухов В. П. О формировании связной описательной речи у старших дошкольников с ОНР // Дефектология. – 1990, №6.
4. Ефименкова Л. Н. Формирование речи у дошкольников. – М., 1985.
5. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников. – М.: АРКТИ, – 2000.
6. Фесюкова Л.Б. Воспитание сказкой: Для работы с детьми дошкольного возраста. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2000.

БОЛЬШОЙ СПОРТ КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ МИРОВОЙ ПОЛИТИКИ

Сафошин А.В.

доцент кафедры теоретических основ физической культуры и спорта,
канд. пед. наук, доцент, Московский педагогический государственный
университет, Россия, г. Москва

Долгов К.Д.

магистрант, Московский педагогический государственный университет,
Россия, г. Москва

В статье спорт рассматривается в качестве одного неотъемлемых факторов внутренней и внешней политики государства, а также важным фактором взаимодействия государств на международной арене.

Ключевые слова: спорт, политика, государство.

Спектр мнений по поводу взаимоотношений спорта и политики, как заметил В. Столяров, «колеблется между двумя противоположными полюсами: либо считают, что спорт не должен иметь ничего общего с политикой («Спорт – вне политики») <...> либо полагают, что спорт по своей сути всегда политичен» [9]. Сторонники первого подхода, ориентирующиеся на взгляды и разработки знаменитого основоположника современного олимпизма П. де Кубертэна, утверждают, что спорт самодостаточен, имеет цель и смысл только в самом себе и находится полностью вне сферы политики.

Другую, противоположную точку зрения отстаивал, например, известный английский социолог спорта П. Макинтош, который писал, что по самой своей природе спорт обречен на связь с политикой больше, чем любой иной род человеческой деятельности [12].

Преодолеть данные противоречия во взглядах на роль спорта, по мнению В. Столярова, можно, если учесть разный характер и разные задачи двух главных разновидностей спорта – общедоступного и элитного. Когда речь идет об основополагающих, имманентных свойствах спорта и его соответствующих внутренних функциях (таких как традиционно выделяемые символическая функция, цивилизационная, оздоровительная, функция общения, развлечения, социализации и т. д.), то ясно, что они присущи обоим разновидностям спорта как культурного феномена. В. Столяров подчеркивает: «Правила спортивных соревнований, особенности техники и тактики тех или иных видов спорта, закономерности тренировочного процесса, методика выполнения физических упражнений не являются политическими. Не относятся к сфере политики также исходные цели и задачи спортивной деятельности, ее культурное предназначение» [10].

Как метко заметил немецкий исследователь К. Кроков, «не существует “немецкого”, “капиталистического” или “социалистического” прыжка в длину <...>, а есть просто спортивный прыжок» [5]. Точно так же и гол в фут-

больные ворота и технический элемент в гимнастике сами по себе не являются политическими и доказательством превосходства одного государства над другим служить не могут.

Но вот результаты этих чисто спортивных действий, выражающиеся в занятии определенного места, уже могут использоваться политикой. Спортивные результаты существуют объективно и конкретно, они легко поддаются измерению, определяя, кто выше, быстрее, сильнее. Соревновательность – неотъемлемое качество спорта – похожа на конкуренцию в политике, но сама по себе не имеет политического значения. Как отмечал А. Кёх, «занятия спортом сами по себе абсолютно аполитичны <...> Но в силу обстоятельств распространение организованного спорта с неизбежностью становится процессом политическим» [11]. Политическое, идеологическое значение приносится извне, по принципу сходства, используя конкретность и наглядность спортивных результатов.

А. Исаев констатирует: «В идеологии определяется и обосновывается политическая заинтересованность государства в спорте, разрабатываются пути и средства их обеспечения, одним из которых является идеологическое воздействие на население. Уже простая информация о спорте носит идеологический характер, служащий средством управления спортом и спортивным движением, спортивной пропаганды, агитации, рекламы и т.д.» [3].

Далее Исаев приводит любопытное суждение австрийского ученого Э. Озера, который главную причину того, что спорт легко поддается идеологизации, усматривает в том, что «до сих пор остается открытым вопрос о смысле и цели спорта <...> Девиз олимпизма «Быстрее, выше, сильнее!» определяется как “религия спортсменов”, ибо он не указывает, почему и для чего это нужно <...> Любое дополнение к нему создает опасность идеологизации, поскольку оно так или иначе несет в себе мировоззренческую, религиозную или политическую идеологию» [4]. В результате большой спорт приобретает ряд дополнительных внешних функций, которые уже не присущи массовому спорту и которые позволяют быть ему составной частью имиджа страны.

Ни один спортсмен не выступает сам за себя, он представляет государство, которое его подготовило к соревнованиям, выделяло средства на тренировки, экипировку, транспортировку к месту соревнований. И хотя, как указывают А. Ингхэм и Дж. Лоу [2], реальность спортивных состязаний отличается тем, что заключена в определенные пространственно-временные рамки, ограничивается правилами, и за пределами этих рамок и правил не существует (и, следовательно, взгляд на международные соревнования как на определенный символ, модель, ритуальное сражение между нациями, является логическим упрощением), победа спортсмена неизбежно становится победой делегировавшей его страны, служит удовлетворению национальной гордости и демонстрации национального превосходства.

Вице-президент Олимпийского Комитета России В. Родиченко отмечал: «Многие люди на земле избирают себе какую-нибудь модель, которая отражает все многообразие жизни. Две пятых населения земли избрали для

себя моделью жизни спорт <...> Спортивное соревнование представляет интерес для получателя спортивной информации – любителя спорта – тем, что оно и есть модель (отражение) реальных жизненных ценностей, реальных взаимоотношений в обществе между людьми и группами людей» [8].

Каждой из спортивных побед сопутствует демонстрация государственных символов государства, которое представляет победивший спортсмен. Как отмечает Н. Бродская, «флаг и гимн государства становятся обязательным атрибутом такой победы. Демонстрация флага – таким образом – это не обязательно дальние походы военно-морских эскадр или присутствие за рубежами страны наших воинских контингентов либо миротворцев. Спорт больших достижений предоставляет возможности для демонстрации флага, как правило, в гораздо более благоприятном медийном контексте» [1]. Таким образом, спорт выступает в качестве «вербовщика» (выражение исследователя из ГДР К. Крокова), то есть спортсмены своими победами привлекают внимание, рекламируют не только спорт, но и все, что причастно к этой победе.

Неоднократно отмечалось, что спортивные комментаторы в своей работе используют кроме (а зачастую, и вместо) имен и фамилий спортсменов указания на их национальность – «американец», «немец», «финн» и т. п., привнося тем самым в рассказ о спортивных соревнованиях элементы обыденного имиджа какой-либо нации, с которыми неизбежно коррелируются у комментатора, а значит и у его массовой аудитории, выступления спортсмена, его успехи и поражения, особенности поведения на спортивной площадке и т.д. Таким образом, складывается ситуация, о которой говорит К. Кроков: «престижность большого спорта в соревнованиях наций и политических систем превращает победы и поражения в символы государств, наций и систем, к которым относятся спортсмены» [6].

Поскольку в спортивных соревнованиях участвуют страны, имеющие разную социальную и политическую структуру, а СМИ информируют миллиарды людей на всем земном шаре о ходе важнейших международных состязаний, то эти состязания прекрасно подходят для проведения государствами собственной национальной, идеологической и иной пропаганды. По словам Х. Майера, «спорт – в частности, международный соревновательный спорт <...> приобрел значение, выходящее за рамки его внутренней проблематики» [7]. Став выражением той социально-культурной и политической системы, в условиях которой он развивался, спорт в дополнение к своему внутреннему содержанию наполнился также привнесенным значением и вместе со своими общими, присущими по его природе, функциями стал выполнять и другие – в том числе имеющие отношение к формированию имиджа стран.

Список литературы

1. Бродская Н. П. Спорт больших достижений как пространство для формирования национального имиджа страны // Национальные интересы и имидж России. М., 2006. С. 67.
2. Ингхэм А., Лоу Дж. Структура игровой деятельности // Спорт и образ жизни. Сост. В. И. Столяров, З. Кравчик. М., 1979. С. 65-84.

3. Исаев А. А. Спортивная политика России. М., 2002. С. 86.
4. Исаев А. А. Спортивная политика России. М., 2002. С. 94.
5. Кроков К. Г. Общественные и политические функции спорта // Взаимоотношения спорта и политики с позиции гуманизма. Вып. III. М., 2005. С. 151.
6. Кроков К. Г. Общественные и политические функции спорта // Взаимоотношения спорта и политики с позиции гуманизма. Вып. III. М., 2005. С. 151.
7. Майер Х. Олимпийские игры как модель современного мира // Международное спортивное движение: Экспресс-информация. Вып. 19. М., 1984. С. 18.
8. Родиченко В. С. Олимпийская идея для России (повторение пройденного). М., 2004. С. 23.
9. Столяров В. И. Взаимоотношение спорта и политики (социально-философский и методологический анализ) // Взаимоотношения спорта и политики с позиции гуманизма. Вып. III. М., 2005. С. 7.
10. Столяров В. И. Взаимоотношение спорта и политики (социально-философский и методологический анализ). С. 17.
11. Столяров В. И. Взаимоотношение спорта и политики (социально-философский и методологический анализ). С. 14-15.
12. McIntosh P. Fair play. Ethics in sport and education. Heinemann, London, 1979.

ИСТОРИЧЕСКИЕ ПРИМЕРЫ СПОРТА КАК СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ИМИДЖА ГОСУДАРСТВА

Сафошин А.В.

доцент кафедры теоретических основ физической культуры и спорта,
канд. пед. наук, доцент, Московский педагогический государственный
университет, Россия, г. Москва

Долгов К.Д.

магистрант, Московский педагогический государственный университет,
Россия, г. Москва

В статье спорт рассматривается в качестве одного из факторов формирования имиджа различных государств на различных исторических примерах.

Ключевые слова: спорт, имидж, государство.

Спорт как единственная в своем роде и специфике сфера деятельности обладает высоким социально-культурным статусом, имеет огромный гуманистический потенциал и способен выполнять многообразные социокультурные функции, в том числе – участвовать в формировании образа государства, как для внутренней, так и для внешней аудитории.

Каждой стране присуща своя система организации спортивного движения, которая в значительной степени зависит от исторических традиций, сложившейся иерархии культурных ценностей, типа государственного устройства, политических, социальных, экономических, демографических условий, материального благосостояния, развития науки, техники и общественной культуры, религиозного своеобразия и многих других факторов. По мнению отечественного исследователя спорта П. Виноградова, «физическая

культура и спорт органически связаны с функциональными основами общественного устройства и развития общества. Во многом они могут выступать в качестве градусника, т. е. показывать уровень его развития, а также здорово оно или нет» [2].

Поэтому уровень спортивных достижений спортсменов какой-либо страны часто рассматривается как красноречивый показатель прочности той общественной формации, которую они представляют, и более того – жизнеспособности нации в целом. Причем, это применимо практически для любой общественно-политической системы, господствующей идеологии и культурно-мировоззренческой парадигмы. По словам новозеландского ученого Р. Томсона, спорт может служить универсальным показателем, поскольку он «является единственным аспектом современной жизни, который прочно вошел в обиход как в промышленно развитых, так и в развивающихся странах <...> Он охватывает образование, политику, экономику, искусство, средства массовой информации и даже международные дипломатические отношения» [6].

Понимание того, что спорт самым активным образом участвует в создании образа государства, проявилось уже в начале XX века, когда Соединенные Штаты Америки первыми начали вести подсчет общекомандного медального зачета на Олимпиадах и принялись использовать спорт для саморекламы.

Следом к этому пришли и другие страны. В российской дореволюционной прессе указывалось, что «каждая команда – это воплощение государства, сконцентрированная народная мощь и сила, яркая живая характеристика всей нации»[3], международные соревнования назывались «спортивной битвой народов», а неудачное выступление русской делегации на Олимпиаде 1912 года определялось как «спортивная Цусима».

По словам М. Презуменщикова, автора книги «Большой спорт и большая политика»: «в разное время и в разных странах под спортивные достижения пытались подвести идеологическую базу, поставить успех или неудачи на спортивных аренах в зависимость от правительственной политической ориентации»[5]. Наиболее последовательными усилиями, направленными на продвижение имиджа страны через спортивные достижения, в разные годы отличались Германия, СССР и США.

Отечественный исследователь А. Исаев выделил закономерность: «Бурное развитие спорта является одним из специфических феноменов тоталитаризма. Агрессивность, свойственная тоталитаризму, является пружиной такого развития спорта, когда он становится инструментом социально-политического и идеологического манипулирования народными массами, что наиболее наглядно проявилось в фашистских Германии и Италии» [7].

В Третьем рейхе, где спорт был подчинен ведомству Геббельса, министерству пропаганды и просвещения, он использовался с одной стороны для воспитания немецкой молодежи в духе расового превосходства, нетерпимости и национализма (лозунг: «Побеждает не сильнейший, а немец»), а с другой – для создания миролюбивого имиджа страны в глазах иностранцев.

Во времена Холодной войны спортивные победы на международных соревнованиях использовались в качестве действенного идеологического оружия в противостоянии двух общественно-политических систем, и для утверждения авторитета СССР в остальном мире советские спортсмены сделали не меньше, чем советские ученые, осваивавшие космос.

Н. Бродская писала о роли спорта в создании образа СССР как великой сверхдержавы: «Существовало несколько так называемых «брендов», призванных поднять престиж и привлекательность Советского союза в глазах мирового сообщества. К подобным брендам можно, безусловно, было отнести космос, балет, спорт. <...> Советский Союз не без успеха использовал свои достижения в спорте для формирования привлекательного образа страны. <...> Успех на спортивных аренах стал восприниматься в качестве неотъемлемого национального символа СССР <...> Победы на международных соревнованиях способствовали не только формированию положительного имиджа Советского Союза в мире, но и косвенным образом способствовали укреплению режима внутри СССР, <...> воспринимались как редкая возможность непосредственного сопоставления социалистического и капиталистического образов жизни, и сравнение это очень часто оказывалось не в пользу последнего»[1].

Не менее трепетное отношение к успехам в спорте, как к составляющей национального имиджа, было характерно и для США, где развита целая масс-культура проведения спортивных мероприятий, где утверждается, что спорт аккумулирует основные ценности американского общества: дух инициативы, предприимчивости и равенства, создаваемого общим подчинением правилам. Более того, как пишет профессор РГАФК Л. Лубышева, «в 60-е годы, после выхода в свет книги Р. Бойла “Спорт – зеркало американской жизни”, спорт, став национальным увлечением, был объявлен моделью самого американского общества. <...> Начиная с 70-80-х годов прошлого столетия спорт в США является “второй религией”, в которую верят большинство американцев» [4].

Список литературы

1. Бродская Н.П. Спорт больших достижений как пространство для формирования национального имиджа страны // Национальные интересы и имидж России. М., 2006. С. 57.
2. Виноградов П. А. Щедрость, граничащая с абсурдом. URL: <http://lib.sportedu.ru/press/sfa/1998N2/p18-19.html>
3. Исаев А. А. Спортивная политика России. М., 2002. С. 93.
4. Лубышева Л.И. Социальная роль спорта в развитии общества и социализации личности // Теория и практика физической культуры. 2001. № 4. С. 11.
5. Презуменщиков М. Ю. Большой спорт и большая политика. М., 2004. С. 3.
6. Томсон Р. Спорт и идеология в современном обществе // Спорт и образ жизни. Сост. В. И. Столяров, З. Кравчик. М., 1979. С. 153.
7. Хорошилов М. Спортивная Цусима. Катастрофический дебют сборной России на Олимпиаде-1912, 2014 // URL: http://www.eurosport.ru/football/story_sto4255490.shtml

ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ В ШКОЛЕ

Свириденко Т.Е.

магистрант 1 курса, направление подготовки «Педагогическое образование»,
Московский педагогический государственный университет,
Россия, г. Москва

Проектная деятельность учащихся, обладает значительным потенциалом для достижения предметных, метапредметных и личностных результатов образования. В статье выявлены проблемы, затрудняющие формирование у обучающихся умений выполнения проектно-исследовательской деятельности и способности к решению учебно-практических и учебно-познавательных задач на уроках географии в школе. Предложены пути решения указанных проблем.

Ключевые слова: проектно-исследовательская деятельность, обучение географии, метапредметные результаты образования.

В основе действующего Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (ФГОС ООО) лежит системно-деятельностный подход, обеспечивающий, в том числе, «активную учебно-познавательную деятельность обучающихся и построение деятельности с учетом индивидуальных, возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся» [10, п.5]. Следовательно, активизация учебно-познавательной деятельности школьников становится одной из важнейших задач, стоящих перед учителем.

В перечень установленных ФГОС ООО требований к результатам образования включены метапредметные результаты, которые должны отражать, в частности, умение обучающихся самостоятельно определять цели своего обучения, ставить и формулировать для себя новые задачи в учебе и познавательной деятельности, умение самостоятельно планировать пути достижения целей, включая альтернативные, умение оценивать правильность решения задачи, умение организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность и др. [10, п.10]. Указанные целевые ориентиры, очевидно, предполагают организацию проектно-исследовательской деятельности обучающихся. Более того, согласно ФГОС ООО, умения выполнения проектной деятельности и способность к решению учебно-практических и учебно-познавательных задач должны учитываться при итоговом оценивании результатов освоения обучающимися основной образовательной программы основного общего образования [10, п.12]. Таким образом, при реализации требований, установленных ФГОС ООО, необходимо как теоретическое осмысление, так и изменение традиционной практики преподавания школьных дисциплин учителями любого предмета.

География, являясь дисциплиной, в содержании которой интегрируются общественно- и естественнонаучные знания, экономические, социальные,

экологические и иные составляющие, обладает значительным потенциалом для достижения не только предметных, но и метапредметных, и личностных результатов образования. Этот потенциал во многом определяется возможностью применения в процессе изучения географии проектно-исследовательской деятельности. В то же время в школьной практике этот потенциал реализуется далеко не в полной мере. Для выявления наиболее распространённых и острых проблем, затрудняющих реализацию потенциала школьной географии в формировании у обучающихся умений выполнения проектной деятельности и способности к решению учебно-практических и учебно-познавательных задач предпринята попытка обобщения опыта школьных педагогов-географов в сфере организации проектной и исследовательской деятельности школьников.

Основываясь на определениях М.Ю. Бухаркиной, Н.А.Крали, Н.Ю. Пахомовой, Е.С. Полат, М.А. Ступницкой, Е.А. Таможней, Е.Н. Ястребцевой и др. [3; 6; 7; 8, 9], под проектной деятельностью понимаем индивидуальную или совместную учебно-познавательную, творческую или игровую деятельность учащихся, имеющую общую цель, согласованные методы и способы деятельности, направленную на достижение общего результата по решению какой-либо проблемы. Обязательным признаком проектной деятельности является наличие представления о её результате, а также субъективная и/или согласованная участниками проекта значимость решаемой проблемы. При этом в качестве продукта проектной деятельности рассматриваем проект.

В школе одним из наиболее распространённых видов проектов являются проекты исследовательские. В то же время исследовательские умения являются необходимыми для успешной реализации и других видов проектов (информационных, творческих, прикладных), поэтому считаем целесообразным рассматривать проект как результат проектно-исследовательской деятельности и как результат применения проектно-исследовательской образовательной технологии.

Анализ публикаций последних лет, а также результаты собственных наблюдений позволяет указать на следующие проблемы реализации технологии проектно-исследовательской деятельности на уроках географии:

Первая группа проблем связана с недостаточно чётким пониманием сущности проекта как метода и, как следствие, несоблюдением основных этапов проекта. Так, в некоторых учителя под проектной деятельностью на уроках географии учителя понимают представление непосредственно на уроке результатов проектной работы в виде презентации [4], хотя это только один из этапов проекта. В других случаях в содержание проектной работы не включается такой важный этап как рефлексия [1].

Вторая группа проблем вызвана тем фактом, что проектно-исследовательская работа чаще всего используется только во внеурочной деятельности. Безусловно, такой путь позволяет расширить тематическое разнообразие выполняемых исследований, повысить научную ценность проекта, охватить большее количество учащихся с наименьшими для педагога затра-

тами. Но у такого варианта применения метода есть и недостатки: значительная продолжительность проекта – от 1 недели до 1 месяца и более [5, с.56], что может вызвать затухание познавательного интереса у ряда обучающихся, также в рамках внеурочной деятельности затруднено привлечение к работе над проектом каждого ученика.

Преодоление проблем первой группы возможно, на наш взгляд, путём организации повышения квалификации учителей географии в области проектной работы, разработке и распространении методических рекомендаций по реализации проектно-исследовательской деятельности, отвечающих современному состоянию разработанности данной проблемы в теории и практике школьного образования.

В частности, описывая технологию проектной деятельности, Л.А. Бабина [2] обозначает пять этапов проекта, включая рефлексию деятельности учащихся. М.А.Ступницкая отмечает важность этапа самооценки и рефлексии как завершающего этапа работы над проектом, пишет: «автор должен сравнить полученный результат со своим замыслом, если есть возможность, внести исправления. Это этап осмысления, анализа допущенных ошибок, попыток увидеть перспективу работы, оценки своих достижений, чувств и эмоций, возникших в ходе и по окончании работы. Кроме того, автору необходимо оценить, какие изменения произошли в нем самом, чему он научился, что узнал, как изменился его взгляд на проблему, какой жизненный опыт он приобрел» [8, с. 11].

Преодоление проблем второй группы предполагает более широкое знакомство учителей географии с существующим опытом, отражающим возможности реализации технологии проектно-исследовательской деятельности непосредственно на уроках географии. Некоторые учителя используют термин «мини-проект» как разновидность проектного метода, который может быть реализован в рамках 45 минут школьного урока. Примеры организации проектной работы школьников на уроках географии изложены в работе Л.А. Бабиной [2].

Указанные группы проблем требуют дальнейшего анализа и осмысления, однако очевидно, что их преодоление позволит более полно реализовать потенциал школьной географии в формировании у обучающихся умений выполнения проектно-исследовательской деятельности и обеспечить достижение не только предметных, но и метапредметных результатов образования за счёт использования технологии проектно-исследовательской деятельности на уроках географии.

Список литературы

1. Аргунова У.М. Проектная и исследовательская деятельность как средство повышения мотивации учащихся при изучении географии // Развитие современного образования: теория, методика и практика. 2015. № 4 (6). С. 298-301.
2. Бабина Л. А. Использование технологии проектной деятельности на уроках географии // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – Т. 25. – С. 251-255. URL: <http://e-koncept.ru/2014/55294.htm> (дата обращения: 29.01.2017).
3. Краля Н.А. Метод учебных проектов как средство активизации учебной деятельности учащихся: Учебно-методическое пособие / Под ред. Ю.П. Дубенского. – Омск: Изд-во ОмГУ, 2005. – 59 с.

4. Левченко Т. Г. Формирование универсальных учебных действий через проектно-исследовательскую деятельность на уроках географии // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 30. – С. 37-43. URL: <http://e-koncept.ru/2016/56583.htm> (дата обращения: 29.01.2017).

5. Ноздрина Т.И. Проектная и учебно-исследовательская деятельность обучающихся на уроках географии и биологии и во внеурочной деятельности // Вестник ТОГИРРО. 2015. № 2 (32). С. 55-57.

6. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: Пособие для учителей и студентов педагогических вузов. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: АРКТИ, 2005. – 112 с.

7. Проектная деятельность по географии России как средство формирования субъектности учащихся // Теория и практика психолого-социальной работы в современном обществе: Материалы международной заочной научно-практической конференции. 25 февраля 2015 г. / Под ред. Т.Т. Щелиной, Ю.Е. Болотина. – Арзамас: Арзамасский филиал ННГУ, 2015. С. 264-267.

8. Ступницкая М.А. Что такое учебный проект? / М. А. Ступницкая. – М.: Первое сентября, 2010. – 44 с.

9. Таможняя Е.А. Методика обучения географии: учебник и практикум для академического бакалавриата / Е.А.Таможняя, М.С.Смирнова, И.В.Душина; под общ. ред. Е.А.Таможней. – М.: Издательство Юрайт, 2016. – 321 с.

10. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, утверждённый Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897. Зарег. в Минюсте России 01 февраля 2011 г. № 19644.

ТЕАТРАЛИЗОВАННЫЙ СПЕКТАКЛЬ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ ДЛЯ ПОДРОСТКОВ В РАМКАХ ТВОРЧЕСКОЙ МАСТЕРСКОЙ ЯЗЫКОВОГО КЛУБА. АНАЛИЗ ЭФФЕКТИВНОСТИ УЧЕБНОГО И МОТИВАЦИОННОГО КОМПОНЕНТОВ

Трегуб Т.В.

аспирант, Санкт-Петербургский государственный университет,
преподаватель английского языка, ГБОУ СОШ № 230, «Английский
клуб, Санкт-Петербург», Россия, г. Санкт-Петербург

Данная статья посвящена рассмотрению роли театрализации и драматизации на занятиях с подростками в языковом клубе. В статье рассматриваются вопросы об использовании театрализованного спектакля в программе клуба в качестве мотивационной и учебной составляющей, описаны условия реализации театрализованного представления на английском языке с подростками в рамках клуба, представлен анализ анкет учащихся, педагогических наблюдений и беседы с учениками. Полученные результаты позволяют судить об успешности описанного проекта, а также целесообразности введения драматизации и театрализации в учебный курс.

Ключевые слова: театрализация, драматизация, подросток, иностранный язык, учебный процесс, мотивация, анализ эффективности.

Драматизация и театрализация – виды деятельности учащихся, получившие широкое применение в процессе обучения. Приемы драматизации и театрализации, включенные в занятия, позволяют ученикам задействовать собственное воображение, вызывают к их эмоционально-чувственной сфере. Такие заня-

тия способствуют развитию коммуникативных компетенций учащихся, стимулируют познавательный интерес и личностное развитие учеников.

О роли драматизации достаточно много писали отечественные исследователи еще в XX веке, рассматривая ее в контексте обучения творческому чтению и языку. Психологи и психолингвисты изучали использование приемов драматизации и театрализации в развитии мышления и речи детей школьного и дошкольного возраста (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Бархин К. Б., Соловьева Е. Е. и др.). Драматизации и театральным приемам в обучении, в частности иностранному языку, посвящены многочисленные труды зарубежных исследователей конца XX века (Maley & Duff 1984; Smith 1984; Di Pietro 1987; Wessels 1987) и современных педагогов (Heathcote & Bolton 1995; Nicholson 2011; Anderson 2012). В России о роли театра и драматургии в современном учебном процессе писали Н.Я. Макарова (2003), Н. В. Иванова (2007), З.А. Побежимова (2007). Анализ источников указывает на достаточно высокий интерес к использованию театральных приемов и драматизации в отечественной педагогике, однако многие теоретические вопросы относительно данных приемов в области обучения иностранным языкам остаются разработанными не в полной мере. Недостаточно раскрыты потенциальные дидактические возможности драматизации, затронуты, но не изучены подробно психологические аспекты эмоциональной стороны данных видов деятельности.

Вопрос о влиянии театрализации и драматизации на учебную мотивацию школьников вызывает особый интерес. Проблемами мотивации занимался ряд современных исследователей (Е. П. Ильин, Л.С. Илюшин, М. И. Лукьянова и др.), возрастные аспекты развития познавательной мотивации школьников стали предметом изучения различных педагогов и психологов (С.Кон, О.Е.Лебедев В.В.Мудрик, Д.И.Фельдштейн, Г.И.Щукина). Тем не менее, вопросы о влиянии драматизации и театра на мотивацию *подростка* к овладению *иностранным языком* остаются недостаточно разработанными и актуальными для изучения.

Как отмечает Л.С. Илюшин, «в подростковом возрасте становится возможным и личностно-привлекательным осознание школьником всех компонентов своей учебной деятельности: целей, мотивов, задач, способов и средств. Это оптимальное время для укрепления учебно-познавательных мотивов, на основе которых далее будет развиваться учебная самоорганизация и образовательная самостоятельность» [1]. В этой связи, уместно говорить о совокупности сторон театрализации и драматизации на занятиях иностранным языком, которые могут быть привлекательны для подростка. Это возможность самовыражения, атмосфера творчества и сотрудничества, шанс попробовать себя в новой роли и «примерить» на себя различные характеры героев, развить коммуникативные, речевые и языковые навыки, выучить новую лексику, интересно и весело провести время. Принимая во внимание совокупность этих компонентов, можно предположить, что театрализация и драматизация при правильном управлении и организации деятельности учащихся может стать успешным способом развития как мотивации подростков к

овладению иностранным языком, так и эффективным способом достижения учебных целей.

К сожалению, драматизация и театрализация как эффективные виды учебной деятельности не настолько популярны в нашей стране, как за рубежом, где существуют разнообразные образовательные курсы, авторские программы, школы, использующие театр и драму как основу обучения. Несомненно, и в России творческие педагоги обращаются к театрализации и драматизации, хоть и не так активно, как наши иностранные коллеги. В частности, в обучении иностранным языкам широкое применение находят ролевые игры (role plays) и ситуации, игры на сплочение и знакомство (ice-breakers, team building games), существуют билингвистические и лингвистические театры, целью которых является создание полноценного театрализованного представления, а вместе с тем и развитие творчества, актерских и языковых навыков участников. Здесь важно подчеркнуть ключевую разницу между понятиями драматизация и театрализация. *Драматизировать* – значит разыгрывать, представить в лицах определенный сюжет или литературное произведение. *Театрализацией* называется переработка литературного произведения для последующей его постановки (на сцене), творческий метод создания сценария, «приспособление чего-нибудь для театра, придание чему-нибудь театральных свойств» [2]. Говоря о драматизации в учебном процессе, важное замечание делает Ч. Уэсселс: «При драматизации в обучении используются те же самые инструменты, что и актерами в театре. <...> Но в театре все делается для зрителя, а в классе – для пользы учеников» [4].

Предметом нашего интереса стало изучение взаимодействия учебного и мотивационного компонентов при введении театрализации в учебную программу языкового «Английского клуба». Целью занятий в клубе является развитие коммуникативных навыков подростков и интереса к изучаемому языку. В ходе занятий, на которых подростки занимались драматизацией и театрализацией, нами были замечены положительные тенденции – хороший эмоциональный настрой и высокая посещаемость занятий при подготовке к представлению, радость от реализации проекта, желание участвовать в следующем спектакле, обогащение словарного запаса и развитие речи. Исходя из этих наблюдений, было принято решение сделать театрализацию постоянной частью учебного курса и проводить ежегодные праздничные спектакли на Новый год. Таким образом, спектакль призван стать итоговым проектом по освоению нескольких учебных тем (модулей), показателем приобретенных учениками языковых навыков – овладению новой лексикой и грамматикой. С другой стороны, театрализованное представление также вносит разнообразие в учебную программу, поддерживает интерес учеников, а, следовательно, является мотивационным компонентом овладения иностранным языком.

В 2016 году в преддверии Нового года в «Английском клубе» был показан спектакль длительностью 1,5 часа, состоящий из нескольких сцен, объединенных одной сюжетной линией, каждую из которых играла определенная учебная группа. Группы были сформированы изначально по возрасту и уровню языковой подготовки, внутри групп у подростков установились

прочные взаимоотношения (большинство учеников посещает «Английский клуб» более двух лет, и состав групп практически не менялся). Сцены между группами были распределены в зависимости от языкового материала, который ученики проходили в течение сентября, октября и ноября. Сценарий спектакля был написан в рамках клуба и является оригинальным произведением, созданным специально «под учеников». Роли были придуманы и распределены с учетом характеров подростков, обучающихся в «Английском клубе», помимо необходимого лексико-грамматического учебного материала (тем учебных модулей) в текст были включены устойчивые разговорные фразы, любимые «мемы» учеников, шутки, характерные речевые обороты. В процессе прочтения сценария совместно с учениками были скорректированы определенные сцены и реплики, добавлены их собственные идеи: таким образом, текст явился продуктом совместного творчества педагога и учащихся, характер которого во многом определился «знанием» педагога своих учеников, их предпочтениями, интересами и уровнем подготовки.

В спектакле приняли участие 30 учеников (в возрасте от 9 до 16 лет), 15 человек из которых – подростки (13-16 лет). Спектакль был создан в течение ноября месяца, роли и текст были выданы и скорректированы в конце ноября, в декабре прошли репетиции (6 занятий в месяц, дважды по 1,5 часа еженедельно + одна общая генеральная репетиция и показ спектакля. Итого – 8 занятий). Выступление на английском языке было показано в актовом зале школы, сопровождалось последовательным русским переводом и имело успех у зрителей.

На последнем занятии в декабре 2016 года, на следующей после спектакля встрече (то есть через 4 дня) нами было решено провести беседу и анкетирование подростков, участвовавших в спектакле. Целью стал анализ эффективности театрализации в достижении учебной цели и анализ мотивационного аспекта театрализации при обучении подростков. Ученики поделились своими впечатлениями и эмоциями, поговорили о трудностях, ошибках и успехах, которые сопровождали подготовку к спектаклю и само выступление. Затем подросткам были выданы анкеты, которые состояли из двух основных частей: учебной и «мотивационной». Первая часть включала в себя реплики из спектакля в случайном порядке, в которых были пропущены фразы или отдельные слова (ключевые языковые единицы учебных модулей). Задача подростков была их вспомнить и написать. Эта часть анкеты содержала как реплики из сцен анкетированной группы, так и реплики других групп, которые были вынесены в отдельную рамку. Вторая («мотивационная») часть включала в себя вопросы относительно целесообразности проведения спектаклей в рамках курса, желаемого количества спектаклей в год, желания участия в создании сценария и самом представлении, трудностей при подготовке к спектаклю и выступлении, роли спектакля в личностном развитии и овладении иностранным языком, а также комментарии и пожелания.

Анализ второй части анкет показал, что все без исключения участники анкетирования выразили желания дальнейшего участия в театрализованных представлениях, желаемое количество спектаклей составило 1-2 раза в год. Ос-

новными трудностями при подготовке спектакля стали выучивание и отработка реплик на иностранном языке (отметили 3 человека), самообладание, концентрация во время выступления («побороть волнение» – 5 человек), передать характер героя (2 человека). Остальные участники отмечают трудности организационного характера: покупка костюмов, поиск реквизита и т. д. Согласно мнению большинства учеников, участие в спектакле на английском языке помогает им «научиться говорить на публике», «выучить новую сложную лексику», «научиться владеть собой», «развить актерские навыки», «весело и интересно провести время». Из 15 опрашиваемых 14 человек также отметили пункт «возможность пообщаться с учениками других групп», что свидетельствует о положительном влиянии театрализации на социализацию учеников.

Учебная часть анкеты показала достаточно высокие результаты овладения учениками указанным языковым материалом. Всем участникам анкетирования удалось более чем на 80 % заполнить пропуски в тексте сцен их группы. Это означает, что подростки запомнили не только свои реплики, но и реплики своих товарищей по группе, чему способствовали регулярные репетиции (обеспечение повторяемости языкового материала). Более того, около 60 % подростков сумели заполнить и реплики учеников других групп, а двоим подросткам удалось заполнить 90 % пропусков всех реплик из спектакля, представленных в анкете. Ученикам было также предложено перевести отдельные слова на русский язык, и все ребята справились с этим заданием. Интересно и то, что спустя почти месяц после выступления, подростки продолжают вспоминать фразы и отдельные слова из спектакля и используют их в формальном и неформальном общении. Данные результаты свидетельствуют о достижении учебной цели включения театрализации в программу курса.

Подводя итоги анкетирования, беседы и наблюдения относительно использования театрализации на занятиях английским языком с подростками, можно сделать вывод о достаточно высокой эффективности мотивационного и учебного компонентов. Помимо овладения подростками языковым материалом происходит и развитие их интереса к общению на иностранном языке, к занятиям в целом. Выступление на сцене, возможность проявить свои таланты вдохновляют подростков, стимулируют их активную деятельность, драматизация обеспечивает эмоциональное включение учеников в занятия, активизирует их познавательный интерес. Создание и организация представления дает подросткам возможность совместной работы над творческим проектом, а подготовка и репетиции в определенной степени воспринимаются учениками как интересное и радостное времяпрепровождение.

Список литературы

1. Илюшин Л. С. Образовательная мотивация: теория и методология исследования. Монография. – СПб.: Издательство БАН, 2002. – 216 с.
2. Толковый словарь русского языка / Под ред. Д.Н. Ушакова. – М.: Гос. ин-т «Сов. энцикл.» ОГИЗ; Гос. изд-во иностр. и нац. слов., 1935-1940. (4 т.)
3. Maley, A., Duff, A. Drama Techniques: A resource book of communication activities for language teachers. Cambridge: Cambridge University Press, 1978, 246 p.
4. Wessels, Ch. Drama. Oxford: Oxford University Press, 1987, 137 p.

ВЛИЯНИЕ ИНТЕГРАЦИИ НА УСПЕШНОСТЬ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ДЕТСКОГО САДА И ШКОЛЫ

Филатова Л.В., Парамонова Л.И., Юзеева О.Э., Леонова Г.Г.

воспитатели, Муниципальное автономное дошкольное
образовательное учреждение, д/с №78, Россия, г. Белгород

В данной статье освещается вопрос умений и навыков, приобретаемых ребенком-дошкольником, открывающих возможность широкой ориентации в различных предметных областях на последующих этапах непрерывного образования.

Ключевые слова: интеграция, преемственность, саморазвитие, самосовершенствование, познавательное развитие, адаптация, дошкольная и школьная ступень образования.

На современном этапе развития системы образования в нашей стране выдвигается задача ее модернизации с целью достижения высокого качества подготовки к жизни подрастающих поколений. Педагоги, идущие в ногу со временем, ориентируются на формирование личности ребенка и самореализацию этой личности на основе «умения учиться, а также, позволяют осуществлять преемственность в работе детского сада и школы по реализации умственного, трудового, нравственного, этического, а также эстетического воспитания детей.

Анализируя преемственность, можно представить ее в виде спирали, связывающую новое и старое, повторяющееся и обновляющееся одновременно. Мы ее рассматриваем в виде ступеней, которые сохраняют старое и продвигают к развитию в начальном звене то прогрессивное и рациональное, что было достигнуто на дошкольных этапах.

Однако, не следует забывать, что важным фактором, обеспечивающим эффективность образования, также является непрерывность в обучении.

Таким образом, непрерывность и преемственность предполагают разработку и принятие единой системы целей и содержания образования на всем протяжении обучения от детского сада до последи дипломного обучения.

Достигнуть данную цель возможно благодаря построению учебного процесса на интегративной основе, смысл которой заключается в слиянии разнохарактерных знаний, способов деятельности, интеллектуальных технологий.

Понятие интеграции относится к общенаучным и заимствовано педагогической наукой из философии, где интеграция понимается как сторона процесса развития, связанная с объединением в целое ранее разнородных частей и элементов. На сессии ЮНЕСКО в 1993 году было принято рабочее определение интеграции как такой органической взаимосвязи, такого взаимопроникновения знаний, которое должно вывести ученика на понимание единой научной картины мира [1, с. 5].

Другими словами, именно слияние, по-другому взаимодействие – основополагающее понятие в решении проблем преемственности – должно осуществляться на различных этапах жизни ребенка: внутри образовательного учреждения; между образовательными учреждениями.

Острота проблемы преемственности на стыке дошкольного и младшего школьного возраста становится нагляднее, так как именно в этот жизненный период происходит радикальная смена социальных приоритетов детского развития – от коммуникативно-игровой к учебной. При этом сохраняется фундаментальная цель развития (общая для обоих возрастов) – формирование у ребенка предельно универсальных, базовых человеческих способностей.

Используя процесс интеграции в непрерывном обучении, реализующимся через преемственность, можно достичь следующих результатов:

- 1) добиться качества системности в знаниях и умениях;
- 2) обобщать знания и применять их комплексно;
- 3) синтезировать и переносить идеи из одной науки в другую;
- 4) усилить мировоззренческую направленность познавательных интересов учащихся;
- 5) способствовать оптимизации, интенсификации учебной и педагогической деятельности.

Реализация единой линии развития ребенка на интегративной основе поможет решить проблему успешной преемственности дошкольников к условиям школьной жизни. Чтобы обеспечивать успешность решения образовательных задач в единстве различных видов детской деятельности, мы должны эффективно сочетать методики, технологии, методы и приёмы за счет интеграции предметного содержания образования [2, с. 3].

Не просто учить малышей читать, лепить, рисовать и вырезать, а осуществлять сравнение, выделять общее и различное, осуществлять классификацию, сериацию, устанавливать причинно-следственные связи и аналогии, мыслить образно и объяснять, как они могут применить полученные знания в жизни. Только такой подход может придать педагогическому процессу целостный, последовательный и перспективный характер, что позволит школе опираться на уровень развития ребенка, сформированный в дошкольном детстве.

Список литературы

1. Трубайчук, Л.В., Интеграция как средство организации образовательного процесса / Л.В.Трубайчук // Начальная школа Плюс До и После. – 2011. – №10. – С.1-7.
2. Парамонова Л., Арушанова А. Дошкольное учреждение и начальная школа: Проблема преемственности // Дошкольное воспитание. 1998. №4.

ОПТИМАЛЬНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ВИДАМ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА МАТЕРИАЛЕ ЯЗЫКА СПЕЦИАЛЬНЫХ ПРЕДМЕТОВ

Хакимова Ш.И.

доцент кафедры методики преподавания таджикского языка и литературы,
канд. филол. наук, Худжандский государственный университет,
Таджикистан, г. Худжанд

В статье рассматриваются особенности обучения студентов государственному (таджикскому) языку в процессе изучения общеобразовательных предметов, развитие речевой деятельности на материале нейтральной речи и речи научного стиля.

Ключевые слова: таджикский язык, языковая среда, научный стиль, специальные дисциплины.

Условия обучения студентов – нефилологов (которых родной язык является не родным и учатся в группах с таджикским языком обучения), языковая среда и пользование языком в процессе изучения общеобразовательных предметов – определяют развитие речевой деятельности на материале нейтральной речи и речи научного стиля. При параллельном их изучении эта проблема может решаться следующим образом: доминирующим видом на материале нейтральной речи выступает говорение, а на материале научной – слушание.

Слушание выделяется как главное звено в работе по научному стилю речи исходя из целей и условий обучения, а также из специфики научной речи. Для студентов, родной язык которых не является таджикский и обучающихся таджикскому языку как средству не только общения, но и получения специальности, слушание имеет первостепенное значение, ибо, во-первых, основную информацию они получают из лекций по специальным дисциплинам. Во-вторых, „усвоение государственного языка (в данном случае таджикского) и развитие речевых навыков, особенно говорения, осуществляются главным образом через слушание" [2, с. 55]. В-третьих, слушание в процессе обучения языку, являющееся самостоятельным видом речевой деятельности, сопровождается сложной мыслительной деятельностью, таким образом, слушание выступает активным мыслительным средством, с помощью которого осуществляется восприятие и понимание новых высказываний. В-четвертых, слушание признается одним из самых трудных видов речевой деятельности, так как сопровождается и напряженной работой памяти. По данным психологов, в памяти сохраняется лишь 20% воспринятого на слух (без зрительной опоры). В основном именно эти обстоятельства и объясняют выбор слушания доминирующим видом речевой деятельности при обучении научной речи.

Слушание имеет много общего с говорением в процессе устного общения.

Принимая во внимание вышеизложенное, нельзя забывать о том, что выделение слушания как доминирующего на материале языка специальных дис-

циплин стало возможным потому, что параллельно со слушанием осуществляется развитие механизмов говорения на материале нейтральной речи. Развитие же механизмов чтения и письма на данном этапе опосредовано формами устной речи, которая первична по отношению к письменной. Параллельное формирование умений слушания и письменной фиксации услышанного обеспечивает их взаимное влияние и успешность обучения. Этому способствует и тот факт, что студенты, корректируя на занятиях по предметам свои знания по конкретной дисциплине, на занятиях по таджикскому языку и по предметам учатся использовать в речи изучаемый языковой материал.

В развитии механизма слушания-письма особенно значима роль аналитико-синтетической части, неотъемлемой составляющей которой являются обобщения. Если при изучении грамматики на материале нейтральной речи целесообразно учить таджикскому языку в совокупности средств и способов его реализации и давать обобщения как по тематическому признаку (выражение времени, места и т. д.), так и по грамматическому, то при обучении научной речи следует исходить из двух факторов, действующих в единстве: специфики научного стиля речи, прежде всего логики содержания, и специфики процесса усвоения абстрактных понятий, определяющим приемом которого является обобщение. Чем разнообразнее обобщения, тем сильнее воздействие таких занятий на мыслительную деятельность студентов.

Цепь обобщений может быть представлена следующим образом:

- 1) презентация материала и обобщение его;
- 2) обобщение информации, а следовательно, и языкового оформления ее в пределах нескольких занятий по одной теме;
- 3) обобщение содержания и языкового оформления нескольких тем, объединенных общими логическими операциями;
- 4) обобщение языкового оформления текстов по специальности смежных дисциплин;
- 5) итоговая работа по содержанию информации и по ее языковому оформлению [3].

Подытоживая вышеизложенное, если даже исходить только из психолого-дидактических характеристик видов речевой деятельности, можно сделать следующие выводы.

1. Слушание, говорение эффективнее развиваются при взаимодействии их с письмом, чтением. В свою очередь, и обучение чтению, письму при опоре на говорение, слушание дает лучшие результаты. Таким образом, комплексное взаимодействие всех видов речевой деятельности выступает как фактор благоприятного воздействия одного вида на другой.

2. Более устойчивые навыки и умения создаются при одновременном участии всех анализаторов: слухового, зрительного, речедвигательного, подкрепленных моторикой руки. Поэтому путь интенсификации обучения языку как средству общения связан с комплексным подходом к обучению всем видам речевой деятельности, а начинать обучение следует с устной речи, которая воспринимается легче за счет ситуативного контекста общения [1].

Обучение языку специальных дисциплин на занятиях по таджикскому языку осуществляется с целью развить умения слушать лекции, записывать их, выступать на семинарах, читать литературу по специальности. Однако главным звеном, обусловленным центральной формой вузовского образования, являются слушание и запись лекций, чему и следует учить на начальном этапе.

Одновременное обучение говорению и слушанию на материале разных стилей речи, ее разных форм – устной и письменной, а также чтению и письму на материале языка научного стиля и языка художественной литературы приводит к ускоренному формированию умений речевого общения. Это и понятно: говорение тесно взаимосвязано со слушанием, без которого невозможен самоконтроль и коррекция высказываемой мысли. Чтение развивает способность к точности, логичности формирования мыслей и правильного оформления их языковыми средствами. Письмо способствует становлению процесса формирования мысли, так как по природе своей требует внимания и к содержанию, и к оформлению высказывания.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. М., 1956. 154 с.
2. Семенова Л.П., Прокофьева И.В. Формирование речевых навыков и умений на материале текстов по специальности // Русский язык за рубежом. 1987. №1. С. 55.
3. Хакимова Ш. Каримова Д. Обучение таджикского языка в неязыковых факультетах // Горизонт раздумий (сборник статей молодых ученых). Худжанд, 2016. С. 21-26.
4. Хакимова Ш.И. Инновационные явления обучения в системе образования Таджикистана. Учёные записки (Серия гуманитарно-общественных наук: История. Филология, Педагогика). №2(43), 2015. С. 245-249.

Подписано в печать 10.02.2017. Гарнитура Times New Roman.

Формат 60×84/16. Усл. п. л. 8,94. Тираж 500 экз. Заказ № 56

ООО «ЭПИЦЕНТР»

308010, г. Белгород, ул. Б.Хмельницкого, 135, офис 1

ИП Ткачева Е.П., 308000, г. Белгород, Народный бульвар, 70а