

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ГУМАНИТАРНЫХ И ЕСТЕСТВЕННЫХ НАУК

*ЖУРНАЛ НАУЧНЫХ ПУБЛИКАЦИЙ
№ 05 (МАЙ) ЧАСТЬ IV.*

Москва 2016

ISSN 2073-0071

Ежемесячный научный журнал

**Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук
№ 05 (88) МАЙ 2016. Ч. IV.**

Архив журнала доступен в Научной Электронной Библиотеке (НЭБ) - головном исполнителе проекта по созданию Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).

Журнал включен в международный каталог периодических изданий "Ulrich's Periodicals Directory" (издательство "Bowker", США).

Цель журнала — публикация результатов научных исследований аспирантов, соискателей и докторантов.

Тематические разделы научного журнала «Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук» соответствуют Номенклатуре специальностей научных работников, утвержденной приказом Минпромнауки России от 31.01.01 № 47.

*За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.
Полное или частичное воспроизведение или размножение, каким бы то ни было способом
материалов, опубликованных в настоящем издании, допускается только с письменного
разрешения авторов*

Для корреспонденции: 117036, г. Москва, ОПС №36

а/я №44 (до востребования)

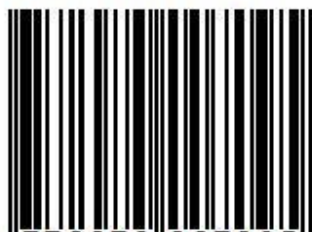
Официальный сайт: www.publikacia.net

E-mail: publikacia@bk.ru

Гл. редактор Долматов А.Ф.

Цена свободная

ISSN 2073-0071



9 772073 007095

© Авторы статей, 2016

© Оформление типография «Литера», 2016

© Институт Стратегических Исследований, 2016

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Khazratova K.M.

ESL/ EFL TEXTBOOKS AND READING.....7

Абдиев К.Р.

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ПРИСТАВОЧНОГО СПОСОБА ОБРАЗОВАНИЯ
РУССКИХ ГЛАГОЛОВ В КЫРГЫЗСКОЙ АУДИТОРИИ.....9

Абдуллаева Д.У.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПСИХОЛОГ - ПЕДАГОГ:
ОТ ПАРАДИГМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ К ПАРАДИГМЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ.....11

Антоненко Н.Ю., Баранов А.В.

ВЛИЯНИЕ ПРЕДМЕТА «ЭКОНОМИКА ОРГАНИЗАЦИИ» НА ФОРМИРОВАНИЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУХГАЛТЕРА СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ13

Байтикова Б.Б.

ИЗ ИСТОРИИ ПРЕПОДАВАНИЯ КЫРГЫЗСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ
В ШКОЛАХ С УЗБЕКСКИМ ЯЗЫКОМ ОБУЧЕНИЯ16

Бакиева Х.

РАЗВИТИЕ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА.....18

Баракова Е.П.

НАРУШЕНИЕ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У УЧЕНИКОВ МЛАДШИХ КЛАССОВ20

Бирюкова Г.Н.

ИНТЕГРИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ22

Богданова Е.Е.

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ НАЧЕРТАТЕЛЬНОЙ ГЕОМЕТРИИ В ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗАХ:
НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ26

Бочарова И.Н., Демидов С.Г., Максумова Р.А., Морозов И.В.

ВЕДУЩИЕ УЧЁНЫЕ И ПРЕПОДАВАТЕЛИ КАФЕДРЫ ГРАФИКИ МГТУ им. Н.Э. БАУМАНА28

Воропаев А.М., Хвастунов А.А., Красноруцкий С.В.

СОЕДИНИТЕЛЬНОТКАННАЯ ТЕОРИЯ БИОЛОГИИ И МЕДИЦИНЫ КАК ВОЗМОЖНАЯ
КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ ОСНОВА УПРАВЛЕНИЯ ЗДОРОВЬЕМ ЧЕЛОВЕКА В АДАПТИВНОЙ
ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ.....33

Горбунова Е.А.

О СОВРЕМЕННЫХ ПРОБЛЕМАХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....37

Дягилева Т.Н. ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКАЯ САМОАКТУАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА	41
Клетнова В.А. КРИТЕРИИ ДЛЯ ОЦЕНКИ СФОРМИРОВАННОСТИ ЖИВОПИСНОГО ВОСПРИЯТИЯ У УЧАЩИХСЯ ДХШ И ДШИ НА УРОКАХ ЖИВОПИСИ	44
Корнеева А.Г., Кучеренко А.Н. ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ КАФЕДРЫ «ИНЖЕНЕРНАЯ ГРАФИКА» СО СТУДЕНТАМИ АЭРОКОСМИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА МГТУ им. Н.Э.БАМАНА	47
Лебедев И.А., Яковлева А.А. О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ ИЗЛОЖЕНИЯ КУРСА ЛИНЕЙНОЙ АЛГЕБРЫ В ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ	51
Маматов М.Ш., Махмудова Д.М., Азизов А.Н. ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ РАЗВИТИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО АНАЛИТИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МОЛОДЕЖИ	53
Маматова Г. ТРУДНОСТИ АНАЛИЗА ЛИРИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	63
Мардонов Э.М., Абдуллаев А.Н., Инатов А.И., Остонов К. НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ.....	65
Назмутдинова Л.Р., Назмутдинов Ф.Ф. ЭТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНФОРМАТИКЕ	67
Наумова А.А., Омельченко В.Г. УЧЕТ ТЕХНОЛОГО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ И ЭРГОНОМИЧЕСКИХ ТРЕБОВАНИЙ К КОНТЕЙНЕРУ ДЛЯ ТБО	68
Панасина С.Ю. ВЗГЛЯД ПРАВОВЕДА НА ВЫСКАЗЫВАНИЕ М.ГОРЬКОГО «НЕ ЗНАЯ ТОЛСТОГО – НЕЛЬЗЯ СЧИТАТЬ СЕБЯ ЗНАЮЩИМ СВОЮ СТРАНУ, НЕЛЬЗЯ СЧИТАТЬ СЕБЯ КУЛЬТУРНЫМ ЧЕЛОВЕКОМ»	70
Пащенко Л.Г., Красникова О.С. ОТНОШЕНИЕ К ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ И СПОРТОМ СТУДЕНТОВ ВУЗА С РАЗЛИЧНОЙ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТЬЮ	72
Прудинский Г.А., Юсупова К.В. РОЛЬ МАТЕМАТИКИ В ЖИЗНИ ЧЕЛОВЕКА	75
Рыжаева В.Н., Солодилова М.А., Васильева О.В. ФОРМИРОВАНИЕ ПРАКТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ ВУЗОВ ПО БИОЛОГИИ.....	77
Савкина Н.Г., Сафонова Т.Н. ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ	79
Скиданова Ю.А. ТЕХНОЛОГИЯ УКРУПНЕНИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ ДЕТЕЙ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ВТОРОГО ПОКОЛЕНИЯ	82

Таран Н.А. ОСОБЕННОСТИ СФОРМИРОВАННОСТИ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОНР (III УРОВЕНЬ).....	85
Терешкова М.А. ОСОБЕННОСТИ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ С КОХЛЕАРНЫМ ИМПЛАНТОМ	87
Уткина Т.В. МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ДОСТИЖЕНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ НА ОСНОВЕ ИНТЕГРАЦИИ ФИЗИКИ И БИОЛОГИИ	89
Шайкина В.Н., Гусева Л.К. ИНФОРМАЦИОННО-МОТИВАЦИОННОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ С ПОЗИЦИИ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ.....	93
Шамсутдинов Г.В. МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ АДЕКВАТНОЙ САМООЦЕНКИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ.....	97
Шахназарян Д.Б. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОРТФОЛИО В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ	101
Шеффинг Е.Н. ОРГАНИЗАЦИЯ СИТУАЦИИ УСПЕХА В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВУЗА.....	104
Энгель Е.И. ПЕСНЯ НА УРОКАХ ФОНЕТИКИ - ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ОПЫТ	106
Эшанкулов Б.Ф., Остонов К., Инатов А.И. ОСНОВНЫЕ МЕТОДЫ КОЛИЧЕСТВЕННОЙ ОЦЕНКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЯВЛЕНИЙ.....	109
Эшонкулова Н.А. МЕЖЭТНИЧЕСКАЯ ТОЛЕРАНТНОСТЬ МОЛОДЁЖИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ	111

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Бешикова Т.М. ОСОБЕННОСТИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА - ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКОГО ДОМА	114
Борисова О.М. УСПЕХ В ИГРАХ И УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	117
Деричева Г., Яковлева Е.И. ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА КОЛЛЕКТИВА АДМИНИСТРАЦИИ г. ВЕТЛУГИ.....	119
Джумабаева М. ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ЖИЗНЕННОМ УСПЕХЕ, КАК РЕГУЛЯТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ.....	120
Козлова Н.С., Панов В.А. ИЗУЧЕНИЕ СПЕЦИФИКИ СОСТОЯНИЯ БЕРЕМЕННОСТИ ПРИ ПОМОЩИ ФАКТОРНОГО АНАЛИЗА.....	124

Магомедова З.М. СЕМЬЯ В ГОРОДСКОМ И СЕЛЬСКОМ СОЦИАЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ.....	128
Погодина Н.Ю., Яковлева Е.И. ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ВЗАИМОСВЯЗИ МЕЖДУ ЛИДЕРСКИМИ КАЧЕСТВАМИ И СТИЛЕМ РУКОВОДСТВА (НА ПРИМЕРЕ ЦЕНТРА ДЕТСКОГО ТВОРЧЕСТВА).....	131
Поздышева Л.Н., Яковлева Е.И. К ВОПРОСУ О СТИЛЕ РУКОВОДСТВА ЗАВЕДУЮЩЕГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ	132
Позова Г.Р. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ МНОГОДЕТНЫХ СЕМЕЙ.....	133
Смирнова Т.В. ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА КОЛЛЕКТИВА ДЕТСКОГО САДА	136
Черная Е.Е., Козлова Н.С. ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПОТРЕБНОСТИ В СУЖДЕНИИ В РЕАЛЬНОЙ ЖИЗНИ И В ИНТЕРНЕТ-СРЕДЕ	139

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Khazratova K.M. ©

Tashkent state Agrarian University

ESL/ EFL TEXTBOOKS AND READING

“If teachers understand the nature of reading comprehension and learning from a text, they will have the bases for evaluating and improving learning environments.”(Tierney and Pearson 1994, 496)

An overview of instructional material for ESL/ EFL reveals that textbooks published before the 1970s do not include pre- reading activities. The reader is often plunged into the text and comprehension is evaluated through post- reading questions that emphasize recognition or recall. This is done mostly through close- ended questions that focus on explicit referential meanings and that are mostly targeted at lower level skills. For example, in textbooks based on the audio-lingual method, reading passages highlight the structures and vocabulary introduced in the unit. There are no pre- reading activities and the exercises that follow the selections either focus on the language system itself, or the comprehension questions are of the multiple- choice type where only one correct answer is possible. Today, many textbooks echo the ideas advocated by the schema theorists: such texts are successful in activating assessing relevant schemata through the use of pre-, during- , and post-reading activities. The aim of these books is to assist students in developing activities are prevalent. Eskey (1988) points out that the concept- driven models have constraints since they overlook the “perceptual and decoding dimension of the process (93) and he argues that the top-down approach is appropriate for the already fluent reader, but not for the less proficient one...

The nature of reading- how people learn to process textual information- has been researched by cognitive and behavioral scientists for many decades, and their work has contributed contrasting theories about what works best in the teaching of reading. As a result, language educators can choose among a wide variety of teaching methods and techniques for students learning to read in their school language. Reading is a crucial skill for students of English as a Second Languages (ESL) and English as a Foreign Language (EFL), and understanding the rationale behind these methods is essential for teachers who want to improve their reading lessons. Two main approaches explain the nature of learning to read: bottom- up processing so called because it focuses on developing the basic skills of matching sounds with the letters, syllables, and words written on a paper, and top- down processing, which focuses on the background knowledge a reader uses to comprehend a written text.

The bottom- up approach is associated with a teaching methodology called phonetics, while the top-down approach is associated with schema theory. In this article I will describe both views of the reading process, including some corresponding teaching activities and materials.

Today, the main method associated with the bottom- up approach to reading is known as phonetics, which requires the learner to match letters with sounds in a defined sequence. According to this view, reading is a linear process by which readers decode a text word by word, linking, the words into phrases and then sentences (Gray and Rogers 1956). In other words, textual comprehension involves adding the meanings of words to get the meanings of clauses (Anderson 1994).

As with the audio lingual teaching method, phonics requires a strong emphasis on repetition and on drills using the sounds that make up words.

The bottom- up model describes information flow as a series of stages that transforms the input and passes it to the next stage without any feedback or possibility of later stages of the process influencing earlier stages. (Stanovich 1980). Ausebel (1968), an early cognitive psychologist, made an important distinction

between meaningful learning and rote learning. Meaningful learning, on the other hand, occurs when new information is presented in a relevant context and is related to what the learner already knows, thereby being “easily integrated into one’s existing cognitive structure” (Omaggio 1993, 58).

Reading, in this sense, is “a dialogue between the reader and the text” (Grabe 1988, 56). Reading is not a passive mechanical activity but “purposeful and rational, dependent on the prior knowledge and expectations of the reader. Bransford (1994) also mentions that difficulties in comprehension may be attributed to the lack of background knowledge presumed by the text, and he sees the responsibility of instructors as being two fold: to activate pre-existing schemata and to help students to integrate isolated “pockets” of knowledge into a schemata or to build a new one.

Obviously, the role of the teacher is paramount to activate and build schemata. A first task is to select texts that are relevant to the students’ needs, preferences, individual differences, and cultures. After selecting a text, the following three stages of activities are typically used to activate and build students’ knowledge:

1. Pre- reading. This is achieved by having students think, write, and discuss everything they know about the topic, employing techniques such as prediction, semantic mapping and reconciled reading.

2. During- reading. This stage requires the teacher to guide and monitor the interaction between the reader and the text. One important skill teachers can impart at this stage is note- taking, which allows students to compile new vocabulary and important information and record their reactions and opinions.

3. Post- reading. The post- reading offers the change to evaluate students’ adequacy of interpretation, while learning in mind that accuracy is relative and that “reader ship” must be respected as long as writer’s intentions are addressed.

Pre- reading different activities and materials can help the teacher introduce key vocabulary and strengthen concept association to activate both formal and content. Various pre- reading activities to help learners brainstorm and predict how the information fits in with their previous knowledge.

Prediction is the core of reading. All of our scripts and scenarios our prior knowledge of places and situations, of written discourse, genres, and stories- enable us to predict when we read and thus to comprehend, experience and enjoy what we read.

Another activity is previewing, where students look at titles, headings and pictures, and read the first few paragraphs and the last paragraph; these activities can then help students understand what the text is about by activating their formal and content material and making them familiar with the topic before they begin reading in earnest.

Semantic mapping is important to know something about the students so the selected texts contain the type of material that is likely to be familiar and interesting to them...

Let us learn Extensive reading.

Extensive reading is individually and silently for the purpose of enjoyment - also promotes fluency. It is important to bear in mind that students learn to read by reading, they need to read a great deal. It’s necessary to make interesting long reading selections together with opportunities for silent reading available to learners in and out of class.

Conclusion

What is important to bear in mind is that relying too much on either top- down or bottom- up processing may cause problems for beginning ESL/ EFL readers; therefore, to develop reading abilities, both approaches should be considered, as the interactive approach suggests. Extensive amounts of research, opinions, and suggestions exist regarding the teaching of the reading skill, and this summary of reading methods is by no means exhaustive. In my own experience as an EFL teacher, I have found that the students who benefit the most from the interactive approach are those poor readers who approach texts in a painful, slow and frustrating word- by- word manner. I believe that teachers must emphasize both the psycho and the linguistic.

References

1. Tierney, R. J., and P. D. Pearson. 1994. “Learning to learn from text”.
2. Eskey, D.E. 1988. “An interactive approach to the language problems of second language readers”. pp. 93- 100.
3. Anderson, R.1994. “Role of reader’s schema in comprehension, learning, and memory”.
4. Stanovich, K.E. 1980. “Research Reading Quarterly”16. 32- 71.
5. Asubel, D. 1968. “Educational psychology: A cognitive view”, New York.
6. Cambridge Advanced Learner’s Dictionary. Third edition. 2008.

Абдиев К.Р. ©

И.о.доцента, кафедры практического курса русского языка и культуры речи,
кандидат педагогических наук, Ошский государственный университет,
Кыргызская Республика

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ПРИСТАВОЧНОГО СПОСОБА ОБРАЗОВАНИЯ РУССКИХ ГЛАГОЛОВ В КЫРГЫЗСКОЙ АУДИТОРИИ

Аннотация

В статье изложено об использовании заимствованных кыргызским языком приставочных глаголов при изучении приставочного способа образования глаголов русского языка. Указаны стадии, составляющие процесс обучения при изучении образования префиксальных глаголов.

Ключевые слова: бесприставочные глаголы, восприятие, заимствованные слова, приставка, приставочные глаголы, семантизация, систематизация, текст.

Keywords: non-prefixed verbs, perception, borrowed words, prefix, prefixed verbs, somatization, systematization, text.

Словообразование имеет большое значение в системе обучения языку, так как оно пронизывает все темы морфологии и является основным средством обогащения языка, т.е. изучая словообразование, мы прослеживаем пути и средства пополнения словаря. При разработке методической системы изучения любого явления русского языка в иноязычной аудитории важное значение имеют принципы обучения. Специфическими принципами методики обучения словообразованию являются:

- структурно-словообразовательный принцип (сопоставление структуры слова и способа его образования);

- лексико-словообразовательный принцип (сопоставление лексического и словообразовательного значений слова);

- мотивационный принцип (определение структуры слова путем его толкования).

Для создания наиболее благоприятных условий для выявления возможностей и путей повышения эффективности и результативности обучения следует определить эти возможности и пути их реализации на каждой стадии в отдельности.

При изучении русского глагольного словообразования необходимо учитывать, что процесс обучения имеет следующие стадии:

- стадия подготовки к изучению приставочного словообразования глагола;
- стадия представления материалов обучения;
- стадия семантизации компонентов приставочного словообразования;
- стадия усвоения приставочного словообразования.

Эффективность изучения приставочного словообразования во многом предопределяется уровнем готовности учащихся к его усвоению. Важным элементом этой подготовки является содержание необходимого минимума слов, которые были бы усвоены как активный запас слов, а теперь могут быть использованы в качестве материалов обучения.

Однако готовность учащихся определяется не только количественным составом известных приставочных глаголов. Очень важно, чтобы в составе словаря было 2-3 пары «бесприставочный глагол – приставочный глагол», а также чтобы приставочные глаголы включали весь набор подлежащих усвоению приставок во всех их значениях.

Готовность учащихся к усвоению приставочного словообразования подтверждается и тем, что обучающиеся уже имеют определенные представления о функционировании глагола в составе предложения, о временах глагола. Здесь понятие о приставочном способе образования глаголов следует ввести с помощью слов из родного языка учащихся, в котором приставка как морфема существует в заимствованных словах. Следует отметить, что в современном кыргызском языке среди заимствованных слов с префиксами преобладают слова с приставкой *бей-* (*без-*): *бейбаш* (кырг. баш – голова) *непослушный*; *бейтарап* (кырг. тарап- сторона)- *нейтральный*; *бейкүнөө* (кырг. күнөө- вина) – *невинный, безвинный* и др. В южных диалектах кыргызского языка встречаются (хотя и в незначительном количестве) слова с префиксами *на-*, *не-*, *сер-*: *натуура* (кырг. туура – правильный, правильно) –

неправильный, неправильно; найынсап (кырг. ынсап – честность, совестливость) – нечестный, негодяй; серсакал (кырг. сакал – борода) – бородастый и др.

Использование материалов из родного языка в качестве приема обучения имеет немаловажное значение, т.к. изучение русского языка в условиях неблизкородственного дву- или многоязычия «является одним из средств создания национально-психологического взаимопонимания. Ибо язык – не только средство общения, но и гарант понимания национально-психологических особенностей народа, знания его быта, этикета, приобщения к культурным ценностям» [5, с.147-148].

Изучение языкового материала означает выделение его в самостоятельный объект усвоения. В соответствии с задачами изучения русского языка в кыргызской аудитории это означает не просто сообщить круг определенных сведений, а внедрить непосредственно в речевое общение. Смысл здесь заключается в том, чтобы обобщить имеющийся речевой опыт обучаемых, превратить накопленные факты речи в систему, представить их в виде парадигмы, регулирующей весь процесс использования инвентаря языковых средств в речи.

Представленные соображения и определили стратегию упорядочения учебного материала по приставочным глаголам. Общее представление о приставках как значимой части слова можно сформулировать на основе анализа глаголов в следующих текстах [1, с.122-123]:

Птенчики

Однажды Вова захотел посмотреть на птенчиков. Он осторожно подошёл к дереву и залез. Когда мальчик приблизился к гнезду воробья, птенчики зачирикали. Они были маленькие, красивенькие и с жёлтыми ротиками. Вовино лицо засияло от радости. Он хотел погладить их по пухленьким головкам, но боялся прикоснуться. Но тут же подлетели к гнезду два воробья и громко зачирикали. Вова остороженько спустился, отошёл от дерева и быстренько ушёл домой.

День учителя

Сегодня день учителя. Мы подходим к своим учителям и дарим цветы. После уроков переходим через вестибюль, чтобы успеть на праздничный концерт. Там старшеклассники готовятся к выступлению. Обходим их и входим в актовый зал. После концерта выходим из школы.

Учитель читает текст вслух, выписывает на доске глаголы и дает перечень приставочных глаголов. Анализируются их значения, глаголы переводятся на родной язык, обозначается префикс, и учащиеся осознают, что это значимая часть слова, что она прибавляется к глаголу, служит для образования новых слов и называется приставкой.

Приводится анализ ряда других слов: обучающиеся упражняются в различении слов с приставками и без них, подбирают к известным глаголам приставки. На данном этапе дается лишь самое общее представление о них.

Для закрепления обучающимся предлагается назвать другие производные слова от слов *летел, бежал и др.*, а также другие глаголы, которые начинаются с префикса *при-* (*у-, вы-*), так как «усвоение семантики приставочных глаголов, их сочетаемости с другими словами в предложении способствует формированию и развитию связной русской речи, выработке навыков употребления видовременных форм глагола» [6, с.14].

При закреплении изученного в качестве образцов для анализа можно использовать глаголы движения в форме прошедшего времени единственного числа, так как именно эта форма наиболее часто употребляется в речи. Данная форма имеет преимущество еще и потому, что на ее основе будут развиваться основные представления об особенностях приставочного словообразования глагола.

Таким образом, результативность данного этапа обучения во многом предопределяется следующими факторами:

- наличием в словарном запасе обучающихся тех бесприставочных и приставочных глаголов, которые способствуют формированию у учащихся представления о значении приставок;
- наличием в лексиконе обучающихся глаголов, которые предполагают формирование знания о сходствах и различиях разных приставок (*входим - обходим – переходим*).

Усвоение приставочного способа словообразования приводит к успешной работе со словообразовательными моделями, что позволяет научить обучающихся [1, с.140]:

- проводить аналогию в структуре слов разных частей речи;
- толковать значение слова на основе словообразовательных связей конкретных слов;
- осознать значение, приносимое в слово теми или иными аффиксами;
- обращаться к толковым и словообразовательным словарям.

Литература

1. Абдиев К.Р. Обогащение лексического запаса учащихся при обучении морфемному анализу в условиях смешанного дву- и многоязычия [Текст] – Дисс... канд.пед.наук, 13.00.02. -Душанбе, 2011. – 164 с.
2. Ахунзянов Э.М. Контрастивная грамматика: морфология русского и тюркских языков [Текст] – Казань, Изд-во КазГУ, 1987. – 151 с.
3. Белова Т.А. Урок русского языка в 6-м классе: Способы словообразования. Конфиксация. - <http://festival.1september.ru/articles/210237/>
4. Дербишева З.К. Теоретические основы контрастивной морфологии [Текст]. – Бишкек, 2000. –219 с.
5. Есаджанян Б.М. Вопросы технологии билингвального обучения (некоторые способы, принципы, приемы реализации) [Текст] // Русский язык и литература в школах Кыргызстана.-2001.-№1.- С.146-153.
6. Шерипова З.А. Система обучения приставочному способу словообразования русских глаголов в 5-6 классах кумыкской школы [Текст] – Дисс... канд.пед.наук, 13.00.02. -Махачкала, 2011. -186 с.

Абдуллаева Д.У. ©

Ст.преподаватель ТГПУ им. Низами г.Ташкент (Узбекистан)

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПСИХОЛОГ – ПЕДАГОГ: ОТ ПАРАДИГМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ К ПАРАДИГМЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ

Аннотация

В материале в наиболее общей форме рассматривается вопрос, под объяснением понимается ряд логических связанных утверждений, определяющих истоки или причины определенных эмпирических явлений, в существовании которых убеждено некоторое сообщество ученых.

Ключевые слова: формирования, развития, исследования, наука и практика, психология, практика, анализ.

Summary

The material in the most general form under consideration under the explanation refers to a number of logically related propositions that define the sources or causes of certain empirical phenomena, the existence of which is convinced a community of scholars.

Keywords: formation, development, research, science and practice of psychology, practice, analysis.

В психологии пока не найдено удовлетворительного ответа на вопрос, каково соотношение науки и практики, теории и метода. В связи с этим нам представляется важным рассмотреть сущность, функции и методы педагогической психологии как науки. Также не систематизированы представления о том, в каких отношениях находятся психологическая наука и педагогическая практика, каковы подходы к анализу, пониманию и объяснению феноменов педагогической деятельности, какую роль играет психология педагогической деятельности в ее развитии и как психология может “встраиваться” в деятельность педагога.

Перед узбекским народом, имеющим тысячелетнюю историю, также стоит задача более углубленного познания своего духовного наследия в связи с ростом национального самосознания и необходимостью определения путей дальнейшего развития узбекской культуры. Поэтому изучение истории психологического знания, как неотъемлемого компонента культуры, его составной части, имеет большое значение, для выявления ее гуманистических традиций.

Узбекской психологии до настоящего времени еще не получила целостного и комплексного освещения. Высоко оценивая усилия в этом направлении таких психологов как М. Вахидов(1968), А. Абдусаттаров (1968)- М. Давлетшин (1973) и др. и признавая познавательную значимость их трудов/ тел. не менее надо подчеркнуть, что систематическое исследование истории психологии в Узбекистане еще не проведено.(1)

Самоопределение исследователя в своей ситуации начинается через ее исторический анализ. Термин “исторический” употребляется нами в рамках культурно-исторической теории Л.С.Выготского

(4). Такой анализ предполагает понимание как отдельных положений, идей и ходов мысли, так и концепции в целом, в виде ответа на вопрос: “Решением какой проблемной ситуации пытались они стать или иначе: какая мыслительная (и более широко – духовная) работа совершалась, была выполнена при введении того или иного положения или при построении теории в целом?” (3, с. 13).

Такая реконструкция мыслительной работы, стоящей за отдельной теорией, через восстановление соответствующей проблемной ситуации, приводит к самоопределению исследователя, к постановке им целей, поиску и разработке собственных мыслительных средств и способов действия.

В настоящий момент можно зафиксировать определенную неотрефлексированность собственно методологического направления в современной психологии. Более того, до сих пор, психология априори признается принадлежащей к естественно-научным областям знания и, соответственно, психологические исследования строятся по образцу естественно-научных, без рефлексии специфики психологического познания. Этим объясняется и тот факт, что сам тип методологического исследования оказывается за рамками профессионального сознания психологов, которые (рамки) для многих исчерпываются такими составляющими, как практическая и академическая психология, причем последняя идентифицируется с типом позитивистски ориентированного экспериментального исследования.

Кроме сложившегося скептического отношения к методологической работе, следует зафиксировать ограниченность знаний, которые существуют внутри современных психологических практик – организации творчества (Р.Суннатова), организации управления (М.Г.Давлетшин), психологической помощи (Н.Сафаев), психологического обеспечения различных видов профессиональной деятельности и т.д. Эти знания оказываются принципиально недостаточными для решения целого ряда задач этих практик.

При всей основательности и строгости представлений современной психологии, многообразии ее методического инструментария, она не всегда оказывается способной решить те проблемы, с которыми сталкивается практика и практики. Знания, получаемые в академической психологии, оказываются безнадежно оторванными от жизни и тех реальных, сложных ситуаций и форм практики. (У.Жумаев).

Понимание науки обычно связывает научное знание со следующими представлениями:

- научное знание всегда есть знание чего-либо. Наука дает описание структуры реального или феноменального мира, она сообщает из чего состоит мир. Теория относится к миру, а не нашему взаимодействию с миром.

- ученые должны знать, как мыслить, вычислять, наблюдать, экспериментировать. Конечный результат их деятельности – это независимая символическая репрезентация мира.

Это механико-математическое представление переносилось и на исследование природы человека, которое сводилось к социальной физике или механике. В настоящее время усложняются конкретные методические схемы или планы эксперимента, но основные принципы и методологические рамки эксперимента остаются неизменными. В этом заключается суть современной психологии, называющей себя экспериментальной и научной.

Позиция, постулирующая существование объективных, независимых от физики, задумывающиеся над философским значением этого факта, отмечали что он знаменует собой отказ от того способа описания природы, который был в ходу на протяжении столетий и который еще несколько десятилетий назад считался само собой разумеющимся. Так, говоря об изучении физических динамических систем, утверждает, что количественные методы нереалистичны, так как результаты, даваемые ими, распространяются только на изолированные от внешних воздействий системы (2).'

Классический идеал научности как единственно возможный и подразумевающий рассмотрение мира как детерминистского оказался под угрозой. А.Эйнштейн писал: “Метод, к которому мы прибегаем в настоящее время, пользуясь принципом причинности, весьма груб и поверхностен. Мы ведем себя как ребенок, который по одному стиху судит о целой поэме, ничего не зная о ритмическом рисунке, или как человек, начинающий учиться на фортепиано и способный улавливать лишь связь какой-нибудь одной ноты с непосредственно ей предшествующей или следующей за ней. В какой-то мере такой подход может оказаться вполне удовлетворительным (если иметь дело с простыми и незамысловатыми сочинениями), но такого подхода явно недостаточно для интерпретации фуг Баха” (2, с.244).

Эйнштейн использует эстетический пример. Этот пример можно дополнить примерами из сферы социального познания. Такая ситуация в науке потребовала своего философского осмысления. Э.Гуссерль характеризовал эту ситуацию следующим образом: “Несомненно, что позитивные науки после трех столетий блестящего развития чувствуют себя в наше время в высшей степени плохо из-за неясности в своих основаниях, в своих фундаментальных понятиях и методах” (3, с. 121).

Долгое время в психологии предпочитают использовать количественные методы, эксперименты и статистические данные. Целью такой психологии является раскрытие и утверждение множества каузальных законов, которые могут быть использованы для предсказания общих моделей человеческого поведения. В центре поставлен эксперимент, ориентированный на познание причины из “причиненного” следствия. (6, с.350.) Научное объяснение в такой традиции основывалось на универсальных законах.

• Под объяснением понимается ряд логических связанных утверждений, определяющих истоки или причины определенных эмпирических явлений, в существовании которых убеждено некоторое сообщество ученых. В некоторых источниках объяснение понимается как “логическая экспертиза соответствия”, как определенный вид деятельности по формированию элементов знания и оперированию в ходе исторического развития науки” (5).

Отличительными признаками такого познания являются: строгое применение рациональности и систематического наблюдения; нормы науки и действия научного сообщества определяют объективность и свободу от ценностных установок.

Нам кажется, что реально объяснительный подход может быть использован для систем изолированных (не подвергающихся внешнему воздействию); стабильных (возвращающихся в свое исходное состояние); простых и относительно статичных (развитие которых не приводит к их существенным изменениям) и детерминированных (система в своем настоящем содержит свое прошлое и однозначно определяет будущее).

Экспансия объяснительного метода в психологии как подведение особенного под всеобщее привела к обесцениванию других способов познания, таких как: личностный опыт, здравый смысл. Такой позитивистский настрой привел к тому, что их стали считать несостоятельными, несистематичными и безосновательными.

Литература

1. Атаджанов, М.Ю. История становления и развития психологической мысли в Узбекистане: автореферат дис. ... кандидата психологических наук : 19.00.01.- Москва, 1991.- 20 с.
2. Аминов Н.А. Дифференциальный подход к исследованию структурной организации главных компонентов педагогических способностей // Вопросы психологии. — 1995. - № 5. - С.5-18.
3. Ковалев Г.А. О возможностях активной коррекции межличностных отношений. — М., 1981.
4. Маркова А.К. Психология труда учителя. М, 1993.
5. Программа инновационной игры/Под ред. В. С. Дудченко. Ярославль, 1987
6. Зимбардо Ф. Застенчивость. Пер.с англ. М.1992.

УДК 372:83

Антоненко Н.Ю.¹, Баранов А.В.²©

¹Магистрант факультета экономики, истории и права,
Преподаватель кафедры социально-экономических дисциплин;

²К.э.н., доцент кафедры социально-экономических дисциплин.

Филиал Кубанского государственного университета в городе Славянске-на-Кубани, Россия

ВЛИЯНИЕ ПРЕДМЕТА «ЭКОНОМИКА ОРГАНИЗАЦИИ» НА ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУХГАЛТЕРА СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация

В статье исследуется значение курса «Экономика организации» для бухгалтера СПО. Обоснованы темы курса, позволяющие сформировать общие профессиональные компетенции.

Ключевые слова: экономика организации, изучение, формирование профессиональных компетенций.

Keywords: economy of the organization, studying, formation of professional competences.

В соответствии с принятой концепцией подготовки специалистов среднего звена компетентностный подход предполагает формирование у них необходимого набора знаний, умений и

владений (компетенций) и закрепление их в образовательных стандартах. Исходя из этого для каждой профессии составляется перечень дисциплин, освоение которых дает возможность сформировать у специалиста установленные образовательным стандартом компетенции, и распределить их между соответствующими дисциплинами. Затем осуществляется определение разделов и тем участвующих в формировании заданных для каждой данной дисциплины компетенций. Только таким образом можно подготовить специалиста к будущей деятельности.

Понятие «компетентность» подразумевает готовность (подготовленность) человека к выполнению той или иной социальной роли: профессионала, члена общества, гражданина и т. д. С этих позиций компетентность есть результат образования, а, следовательно, и цель, достижение которой обеспечивается реализацией требований стандарта [2, с. 31].

Все профессиональные компетенции бухгалтера можно разделить на две группы: во-первых, это компетенции, относящиеся к общей организации деятельности организации, во-вторых, компетенции, непосредственно относящиеся к бухгалтерским обязанностям.

При обучении бухгалтеров в средних профессиональных образовательных заведениях должно уделяться внимание не только узко специальным предметам, а именно: бухгалтерский учет, калькулирование, финансы и т.п., а также тем предметам, которые расширяют экономический кругозор бухгалтера в части понимания назначения предприятия, его роли в системе экономики, организации деятельности.

В частности, таким предметом, подлежащим изучению будущими бухгалтерами, является «Экономика организации». В этой дисциплине сочетаются теоретический и практический аспекты количественного и качественного обобщения экономических явлений, развития организации, разработки направлений повышения эффективности деятельности в современных рыночных условиях.

Согласно Федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования (СПО) по специальности 38.02.01 Экономика и бухгалтерский учет (по отраслям) основными профессиональными компетенциями (далее – ПК), закрепленными за предметом «Экономика организации» являются следующие [1, с. 3-4]:

ПК 4.1 – Уметь отражать нарастающим итогом на счетах бухгалтерского учета имущественное и финансовое положение организации, определять результаты хозяйственной деятельности за отчетный период.

ПК 4.2 – Уметь составлять формы бухгалтерской отчетности в установленные законодательством сроки.

ПК 4.3 – Уметь составлять налоговые декларации по налогам и сборам в бюджет, налоговые декларации по Единому социальному налогу (ЕСН) и формы статистической отчетности в установленные законодательством сроки.

ПК 4.4 – Уметь проводить контроль и анализ информации об имуществе и финансовом положении организации, ее платежеспособности и доходности.

Как видно из приведенных компетенций бухгалтер в результате изучения курса «Экономика организации» должен знать основные показатели деятельности организации, такие как: выручка, себестоимость, прибыль, основные фонды и показатели их использования, производительность труда, заработная плата, рентабельность, финансовые показатели и т. д., уметь их определять и оценивать.

В связи с этим целью изучения предмета «Экономика организации» является формирование фундамента теоретических знаний и практических навыков в области экономики организации на основе форм и методов ведения бизнеса в современных рыночных условиях. В соединении с экономической теорией, маркетингом, менеджментом и другими подобными учебными дисциплинами данный курс формирует общие взгляды на суть экономических явлений, действие рыночных механизмов в сфере экономики и поведение организации на рынке.

Основными задачами данного курса определены:

- изучение ключевых понятий, связанных с деятельностью организации;
- ознакомление с теоретическими основами экономического механизма функционирования организации;
- изучение показателей, характеризующих различные аспекты деятельности организации, которые позволяют отразить объективные закономерности, упитывающиеся в управлении экономикой;
- изучение подходов к оценке эффективности хозяйственной деятельности организации.

Для формирования компетенции ПК 4.1 у студентов СПО необходимо ввести следующие темы: «Формирование финансов организации», «Себестоимость продукции», «Ценообразование на предприятии».

Основные понятия, рассматриваемые в теме «Формирование финансов организации» следующие: собственные и заемные средства организации; сущность доходов и расходов организации. Данная тема способствует формированию у студентов знаний об источниках финансирования организации, развивает способность к развитию у студентов финансового мышления.

Основные понятия, рассматриваемые в теме «Себестоимость продукции» следующие: классификация затрат на производство; отраслевые особенности структуры себестоимости; виды себестоимости продукции; основные направления снижения себестоимости; показатели и формулы расчета снижения себестоимости, затраты на рубль товарной продукции.

Основные понятия, рассматриваемые в теме «Ценообразование на предприятии» следующие: механизм рыночного ценообразования; виды цен; факторы, влияющие на уровень цен; основные методы определения цен; ценовая конкуренция, влияние цен на выручку. Данная тема помогает сформировать понятие «ценообразование», познакомиться с методами государственного регулирования цен, научить студентов применять различные информационные ресурсы для осуществления рациональной ценовой политики организации.

Для формирования компетенции ПК 4.2 у студентов СПО необходимо изучить темы «Основные фонды организации» и «Оборотные средства организации». Основные понятия, рассматриваемые в теме «Основные фонды организации» следующие: основные фонды и их структура; состав и классификация основных средств; физический и моральный износ; восстановление основных фондов; виды амортизации основных фондов; методы расчета амортизации; показатели эффективности использования основных средств; фондоотдача и фондоемкость продукции; фондовооруженность; показатели интенсивного и экстенсивного использования оборудования.

Основные понятия, рассматриваемые в теме «Оборотные средства организации» следующие: состав, структура, классификация оборотных средств организации; оборачиваемости и кругооборота оборотных средств; виды норм и нормативов оборотных средств организации; коэффициент оборачиваемости оборотных средств, период оборачиваемости, продолжительность одного оборота.

Для формирования компетенции ПК 4.3 у студентов СПО необходимо изучить тему «Общая характеристика налогов, уплачиваемых организацией». Данная тема раскрывает такие понятия как: виды налогов уплачиваемых организацией; ставки налогов; методы расчета налогов; показатели, используемые при расчете налогов. Данная тема помогает познакомить студентов с налоговой политикой государства, показать взаимосвязь интересов общества и государства на примере организации.

Для формирования компетенции ПК 4.4 у студентов СПО необходимо ввести следующие темы: «Прибыль», «Рентабельность производства». Основные понятия, рассматриваемые в теме «Прибыль» следующие: функции и роль прибыли в рыночной экономике; источники и виды прибыли; факторы, влияющие на величину прибыли; распределение и использование прибыли организации.

Основные понятия, изучаемые в теме «Рентабельность производства»: рентабельность предприятия и продукции; пути повышения рентабельности.

Для закрепления изученного теоретического материала и формирования требуемых умений и владений на практических занятиях по данным темам следует использовать метод решения задач по расчету отмеченных показателей.

Подводя итог можно отметить, что для специалиста по бухгалтерскому учету подобранные в курсе темы и их содержание очень важны, так как, опираясь на них можно лучше освоить и специальные бухгалтерские компетенции. Современному бухгалтеру необходимо понимать экономическое значение и роль курса «Экономика организации» в его профессиональной деятельности. Освоение предмета «Экономика организации» дает возможность частично сформировать профессиональные компетенции, которые установлены государственным образовательным стандартом СПО для бухгалтера.

Литература

1. Приказ Минобрнауки России от 28.07.2014 N 832 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 38.02.01 Экономика и бухгалтерский учет (по отраслям)» (Зарегистрировано в Минюсте России 19.08.2014 N 33638) – www.consultant.ru (дата обращения 19.03.2016 г.)
2. Зеер, Э.Ф. Психолого-дидактические конструкты качества профессионального образования / Э.Ф. Зеер // Образование и наука. – 2013. – № 2 – С. 31-50.

Байтикова Б.Б. ©

Старший преподаватель, кафедры государственного языка,
Ошский государственный университет, Кыргызская Республика

ИЗ ИСТОРИИ ПРЕПОДАВАНИЯ КЫРГЫЗСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛАХ С УЗБЕКСКИМ ЯЗЫКОМ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация

В статье описана краткая история преподавания кыргызской литературы в школах Кыргызстана с узбекским языком обучения, основное внимание уделено на создание программ и учебников по кыргызской литературе и на проблемы, стоящие сегодня перед методикой преподавания кыргызской литературы в узбекской школе.

Ключевые слова: диалог культур, узбекские школы, официальные документы, учебная программа, учебник.

Keywords: the dialogue of cultures, the Uzbek school, white papers, curriculum, textbook.

До введения предмета кыргызской литературы в школах с узбекским языком обучения Кыргызстана как самостоятельного, ее функции выполнял предмет кыргызского языка, который изучается с 1990 года. В учебники по кыргызскому языку помимо упражнений, связанных с грамматикой, были включены тексты, охватывающие материалы из истории, культуры, традиций и обычаев кыргызского народа, а также краткие сведения по биографии поэтов и писателей, отрывки из их произведений. Эти материалы были в основном лингвострановедческого характера. Например, в учебнике “Кыргыз тили” (“Кыргызский язык”) для VII класса (авторы – Т.Аширбаев, А.Кадырова, Г.Ашимбаева) [2] были тексты, как “Ак калпактын касиети” (“Свойства белого калпака”), “Ала-Тоо”, “Түшүм майрамы” (“Праздник урожая”), “Устукан тартуу” (“Традиция подачи мяса гостям”), “Көөкөр” (“Кувшин”) и отрывки из романа А.Джакыпбекова “Теңири Манас” (“Манас великий”), а также из произведений Ч.Айтматова и других писателей.

Хотя узбекский язык является близкородственным (относится к тюркским языкам), он имеет отличие в фонетическом и артикуляционном аспектах. Поэтому в учебниках кыргызского языка для узбекских школ основное внимание было уделено на вопросы развития речи.

В 1993 году был принят первый нормативный документ “Программа кыргызского языка” для I ступени (II-III классы), а в 1997 году была разработана программа для II ступени (IV-IX классы) [5].

Позже, в 2007 г. для I-XI классов школ с узбекским языком обучения была переработана с внесением изменений и дополнений “Программа кыргызского языка” учеными Т. Аширбаевым, С. Рысбаевым, З. Тагаевой, А. Акматовой, Б. Абдухамидовой. По данной программе обучение состоит из трёх ступеней, для каждой из которых определены задачи, исходя из особенностей ступеней.

В 1999 г. была разработана “Программа по кыргызской литературе” для V-IX классов школ с узбекским языком обучения, авторами которой явились ученые-педагоги Ж.Шериев, С. Момуналиев [3]. При составлении данной программы за основу была взята “Программа по кыргызской литературе для школ с кыргызским языком обучения” и с учетом сравнительного анализа учебной программы по узбекской литературе. Хотя программа была составлена, отсутствие учебников составляло множество проблем для учителей. Отдельные произведения оставались малоизученными. Отсутствие учебников и учебно-методических пособий составляло проблему с одной стороны, с другой стороны – ощущалась нехватка учителей по кыргызскому языку и литературе в некиргизской аудитории.

В 2004 г. был составлен учебник по кыргызской литературе для 5 класса школ с узбекским языком обучения “Кыргыз адабияты” (хрестоматия) (автор С. Момуналиев) [8], а в 2008 году был издан учебник для 6 класса “Кыргыз адабияты” (хрестоматия) [9] того же автора.

В 2008 г. А.Ж.Муратовым и К.К.Акматовым была разработана “Программа по кыргызской литературе” для школ с узбекским, таджикским языками обучения. Необходимость составления данной программы авторы объясняют следующим образом: “... с 1999 года применяется программа по кыргызской литературе для 5-9 классов, составленная Ж.Шериевым и С.Момуналиевым. Не было программы для 10-11 классов... Программа, во-первых, составлена с учетом последних достижений в обучении и мировом образовании согласно современным требованиям. Во-вторых, данный нормативный

документ разработан более упрощенно с учетом накопленного опыта, отзывов и мнений учителей-практиков. В-третьих, материалы были более конкретизированы согласно распределению часов в учебном плане, рекомендованном в начале 2007-08 учебного года. Кыргызская литература теперь изучается в объеме двух часов в неделю в 5-9 классах, в объеме 1 часа – в 10-11 классах” [6, 3]

Эта программа была принята в качестве альтернативной и роздана учителям школ с узбекским языком обучения. Так, отдельные учителя работали по программе С.Момуналиева, другие – по альтернативной программе. А также некоторые учителя стали использовать учебник-хрестоматию А.Ж.Муратова и Б.Кыдырбаевой [4], составленную для школ с русским, узбекским и таджикским языками обучения.

Переработанная и дополненная С.Момуналиевым в 2011 г. программа по кыргызской литературе для V-XI классов была рекомендована к использованию [7].

В 2012 г. были составлены учебники-хрестоматии по кыргызской литературе для 7-8-9 классов школ с узбекским языком обучения и рекомендованы к использованию, автором которых явился С.Момуналиев.

Проблема преподавания кыргызской литературы в школах с узбекским языком обучения остается все еще нерешенной, так как, во-первых, в связи с тяжелыми экономическими условиями учителя бросили школу и выехали на заработки в другие страны; во-вторых, в результате июньских событий 2010 года, которые привели к межнациональному столкновению, многие учителя кыргызского языка и литературы в населенных пунктах компактного проживания узбеков перевелись в другие школы или бросили работу совсем; в-третьих, ряд учителей-специалистов пополнили студенты узбекской национальности, обучающиеся в ВУЗах заочно. Следует отметить, что перечисленные факты оказали отрицательное влияние на качество преподавания кыргызской литературы.

Для учителей кыргызской литературы в неродной аудитории трудности составляют отсутствие учебно-методических пособий для учителей и слабое распространение имеющегося опыта. В 2009 году было издано методическое пособие “Элдик оозеки чыгармаларды өзбек мектептеринде окутуу” (“Преподавание устного народного творчества в узбекских школах”) [1] К.К.Акматова и Т.Колдошова, а также несколько статей разных авторов. Данное пособие было составлено согласно программе по кыргызской литературе, составленной А.Ж.Муратовым и К.К.Акматовым в 2008 году для школ с узбекским и таджикским языками обучения. В пособие нашла отражение методические рекомендации по изучению сказки “Акыл Карачач” (“Умная Карачач”), дидактических произведений, “Рождения Манаса”, (отрывка из эпоса “Манас”), эпоса “Кожожаш” и лирических произведений, предусмотренных программой, а также были включены методические разработки отдельных уроков.

На сегодняшний день перед методикой преподавания литературы стоит ряд серьезных проблем. Согласно как исследованию учёных, так и нашему наблюдению, к ним относятся следующие:

- формирование у учащихся интерес к чтению художественных произведений;
- пробуждение читательской активности учащихся, опираясь на читательское влияние;
- совершенствование читательской культуры и художественного и эстетического вкуса у учащихся;
- дать чувствовать учащимся национальную и общечеловеческую ценность художественного произведения, которая не теряется в любую эпоху и в любой общественный строй;
- организация уроков различных форм и выбор методов обучения согласно требованиям времени и их применение;
- формирование разносторонне развитой личности посредством художественного образа героев [10, 12-13].

Таким образом, методика преподавания кыргызской литературы в школах с узбекским языком обучения Кыргызстана входит в ряд молодых, формируемых педагогических наук, имеющих свой предмет, свои методы и приемы исследования. Она хоть немногочисленна, но своеобразна. Граждане суверенного Кыргызстана должны быть воспитаны в духе патриотизма, должны любить преимущества и приоритеты, знать историю и культуру своей страны. В этом огромную роль играет диалог литератур и диалог культур, что является одной из стратегических задач методики преподавания кыргызской литературы в неродной аудитории.

Литература

1. Акматов К. Колдошов Т. Элдик оозеки чыгармачылыктары өзбек мектептеринде окутуу: Усулдук колдонмо. - Ош: 2009
2. Аширбаев Т., Кадырова А., Ашимбаева Г. Кыргыз тили. 7-класс. Окутуу өзбек тилинде жүргүзүлгөн мектептер үчүн окуу китеби. - Б.: 2002

3. Кыргыз адабиятынын программасы. Өзбек мектептеринин 5-9-класстары үчүн. Түзүүчү: Ж.Шериев, С. Момуналиев. Ош: ОшКУУ, 2009
4. Кыргыз адабияты: 10-кл. үчүн кыргыз адабиятынын сынакка коюлган хрестоматиялык окуу китеби. Окутуу мамлекеттик тилде жүргүзүлбөгөн (орус, өзбек, тажик ж.б.) мектептерге арналат. /Авт.-түз.: А.Ж.Муратов, Б.А.Кыдырбаева. - Б.: 2009
5. Кыргыз тилинин программасы. Окутуу өзбек тилинде жүргүзүлгөн мектептердин 4-9-класстары үчүн. Б.: 1997
6. Кыргыз адабиятынын программасы: окутуу өзбек, тажик тилдеринде жүргүзүлгөн мектептердин V- XI класстары үчүн /Түз: Муратов А., Акматов К. - Б.: 2008
7. Кыргыз адабиятынын программасы. Өзбек мектептеринин 5-11-класстары үчүн /Түзүүчү: Момуналиев С. Ош: Кыргызско-узбекский универ-т, 2011.
8. Момуналиев С. Кыргыз адабияты: Хрестоматия: Окутуу өзбек тилде жүргүзүлүүчү мектептердин 5 – кл. үчүн окуу китеби – Уш – Б.: 2004
9. Момуналиев С. Кыргыз адабияты. Окутуу өзбек тилинде жүргүзүлүүчү мектептердин 6-класстары үчүн окуу китеби. – Учкун, 2008
10. Момуналиев С. Кыргыз орто мектептеринде лирикалык чыгармаларды окутуунун педагогикалык-методикалык негиздери. Педагогика илимдеринин доктору окумуштуулук даражасын изденип алуу үчүн жазылган диссертациянын авторефераты. - Б.: 2011

Бакиева Х. ©

Ташкентский государственный педагогический университет и.Низами. г.Ташкент Узбекистан

РАЗВИТИЕ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация

В материале в наиболее общей форме рассматривается вопрос о путях развития речи учащихся начальных классов на уроках русского языка. Даны понятия коммуникативной направленности работы по развитию речи, коммуникативной компетентности учащихся.

Ключевые слова: Формирования, развития, исследования, упражнения, знания.

Summary

In material in the most general form the question of ways of development of the speech of pupils of initial classes at Russian lessons is considered. Concepts of a communicative orientation of work on development of the speech, communicative competence of pupils are given.

Keywords: Formations, developments, researches, exercises, knowledge.

Хорошо развитая речь служит одним из важнейших средств активной деятельности человека в современном обществе. Для школьника же она является средством успешного обучения в школе, так как речь – способ познания действительности.

Развивая речь, человек активно развивает мышление, чувства, получает навыки полноценного общения.

Утверждение, что основная цель уроков русского языка – это развитие речи учащихся, стало аксиомой. Ведь все умения школьников в процессе работы с языковыми явлениями формируются через речь, проявляются в речевой деятельности. Именно поэтому уроки русского языка играют ведущую роль в работе по развитию речи, хотя и другие уроки призваны развивать речь учащихся.

В начальных классах обучение языку имеет практическую направленность, когда дети учатся правильно произносить и отбирать необходимые слова для отображения предметов и явлений окружающей действительности. Учащихся обучают правильно и связно выражать свои мысли как на уроках изучения грамматики и правописания, так и на уроках чтения.

Языковые знания – залог культуры речи. Языковая норма лежит в основе каждой мысли. Вместе с тем, уже в начальной школе есть возможность решать задачу более высокого уровня: учить детей находить для своих мыслей наиболее совершенную форму выражения, осознавать язык эстетически.

Таким образом, овладение языком, запасом слов и грамматических форм создает предпосылки для развития мышления.

Язык усваивается ребенком через речь. В этом и заключается процесс развития речи. Из этого следует, что для развития речи детей необходимо обеспечить восприятие ими хороших образцов речи, которые содержали бы разнообразный языковой материал. Овладев же необходимыми средствами языка, ребенок может и должен строить собственные речевые высказывания.

Ибо язык усваивается ребенком в общении, в процессе речевой деятельности.

Так, под развитием речи на уроке русского языка Т.А. Ладыженская понимает всю работу, проводимую словесником специально и в связи с изучением школьного курса для того, чтобы ученики овладели языковыми нормами, а также умением выражать свои мысли в устной и письменной форме, пользуясь нужными языковыми средствами в соответствии с целью, содержанием речи и условиями общения. [6; стр.8]

Иначе говоря, обучение родному языку подчиняется принципу коммуникативной направленности. «Практическим средством осуществления принципа коммуникативной направленности в обучении русскому языку в школе являются упражнения по развитию речи...» [6; стр.15]

Заслуживает внимания типология упражнений по развитию речи, представленная Т.А.Ладыженской. Исходя из содержания материала, необходимого усвоить, а также из способа деятельности учащихся, Т.А.Ладыженская выделяет следующие типы упражнений:

1. Упражнения, рассчитанные на усвоение норм литературного языка:

а) наблюдение по специальной подготовке вопросов и заданий;

б) выделение и характеристика нужных элементов;

в) сравнение сопоставимых явлений языка;

г) анализ текста с точки зрения соотносительности использованных в нем языковых средств и задачи, условий, содержания высказывания.

2. Упражнения, предусматривающие обогащение речи учащихся соотносительными средствами языка.

а) упражнения, направленные на формирование умений отбирать из ряда соотносительных языковых средств наиболее уместные для выражения данного содержания высказывания в соответствии с задачей и обстоятельствами речи;

б) упражнения, ориентирующие на отработку умений приспосабливать языковые средства друг к другу в связном высказывании. [6; стр.16]

Теоретические основы развития речи, основные положения теории речевой деятельности обоснованы и развиты в исследованиях М.Р. Львова, М.С. Соловейчик и других.

Современные исследования в области методики обучения языку направлены на поиск эффективных методов и приемов формирования коммуникативной компетентности учащихся. Коммуникативная компетентность означает сформированность навыка использования языка для решения различных жизненных задач, которые требуют применения речевых умений. Иными словами, для формирования коммуникативной компетентности необходимо выполнение как языковых, так и речевых упражнений. По М.Р.Львову упражнения по развитию речи разделяются на аналитические, т.е. языковые, и синтетические, т.е. речевые. [5; стр.332]

Литература

1. Архипова Е.В. Развитие речи: учебное пособие для учителей начальных классов. - М, 1995.
2. Волкова В.М. Эффективные приемы обогащения активного словаря учащихся. - «Русский язык в школе» №3, 1995
3. Казарцева О.М. Культура речевого общения: теория и практика обучения. -М., 1998
4. Ладыженская Т.А. Живое слово. Устная речь как средство и предмет обучения. М.: Просвещение, 1986
5. Львов М.Р. Рамзаева Т.Г., Светловская Н.Н. Методика обучения русскому языку в начальных классах. – М.: Просвещение, 1987.
6. Методика развития речи на уроках русского языка. Под ред. Т.А.Ладыженской. – М., 1991
7. Романовская. З.И. Развитие речи и мышления в системе обучения академика Л.В. Занкова. - «Начальная школа» №5, 1999.
8. Русский язык в начальных классах. Теория и практика обучения. Под ред. М.С.Соловейчик – М, 1993.

УДК 376.37

Баракова Е.П. ©

Магистрант, кафедра специальной педагогики,
Омский государственный педагогический университет

НАРУШЕНИЕ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У УЧЕНИКОВ МЛАДШИХ КЛАССОВ

Аннотация

Автор представляет типологию нарушений в письменной речи, основанную на результатах диагностики образцов письменных работ школьников 3 класса адаптивной школы с ОНР с симптомокомплексом дизартрия. Результаты анализа письменных работ предъявлены в качественной и количественной обработке данных.

Ключевые слова: анализ образцов письменных работ, проявление дисграфия при дизартрии, дизорфография, нарушение графомоторики, начальная школа.

Keywords: analysis of written text, a manifestation of dysgraphia with dysarthria, dysorthography, violation of graphomotor, elementary school.

Нарушение речи оказывает негативное влияние на все сферы жизни ребенка и, в первую очередь, на готовность к обучению, в школьном возрасте – на возможность выбора образовательного маршрута и во многих случаях влияет на его психологический комфорт, эмоционально-волевую сферу. В рамках данной статьи мы рассмотрим вопрос выявления специфических ошибок у младших школьников. Данное нарушение рассматривается на одном уровне с проблемой индивидуального роста, состоятельность учеников в обучении, степенью успешности и продуктивности в школе [3, с. 5].

Нарушение письменной речи у младших школьников часто рассматривается под грифом «неуспеваемости», ставя нежелание учиться, как первопричину проявления специфических ошибок на письме. У всех детей с тяжелыми нарушениями речи наблюдается дисграфия, которая является симптомом общего недоразвития речи (ОНР) с последующим проявлением в школьном возрасте [4]. Согласно классификации Лалаевой Р.И. нарушение письменной речи включает в себя 5 форм: артикуляторно-акустическая дисграфия; дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания; дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза; аграмматическая дисграфия; оптическая дисграфия. Наша задача заключалась в выявлении чистых форм проявления дисграфии у учеников младших классов, объединённых общим симптомокомплексом дизартрии. Согласно наблюдениям Милостивенко М.Г., Прищеповой И.В., у детей с нарушением письменной речи встречаются в тесной связи дисграфические и орфографические ошибки. При преодолении специфических ошибок на письме на первый план выходят «ошибки на правило». Впоследствии, нарушение письменной речи плавно перетекает в 3-4 классе в дизорфографию. В связи с чем, появился интерес выяснить, на самом ли деле дисграфия ведет за собой подобные последствия [2, 68].

Нами были изучены письменные работы учеников третьего класса адаптивной школы-интерната №19 города Омска с ОНР с симптомокомплексом дизартрии. Школьникам предлагалось написать диктант, изложение, организовывалось контрольное списывание. По результатам анализа образцов письменных работ были описаны специфические ошибки, которые подверглись качественной и количественной обработке данных.

У 12,5% младших школьников с ОНР с симптомокомплексом дизартрии проявляется одна из форм дисграфии, а у 87,5% наблюдается смешения различных форм.

На первом месте по частотности в 87,5% случаев у школьников встречается дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза. В этой группе были выявлены такие ошибки, как вставки дополнительных букв или их сокращение в слове; замена предшествующих звуков последующими; дублирование букв, слогов; слияние разных слов в одно или их частей.

На втором месте по частоте в 75% случаев у учеников была выявлена дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания, или акустическая дисграфия. Среди ошибок данной формы нарушения письменной речи чаще всего встречались: замены или смешения букв, обозначающих глухие звуки, на буквы, обозначающие звонкие звуки или наоборот; замены букв обозначающих гласные звуки, схожие по артикуляции; смешение букв, обозначающих свистящие или шипящие согласные звуки;

смещения букв, обозначающих аффрикаты и их компоненты; нарушения обозначения мягкости согласных на письме.

На третьем месте по частотности в 50% случаев у школьников обнаружена оптическая дисграфия, которая чаще всего проявляется в смешении графически сходных букв и написании несуществующих букв или слиянии некоторых элементов разных букв в одно целое, а также встречаются в написанном тексте ученика дополнительные элементы у букв или их отсутствие.

На четвертом месте по частоте в 25% случаев у детей встречается аграмматическая дисграфия, при которой школьники неправильно согласуют слова в предложении и неуместно используют предлоги.

После изучения проявлений общих форм дисграфии у младших школьников, было проведено дополнительное исследование на наличие в работах учеников дизорфографии. Выяснилось что, у всех учеников третьего класса с ОНР с симптомокомплексом дизартрии обнаруживается дизорфография разной степени выраженности. Мы выявили ошибки в применении следующих правил:

- безударные гласные в корне слова;
- заглавная буква в словах;
- написание словарных слов;
- правописание непроизносимых согласных в корне слова;
- разделительный мягкий знак [2, с. 69].

При анализе образцов письменных работ младших школьников было обнаружено в 75% случаях нарушения графомоторной деятельности. А именно: наполнение слов буквами разной высоты; использование вместо дугообразного элемента – угловатой линии; соединение букв дополнительными элементами; скученность букв; выход за пределы строки; постоянные исправления и перечеркивания букв; искажения пропорций внутри буквы [1, с. 57-63].

Мы убедились, что во всех письменных работах у детей с ОНР с симптомокомплексом дизартрии встречаются дизорфографические ошибки и, в большинстве письменных работ, – дисграфия в результате нарушения языкового анализа и синтеза. В связи с тем, что был выявлен общий дефект письменной речи у всех детей с дизартрией, мы сделали вывод, что с ними нужно проводить групповую логопедическую работу по исправлению данных специфических ошибок. В остальных случаях необходимы индивидуальные занятия.

Литература

1. А. Домагала - Типология нарушений графомоторики и ее использование в дифференциальной диагностике // Дефектология.- 2015. - № 6. – С.57-63.
2. Величенкова, О.А. Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения и письма у младших школьников / О.А. Величенкова, М.Н. Русецкая. – М.: Национальный книжный центр, 2015. – 320 с. – ISBN 975-5-4441-0084-4
3. Поваляева М.А. Профилактика и коррекция нарушений письменной речи: качество образования: учебное пособие / М.А. Поваляева. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 158 с. – ISBN 5-222-07210-X
4. Чиркина Г.В. Дети с нарушением речевого развития. Особенности общения // ИКП 2009-03-31 [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.predanie.ru/bez-avtora/video/7736-6-chirkina-g-v-d-p-n-prof-deti-s-narusheniem-rechevogo-razvitiya-osobennosti-obscheniya-ikp-2009-03-31/

Бирюкова Г.Н. ©

Воспитатель первой квалификационной категории,
МБДОУ д/с №81 г. Белгорода, Россия

ИНТЕГРИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация

В статье рассматривается интегрированный подход в обучении старших дошкольников, приводится пример интегрированного занятия. Предложенные материалы могут использоваться воспитателями в педагогическом процессе.

Ключевые слова: дошкольники, интегрированный подход, образовательная деятельность.

Keywords: preschoolers, integrated approach, educational activity.

Интегрированный подход привлекает всё большее внимание педагогов ДОУ. Необходимо постепенно выходить за традиционные рамки и использовать принцип интеграции в целостном педагогическом процессе. Дошкольный возраст не может быть не интеграционным по своей сути, так как социальные, речевые, физические, когнитивные, художественно-творческие достижения каждого ребёнка теснейшим образом взаимосвязаны. Более того, сознание маленького ребёнка синкретично, целостно по своей природе, что позволяет дошкольнику выстраивать картину мира даже вопреки укоренившемуся разделительному подходу [5].

Конспект итогового интегрированного занятия в подготовительной к школе группе

«Путешествие в страну знаний»

Цель: обобщать и систематизировать у детей полученные знания.

Задачи:

- Развивать интерес к истории своего города; расширять знания детей о своем городе, достопримечательностях, воспитывать чувство гордости к городу, в котором живёшь.
- Развивать внимание, мышление, связную речь, работать над выразительностью речи, продолжать развитие умения отвечать на вопрос полным распространённым предложением.
- Освоение звукового анализа пятизвучных слов; определение их последовательности, характеристика звуков (гласный – согласный), составление схемы слова.
- Определять количество и последовательность слов в предложении; составлять предложения с заданным количеством слов.
- Развивать логическое мышление, умение решать простые математические задачи, умение ориентироваться на листе бумаги, развивать мелкую моторику пальцев рук.
- Закреплять знания детей об элементах математической символики, понятие части задачи, знания о последовательности дней недели, времени года, части суток, умение отгадывать загадки.
- Формировать навыки выполнения поставленной задачи, умения оценивать результаты своей деятельности.

Предварительная работа: сюжетно-ролевые игры «Школа», «Почта»; д/и «Кто в лесу живет?», театрализованная деятельность «Репка», посещение мини-музея «Комната русского быта», «Белгород – город воинской славы».

Ход образовательной деятельности:

1. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ МОМЕНТ.

Воспитатель: Ребята, поздороваемся с нашими гостями и подарим им наши улыбки. А теперь все посмотрите на меня и подарите мне свои улыбки. Доброе утро, дорогие дети и взрослые.

2. ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Раздается стук в дверь. На пороге стоит почтальон (ребенок) с коробкой, в которой лежит цветик-семицветик и записка. На лепестке с цветной стороны наклеены цифры от 1 до 7.

Почтальон: Здравствуйте, я почтальон, принес вам посылку.

Воспитатель: Здравствуйте, почтальон. Проходите, пожалуйста. Ребята, давайте откроем посылку и посмотрим, что там внутри. Ой, здесь волшебный цветок. Может вы его узнали?

Дети: Цветик – Семицветик.

Воспитатель: Почему он так называется?

Дети: У него семь лепестков.

Воспитатель: Какого цвета у него лепестки?

Дети называют цвета лепестков (красный, оранжевый, желтый, зеленый, голубой, синий, фиолетовый).

Воспитатель: Где еще в таком же порядке расположены цвета?

Дети: В таком порядке расположены цвета радуги.

Воспитатель: А кто знает поговорку для запоминания порядка цветов в радуге? («Каждый охотник желает знать, где сидит фазан»).

Воспитатель: Ой, ребята, а тут еще и записка в коробке.

Воспитатель достает и читает записку: «Здравствуйте, дорогие дети. Пишут вам ученики школы. Вы скоро пойдете в школу. Вы готовы учиться в школе? Совершив путешествие в страну знаний и, выполнив последнее задание, вы ответите на этот вопрос. Каждый лепесток нашего цветка приготовил для вас задание. Последовательно выполняя их, вы совершите путешествие в страну знаний».

Воспитатель: Ну, что отправляемся в путешествие.

Ребенок отрывает лепесток и называет цифру. В это время воспитатель говорит: «Лети, лети лепесток и приведи нас к заданию №1».

Карточки с номерами заданий находятся по всей группе в соответствующих центрах.

ЦЕНТР МИНИ-МУЗЕЙ «БЕЛГОРОД-ГОРОД ВОИНСКОЙ СЛАВЫ».

КАРТОЧКА № 1.

Воспитатель: В первом задании вам нужно будет ответить на вопросы викторины.

- Назовите страну, в которой мы живем? (*Россия*).

- Главный город России? (*Москва*).

- Цвета российского флага? (*триколор: белый, синий, красный*).

- А как называется город, в котором мы с вами живем? (*Белгород*).

- А почему он так называется? (*потому стоит на меловых горах*).

- А кто назовет мне улицы нашего города? (*Губкина, Шаландина, Есенина, проспект Ватутина, Королева*).

Воспитатель: Как много вы знаете о нашей Родине. И мы отправляемся дальше.

ЦЕНТР ПРИРОДЫ И ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЯ

КАРТОЧКА №2

Воспитатель: В этом задании нам предлагается отгадать загадки. Хотите? А отгадку мы проверим по картинке.

У меня роскошный хвост,

А характер мой непрост -

Я коварна и хитра.

Глубоко моя нора. (*Лиса*)

Серый я, живу в лесу,

Знаю рыжую лису.

Песню грустную тяну,

Громко вою на луну. (*Волк*)

Хозяин лесной

Просыпается весной,

А зимой под вьюжный вой

Спит в избушке снеговой. (*Медведь*)

Не барашек и не кот,

Носит шубку круглый год.

Шубка серая – для лета.

Для зимы другого цвета. (*Заяц*)

Хожу в пушистой шубе,

Живу в глухом лесу.

В дупле на старом дубе
Орешки я грызу. (Белка)

Водяные мастера
Строят дом без топора,
Дом из хвороста и тины
И плотину. (Бобы) [2]

Воспитатель: Вы справились с заданием. Очень рада!

ЦЕНТР КНИГИ

КАРТОЧКА №3

Воспитатель: Здесь у нас несколько заданий. Слушайте первое задание: «Предлагаю вам игру с мячом «Чей дом?» Встаньте в круг, пожалуйста. Я называю предмет – вы действие, которое он может совершать. Например: «самолет-летает, парит».

Дети встают в круг; воспитатель бросает мяч по очереди и задает вопросы:

- заяц – скачет, боится;
- ветер – дует, шумит;
- поезд – едет, гудит;
- солнце – светит, греет;
- цветок – растет, цветет;
- чайник – кипит, свистит.

Воспитатель: Мне очень приятно, что вы постарались! Второе задание. Приглашаю вас присесть на стулья.

Игровая обучающая ситуация «Составляем предложения», «Графическое изображение предложений».

- Ребята, сейчас я вам покажу сказочного героя, а вы должны назвать его и составить с этим словом любое предложение из 3-4 слов. Например: заяц (*заяц любит морковь*). Из скольких слов состоит это предложение (*это предложение состоит из 3 слов, ребёнок записывает схему предложения на доске \- - -*).

Затем воспитатель по очереди показывает: репку; внучку; Жучку.

Посадил дед репку. Позвала Жучка кошку. Внучка за бабку.

Воспитатель: Из какой сказки этот отрывок? («Репка») Молодцы!

ЦЕНТР ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ

КАРТОЧКА №4

Воспитатель: Физкультминутка. Здесь мы с вами немного разомнемся. Выполняем движения под музыку.

ЦЕНТР РАЗВИТИЯ РЕЧИ

КАРТОЧКА №5

Воспитатель приглашает пройти за столы и читает задание:

Задание № 1 Игра называется «Кто внимательный».

- Я буду показывать букву (У, И, Д, Ш, О, Р, Ф, А). Если она обозначает гласный звук, вам надо поднять красную карточку, если согласный, то синюю [1].

Задание №2: «Какой буквы не хватает? »

Прочитайте слова и напишите на месте точки, какая буква потерялась:

шк(о)ла, маш(и)на, (з)аяц, бана(н), лис(а), к(о)шка. Вы работаете по карточкам, а Дима на доске. Давайте проверим, у всех как у Димы? [1]

Задание № 3 Игра «Придумай слово с заданным звуком».

Послушайте внимательно: *мммама, Римма, комм*. Какой одинаковый звук слышится во всех словах? А теперь вы придумайте слово со звуком «ммм» и отметьте место этого звука в слове: в начале, середине или конце. Давайте проверим, какие слова вы придумали? Где находится звук? Молодцы ребята, вы хорошо справились и с этим заданием [6].

ЦЕНТР МАТЕМАТИКИ

КАРТОЧКА №6

Воспитатель: А сейчас поиграем, становитесь в круг (*игра с мячом*). Вы передаете мяч по кругу, пока звучит бубен. Тот из вас, у кого окажется мяч, отвечает на вопрос.

1. У мамы есть кот Пушок, собака Дружок, дочка Люба. Сколько детей у мамы? (1).
2. Что едят крокодилы на Северном полюсе? (крокодилы там не живут).

3. Кто громче мычит: петух или корова? (петух не умеет мычать).
4. Какого цвета волосы у колобка? (у колобка нет волос).
5. Сколько дней в неделе.
6. Сколько месяцев в году.
7. Назови последний месяц зимы.
8. Назови части суток. Сколько их?

Работаем по карточке №1

Девочка Женя несла баранки на веревочке и считала ворон. Бродячая собака утащила все баранки, и у Жени осталась только веревочка. На листе бумаги у вас нарисована веревочка от баранок. Измерьте линейкой длину веревочки и результат запишите в клеточке рядом. [4]

Но сначала вспомните правило измерения линейкой (*линейку придерживаем рукой, измерение начинаем от 0*).

Карточка №2. Посмотрите на картинку и составьте условие задачи. (У мишки 10 круглых шариков и 3 овальных). Задайте вопрос к задаче. (Сколько шариков у мишки всего?13). Запишите и прочитайте решение задачи

(10 + 3=13). [3]

Карточка №3. Дети получают индивидуальные карточки с математическим примером, где пропущена цифра, им необходимо вставить нужную цифру на месте точки.

3 + . = 5	4 - 2 = .	4 + . = 7	6 - . = 4
5 + 5 = .	10 - . = 3		

КАРТОЧКА №7

Воспитатель: Наше путешествие подходит к концу. В последнем задании вам нужно выложить из букв слова, а слова сложить в предложение. Оно и станет вашим девизом перед школой «МЫ ГОТОВЫ К ШКОЛЕ».

Воспитатель: Все задания выполнены. Вы хорошо со всем справились.

РЕФЛЕКСИЯ.

Литература

1. Астафьева Е.О. Играем, читаем, пишем: Методическое пособие-конспект / Худ. О.Р. Гофман. СПб.: Детство-Пресс, 2011. – 64 с.
2. Бондаренко Т.М. Комплексные занятия в подготовительной группе детского сада: Практическое пособие для воспитателей и методистов ДОУ. – Воронеж: ИП Лакоценин С.С., 2009. – 666 с.
3. Колесникова Е.В. Математика для детей 6-7 лет: Учеб.-метод. пособие к рабочей тетради «Я считаю до двадцати». 4-е изд., перераб. И доп. – М.: ТЦ Сфера, 2015. – 96 с.
4. Колесова Л.В. Математическое развитие детей 4-7 лет: игровые занятия / авт.-сост. Л.В. Колесова. – Изд. 2-е, доп. – Волгоград: Учитель, 2014. – 251 с.
5. Леонова Н.Н. Художественное творчество. Освоение содержания образовательной области по программе «Детство»: планирование, конспекты. Подготовительная группа / авт.-сост. Н.Н. Леонова. – Волгоград: Учитель, 2014. – 327 с.
6. Шумаева Д.Г. Как хорошо уметь читать! Обучение дошкольников чтению: Программа-конспект. – СПб.: Детство-Пресс, 2000. – 188 с.

УДК 514.18

Богданова Е.Е. ©

Старший преподаватель кафедры «Инженерная графика» Московского государственного
технического университета имени Н.Э. Баумана

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ НАЧЕРТАТЕЛЬНОЙ ГЕОМЕТРИИ В ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗАХ: НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ

Аннотация

В статье рассматривается незаменимость науки «Начертательная геометрия», как неотъемлемой части общего инженерного образования; изменение подхода к изучению начертательной геометрии, новые методики и средства ее освоения, а также методические приемы с использованием современных компьютерных технологий и зависимости эффективности освоения дисциплины «Начертательная геометрия» как от проверенных методик обучения, так и от новых методик, связанных с использованием современных информационных технологий.

Ключевые слова: начертательная геометрия, методика преподавания, практическая подготовка, инженерное образование.

Keywords: descriptive geometry, methods of teaching, practical training, engineering education.

В учебные планы очень многих направлений высшего и среднего специального образования - в виде отдельного предмета или в качестве его составной части – входит начертательная геометрия.

Эта дисциплина, представляет собой двумерный геометрический аппарат и набор алгоритмов для исследования свойств геометрических объектов.

Преподавание начертательной геометрии, являющейся одной из основных учебных дисциплин в техническом ВУЗе или техникуме, основывается на тесном сочетании аналитических и синтетических методов. На знание основ элементарной геометрии – планиметрии и стереометрии – опирается курс начертательной геометрии, и именно поэтому наибольшее внимание следует уделять тем определениям и теоремам элементарной геометрии, которые используются в процессе освоения указанной дисциплины. [4,7; 5,5]

В настоящее время бытует мнение, что наука начертательная геометрия не имеет практической ценности в силу развития вычислительной техники и аппарата линейной алгебры, но деятельность специалистов и в науке и в производстве опровергает это утверждение: она незаменима, как составляющая неотъемлемая часть общего инженерного образования на машиностроительных и строительных специальностях. Современный инженерно-технический работник не может осуществлять свою деятельность без связи с компьютером. Развитие мощных вычислительных средств стимулирует новые методы проектирования, построения в их программах различных объемных моделей, изучение на этих моделях многочисленные режимы функционирования и т.д. В этих условиях не отпадает необходимость самой науки, но меняется подход к ее изучению, выдвигаются новые требования к методикам и средствам ее освоения. [3,25]

Каждый учебный предмет, в том числе и начертательная геометрия, нуждается в выработке концепции обучения, которое утвердит суть данного предмета и будет способствовать определению подходов и методов обучения. Метод обучения предмета основан на общей дидактике, при этом данная методика представляет необходимый источник дидактики. Между дидактикой и методикой существует такое соотношение, которое существует между общим и частным. Одной из главнейших задач дидактики является, как можно глубже отразить опыт и обобщения, существующие в методиках обучения по отдельным предметам.

Методика высшей школы объединяет научные и учебные основы, при этом учебная основа всегда опирается на научную основу. Методика обучения вытекает из научного содержания и методов. Научный метод дает возможность оценить, что есть возможное и что невозможное в науке.

За те многие десятки, а может быть и сотни лет изучения начертательной геометрии в специальных учебных заведениях методики обучения студентов этой дисциплине отработаны и отшлифованы до высочайшей степени. Почти все эти методики направлены на то, чтобы научить студентов решать задачи сначала в пространстве, т.е. моделировать поставленную задачу силой

пространственного воображения. И только после того, как все элементы задачи будут расставлены по своим местам, т.е. студент увидит свою задачу в пространстве, подвигнуть обучаемого переходить к изображению ее на плоскости методами начертательной геометрии. Особое внимание уделяется умению правильно анализировать исходные данные задачи, так как именно из правильно проведенного анализа вытекает все последующие операции.

И между тем, методические проблемы научить студентов глубоко освоить и закрепить навыки практического использования материалов начертательной геометрии в реальной производственной или научной деятельности остаются весьма актуальными.

В этом плане представляет интерес исследование группы преподавателей и студентов Тамбовской архитектурно-строительной академии [2,3], проводшей «срез» в области практических навыков по начертательной геометрии среди бакалавров – выпускников 9-ти крупных технических ВУЗов; общее количество проверяемых лиц – около 60-ти, из которых примерно половина обучались заочно или заочно-дистанционно. Тестовый опрос показал, что только 20-25% опрашиваемых в удовлетворительной мере владеют практическими способностями решать достаточно несложные задачи в сфере указанной дисциплины. Анализ, проведенный по результатам «среза» выявил причины такой ситуации – низкое качество самостоятельной работы по выполнению домашних практических заданий. Что же не позволяет студентам качественно и осознанно проводить практические занятия, связанные с выполнением этих заданий? Ответ почти очевиден:

1. Недостаток времени на тщательное и обдуманное решение поставленных задач. Это связано чаще всего с тем, что некоторые учебные заведения дают задания на бумажных носителях – в методических пособиях по изучаемой дисциплине и решению поставленных вопросов. В этом случае студенту приходится тратить значительное время, отводимое на самостоятельную работу, для того, чтобы перечертить задание и оформить рамку и штамп графического листа.

2. В большинстве учебных заведений с вышеуказанным недостатком успешно справляются: учебным пособием для проведения практических занятий по начертательной геометрии является «Рабочая тетрадь». Она составляется таким образом, чтобы студенты выполняли решения непосредственно в рабочей тетради и не тратили дополнительного времени на перечерчивание графического условия. Кроме того, исключается возможность неверного решения вследствие искажения графического условия при перечерчивании. Но тут появляется новая проблема: во всех ВУЗах без исключения копии «Рабочих тетрадей» с правильно решенными всеми вариантами задач ходят по рукам или продаются за символическую плату – почти любой перегруженный заботами студент предпочитает просто купить отлично сделанную работу.

3. Задачи, задаваемые студентам для самостоятельной домашней работы, чаще всего бывают очень сложны и больше похожи на некие шарады, целью которых является не научить студента отдельным приемам начертательной геометрии, а испытать его на сообразительность или проверить его на наличие накопленных навыков. И в этом случае значительная часть студентов, столкнувшись с непосильной для себя задачей, предпочитает обратиться к «помощникам», чаще всего платным.[2,3]

Перечисленные выше проблемы легко решаются методическими приемами с использованием современных компьютерных технологий; например, так: все задания для практической домашней работы по начертательной геометрии даются студентам в электронном виде в заранее оговоренных графических программах (AutoCAD, ADEM, Компас-3D); условия задач оформлены так, чтобы студент мог без дополнительной подготовки приступить к необходимым построениям, непосредственно связанным с решением задачи.

Подготовка заданий в цифровом формате позволяет с минимальными для преподавателя затратами времени создавать бесчисленное множество вариантов этих заданий, что делает невозможным создавать образцы для копирования выполненных работ.[1,6]

Крайне важный подход для получения эффективного результата при выполнении домашних практических работ: эти работы не контроль IQ и не экзамен, а планомерный познавательный процесс, целью которого является формирование и закрепление у студента устойчивых знаний и практических навыков. Представляется, что любое задание для домашней практической работы должно состоять не из 4-7 сложных задач по темам учебного плана, а из значительно большего количества предельно простых вопросов, каждый из которых был бы логическим и дидактическим продолжением предыдущего. После определенной череды элементарных задач должна следовать комплексная задача, требующая понимания алгоритмов предыдущих вопросов. Например: весь изучаемый материал дисциплины состоит из 5 разделов; по каждому разделу дается 3-5 элементарных задач и одному комплексному вопросу. Таким образом, в этой работе будет присутствовать 15-25 промежуточных задач и 5 задач комплексных по разделам.

Подобный метод формирования домашней практической учебной работы можно образно сравнить с движением к вершинам знаний и мастерства по удобной пологой лестнице с промежуточными площадками, на которых можно остановиться и оглядеться; двигаться по такой лестнице гораздо сподручней, чем пытаться сразу запрыгнуть на верхний этаж или нанимать подъемный кран. Интересно, что именно такой подход к практическому освоению различного учебного материала используется во многих школах и колледжах США. Но следует заметить, что все рассуждения о методике выполнения самостоятельных практических домашних работ имеют смысл только в том случае, если преподаватели не торгуют в розницу готовыми работами и своей совестью.

Подводя итог, хочется сказать, что дисциплина начертательная геометрия крайне важна для подготовки высококлассных специалистов инженерных направлений, а эффективность ее освоения в учебных заведениях во многом зависит от разумного использования, как проверенных методик обучения, так и от методик новых, связанных с использованием современных информационных технологий.

Литература

1. Греков Е.О, Федышена О.М. и др. Компьютерные технологии: создание тестов по начертательной геометрии, Мурманск, МГТУ, 2012г.
2. Иванов А.А, Картузов В.П, Добербаум В.П. Методическое обеспечение практической подготовки студентов по начертательной геометрии и инженерной графике. Тамбов, ТАСА, 2011г.
3. Крылов Н.Н. Начертательная геометрия, М, Высш. школа, 2002г.
4. Фролов С.А. Начертательная геометрия, М, Машиностроение 1983г.
5. Фролов С.А, Бубенников А. В. и др, Начертательная геометрия. Инженерная графика. Методические указания, М, Высш. школа, 1990г.

Бочарова И.Н.¹, Демидов С.Г.², МаксUTOва Р.А.³, Морозов И.В.⁴©

^{1,2}Доцент, канд. техн. наук кафедры графики;

³Старший преподаватель кафедры графики; ⁴Ассистент кафедры графики.

Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана

ВЕДУЩИЕ УЧЁНЫЕ И ПРЕПОДАВАТЕЛИ КАФЕДРЫ ГРАФИКИ МГТУ им. Н.Э. БАУМАНА

Аннотация

Статья посвящена рассказу о жизни выдающихся учёных и преподавателей кафедры графики МГТУ им. Н.Э.Баумана, об их роли в создании отечественного метода преподавания графических дисциплин.

Ключевые слова: МГТУ им. Н.Э. Баумана, кафедра графики, начертательная геометрия, инженерная графика.

Keywords: Bauman State Technical University, graphic chair, descriptive geometry, engineering graphics.

Введение

До некоторого времени все точные науки, в том числе и инженерные, назывались математикой. В 19-м веке стали выделяться из математики различные направления: физика, техника и т.д. В этом же веке для выполнения графических построений в различных областях техники французским геометром Гаспаром Монжем был предложен метод ортогонального проецирования. Это направление получило название начертательной геометрии.

Монж, принимавший активное участие в основании Политехнической школы в Париже, писал: «Народному образованию будет дано полезное направление, если наши молодые специалисты привыкнут применять начертательную геометрию к графическим построениям, необходимым во многих областях, и станут пользоваться ею для построения и определения элементов машин, при помощи которых человек, используя силы природы, оставляют за собой только работу разума». Ему же принадлежит афоризм «Чертеж – язык техники».

В России идеи Г. Монжа начали проводиться в жизнь его учениками и последователями. Многие выдающиеся российские учёные работали в данной области. Рисунок и черчение входили некогда в программу вступительных испытаний.

Лекции по начертательной геометрии в молодой Советской республике читались даже на курсах командиров Красной Армии.

Вузы страны приступили к подготовке инженеров-механиков высокой квалификации и ведущая роль в этом процессе принадлежала МММИ им. Н.Э. Баумана, то есть Московскому Механико-Машиностроительному институту им. Н.Э. Баумана.

Кафедра «Инженерная графика» предлагает краткое жизнеописание некоторых выдающихся учёных и преподавателей, которые долгие годы своей жизни трудились на кафедре и внесли неоценимый вклад в её развитие.

1. Профессор АРУСТАМОВ ХРИСТОФОР АРТЕМЬЕВИЧ.

С 1932 года по 1975 год кафедру начертательной геометрии и черчения возглавил доцент, а впоследствии профессор Арустамов Х.А. На кафедре преподавали такие высококласные преподаватели как: Тер-Маркарян, Солнцева Т.Д., Камзолов Е.П., Мичурин А.С., Шарикян Ю.Э., Кузнецова О.Д. и др.

Х.А. Арустамов родился 15 сентября 1899 года в Баку. По окончании гимназии работал на нефтепромысле, затем в АзЧК. В 1922 году был направлен на учебу в Московский механико-машиностроительный институт (МВТУ), по окончании которого его оставили преподавателем на кафедре «Начертательная геометрия». С тех пор вся трудовая жизнь Христофора Артемьевича проходит в стенах Училища.



В начале 30-х годов Советская страна приступила к созданию высокоразвитой промышленности. Одной из труднейших задач того времени была подготовка высококвалифицированных кадров. В годы первой пятилетки МВТУ резко увеличил выпуск инженеров-механиков. В это время и начинает свою деятельность профессор Х.А. Арустамов. Еще студентом он принимает самое активное участие в жизни Училища: ведет занятия по математике на подготовительных курсах, помогая поступить в Училище парт- и профтысячникам, в течение ряда лет оказывает большую академическую помощь студентам-рабфаковцам по высшей математике, теоретической механике, сопротивлению материалов. Своими знаниями и умелым подходом он открыл дорогу в МВТУ не одному десятку талантливых юношей и девушек. Кроме того, он участвует в испытаниях теплосилового хозяйства электростанций, фабрик и заводов г. Москвы, состоит инспектором рабоче-крестьянской инспекции города Москвы по обследованию всего транспортного хозяйства.

С 1930 года начинается научно-педагогическая деятельность Х.А.Арустамова в МВТУ. В 1932 году после присвоения звания доцента он назначается заведующим кафедрой начертательной геометрии и черчения и бессменно занимает этот пост по 1975 год. В 1958 году ему присваивается звание профессора.

Уже в первые годы работы раскрылась замечательная особенность педагогического таланта профессора Арустамова – его умение в доходчивой и наглядной форме раскрывать глубокую сущность такого важного предмета как начертательная геометрия.

В июле 1941 года группа профессоров и преподавателей Училища организовала при заводе конструкторское бюро для разработки противотанковых ружей. В этой работе приняли участие и преподаватели кафедры – Х.А. Арустамов, Тер-Маркарян и др., а также инженеры и студенты. Уже к концу года завод начал выпускать противотанковое ружье, которое получило хорошие отзывы бойцов Красной Армии.

Послевоенные годы были в научно-педагогической деятельности профессора Арустамова особенно плодотворны. Написанный в тяжёлые годы Отечественной войны и выпущенный в 1946 году сборник задач по начертательной геометрии был одним из первых в стране учебных пособий по этому курсу и сыграл важную роль в подготовке инженеров-конструкторов [1, 1-483]. В дальнейшем этот задачник перерабатывался и три раза переиздавался, а также был издан в Китае и Мексике.

Будучи блестящим лектором и педагогом, профессор Х.А. Арустамов уделял много времени и сил делу подготовки и совершенствования преподавательского состава кафедры. Молодые преподаватели готовились к педагогической деятельности по особой разработанной им методике.

Суть этой методики состоит в том, что по машиностроительному черчению студенты выполняют семестровые графические работы. При этом самым главным является приобретение студентом знаний, а не только выполнение чертежа. Каждую графическую работу студент выполняет по разработанным этапам, приобретая определенную часть знаний. В конце семестра студент осваивает необходимую часть курса. Данная методика преподавания была принята и в других вузах.

Еще одной заслугой Х.А. Арустамова явилась разработка методики подготовки молодых преподавателей. Преподавателей графических дисциплин для технических вузов не готовили ни в одном высшем учебном заведении. Ведь необходимо было приобрести знания инженера и педагога.



На кафедре молодого преподавателя, имеющего инженерные знания, прикрепляли на три года к опытному преподавателю-наставнику. В первый год молодой преподаватель вел занятия по черчению на первом курсе и его готовили к проведению занятий по начертательной геометрии. Во второй год преподавателя готовили к проведению занятий по черчению на втором курсе. Все три года опытный преподаватель посещал занятия своего подопечного, и – наоборот.

Опыт работы с молодыми преподавателями и эта методика преподавания графических дисциплин позволила Министерству высшего образования доверить вузу первое в стране повышение квалификации преподавателей графических дисциплин вузов страны. И только наша кафедра курсы повышения квалификации заведующих кафедрами других вузов.

Х.А. Арустамов был одной из ярких личностей, работавших в МВТУ. Его знали все студенты. Характерен такой факт. Когда первый космонавт – бауманец Константин Феоктистов вернулся из космоса, у него брал интервью другой бауманец – корреспондент газеты «Комсомольская правда» Ярослав Голованов. И оба вспоминали Арустамова Х.А.

Наряду с огромной научно-педагогической деятельностью на кафедре профессор Х.А. Арустамов выполнял ряд других обязанностей по Училищу: он член Ученого совета МВТУ и Ученого совета факультета «ОТ», член методической комиссии МВТУ и конкурсной комиссии факультета «ОТ».

Кроме того, профессор Арустамов Х.А. – председатель экспертной комиссии ВАК, заместитель председателя научно-методического совета Министерства высшего образования, член объединенного Ученого совета по приему диссертаций по начертательной геометрии и черчению.

Профессор Арустамов Х.А. выполнял и общественную работу: он был заместителем председателя группы народного контроля при партийном комитете МВТУ. В 1966 – 67 гг. ведущие преподаватели кафедры под руководством Х.А. Арустамова (Ломакин М.Я., Мичурин А.С., Рябинин А.А. и др.) принимали участие в пересмотре и составлении новых стандартов, регламентирующих правила выполнения машиностроительных чертежей. В 1968 году пакет таких стандартов (ГОСТ) был введен в действие на всей территории страны.

Правительство высоко оценило плодотворную деятельность профессора Арустамова Х.А., наградив его орденом Трудового Красного Знамени и тремя медалями.

2. Профессор ФРОЛОВ СЕРГЕЙ АРКАДЬЕВИЧ



С 1-го сентября 1950 года ассистентом кафедры был зачислен Фролов Сергей Аркадьевич. За 45 лет работы в МГТУ им. Н.Э. Баумана Фролов С.А. последовательно занимал должности ассистента, старшего преподавателя, доцента. С 1966 года Фролов С.А. стал профессором кафедры «Начертательная геометрия и черчение», а с 1973 года избран заведующим кафедрой «Начертательная геометрия и черчение».

Нужно отметить, что при поступлении на работу в МВТУ им. Н.Э. Баумана Фролов Сергей Аркадьевич имел богатый жизненный опыт и большие заслуги перед Родиной, которые были впоследствии оценены.

Фролов С.А. родился 28 апреля 1919 года в г. Двинске. В декабре 1941 г. с пятого курса МИСИ им. Куйбышева был отправлен на строительство военных заводов и оборонительных сооружений. С 1941 года по 1943 год обучался в Ленинградской Военно-Воздушной Академии, которую окончил с отличием. С 1943 года по 1945 год служил в действующей Красной Армии на Карельском и 1-м Украинском фронтах. В послевоенные годы с 1946 года по 1949 год работал инженером-экспертом в экономическом совете при

Союзнической контрольной комиссии по Австрии и других международных организациях.

Блестящий учёный, педагог и прекрасный организатор Фролов Сергей Аркадьевич, возглавив кафедру в 1973 году, много сделал для дальнейшего развития преподавания на кафедре начертательной геометрии и инженерной графики. Фролов С.А. был родоначальником научного направления по автоматизации процессов графического решения инженерных задач на ЭВМ. Он автор многих печатных работ в области начертательной геометрии, машиностроительного черчения и сварочного производства [2, 1-240], [3, 1-304], [4, 1-221], [5, 1-151], [6, 1-223], [7, 1-175]. С 1983 года преподавание начертательной геометрии в МГТУ им. Н.Э. Баумана стали вести по учебнику Фролова С.А. Учебник отличался новизной, чёткостью изложения, красочностью и наглядностью чертежей. По новому воспринимался его сборник задач по начертательной геометрии и преподавание дисциплины, основы которой заложил профессор Х.А. Арустамов, получило новое плодотворное развитие. В числе изданных его книг «Кибернетика и инженерная графика» в 1974 году [4, 1-221], «Машиностроительное черчение» в 1981 году, «Способы преобразования ортогональных проекций» в 2002 году [5, 1-151], и т.д.

Фролов С.А. отдавал много сил и внимания подготовке молодых учёных. Под его руководством выполняли свои научные работы и защитили кандидатские диссертации многие аспиранты и соискатели.

В МГТУ им. Н.Э. Баумана, наряду с учебно-педагогической деятельностью, он проявил себя как опытный руководитель и организатор, будучи деканом Общетеchnического факультета и деканом факультета повышения квалификации для профессорско-преподавательского состава не только МГТУ им. Н.Э. Баумана, но и других вузов из всех республик СССР.

Много лет Фролов С.А. возглавлял Научно-методический Совет по проблемам начертательной геометрии и инженерной графики при Минвузе СССР. В 1963 году впервые в СССР был создан Объединённый Учёный Совет по «Прикладной геометрии и инженерной графике» при Московском технологическом институте пищевой промышленности (МТИПП) под председательством Четверухина Н.Ф., в состав которого вошёл и Фролов Сергей Аркадьевич. До 1975 года работы Совета были защищены более ста кандидатских и 14 докторских диссертаций.

Где бы Сергей Аркадьевич не выступал на конференциях, совещаниях, ощущалось, что он представляет лучший вуз страны – МГТУ им. Н.Э. Баумана. Он гордился, что является заведующим самой многочисленной кафедрой в России. Где бы Сергей Аркадьевич ни находился, он вёл себя просто, естественно, был доступен для собеседника. Талантливый человек талантлив во всём. Фролов С.А. – мастер спорта по альпинизму, великолепный фотограф и умелый садовод. Коллеги хорошо помнят профессионально выполненные фотографии из поездок по России, зарубежью, в горах.

Академик Российской Академии проблем качества, заслуженный деятель науки и техники России, за участие в Великой Отечественной войне и ликвидации её последствий был Родиной отмечен наградами: двумя орденами «Красная звезда», Орденом «Отечественной войны 2-ой степени», Орденом «Знак Почёта», Медалями «За боевые заслуги», «За победу над Германией», «За взятие Берлина», «За освобождение Праги».

Всего Фролов С.А. был награждён 16 правительственными наградами. В мирное время Фролову С.А. было присвоено звание «Заслуженный деятель науки и техники РСФСР». Имя Фролова С.А.

внесено в книгу почёта МВТУ им. Н.Э. Баумана. Фролов С.А. всегда гордился своим вузом, МГТУ им. Н.Э. Баумана, и МГТУ им. Н.Э. Баумана может гордиться, что в его стенах, среди плеяды видных деятелей науки и техники, трудился такой выдающийся человек!

3. Доцент ШАРИКЯН ЮРИЙ ЭТУМОВИЧ

Одновременно с профессором Арустамовым Х.А. и с профессором Фроловым С.А. работал и до сих пор успешно трудится на кафедре к.т.н., доцент Шарикиан Ю.Э. Шарикиан Юрий Этумович родился 10 июля 1924 года. С первых дней своей трудовой деятельности находился в рядах самых активных граждан своей страны. В 1941 году окончил 9-й класс средней школы в г. Москве. По призыву директора школы в первые дни войны вместе со старшеклассниками и студентами МИИТа выехал в Вязьму на строительство первой линии обороны Москвы, где ночами копали противотанковые рвы. Работали до конца сентября и уехали из Вязьмы за два дня до прихода туда немцев. За эту деятельность Ю.Э. Шарикиан был награждён медалью «За оборону Москвы».



В 1942 году Ю.Э. Шарикиан окончил 10-й класс и на следующий день после сдачи последнего экзамена ушел добровольно в армию, хотя ему ещё не исполнилось 18 лет. Таких добровольцев оказалось двое. Их направили в школу автомехаников в г. Курган, откуда через несколько месяцев перевели в Сталинградское танковое училище, которое эвакуировалось в г. Курган. Через год их выпустили младшими лейтенантами – командирами танка Т-34.

В конце 1943 года молодые офицеры приехали в Нижний Тагил за получением техники, где на полигоне они впервые могли пострелять из танка, у которого не было стабилизатора пушки. При этом давалась команда водителю остановить танк на 5-6 секунд для прицеливания и производства выстрела. Давалось три снаряда для производства выстрелов в щит 1х1 кв.м. на расстоянии 1 км.

Шарикиан Ю.Э. поразил цель дважды.

В ноябре 1943 года юный Шарикиан Ю.Э. прибыл в действующую армию на Западный фронт в 4-ю Гвардейскую танковую бригаду в должности командира танка Т-34.

В январе 1944 года начались серьёзные бои в районе Витебска и Орши. Бригада вышла на позиции для отражения атаки немцев. Позиция была хорошей, из нее просматривались наступающие немцы на расстоянии приблизительно 1-го километра. С той стороны, откуда по танку Юрия Этумовича велась стрельба, танк был прикрыт бугорком и защищён от прямого попадания. Шарикиан Ю.Э. стрелял из стоящего танка и хорошо видел, как снаряды из его танка разрываются в гуще наступающего врага. Но чтобы лучше видеть, куда попадают снаряды, юный командир изредка высовывался из башни танка. И вот в один из таких моментов осколками разорвавшегося недалеко снаряда Юрия Шарикиана ранило, навсегда лишив его левой руки. Так закончилась боевая деятельность будущего студента и доцента МВТУ им. Н.Э. Баумана. За эту боевую деятельность Юрий Этумович Шарикиан был награждён орденами «Отечественной войны» 1-й и 2-й степени.

В 1944 году Юрий Этумович поступил на первый курс МВТУ им. Н.Э. Баумана на танковый факультет, который окончил в 1950 году по специальности «Автомобили». По распределению был оставлен для работы в МВТУ им. Н.Э. Баумана на кафедре «Автомобили». По совместительству с 1950 года работал на кафедре графики. После учёбы в аспирантуре защитил кандидатскую диссертацию в 1959 году и перешел на кафедру графики сначала на должность ассистента, а с 1961 года по настоящее время – доцент кафедры РК-1 «Инженерная графика».

Активная и профессиональная работа на кафедре позволила Юрию Этумовичу подготовить и выпустить множество учебно-методических материалов для студентов, преподавателей и заведующих кафедрами графики вузов Советского Союза и России [8, 1–61], [9, 1–88], [10, 1–91]. На факультете повышения квалификации читал лекции по начертательной геометрии и вопросам организации работы заведующего кафедрой. Неоднократно выезжал в вузы Советского Союза для чтения лекций и оказания методической помощи родственным кафедрам. По приглашению Министерства просвещения Якутии участвовал в проведении Юбилейной олимпиады по черчению среди школьников, читал лекции учителям черчения республики.

Многие годы Юрий Этумович Шарикиан был членом Президиума научно-методического совета по инженерной графике при Минвузе СССР. Неоднократно выдвигался на Доску Почёта МВТУ, был

победителем конкурса МГТУ на лучшее ведение учебного процесса в номинациях «Чтение лекций» и «Самостоятельная работа студентов».

За свою трудовую деятельность Ю.Э. Шарикян награждён орденом «Трудового Красного Знамени», ему присвоено звание «Заслуженный работник высшей школы Российской Федерации».

Литература

1. Арустамов Х.А. Сборник задач по начертательной геометрии с решениями типовых задач: учеб. пособие / Арустамов Х.А. - 10-е изд., перераб. - М.: Кнорус, 2012. - 483 с.
2. Фролов С.А. Начертательная геометрия. Москва "Машиностроение", 1983 г., 240 с.
3. Машиностроительное черчение : Учебное пособие для втузов / С.А. Фролов, А.В. Воинов, Е.Д. Феоктистова. – М.: Машиностроение, 1981. – 304 с.
4. Фролов С.А. Кибернетика и инженерная графика. Изд. 2-е, исправленное. / Фролов С.А. - М.: Машиностроение, 1974. - 221 с.
5. Фролов С.А. Методы преобразования ортогональных проекций / Фролов С.А. - Москва: Машиностроение, 1970. - 151 с.
6. Фролов С.А. Прочность сварных соединений арматуры из бессемеровской стали: дис... / Фролов С.А. - 1956. - 223 л.
7. Фролов С.А. Сборник задач по начертательной геометрии : учеб. пособие - 3-е изд., стер. - СПб.: Лань, 2008. - 175 с.: ил.
8. Шарикян Ю.Э., Одинцова А.Е., Кашу А.А. Выполнение домашнего задания по начертательной геометрии : метод. указания / Шарикян Ю.Э., Одинцова А.Е., Кашу А.А.; МГТУ им. Н.Э. Баумана. - М.: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2012. - 61 с.
9. Шарикян Ю.Э., Чекунов Ю.И. Методика преподавания курса "Инженерная графика" ("Черчение") : метод. указания для преподавателей / Шарикян Ю.Э., Чекунов Ю.И. ; МГТУ им. Н.Э. Баумана. - М.: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2010. - 88 с.
10. Чекунов Ю.И., Шарикян Ю.Э., Бочарова И.Н. Чтение и детализирование чертежей общего вида сборочных единиц : метод. указания к выполнению семестрового задания по курсу инженерной графики / Чекунов Ю.И., Шарикян Ю.Э., Бочарова И.Н. ; МГТУ им. Н.Э. Баумана. - М.: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2004. - 91 с.

Воропаев А.М.¹, Хвастунов А.А.², Красноруцкий С.В.³©

¹Канд. пед. наук, доцент, профессор кафедры физического воспитания ЮЗГУ, г. Курск;

²канд. пед. наук, профессор, профессор кафедры физического воспитания ЮЗГУ, г. Курск;

³старший преподаватель профессор кафедры физического воспитания ЮЗГУ, г. Курск

СОЕДИНИТЕЛЬНОТКАННАЯ ТЕОРИЯ БИОЛОГИИ И МЕДИЦИНЫ КАК ВОЗМОЖНАЯ КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ ОСНОВА УПРАВЛЕНИЯ ЗДОРОВЬЕМ ЧЕЛОВЕКА В АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

Аннотация

В данной статье рассматривается соединительнотканная теория биологии и медицины. Цель статьи – привлечь внимание специалистов по адаптивной физической культуре к данной концепции. Выявлена и обоснована необходимость использования методов данной концепции в разработке перспективных направлений адаптивной физической культуры.

Ключевые слова: системный подход, здоровье, соединительнотканная теория, адаптивная физическая культура.

Keywords: system approach, health, tubules, theory, adaptive physical education.

Методы и техники, используемые сегодня в адаптивной физической культуре, без понимания лежащих в их основе общебиологических процессов, почти всегда обречены на короткую жизнь, как и любая причуда образования. Это дает возможность понять феномен, когда одни и те же методики, книги, диссертации и т.п. появляются под «новым» названием. Не приходится сомневаться, что наиболее плодотворным подходом при анализе явлений и развитии идей, которые могут быть положены в

концептуальную основу развития адаптивной физической культуры, является интегрированный подход, соединяющий в себе данные разных отраслей научного знания, теоретические обобщения новых результатов. На наш взгляд, именно соединительнотканная теория (СТТ), которая сознательно замалчивается официальной медициной, развиваемая А.А. Алексеевым, (1993) отвечает этим требованиям и позволяет выйти из узких рамок оздоровления на новое концептуальное поле, расширив «туннель реальности» специалистов по адаптивной физической культуре. Она отвечает всем методологическим критериям научности – универсальности, непротиворечивости, простоте – объяснительным потенциалом, наличием предсказательной силы. Необходимость создания этой теории, определялась тем, что достижения современной медицины неутешительны (статистика известна). Причиной являются крайний технократизм и узкопрофильность, дробление врачебных специальностей на все более узкопрофильные.

Цель настоящей статьи – привлечь внимание специалистов, работающих в области адаптивной физической культуры к СТТ, что может явиться толчком к новым направлениям и ожидаемым эффектам в их работе. СТТ «соединяет» множество не очень понятных в обиходе концепций: биоэнергетику, психосоматику, фрейдизм, гомеопатию, учение Г. Селье и др. Суть ее состоит в объединении сотен болезней в их обычном понимании в наднозологию – более крупное надзаболевание – соединительнотканную недостаточность. [1,2,3]. Авторами был выявлен единый механизм реализации и «легких» (грипп, ангина), и наиболее тяжелых (атеросклероз, рак) заболеваний через огромный соединительнотканый регион – 80-85% массы тела. Одной из основных причин болезней, согласно данной концепции, является врожденная или приобретенная неполноценность соединительной ткани. Например, опорно-двигательный аппарат представлен соединительной тканью на 100% (кости, хрящи, суставы, позвоночник, связки, апоневрозы). Опорно-двигательный аппарат – зеркало состояния соединительной ткани (в анамнезе – артриты, переломы, вывихи, растяжения и др.).

Соединительная ткань в живом организме представлена различными фазовыми состояниями: твердое – кости, хрящи и т.д.; жидкое – кровь, лимфа; гелеподобное – внутрисуставная, внутриглазная масса и т.д. Выделяются следующие основные ее функции в живых организмах: каркасная (опорно-механическая), питающая и очищающая (трофическая, метаболическая), защитная (барьерная), заживляющая (репаративная) и т.д. Соединительная ткань определяет адаптивность, питание и функции других тканей (нервной, мышечной, эпителиальной).

Открыт общий механизм развития большинства заболеваний человека, который заключается в нарушении интегрирующей роли соединительной ткани. Лечение и профилактика этих заболеваний производится путем целенаправленного воздействия на заболевшую соединительную ткань, из производных которой состоит 80–90% массы человеческого тела.

Что это значит – «заболевание соединительной ткани»? Эту интегративную суперболезнь авторы СТТ назвали «соединительнотканная недостаточность». Оказывается, существуют центральные, промежуточные и периферические механизмы регуляции работы соединительной ткани. Например, прочностные характеристики соединительной ткани у разных людей различны. В возрастных и биологических периодах жизни человека они тоже различны и проявляются сотнями синдромов, симптомов и болезней: грыжами, варикозным расширением вен на ногах, слабой прочностью сосудов (низкое артериальное давление), слабыми связками головного мозга (сотрясения, ушибы мозга), вывихами, переломами, опущениями внутренних органов и дискинезиями кишечных, желчных и мочевых путей, геморроем, выпадениями прямой кишки и матки и даже ожирением (слабость межклеточных структур жира). Все эти проявления соединительнотканной недостаточности либо заложены в человеке в скрытой (латентной) форме, либо развиваются последовательно или параллельно на протяжении всей человеческой жизни. Все эти болезни объединяет одно – ослабление плотности клеточных оболочек, стенок сосудов, связок, суставов, костей, сухожилий, апоневрозов, оболочек глаз (миопия) и мозга и т.д. Но бывает и наоборот. Если соединительная ткань «черствеет и огрубевает», то есть становится слишком жесткой, возникает множество других болезней: контрактуры суставов, ладонного или подошвенного апоневроза; фиброзиты и фибромиозиты; сахарный диабет, высокое артериальное давление, ранний атеросклероз, инфаркты, инсульты, малокровие, опухоли, иммунодефициты.

Другой кардинальный параллельно развивающийся симптом соединительнотканной недостаточности, то есть расстройства обмена веществ в соединительной ткани, – нарушение правил размножения клеток вначале в соединительной ткани, а затем и в других тканях и рабочих клетках органов (мозга, печени, почек, кишечника, костей, сердца и др.).

Соединительная ткань в общей массе любого органа не только составляет 60-90%, но и обеспечивает правильное питание и очищение основных рабочих клеток перечисленных выше органов.

Нарушение работы соединительной ткани либо тормозит размножение клеток, что вызывает хронизацию заболевания (хронические язвы желудочно-кишечного тракта, хронические каменные и бескаменные заболевания желчных, мочевых, половых путей, хронические болезни костей, связок, глаз, кожи, уха и др.), либо не может контролировать это размножение, и возникают вначале доброкачественные (аденомы, липомы, фибромы), а затем злокачественные опухоли (раки, саркомы, лимфомы и др.).

На медицинском языке функция соединительной ткани обеспечивать воспроизводство и размножение всех остальных клеток называется морфогенетической, то есть несущей в себе информацию о строении, форме, развитии органов. Именно ее расстройства при развитии плода дают полную гамму множества уродств и врожденных аномалий, количество и тяжесть которых резко увеличиваются при воздействии повреждающих экологических, стрессорных, социальных и других факторов в критические периоды работы или развития и созревания соединительной ткани.

Третий обязательный симптом соединительнотканной недостаточности – это расстройство всех видов иммунитета (противовирусного, противомикробного, противоопухолевого). Это порождает множество самых разнообразных атопий, аллергий с сотнями различных заболеваний, где аллергия выступает в страданиях человека на первый план: бронхиальная астма, крапивницы, диатезы, коллагенозы, инфекционные и неинфекционные артриты, постинфарктный синдром и т.д.

Если огромная соединительнотканная емкость «зашлакована», груба или, наоборот, непрочна и «водяниста», иммунные клетки в организме либо движутся слишком медленно (быстро изнашиваются и не достигают органа-мишени), либо вступают в иммунную реакцию недостаточно зрелыми. Это состояние – главное в различных расстройствах иммунитета. При «жесткой» (с повышенной прочностью) соединительной ткани – диабет, келоиды, контрактуры, артриты, дальнозоркость, циррозы, склерозы и т.д. Практическая реализация оздоровительных аспектов данной теории не может быть решена без учета состояния и лечения (оздоровления) основных адаптогенных с природой соединительнотканых сред: кишечника, кожи, легких, зрительного и слухового анализаторов, мозговых корковых функций и др. Исходной точкой лечения всех 23000 болезней человека, известных на сегодня, по данным авторов СТТ, должна быть не функция, а морфология. Отличия здесь принципиальные. Морфология сосудов (а они на 100% производные соединительной ткани) в современной традиционной концепции не учитывается при лечении. А ведь сосуды (как глаза, суставы и др. органы) – зеркало «метаболизма» всех 85% массы человека, то есть соединительной ткани. Из множества прочих симптомов соединительнотканной недостаточности необходимо остановиться на очень сложном для понимания, но очень важном для правильной скоординированной работы мелких и крупных сосудов (артериальных, венозных, лимфатических), которые не только полностью состоят из соединительной ткани, но и обеспечивают правильное и своевременное питание и очищение органов, групп органов, сегментов и в целом организма человека. Медицинская терминология обозначает этот симптом соединительнотканной недостаточности как целую группу различных болезней с расстройством работы сосудов (так называемые ангиотрофоневрозы). Сосуды, как и вся соединительная ткань, могут быть тоже неполноценными, и нужно учесть, что в этом случае нервные и гормональные механизмы их работы (регуляция и саморегуляция) тоже работают не слаженно. Так возникают вегетососудистые дистонии, гипертоническая и гипотоническая болезнь, атеросклероз, аневризмы, различные воспаления артерий, вен и лимфатических сосудов конечностей, головы, различных органов грудной и брюшной полости, включая сердце, мозг, почки, легкие, печень, глаза и т.д. Если у больного выявляются несколько из перечисленных симптомов соединительнотканной недостаточности, то возникают наиболее тяжелые и рано инвалидизирующие больного так называемые «генерализованные проявления соединительнотканной недостаточности». В болезнь в тяжелой форме вовлекается сразу множество органов, частей тела, тканей (мышечной, нервной, покровной) с одновременным повреждением желудочно-кишечного тракта, нервной и эндокринной систем, кожи, глаз, сосудов, суставов. Возникают множественные опухоли, уродства, атеросклероз, артерииты, ревматизм, склеродермия, то есть наиболее тяжелые коллагенозы. Превалирование же какого-то одного компонента в развитии соединительнотканной недостаточности вызывает локальные формы болезни (местные – грыжи, контрактуры, катаракты, варико́з, плоскостопие и др.).

Как видим, одни из симптомов соединительнотканной недостаточности вполне просты для понимания их сути и постановки диагноза (варикоз вен, грыжи), другие – очень сложны, понять и диагностировать их непросто.

Но в целом совершенно очевидно, что все эти симптомы объединяет наследственная, врожденная или приобретенная неполноценность соединительной ткани, состояние которой определяется конституцией, полом, возрастом, сезонностью, экологией, социальными факторами, периодами

состояния и функции соединительной ткани (половое созревание, беременность, климакс и др.). Например, соединительнотканная концепция ясно отвечает на вопрос: почему тяжелая гипертоническая болезнь не поддается коррекции? Оказывается, потому, что не предпринимается мер по «рассасыванию» внутри- и внесосудистой гелево-волоконистой соединительнотканной «опоры», которая не позволяет расширить сосуды. Низкая эффективность современной медицины объясняется отсутствием общесвязующей концепции 23000 ныне существующих болезней.

Огромна роль соединительной ткани в протекании процессов старения организма. Еще Илья Мечников указывал на износ соединительной ткани как на основную причину старения: Свыше 90% таких вредных веществ, как отходы метаболических реакций, соли тяжелых металлов, пестициды, гербициды и другие, депонируются в соединительной ткани подкожной жировой клетчатки, сальника, мышц, фиброзной ткани легких, печени, селезенки, лимфоузлах.

Огромное число врожденных деформаций тела связано со слабостью соединительной ткани. Силы гравитации, действуя на недостаточно прочную структуру, уже в детстве производят визуально заметные нарушения опорно-двигательного аппарата и других структур. При расширенном ортопедическом обследовании [4] выявлено, что у 78% учащихся сколиотическая осанка сопровождается уплощением поперечного свода стопы и у 49% – уплощением продольного свода. У 79% – диагностированы флексивно-ротационные изменения таза (чаще односторонние), снижение силы мышц спины, живота, ягодичных мышц (от 49,5 до 10,5% для различных мышечных групп), стабильное двустороннее увеличение тонуса икроножных мышц (44,7%). Мануальное тестирование выявило функциональное блокирование в разных отделах позвоночника: в шейном – от 39,4 до 52%, в грудном – до 35%, в крестцово-подвздошном – от 32,2 до 42,8%. Неумеренный фитнес может способствовать изнашиванию ткани, особенно у тех, у кого она слаба от природы (это расстройство называется дисплазией соединительной ткани и может быть едва заметным или ярко выраженным). Как известно, мышечное волокно имеет форму веретена и прикрепляется к костям в двух концевых точках с помощью соединительно-тканых структур – сухожилий. Если точки прикрепления слабы, то сухожилия, излишне растягиваясь, «скрадывают» эффект мышечного сокращения, и приходится прикладывать дополнительные усилия для достижения результата. При этом сухожилия и связки легко травмируются, и со временем их износ нарастает; перегружая соединительную ткань неадекватными нагрузками, мы постепенно снижаем ее регуляторную функцию – это одна из причин быстрого и драматического «обвала» здоровья и физической формы у спортсменов-профессионалов после того, как их карьера заканчивается. Рассмотрение характеристик движений с учетом их целевой направленности в физической культуре показывает тенденцию к существенному "перепроизводству" усилий, что скорее всего связано с тем "двигательным опытом", который был приобретен преподавателями и тренерами при занятиях спортом. Этим мы хотим подчеркнуть, что практика отбора и применения упражнений является нам многочисленные примеры того, как устойчивость мнений о предполагаемой эффективности постоянно применяемых средств во многих случаях оказывается подкрепленной лишь логическими соображениями, основанными на так называемом здравом смысле, причем без каких-либо попыток критического анализа общеизвестных и повсеместно распространенных методических схем [4].

Все эти примеры показывают исключительную важность диагностики исходного состояния соединительной ткани для разработки адекватных оздоровительных и коррекционных нагрузок в адаптивной физической культуре. Разработке средств и методов, учитывающих состояние соединительной ткани в определении резервных возможностях организма, способности переносит стрессовые воздействия в спорте. Представляется особенно актуальной использовать СТТ при разработке критериев отбора для различных видов спортивной и оздоровительной деятельности, мониторинг влияния различного вида нагрузок на состояние соединительной ткани, а значит и здоровья.

Мы убеждены, что соединительнотканная концепция А.А. Алексеева может, на наш взгляд, дать толчок к новому пониманию и разработке перспективных подходов по оздоровлению населения с использованием потенциала специально организованной двигательной деятельности в зависимости от состояния и функции соединительной ткани. СТТ в области адаптивной физической культуры даст понимание того, что во многих случаях бессмысленно стремиться корректировать отдельную патологию – необходимо искать комплексный (интегративный) подход, задействуя регуляторные, адаптивные резервы организма. Но для реализации данной концепции в практической деятельности специалистам адаптивной физической культуры необходимо перейти от узкопрофильного подхода к системному мышлению, которое предполагает использовать все положения системного подхода – всесторонность, взаимоувязанность, целостность, многоаспектность, учитывает влияние всех значимых для данного явления систем и связей.

Литература

1. Алексеев А.А., Ларионова И.С., Дудина Н.А. Системная медицина (От чего погибнет человечество?). Изд. - 3-е дополненное, переработанное. / Пер. с англ. - М.: Эдиториал УРСС, 2000. - 568 с.
2. Алексеев А.А. Интегративная (системная) соединительнотканная медицина: Т. 1 - Т. 4. М.: ЛЕНАРД, 2005. - 2134 с. (Медику общей практики)
3. Демин Ю., Рогачев Е. Физическая реабилитация школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата // Теория и практика физ. культуры, 2007, № , с. 73-75.
4. Ратов И.П., Иванов В.В., Попов Г.И. и др. К проблемам выбора перспективных направлений в использовании нетрадиционных методов и средств оздоровительной физической культуры // Теория и практика физ. культуры, 1999, № 5, с. 9-13.
5. "Стресс жизни" (сборник) / (О.Грегор. "Как противостоять стрессу". Г.Селье. "Стресс без болезней"). СПб, 1994.

Горбунова Е.А. ©

Магистрант, институт педагогики и психологии детства,
Уральский государственный педагогический университет

О СОВРЕМЕННЫХ ПРОБЛЕМАХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация

В статье представлена ретроспектива развития нормативно-правовой базы, послужившей основой для формирования инклюзивного подхода в образовании. Автор актуализирует проблемы и противоречия, возникающие между заявленными нормами права и реальной педагогической практикой обучения детей с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, права детей-инвалидов, тьютор, образовательные потребности.

Gorbunova E.A.

ABOUT MODERN PROBLEMS OF INCLUSIVE EDUCATION

Summary

The article highlights a retrospective of the development of the regulatory and legal framework served as the basis for the formation of the inclusive approach to education. The author actualizes the problems and contradictions arising between the declared rules of law and the actual teaching practice of children with disabilities.

Keywords: inclusive education, children with disabilities, the rights of disabled children, a tutor, learning needs.

В России для детей с ограниченными возможностями здоровья успешно функционирует система учреждений специального образования. В них созданы особые условия для занятий с такими детьми, работают врачи, специальные педагоги. Но во многом из-за обособленности специальных / коррекционных образовательных учреждений уже в детстве происходит разделение общества на здоровых и инвалидов. В результате обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в специальных условиях конкурентность их на образовательном рынке низкая и тяга к продолжению образования невелика по сравнению с выпускниками обычных общеобразовательных школ. К.А. Михальченко в своей статье «Инклюзивное образование – проблемы и пути решения» пишет: «Современная система образования полноценно принимает в себя только тех, кто отвечает ее определенным требованиям, детей со стандартными возможностями, способными обучаться по общей для всех программе и показывать результаты успеваемости, нормальные для всех. В результате нередко получается, что дети с особыми образовательными потребностями выпадают из общего

образовательного процесса, т.к. для работы с ними педагогический состав общеобразовательных учреждений не обладает необходимыми знаниями в области коррекционной и специальной педагогики».

Альтернатива такой системы – совместное обучение ребят с ограниченными возможностями здоровья и детей без особенностей в обычных, общеобразовательных школах.

Инклюзивное (франц. *inclusif* – включающий в себя, от лат. *include* – заключаю, включаю) или включенное образование – термин, используемый для описания процесса обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных (массовых) школах [1]. В основу инклюзивного образования положена идеология, которая обеспечивает равное отношение ко всем людям, исключает любую дискриминацию детей, и в то же время создает особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности. Инклюзивное образование – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями.

Совместное (инклюзивное) обучение признано всем мировым сообществом как наиболее гуманное и наиболее эффективное. Совместное обучение детей с различными потребностями – это реальный способ воспитания у современных учеников толерантности и активного участия в жизни и судьбе тех их сверстников, которым в силу их особенностей труднее жить, чем другим. Инклюзия обусловлена необходимостью решения таких задач, как гуманизация российского образования, развитие толерантности в обществе, реализация права детей, подростков и молодежи с особенностями развития на образование, повышение социальной активности и статуса семей с ребенком с особенностями развития.

Формирование представления о чем-либо новом в сознании людей имеет свои особенности. Действительно, то, к чему мы привыкли, менять в общественном сознании трудно [2]. Но ситуация с инклюзивным образованием сложна, хотя вопрос инклюзивного образования рассматривается достаточно давно. Обратимся к истории вопроса.

Впервые вопрос о равноправии в получении образования был поднят на Генеральной Ассамблее Организации Объединенных Наций в 1948 г., прозвучав особенно актуально после Второй мировой войны, когда государства – члены ООН обязались сотрудничать для всеобщего уважения и соблюдения прав человека и основных свобод. Так, Резолюцией 217А (III) Генеральной Ассамблеи ООН от **10 декабря 1948 г.** была принята **Всеобщая декларация прав человека**.

В **ст. 26** Декларации закреплено право всех на обязательное бесплатное начальное образование, «доступное для всех на основе способностей каждого», при этом «образование должно быть направлено к полному развитию человеческой личности и к увеличению уважения к правам человека и основным свободам» [3].

С развитием общества и с учетом того, что «ребенок, ввиду его физической и умственной незрелости, нуждается в специальной охране и заботе, включая надлежащую правовую защиту, как до, так и после рождения» [4], была принята **Декларация прав ребенка от 20 ноября 1959 г.**, в которой были в числе прочих рассмотрены следующие принципы:

Принцип 1. Ребенку должны принадлежать все указанные в настоящей Декларации права. Эти права должны признаваться за всеми детьми без всяких исключений и без различия или дискриминации...

Принцип 7. Ребенок имеет право на получение образования... Ему должно даваться образование, которое способствовало бы его общему культурному развитию и благодаря которому он мог бы, на основе равенства возможностей, развить свои способности и личное суждение, а также сознание моральной и социальной ответственности и стать полезным членом общества [4].

Следующий важный документ, принятый после Декларации прав ребенка и утверждающий право каждого человека на образование, – **Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования от 14 декабря 1960 г.**, в которой термин «дискриминация» определен как «всякое различие, исключение, ограничение или предпочтение». Конвенцией к дискриминации отнесено также «создание или сохранение отдельных систем образования или учебных заведений для каких-либо лиц или группы лиц» в тех случаях, когда это не соответствует «выбору родителей или законных опекунов учащихся» [5].

В связи с развитием экономической и социальной областей общественной жизни, повышением уровня благосостояния людей встал вопрос об обеспечении благосостояния и восстановлении трудоспособности людей, страдающих физическими и умственными недостатками. Возникла необходимость оказания умственно отсталым лицам помощи в развитии их способностей в различных областях деятельности и содействия по мере возможности включению их в обычную жизнь общества. При этом известно, что некоторые страны на данном этапе своего существования могут приложить лишь ограниченные усилия в достижении этих целей. Поэтому вслед за принятием Конвенции о борьбе с

дискриминацией в области образования была принята **Декларация о правах умственно отсталых лиц от 20 декабря 1971 г.**, в которой заявлено право каждого человека с умственной отсталостью на «образование, обучение, восстановление трудоспособности и покровительство, которые позволят ему развивать свои способности и максимальные возможности» [6].

Известно, что свыше 500 миллионов человек в мире являются инвалидами в результате умственных, физических или сенсорных расстройств. Они должны пользоваться теми же правами и возможностями, что и все другие люди. Поскольку положение инвалидов тесно связано с общим развитием социума, то решение этих проблем в разных странах зависит в очень большой степени от создания соответствующих условий для ускоренного социального и экономического развития. Чтобы, с одной стороны, призвать страны – члены ООН к выполнению Декларации о правах умственно отсталых лиц, а с другой – уделить внимание особому положению развивающихся стран, была принята **Всемирная программа действий в отношении инвалидов от 3 декабря 1982 г.** Это первый документ ООН, в котором были сформулированы основные принципы отношения к людям с инвалидностью:

«Создание равных возможностей означает процесс, с помощью которого такие общие системы общества, как... доступ к образованию и... делаются доступными для всех.

...в значительной мере именно среда определяет влияние дефекта или инвалидности на повседневную жизнь человека.

...общества должны выявлять и устранять барьеры, препятствующие полному участию инвалидов.

Так, обучение должно происходить, по возможности, в обычной школьной системе...» [7].

Любой ребенок живет в обществе, значит, он должен быть полностью подготовлен к самостоятельной жизни в нем. Детям должны быть предоставлены необходимая защита и содействие. Во всех странах мира есть дети, существующие в исключительно трудных условиях, такие дети нуждаются в особом внимании. **Конвенция о правах ребенка (1989 г.)** закрепила право всех детей на образование без какой-либо дискриминации: целью провозглашается «постепенное достижение осуществления этого права на основе равных возможностей». **СССР подписал и ратифицировал** эту конвенцию в 1990 г.

Следующим документом стала **Всемирная декларация об образовании для всех от 9 марта 1990 г.**, провозгласившая удовлетворение базовых образовательных потребностей людей. В ней говорится о том, что «необходимо принять меры по обеспечению равного доступа к образованию для всех категорий инвалидов как неотъемлемой части системы образования» [8].

Наконец, в 1992 г. был принят **Закон Российской Федерации «Об образовании» (от 12 июля 1992 г. № 3266-1)**. С принятием нового Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» данный закон утратил силу. Тем не менее именно закон 1992 г. в п. 1 ст. 52 закрепил за родителями «право выбирать формы получения образования, образовательные учреждения», а в п. 10 ст. 50 утверждалось, что направление в специальные образовательные учреждения осуществляется «только с согласия родителей (законных представителей)» [9].

Далее необходимо сослаться на Всемирную организацию здравоохранения, которая в 1980 г. приняла международную классификацию дефектов, инвалидности и нетрудоспособности, предлагающую более точный и в то же время относительный подход. Международная классификация дефектов, инвалидности и нетрудоспособности проводит четкое разграничение между «дефектом», «инвалидностью» и «нетрудоспособностью». В результате действия данного подхода появились **Стандартные правила ООН по обеспечению равных возможностей для инвалидов (1993 г.)**. Помимо прочего в них указывается, что «государствам следует признавать принцип равных возможностей в области начального, среднего и высшего образования для детей, молодежи и взрослых, имеющих инвалидность, в интегрированных структурах. Им следует обеспечивать условия, при которых образование инвалидов будет являться неотъемлемой частью системы общего образования» (Правило 6. Образование) [10].

Именно на Всемирной Конференции по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество (Саламанка, Испания, 7–10 июня 1994 г.) в 1994 г. был поднят вопрос об инклюзивности образования, обеспечения того, чтобы школы могли быть открытыми для всех детей, тем более для детей с особыми образовательными потребностями. Появилось понятие «Школа для всех» как название учреждений, которые объединяют всех, учитывают различия, содействуют процессу обучения и соответствуют индивидуальным потребностям.

Саламанкская декларация о принципах, политике и практических действиях в сфере образования лиц с особыми потребностями провозглашает принцип создания «Школ для всех» – образовательных учреждений для всех категорий обучающихся, учитывающих различия и

соответствующих индивидуальным потребностям. Признаны «необходимость и безотлагательность обеспечения образования для детей, молодежи и взрослых с особыми образовательными потребностями в рамках обычной системы образования».

В документе заявлено следующее:

- каждый ребенок имеет уникальные особенности, интересы, способности и учебные потребности;
- лица, имеющие особые потребности в области образования, должны иметь доступ к обучению в обычных школах, которые обязаны создать им условия на основе педагогических методов, ориентированных в первую очередь на детей с целью удовлетворения этих потребностей.

Также он содержит обращение «ко всем правительствам» принять в форме закона или политической декларации принцип инклюзивного образования [11].

В 2006 г. ООН принимает Конвенцию о правах инвалидов, которая знаменует собой «смену парадигмы» в том, что касается отношения к инвалидам. Конвенция основана на принципе замены соцобеспечения и благотворительности системой прав и свобод.

В преамбуле сформулирован социальный подход к пониманию инвалидности: «Инвалидность является результатом взаимодействия, которое происходит между имеющими нарушения здоровья людьми и отношенческими и средовыми барьерами».

В ст. 24 «Образование» зафиксированы понятие «инклюзивное образование» и обязательство государств-участников обеспечивать «инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни» [12].

Инклюзивный подход в образовании стал возможен благодаря тому, что в современном обществе наряду с медицинским определением термина «инвалидность» появилась социальная «модель», которая утверждает, что причина инвалидности не в заболевании, а в том, как окружающие относятся к людям, имеющим нарушения здоровья.

24 сентября 2008 г. Россия подписала Конвенцию о правах инвалидов. Конвенция направлена на обеспечение полного участия лиц с ограниченными возможностями здоровья в гражданской, политической, экономической, социальной и культурной жизни общества, ликвидацию дискриминации по признаку инвалидности, защиту инвалидов и осуществление ими всех прав человека и основных свобод, а также на создание эффективных правовых механизмов обеспечения этих прав. «Действующее законодательство в настоящее время позволяет организовывать обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья в обычных... образовательных учреждениях... не являющихся коррекционными... в одном классе с детьми, не имеющими нарушений развития» [13].

На этой основе были разработаны **Рекомендации Министерства образования и науки РФ от 18 апреля 2008 г. по созданию условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами в субъекте Российской Федерации.**

И, наконец, в декабре 2010 г. Государственная Дума Российской Федерации приступила к практической работе по изменению российского законодательства в целях приведения его в соответствие с Конвенцией о правах инвалидов в рамках подготовки к ее ратификации. Установленные даты принятия необходимых изменений в целом ряде Законов Российской Федерации – с 1 января 2013 г. и с 1 июля 2013 г. **25 апреля 2012 г. Государственная Дума Российской Федерации принимает Федеральный закон о ратификации Конвенции ООН о правах инвалидов.** 3 мая закон был подписан Президентом РФ Д. А. Медведевым.

С 1 сентября 2016 г. вступают в силу утвержденные Министерством образования и науки федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) для обучающихся с инвалидностью [3].

Первые шаги инклюзивного образования в России оказались сразу семимильными – без глубокого общественного и профессионального обсуждения, без обеспечения образовательных учреждений тьюторами (сопровождающими), без сокращения наполняемости классов до 6-8 обучающихся и т.д. и т.п. Так высокая идея на практике начала превращаться в собственную имитацию...

Главная проблема введения инклюзивного образования не в «стереотипах и предрассудках», не в «низкой культуре педагогов» и не в «неготовности» учителей «принять» детей-инвалидов. И даже не в том, что учителей не снабдили конкретными методическими разработками и технологиями обучения разных категорий детей-инвалидов, предложив лишь общие философские постулаты, изложенные в идеализированных концепциях и озвученные в рамках многочисленных семинаров и прочих мероприятий «в помощь педагогам». Современное образование ориентировано на реализацию

возможностей инклюзивного образования, однако для его успешного воплощения недостаточно декларировать саму идею, необходимы еще и организационные, и технологические условия для инклюзии детей-инвалидов.

Литература

1. Сорокина О.А. Что такое инклюзивное образование? [Электронный ресурс]. URL: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/materialy-mo/2012/07/01/chto-takoe-inklyuzivnoe-obrazovanie>
2. Ковалева Т. М., Кобыща Е. И., Попова (Смолик) С. Ю. Профессия «Тьютор». М.; Тверь: «СФК-офис», 2012.
3. Общие права человека // ЕврАзЮж. 2008. № 3 (5).
4. Права человека: сборник международных договоров.
5. Международное право // СПС «КонсультантПлюс».
6. СССР и международное сотрудничество в области прав человека: документы и материалы. М.: «Международные отношения», 1989.
7. Всемирная программа действий в отношении инвалидов [Электронный ресурс]. URL: http://www.conventions.ru/view_base.php?id=112
8. Конвенция о правах ребенка [Электронный ресурс]. URL: http://www.conventions.ru/view_base.php?id=96.
9. Российская газета. 1992. № 172.
10. СПС «КонсультантПлюс».
11. Саламанкская декларация о принципах, политике и практических действиях в сфере образования лиц с особыми потребностями [Электронный ресурс]. URL: http://www.fl-life.com.ua/inclusion/?page_id=870.
12. Конвенция о правах инвалидов [Электронный ресурс]. URL: http://www.vidania.ru/literatura/locman_po_zizni/konvenciya_o_pravah_invalidov.html.
13. Взгляд [Электронный ресурс]. URL: <http://vz.ru>.

Дягилева Т.Н. ©

Старший преподаватель, кафедра музыкальных дисциплин СКГУ им. М.Козыбаева

ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКАЯ САМОАКТУАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА

Аннотация

В статье исследуются общие положения художественно-творческой самоактуализации педагога музыканта, определяются требования к потенциалу личности, рассматривается совокупность его двух основных аспектов: внутриличностного и внешнего.

Ключевые слова: самоактуализация, потенциал, самореализация.

Keywords: self-actualization, potential, self-realization.

Художественно-творческая самоактуализация (ХТС) педагога музыки рассматривается как специфическая деятельность по самоосуществлению его художественно-творческого потенциала, разворачивающаяся в процессе профессионального труда [2,с.126]. Под потенциалом понимаются – «источники, возможности, средства, запасы, которые могут быть использованы для решения какой – либо задачи, достижения определённой цели...[1,с.1058]. Исследование научных трудов показало, что данный феномен трактуется по-разному. А. Маслоу делал акцент на врожденную природу человека в вопросе потенциала. [3,с.214]. Т.Артемова добавляет ещё индивидуальные особенности, которые отличают одного человека от другого. [5,с.67]. Таким образом, под потенциалом личности можно понимать совокупность природных свойств, индивидуальных особенностей и характеристик личности, которые сложились в результате жизнедеятельности человека и его взаимодействия с культурой.

Любой человек должен исходить из того уровня культуры, который выработан человечеством. Именно он определяет уровень требований, предъявляющийся к развитию данной личности. Присвоение этих творений человечества и есть начало её развития. Свою профессию человек выбирает сам из своих способностей, наклонностей и того начального потенциала, который имеет тенденцию к развитию в процессе деятельности.

Представители гуманистической психологии (Дж.Буженталь, А. Маслоу, Э.Шостром и др.) признают, что главный путь к самоактуализации лежит через осознания себя, своей сущности и предназначения. [3,с.224].

Под художественно-творческим потенциалом педагога музыки понимается совокупность его внутриличностных возможностей, выступающих средством успешного осуществления музыкально-педагогической деятельности. Внутриличностными возможностями здесь выступают: художественно-творческие способности (музыкальные, исполнительские, творческие и др.), художественно-творческий опыт (общения с искусством, информационные знания, умения, навыки и др.) и личностно-ценностные отношения. [2,с.228].

В науке существует немало попыток выделить конкретные качества самоактуализирующейся личности. А.Маслоу отнес к ним: заинтересованность, стремление к адекватному восприятию действительности; спонтанность и естественность; безоценочное восприятие себя и других; стремление к независимости; доверие себе, честность, ответственность; творческие способности; внимательное отношение к собственным потребностям и желаниям; стремление осознавать свои защиты, сопротивления, комплексы, манипуляции; демократический характер

Из способностей – музыкальных, творческих, исполнительских, художественных, основными для самореализации являются творческие и художественные. Это связано с тем, что все необходимые исполнительские и музыкальные способности педагога музыки актуализируются ещё на этапе подготовки к профессионально-педагогической деятельности. У способностей существует определённый предел развития, обусловленный природными особенностями каждого конкретного человека.

Авторы Ю.И.Алешин, Л.Я.Гозман, М.В.Загик, М.В.Кроз выделяя 14 свойств, которыми должна обладать самоактуализирующаяся личность отмечают, обязательное обладание творческой направленностью как одним из ее концептуально важных элементов [4, с. 93].

Выделенные С.Л. Братченко и М.Р. Мироновой критерии личностного роста, на наш взгляд, также могут быть отнесены к качествам самоактуализирующейся личности. Среди них авторы перечисляют важнейшие с их точки зрения интраперсональные и интерперсональные свойства. К первой группе отнесены: принятие себя, открытость внутреннему опыту переживаний, понимание себя, ответственная свобода, целостность, динамичность. Вторая группа включает: принятие других, понимание других, социализированность, творческая адаптивность [5, с.13].

Особенности самоактуализации во многом зависят от характера деятельности, в которой она реализуется. Главной отличительной чертой профессиональной деятельности учителя музыки является ее ярко выраженное художественно-творческое начало. То есть, педагог призван организовать на занятии не просто учебную работу дошкольников, а художественно-творческую деятельность на основе равноправного сотрудничества с детьми (О.А. Апраксина, Б.В. Асафьев, Л.Г. Арчажникова, Н.А. Ветлугина, Л.В. Горюнова, В.Д. Критская, В.В. Медушевский, В.О. Усачева и мн. др.). В процессе такого сотворчества должна раскрываться самоактуализирующаяся личность педагога, с одной стороны, и быть созданы условия для развития качеств самоактуализирующейся личности у дошкольников, с другой. Следовательно, систематическая актуализация требует наличия совершенно определенных условий внутреннего (внутриличностного) и внешнего планов.

Результатом развития является самореализация. Самореализация педагога музыки непосредственно связана с преобразованием собственной педагогической деятельности, что проявляется в изменении способов решения организационных, коммуникативных, исследовательских задач.

Одной из центральных задач, стоящих перед современной школой, дошкольными образовательными учреждениями является воспитание в каждом ребенке Личности: неординарной, творческой, самостоятельной, способной к саморазвитию и самореализации собственного потенциала. Однако решить данную задачу могут только педагоги, сами являющиеся такими личностями. Исследования показывают, что степень сформированности у педагога различных качеств самоактуализирующейся личности и эффективность его профессиональной деятельности находятся в тесной взаимосвязи.

Самоактуализация педагога-музыканта, направленная на преобразование личности обучаемого мобилизует все внутренние резервы педагога во имя достижения цели – образования детей. Самоактуализацией известнейших музыкантов-педагогов прошлого и современности (Э.Б. Абдуллин, Ю.А. Алиев, Л.В. Горюнова, Д.Б. Кабалевский, В.Н. Шацкая, Б.Л. Яворский и др.) в педагогической деятельности стала новая концепция музыкального образования, методика преподавания или программа по музыке.

Каждая индивидуальность неповторима и своеобразна, специфика же любой профессиональной деятельности (особенно педагогической) выдвигает конкретные требования и ставит специалиста в достаточно жесткие рамки требований к нему. Это обстоятельство зачастую ведет к формированию соответствующих психологических защит, которые не позволяют педагогу быть собой, открыто и

свободно самоактуализироваться, развивая собственную индивидуальность. Показательно в этом смысле высказывание Э. Шострома: «Современный человек в результате своего бесконечного манипулирования потерял всяческую возможность выражать себя прямо и творчески и низвел себя до уровня озабоченного автомата, который все свое время тратит на то, чтобы удержать прошлое и застраховать будущее» [4, с. 50].

Самоактуализация – явление противоположное манипуляторству. Она предполагает полное и непрерывное самопроявление, саморазвитие и самореализацию личностью своего индивидуального потенциала. А. Маслоу рассматривал данный феномен как «мета-потребность», то есть духовную потребность и ценность высшего уровня. Согласно его мнению, именно она отличает человека от животного. Ученый в разные годы, в разных своих работах давал отличающиеся определения данному явлению. Одним из наиболее удачных выглядит следующее, при котором самоактуализация понимается как стремление к самоосуществлению [3, с.220].

Проанализировав существующий в науке опыт, имея в виду специфику профессии руководителя музыки в ДОУ, особенности художественно-творческого потенциала учителя, а также, опираясь на критерии необходимости и достаточности, можно выделить основные составляющие внутриличностных условий самоактуализации педагога-музыканта: личностная направленность, самооценочность, субъектность, равновеликость, стремление к независимости и свободе, доверие себе, самоуважение, ответственность, диалогичность, общетворческие способности, нестереотипность художественного мышления, интраперсональные качества, научно-теоретическая и практическая подготовленность. Одной из важнейших характеристик полноценной и позитивной самоактуализации является адекватность. Это означает, что качества психофизиологической готовности должны сочетаться с профессионализмом учителя и их адекватной самооценкой со стороны педагога.

Итак, определяющим условием ХТС является комплекс соответствующих качеств педагога-музыканта. Однако, важное значение для эффективного осуществления ХТС имеют условия внешнего порядка. Наиболее значимы из них следующие: социальная востребованность, атмосфера психологического комфорта в коллективе, методическая и техническая обеспеченность, организации специальной подготовки учителя к ХТС.

Итак, реализация ХТС как неотъемлемой характеристики и функции профессиональной деятельности педагога-музыканта для своего осуществления требует наличия определенных условий. Данные условия выступают в единстве двух основных аспектов: внутриличностного и внешнего. При этом приоритет по критерию значимости отводится условиям внутреннего плана. Однако их формирование, функционирование и развитие в высокой степени детерминируется внешними условиями.

Гармоничное единство трёх видов преобразования – самого себя, своей профессиональной деятельности и личности обучаемого гарантирует эффективность художественно-творческой самоактуализации педагога музыки.

Литература

1. Советский энциклопедический словарь/ Гл. ред. А.М. Прохоров.-4-е изд., испр.и доп.-М.: Советская энциклопедия, 1989.- с.1058.
2. Н.А.Рыбакова Художественно-творческая самоактуализация учителя музыки: вопросы теории и практики. Монография. - Бийск: НИЦ БПГУ имени В.М. Шукшина, 2005.// Ползуновский вестник с. 126-133
3. А.Маслоу Новые рубежи человеческой природы. - М.: Смысл, 1999.- с. 214-235.
4. Э.Шостром Анти-Карнеги или Человек-Манипулятор.-Минск: Полифакт, 1992.-с.46-59.
5. Т.И.Артемьева Взаимосвязь потенциального и актуального в развитии личности // Психология формирования и развития личности. М.: Наука, 1981.- с. 67-87.

УДК 7

Клетнова В.А. ©

Магистр кафедры изобразительного искусства
Тольяттинского государственного университета

КРИТЕРИИ ДЛЯ ОЦЕНКИ СФОРМИРОВАННОСТИ ЖИВОПИСНОГО ВОСПРИЯТИЯ У УЧАЩИХСЯ ДХШ И ДШИ НА УРОКАХ ЖИВОПИСИ

Аннотация

Статья посвящена вопросу развития живописного восприятия окружающего мира и базирующихся на них способностей образного, творческого мышления, воображения, фантазии в процессе освоения живописи.

Ключевые слова: виды восприятия, живописное восприятие, критерии, эстетическое отношение к живописи.

Keywords: perception, picturesque perception, criteria, aesthetic attitude to painting.

В процессе обучения учеников ДХШ одним из приоритетных направлений формирующих практические художественные навыки и живописное восприятие является – живопись. Одним из самых важных векторов сегодняшнего дополнительного образования является подготовка учащихся ДХШ и ДШИ к поступлению в высшие учебные заведения и развитие способности у учащегося к эмоциональному и эстетическому восприятию окружающего мира по средствам живописной деятельности

Живописная подготовка учащихся необходимый элемент, который требует глубокого изучения. Живопись как фундаментальный предмет художественной школы способствует формированию художественного, целостного, колористического, а главное живописного восприятия мира глазами ребенка. Цвет как основа живописного языка является активным средством выразительности, а умение ученика владеть цветом одна из главных проблем и задач живописной подготовки ученика. Умение ребенком видеть и воспринимать цвет, как особенный инструмент художника важная составляющая живописного восприятия.

Главной проблемой в процессе преподавания живописи является развитие у ученика живописного восприятия. Решение данной проблемы невозможно без общей теоретической и практической подготовки ученика, без изучения основ цветоведения и особенностей восприятия цвета, а так же передачи цвета в изобразительной плоскости.

К вопросу о живописном видении или живописном восприятии обращались множество ученых в сфере педагогики, психологии, эстетики и искусства, но до конца этот вопрос не был изучен, поэтому данная сфера будет долгие годы являться благотворной областью для подробных изучений. Вопрос развития живописного восприятия у учеников художественной школы в контексте предмета живописи и того взаимодействия, которое оно охватывает на весь образовательный процесс решен не полностью. Современное художественное образование требует от учащихся не только знаний, умения и навыков, но и творческого мышления, умение видеть натуру с точки зрения художника, воспринимать мир живописно. Учебная программа по живописи предлагает изучение различных техники способов, видов изобразительной живописной грамоты. Эффективность освоения программы во многом зависит от уровня сформированности живописного восприятия.

Художник видит цвет, объем и остальные характеристики сразу, одновременно, но когда один из этих аспектов доминирует, то тогда говорят об определенном типе восприятия. Н.Ю. Виргилис и В.И. Зинченко [3] отмечают, что у художников могут формироваться два – три и более способа восприятия. Г. Вельфлин [1] отмечает, что при живописном восприятии внимание отвлекается от краев, контур становится более или менее безразличным глазу. Основным элементом впечатления являются предметы как видимые пятна. При этом безразлично так же говорят ли пятна как краски или же, как светлости и темности. Таким образом, живописностью могут обладать как картины, исполненные монохромно, что исключает колорит. Живописное видение, исходя из слов Г. Вельфлинга, не обязательно должно быть и колористическим одновременно. Живописным становится пространство, в котором, прежде всего главным является свет и воздух.

Учитель призван обеспечить формирование эстетического отношения к миру, направляя, и корректируя деятельность ребенка, развивая восприятие посредством живописи. В своем исследовании Н. Проница приходит к важнейшим выводам, с которыми нельзя не согласиться:

- 1) восприятие – стержневой процесс в создании изображения;
- 2) механизм восприятия заключается в том, что при наличии конкретной цели и задачи в сознании постоянно находится установка на поиск материала для решения этой проблемы. Поэтому, для развития восприятия у учеников необходимо постоянными упражнениями активизировать их психофизический «аппетит»: они постоянно должны наблюдать, воспринимать, интерпретировать, отбирать, и снова обогащаться впечатлениями.
- 3) важными сторонами восприятия являются целенаправленность и осмысленность; в изобразительной деятельности целенаправленное восприятие управляется и подчиняется намеченным целям;
- 4) существуют способы управления зрительным восприятием: в первую очередь к ним относится установка, которая определяет направление изобразительных действий ученика, активирует подвижность восприятия, активность формирования изобразительных представлений.
- 5) восприятие тесно связано с различными способами мышления, поэтому его развитие неразрывно связано с мышлением;
- 6) чувственное познание заключается в непосредственной настройке органов чувств на объект;
- 7) восприятие – это познавательный процесс, который характеризуется рядом закономерностей, основными из которых являются цельность, осмысленность, апперцепция, избирательность, константность [4].

Воплощение образов, как утверждает В. В. Визер, должно основываться на глубоком осмыслении и правдивом, грамотном изображении живописных форм, так как от этого зависит красота, глубина и выразительность художественного образа, его эмоциональное воздействие на зрителя [2]. По убеждению автора, обучение живописной изобразительной грамоте опирается на известные знания, которые приобретены, проверены и усовершенствованы многовековым живописным опытом великих мастеров искусства живописи, поэтому постижение опыта выдающихся художников прошлых столетий, изучение базовых законов изобразительного искусства и законов природы (видов освещения, цветовой гармонии) открывает начинающему художнику кратчайший путь к профессиональному искусству.

Основной задачей уроков живописи является развитие живописного восприятия у детей и подростков путем целенаправленного и организованного обучения.

Развивая навыки творческой деятельности учащихся школа тем самым вооружает ребенка представлением о профессиональном искусстве.

В живописи дети выражают свои чувства и мысли, свои представления об окружающем мире. В процессе творческой деятельности учащиеся усваивают живописные умения и навыки, учатся наблюдать и анализировать. Таким образом, живопись, как учебный предмет служит средством познания действительности и одновременно помогает развитию и формированию восприятия мира. Полученные на уроках живописи знания, умения и навыки находят свое применение не только в сопутствующих художественному образованию предметах, таких как рисунок и композиция, но и в дальнейшей жизнедеятельности.

Процесс живописного изображения действительности достаточно сложный, и естественно отражение мира в живописи каждого ученика индивидуально и неповторимо. Возникает вопрос, как же оценить сформированность у того или иного ребенка уровень живописного восприятия. Для оценки живописного восприятия разработаны пять критериев оценки, конечно, на сформированность живописного восприятия действует множество факторов, такие как уровень развития, воспитания, память, воображение, мышление, умения и навыки ребенка, но предложенные пять критериев являются универсальными.

На основе анализа научной литературы были выявлены следующие критерии оценки сформированности живописного восприятия, приведенные в таблице № 1.

Таблица 1

Критерии оценки сформированности живописного восприятия

№ п/п	Оцениваемые навыки	Система оценки
1.	Композиционное решение	- гармонично найдены пропорции изображения и поля листа; - наблюдается единство и взаимосвязь между частями деталями изображения; - размещение цветовых пятен и оттенков поддерживает композиционное построение работы.
2.	Передача формы предметов цветом	- объем лепится живописным мазком и изменением цвета и тона в соответствии с освещением; - соблюдено сочетание холодного (освещения) и теплого (тень) цветов; - передаются мягкие переходы от света к тени; - найдена цветовая гармония, колорит работы; - передается целостный взгляд на постановку; - в работе хорошо выражено пространство с помощью использования правил световоздушной перспективы: а) для передачи переднего плана использованы тоновые контрасты; б) для передачи переднего плана использованы цветовые контрасты; в) отчетливо выражены три пространственных плана с помощью тоновой и цветовой характеристики; - наблюдается распределение тепло-холодности цвета по степени удаления от зрителя.
3.	Владение живописной техникой	- использованы цвета частей и деталей соответствующие наблюдаемым; - краски нанесено послойными слоями; - использованы сочетание живописных приемов и техник: «лессировка», «алляприма», «по-сырому», «проскабливания», «тонкий слой», «письмо объемным слоем» а) повторные записи лессировки создают ощущение формы и сохраняют красочность; б) использованы живописные мазки, подчеркивающие форму предметов на свету и на переднем плане; в) в теневых частях использованы мягкие переходы цветов нанесенных тонким слоем.
4.	Цветогармоническое решение	- решены основные композиционные и смысловые задачи в цветогармоническом построении; - создана целостная гармоническая структура; - цветовая организация изобразительной плоскости находит свое продолжение в общей тематической направленности; - ярко выражено индивидуальное прочтение; - смысловые акценты и общее пластическое решение формируют органичное образно- ассоциативное восприятие.
5.	Ассоиативно-образное выразительность	- живописные элементы построения формируют целостную систему восприятия, создавая единое энергетическое поле, сложное проникновение форм и трактовки пространства плоскости изображения; - тональное решение не находит должного продолжения в распределении активных начал в цветовом исполнении.

Выявленные в ходе анализа научно-исследовательской литературы критерии способствуют формированию в ребенке живописного восприятия действительности. Умение ребенком грамотно решить композицию влияет на целостное восприятие действительности и способствует передачи чувств и

эмоций ребенка через живопись. Ребенок, освоив навыки композиционного решения плоскости, не просто видит разницу в цветовых и тоновых пятнах, а может собрать единую живописную картину. Правильная передача формы предметов цветом, умение ребенком владеть живописными техниками и грамотное цветогармоническое решение картинной плоскости, все эти критерии играют важную роль в формировании живописного восприятия, так как они непосредственно связаны с полученными в результате обучения знаниями, умениями и навыками. Чем лучше ребенок умеет пользоваться полученными умениями, тем более выразительной и будет его живопись, и тем самым ребенок будет иначе, по-живописному, смотреть на окружающий мир. Последний пятый критерий главным образом влияет на восприятие ребенка. Через использование цвета, как образной составляющей ребенок передает свои чувства и эмоции. В данном критерии формируется живописная система восприятия, создаваемая ребенком, как сложное эмоциональное и энергетическое пространство, через детскую трактовку формы и пространства изображаемой действительности.

Фундаментом сформированного живописного восприятия является организованное и систематическое обучение ребенка основам и закономерностям живописной грамоты.

Живописное восприятие, умение видеть натуру и ее составные элементы в единой эстетической картине, является приоритетным направлением в современном дополнительном образовании и именно воспитание живописного восприятия с самого раннего возраста позволит в дальнейшем развить в человеке те самые художественные и эстетические качества. Развитие живописного восприятия непосредственно связано с развитием личности. Поэтому данное исследование требует поиска инновационных методик и оригинальных творческих идей, которые позволят достигнуть заданной цели.

Литература

1. Вельфлинг Г. Основные понятия истории искусств. – М. : 130. - 290 с: ил.
2. Визер В.В. Живописная грамота. Основы искусства изображения – Санкт Петербург: Питер, 2006. - 192 с.: ил.
3. Виргилис Н.Ю., Зинченко В.П. Проблемы адекватности образа. - «Вопросы философии». 1967, №4, с. 55-65.
4. Пронина Н.К. Формирование колористического единства в процессе живописного изображения: дис.канд. пед. наук: 13.00.02/Пронина Наталья Константиновна. - Омск, 2004, 151 с.

УДК 514.18

Корнеева А.Г.¹, Кучеренко А.Н.² ©

¹Старший преподаватель; ²Ассистент,

Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ КАФЕДРЫ «ИНЖЕНЕРНАЯ ГРАФИКА» СО СТУДЕНТАМИ АЭРОКОСМИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА МГТУ им. Н.Э.БАМАНА

Аннотация

В статье анализируется работа кафедры «Инженерная графика» аэрокосмического факультета с начала ее образования по настоящее время, особое внимание автор акцентирует на проблеме обучения студентов технических вузов, поднимается проблема развития пространственного мышления, необходимого для изучения курса и ее решение.

Ключевые слова: начертательная геометрия, инженерная графика, эскиз, сборочная единица.

Keywords: descriptive geometry, engineering graphics, design, assembly unit.

Что могут дать нового Начертательная геометрия и Инженерная графика, предметы, которые преподаются в нашем университете с 1830 года, когда университет был еще ремесленным училищем. Старые науки сегодня имеют явный современный окрас. Интернациональные, не знающие языковых барьеров, лаконичные, имеющие четкую передачу информации о пространственных формах окружающего нас мира – это о наших дисциплинах. Ученому-геометру А.А. Рынину (1877-1942 гг.) принадлежат замечательные слова: «Начертательная геометрия по своему характеру и методам занимает особенное положение среди других наук. Она стоит на границе между областью точных наук и областью

фантазии. Прилагая к ней законы математики и геометрии можно достичь великих открытий, польза которых для человечества будет велика. Она является наивысшим средством для развития той таинственной и мало поддающейся изучению точными науками способности человеческого духа, которая зовется воображением и которая является ступенью к другой царственной способности – фантазии». Трудно добавить что-либо к этой характеристике нашего предмета. Во все времена начертательной геометрией занимались необыкновенно увлеченные ею люди, обладавшие большой эрудицией в различных областях науки. Впервые начертательная геометрия появилась в России после эрфуртской встречи Александра I и Наполеона, который отдал в распоряжение царя нескольких инженеров, среди которых был ученик Гаспара Монжа К. Потье. Он-то и начал в 1810 году на французском языке преподавать первый в России курс начертательной геометрии. Труд К. Потье был переведен в 1816 году на русский язык Я.А. Севостьяновым, выдающимся геометром, который развил некоторые идеи Г. Монжа, создал русскую терминологию и обозначения, сохранившиеся в большей степени до наших дней. В двадцатых годах девятнадцатого века преподавание начертательной геометрии было введено в ряде университетов и других учебных заведениях России, причем процесс внедрения новой науки шел быстрее, чем в ряде стран Европы.

Инженерная графика появилась в нашей стране в пятнадцатом, шестнадцатом веках, с начала развития промышленности. Большой скачок в развитии этой дисциплины был произведен Петром I, чертежи самого Петра I и его сподвижников выполнялись довольно совершенно, и его можно считать основоположником черчения в России. Отечественные чертежи позволили построить в то время и в дальнейшем знаменитые архитектурные и инженерные сооружения, корабли, станки и многое другое. Это все указывает на большое мастерство и богатство русской технической мысли. К развитию этих дисциплин причастны и преподаватели и студенты Императорского Технического Училища. В 1843 году руководство училищем усилило теоретическую подготовку воспитанников, что привело к дальнейшему улучшению практической подготовки. Начертательная геометрия, «Черчение и рисование машин, украшений, узоров и цветов как с оригинала, так и с натуры» полноправно вошли в учебные планы того времени. Экзамены по этим предметам проводились публично, на них приглашались почетные опекуны, купцы, фабриканты – в будущем работодатели, чтобы заранее познакомиться с будущими техническими работниками [1, 125]. С 1857 года, когда училище стало высшим техническим заведением, черчению стали отдавать еще больше времени, в течение всех шести лет обучения. Организуется чертежная мастерская. Обучение в мастерской было настолько эффективным, что привлекло всеобщее внимание, прекрасные инженерные навыки прививались через стройную систему практического обучения.

В конце девятнадцатого века весь инженерный мир потряс так называемый «Русский метод обучения». На всемирной выставке в Париже училищу была присвоена высшая награда за выдающуюся постановку машиностроительного проектирования [1, 278]. На выставке были представлены графические работы студентов по черчению и рисованию, некоторые из которых выполнялись на месте. Опыт тех лет используется в нашей работе до сих пор.

Целью преподавания дисциплин является задача развития пространственного представления и воображения, конструкторско – геометрического мышления, развитие способностей к анализу и синтезу пространственных форм и отношений на основе графических моделей пространства, реализуемых в виде чертежей конкретных пространственных объектов и зависимостей. Изучение предмета «Начертательная геометрия» является очень ресурсозатратным мероприятием в первую очередь для мозга студента. Невозможно изучить и запомнить предмет. Необходимо развивать пространственное мышление, при котором задействуется некая особенная область головного мозга, которая ни в одном предмете настолько сильно не работает. Переход к пространственному мышлению дает понимание того, что существует множество способов решения поставленных задач и всегда можно подойти к решению с новой стороны. Эта особенность очень хорошо показывает, что любая проблема может быть решена, а любому трудному решению можно найти более простое.

В 1985 году на базе НПО МАШИНОСТРОЕНИЯ был создан новый факультет МГТУ им. Н.Э. Баумана. С первых дней функционирования факультета здесь преподавались начертательная геометрия и инженерная графика. Идеи, которые были заложены при создании факультета академиком Челомеем В.Н., были осуществлены и на наших «старых» дисциплинах. Погружение студентов, буквально, с первого семестра в инженерную среду предприятия позволяет им решать, как учебные задачи, так и задачи будущей профессиональной деятельности, что позволяет значительно сократить время их адаптации, как специалистов, что и задумывалось при создании факультета. Наша кафедра ведет занятия на первом и втором курсах. Многие абитуриенты выбирают наш факультет, говоря прямо: «Хотим конструировать космические корабли». На этой благодатной почве наша задача только дать нужные

знания и показать направление. Самые молодые студенты, которых надо не просто научить чему-то, а многих надо просто научить учиться, дать базовые теоретические и практические знания для дальнейшего обучения. Важная особенность работы на факультете – это то, что мы работаем с одним контингентом студентов на протяжении четырех семестров. Это тоже немаловажное преимущество факультета. Можно спросить то, что спрашивала ранее, без отказа – а нам этого не говорили. Работа в таком ключе благотворно сказывается на процессе обучения наших дисциплин, именно так начинается преимущество обучения, к сожалению, из-за чисто технических проблем, это невозможно осуществить в самом университете, где каждый семестр студенты попадают к разным преподавателям со своим подходом к обучению, что не всегда имеет положительный результат.

Качество конструкторских и проектных работ в значительной мере зависит от базовых знаний и умений, полученных на первом и втором курсах нашей кафедры. К нам приходят некоторые студенты, которые просто боятся слов инженерная графика, начертательная геометрия, боятся наших «железков». По опыту можно сказать, что у многих не хватает базовых знаний по геометрии, черчение отсутствует в программах большинства школ. А наш университет все еще лучший по техническому образованию. На младших курсах приходится это учитывать, нагрузка преподавателей удваивается. Нам приходится и давать материал, упущенный многими в школе, и давать современные знания по нашим дисциплинам. На Аэрокосмическом факультете студенты «погружаются» в инженерную среду разработчиков наукоемких систем. И это начинается с первого семестра. Одной из особенностей нашей работы на факультете являются индивидуальные консультации студентов на семинарах. Такую работу вести, конечно, сложнее, но она дает свои результаты. Индивидуальные вопросы, которые конкретизируют тему, заинтересовывают многих студентов. Естественно, сначала отвечает один, если неправильно, то отвечает другой, подхватывая эстафету, и таким образом, приходим к истине. Задействуется почти вся группа. Многие годы на кафедре РК1 проводились олимпиады по начертательной геометрии и инженерной графике. Студенты АК факультета были неоднократно победителями и призерами этой олимпиады, что благотворно действовало на остальных студентов.

При подготовке к занятиям, подготавливаются вопросы, интересно сформулированные, например, дается несколько примеров, где надо определить, какие ошибки имеются в чертежах, определениях, обозначениях. Студенты с удовольствием ищут ошибки, закрепляя полученные знания. Иногда приходится задавать вопросы с некоторой долей юмора, так как ребятам всего по 16, 17 лет, они устают. Необходимо дать возможность расслабиться, не теряя время обучения.

Одной из особенностей преподавания наших дисциплин является практическая помощь НПО Машиностроения. Пятьдесят процентов наших заданий получены из цехов и отделов объединения. Нам предоставили отдельные детали и сборочные единицы, которые были сняты с различных стендов. Студенты факультета принимали активное участие в разборе, и даже очищении от грязи различных изделий, предоставленных специалистами НПО, которые работают с нами. Такая «грязная работа» очень помогла работе наших студентов. Специалисты предприятия водили наших студентов по цехам, рассказывая об особенностях технологии обработки различных изделий, которые применялись в то время. Именно эти выпуски дали максимальный процент работников и руководителей проектных и конструкторских отделов в дальнейшем. Работа по эскизированию деталей и сборочных единиц, которые непосредственно относятся к космостроению, имеет большое значение для подготовки будущих конструкторов, в дальнейшем они получают возможность изготовления опытных образцов различных изделий. Эскизирование реально используемых деталей дает возможность установить их рабочее положение, геометрическую форму, то есть такая работа связана непосредственно с возможностью применения графических компьютерных программ для создания 3D моделей и выполнения чертежей деталей по современным стандартам. При создании чертежей таким способом студенты могут определить характер перемещения деталей в подвижных соединениях, способы фиксации деталей в крепежных и других соединениях, конструкции устройств для смазки и герметизации элементов изделия, что очень важно для их дальнейшего обучения на кафедре Деталей Машин. Преимущество обучения, то чем всегда отличался наш университет, на практике осуществляется сейчас на Аэрокосмическом факультете, и, в частности на нашей кафедре.

Всестороннее внедрение в инженерную практику средств вычислительной техники меняет парадигму современной инженерной графики, практическую значимость приобретает значительное сокращение времени выполнения чертежей, различной направленности. НПО Машиностроения всегда шло навстречу нашим нуждам, и нуждам наших студентов, предоставив, например, машинные залы и отличные компьютеры, которыми было обеспечено космическое объединение, для работы наших студентов. Это было проведено ранее остальных факультетов. Были задействованы специалисты

предприятия, владеющие популярными, используемыми на практике графическими программами. На АКФ студентам первыми разрешили выполнять чертежи с использованием этих программ. Лабораторные работы по машинной графике проводились в Реутове с 1995 года, студенты вливались и вливаются сегодня в коллектив объединения в конструкторские отделы без дополнительного обучения, их знания использовались и используются при разработке реальных проектов. Это основная мечта выдающегося инженера и педагога В.Н. Челомея. Факультет является одним из лучших изобретений этого незаурядного человека, хотя число его патентов приближается к пяти сотням. На западе к этой идее пришли спустя десяток лет после создания АКФ, и многие учебные заведения не могут использовать ее из-за нехватки средств. Системой обучения на факультете в разные годы интересовались в США, Франции, а в последнее время проявили заинтересованность и некоторые страны Восточной Азии, например Корея и Китай. Программы, которыми пользуются наши студенты (Компас, AUTOKAD, INVENTOR, Solid works – различных модификаций) для современного инженера – необходимость. Они значительно убыстряют работу по инженерной графике, готовят их к выполнению курсовых работ и проектов. В последнее время многие студенты имеют возможность приносить в аудиторию ноутбуки и работать на них. Совершенно точно можно сказать, что работа в аудитории позволяет лучше контролировать самостоятельную работу таких студентов, они многое узнают при этом, как по инженерной графике, так и по конкретным графическим программам. Продуктивно используется время ожидания консультации преподавателя. Особенно это актуально при так называемой контролируемой самостоятельной работе (КСР). Введение КСР значительно улучшило работу, позволяя видеть, кто как может работать и работает. КСР особенно актуальна для одного из самых трудоемких процессов – черчения. Многие по своему опыту обучения в МГТУ им. Н.Э. Баумана это хорошо помнят. Процент досрочной сдачи заданий и различных контрольных мероприятий повысился. Применение компьютерных графических программ помогает хорошо и отлично успевающим студентам, и ускоряет работу остальных.

Взаимодействие различных кафедр и НПО Машиностроения помогает основной идее факультета – теория и практика вместе. Анализ опыта работы на АКФ ясно показывает, что предложенная академиком Челомеем В.Н. система образования, развитая впоследствии руководством факультета, сочетания непрерывной научной практики с учебой, дает положительные результаты в курсах преподавания начертательной геометрии и инженерной графики. Эта особенность очень хорошо показывает, что любая проблема может быть решена, а любому трудному решению можно найти более простое.

Студенты, освоившие предмет «Начертательной геометрии» очень быстро вливаются в производственный процесс и всегда находят очень интересные и свежие решения в работе, несмотря на свою «неопытность» и молодость.

Студенты, освоившие предмет «Инженерная графика» максимально быстро вливаются в процесс работы того или иного конструкторского отдела. Те навыки, которые они приобретают на занятиях, не отнимают времени на изучение ГОСТа, а полностью позволяют погрузиться в изучение особенностей работы. Связка «обучение – практика» дает максимальную приближенность к реальности и закрепление материала. Полная модель обучения выглядит следующим образом: Старт в «Инженерной графике» с тренировкой мышления в «Начертательной геометрии», продолжается освоением программ 3D-моделирования, дополняется курсом «Детали машин», каждый этап постоянно закрепляется практикой предприятия и непрерывным процессом корректирования методической работы под современные запросы. С помощью такого метода студенты заканчивают обучение на факультете, владея следующими навыками:

- навыки в разработке конструкторской документации
- владение большинством стандартов, используемых на предприятии
- владение программами 2D и 3D моделирования
- инженерное мышление

Преимущество обучения всегда отличала наш университет, даже когда он был еще училищем. Идеи создания подобного факультета и его функционирования, работа нашей кафедры и нас, это и есть доказательство того, что подобные учебные образования очень нужны. Параллели с Русским методом обучения просматриваются явно, но сейчас этот процесс поставлен на более современные рельсы. Около тысячи трехсот наших выпускников работают в различных организациях, но особенно много работают на НПО Машиностроения, и особенно обнадеживает то, что большинство работают и руководят конструкторскими и проектными отделами объединения. Более сорока выпускников пришли работать преподавателями на факультет, на кафедре «Графика» работают Королева А.А., выпускница,

получившая красный диплом, и Кучеренко А.Н., который будучи еще студентом, стал победителем городской олимпиады по начертательной геометрии. В этом есть и наша заслуга, и заслуга тех, кто работал и работает на Аэрокосмическом факультете. За тридцать лет существования факультета со студентами работали более двадцати преподавателей кафедры РК-1, среди них такие замечательные педагоги, как старшие преподаватели Иванова Г.В., Савина А.Д., Шадрин Л.Д., Бородин М.В. и многие другие. Можно многое сделать в настоящем и будущем, развивая и модернизируя русский метод обучения, когда теория и практика вместе. Это показали тридцать лет работы на АКФ.

Литература

1. Прокофьев В.И. Московское высшее техническое училище, М.; Л. : Гос. науч.-техн. изд-во машиностроит. лит. [Машгиз], 1955 . – 474 с.

Лебедев И.А.¹, Яковлева А.А.² ©

¹Доцент кафедры высшей математики, кандидат физико-математических наук;

²доцент кафедры высшей математики, кандидат физико-математических наук.

Национальный минерально-сырьевой университет «Горный»

О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ ИЗЛОЖЕНИЯ КУРСА ЛИНЕЙНОЙ АЛГЕБРЫ В ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Аннотация

В данной работе мы рассматриваем изложение темы «Определители» в рамках курса линейной алгебры в техническом университете.

Ключевые слова: матрица, определитель, система линейных уравнений.

Key words: matrix, determinant, system of linear equations.

В связи с массовым введением программ подготовки бакалавров и сокращением часов на изучение фундаментальных дисциплин, возникает проблема доступного и короткого изложения обязательных разделов. Мы остановимся на удобном способе изложения темы «Определители», основанном на рекуррентном соотношении (правиле разложения определителя по строке или столбцу), и введем понятие определителя и обоснуем его свойства на уровне правдоподобия (в смысле Пойа [1]), достаточным для технологических специальностей практической направленности. Такой подход проще и короче, чем традиционный ([2], [3]), и может быть развернут и в строгое рассуждение.

Определитель – число, сопоставляемое каждой квадратной таблице чисел по правилу разложения. Обозначение – две вертикальные черты, окаймляющие таблицу чисел слева и справа. Порядок определителя задается размером квадратной таблицы. В общем виде определитель удобно записывать с помощью элементов a_{ij} , где i – номер строки, j – номер столбца, на пересечении которых стоит этот элемент. Например, определитель второго порядка имеет вид:

$$\begin{vmatrix} a_{11} & a_{12} \\ a_{21} & a_{22} \end{vmatrix}.$$

Дополнением D_{ij} элемента a_{ij} называется определитель меньшего порядка, полученный вычеркиванием строки и столбца, на пересечении которых стоит элемент. Например, для определителя третьего порядка

$$\begin{vmatrix} 2 & -4 & -5 \\ -5 & -2 & 3 \\ 3 & -2 & -3 \end{vmatrix}$$

дополнением элемента $a_{23} = 3$ является $D_{23} = \begin{vmatrix} 2 & -4 \\ 3 & -2 \end{vmatrix}$ (вычеркнули вторую строку и третий столбец).

Алгебраическим дополнением A_{ij} элемента a_{ij} называется дополнение со знаком: $A_{ij} = (-1)^{i+j} D_{ij}$.

Например, алгебраическое дополнение рассмотренного элемента $a_{23} = 3$ равно

$A_{23} = (-1)^{2+3} D_{23} = - \begin{vmatrix} 2 & -4 \\ 3 & -2 \end{vmatrix}$. Знаки $(-1)^{i+j}$ алгебраических дополнений элементов определителя задаются в шахматном порядке, начиная с плюса для элемента в левом верхнем углу.

Правило разложения. Определитель равен сумме произведений элементов любой строки (или столбца) на их алгебраические дополнения. При этом определителем первого порядка, т.е. от одного числа, считается само это число. Например, разлагая определители второго и третьего порядков по первой строке, имеем

$$\begin{vmatrix} a_{11} & a_{12} \\ a_{21} & a_{22} \end{vmatrix} = \begin{vmatrix} + & - \\ a_{11} & a_{12} \end{vmatrix} = a_{11}A_{11} + a_{12}A_{12} =$$

$$= a_{11}(+a_{22}) + a_{12}(-a_{21}) = a_{11}a_{22} - a_{12}a_{21}; \quad (1)$$

$$\begin{vmatrix} + & - & + \\ a_{11} & a_{12} & a_{13} \\ a_{21} & a_{22} & a_{23} \\ a_{31} & a_{32} & a_{33} \end{vmatrix} = a_{11}A_{11} + a_{12}A_{12} + a_{13}A_{13} =$$

$$= a_{11} \left(+ \begin{vmatrix} a_{22} & a_{23} \\ a_{32} & a_{33} \end{vmatrix} \right) + a_{12} \left(- \begin{vmatrix} a_{21} & a_{23} \\ a_{31} & a_{33} \end{vmatrix} \right) + a_{13} \left(+ \begin{vmatrix} a_{21} & a_{22} \\ a_{31} & a_{32} \end{vmatrix} \right). \quad (1)$$

Выражение (1) будет формулой для вычисления определителя второго порядка. Нетрудно показать, что (1) не зависит от способа разложения.

Примеры:

$$\begin{vmatrix} + & - \\ 2 & -3 \\ 4 & 5 \end{vmatrix} = 2 \cdot 5 - (-3) \cdot 4 = 10 + 12 = 22$$

$$;$$

$$\begin{vmatrix} + & - & + \\ 2 & -4 & -5 \\ -5 & -2 & 3 \\ 3 & -2 & -3 \end{vmatrix} = 2 \cdot \left(+ \begin{vmatrix} -2 & 3 \\ -2 & -3 \end{vmatrix} \right) + (-4) \cdot \left(- \begin{vmatrix} -5 & 3 \\ 3 & -3 \end{vmatrix} \right) +$$

$$+ (-5) \cdot \left(+ \begin{vmatrix} -5 & -2 \\ 3 & -2 \end{vmatrix} \right) = 2 \cdot (-6) + 4 \cdot (15 - 9) - 5 \cdot (-10 - (-6)) = -12 + 24 - 5 \cdot (-4) = -12 + 24 + 20 = 32.$$

Так как определитель большего порядка по правилу разложения можно свести к определителям второго порядка, то значение определителя не зависит от способа его разложения. Следовательно, строки и столбцы равноправны относительно свойств определителя.

Основные свойства определителя:

1. Общий множитель всех элементов строки (столбца) можно вынести за знак определителя.

Следствие. Если в определителе две строки (столбца) пропорциональны, то определитель равен нулю. В частности, если строка (столбец) нулевая, то определитель также равен нулю.

2. Если к элементам одной строки (столбца) прибавить соответствующие элементы другой строки (столбца), умноженные на любой общий множитель, то значение определителя не изменится.

3. Если поменять местами любые две строчки (столбцы), то определитель изменит знак.

Используя второе свойство, можно предварительно получить нули в какой-либо строке (или в столбце) и разложить определитель по этой строке (столбцу). Нули в строке получают с помощью столбцов, а в столбце – с помощью строк. Это проще всего сделать, используя элемент, равный ± 1 . Если в определителе нет такого элемента, то его следует сначала подготовить. Например, для рассмотренного определителя третьего порядка получим единицу, вычитая из третьей строки первую:

$$\begin{vmatrix} 2 & -4 & -5 \\ -5 & -2 & 3 \\ 3 & -2 & -3 \end{vmatrix} = \begin{vmatrix} \textcircled{2} & -4 & -5 \\ \textcircled{-5} & -2 & 3 \\ 1 & 2 & 2 \end{vmatrix}.$$

Затем, чтобы на месте выделенных элементов первого столбца получить нули, прибавим ко второй строке третью, умноженную на 5, и к первой строке третью, умноженную на (-2) , и, наконец, разложим определитель по первому столбцу с двумя нулями:

$$\begin{vmatrix} 2 & -4 & -5 \\ -5 & -2 & 3 \\ 3 & -2 & -3 \end{vmatrix} = \begin{vmatrix} 0 & -8 & -9 \\ 0 & 8 & 13 \\ 1 & 2 & 2 \end{vmatrix} = 0 + 0 + 1 \cdot \left(+ \begin{vmatrix} -8 & -9 \\ 8 & 13 \end{vmatrix} \right) = -104 + 72 = -32.$$

Такой прием получения нулей в строке или в столбце позволяет упростить вычисление определителя и сразу свести его к одному определителю на единицу меньшего порядка (так как $0 \cdot A_{ij} = 0$).

Правило Крамера. Для решения квадратных систем линейных уравнений (число уравнений равно числу неизвестных) по методу Крамера используют главный определитель, образованный столбцами коэффициентов при неизвестных (это определитель квадратной матрицы системы, и вспомогательные определители $\Delta_1, \Delta_2, \dots, \Delta_n$: полученные из главного определителя заменой соответствующего столбца столбцом свободных членов.

Правило Крамера. 1. Если главный определитель $\Delta \neq 0$, то существует единственное решение, которое можно найти по формулам Крамера:

$$x_1 = \frac{\Delta_1}{\Delta}, x_2 = \frac{\Delta_2}{\Delta}, \dots, x_n = \frac{\Delta_n}{\Delta}.$$

2. Если главный определитель $\Delta = 0$, а хотя бы один из вспомогательных определителей не равен нулю, то система несовместна (нет решения).

Формулы Крамера показывают, что определители, действительно, определяют решение систем линейных уравнений.

Литература

1. Пойа Д. Математика и правдоподобные рассуждения. М.: Наука, 1975
2. Беклемишев Д.В. курс аналитической геометрии и линейной алгебры. М.: Наука, 1974
3. Головина Л.И. Линейная алгебра и некоторые ее приложения. М.: Наука, 1985

Маматов М.Ш.¹, Махмудова Д.М.², Азизов А.Н.³

¹Доктор физико-математических наук, профессор; ²соискатель; ³студент,
Национальный университет Узбекистана, Ташкент

ИНФОРМАЦИОННО - КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ РАЗВИТИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО АНАЛИТИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МОЛОДЕЖИ

Аннотация

В статье рассматриваются вопросы развития творческой способности студентов высших учебных заведений. Предложен вариант «проблемной» задачи математики, который, позволяет стимулировать творческий потенциал студентов.

Ключевые слова: способность, одаренность, самостоятельность, мышления.

Keywords: ability, endowments, independence, thinking.

Сегодня в силу высокой подвижности конъюнктуры рынка каждому человеку в течение жизни придется часто менять не только место работы, но и специальность и профессию, то есть специалист должен быть профессионально мобильным. Развитие производственных технологий привело к

существенному изменению квалификационных требований к работникам. Помимо профессиональных знаний и умений, востребованными стали профессионально значимые качества, одним из которых является самостоятельность. Ныне работники должны иметь широкий профессионально-квалификационный профиль [1,127]. Ясно, что эти тенденции окажут существенное влияние на развитие образования, которое будет ориентироваться на становление социально и профессионально активной личности, обладающей высокой компетентностью, мобильностью и профессионализмом.

Вполне понятно, что на сегодняшний день кроме технологической подготовки специалиста, существенным фактором развития образования является формирование таких качеств личности, как самостоятельность, способность принимать ответственные решения, творческий подход к любому делу, умение постоянно учиться, коммуникабельность, способность к сотрудничеству, социальная и профессиональная ответственность и так далее. Формирование этих качеств возможно при широком внедрении в практику во всех ступенях образования личностно-ориентированного образования, которое наибольшей степени удовлетворяет гуманистические цели становления будущего специалиста. Профессионально обусловленные качества личности обеспечат образование на всю жизнь. Становление личностно-ориентированного образования позволит также обеспечить профессиональную самореализацию человека и поддержку его дальнейшего творческого роста. Итак, задача, поставленная перед образованием, заключается не только в том, чтобы дать человеку всесторонние знания, необходимые для того, чтобы стать полноценным гражданином, но и развивать в нем самостоятельность мышления, необходимую для развития творческого восприятия окружающего мира. Сейчас общепризнано громадное значение науки для развития культуры и хозяйства в современном государстве. Поэтому воспитание и обучение молодых ученых такими качествами, которые мы уже упомянули, теперь является большой самостоятельной задачей [2-9].

Научная работа относится к такой области деятельности человека, которая может успешно развиваться только теми, кто имеет творческие дарования. Общеизвестно, что в искусстве, литературе, музыке может успешно работать только небольшое число людей, обладающих творческими способностями. То же самое относится и к научной работе, тут тоже успешно могут работать только творчески одаренные люди. Таким образом, для эффективного развития научной работы нужно обеспечить, так же как и в искусстве, отбор творчески одаренных людей. Нетрудно видеть, что здесь этот отбор труднее осуществляется, чем в искусстве, где это делается самой жизнью, и оценка не связана с особыми организационными трудностями, так как плохие произведения писателя просто не будут читать, плохого композитора не будут слушать и так далее. Но в области науки оценку творческих достижений человека производить гораздо труднее, хотя она тоже производится общественностью, но это небольшая группа, состоящая из компетентных в данной области ученых. Отбор научных работников по их творческим дарованиям является одной из самых трудных организационных проблем научной работы.

Успех научной работы в любой области знаний может быть обеспечен только людьми, обладающими творческими способностями, и число таких людей мало. Поскольку это человеческий запас ограничен, то надо создать условия, обеспечивающие наиболее полное его использование. Для этого следует, во-первых, уметь создать условия, привлекающие одаренных людей к научной работе, во-вторых, организовать отбор этих людей соответственно характеру их творческих дарований, в-третьих, следует создать специальные условия для воспитания творчески одаренной молодежи, чтобы природные дарования по возможности полноценно развивались. Это вопрос у нас решается следующим образом: после окончания средней школы, такая творчески одаренная молодежь направляется в академические лицеи. Но это еще не полное решение вопроса, дело в том, что профессорско-преподавательский состав академических лицеев не приспособлен для творческого воспитания молодежи. Поэтому оказывать влияние на творческое воспитание молодежи в академических лицеях представляется возможным, только организовывая его извне. Пока один из лучших способов – это организация олимпиад для студентов академических лицеев. Это состязания по решению задач по математике и физике, постройке приборов, астрономические наблюдения и другие формы проявления интереса студентов к научно-техническому творчеству, которые охватывают по возможности большее число участников. Организует эти олимпиады группа научных работников совместно сотрудниками соответствующих министерств. Эти олимпиады не только способствуют выявлению наиболее талантливой, творчески способной молодежи, но и прививают с юности любовь и интерес к творческим решениям научных проблем. У нас такие олимпиады широко развивались, и они проводились на высоком уровне. Также хорошо влияют на развитие творческих интересов к научным проблемам кружки, семинары по разным дисциплинам, которые организуются для студентов при университетах и высших учебных заведениях. Эти кружки ведутся молодыми учеными, таким образом, студент знакомится с творческим научным процессом.

Хорошо известно, что для плодотворной научной работы требуется не только знание и понимание, но, главное, еще самостоятельное аналитическое и творческое мышление, как одно из эффективных средств воспитания, выявления и оценки этих качеств, это решение задач при обучении молодежи. Большое значение имеет решение задач при изучении точных наук, таких, как математика, механика, физика и другие. Решение задач дает возможность не только самому студенту применять свои знания к решению практических проблем, но и для преподавателя задачи являются одним из наиболее эффективных способов проверить, насколько глубоко понимает студент предмет. Кроме того, как уже сказано при обучении молодежи с помощью решения задач можно еще, воспитывать и выявлять самостоятельное творческое научное мышление. Математика является весьма подходящим предметом для начального воспитания в юности творческого мышления в области естествознания. Очевидно, что не все задачи дают возможность открыть у студента такие способности. Поэтому, надо отдельно остановиться о характере таких задач. Опыт показывает, что задачи, которые дают обычно в сборниках, ни всегда имеют тот характер, который воспитывает самостоятельность мышления. Обычно эти задачи сводятся к тому, что надо подставить заданные данные в нужные формулы, и тогда получишь определенный ответ. Здесь самостоятельность ученика проявляется только в том, чтобы правильно выбрать формулы, в которые нужно подставить данные. Такими качествами, которые мы упомянули, обладают проблемные задачи.

В этой работе будем рассматривать «проблемной» задачи, предложенный в работе [10] которая, дает возможность, стимулировать творческий потенциал учащихся. Здесь приведено полное решение поставленной задачи.

Задан произвольный треугольник ABC , с вершинами A , B и C и точки A' , B' и C' . В начальный момент времени точки A' , B' и C' совпадают соответственно с точками C , A и B . В конечный момент времени точки A' , B' и C' совпадают соответственно с точками B , C и A , перемещаясь по соответствующим сторонам треугольника – BC , CA и AB с постоянной по времени скоростью. Определить и графически отобразить множество точек пересечения друг с другом отрезков AA' , BB' , CC' .

Предложим этапы решения данной задачи. Для начала изобразим схематично условие задачи:

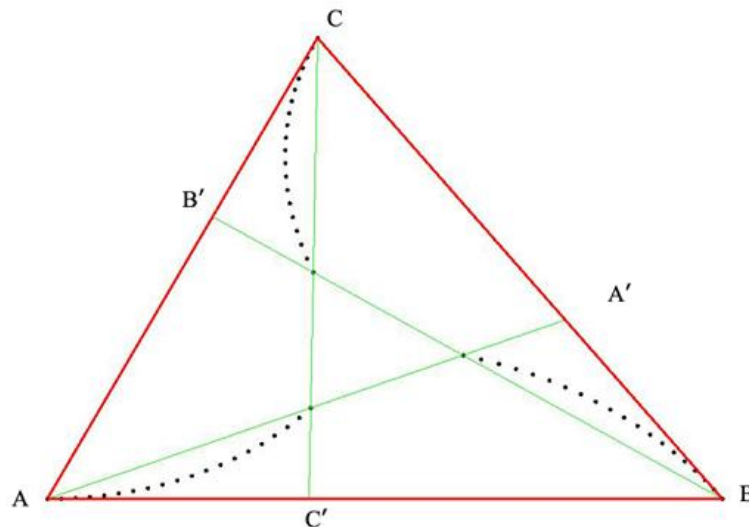


Рис.1

И введем некоторые условные названия:

Основной треугольник – треугольник, данный по условиям задачи (треугольник ABC);

Движущиеся точки – точки A' , B' и C'

Движущиеся отрезки – отрезки AA' , BB' , CC' ;

Кривые пересечения – кривые, образуемые множеством точек пересечения движущихся отрезков между собой.

Для начала чтобы иметь представление об отыскиваемых геометрических мест точек, можно попробовать запрограммировать этот процесс на компьютере. Для этого воспользуемся программной средой Maple 13. Приведем сразу часть программы, которая записана в Maple 13 и окончательный результат:

```

> with(plots) :
with(geometry) :
pc := proc(t) line( $l1, y - \frac{2t}{5-3t}x = 0, [x, y]$ ), line( $l2, y - \frac{2x}{2-5t} + \frac{10t}{2-5t} = 0, [x, y]$ ) : intersection(F, l1, l2);
pointplot(coordinates(F), symbol = solidcircle, symbolsize = 7)
end proc;

pc1 := proc(t) line( $l1, y - \frac{2t}{5-3t}x = 0, [x, y]$ ), line( $l3, y + \frac{(2-2t)}{3+2t}x + \frac{10(t-1)}{3+2t} = 0, [x, y]$ ) : intersection(F, l1, l3); pointplot(coordinates(F), symbol = solidcircle, symbolsize = 7) end proc;

pc2 := proc(t) line( $l2, y - \frac{2x}{2-5t} + \frac{10t}{2-5t} = 0, [x, y]$ ), line( $l3, y + \frac{(2-2t)}{3+2t}x + \frac{10(t-1)}{3+2t} = 0, [x, y]$ ) : intersection(F, l2, l3); pointplot(coordinates(F), symbol = solidcircle, symbolsize = 7) end proc;

a := plot([[0, 0], [5, 0], [2, 2], [0, 0]], x = 0..5, y = 0..2, style = line, color = red, thickness = 3);

b := animate(plot, [[0, 0], [5 - 3 t, 2 t]], style = line, color = green, t = 0..1, trace = 30, frames = 50);

c := animate(plot, [[2, 2], [5 t, 0]], style = line, color = green, t = 0..1, trace = 30, frames = 50);

d := animate(plot, [[5, 0], [2 - 2 t, 2 - 2 t]], style = line, color = green, t = 0..1, trace = 30, frames = 50);

e := animate(pc, [t], t = 0..1, trace = 30, frames = 50);
f := animate(pc1, [t], t = 0..1, trace = 30, frames = 50);
g := animate(pc2, [t], t = 0..1, trace = 30, frames = 50);
> display({a, b, c, d, e, f, g});
    
```

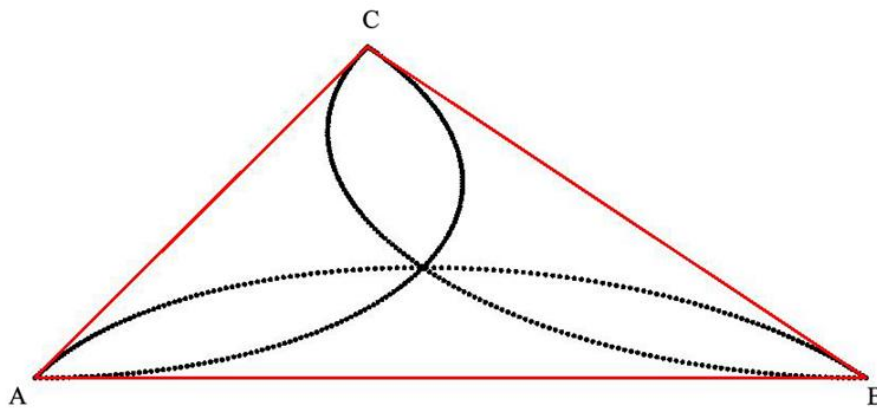


Рис. 2

На рис. 2 показано решение задачи для треугольника с координатами A(0,0), B(5,0) и C(2,2) на декартовой системе координат.

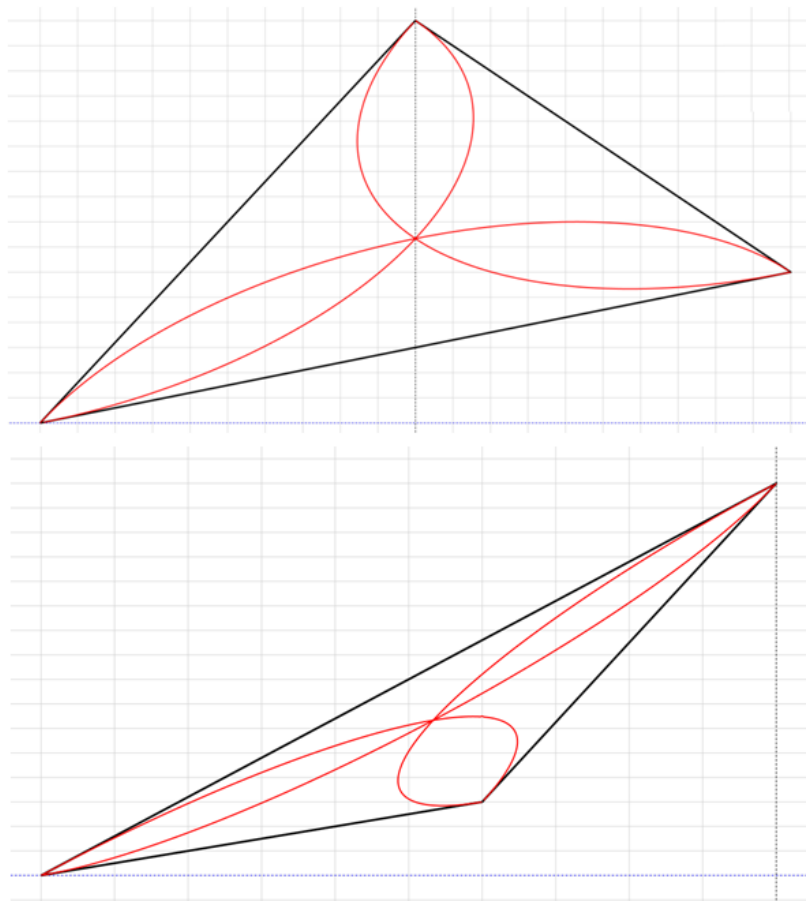


Рис. 3

Важно сказать, что движение точек в общем случае (для произвольного треугольника) будет осуществляться со скоростями, пропорциональными длинам соответствующих сторон основного треугольника, по которым осуществляется это движение, т.к. каждая из сторон делится на равное количество частей. Действительно, несмотря на то, что это лишь гипотеза, внешний вид изображения, после некоторых преобразований убеждает нас в пользу её истинности:

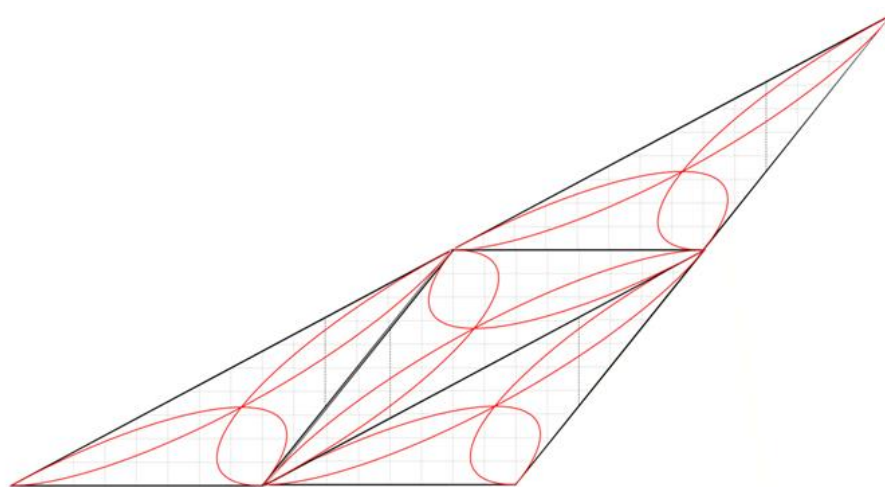


Рис. 4

На рис. 4 изображен произвольно взятый треугольник, с полученным для него множеством точек пересечений, который мы, используя параллельный перенос, достроили до получения подобного ему

треугольника, середины сторон которого образуют треугольник равный исходному. На нем можно наглядно увидеть, что кривые, образуемые точками пересечений – это, возможно, составные дуги одного эллипса. Если это так, то данный эллипс является одновременно описанным вокруг исходного треугольника и вписанный в треугольник подобный исходному, но вдвое большего его по площади. Что же касается точки пересечения медиан треугольника образуемого серединами внешнего треугольника – то это, как видно из рисунка – скорее всего точка пересечения осей эллипса.

Эту гипотезу оказывается можно принимать за истинную. Потому что, ее можно доказать аналитическим образом.

Займемся аналитическим доказательством данной гипотезы. Для этого рассмотрим произвольный треугольник ABC . В математике существует метод решения геометрических задач, так называемый введение декартовой системы в рассматриваемую задачу. В доказательстве истинности гипотезы, мы тоже воспользуемся этим методом. Введем декартовую систему так, чтобы точка A треугольника ABC совпадала с началом координат, а сторона AB лежала на оси абсцисс так, чтобы точка B лежала на положительном направлении оси абсцисс. После такого введения системы координат все точки имеют некие определенные координаты, т.е. $A(0,0)$, $B(0,a)$ и $C(b,c)$, где a, b, c – некие вещественные числа, при этом по введению системы координат $a > 0$.

Так как задача обуславливается движением, то мы должны ввести некий параметр $t \in [0,1]$ (время), от которого будут зависеть координаты точек A', B', C' . В начальный момент, когда $t = 0$, точки A', B', C' совпадают соответственно с точками B, C, A . А в конечный момент, когда $t = 1$, точки A', B', C' совпадают соответственно с точками C, A, B . Учитывая эти условия, можем написать выражения для координат точек A', B', C' , зная что они движутся соответственно по отрезкам BC, CA и AB .

Имеем:

$$A': \begin{cases} x = a + (b - a)t \\ y = ct \end{cases} \quad \text{– координаты движения } A';$$

$$B': \begin{cases} x = b - bt \\ y = c - ct \end{cases} \quad \text{– координаты движения } B';$$

$$C': \begin{cases} x = at \\ y = 0 \end{cases} \quad \text{– координаты движения } C'.$$

Теперь составим уравнения прямых AA', BB', CC' .

1) Обозначим уравнение прямой AA' через l_1 . Тогда

$$l_1: y = kx \quad (\text{так как она проходит через начало координат}). \text{ Найдем } k.$$

Так как $A' \in l_1$, то $ct = k(a + (b - a)t) \Rightarrow k = \frac{ct}{a + (b - a)t} \Rightarrow y = \frac{ct}{a + (b - a)t}x$ – уравнение прямой l_1 .

2) Обозначим уравнение прямой BB' через l_2 . Тогда

$$l_2: y = kx + l. \text{ Найдем } k \text{ и } l.$$

Так

как

$$B, B' \in l_2,$$

то

$$\begin{cases} c - ct = k(b - bt) + l \\ 0 = ka + l \end{cases} \Rightarrow \begin{cases} k = \frac{c - ct}{b - bt - a} \\ l = -\frac{a(c - ct)}{b - bt - a} \end{cases} \Rightarrow y = \frac{c - ct}{b - bt - a}x - \frac{a(c - ct)}{b - bt - a} -$$

уравнение прямой l_2 .

3) Обозначим уравнение прямой CC' через l_3 . Тогда

$l_3: y = kx + l$. Найдем k и l .

$$\begin{cases} c = kb + l \\ 0 = kat + l \end{cases} \Rightarrow \begin{cases} k = \frac{c}{b - at} \\ l = -\frac{act}{b - at} \end{cases} \Rightarrow y = \frac{c}{b - at}x - \frac{act}{b - at} -$$

Так как $C, C' \in l_3$, то уравнение прямой l_3 .

Теперь найдем координаты точек попарных пересечений прямых l_1, l_2, l_3 .

Найдем координаты $l_1 \cap l_2$.

$$\begin{aligned} l_1 \cap l_2: \begin{cases} y = \frac{ct}{a + (b - a)t}x \\ y = \frac{c - ct}{b - bt - a}x - \frac{a(c - ct)}{b - bt - a} \end{cases} &\Rightarrow \frac{ct}{a + (b - a)t}x = \frac{c - ct}{b - bt - a}x - \frac{a(c - ct)}{b - bt - a} \Rightarrow \\ \Rightarrow \left(\frac{ct}{a + (b - a)t} - \frac{c - ct}{b - bt - a} \right)x = -\frac{a(c - ct)}{b - bt - a} &\Rightarrow x = \frac{(1 - t)(a + (b - a)t)}{t^2 - t + 1}, \\ y = \frac{ct}{a + (b - a)t}x = \frac{ct}{a + (b - a)t} \cdot \frac{(1 - t)(a + (b - a)t)}{t^2 - t + 1} &= \frac{ct(1 - t)}{t^2 - t + 1}. \end{aligned}$$

Итак, $\begin{cases} x = \frac{(1 - t)(a + (b - a)t)}{t^2 - t + 1} \\ y = \frac{ct(1 - t)}{t^2 - t + 1} \end{cases}$ — координаты точки пересечения прямых l_1 и l_2 .

Получили параметрические уравнения координат точки пересечения прямых l_1 и l_2 . Из этих уравнений извлечем параметр t . Для этого рассмотрим

$$\frac{x}{y} = \frac{(1 - t)(a + (b - a)t)}{t^2 - t + 1} : \frac{ct(1 - t)}{t^2 - t + 1} = \frac{a + (b - a)t}{ct} \Rightarrow t = \frac{ay}{cx - y(b - a)}$$

$$\begin{aligned} \Rightarrow y = \frac{ct(1 - t)}{t^2 - t + 1} &\Rightarrow y = \frac{\frac{cay}{cx - y(b - a)} \left(1 - \frac{ay}{cx - y(b - a)} \right)}{\left(\frac{ay}{cx - y(b - a)} \right)^2 - \frac{ay}{cx - y(b - a)} + 1} \Rightarrow \\ &\Rightarrow c^2x^2 + (a^2 - ab + b^2)y^2 + (ac - 2bc)xy - ac^2x + abcy = 0 - \end{aligned}$$

уравнение движения координат точек пересечения прямых l_1 и l_2 . Это уравнение — кривая второго порядка. Если посчитать инварианты, то получим, что это уравнение представляет собой эллипс.

Теперь найдем координаты $l_1 \cap l_3$.

$$l_1 \cap l_3: \begin{cases} y = \frac{ct}{a + (b - a)t}x \\ y = \frac{c}{b - at}x - \frac{cat}{b - at} \end{cases} \Rightarrow \frac{ct}{a + (b - a)t}x = \frac{c}{b - at}x - \frac{cat}{b - at} \Rightarrow$$

$$\Rightarrow \left(\frac{ct}{a + (b-a)t} - \frac{c}{b-at} \right) x = -\frac{cat}{b-at} \Rightarrow x = \frac{t(a + (b-a)t)}{t^2 - t + 1},$$

$$y = \frac{ct}{a + (b-a)t} x = \frac{ct}{a + (b-a)t} \cdot \frac{t(a + (b-a)t)}{t^2 - t + 1} = \frac{ct^2}{t^2 - t + 1}$$

$$\begin{cases} x = \frac{t(a + (b-a)t)}{t^2 - t + 1} \\ y = \frac{ct^2}{t^2 - t + 1} \end{cases} -$$

Итак, координаты точки пересечения прямых l_1 и l_3 .

Получили параметрические уравнения координат точки пересечения прямых l_1 и l_3 . Из этих уравнений извлечем параметр t . Для этого рассмотрим

$$\frac{x}{y} = \frac{t(a + (b-a)t)}{t^2 - t + 1} : \frac{ct^2}{t^2 - t + 1} = \frac{a + (b-a)t}{ct} \Rightarrow t = \frac{ay}{cx - y(b-a)}$$

$$\Rightarrow y = \frac{ct^2}{t^2 - t + 1} \Rightarrow y = \frac{c \left(\frac{ay}{cx - y(b-a)} \right)^2}{\left(\frac{ay}{cx - y(b-a)} \right)^2 - \frac{ay}{cx - y(b-a)} + 1} \Rightarrow$$

$$\Rightarrow c^2 x^2 + (a^2 - ab + b^2) y^2 + (ac - 2bc) xy - a^2 cy = 0 - \text{уравнение движения координат точек}$$

пересечения прямых l_1 и l_3 . Это уравнение - кривая второго порядка. Если посчитать инварианты, то получим, что это уравнение представляет собой эллипс.

Наконец то найдем координаты $l_2 \cap l_3$.

$$l_2 \cap l_3 : \begin{cases} y = \frac{c-ct}{b-bt-a} x - \frac{a(c-ct)}{b-bt-a} \\ y = \frac{c}{b-at} x - \frac{cat}{b-at} \end{cases} \Rightarrow \frac{c-ct}{b-bt-a} x - \frac{a(c-ct)}{b-bt-a} = \frac{c}{b-at} x - \frac{cat}{b-at}$$

$$= \frac{c}{b-at} x - \frac{cat}{b-at} \Rightarrow$$

$$\Rightarrow \left(\frac{c-ct}{b-bt-a} - \frac{c}{b-at} \right) x = \frac{a(c-ct)}{b-bt-a} - \frac{cat}{b-at} \Rightarrow x = \frac{at^2 + b(1-t)^2}{t^2 - t + 1},$$

$$y = \frac{c}{b-at} x - \frac{cat}{b-at} = y = \frac{c}{b-at} \cdot \frac{at^2 + b(1-t)^2}{t^2 - t + 1} - \frac{cat}{b-at} = \frac{c(t-1)^2}{t^2 - t + 1}$$

$$\begin{cases} x = \frac{at^2 + b(1-t)^2}{t^2 - t + 1} \\ y = \frac{c(t-1)^2}{t^2 - t + 1} \end{cases} -$$

Итак, координаты точки пересечения прямых l_2 и l_3 .

Получили параметрические уравнения координат точки пересечения прямых l_2 и l_3 . Из этих уравнений извлечем параметр t . Для этого рассмотрим

$$\frac{x-a}{y} = \left(\frac{at^2 + b(1-t)^2}{t^2 - t + 1} - a \right) : \frac{c(t-1)^2}{t^2 - t + 1} = \frac{a(t-1) + b(t-1)^2}{c(t-1)^2} = \frac{a + b(t-1)}{c(t-1)} \Rightarrow t = \frac{ay}{cx - yb - ac} + 1$$

$$\Rightarrow y = \frac{c(t-1)^2}{t^2 - t + 1} \Rightarrow y = \frac{c \left(\frac{ay}{cx - yb - ac} \right)^2}{\left(\frac{ay}{cx - yb - ac} + 1 \right)^2 - \left(\frac{ay}{cx - yb - ac} + 1 \right) + 1} \Rightarrow$$

$$\Rightarrow c^2 x^2 + (a^2 - ab + b^2) y^2 + (ac - 2bc) xy - 2ac^2 x + 2(abc - a^2 c) y + a^2 c^2 = 0 -$$

уравнение движения координат точек пересечения прямых l_2 и l_3 . Это уравнение - кривая второго порядка. Если посчитать инварианты, то получим, что это уравнение представляет собой эллипс.

Получили три уравнения эллипсов:

$$c^2 x^2 + (a^2 - ab + b^2) y^2 + (ac - 2bc) xy - ac^2 x + abc y = 0 \quad (1)$$

$$c^2 x^2 + (a^2 - ab + b^2) y^2 + (ac - 2bc) xy - a^2 c y = 0 \quad (2)$$

$$c^2 x^2 + (a^2 - ab + b^2) y^2 + (ac - 2bc) xy - 2ac^2 x + 2(abc - a^2 c) y + a^2 c^2 = 0 \quad (3)$$

Если в уравнении (1) сделать перенос координат по вектору $(a-b, -c)$, то получим:

$$c^2 x + a - b^2 + (a^2 - ab + b^2) y - c^2 + (ac - 2bc) x + a - b y - c -$$

$$-ac^2 x + a - b + abc y - c = 0 \Leftrightarrow$$

$$c^2 x^2 + (a^2 - ab + b^2) y^2 + (ac - 2bc) xy - a^2 c y = 0 \Rightarrow \text{уравнение (1) после переноса совпадает с уравнением (2).}$$

Если в уравнении (3) сделать перенос координат по вектору $(a, 0)$, то получим:

$$c^2 x + a^2 + (a^2 - ab + b^2) y^2 + (ac - 2bc) x + a y - 2ac^2 x + a +$$

$$+ 2(abc - a^2 c) y + a^2 c^2 = 0 \Leftrightarrow$$

$$c^2 x^2 + (a^2 - ab + b^2) y^2 + (ac - 2bc) xy - a^2 c y = 0 \Rightarrow \text{уравнение (3) после переноса совпадает с уравнением (2).}$$

Это означает, что полученные кривые – это куски эллипса, и если их параллельно перенести, то образуется один единый эллипс.

Исходя из общего случая можно сделать частный вывод, точнее, если вставленную задачу рассмотреть в правильном треугольнике, то искомые кривые будут кусками описанной окружности к заданному треугольнику.

Действительно, если сторона треугольника равна a , то в наших рассуждениях будет $b = \frac{a}{2}$ и $c = \frac{\sqrt{3}}{2} a$. Подставляя эти значения в уравнения (1), (2) и (3) получим:

$$x^2 + y^2 - ax + \frac{1}{\sqrt{3}} ay = 0 \Rightarrow \left(x - \frac{a}{2} \right)^2 + \left(y + \frac{1}{2\sqrt{3}} a \right)^2 = \frac{a^2}{3}.$$

$$x^2 + y^2 - ax + \frac{1}{\sqrt{3}} ay = 0 \Rightarrow x^2 + \left(y - \frac{1}{\sqrt{3}} a \right)^2 = \frac{a^2}{3}.$$

$$x^2 + y^2 - 2ax - \frac{2}{\sqrt{3}} ay = 0 \Rightarrow \left(x - a \right)^2 + \left(y - \frac{1}{\sqrt{3}} a \right)^2 = \frac{a^2}{3}.$$

Полученные три уравнения - окружности с радиусом $\frac{a}{\sqrt{3}}$, но с разными центрами.

Таким образом мы доказали данную гипотезу. Теперь можно использовать её в дальнейшем для решения основной задачи, поставленной вначале.

Характерной чертой таких задач является то, что они не имеют определенного законченного ответа, то есть проблемной, поскольку студент может по мере своих склонностей и способностей неограниченно углубиться в изучение поставленного вопроса. Ответы студента дают возможность оценить склонность и характер его научного мышления, что особо важно при отборе в аспирантуру. Самостоятельное решение такого рода задач дает студенту тренировку в научном мышлении и вырабатывает в нем любовь к научным проблемам. Кроме того, в большинстве из них не заданы численные величины физических констант и параметров, и их предоставляется выбрать самим решающим.

В психологическом этюде «Математическое творчество» Анри Пуанкаре подробно описывает ситуацию, при которой ему удалось сделать одно из открытий. Этому предшествовала долгая подготовительная работа, большой удельный вес, в которой составлял, по мнению ученого, процесс бессознательного. За этапом озарения необходимо следовал второй этап – тщательной сознательной работы по приведению в порядок доказательства и его проверки. А.Пуанкаре пришел к выводу, что важнейшее место в математических способностях занимает умение логически выстроить цепь операций, которая приведет к решению задачи. Здесь речь идет о математическом творчестве, доступным немногим [2,60]. Но, как писал Ж.Адамар, «между работой ученика, решающего задачу по алгебре или геометрии, и творческой работой разница лишь в уровне, в качестве, так как обе работы аналогичного характера» [3,34].

В своей брошюре «О профессии математика», обращенной к юношеству, Андрей Николаевич Колмогоров выделил три группы специфической математической одаренности - алгоритмическую, геометрическую и логическую [4,6]. Он считал, что способность к образному геометрическому мышлению можно и нужно тренировать на задачах, следующего типа: *Какой многоугольник получится, если рассечь куб плоскостью, проходящей через его центр перпендикулярно главной диагонали?*

При решении научных проблем ученому всегда приходится в своем воображении ясно представлять величину и относительную значимость тех физических параметров, которые служат для описания изучаемого явления. Это необходимо, чтобы уметь выбирать те из них, которые являются решающими при опытном изучении данного явления. Поэтому надо приучать с молодости студентов-ученых, чтобы символы в формулах, определяющие физические величины, всегда представляли для них конкретные количественные значения. Для физика, в отличие от математика, как параметры, так и переменные величины в математическом уравнении должны являться конкретными количествами [11-14]. Надо отметить, что, при этом, когда решаются сложные задачи, студенты должны пользоваться не только литературой, но и консультацией. Умению пользоваться, консультацией ученому так же необходимо научиться, как и умению пользоваться литературой. При научной работе советы и беседы с товарищами и руководителями необходимы для успеха работы, и к этому надо приучать с самого начала обучения.

Литература

1. Пряехо А.А. - Алгоритм развития познавательных способностей учащихся// Педагогика. -2002.-№3.-С 123-130.
2. Пуанкаре А. Математическое творчество. М., 1909.
3. Адамар Ж. Исследование психологии процесса изобретения в области математики. М., 1970.
4. В.Тихомиров – Андрей Николаевич Колмогоров//Квант.- 1993.- № 3/4.-С 3-10.
5. О.С.Ивашев-Мусатов - К 100-летию со дня рождения А.Н.Колмогорова//Математика в школе.- 2003.- №3.-С 2-6.
6. Брушлинский А.В. Избранные психологические труды. Москва: Институт психологии РАН, 2006.
7. Благодатских А.И., Петров Н.Н. Сборник задач и упражнений по теории игр. Санкт-Петербург: Лань, 2014.
8. Капица П.Л. Эксперимент, теория, практика. Серия: "Наука, мировоззрение, жизнь". Москва, Наука, 1987.
9. Makhmudova D.M. On the role of problem tasks in the development of independent analytical and creative thinking of students. American Journal of Scientific and Educational Research. 2014.-№1(4).-P.325-330.
10. Маматов М.Ш., Темуров С.Й., Махмудова Д.М., Куницын А.З. О применении информационно-коммуникационных технологий при развитии самостоятельного творческого мышления молодежи. Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. Москва. – 2012. – №3. – С. 234 - 241.
11. Маматов М.Ш., Махмудова Д.М., Темуров С.Ю. Выявление аналитического творческого мышления студентов при помощи решения проблемных геометрических задач. Вестник Тамбовского Университета. – Тамбов. 2013. – Том 18, вып. 5. –С. 2596 - 2597.
12. Сатимов Н.Ю., Маматов М.Ш. Об одном классе линейных дифференциальных игр преследования и убегания. Труды Таш ГУ. -Ташкент. 1981.- №670.-С. 64-75.
13. Сатимов Н.Ю., Маматов М.Ш. О задачах преследования и уклонения от встречи в дифференциальных играх между группами преследователей и убегающих. ДАН УзССР.-Ташкент. 1983.- №4. –С.2-5.
14. Сатимов Н.Ю., Маматов М.Ш. Об одном классе линейных дифференциальных и дискретных игр между группами преследователей и убегающих. Дифференц.уравнения. –Минск.1990.- Т.26.- №9.- С.1541-1551.

Маматова Г. ©

Ташкентский государственный педагогический университет

ТРУДНОСТИ АНАЛИЗА ЛИРИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация

Данная статья посвящена проблеме работы над стихотворными произведениями на уроках начальных классов. В ней раскрыты основные трудности, связанные с работой над стихотворными произведениями на уроках начальных классов, а также способы их решения. В статье раскрыты своеобразные особенности создания учебного анализа при работе над стихотворным жанром в начальных классах.

Summary

This article is devoted to the problem of working under rhyme janre at the lessons of Primary Education. There are described the main difficulties connected to the working under rhyme composition at the lessons of Primary Education, and the ways of there solving. There are shown different teatures of ereating study analysis working under rhyme of primary education with patterns in the article.

Ключевые слова: литературное понятие, жанр, автор, изобразительное средство, идея.

Keywords: literary concept, a genre, the author, graphic means, idea.

Основная задача учителя на уроках чтения научить их читать художественный текст, полноценно и глубоко воспринимая его.

Что значит научить читать художественный текст? В чем особенности восприятия этого вида текста и почему этому надо учить специально?

Читатель, читая художественный текст, представляет картины, которые нарисовал автор-художник; сочувствует его героям и выходит на понимание идеи произведения, его главной мысли. Разница между художественным и нехудожественным текстом – в способе отображения действительности.

Автор художественного произведения изобразил словами дождь – явление природы. И читатель художественного текста представляет себе эти дожди, и не только сами дожди, но и рябую от ямочек, оставляемых каплями, поверхность реки, кажется, ощущает теплую воду этих луж и даже слышит этот стеклянный звон. Представляет, если автор нарисовал. А если – нет?

Лирика – один из древнейших родов художественной литературы. Она связана с музыкой и пением, это – песнь под аккомпанемент; чаще всего в древности стихотворения «произносились» под звуки лиры. Лирика – изображение переживаний человека, его душевного состояния, чувств. В лирических произведениях жизнь, ее закономерности изображаются не через события, как в эпическом тексте и в драме, а через восприятие этих событий поэтом. Чаще всего изображаемые события или пейзаж выступают как источник, основа лирических переживаний автора.

Лирику иногда определяют как «мое слово» о «моем переживании». Но герой лирики и автор – не всегда одно и то же лицо. На самом деле если бы в каждом произведении автор рассказывал о себе, о фактах из своей жизни, мы бы решили, что он много раз влюблялся, что жил во многих странах мира. «В каждом лирическом стихотворении у истинного поэта новое “я”, – говорил поэт В. Брюсов. – Лирик в своих созданиях говорит разными голосами, как бы от имени разных лиц...» И поэтому когда в лирике образ автора не совпадает с обликом самого поэта, употребляют понятие лирического героя. В лирическом произведении может вообще не быть сюжета в эпическом смысле этого слова, а если и рассказывается о каких-то событиях, то для того, чтобы показать отношение автора к изображаемому, его чувства, возникающие при изображении события. И вызвать ответное чувство у читателя.

Трудно переоценить значение чтения стихов детьми, серьезной и вдумчивой работы над лирикой на уроках литературы в школе. И не только потому, что при изучении лирических произведений идет мощное развитие читательских качеств: воображения, эмоциональной сферы, мышления, памяти. Лирика может оказывать очень сильное воспитательное воздействие на личность читателя или слушателя, поэтому так важны приобщение к поэзии в детстве, правильная организация процесса восприятия лирических текстов в школе.

Лирическое произведение – это исповедь поэта, его переживанием согрето все, о чем он говорит читателю. Читатель так же, как и поэт, участвует в процессе восприятия лирики, и для полноценного восприятия читатель «тоже должен работать: думать, чувствовать, догадываться, воображать» (С.Я. Маршак). И чем богаче и полнее эта работа, тем сильнее воздействие лирики на читателя, тем больше он воспринимает – «в себя принимает» – тех ценностей, которыми делится с ним поэт. Специфика этого литературного рода такова, что именно при изучении лирики на уроке должна царить атмосфера свободы, импровизации, творчества, простор для личностной читательской интерпретации текстов.

При изучении лирического текста в начальной классах учитель является таким же читателем, как и ученик, но читателем с большим жизненным и чувственным опытом, больше знающим, более образованным. Прежде чем идти на урок, учитель, конечно, проанализировал произведение и заранее знает то, к чему должен «привести» учеников, но в разговоре с детьми произведение может повернуться новыми гранями – ведь коллективное восприятие всегда богаче и объемнее, и в процессе учебного диалога открывается многогранность и бездонность художественного текста. В этом смысле, наверное, невозможно говорить о единственно верном, «правильном» анализе лирического произведения, но, допуская свободу толкования, уважительно относясь к личностному восприятию текста учениками-читателями, необходимо предупредить неправильное, искаженное или примитивное его понимание.

Главные задачи изучения лирики как особого литературного рода:

- организация эмоционального читательского восприятия текста и сопереживания лирическому герою;

- формирование умения воссоздавать картины, нарисованные автором;

- формирование представлений о способах создания образа-переживания в лирике, о средствах художественной изобразительности и выразительности, умений находить их в тексте и воспроизводить в своей речи; обучение выразительному чтению как способу передачи личного восприятия текста, своих представлений и переживаний.

Говоря о развитии ребенка, понимая его как переход из одного состояния в другое, более совершенное, мы должны отдавать себе отчет в том, что читательское развитие – это способность воспринимать и понимать тексты, с которыми ученики встретятся уже за пределами школы, и самое главное – любовь к чтению. А это значит, что нашего ученика-читателя, который живет в XXI веке, надо научить читать и вычитывать все, что автор вложил в свое произведение, анализировать и понимать художественные тексты любого типа, любой сложности, чтобы он смог воспринять новейшую литературу, ту, которая еще не написана, тем более что и литература тоже развивается. Но все же и традиционные методы и способы работают, особенно при анализе классических текстов.

Медленное чтение великих лирических произведений, вглядывание в каждое слово художника формирует прежде всего интерес к слову, понимание того, что в слове заключается великий смысл. И это открытие, сделанное в детстве, может и должно остаться у человека на всю жизнь. Как говорил великий русский педагог К.Д. Ушинский: «Дитя, которое не привыкло вникать в смысл слова, темно понимает или вовсе не понимает его настоящего значения и не получило навыка распоряжаться им свободно в устной и письменной речи, всегда будет страдать от этого коренного недостатка при изучении всякого другого предмета». Медленное чтение вершинных художественных текстов, осознание учениками-читателями смысла и красоты работы художника слова воспитывает не только вкус, но и желание подражать, создавать, творить по законам красоты.

В анализе лирического произведения очень эффективна работа с системой образов произведения, или с его структурной схемой. Она позволяет соединить несоединимое: объективность системного подхода и свободу интерпретации, казалось бы, не поддающихся анализу чувств, настроений, отношений.

Иногда лирическое произведение представляет собой описание природы, но это изображение – повод для того, чтобы выявить внутреннее состояние автора, поскольку всегда это – картина природы, воспринимаемая душой поэта. «Произведение представляет как бы картину, между тем как в нем главное дело не сама картина, а чувство, которое оно возбуждает в нас» (М. Рыбникова).

Итак, анализ лирического текста, освоение смысла лирического произведения требуют серьезного духовного труда, напряжения не только мысли, но и чувства, воображения и фантазии ученика.

Литература

1. Баевский В.С. История русской поэзии. М., 1996.
2. Беляева Н.В. Уроки изучения лирики в школе. М., 2004.
3. Введение в литературоведение / Под ред. Л.В. Чернец. М., 2004.
4. Карслова Е.В. «Стихи живые сами говорят...» М., 1990.

Мардонов Э.М., Абдуллаев А.Н., Инатов А.И., Остонов К. ©
Самаркандский государственный университет

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ

Аннотация

В статье рассматриваются некоторые инновационные педагогические технологии, которые получили широкое применение в процессе обучения математике, показаны их особенности использования в учебном процессе.

Ключевые слова: метод, информационно-коммуникационные технологии, технология уровневой дифференциации и индивидуализации, интерактивные технологии (метод проектов), игровые технологии.

Keywords: method, information and communication technologies, level differentiation and personalization technology, interactive technology (project method), gaming technology.

1. *Информационно-коммуникационные технологии.* Использование ИКТ на уроках математики позволяет: сделать процесс обучения более интересным, ярким, увлекательным за счёт богатства мультимедийных возможностей; эффективно решать проблему наглядности обучения; расширить возможности визуализации учебного материала, делая его более понятным и доступным для учащихся.

Информационные компьютерные технологии могут быть использованы на любом этапе урока: для обозначения темы урока; в начале урока с помощью вопросов по изучаемой теме, создавая проблемную ситуацию; как сопровождение объяснения преподавателя (презентации, формулы, схемы, рисунки, видеофрагменты и т.д.); для контроля знаний[1].

Преимущества информационных компьютерных технологий по сравнению с традиционными многообразны. Кроме возможностей более иллюстративного, наглядного представления материала, эффективной проверки знаний и всего прочего, к ним можно отнести и многообразие организационных форм в работе обучающихся, методических приемов в работе преподавателя.

В отличие от обычных технических средств обучения информационные технологии позволяют не только насытить обучающегося большим количеством знаний, но и развить интеллектуальные, творческие способности, их умение самостоятельно приобретать новые знания, работать с различными источниками информации.

Если у ученика возникли затруднения с тем или иным вопросом, то он в любой момент может вернуться к теории и еще раз изучить материал.

Необходимо всё же заметить, что яркая картинка на экране – всего лишь способ подачи материала. Это одностороннее движение. Самое же важное на уроке – это живое взаимодействие учителя и ученика, постоянный обмен информацией между ними. Поэтому неотъемлемый атрибут любого учебного класса – школьная доска. Доска – это не просто кусок поверхности, на которой может писать и взрослый, и ребенок, а поле информационного обмена между учителем и учеником. В них объединяются проекционные технологии с сенсорным устройством, поэтому такая доска не просто отображает то, что происходит на компьютере, а позволяет управлять процессом презентации, вносить поправки и коррективы, делать цветом пометки и комментарии, сохранять материалы урока для дальнейшего использования и редактирования.

Таким образом, использование информационных технологий на уроках математики помогает учителю повышать мотивацию обучения детей к предмету и приводит к целому ряду положительных следствий: психологически облегчает процесс усвоения материала учащимися; возбуждает живой интерес к предмету познания; расширяет общий кругозор детей; возрастает уровень использования наглядности на уроке; идет более полное усвоение теоретического материала; идет овладение учащимися умения добывать информацию из разнообразных источников, обрабатывать ее с помощью компьютерных технологий; формируется умение кратко и четко формулировать свою точку зрения; повышается производительность труда учителя и учащихся на уроке [2],[3].

Презентации в виде слайдов эффективны на различных этапах урока. Зрительное восприятие изучаемых объектов позволяет быстрее и глубже воспринимать излагаемый материал. Есть возможность эмоционально и образно подать материал.

2. *Технология уровневой дифференциации и индивидуализации.* Дифференциация способствует более прочному и глубокому усвоению знаний, развитию индивидуальных способностей, развитию самостоятельного творческого мышления. Разноуровневые задания облегчают организацию занятия в классе, создают условия для продвижения учащихся в учебе в соответствии с их возможностями. Работая дифференцированно с учащимися, вижу, что их внимание не падает на уроке, так как каждому есть посильное задание, «сильные» ученики не скучают, так как всегда им дается задача, над которой надо думать. Ребята постоянно заняты посильным трудом. У меня как у учителя появляется возможность помогать слабому, уделять внимание сильному, реализуется желание сильных учащихся быстрее и глубже продвигаться в образовании. Сильные учащиеся утверждают в своих способностях, слабые получают возможность испытывать учебный успех, повышается уровень мотивации [4],[5].

При использовании технологии уровневой дифференциации и индивидуализации необходим особый педагогический такт преподавателя, чтобы ни в коем случае не унизить учащегося перед его ровесниками давая ему облегчённое задание, а дать ему возможность вместе со всеми переживать радость от правильно выполненного задания, тем самым «окрылить» его для дальнейшей работы над более сложным заданием.

3. *Интерактивные технологии (метод проектов).* В последнее время в группе активных технологий обучения, где ученик наряду с учителем занимает активную позицию (если ученик работает самостоятельно – лабораторный метод, работа с книгой, документами) в процессе добывания знаний, стали выделять интерактивные технологии.

Интерактивность (inter – взаимный, act – действовать) подразумевает взаимодействие, нахождение в режиме беседы, диалога с чем-либо (например, компьютером) или кем-либо (человеком).

Самореализация учащихся в учебной деятельности возможна при наличии групповой работы, взаимодействии учащихся между собой, с учителем, с учебной информацией, с компьютером. Этим условиям соответствует использование в учебной деятельности интерактивных технологий, представляющих систему правил организации продуктивного взаимодействия учащихся между собой, с учителем, с компьютером, с учебной литературой, при котором происходит освоение нового опыта, получение новых знаний и предоставляется возможность для самореализации личности учащихся, выявления и раскрытия их способностей.

Проектный метод всегда ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся – индивидуальную, парную, групповую, которую учащиеся выполняют в течение определённого отрезка времени. Он предполагает решение какой-то проблемы, предусматривающей, с одной стороны, использование разнообразных методов, с другой – интегрирование знаний, умений из различных областей науки, техники, технологии, творческих областей.

Использование проектной деятельности учащихся позволяет: развивать коммуникативные и организационные навыки работы с информацией; совершенствовать и тренировать мыслительную деятельность учащихся; создавать устойчивые установки на активное восприятие информации; стимулировать инициативу и рост творческих возможностей.

Использование метода проектов позволяет решать следующие задачи: активизация познавательной деятельности учащихся; формирование у школьников учебной компетенции для непрерывного самообразования; формирование специфических умений и навыков, а также ознакомление с методами исследования в рамках каждой образовательной области; формирование общеучебных и коммуникативных навыков.

4. *Игровые технологии.* Использование на уроках игровых технологий обеспечивает достижение единства эмоционального и рационального в обучении. Так включение в урок игровых моментов делает процесс обучения более интересным, создает у учащихся хорошее настроение, облегчает преодолевать трудности в обучении. Можно использовать их на разных этапах урока. Так в начале урока включается игра «Отгадай тему урока», при закреплении изученного материала – «Найди ошибку», кодированные упражнения.

Литература

1. Агапова Н.В. Перспективы развития новых технологий обучения. – М.: ТК Велби, 2005. – 247 с.
2. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
3. А. Абдуллаев, А. Инатов, К. Остонов «Дидактические игры как средство формирования у учащихся интереса к предмету на уроках математики». // «Наука и Мир» международный научный журнал, № 6 (2), Том II, Волгоград -2015. С. 24-26.
5. К. Остонов, А. Абдуллаев, А. Инатов «Об особенностях применения педагогических технологий для развития мышления учащихся на уроках математики». // «Наука и Мир» международный научный журнал, № 6 (2), Том II, Волгоград -2015. С. 60-62.

Назмутдинова Л.Р.¹, Назмутдинов Ф.Ф.² ©

¹Старший преподаватель, кафедра Информационных технологий,

²доцент, к.ф.-м.н., кафедра Прикладной физики,

Башкирский государственный университет

ЭТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНФОРМАТИКЕ

Аннотация

Работа посвящена исследованию влияния интерактивных технологий в развитие этического воспитания студентов начальных курсов на занятиях информационного цикла.

Ключевые слова: интерактивные технологии; этическое воспитание; информатика.

Keywords: interactive technologies; ethical education; computer science.

В современную эпоху знания, умения и навыки, связанные с обработкой информации, грамотным и своевременным использованием персонального компьютера, приобретают все большую важность для современного человека. Однако не следует забывать и о воспитании студентов, в том числе и этическом, поскольку нравственные болезни общества отрицательно действуют на все стороны человеческой жизни, в первую очередь на детей и молодежь. Формирование жизненных, этических ценностей, творческой активности начинается в школьном возрасте и должно продолжаться у студенчества, но практика показывает, что возникают трудности интеграции этического воспитания в ряде дисциплин, в том числе и с дисциплиной информационного цикла. Поскольку, такая организация обучения требует от преподавателя много сил и решения непростых задач: сделать занятия интересными и донести материал до студентов так, чтобы процент усвоения был наибольшим. Одним из решений таких непростых задач может стать использование интерактивных технологий для этического воспитания при обучении информатике.

В работе исследовано влияние интерактивных технологий в развитие этического воспитания студентов начальных курсов на уроках информатики. Некоторые аспекты этой проблемы затронуты в работах [1-8]. В данной работе продолжены исследования в данном направлении. Изучены сущность и особенности процесса развития этического воспитания студентов. Определена роль интерактивных технологий в развитие этического воспитания. В ходе апробации на практике выявлена эффективность использования на занятиях информатики интерактивных технологий, направленных на развитие этического воспитания студентов. При проведении опытно-практической работы вначале выполнена первичная диагностика уровня сформированности этического воспитания студентов. После апробации на практике комплекса уроков по информатике проведена повторная диагностика и выявлена эффективность использования интерактивных технологий для развития этического воспитания студентов.

Литература

1. Хабибуллин И.Л., Хамитов А.Т., Назмутдинов Ф.Ф. Моделирование процессов тепло- и массопереноса в пористых средах при фазовых превращениях, иницируемых микроволновым нагревом // Теплофизика высоких температур. – 2014. Т. 52. – № 5. – С. 727-733.
2. Назмутдинов А.Ф., Назмутдинова Л.Р. Особенности движения частиц по окружности со столкновениями // В сборнике: Актуальные вопросы современных математических и естественных наук. Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. – 2016. – С. 16-18.
3. Хабибуллин И.Л., Назмутдинов Ф.Ф. Особенности динамики нагрева движущихся сред электромагнитным излучением // Инженерно-физический журнал. – 2000. – Т. 73. – № 5. – С. 938.
4. Назмутдинова Л.Р., Назмутдинов Ф.Ф. Модель высокочастотного электромагнитного воздействия на кинетику химических реакций // Теоретические и прикладные аспекты современной науки. – 2015. – № 8-1. – С. 20-23.
5. Хабибуллин И.Л., Хамитов А.Т., Назмутдинов Ф.Ф. Особенности тепло- и массопереноса в пористых средах при фазовых превращениях при электромагнитном нагреве // В сборнике: Основные проблемы естественных и математических наук Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. Инновационный центр развития образования и науки. г. Волгоград, – 2014. – С. 23-26.
6. Хабибуллин И.Л., Назмутдинов Ф.Ф. К теории нагрева сред электромагнитным излучением // Вестник Башкирского университета. – 2014. – Т. 19. – № 2. – С. 381-384.
7. Назмутдинов Ф.Ф., Хабибуллин И.Л. Математическое моделирование десорбции газа из газового гидрата // Известия Российской академии наук. Механика жидкости и газа. – 1996. – № 5. – С. 118.

8. Хабибуллин И.Л., Хамитов А.Т., Назмутдинов Ф.Ф. исследование динамики фазовых переходов в пористых средах, инициируемых нагревом электромагнитным излучением // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2011. – № 4-5. – С. 2556-2557.

Наумова А.А., Омельченко В.Г. ©

Кафедра теории и методики профессионального образования и общетехнических дисциплин,
филиал Кубанского государственного университета в г. Славянске-на-Кубани

УЧЕТ ТЕХНОЛОГО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ И ЭРГОНОМИЧЕСКИХ ТРЕБОВАНИЙ К КОНТЕЙНЕРУ ДЛЯ ТБО

Аннотация

В статье рассматриваются экономические и эргономические требования, предъявляемые к контейнеру для ТБО с учетом мирового опыта, а так же направления в решении задач в этой области.

Ключевые слова: бытовые отходы, классификация бытовых отходов, утилизация бытовых отходов, контейнер для утилизации бытовых отходов.

Keywords: household waste, waste classification, recycling household waste, box fo recycling household waste.

Проблема сбора и хранения ТБО возникает всегда, когда мы говорим о населенном пункте или предприятии. Так или иначе, твердые бытовые отходы необходимо утилизировать. Однако, прежде необходимо собрать их в достаточном количестве. Хранение ТБО необходимо осуществлять надлежащим образом – соблюдая правила санитарной гигиены и пожарной безопасности. С этой целью созданы контейнеры для ТБО, отвечающие выдвигаемым требованиям и обеспечивающие все условия хранения и транспортировки [1].

Объем контейнеров, как правило зависит от условий эксплуатации. Скажем, в жилом доме на 50 квартир, будет достаточно двух контейнеров для мусора объемом 0,75 м³. На предприятии общественного питания, таких контейнеров должно быть, как минимум в два раза больше. Определить необходимый объем и количество контейнеров можно обратившись к договору вывоза ТБО, заключенного с обслуживающей организацией. Основная масса отходов, которые попадают в контейнер для ТБО, представлены в Таблице 1 [2].

Таблица 1

Основная масса отходов, попадающая в контейнер для ТБО

Компоненты	Содержание
1 Отходы деревообрабатывающей промышленности	Бумага, фанера, картон, куски древесины коробки от бытовой техники
2 Остатки пищи	Органика
3 Различные пластмассы	Старые бытовые приборы, корпуса телевизоров, полиэтиленовые пакеты, пластиковые упаковки и прочее
4 Текстиль	Различные ткани, синтетического или естественного происхождения, вместе с отходами деревообрабатывающей промышленности представляют серьезную угрозу пожарной безопасности
5 Черные и цветные металлы	Преимущественно алюминий
6 Стекло	Осколки бутылок или поврежденных стеклопакетов

Исходя из такого разнородного состава ТБО и конструируются контейнеры для их накопления. Отдельные требования могут предъявляться к контейнерам хранящим остатки продуктов питания и органической химии. В этом случае, контейнер должен герметично закрываться крышкой и окрашиваться с внутренней стороны. При хранении медицинских отходов, контейнер должен иметь механизм запора.

Отходы, при определенных условиях могут стать причиной серьезных заболеваний и даже эпидемий. Вспомните то время, когда наши предки не утилизировали мусор должным образом, а просто выбрасывали его на улицы и сточные канавы. Все это в 12-14 века неоднократно приводило к эпидемиям чумы, унесшей жизни сотен тысяч человек [3].

Контейнеры для ТБО предназначены для временного хранения и сбора бытовых отходов. Контейнер для мусора не позволяет распространяться неприятному запаху, предохраняет продукты жизнедеятельности от рассыпания, и кроме того, прекращает доступ к отходам, насекомым, грызунам и другим животным.

Контейнеры для мусора имеют различные формы и размеры, но все они должны отвечать следующим основным требованиям [4]:

1. Требования к эксплуатации. Контейнер должен иметь специальное строение, позволяющее эксплуатировать его спецтранспортом. Для этого по верхнему краю контейнера выполняется усиление из металлического уголка, обеспечивающее захват и удержание контейнера зацепным устройством погрузчика. Боковые стенки также имеют усиление, препятствующее «складыванию» контейнера по периметру.

2. Требования к габаритным размерам. Есть несколько общепринятых размеров. Как правило: 0,5 м³; 0,63 м³; 0,71 м³; 0,75 м³; 0,8 м³. Стоит отметить, что помимо веса мусора, контейнер еще имеет и собственную массу. Поэтому применение контейнера объемом более 0,8 м³ создает проблемы при его подъеме и разгрузке.

3. Требования к герметичности. Боковые стенки контейнеров должны быть герметичны не менее чем на треть от всей высоты, включая дно.

4. Требования к транспортировке контейнеров. Контейнеры для ТБО могут быть оснащены колесами, если необходима транспортировка контейнера до места разгрузки, а также крышками, препятствующими самопроизвольному выбросу мусора и попаданию осадков внутрь контейнера. Зачастую, контейнеры для ТБО по обвязке верхней кромки корпуса оснащают захватами, упрощающими разгрузку, а так же разного рода ручками.

На сегодня не существует ГОСТа на контейнеры для ТБО. Каждое предприятие выпускает продукцию исходя из требований разработанных ТУ. При этом качество продукции подтверждается только заводскими испытаниями, которые, как правило, никто не проводит.

Ежегодно в России образуется примерно 7 млрд тонн отходов промышленного и бытового происхождения, причем из них вторично используется примерно 2 млрд тонн, в основном промышленных. И естественно, что наибольшую проблему представляют собой муниципальные твердые бытовые отходы (ТБО), которые практически не перерабатываются в нашей стране.

По данным Росприроднадзора, практически весь объем твердых бытовых отходов размещается на свалках и полигонах ТБО, где не перерабатывается, а просто захоранивается. Это в первую очередь связано с отсутствием необходимой для переработки мусора инфраструктуры и предприятий-мусоропереработчиков, которых по состоянию на 2012 год на всю страну насчитывалось 389, из них:

- мусороперерабатывающих комплексов – 243;
- мусоросортировочных комплексов – 53;
- мусоросжигающих заводов – примерно 10.

Существующая в России на данном этапе развития система управления отходами, ориентированная в основном на их захоронение, является весьма несовершенной, поскольку она ведет к загрязнению окружающей среды, и, как следствие – снижению уровня жизни. Кроме того, такая система не согласуется с принципами стабильного развития экономики и требует серьезной модернизации.

Существуют два очевидных пути решения проблемы:

1) отдельный сбор и сортировка мусора для его дальнейшей переработки по примеру европейских стран;

2) термическая переработка (сжигание) ТБО на специализированных заводах.

Первый из этих вариантов на данном этапе развития не подходит для России. Это объясняется тем, что селективный сбор, глубокая сортировка и переработка сырья, извлеченного из мусора, требует значительного времени и существенных финансовых ресурсов. А в настоящий момент времени спрос на большинство вторичных продуктов являются очень низким.

Росприроднадзор отметил в своем докладе, что опыт отдельного сбора твердых бытовых отходов (эксперимент проводился в Санкт-Петербурге, Москве и Смоленске) оказался негативным вследствие перечисленных выше факторов. Развитие подобных современных технологий требует серьезных финансовых инвестиций и продолжительного периода перестройки экономики страны.

Термическая переработка мусора путем сжигания, по версии Росприроднадзора, гораздо лучше подходит для российских условий. Из мусора, который используется в качестве топлива, можно произвести пар, который применяется для существенной экономии природных энергоносителей, например таких как уголь, нефть и газ.

Это объясняется тем, что когда бытовые отходы используются в роли альтернативного, постоянно возобновляемого энергоносителя сокращается необходимость в традиционном топливе. Таким образом, каждый мусоросжигательный завод не только вносит значительный вклад в экологически чистое устранение отходов, но также способствуют сокращению выброса парниковых газов, тем самым, внося свою лепту в борьбу с глобальным потеплением [5].

Литература

1. Наумова, А.А., Радченко Н.Е. Проблемы утилизации и использования твердых бытовых отходов [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: http://inet21.com/publishing/onlain-konf_stati-1/2702/
2. Состав, свойства и объем твердых бытовых отходов [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://portaleco.ru/ekologija-goroda/sostav-svoystva-i-obem-tverdyh-bytovyh-othodov.html>
3. Сильги де Катрин, История мусора [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://www.e-reading.club/book.php?book=1009739>
4. Требования к контейнерам [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://www.ecologyside.ru/ecosids-35-1.html>
5. Технология переработки мусора [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://ztbo.ru/otbo/stati/obshie/tehnologiya-pererabotki-musora-tbo>

Панасина С.Ю. ©

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры правовых дисциплин
Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого

ВЗГЛЯД ПРАВОВЕДА НА ВЫСКАЗЫВАНИЕ М.ГОРЬКОГО «НЕ ЗНАЯ ТОЛСТОГО – НЕЛЬЗЯ СЧИТАТЬ СЕБЯ ЗНАЮЩИМ СВОЮ СТРАНУ, НЕЛЬЗЯ СЧИТАТЬ СЕБЯ КУЛЬТУРНЫМ ЧЕЛОВЕКОМ»

Аннотация

В статье исследуются взгляды Л.Н. Толстого, которые изменялись под влиянием внешних перемен его жизни. Они были обусловлены процессами преобразования российского общества. Этот контекст лежит в основе социально-значимого проекта «Идеи торжества права и справедливости в наследии Л.Н. Толстого».

Ключевые слова: закон, субъекты образовательных отношений, правовые компетентности.

Keywords: Law, subjects of educational interactions change, legal competencies.

Исторический поворот в судьбе России коренным образом изменил ход общественного развития в стране. Переосмысление ценностей всех сфер жизни общества предъявляет новые требования к формированию правосознания российской современной молодежи, основанных на принципах демократизации, гуманизма, добра, творчества и справедливости.

Возрастающий в наши дни интерес к гуманизму легко объясним. Это всегда происходит в условиях демократизации общества, когда люди, отбросившие прежние догмы и ошибки, стремятся осмыслить настоящее.

Трудно найти такую область гуманистического знания, общественных интересов, которые бы теми или иными сторонами не нашли бы своего отражения в творческом наследии великого русского

писателя и мыслителя Л.Н. Толстого. Это в полной мере относится и к такой сфере общечеловеческих интересов, как проблема формирования правосознания современной российской молодежи.

Философские, моральные, эстетические, педагогические идеи получили всемирное распространение и обрели многочисленных последователей, а личность писателя – образец для подражания.

Взгляды Толстого на свободу человека пронизывают всю его педагогическую теорию и деятельность. Учение Толстого о свободе воли человека сугубо индивидуально. По мнению философа, свободный человек не должен заботиться о совершенствовании социального мира, быть собственником. Свободный человек не зависит от условий существования, он выше их.

Характерно, что проблема формирования правосознания молодежи не находится у Толстого в прямой связи с вопросами воспитания и обучения.

Но главное состоит в том, что в творчестве писателя вопросы нравственного совершенствования человека и правового положения гражданина органично соединяются с глубинными социально-экономическими, этико-эстетическими, философскими и другими проблемами как таковыми.

Они волновали Л.Н. Толстого как в личной жизни, так и в общественной жизни. Эта сторона творчества гениального писателя и мыслителя представляет интерес в широком познавательном значении – в отношении характерных черт и подробностей жизни и быта людей судьбоносного в истории России времени: от середины XIX и до первого десятилетия XX века.

В социально-значимом проекте мы исходим из того, что влияние педагогического и литературного наследия Л.Н. Толстого на формирование правосознания современной российской молодежи велико. Настоящее всегда связано с прошлым, создавать новое возможно лишь на основе усвоения определенного наследия прошедших веков. Правовые нормы и нормы морали, методика правового обучения, отношение к окружающей природе выдержали испытание временем.

Тенденции формирования правосознания современной молодежи побуждают нас обращаться к вековым традициям и обычаям народа. В них нашли отражение многие общечеловеческие ценности, в которых заложены основы воспитания личности на взаимоуважении, трудолюбии, ответственности, гражданственности, патриотизма, правовой культуры на примере изучения педагогических и литературных трудов Л.Н. Толстого.

Традиции и обычаи – это элемент правовой культуры прошлого, перешедшей в настоящее время от одной общественной группы к другой и характеризующейся относительно длительным существованием стабильности.

В настоящее время, культурные и правовые ценности остаются неизменными. Они приспособляются к новым условиям существования современного общества.

Понятия «традиция», «обычай» наряду с такими понятиями как «правовая культура», «правовое мышление», «правосознание», «нравственность» имеют важное теоретическое значение в духовной жизни общества в определенную историческую эпоху.

В лексической интерпретации понятие «право и сознание» совпадают и могут определяться как правила поведения человека по отношению к обществу и другим людям.

Мораль зародилась одновременно с появлением сознания как философско-антропологическая категория. Развитие и становление каждого человека происходило под влиянием морали, то есть нравственное воспитание было неизбежным, необходимым как общественная практика.

Правосознание – особая форма многогранного процесса развития человека. Представляет собой сознательное осмысление в нем общечеловеческих нравственных качеств и организуемое и направляемое освоение моральных ценностей, формирование правовых компетентностей.

Правосознание должно характеризовать всех субъектов образовательных отношений. Правосознание современной молодежи должно отражаться в способности мыслить, выработке творческих идей, умении активно включаться в организацию совместной деятельности.

Правосознание современной российской молодежи является отражением специфической, исторически определенной совокупности общественных и моральных отношений.

Разработка правовых идей в науке, литературе, искусстве может стать высоким показателем для формирования правосознания современной российской молодежи. Вызывает интерес тот факт, что в нашей «богатой» литературе в прошлом нет ни одного трактата о праве, имеющего общественное значение.

Исследования в сфере юриспруденции всегда составляют достояние только специалистов. Нас же интересует идея права, которая отразилась бы в искусстве, истории, праве и литературе.

Эта идея нашла отражение в социально-значимом проекте «Идеи торжества права и справедливости в произведениях Л.Н. Толстого», реализуемом на факультете истории и права ТГПУ им.

Л.Н. Толстого. В разработке проблемы формирования правосознания современной российской молодежи в своем исследовании мы опирались на педагогические и литературные труды Л.Н. Толстого, имя которого носит Тульский государственный педагогический университет.

Большинство материалов (научные публикации, фото и видеоресурсы) для внедрения их в образовательную и научную деятельность предоставлены из личного архива краеведом А.П. Лобановым и учителем истории яснополянской гимназии им. Л.Н. Толстого С.В. Гайдамаком, заместителем председателя Тульской региональной общественной просветительской организацией «Знание».

Созданная в сентябре 1996 г. кафедра духовного наследия Л.Н. Толстого проводит большую воспитательную работу со студентами, организуя толстовские вечера, экскурсии, связанные с памятными местами Тульского края и Центрального региона России. Сегодня кафедра духовного наследия Л. Н. Толстого Тульского педагогического университета – один из центров по пропаганде и изучению духовного наследия Л.Н. Толстого.

Кафедра правовых дисциплин факультета истории и права вносит предложения по сотрудничеству:

- активизировать работу факультета истории и права в рамках освоения программ по методике преподавания правовых дисциплин с кафедрой духовного наследия Л.Н. Толстого по толстовской тематике и культурологическим проблемам;
- разработать и внедрить на факультете истории и права методику правового обучения социально значимого конкурсного проекта «Идеи торжества права и справедливости в творчестве Л.Н. Толстого»;
- систематизировать опыт работы по изучению жизни и творчества Л.Н. Толстого в рамках сотрудничества с методическим отделом МУК «Тульская библиотечная система»;
- разработать программу спецкурса «Формирование правосознания молодежи на примере педагогического и литературного творчества Л.Н. Толстого» и др.

Большее века спустя творческое наследие Толстого остается на удивление актуальным, не утратив ни своей убедительности, ни мощи.

Пашенко Л.Г.¹, Красникова О.С.¹©

¹Доцент, кандидат педагогических наук,
Нижевартовский государственный университет, г. Нижневартовск

ОТНОШЕНИЕ К ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ И СПОРТОМ СТУДЕНТОВ ВУЗА С РАЗЛИЧНОЙ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТЬЮ

Аннотация

В статье представлены результаты исследования отношения к занятиям физической культурой и спортом студентов вуза, имеющих двигательный режим, ограниченный обязательными занятиями физической культурой, а также тех, у кого двигательная активность расширена дополнительными физкультурно-оздоровительными или спортивными занятиями. Результаты проведенного исследования позволяют констатировать об имеющихся различиях в проявлении мотивов и выделить для каждой группы наиболее актуальные, действенные, побуждающие заниматься физическими упражнениями мотивы и те, которые не оказывают заметного побуждающего влияния на активность.

Ключевые слова: мотивы, двигательная активность, студенты вуза.

Keywords: the motives, physical activity, students.

Физическое воспитание студентов направлено на формирование физической культуры личности и способности целесообразного использования разнообразных средств физической культуры для сохранения и укрепления здоровья. В современных условиях только здоровый, всесторонне подготовленный и физически развитый человек способен быстрее и успешнее освоить новую профессию, в дальнейшем достичь больших успехов в ней.

Естественная биологическая потребность в движении и радость от занятий физическими упражнениями, проявляемая в детском возрасте, сменяются осознанием значимости этих занятий для укрепления здоровья, эффективности производственного труда и общественной активности личности в юношеском. В то же время вопросы физического совершенствования становятся второстепенными и менее значимыми по сравнению с вопросами получения профессиональной подготовки, трудоустройства, служебной карьеры, общественной деятельности, создания семьи и воспитании детей [6]. При этом, низкий уровень физических и функциональных возможностей организма студентов замедляет их адаптацию к условиям учебной и производственной деятельности. По мнению О.О. Бриллиантовой на данном этапе функционирования высшего образования огромное значение имеет не только профессионально-прикладная направленность занятий физической культурой, но и стимулирование двигательной активности студентов [1, 89].

Учеными установлено, что двигательная активность студентов на обязательных учебных занятиях по физической культуре в вузе составляет 35-50 % от оптимального среднесуточного объема [2, 18]. Тогда как достаточный объем двигательной нагрузки, по данным ряда исследователей, должен составлять не менее 6–8 часов в неделю [3, 244]. Двигательная активность, являющаяся неотъемлемой частью полноценной жизни любого студента, позволяет более полноценно решать задачи физического воспитания, обеспечивая физическое, психическое и психологическое благополучие студента [1, 88; 4, 172].

Наряду с этим, система педагогических воздействий в процессе физического воспитания должна быть направлена на привлечение студентов к осознанным занятиям физическими упражнениями, формированию у них активного интереса к физкультурно-спортивной деятельности [5, 48]. Важной задачей становится формирование мотивационно-ценностного отношения к физической культуре, установки на здоровый стиль жизни.

Цель исследования – выявить отношение к занятиям физической культурой и спортом студентов вуза, имеющих различный режим двигательной активности.

Для ее достижения применялась анкета М.М. Безруких «Оценка мотивации к занятиям физической культуры», методы математической статистики. Изучение мотивов занятий физической культурой и спортом осуществлялось анкетированием: была дана количественная оценка (от 1-го – не согласие с утверждением, до 5-и – абсолютное согласие) утверждениям, характеризующим такие мотивы, как самосохранение здоровья, совершенствование фигуры, двигательная активность, приобретение практических навыков, физкультурно-спортивные интересы, соперничество, удовольствие от движений, подражание, привычка, положительные эмоции.

Исследование проводилось на базе ФГБОУ ВПО «Нижевартовский государственный университет» (далее НВГУ), где студентам всех факультетов в начале учебного года предоставляется возможность свободного выбора той или иной физкультурно- спортивной специализации, а также свободной их замены в течение года. В исследовании приняли участие 78 студентов, обучающихся на 1-3-х курсах НВГУ, которые были дифференцированы по двум группам: в первую вошли студенты (39 человек), чей двигательный режим был ограничен обязательными занятиями физической культурой, в рамках изучения обязательной дисциплины; во вторую (39 человек) – двигательный режим расширен дополнительными физкультурно-оздоровительными или спортивными занятиями.

Сравнительный анализ степени согласия студентов с утверждениями, соотносящимися с мотивами, побуждающими заниматься физической культурой и спортом показал, что студенты, имеющие ограниченный двигательный режим достоверно ($p < 0,05$) в меньшей степени ждут занятий физической культурой ($3,64 \pm 1,29$), чем их сверстники, занимающиеся дополнительно ($4,29 \pm 0,94$). При таком же уровне значимости у юношей, посещающих учебные занятия по физической культуре, проявление мотива самосовершенствования менее выражено, чем у молодых людей с расширенным двигательным режимом. Так, количественная оценка утверждения «Занятия помогают мне развивать волю и целеустремленность» у первых составила $3,82 \pm 1,23$ балла, у вторых – $4,36 \pm 0,74$. Движения доставляют радость в большей степени юношам, занимающимся помимо обязательных занятий – проявление мотива удовольствия у них составило $4,36 \pm 0,74$, у их сверстников – $3,77 \pm 1,13$. Также они при любых обстоятельствах стараются заниматься спортом регулярно ($4,23 \pm 0,78$ у одних и $3,41 \pm 0,99$ – у вторых). Эти занятия улучшают настроение и самочувствие в большей степени физически активным молодым людям – проявление мотива у них составило $4,28 \pm 0,83$ и $3,79 \pm 1,23$ у менее активных студентов. Юношей, обучающихся в вузе, привлекает в занятиях возможность общения с друзьями во время занятий физической культурой и спортом ($4,36 \pm 0,81$ и $3,85 \pm 1,04$ соответственно). В меньшей степени и тех и других интересует физкультурно-спортивная работа в вузе ($3,61 \pm 1,17$ и $3,03 \pm 1,21$). Мнение по

поводу желаний заниматься физической культурой и спортом в связи с их престижностью и модой среди молодежи разделились как в группе юношей с повышенным объемом двигательной активности ($3,56 \pm 1,43$), так и в группе с ограниченным двигательным режимом ($2,82 \pm 1,47$), о чем говорит высокий показатель среднеквадратичного отклонения.

Юношам, дополнительно занимающимся физкультурно-спортивной деятельностью, нравятся соревнования и праздники, связанные с борьбой и соперничеством ($4,0 \pm 1,15$), по сравнению с другой группой ($3,11 \pm 1,29$) при достоверности различий $p < 0,01$. Первые, участвуя в спортивных мероприятиях, стремятся стать победителями – выраженность мотива составила $4,46 \pm 0,85$, тогда как у их сверстников этот показатель равен $3,71 \pm 1,25$. И те и другие получают удовольствие от занятий, связанных с двигательной активностью (соответственно $4,56 \pm 0,75$ и $3,92 \pm 1,16$). Если для студентов, решивших дополнительно применять физические нагрузки, высокий уровень проявления мотива удовольствия ожидаем, то во втором случае может быть объясним фактом самостоятельного выбора физкультурно-спортивной специализации для обязательных занятий по физическому воспитанию. Для юношей с ограниченным двигательным режимом не характерно желание накопить опыт физкультурно-оздоровительной работы для использования его в будущей жизни ($3,1 \pm 1,23$).

Проведенное исследование позволило обнаружить отсутствие достоверных различий ($p > 0,05$) в следующих утверждениях: «Активный отдых в выходные дни – это моя привычка» ($3,37 \pm 1,14$ у юношей с ограниченным двигательным режимом и $3,68 \pm 1,12$ – с расширенным), «Физическая культура и спорт на досуге в каникулы помогают оставаться бодрым» (соответственно $3,66 \pm 1,14$ и $4,08 \pm 1,0$). Студенты едины в желании заниматься физической культурой, чтобы иметь красивую фигуру и сильные мышцы ($3,91 \pm 1,0$ и $4,11 \pm 0,95$), и это не зависит от объема двигательной активности.

Таким образом, проведенное исследование позволило выявить различия в проявлении мотивов у юношей – студентов вуза, имеющих различный режим двигательной активности, а также выделить для каждой группы наиболее актуальные, действенные, побуждающие заниматься физическими упражнениями мотивы и те, которые не оказывают заметного побуждающего влияния на активность. Результаты проведенного исследования позволяют констатировать о наличии более выраженной мотивации к занятиям физической культурой и спортом у юношей с расширенным объемом двигательной активности. Данный факт можно рассматривать как стимул к дальнейшим поискам путей повышения эффективности физического воспитания студентов в вузе.

Литература

1. Бриллиантова О.О. Содержание двигательной активности студентов вузов / О.О. Бриллиантова // Современные образовательные технологии, 2015. – №2. – С. 88-92.
2. Ивановская Т.В. Оптимизация учебного процесса в институте физической культуры на основе мониторинга состояния здоровья, функционального и физического статуса студентов / Т.В. Ивановская: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ростов-н/Д, 2003. – 27 с.
3. Минибаева Е.Д. Разработка методики определения и оценки сформированности уровня двигательной активности студента технического вуза / Е.Д. Минибаева, А.Г. Васильева // Современные проблемы науки и образования, 2014. – №3. – С. 239-246.
4. Наскалов В.М. Взаимосвязь показателей здоровья с характеристиками физической подготовленности и двигательной активности студентов вузов / В.М. Наскалов, М.Ю. Мудров // Вестник полочского государственного университета, 2011. №15. – С. 168-174.
5. Пашенко Л.Г. Эффективность физического воспитания студентов вуза в условиях самостоятельного выбора физкультурно-спортивной специализации / Л.Г. Пашенко, А.В. Коричко // Теория и практика физической культуры, 2015. – № 12. – С. 46-48.
6. Чепиков Е.М. Социальная значимость анализа взаимосвязи физической активности и интеллектуального потенциала студентов современного вуза / Е. М. Чепиков, М. В. Винкович, Л. Ф. Осипова // Социология и право. – 2015. – №4 (30). – С. 21-27.

Прудинский Г.А.¹, Юсупова К.В.²

¹Доцент, кафедра информатики и компьютерных технологий;

²студент, кафедра экономики, учёта и финансов.

Национальный минерально-сырьевой университет «Горный»

РОЛЬ МАТЕМАТИКИ В ЖИЗНИ ЧЕЛОВЕКА

Аннотация

В статье рассматривается значение знания математики в жизни человека.

Ключевые слова: знание, роль, математика, значение, школьники.

Keywords: knowledge, role, mathematics, meaning, students.

"Зачем нам нужна математика?" – такой вопрос часто можно услышать от школьников и студентов самого разного возраста. Великое множество людей по всему миру искренне считает, что за всю жизнь, математика им так и не пригодилась.

Проблема в том, что ещё в начальной школе, где закладываются базовые знания арифметики, нам не объясняют, с какой целью мы всё это делаем. По всей видимости, главное – выучить, а для чего учить, школьники догадываются сами. Вот только догадываются далеко не все. А когда не понимаешь, для чего учить, пропадает интерес к предмету и мотивация вообще что-либо делать. Единственное, что в данном случае может мотивировать ученика – это оценки, для получения которых достаточно весьма поверхностных знаний, а то и бесхитростного списывания готовых ответов.

Если рассматривать современную систему среднего образования, создаётся впечатление, что самое важное – это успешно сданные экзамены. Логично, что повышенный интерес к математике возникает в период подготовки к ним, когда учителя в срочном порядке начинают «натаскивать» учеников на типовые задания. Теперь-то ученики знают, для чего учили математику все эти годы – для того чтобы успешно сдать ОГЭ и ЕГЭ, после чего можно смело забыть все, чему их учили, ведь математика всё равно больше не пригодится, так зачем же «засорять» свои светлые головы? Немногие из них в этот момент задумываются о том, что ожидает вчерашних школьников и студентов за стенами их учебных учреждений.

Так давайте же разберёмся, для чего всё-таки нужна математика. Математика учит нас мыслить логично и последовательно, доступно и аргументированно доказывать свою точку зрения. Да, наш юный друг, геометрия все-таки поможет тебе в жизни. Ведь главная причина, по которой тебя заставляли решать нудные задачи, кроется не в запоминании теорем Пифагора и Фалеса (хотя они тоже еще сослужат тебе службу). Нет, это все необходимо для того, чтобы развивать твои мозги в правильном направлении. Что нужно, чтобы решить математическую задачу? Знание всех теорем, аксиом, определений и правил? А может быть, владение какими-то хитрыми приемами? Нет. Нужно всего лишь умение видеть цель, выбирать верную дорогу к ней и правильно эту дорогу планировать. Разве это качество не важно в реальной жизни?

Занимаясь математикой, мы заставляем мозг развиваться – моментально структурировать всю поступающую информацию, «сшивать» ее в «журналы» и «книги», «раскладывать по полочкам». При чем чем более тренирован мозг, тем больше в нем «полочек», тем более точно они «пронумерованы» и, следовательно, тем легче положить на место или найти нужную информацию. Поэтому людям, которые «дружат» с точными науками, и все остальные науки даются проще, ведь математика учит нас анализировать и моделировать различные ситуации. Она знакомит нас с методами индукции и дедукции. С ней мы учимся познавать мир через призму логических рассуждений.

Осталось понять одно – в какой же именно момент мы «упускаем» своих детей? Ведь всё шло так хорошо: любознательный первоклашка с готовностью садился за уроки, почему же сейчас его невозможно даже заставить это делать? Когда его постигло разочарование?

Когда ребёнок приходит в первый класс, ему всё интересно, а когда что-то ещё и хорошо получается – вдвойне интересно. А так как к начальной школе готовят ещё в садике, в первых четырёх классах с математикой проблем не возникает. Ведь у ребёнка получается, и именно этот успех побуждает в нём интерес учиться чему-то новому.

Но, как все мы знаем, в пятом классе происходит переворот – переход из начальной в среднюю школу, где учитель уже не один – их много. Этот период характеризуется сложным психологическим состоянием ребёнка – адаптацией. Именно в этот момент родителям нужно пристально следить за тем,

чтобы не пропал интерес к математике. Ведь в пятом классе первой темой математики является «Дроби». «Дроби» сама по себе очень сложная для понимания тема, а если учесть то, что у маленького человека в этот момент продолжается период адаптации, то несложно догадаться, что именно в этот момент и появляется недопонимание между школьником и математикой. Именно в этот момент школьнику нужна помощь родителей или профессиональных репетиторов, которые помогут вернуть веру в себя и заинтересовать ученика. Если вовремя разложить всё по полочкам, то и в дальнейшем проблем возникнуть не должно.

Следующий кризисный период – это 6 класс, тема «Числа с разными знаками». Опять же, если ученик не поймет эту тему, в дальнейшем у него возникнут сложности с математикой. Ведь и эта тема – основополагающая. Дальше всё будет «накручиваться» как снежный ком. Математика будет усложняться и к этим «детским» темам никто возвращаться не будет, точнее, никто не будет объяснять их заново, а вот давать более сложные задания с элементами этих тем – будут. В пятом-шестом классах необходимо пристально, но ненавязчиво следить за успехами школьника, так как именно в этих классах он получает базовые знания, которые на все 100% пригодятся; именно здесь у него могут возникнуть трудности; именно здесь ребенок начинает понимать, нравится ему этот предмет или нет.

В такие моменты стоит поддержать своего ребенка, объяснить, почему и зачем ему это нужно, и тогда, у него уже точно не возникнет иллюзий насчет того, насколько ему в жизни пригодится математика.

Помните, что до девятого класса ещё можно всё исправить, после – уже нет. В этом возрасте у ребёнка уже на всё есть своё собственное мнение на всё, что его окружает и, чаще всего, оно непоколебимо.

Представим, что математика – это старинный город, многогранный и поражающий воображение своими просторами. Исследуя закоулки этого города, люди учатся мыслить логично, последовательно и эффективно, находить дорогу, куда бы они ни попали и упорядочивать полученные в процессе знания – иначе его и не познать. И все эти бесценные навыки лежат на поверхности – приди и возьми! Но что же делаем мы? А мы как будто говорим «Зачем мне исследовать город? Я и так могу попасть на работу, что мне ещё нужно?» А потом часами блуждаем по закоулкам, чтобы навестить родственников... Именно поэтому стоит вернуться и заглянуть в эти пропущенные закоулки, вдруг там осталось что-то интересное; что-то важное?

Многие оправдывают своё отношение к точным наукам так: «Ведь не моё это! Я - гуманитарий, зачем же мне это знать?» Но неужели гуманитария не нужно мыслить логично и последовательно?

Высшее, как нам представляется, проявление гуманитария – это писатель. Но неужели кто-то стал бы читать повесть, которая начинается с середины, продолжается концом истории, а дальше следуют бессвязные обрывки текста? А ведь как часто сейчас можно встретить именно такие попытки "творить"... Недостаток связности изложения может загубить даже лучшие произведения. Так и мы способны загубить свои «лучшие произведения» – наши жизни, лишь вовремя не поняв, что для нас действительно важно, а что – второстепенно.

А первостепенно для нас – знание математики, которая за годы изучения в школе эволюционирует из простого метода подсчета в сложную многоликую систему, накладывающуюся на каждую из возможных областей знаний и систематизирующую разрозненные факты в полную и всеобъемлющую картину мира.

Именно поэтому изучение математики – один из важнейших навыков, получаемых ребенком в школе, который позволит ему адаптироваться в динамично меняющейся среде и занять достойное место в жизни.

Рыжаева В.Н.¹, Солодилова М.А.², Васильева О.В.³©

¹Кандидат биологических наук; ²доцент, доктор биологических наук;

³доцент, кандидат биологических наук.

Кафедра биологии, медицинской генетики и экологии,
Курский государственный медицинский университет

ФОРМИРОВАНИЕ ПРАКТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ ВУЗОВ ПО БИОЛОГИИ

Аннотация

В статье обобщается опыт формирования общекультурных и профессиональных компетенций по дисциплине биология у студентов 1 курса в медицинском вузе, через результаты изучения дисциплины – знать, уметь, владеть. Рассматриваются варианты совершенствования учебного процесса.

Ключевые слова: практические навыки, студенты, биология.

Keywords: practical skills, students, biology.

Базовой частью профессиональной подготовки специалиста является обучение в высшем учебном учреждении, при котором осуществляется целенаправленная организация образовательного процесса, выбор форм, методов и средств обучения, использование дистанционных образовательных технологий, что создает условия для освоения программ определенного уровня и направленности.

Программа реализации приоритетных направлений Российского образования строится на новых тенденциях в выборе направлений подготовки кадров, при котором происходит тесное взаимодействие теоретического и практического обучения. Современные тенденции развития образования, направлены на процесс интеграции глобальных и национальных систем образования, выражающиеся в формировании общих компетенций при подготовке студентов медицинских вузов. В 2010 году возникла необходимость модернизации образования в России, пересмотра содержания образовательных программ и организации учебной, научно-исследовательской и практической деятельности студентов в процессе профессиональной подготовки [1, 23].

Основным направлением модернизации современного образования является его переход на многоуровневую модель подготовки в высшей школе, происходит обеспечение качества образования и ориентации его на будущее развитие цивилизации, общества и личности.

Основополагающей задачей высшей школы является созданием условий для овладения студентами общекультурных и профессиональных компетенций в результате получения теоретических знаний, практических навыков, профессиональных умений. Вузовское образование является завершающим этапом процесса общеобразовательной подготовки и основной стадией специализации, профессиональной подготовки. От качества организации процесса обучения на этой стадии во многом зависит дальнейшее комфортное пребывание человека в будущей профессиональной деятельности, его готовность решать нестандартные проблемы в профессиональных и коммуникативных ситуациях [3,15].

В Декларации Болонского соглашения термин «компетенция» отражает совокупность характеристик личности и качества подготовки выпускников высшей школы. Цели и задачи подготовки компетентных, мобильных специалистов сформулированы в Концепции модернизации российского образования [4, 45]. Необходимость решения данной проблемы отражена в нормативных документах: Федеральном законе Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [2,3-6].

Среди кафедр математических и естественнонаучных дисциплин, согласно ФГОС, большая часть дисциплин являются зачетными, формой промежуточного контроля по дисциплине «биология» является экзамен на 1 курсе у студентов медицинских ВУЗов.

Дисциплина «биология» относится к математическому, естественно-научному и медико-биологическому циклу дисциплин С.2 (базовая часть). Основные знания, необходимые для изучения дисциплины, формируются на основе преемственности знаний, умений и компетенций, полученных в курсе биологии общеобразовательных учебных заведений. Дисциплина является предшествующей для изучения ряда дисциплин: биоэтика, психология, педагогика, микробиология, биологическая химия, фармакология, общая гигиена, биотехнология, токсикологическая химия и др.. Процесс изучения

дисциплины направлен на формирование общекультурных и профессиональных компетенций не только через систему знаний, но и умений (формирование практических навыков).

В результате изучения дисциплины «биология» студент должен уметь:

- работать с микроскопом и биноклем, готовить временные микропрепараты;
- решать задачи по молекулярной, общей и медицинской генетике;
- определять систематическое положение паразита по морфологическим признакам и циклу развития и круг возможных болезней, связанных с простейшими, гельминтами, членистоногими и хордовыми.

- пользоваться физическим, химическим и биологическим оборудованием;

- производить расчеты по результатам эксперимента, производить элементарную статистическую обработку экспериментальных данных;

В результате изучения экологии студент должен владеть:

- методами определения паразита по микрофотографиям и макроскопической картине болезни;

- методами работы с учебной и учебно-методической литературой;

- знаниями по биологии для осуществления научно-исследовательской деятельности по проблемам современной биотехнологии;

- навыками оказания консультативной помощи населению в вопросах общей профилактики паразитарных заболеваний, распространенных в регионе проживания.

- методами изучения наследственности у человека (цитогенетический, генеалогический, близнецовый методы).

На кафедре биологии, медицинской генетики и экологии в течение 10 лет проводится мониторинг уровня практической подготовки студентов. Преподавание биологии осуществляется на первом курсе на лечебном и педиатрическом факультетах. Промежуточной аттестацией по данному предмету является экзамен, составной частью которого является проверка сформированности уровня практической подготовленности студентов по предмету. Для проверки сформированности практических навыков на кафедре разработаны методические материалы. Результаты отражаются в предэкзаменационных ведомостях проверки практических навыков.

При анализе полученных данных (рис. 1) отмечается положительная тенденция к повышению уровня практической подготовленности студентов.

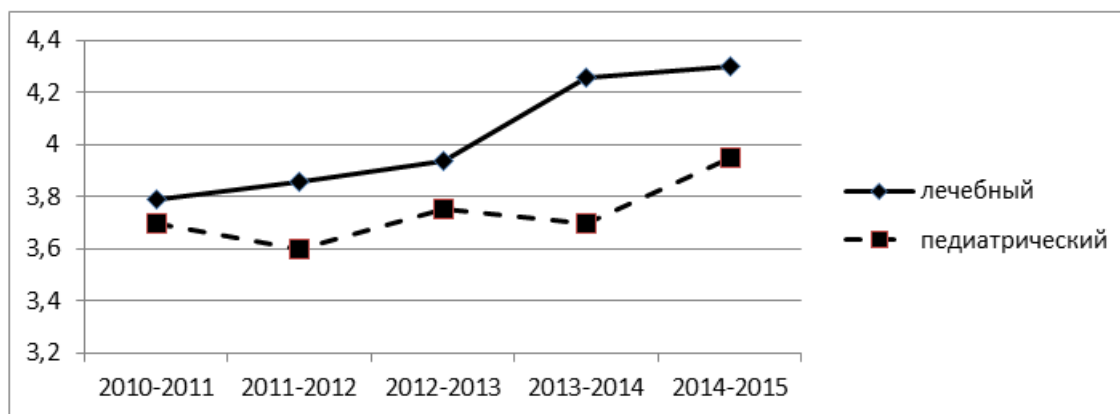


Рис. 1. Уровень сформированности практических навыков у студентов 1 курса

Средний балл в 2014-2015 учебном году составил 4,3 на лечебном факультете и 3,95 на педиатрическом факультете. Результаты соответствуют требованиям нашего ВУЗа, отраженным в программе стратегического развития и дорожной карте.

Итоги проверки обсуждаются на заседании кафедры, после составляется план корректирующих мероприятий для повышения результативности в следующем учебном году.

Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования определена цель преподавания, которую необходимо реализовывать в системе высшего профессионального образования используя современные педагогические и информационных технологии, при этом на первый план выступает «не сумма знаний, умений и навыков, а активный запас ключевых компетенций, обеспечивающих самореализацию и успешную профессиональную адаптацию.

Литература

1. Гербачевская, Н.В. Профессиональное образование в условиях реализации ФГОС: монография / В.Я. Никитин, И.К. Дракина, С.В. Кривых, О.В. Павлова, Н.В. Гербачевская, Н.Н. Кузина. - Санкт-Петербург: ИПК СПО, 2012. - 184 с.
2. Закон Российской Федерации «Об образовании».
3. Кац, Я.А., Свистунов А.А. Совершенствование методологии преподавания в вузах медицинского профиля // Саратовский научно-медицинский журнал. 2008. № 2 (20). С. 15-17.
4. Хуторской, А.В. Компетентностный подход в обучении. Научно-методическое пособие. — М.: Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2013. - 73 с. : ил. (Серия «Новые стандарты»).

Савкина Н.Г.¹, Сафонова Т.Н.² ©

¹Доцент, кафедра теории и методики начального и дошкольного образования;

²студент, педагогический факультет.

Ишимский педагогический институт им. П.П. Ершова (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Тюменский государственный университет»

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ

Аннотация

В статье исследуется уровень владения культурой речи младших школьников. Приводится программа по развитию речевой культуры учащихся младших классов, описываются результаты ее применения.

Ключевые слова: развитие речи, культура речи, учащиеся начальных классов.

Keywords: the development of speech, culture of speech, primary school students.

Культура речи – это сравнительно молодая область науки о языке. Повышение культуры речи является актуальной проблемой современного общества. Чтобы научить говорить, соблюдая нормы современного русского языка, целесообразно уделять внимание формированию культуры речи в младшем школьном возрасте. Это является одной из важнейших задач учителя начальных классов. В настоящее время дети допускают большое количество ошибок в произношении слов, словообразовании, словоизменении, употреблении слов, постановке ударения[6;132].

Основной задачей работы по развитию культуры речи является вооружение учащихся содержательно, грамматически и стилистически правильно выражать в устной и письменной форме свои и чужие мысли.

По данной проблеме была спланирована экспериментальная работа, направленная на изучение и совершенствование речевой культуры у младших школьников.

В исследовании принимали участие 25 школьников 2-го «Б» класса и 25 школьников 2-го «В» класса.

В нашем исследовании мы изучили речь по следующим критериям:

1. Содержательность 2. Логичность 3. Точность 4. Языковая правильность речи, 5. Ясность 6. Коммуникативная целесообразность 7. Выразительность.

Примеры заданий, которые мы использовали на констатирующем этапе.

Для определения уровня развития культуры речи учащимся было дано задание: распределить предложения в их логической последовательности.

Задание 1. Распределите самостоятельно предложения в их логической последовательности (предложения можно дополнить своими словами).

1. Свистит метель. 2. Зима летит на всех парусах. 3. Тонут в белых волнах кусты и пни. 4. Низкие облака ползут над лесом. 5. Осенью в лесной глуши выбрал медведь место для берлоги. 6. Он принес в свое жилище мягкой душистой хвой.

Обобщив результаты мы получили, что на высоком уровне находятся 16% учащихся в экспериментальном классе, 20% в контрольном классе, в – речи этих учащихся прослеживается содержательность, свои предложения в речи дети выстраивают последовательно, логично, точно.

На среднем уровне находятся знания 32% учащихся в экспериментальном классе, 36% в контрольном классе. В речи этих детей прослеживается коммуникативная целесообразность, ясность, но отсутствует содержательность, логичность, последовательность.

На низком уровне в экспериментальном и контрольном классах находятся 52% и 44% учащихся соответственно, т.е. у большинства учащихся 2-го класса связанная речь находится на низком уровне развития.

С целью выявления уровня развития речевых умений нами был проведён урок развития речи: сочинение «Моя любимая игрушка».

Результаты анализа уровня развития речевых умений показали, что и в контрольном и в экспериментальном классах учащиеся умеют последовательно и связно описывать – 60% учащихся в экспериментальном классе, 56% – в контрольном классе; раскрывать тему и основную мысль в сочинении и отбирать материал в соответствии с темой сочинения – 52% учащихся в экспериментальном классе, 86% в контрольном классе; использовать прилагательные в описательном тексте – 44% учащихся в экспериментальном классе, 48% в контрольном классе.

Хуже всего у детей развито умение использовать прилагательные в описательном тексте. Низкий уровень развития этого умения – 24% в экспериментальном классе и 20% – в контрольном классе.

На основании проведенного констатирующего эксперимента мы сделали вывод, что речь наших учеников часто бессвязна, логически непоследовательна, содержит много стилистических ошибок и, как правило, невыразительна.

Нами была разработана Программа по развитию речевой культуры у младших школьников.

Основной целью разработанной программы является совершенствование навыков умелого и эффективного использования богатств языка: словарных, словообразовательных, грамматических, фонетических; выработать умение находить в языковой системе адекватную языковую форму; прививать эстетические нормы общения, предусматривающие соблюдения речевого этикета.

Задачи программы – помочь детям осмыслить их речевую практику, чтобы повысить речевую культуру, умение общаться.

Наша программа реализуется через систему внеклассных мероприятий или часов дополнительного образования в количестве – 34 часов (2 часа – резервных)

Работа над культурой устной речи предполагает, прежде всего, проведение на каждом занятии специальных упражнений, направленных на овладение учащимися правил орфоэпии; обучение выразительному чтению и ознакомление с фонетическими закономерностями русского языка как средством художественной выразительной речи [1; 74].

Воспитание культуры устной речи составляет одно из направлений в общей системе работы по развитию речи. Осуществляется оно с помощью методов наблюдения и анализа языковых явлений и самостоятельной работы учащихся в форме разнообразных упражнений [4; 143].

За время работы над программой по развитию культуры речи у нас сложилась своя система использования различных приемов, видов заданий и упражнений при работе над повышением речевой культуры учащихся, привитием им определённых навыков культуры поведения.

Разработанная нами программа по развитию культуры речи предполагала организацию активной речевой деятельности детей. Чтобы детям было интересно, особое внимание мы уделили отбору занимательного текстового материала, в этом очень помогли книги Т.А. Ладыженской [2; 23].

При введении нового задания осуществляется постановка задач проблемного характера. Использовались игровые приёмы, забавные сюжеты, рисунки, которые активно участвуют в различных речевых ситуациях [5; 64].

Приведем некоторые из эффективных методов и приемов развития культуры речи, используемых в нашей работе.

Уточнение, обогащение и активизация словаря учащихся.

Работа над словарем – это основа, фундамент всей работы по развитию речи. Не обладая достаточным запасом слов, ученик не сможет построить предложения, выразить свою мысль.

Работа над словарем состоит в его уточнении, обогащении и активизации. Над уточнением словаря мы вели работу постоянно, на всех занятиях.

Разнообразные игры со словом развивают у детей природное языковое чутье, подготавливают их к восприятию поэтических форм, которые будут изучаться в старших классах [7; 61].

Одна из таких игр – это подбор рифм к данным словам. Например, «дом пойдем», «крокодил – угодил», «колобок – уголок» и т.д. Далее работа усложняется. На доске записываются две стихотворные строчки. Дети самостоятельно за определенное количество времени должны продолжить начатое. Получается у всех не сразу, поэтические неожиданности рождаются постепенно, незаметно.

Для обогащения словарного запаса детей все мы часто использовали в работе пословицы и поговорки [3;73]. Они – традиционный дидактический набор для отработки различных умений и навыков при изучении разных разделов русского языка. Из своей копилки пословиц и поговорок могу предложить такие: *Мал золотник, да дорог. Друзья познаются в беде. Доброе дело и в воде не тонет.*

Задания могут быть такими:

1. Прочитай одно (по выбору) предложение-пословицу. Устно передай ее основной смысл. Сформулируй тему.

2. Отталкиваясь от данного предложения, «разверни» свою мысль в письменной форме (от 5 до 15 предложений). Помни, что предложение-опора является названием твоего будущего текста: в этом заголовке выражена главная мысль.

Анализ полученных результатов показал, что после проведения формирующего этапа уровень развития культуры речи младших школьников в экспериментальном классе значительно повысился. Показатель высокого уровня развития умения строить описание (последовательно и связно описывать) у учащихся экспериментального класса после формирующего этапа эксперимента вырос и составил – 72%; умения раскрывать тему и основную мысль в сочинении – 76%; умения отбирать материал в соответствии с темой сочинения – 76%; а умения использовать прилагательные в описательном тексте – 68%.

Учащиеся умеют строить описание, раскрывать тему и основную мысль в сочинении, отбирать материал в соответствии с темой и использовать прилагательные в описательном тексте. При этом лишь немногим была оказана помощь.

Таким образом, можно сделать выводы, что результаты формирующего этапа эксперимента показали эффективность разработанного в исследовании подхода к развитию культуры речи в экспериментальном классе. Эффективность работы над развитием культуры речи обеспечивается разнообразием методических форм и приемов.

Результаты нашей работы можно рекомендовать для ознакомления, как начинающим педагогам, так и опытным учителям.

Литература

1. Л.А. Введенская Русский язык и культура речи: учеб. пособие для вузов / - Ростов н/Д: Феникс, 2013. - 544 с.
2. Т.А. Ладыженская Живое слово: устная речь как средство и предмет обучения: учеб. пособие / . - М.: Просвещение, 2011, -124 с.
3. В.И. Капинос Культура речи // Методика развития речи на уроках русского языка: пособие для учителей / под ред. Т.А. Ладыженской. - М.:Просвещение, 2014. - 320 с.
4. М.Р. Львов Методика развития речи младших школьников: пособие для учителя / - М.: Просвещение, 2015. - 176 с.
5. Н.Г. Савкина – Педагогическая помощь леворуким детям в первый год их обучения в школе. М-во образования и науки Российской Федерации, Федеральное агентство по образованию, ГОУ ВПО "Ишимский гос. пед. ин-т им. П. П. Ершова". Тюмень, - 2009. – 116 с.
6. Н.Г. Савкина – Развитие умения формулировать определение понятий на уроках русского языка в начальных классах. XXIII Ершовские чтения: Межвузовский сборник научных статей. Ишим, 2013. – С. 131-133.
7. Н.Г. Савкина – Дифференцированное обучение учащихся начальных классов с учетом разной функциональной асимметрии полушарий. Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Ишим, 2010. – 96 с.

Скиданова Ю.А. ©

Учитель химии и биологии, МОКУ «Соболевская средняя школа»
Камчатского края

ТЕХНОЛОГИЯ УКРУПНЕНИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ ДЕТЕЙ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ВТОРОГО ПОКОЛЕНИЯ

Аннотация

В статье рассматривается применение технологии укрупнения дидактических единиц-УДЕ как одного из способов преподавания химии в малокомплектной школе, развития одаренности и перехода на системно-деятельностный подход к преподаванию химии в рамках реализации ФГОС второго поколения.

Ключевые слова: технология укрупнения дидактических единиц – УДЕ, матрицы, деформированные уравнения, прямые и обратные задачи, одаренность, системно-деятельностный подход.

Keywords: technology consolidation didactic units, matrix, strain equation, direct and inverse problems, the gifted children, system-activity approach.

Образовательный стандарт второго поколения по предмету «химия» требует от учителя так организовать учебный процесс, что ведущая роль в нем отводится самостоятельной познавательной деятельности учащихся. Центральным понятием ФГОС второго поколения является системно-деятельностный подход как основа для построения содержания, способов и форм образовательного процесса.

С внедрением ФГОС часов по предмету «химия» не становится больше. Школьная программа по курсу «химия» в рамках основного образования включает в себя огромное число понятий, законов, теорий, фактов и предусматривает большой для обязательного усвоения объем информации. Заучивая, пытаясь понять и осмыслить их, ученик зачастую не видит причинно-следственных связей, а воспринимает понятия, термины и законы как отдельные, не связанные друг с другом, учебные компоненты.

Работа сельской школе с малой численностью учеников в классе снижает познавательный интерес к предмету, прежде всего из-за отсутствия элемента конкуренции. Также в последнее время наметилась тенденция неумения работать даже с текстом учебника. При построении уроков приходится учитывать и эти аспекты.

Одной из технологий, опробованной мной в школе, стала технология укрупнения дидактических единиц – УДЕ. Использование ее элементов при изучении отдельных тем и разделов позволяет включить в программные часы время отработки практических навыков во время уроков-семинаров, при решении задач и изучении нового материала.

Технология УДЕ – это системная технология, в основе которой лежит идея подачи ученику знаний крупными блоками. При этом центральными становятся такие дидактические единицы как «термин», «понятие», «свойство» или «закон», вокруг которого, как на столбик детской пирамидки, нанизываются сходные понятия, действия, операции взаимосвязанных тем, разделов учебной программы.

Так, например, в разделе «Изменения, происходящие с веществами» (8 класс) при изучении типов химических реакций работа строится следующим образом:

1. Типы химических реакций. Урок – лекция(1 ч)
2. Типы химических реакций. Урок решения упражнений (2 ч)
3. Расчет по химическим уравнениям. Урок решения задач (3 ч)
4. Урок обобщение
5. Контрольная работа

При изучении главы 3 «Органические вещества», темы по бескислородным органическим соединениям учебная работа организуется так:

1. Общая характеристика углеводов. Урок - лекция.
2. Физические свойства углеводов

3. Химические свойства углеводов
4. Получение и применение углеводов
5. Урок-отработка навыков по решению задач и упражнений.

Используя такой подход в изучении бескислородных органических веществ автор статьи «подготавливает почву» для изучения курса органической химии в 10 классе.

Химия в 10 классе последние годы изучается в объеме 1 час в неделю. Для подготовки к сдаче ЕГЭ, а тем более для подготовки учеников к предметным олимпиадам этого катастрофически мало. На изучение раздела «Углеводороды и их природные источники» отводится 10 часов. На систематизацию знаний – 1 час. Практикум по этой теме не предусмотрен. Построение уроков по технологии УДЕ дает возможность не только выделить 1 час учебного времени на химический эксперимент, но и высвобождает 2 часа на закрепление полученных знаний с отработкой типовых заданий ЕГЭ по этому разделу.

При изучении темы 2 «Углеводороды и их природные источники», учебная работа организуется следующим образом:

1. Классификация и номенклатура органических соединений. Урок открытия новых знаний, обретения новых умений и навыков.
2. Физические и химические свойства углеводов (алканов, алкенов, алкинов). Урок систематизации ранее полученных знаний.
3. Специфические и качественные реакции углеводов (алканов, алкенов, алкинов). Урок открытия новых знаний, обретения новых умений и навыков.
4. Алкадиены. Каучуки. Урок открытия новых знаний, обретения новых умений и навыков.
5. Природные источники углеводов. Урок общеметодологической направленности.
6. Арены. Бензол. Гомологи бензола. Урок открытия новых знаний, обретения новых умений и навыков.
7. Практическая работа. Углеводороды.
8. Урок систематизации знаний
9. Урок систематизации знаний
10. Урок развивающего контроля знаний.

Изучение тем в таком порядке основано на ранее изученных темах в 9 классе. Ученики используют на уроках матрицы, которые они самостоятельно составляли год назад. Это значительно экономит время на повторение ранее изученного материала. Изучение природных источников углеводов проходит в форме разработки учебных проектов (кластеров). Ученики знакомятся с производством и переработкой углеводов на территории Республики Калмыкия. Знакомятся с профессиями, связанными с этой отраслью промышленности. Итогом урока становится создание таких кластеров:

- способы переработки углеводов Республики Калмыкия
- как связать свою дальнейшую профессиональную деятельность с добычей и переработкой углеводов
- добыча и переработка углеводов и экологическое состояние окружающей среды.

Такой подход при изучении тем или даже целых разделов дает возможность устанавливать зависимость между составом, строением и свойством веществ. Ученики учатся делать прогнозы на основе знаний теоретического материала. Применение технологии УДЕ высвобождает время для многократного повторения с учениками изученного материала и дает возможность в урочное время рассмотреть не только стандартные задания, но и решать нестандартные задачи повышенного уровня. Элементы технологии УДЕ также хорошо работают при групповой (парной) форме проведения урока. Это и составление кластеров с использованием решения деформированных заданий, решение прямых и обратных задач, составление матриц. Построение учебного материала в технологии УДЕ предполагает работу по схеме «всеобщее-общее-частное». Особенно важной составляющей является решение взаимобратных задач. Именно такие задачи, а точнее, умение не только их решать, но и составлять самими учениками, является одной из траекторий реализации индивидуальных образовательных возможностей учеников, и как следствие — является одним из способов развития продуктивного мышления как минимум, а как максимум – одаренности школьников.

Одаренность – это не дар природы, а системная работа с учеником. Чтобы дети учились хорошо, необходимо развивать психологическое мышление, что успешно решается с помощью составления таблиц-матриц на основе крупных блоков подачи материала.

Умение конструировать матрицы разной сложности, построенных по методике УДЕ, способствует удержанию в памяти школьников старшего звена родственных знаний по смежным

предметам, таким, как физика, биология, математика. Решение заданий с использованием данной технологии активизирует внимание учащихся, развивает гибкость их мышления, учит не решать по шаблону, что являлось стандартом для традиционной системы обучения.

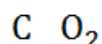
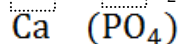
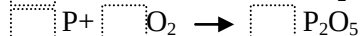
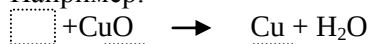
Например, при изучении темы «Простые вещества» в 8 классе хорошие результаты усвоения навыков решения расчетных задач по темам «Количество вещества», «Молярный объем», «Масса и число частиц» дает решение задач с использованием взаимнообратных матриц.

Вещество	M (г/моль)	m(г)	n(моль)	V(л)	N(частиц)
N ₂				20	
BaO					20
NaCl			20		
MgSO ₄		20			

Такое единство составления и решения задач способствует развитию продуктивного мышления и реализует концепцию системно-деятельностного подхода.

Еще одним приемом в технологии УДЕ является решение деформированных уравнений, традиционно используемых в преподавании химии. Формы и способы использования деформированных уравнений могут быть разными в зависимости от уровня сформированности имеющихся знаний и умений. Например, на этапе изучения первоначальных химических понятий этот прием применяется для отработки навыков в написании уравнений, при расстановке коэффициентов, индексов в формулах, при определении величины степени окисления и т.д.[1,20]

Например:



Перефразируя слова основателя технологии УДЕ, академика П.М. Эрдниева, «...красной нитью урока, построенного в системе УДЕ, служит правило: не повторение, отложенное на следующие уроки, а преобразование выполненного задания, осуществляемое немедленно на этом уроке, через несколько секунд или минут после исходного, чтобы познавать объект в его развитии, противопоставлять исходную форму знания видоизмененной. Изучить не все понемногу, а многое об одном, о главном, постигая многообразие в целом»[2]

Хорошие способности губит стандартный, упрощенный подход. Репродуктивные знания, бесконечные фронтальные беседы и опросы, выполнение примитивных тестов. Для развития одаренности нужен нестандартный, творческий подход к преподаванию химии. Технология УДЕ, по моему мнению, всецело соответствует развитию одаренных детей. Полностью овладев данной технологией, школьник будет успешен и по другим предметам.

Поэтому данная технология всецело направлена на достижение центральной задачи ФГОС второго поколения - переход на системно-деятельное построение содержания урока.

Литература

1. П.Д. Васильева — Об использовании методики укрупнения дидактических единиц на уроках химии// Калмыцкий центр развития образования, Э.1993г
2. П.М. Эрдниев. Укрупнение дидактических единиц как технология обучения. - М., 1992.

Таран Н.А. ©

Студент, кафедра специальной педагогики,
Омский государственный педагогический университет

ОСОБЕННОСТИ СФОРМИРОВАННОСТИ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОНР (III УРОВЕНЬ)

Аннотация

Статья посвящена особенностям сформированности речевой коммуникации у младших школьников с ОНР (уровень). Доказано, что у данной группы детей преобладает средний уровень сформированности речевой

Ключевые слова: речевая коммуникация, младшие школьники, ОНР (III уровень).

Keywords: speech communication, younger school students, ONR (III level).

Речевая коммуникация ведущее средство формирования знаний, умений и навыков, представляет собой словесное воспроизведение человеком наблюдаемых и выполняемых действий, а также идеальное воспроизведение образа действия, которое требуется совершить.

Недостаточность и ограниченность речевого общения с окружающими служит первопричиной дисгармонии психического и интеллектуального развития ребенка. Обучение общению младших школьников служит условием развития коммуникативной культуры в современной педагогической теории и практике учебно-воспитательной работы педагогов. Недоразвитие речи снижает уровень общения, приводит к преуменьшению психической активности (замкнутости, робости, нерешительности); способствует проявлению специфических черт общего и речевого поведения (замедленную включаемость в ситуацию общения, ограниченную контактность, неумение поддерживать беседу, вслушиваться в звучащую речь) [1].

Свободная речевая коммуникация у детей с ОНР (III уровень) значительно затруднена. Даже те звуки, которые дети умеют произносить правильно, в самостоятельной речи звучат недостаточно четко, смазано.

Особенности речевого развития детей являются преградой осуществления полноценного общения, это проявляется в снижении потребности в общении, несформированности форм коммуникации (диалогическая и монологическая речь), особенностях поведения (незаинтересованность в контакте, неумение ориентироваться в ситуации общения, речевой негативизм [3, 5].

Таким образом, уровень сформированности коммуникации ребенка с общим недоразвитием речи во многом определяется уровнем развития его речи.

Исследование В.К.Воробьевой выявило неготовность младших школьников с ОНР к восприятию и осознанию мотивов, побуждающих к чисто речевой продукции (рассказы, повторы, пересказы, объясни и т.д.), так как мотив часто не включается в практическую деятельность ребенка. Так как в основном ведущей деятельностью учащихся начальных классов является не учебная деятельность, а игровая. В связи с этим передовыми выступают мотивы делового характера, побуждающие детей к практическим действиям [3].

Изучив большой спектр литературы по этой теме, мы пришли к выводу, что речевая коммуникация включает в себя следующие коммуникативные умения, навыки и способности: развитая и связная речь, умение вербально выражать свои мысли; умение распознавать невербальные сигналы (жесты, мимика, позы); навык правильного считывания и интерпретации эмоционального состояния собеседника; способность конструктивно реагировать на действия и слова других людей, как ровесников и младших по возрасту, так и взрослых; контроль над своим поведением и речью; умение слушать и слышать; способность действовать в коллективе [2].

Целью нашего исследования было определить уровень сформированности речевой коммуникации у младших школьников с ОНР (III уровень). Анализ результатов исследования начинался с количественной обработки данных диагностики, в ходе которой на основании полученных данных мы выявили уровень развития речевой коммуникации у младших школьников с ОНР (III уровень). Затем провели качественный анализ полученных данных.

Для изучения сформированности речевой коммуникации мы воспользовались следующими методиками: «Исследование невербальной коммуникации», «Изучение вербальной коммуникации», «Изучение речевой коммуникации».

С помощью диагностических методик Е.Л. Черкасовой [5] был выявлен уровень сформированности речевой коммуникации (умение слушать и слышать, понимание ребенком задач, предъявляемых взрослым в различных ситуациях взаимодействия, умение договариваться, взаимно контролировать друг друга, отношение к результату общей деятельности, взаимопомощь, рациональное использование средств совместной деятельности, умение детей получать необходимую информацию в общении, вести простой диалог со взрослыми и сверстниками).

Анализируя полученные при проведении эксперимента результаты, нами было зафиксировано, что у большинства младших школьников (50%) преобладает средний уровень сформированности речевой коммуникации. В процессе обследования у учащихся отмечалось стремление к контактам с разными людьми, отстаивания своего мнения, однако потенциал их склонностей, инициативность были недостаточно устойчивы. Ученики не всегда различали эмоциональное состояние сверстников, у детей нечеткие представления об общепринятых нормах и способах выражения отношения ко взрослому и ровеснику, неудовлетворительные знания о социально приемлемых действиях в ситуациях коммуникации, школьники не часто проявляли инициативу в общении, умения слушать и слышать не в полной мере сформированы.

38% детей продемонстрировали низкий уровень сформированности речевой коммуникации. Младшие школьники отличались негативным отношением к общению, замкнутостью, повышенной обидчивостью. Учащиеся, затруднялись в различении эмоционального состояния сверстников, не имели достаточных знаний об общепринятых нормах и способах выражения отношения ко взрослому и ровеснику, у учеников не было ясных представлений о социально приемлемых действиях в ситуациях коммуникации, дети испытывали трудности в установлении контактов с людьми и в выступлениях перед товарищами, плохо ориентировались в незнакомой ситуации, не отстаивали свое мнение, редко проявляли инициативу в общении, умения слушать и слышать у младших школьников сформированы не полностью.

У одного ребёнка данной группы (10%) выявлен высокий уровень сформированности речевой коммуникации. Младший школьник испытывал потребность в общении, был инициативен, принимал самостоятельные решения в трудных коммуникативных ситуациях, отстаивал свое мнение и добивался, чтобы оно было принято товарищами. У учащегося было отлично сформировано умение слушать и слышать, он оказывал помощь и поддержку ровесникам.

В ходе эксперимента были выявлены специфические ошибки, которые возникли у детей с ОНР (III уровень) в процессе речевой коммуникации:

- фонетические (препятствующие пониманию высказывания);
- фонологические (затрудняющие понимание высказывания);
- системные (грамматические, словообразовательные).

Достоверность результатов данного исследования обусловлена методологической обоснованностью исходных позиций и теоретических положений исследования, ценностным подходом к решению поставленной проблемы, длительным характером изучения педагогической практики и организации опытно-экспериментальной работы с детьми младшего школьного возраста с ОНР.

Литература

1. Балобанова В.П. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения / В.П. Балабанова, Л.Г. Богданова, Л.В. Венедиктова. – СПб.: Детство-пресс, 2009. – 255 с.
2. Викжанович С.Н. Особенности развития у старших дошкольников с общим недоразвитием речи словаря синонимов. В мире научных открытий. 2015. № 5.2 (65). С. 612-617.
3. Воробьева, В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учебное пособие / В.К. Воробьева. – Москва: АСТ : Астрель : Транзиткнига, 2006. – 158 с.
4. Коновалова, С.Н. Обучение составлению рассказа-описания детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / С.Н. Коновалова, Т.Ю. Четверикова. Учеб.-методическое пособие для учителей-логопедов, воспитателей и студентов дефектологических фак. пед. ун-тов . Федеральное агентство по образованию, Омский гос. пед. ун-т. Омск, 2005. – 52 с.
5. Черкасова Е.Л. Речевая коммуникация детей младшего школьного возраста: изучение, диагностика, развитие / Е.Л. Черкасова. – М.:Национальный книжный центр, 2011. - 192с.

Терешкова М.А. ©

Учитель казённого образовательного учреждения Омской области
«Адаптивная школа-интернат № 15»; магистрант, кафедра специальной педагогики,
Омский государственный педагогический университет

ОСОБЕННОСТИ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ С КОХЛЕАРНЫМ ИМПЛАНТОМ

Аннотация

В статье представлены результаты исследования, направленного на выявление особенностей диалогической речи детей дошкольного возраста, которым была проведена операция по кохлеарной имплантации. Полученные результаты важны для определения специфики коррекционной работы по развитию у этих дошкольников диалогической речи.

Ключевые слова: кохлеарная имплантация, нарушение слуха, дети дошкольного возраста, диалогическая речь, особые образовательные потребности.

Keywords: cochlear implantation, hearing disorder, preschool children, dialogic speech, special educational needs.

Дети с нарушением слуха – это довольно разнородная категория, к которой традиционно принято относить глухих и слабослышащих. В связи с патологией слухового анализатора ребёнок имеет весьма широкий спектр особых образовательных потребностей, которые были подробно описаны в монографии О.С. Кузьминой и других авторов [2]. При грубом нарушении слуха дети лишены возможности овладеть словесной речью спонтанно. Развитие у них коммуникативных навыков, речевого поведения, языковой способности требует проведения коррекционной работы, которая, согласно Т.Ю. Четвериковой, должна иметь пролонгированный характер [5].

Проведение операции по кохлеарной имплантации, предусматривающей выставление слуха медицинским путём, расширяет возможности ребёнка овладеть словесной речью, особенно если такая операция была проведена до трёх лет жизни. Однако само медицинское вмешательство, направленное на восстановление слуховой функции, ещё не гарантирует того, что дети встанут на естественный путь коммуникации, а их речевое развитие будет соответствовать возрастной норме. Ребёнок с кохлеарным имплантом (КИ) нуждается в коррекционной помощи, в комплексной реабилитации. Эффективность последней, как справедливо отмечает О.Ю. Синевиц, значительно повышается при консолидации усилий со стороны медицинских и педагогических работников, что, безусловно, относится ко всем без исключения обучающимся и воспитанникам с особыми образовательными потребностями [4].

С учётом изложенного выше можно отметить, что дети с КИ – это особая подкатегория лиц с нарушенным слухом.

Успешная социализация ребёнка с КИ возможна только при условии овладения им словесной речью, в том числе умениями вести диалог. В то же время вопросы, касающиеся особенностей диалогической речи таких дошкольников, продолжают оставаться недостаточно изученными.

Нами было проведено исследование. Его участниками стали дети с КИ, которые посещают группу, функционирующую в составе дошкольного отделения школы для слабослышащих обучающихся. Всем воспитанникам (10 человек) операция по кохлеарной имплантации была проведена уже по достижении дошкольного возраста, что довольно поздно.

В процессе обследования детям предлагалось ответить на вопросы о себе, своей семье. Кроме того, создавались ситуации, при которых у испытуемых должна была возникнуть потребность задать встречные вопросы взрослому. Например, следовало уточнить содержание вопроса, узнать, какие игрушки лежат в коробке. Полученные данные дополнялись результатами наблюдения за воспитанниками в ходе игр со сверстниками в групповой комнате, во время прогулки, на фронтальных занятиях.

В результате исследования установлено, что дошкольники с КИ в большинстве случаев без побуждения взрослого не пользуются диалогической речью (в словесной форме). В межличностном общении эти дети предпочитают жестовую речь, то есть дошкольники не перешли на естественный путь коммуникации и общаются со сверстниками так, как это делают дети этого же возраста с тяжёлой тугоухостью и глухотой.

Реплики дошкольников с КИ, которые они используют в диалоге со взрослыми, включают преимущественно одно – два слова. Так, например, при ответе на вопрос о том, «Сколько тебе лет?», дети предлагали ответы следующего типа: «Пять», «Я шесть». Последняя из названных реплик, а также многие другие позволяют указать, что в речевой продукции дошкольников с КИ имеются аграмматизмы.

Отмечено, что 6 человек предпочитали давать ответ на вопрос о своём возрасте при помощи показа на пальцах. Как известно, такая модель поведения свойственна слышащим детям раннего возраста.

В целом ни один из воспитанников не смог поддержать развёрнутый диалог о себе и своей семье, несмотря на то, что эта тема довольно проста.

В ходе наблюдения выявлено, что дошкольники с КИ вступают в диалог в словесной форме на занятиях воспитателя и учителя-дефектолога, то есть в ходе общения со слышащими взрослыми, побуждающими этих воспитанников к вербальной коммуникации. При затруднениях в понимании смысла вопроса дошкольники с КИ нуждаются в подкреплении устной речи дактильной или письменной (в последнем случае фраза фиксируется печатными буквами на табличках). Особую сложность эти дети испытывают при продуцировании вопросительных предложений, в связи с чем не иницируют коммуникацию, не стимулируют развитие диалога с собеседником. Кроме того, диалогам дошкольников с КИ свойственна тематическая узость, даже с применением жестовой речи. В основном дети обсуждают совместные игры, отдельные события дня. Мы не отметили случаев, чтобы дошкольники обсуждали объекты живой или неживой природы, включали в диалоги уточнения относительно цвета, размера, формы, фактуры тех или иных предметов, например, игрушек, одежды, дидактического материала. В составе реплик, которые дети с КИ употребляют по побуждению взрослого, отмечается узкий круг лексических единиц. Аналогичные особенности вербальной коммуникации присущи детям дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, что было установлено С.Н. Коноваловой [1].

Двое дошкольников из числа обследованных имеют более высокий (по сравнению с остальными испытуемыми) уровень развития диалогической речи. Однако и их диалоги нельзя признать полноценными, состоятельными. Так, прослеживается неполный учёт информированности собеседника. Ребёнок начинает излагать информацию (например, о потерянной на прогулке игрушке), словно собеседник владеет ситуацией, о которой говорится. Кроме того, отмечается также довольно длительная пауза, прежде чем ребёнок с КИ даст ответ на поставленный перед ним вопрос.

Безусловно, такое состояние диалогической речи не позволяет говорить о целесообразности инклюзивной практики, при которой ребёнок с особыми образовательными потребностями интегрируется в образовательную среду здоровых сверстников [3]. Возможность инклюзии в школьный период следует рассматривать в отношении каждого ребёнка с КИ индивидуально.

Подводя итог, сделаем вывод. У детей, которым операция по кохлеарной имплантации была проведена на этапе дошкольного детства, отмечается недоразвитие диалогической речи, прослеживаются выраженные сложности ведения вербального диалога. Дети затрудняются понимать словесную речь, в используемых репликах допускают аграмматизмы. Бедность словаря препятствует полноценной коммуникации как со взрослыми, так и со сверстниками. Наибольшие сложности у дошкольников с КИ возникают при самостоятельной формулировке вопросов. В то же время эти дошкольники испытывают потребность в диалогическом общении и при условии комплексной реабилитации силами медицинских и педагогических работников имеют благоприятный прогноз развития словесной речи.

Литература

1. Коновалова С.Н., Четверикова Т.Ю. Обучение составлению рассказа-описания детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: Учебно-методическое пособие для учителей-логопедов, воспитателей и студентов дефектологических факультетов педагогических университетов. - Омск: ОмГПУ, 2005. – 32 с.
2. Кузьмина О.С., Чекалёва Н.В., Четверикова Т.Ю. Организация и содержание подготовки педагогов к деятельности в условиях инклюзивного образования: монография. - Омск: Издатель-Полиграфист, 2014. – 242 с.
3. Синевич О.Ю., Четверикова Т.Ю. Взаимодействие медицинских и педагогических работников в целях поддержки инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья // Научно-практический медицинский журнал «Мать и Дитя в Кузбассе». - 2015. - № 2. – С. 102 - 105.
4. Синевич О.Ю., Четверикова Т.Ю. Консолидация деятельности медицинских и педагогических работников в целях укрепления здоровья учащихся коррекционных школ // Научно-практический медицинский журнал «Мать и Дитя в Кузбассе». - 2014. - № 2. – С. 165 - 168.
5. Четверикова Т.Ю. Овладение глухими школьниками словообразованием на начальном этапе изучения грамматики: Дис. ... канд. пед. наук. - Москва, 2004. – 221 с.
6. Четверикова Т.Ю., Кузьмина О.С., Сорокин А.Д. Частные методики коррекционно-педагогической работы с детьми дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями: Методическое пособие. - Омск: БОУ ДПО «ИРОО», 2010. – 52 с.

Уткина Т.В. ©

Заведующий кафедрой естественно-математических дисциплин,
Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ДОСТИЖЕНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ НА ОСНОВЕ ИНТЕГРАЦИИ ФИЗИКИ И БИОЛОГИИ

Аннотация

В статье раскрываются основные методы, а также приемы, обеспечивающие достижение метапредметных результатов на основе интеграции физики и биологии.

Ключевые слова: метапредметные результаты, универсальные учебные действия, интеграция физики и биологии, проблемный метод, эвристический метод, исследовательский метод.

Keywords: metasubject results, universal educational actions, integration of physics and biology, problem method, heuristic method, research method.

Главный смысл разработки федеральных государственных образовательных стандартов заключается в создании условий для решения стратегической задачи развития российского образования – достижения новых образовательных результатов. Федеральные государственные образовательные стандарты включают в качестве одного из требований достижение метапредметных образовательных результатов учащихся. Метапредметные результаты – это освоенные учащимися на базе нескольких учебных предметов межпредметные знания и универсальные учебные действия.

Метапредметные результаты необходимо рассматривать, через метапредметное содержание и метапредметную деятельность учащихся.

Стремясь к достижению образовательных результатов, учитель должен понимать, что их можно добиться только на основе нового содержания учебной деятельности, осуществляемого через интеграцию знаний, ориентированную на результат, качественно отличающийся от предметного уровня обучения. Основной задачей учителя является организация учебной деятельности таким образом, чтобы у учащихся сформировались потребности в осуществлении творческого преобразования учебного материала с целью овладения новыми знаниями [2].

Биология и физика – это фундаментальные естественные науки, входящие в структуру естественнонаучного познания, раскрывающие целостность реального мира. Их усвоение учащимися составляет один из аспектов достижения метапредметных результатов.

Интеграция физических и биологических знаний позволит изменить содержание и виды учебной деятельности учащихся на учебных занятиях.

Различные виды деятельности имеют свои методы. Каждый метод обучения складывается из отдельных элементов, которые называются методическими приемами.

К основным методам, обеспечивающим достижение метапредметных результатов можно отнести: проблемный, эвристический и исследовательский.

Проблемный метод задает наиболее вероятностные стратегии и тактики деятельности учащихся, стимулирующие их мышление при обобщении полученных ранее знаний в процессе переноса знаний из одного предмета в другой, что обеспечивает эффективное решение нестандартных задач межпредметного содержания. Использование данного метода в ходе изложения учебного материала предполагает, что по ходу изучения учитель совместно с учащимися размышляет, доказывает, обобщает, анализирует факты. Приемы, используемые на уроках биологии, соответствующие проблемному методу: членение излагаемого учителем материала на развивающиеся смысловые моменты; предъявление учащимся преднамеренно нарушенной логики изложения, доказательства и анализа полученных результатов; фиксирование внимания учащихся на последовательности противоречий, возникающих в ходе изложения материала или решения задач; интригующее описание учителем излагаемого объекта с последующей постановкой вопроса; установка учителя на мысленное решение учениками логического задания, выдвинутого в ходе изложения; риторические вопросы учителя в ходе изложения; предъявление учащимся конфликтного примера.

Этот метод очень динамичен, он может применяться практически на любом этапе учебного занятия.

Эвристический метод характеризуется указанием учителя, какого вида работу должны выполнить учащиеся и предусматривает различные формы общения учителя и учащихся. Приемы, соответствующие данному методу: включение учащихся в аргументацию предлагаемой учителем гипотез; поиск скрытых узловых звеньев рассуждения, предложенного учителем; решение нескольких подзадач, выделенных из исходной, после чего учащиеся возвращаются к исходной задаче; наводящие вопросы учащимся, помогающие выбору правильных путей решения задачи, одновременно указывающие на различные подходы к ней; поиск ошибок в рассуждениях, требующих оригинальной мысли; организация конкретных наблюдений, побуждающих к формулированию проблемы; обобщение фактов, изложенных учителем в специальной последовательности; показ способа действия с частичным раскрытием его внутренних связей с учеником; демонстрация объекта, явления, побуждающая к вычленению сущности; выделение цветом части схемы, записи, ориентирующее учащихся на выдвижение проблемы.

Исследовательский метод является антиподом традиционного заучивания учебного материала и направлен на развитие исследовательских умений, аналитических и познавательных способностей учащихся. Исследовательский метод направлен на самостоятельное усвоение знаний и способов действий; развитие умений перенос знаний в новую ситуацию; видение новой проблемы в традиционной ситуации; видение новых признаков изучаемого объекта; преобразование известных способов деятельности и самостоятельное создание новых; развитие познавательных умений, мотивации учения, мотивации аффилиации (сотрудничество), мотивации достижения. Приемы, используемые на учебных занятиях, соответствующие исследовательскому методу: самостоятельное составление учащимися нестандартных задач; составление заданий учащимся с несформулированным вопросом; составление заданий с избыточными данными; самостоятельные обобщения учащимися результатов на основе собственных практических наблюдений; отыскание границ применимости полученных результатов; определение степени достоверности полученных результатов; составление заданий учащимся на сущностное описание какого-либо объекта без использования инструкций; составление заданий учащимся на вычисление механизма протекания явления.

Рассмотрим некоторые приемы интеграции физики и биологии, соответствующие выше описанным методам, реализация которых возможна на учебных занятиях учебного предмета «Биология». При этом необходимо уточнить, что одни и те же методические приемы могут быть использованы в разных методах. И наоборот, один и тот же метод у разных учителей может включать различные приемы.

По М.И. Махмутову материал становится проблемным при следующих условиях, когда он: 1) имеет логическую связь как с ранее усвоенными понятиями и представлениями, так и с подлежащими усвоению в некоторой учебной ситуации; 2) содержит в себе познавательную трудность и видимые границы известного и неизвестного; 3) вызывает удивление при сопоставлении нового с известным, неудовлетворенность имеющимся запасом знаний, умений, представлений [1].

На наш взгляд этим условиям соответствуют задачи межпредметного содержания. Место задачи в ходе изложения учебного материала определяется учителем относительно того или иного этапа учебного занятия (таблица 1).

Таблица 1

Примеры использования задач межпредметного содержания на учебном занятии по теме «Терморегуляция организма»

Этапы	Примеры биофизических задач
Актуализация знаний и создание мотивации освоения материала (в начале лекции)	Температура внутренних органов в организме человека постоянно равна 37°C . Температура кожи на груди человека обычно равна $34,4^{\circ} - 34,8^{\circ}$, а температура на голених и стопах может снижаться до 20°C . Почему температура разных частей организма человека не может быть одинаковой? Не противоречит ли это закону сохранения энергии?
Углубление и расширение знаний (в ходе изучения учебного материала)	Определите, какую энергию затратит организм человека при испарении пота с поверхности тела, если известно, что за сутки выделяется 0,5 л. пота. На испарение 1 кг пота при температуре тела человека требуется $24,4 \cdot 10^4$ Дж. Плотность пота принять равной $1,2 \cdot 10^3 \text{ кг/м}^3$
Закрепление, обобщение и повторение учебного материала (в конце лекции)	Какие изменения происходят в характере теплообмена человека с окружающей средой в условиях, когда температура ее выше температуры тела?

Задачи межпредметного содержания могут использоваться учителем также для достижения дидактических целей учебного занятия.

Например: 1. *Выдвижение проблемы и создание проблемной ситуации.*

Задача. Головастик, превращаясь в лягушку, ничего не ест. Идет глубокая перестройка пищеварительной системы. Откуда тогда головастик получает энергию, необходимую для его превращения в лягушку?

2. *Сообщение новых сведений.*

Задача. Живой организм должен непрерывно получать энергию. Если же наблюдается перерыв в снабжении живого организма энергией, то наступает смерть. Но в животном мире есть две возможности избежать смерти, если долгое время нет поступления энергии. Когда это возможно?

3. *Формирование практических умений и навыков.*

Задача. Нормальная температура тела человека $36,6^{\circ}\text{C}$, однако ему холодно, когда она равна 25°C , и очень жарко, когда 36°C . В воде, наоборот, при температуре 36°C человек чувствует себя хорошо, а при 25°C ему холодно. Как объяснить этот парадокс?

4. *Проверка глубины и прочности знаний.*

Задача. Самки питонов в период «насиживания» кладки яиц теряют около 15% веса тела. Как можно объяснить этот факт?

5. *Закрепление, обобщение и повторение материала.*

Задача. Змеи видят и слышат плохо. Однако, когда наступают сумерки, змеи выходят на охоту. Как можно объяснить этот факт?

6. *Развитие творческих способностей учащихся.*

Задача. Демонстрационно-наглядно, объясните с точки зрения теплотехники устройство пчелиных ульев.

7. *Формирования профильной естественнонаучной направленности.*

Задача. Агроном, узнав о том, что ночью ожидаются заморозки, дал распоряжение полить вечером огородные культуры. Правильно ли он поступил?

Проблемный метод обучения позволяет развить у учащихся следующие универсальные учебные действия: самостоятельно анализировать условия достижения цели на основе учёта выделенных учителем ориентиров действия в новом учебном материале (*регулятивные*), учитывать разные мнения и интересы и обосновывать собственную позицию (*коммуникативные*), строить логические рассуждения, включающие установление причинно-следственных связей (*познавательные*) и т.д.

В качестве примера эвристического метода обучения приведем опорную схему, реализуемую в ходе рассмотрения вопроса «Преобразование энергии в организме»

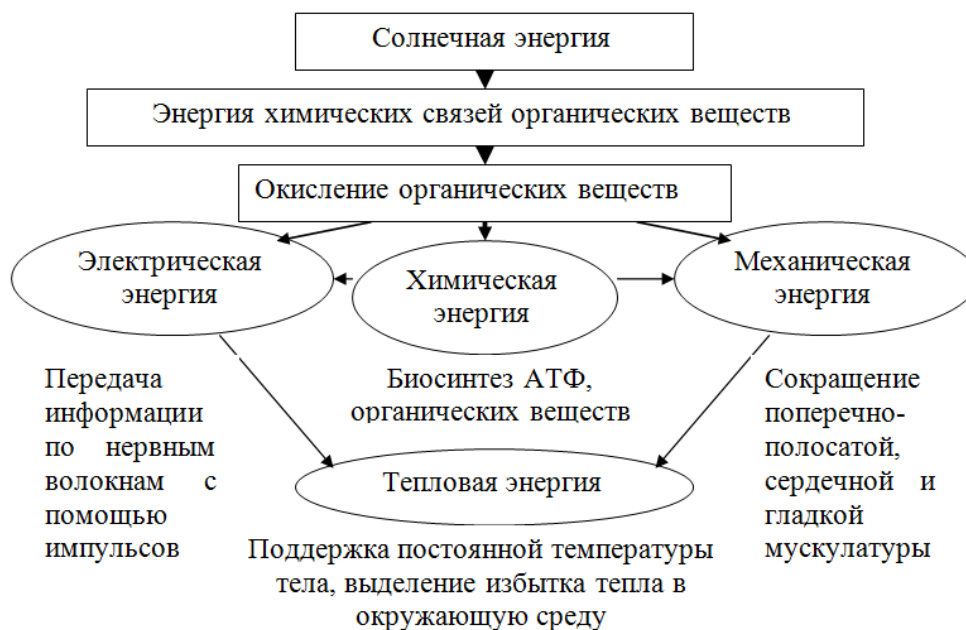


Рис. 1. Схема преобразование энергии в живом организме

При рассмотрении схемы, учитель, используя эвристический метод, подводит учащихся к выводу, что организм – это саморегулируемая и самоорганизующаяся энергетическая система, которая получает из окружающей среды энергию (почти исключительно в виде химических связей), преобразует ее в другие виды энергии и возвращает ее в окружающую среду в виде первичной и вторичной теплоты, в ходе чего и происходит ее обесценивание.

Используя опорные схемы, учитель делает акцент на развитие в процессе коммуникации умения последовательно и полно передавать необходимую информацию как ориентир для построения действия (*коммуникативные универсальные учебные действия*), логических операций установления родовидовых отношений между понятиями (*познавательные универсальные учебные действия*).

Исследовательский метод обучения задает направления структуры деятельности естествоиспытателя, а именно: определяют проблему познания, выдвигают гипотезу разрешения проблемы, формулирует цель деятельности, определяют этапы достижения цели, проводят необходимые опытно-экспериментальные действия, получают результаты работы, выступают и доказывают справедливость полученных результатов, оформляют отчет о проведенной работе. Данный метод можно успешно реализовать в ходе проведения лабораторных работ или при решении исследовательских задач.

Примеры задач исследовательского характера:

1. Срежьте с березы ветку и обмакните ее срезанной частью в воду. На срезанном конце вы увидите большую каплю воды. Пронаблюдайте за каплей. Повторите этот опыт несколько раз. Ответьте на вопрос: что происходит с капелькой вода? Повторите опыт с веткой другого растения.

2. Поздней осенью можно наблюдать такое явление. Выпал снег. Прошел день, другой – наступило потепление, снег растаял. Но, несмотря на то, что был мороз в 1-2 градуса, многие растения остались зелеными. Как им удалось устоять? Ведь они на 80% состоят из воды.

3. Приготовьте лепестки роз и сбрызните их водой. Что вы наблюдаете? Почему даже после сильного дождя лепестки розы остаются всегда сухими?

4. Закройте глаза так, чтобы ресницы коснулись друг друга, и посмотрите на источник света. Вы увидите окрашенные полосы. Объясните их происхождение.

В ходе решения исследовательских задач у учащихся формируются такие универсальные учебные действия, как: планирование пути достижения целей (*регулятивные*); объяснение явлений, процессов, связей и отношений, выявляемые в ходе исследования (*познавательные*); отображение в речи (описание, объяснение) содержание совершаемых действий (*коммуникативные*).

При изучении темы «Роль кожи в терморегуляции» можно провести лабораторную работу «Изучение терморегуляторной и выделительной функции кожи» с использованием *цифровой* лаборатории «Архимед». Перед началом лабораторной работы учащиеся определяют: *объект изучения* (орган верхних конечностей человека – кожа), *предмет* (выделительная и терморегуляторная функция кожи), *ставят гипотезу* (если увеличим температуру окружающей среды, то усиливается потоотделение), *задачи* (изучить научную литературу по данной работе, экспериментально определить зависимость потоотделения от повышения температуры окружающей среды, обобщить полученные данные) и *методы исследования* (изучение литературных источников, эксперимент, наблюдение, сравнение, сопоставление, анализ, обобщение, применение цифровых датчиков измерения температуры и влажности).

При проведении лабораторной работы у учащихся формируются *регулятивные универсальные учебные действия* (самостоятельно ставить новые учебные цели и задачи, анализ условий достижения цели, на основе учёта выделенных учителем ориентиров действия в новом учебном материале), *познавательные* (реализация проектно-исследовательской деятельности, осуществление выбора наиболее эффективных способов решения задач в зависимости от конкретных условий) и *коммуникативные универсальные учебные действия* (работать в группе – устанавливать рабочие отношения, организовывать и планировать учебное сотрудничество с учителем и сверстниками).

В ходе каждого из выше описанных, приемов учащиеся осуществляют метапредметную деятельность, такую как: целеполагание, планирование, поиск информации, сравнение, анализ, синтез, контроль и оценка.

В данной статье рассмотрены не все возможные приемы достижения метапредметных результатов на основе интеграции физики и биологии, так как мы акцентировали внимание лишь на центральных идеях, раскрывающих методический аспект развитие универсальных учебных действий и как следствие достижения метапредметных результатов. При выборе приемов для достижения метапредметных результатов учитель должен понимать, что новые результаты образования – это не приобретение учащимися практических умений, а приобретение умений «прочитать» практическую, реальную ситуацию через призму тех знаний, которые приобретены в школе [3, с. 19].

В заключении необходимо отметить, что достижение метпредметных результатов требует специально организованной подготовки учителей. Нужна организационно-деятельностная технология постепенного выявления и включения метапредметных элементов в содержание учебных занятий. Учителям предстоит выделить фундаментальные естественнонаучные понятия, законы и теории, которые могут выступать объектом генерализации «метазнаний», запланировать учебную деятельность по отношению к ним. Затем, проведя систему занятий, продиагностировать полученные результаты и скорректировать дальнейшую методику.

Литература

1. Махмутов, М.И. Организация проблемного обучения в школе [Текст]: кн. для учителя / М.И.Махмутов. –М.: Просвещение, 1977.–240с.
2. Пяткова О.Б. Формирование универсальных учебных действий на уроках химии [Текст] / Пяткова О.Б. Сборник статей международной научно-практической конференции «Наука третьего тысячелетия» – 2016. Ч.2.–131-135 с.
3. Уткина Т.В., Низдиминова Е.А. Достижение метапредметных результатов через учебно-исследовательскую и проектную деятельность учащихся: учебное пособие / Т.В. Уткина, Е.А. Низдиминова. – Челябинск : ЧИППКРО, 2014. – 192 с.

Шайкина В.Н.¹, Гусева Л.К.²©

¹Ст. преподаватель ГБУ ДПО ЧИППКРО, г. Челябинск

²учитель математики МАОУ СОШ №4, г. Златоуст

ИНФОРМАЦИОННО-МОТИВАЦИОННОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ С ПОЗИЦИИ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

Переломным моментом для социальной позиции в жизни у каждого человека является правильный выбор профессии. Обоснованно выбранная профессия способствует достижению наиболее высоких показателей в трудовой и общественной деятельности, а удовлетворенность процессом труда и его результатами дает возможность более полного осуществления всех жизненных планов как одного человека, так и общества в целом. Однако проблема выбора профессии зачастую решается под влиянием родительской прихоти, путем проб и ошибок, «за компанию». Учащиеся не представляют, какими компетенциями должны обладать для решения профессиональных задач на своем рабочем месте.

В «Концепции развития математического образования в Российской Федерации»[1, с. 4] и «Концепции развития естественно-математического и технологического образования в Челябинской области «ТЕМП» [2, с. 8] подчеркивается особое значение вопросу включения в программу учебных предметов и курсов внеурочной деятельности практико-ориентированных модулей, отражающих региональную специфику технологического и естественно-математического образования и направленных на его популяризацию. В сложившихся условиях особую значимость приобретает педагогическое сопровождение профессионального самоопределения подростка.

Необходимость разработки основ педагогического сопровождения на этапе самоопределения личности обусловлена происходящими изменениями в нашей стране. В соответствии с законом Российской Федерации "Об образовании" [3, с. 25] и ФГОС [4, с.4] система образования является одним из факторов экономического и социального прогресса общества и должна быть направлена на развитие личности выпускника, на создание условий для его самоопределения и самореализации.

Профессиональное самоопределение чаще всего рассматривают как процесс формирования личностью своего отношения к профессионально-трудовой сфере и процессу самореализации через согласование внутриличностных и социально-профессиональных потребностей, процесс поиска и приобретения профессии, который осуществляется в результате анализа своих способностей, возможностей в соотношении с требованиями профессии [5,с. 469].

Психолого-педагогическое сопровождение – это профессиональная деятельность взрослых, взаимодействующих с ребенком в школьной среде. Сопровождающая работа педагогов направлена на

создание благоприятных социально-психологических условий для его успешного обучения, социального и психологического развития. Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения старшеклассников – это целостный и непрерывный процесс изучения, формирования, развития и коррекции профессионального становления личности.

Для более качественного результата процесса правильного профессионального самоопределения старшеклассников, необходимо организовать психолого-педагогическое сопровождение, опирающееся на работу с учащимися и их родителями, с педагогическим коллективом и партнерами, занимающимися вопросами профориентации [6, с. 41]. В этой связи немаловажно влияние информационной образовательной среды, т.к. новые технологии все активнее влияют на ее изменение. Визуализация, виртуальная реальность, облачные вычисления, искусственный интеллект, робототехника, наноинженерия и многие другие современные явления приводят к появлению новых профессий [7, с. 218].

На основании выше изложенного очевидно, что требования ФГОС не могут быть реализованы в «традиционных» условиях [8, с. 65].

Используя не только опыт советской системы образования, но и достижения современной педагогики, каждый учитель разрабатывает свою систему профориентационной работы с учащимися. Широко используют следующие методы: в рамках предметных недель, проводя различные мероприятия, рассказывают немного больше и шире о тех профессиях, где можно применить знания и умения, приобретенные на уроках.

Также в рамках подготовки учащихся к защите учебных проектов, занимаясь интересующими именно их проблемами и вопросами, ребята приобретают необходимую мотивацию для получения и совершенствования приобретенных ранее знаний, умений и навыков, которые смогут им пригодиться во взрослой жизни. В ходе выполнения проекта у учащихся формируются такие универсальные учебные действия, как: ...планирование путей достижения целей, (регулятивные); объяснение явлений, процессов, связей и отношений, выявляемые в ходе исследования (познавательные); отображение в речи (описание, объяснение) содержания совершаемых действий (коммуникативные) [9, с. 134].

На занятиях элективных курсов, содержание которых значительно выходит за рамки школьной программы, ребята могут получить интересующие их знания и попробовать применить их на практике.

Интересно построить урок с элементами деловой игры, показывая, насколько конкретные предметные знания необходимы в профессиональной деятельности.

Например, рассмотрим роль математики в профессии товароведа – эксперта. В профессии товароведа математика играет важнейшую роль, так как тесно связана с многочисленными вычислениями и расчетами. Специалисту в этой области необходимо знать элементарные правила сложения и вычитания, деления и умножения, и конечно, хорошо считать в уме. Товаровед должен не только знать формулы вычисления различных показателей, но и обладать внимательностью и хорошей памятью, которые тоже активно развиваются при изучении математики.

На уроках знакомства с профессией товароведа в 7 и 8 классах акцент можно сделать на решение практических задач: на проценты, на логику и теорию вероятности.

Измерение показателей свойств товаров, связано с проблемой определения достоверности полученных результатов, то есть определение степени приближения их к истинному значению при решении товароведных задач. Решение этих проблем невозможно без знания математики. Современные методы математического анализа позволяют значительно сократить затраты времени для исследования свойств товаров, учесть все факты, оказывающие влияние на эти свойства. Математика и математическая статистика имеют большое значение в товароведении при обработке экспериментальных данных.

Вычисление производных потребуется для проведения приближенных вычислений, в решении задач прикладного характера на нахождение наибольшего и наименьшего значения, в описании взаимного расположения прямых или плоскостей в пространстве. Все эти задачи находят свое применение в профессии товароведа.

Нами были разработаны комплекты задач, которые можно предложить школьникам в рамках знакомства с конкретной профессией на уроке математике. Конечно, наиболее близкая к математике область – это инженерия. Инженеры соединяют в своей деятельности теоретический и эмпирический опыт, наработанный годами. Имея ясный ум и научную базу, они создают все новые и новые элементы нашей современности, начиная от универсальных бытовых устройств и заканчивая космическими кораблями. На их плечах расчет, планирование и возведение зданий, дорог, мостов и так далее. Не сложно найти примеры математических задач, с которыми сталкивается в своей работе инженер. Значительно сложнее найти практические задачи, связанные с деятельностью писателя, музыканта, штурмана, синоптика и т.п.

Рассмотрим, для примера, типы задач, которые характерны для профессии товароведа.

Задача 1 (роль – работник магазина).

Летом, основная цена тетради в клетку составляла 40 руб. Перед началом учебного года, продавец поднял цену на 25%. Однако тетради стали покупать плохо, и он снизил цену на 10%. Все равно торговля не идет. И пришлось сбросить цену еще на 15%, и, наконец, тетради стали покупать. Итак, какова была окончательная цена на тетради?

Решение:

Сначала надо узнать, насколько рублей продавец повысил цену? 25% от 40 – это 10 рублей. То есть, подорожавшие тетради стали стоить 50 рублей.

Теперь нужно сбросить цену на 10%. 10% от 50 – это 5 рублей, после первого удешевления тетради стали стоить по 45 рублей. 15% от 45 – это 6,75 рублей.

Следовательно, окончательная цена тетради $45 - 6,75 = 38,25$ рублей.

Ответ: 38,25 рублей.

Учитель может предложить учащимся самостоятельно придумать задание для продавца на проценты, предложить подсчитать количество вариантов оформления витрины с использованием законов комбинаторики, логические задачи.

Задача 2 (роль – заведующий складом или администратор торгового зала)

Ассортимент – это достаточно большая совокупность товаров, объединенных каким-либо общим признаком (сырье, назначение, производитель и пр.), различающихся друг от друга по другим признакам. Одна из основных характеристик товара – широта.

Широта ассортимента определяется количеством товарных групп и оценивается коэффициентом

широты: $K_{ш} = \frac{Ш_d}{Ш_b} \cdot 100\%$. Норма: КШ = 70-80%.

Здесь ШД – широта действительная, то есть количество групп товаров на момент определения;

ШБ – широта базовая, общее количество групп товаров.

Рассчитайте широту товаров: если ШД = 2000 единиц, а широта базовая ШБ = 3000 единиц.

Решение:

$$K_{ш} = \frac{2000}{3000} \cdot 100\% = 66,7\%$$

Ответ: широта товаров 66,7%, что ниже нормы

Учитель может предложить учащимся поразмышлять: что характеризует данный коэффициент, как его можно повысить до нормы, какой должна быть действительная широта, чтобы при данной базовой широте коэффициент был в норме.

Задача 3 (роль – администратор торгового зала)

Новизна – это способность товара удовлетворять изменившиеся потребности за счет новых товаров. Чаще всего ассортимент обновляют в связи с заменой товаров, морально устаревших, не пользующихся спросом; появлением новых товаров улучшенного качества; повышением конкурентных преимуществ организации; удовлетворением потребностей более широкого круга потребителей.

Оценивается новизна на основе коэффициента новизны, который рассчитывается по

формуле: $K_n = \frac{Н}{Ш_d} \cdot 100\%$, где Н – количество новых групп товаров. Норма показателя от 10 до 12%.

Рассчитайте коэффициент новизны: если, Н = 5, а широта действительная ШД = 60.

Решение:

$$K_n = \frac{5}{60} \cdot 100\% = 8,3\%$$

Ответ: Коэффициент новизны = 8,3% , что ниже нормы

Следующие задачи приведем без решения

Задача 4 (роль – товаровед-экспертов)

В магазин поступила партия кваса «Окрошечный» в количестве 450 ящиков (в ящике 20 бутылок). При приемке в выборке в 13 ящиков обнаружено 4 бутылки с осадком и 3 бутылки с мутью (выборка – множество образцов, выбранных из партии для исследования)

Нужно рассчитать вероятность того, что выбранная наугад из всей партии бутылка окажется без брака. Возможна ли приемка данной партии кваса? По ГОСТ 12786-81 партия не принимается, если вероятность выбрать бутылку с браком более 0,2%.

Задача 5 (роль – подходящая для товароведа-эксперта).

В крупе риса шлифованного высшего сорта и сорта экстра не допускается содержание неошелушенных зерен; минеральных примесей должно быть не более 0,05%, дробленных зерен – не более 4%.

Рис шлифованный первого, второго и третьего сорта может иметь неошелушенного зерна не более 0,2%, 0,2% и 0,3% соответственно; минеральных примесей – не более 0,05% и дробленных зерен – не более 9,0%, 13,0% и 25% .

Дайте заключение о качестве крупы риса шлифованного, если в крупе массой 25 г обнаружено содержание: минеральных примесей – 0,075 г, неошелушенных зерен – 0,0125 г, дробленных зерен – 2,0 г.

Рассчитайте процентное содержание доброкачественного ядра и примесей.

Задача 6 (роль – лаборант химико-бактериологического анализа)

Определить теоретическую и практическую калорийность продуктов, например, сыра голландского.

Таким образом, деловые игры на уроках математики позволят учащимся сформировать представление о профессиональных компетентностях различных специалистов. Не существует такой области человеческой деятельности, где не применялась бы математика. Благодаря высокой степени обобщения, математика описывает каждый процесс, происходящий с людьми и в окружающем мире. «При помощи математики можно вывести правила, по которым происходят обменные процессы в организме человека, описать сокращение мышц и движение поезда, развитие общества и притяжение планет... Следовательно, нет профессии, где не требуются знания математики.» [6,] Понимание этой истины позволит сформировать серьезный мотивационный стимул для изучения математики у учеников.

Литература

1. Распоряжение Правительства России от 24 декабря 2013 года № 2506-р «О концепции развития математического образования в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/documents/3894>, свободный (25.04.2016)
2. Приказ Министерства образования и науки Челябинской области №01/3810 от 31.12.2014 «Об утверждении Концепции развития естественно-математического и технологического образования в Челябинской области «ТЕМП» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ipk74.ru/images/stories/contentimages/documents/4178-7203.pdf>, свободный (25.04.2016)
3. Закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_law_140174/, свободный (25.04.2016)
4. «Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_10/ml897.html, свободный (25.04.2016)
5. Лобова, Е.В. Процесс первичного профессионального самоопределения. Сборник научных статей. Часть 1. – Екатеринбург, 2003. С. 463-470
6. Сторожева, Г.О. О профессиональном самоопределении учащихся / Г.О. Сторожева // Воспитание школьников. – 2004. - №10. – С. 37-44.
7. Хафизова Н.Ю. К вопросу о влиянии информационно-образовательной среды школы на профессиональное развитие педагога / Н.Ю. Хафизова // Инновационная наука – 2016. – № 3. – С.216-220.
8. Уткина Т.В. Учебные модули – средство повышения качества естественно-научного образования при реализации ФГОС / Т.В. Уткина // Биология в школе. – 2013. – № 10. – С. 64–75
9. Пяткова О.Б. Формирование универсальных учебных действий на уроках химии. / Пяткова О.Б. Сборник статей международной научно-практической конференции «Наука третьего тысячелетия» – 2016. Ч.2.–131-135 с.

УДК 37-371

Шамсутдинов Г.В. ©

Аспирант кафедры социальной педагогики и социологии
Оренбургского государственного педагогического университета

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ АДЕКВАТНОЙ САМООЦЕНКИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ

Аннотация

В статье рассматриваются вопросы, связанные с процессом моделирования адекватной самооценки обучающихся. Дается общее представление о понятии самооценки, раскрывается непосредственно процесс моделирования. Описываются цели моделирования, свойства модели, процесс создания модели. Раскрываются вопросы, связанные с моделированием адекватной самооценки обучающихся.

Ключевые слова: моделирование, моделирование процесса формирования адекватной самооценки, самооценка обучающихся, процесс моделирования.

Summary

The article deals with issues related to the modeling process of self-esteem of students. We give a general idea of the self-concept, it reveals the modeling process itself. It describes the purpose of modeling, model properties, the model creation process. Disclosed are issues related to the modeling of self-esteem of students.

Keywords: modeling, simulation of the formation of an adequate self-esteem, self-esteem of students, the process of modeling.

Цели и задачи, которые предъявляются к общему образованию, отображены в Федеральном законе от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" (с изменениями и дополнениями), детализированы в Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования, устанавливающего требования к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы основного общего образования: уровень готовности и способности обучающихся саморазвиваться и самоопределяться на личностном уровне, уровень сформированности мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, системы значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности, социальные компетенции, правосознание, способность ставить цели и строить жизненные планы, способность к осознанию российской идентичности в поликультурном социуме.

Осмысление данных требований к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы основного общего образования приводит к мысли о необходимости поиска педагогических средств формирования адекватной самооценки обучающегося.

Самооценку в качестве системообразующего и интегративного ядра индивидуальности и структурного компонента «Я-концепции» рассматривают в своих исследованиях Р. Берне, А.И. Липкина, Т.А. Рыбак, Д.И. Фельдштейн и др. Они выделяют самооценку как важнейший регулятор выбора направления развития личности.

В рамках педагогической науки проблемой формирования самооценки обучающихся исследовали в своих диссертационных работах М.Н. Андреева, О.А. Богданова, А.Б. Ларина, Е.А. Ралькова, В.В. Рылова, Д.А. Таров, А.Т. Фатуллаева.

Большинство исследователей отмечают значительную роль самооценки в процессе формирования личности и ее деятельности. Несмотря на это в настоящее время проблема формирования адекватной самооценки обучающегося подростка еще недостаточно проработана в теоретическом и практическом плане. Нужно учитывать изменения его самооценки на этапе полового созревания, который является наиболее острым переходным моментом становления личности, и оказывать влияние на эти изменения для достижения положительного результата. В этот момент особое значение имеет формирование адекватной самооценки у обучающегося подростка.

Самооценка является субъективным и очень личностным образованием психики. Ее формирование происходит при участии непосредственно личности, отражает в себе качественное своеобразие ее психического мира, в связи с этим самооценка не всегда и не во всем совпадает с объективной оценкой данной личности. Уровень адекватности, истинности, логичности и последовательности самооценки устанавливается на основании ряда проявлений личности в деятельности и поведении.

В психологии выделяют адекватную и неадекватную самооценку. Адекватная самооценка характеризуется реальным взглядом индивида на самого себя, умением объективно оценивать свои способности, свойства и качества. В том случае, если мнение индивида о себе соответствует тому, что он в действительности из себя представляет, то говорят о наличии у него адекватной самооценки. Неадекватная самооценка характеризуется наличием представлений о себе не соответствующих действительности. Личность, обладающая неадекватной самооценкой, оценивает себя необъективно, ее представление о себе резко кардинально отличается от того, какой ее считают окружающие.

Раскрытие понятия «педагогическое моделирование» необходимо начать с определения термина «модель».

По мнению С.А. Бешенкова «модель» можно обозначить как искусственно созданный объект, представляющий собой схему, физическую конструкцию, знаковую форму или формулу, который, являясь схожим с исследуемым объектом, отражает и воспроизводит в более примитивном виде его структуру, особенности, взаимосвязи и взаимоотношения между частями данного объекта.

Модель в качестве устройства, схемы, действия, воспроизведения реальности применяется в тех случаях, когда необходимо в простой и понятной форме отобразить свойства изучаемого объекта. Модели имеют большое значение в социологизации процесса, так как упрощают реальность, технологизируют ее и таким образом помогают уяснить внутреннее содержание. В модели отображаются все взаимосвязи и особенности изучаемых систем и процессов, что дает возможность произвести их оценивание, прогнозирование, осуществить правильное решение.

Особенность любой модели (заменителя, прототипа оригинала) как средства научного познания — способность отражать, воспроизводить и прогнозировать адекватно отдельным специально выделяемым сторонам объекта изучения целостную репрезентацию будущей практики, предполагаемую форму деятельности по реализации различных стратегий, заданных способов и средств влияния на объект, специфику оптимального управления им при заданных условиях.

На протяжении многих лет моделирование представляет собой один из наиболее актуальных методов научного педагогического исследования, который дает возможность объединить эмпирическое и теоретическое, в процессе исследования педагогического объекта, произвести построение логических конструкций и научных абстракций.

Целью моделирования является исследование содержательной целостности конструируемых предметов и явлений окружающей действительности посредством логического построения модели и переноса на оригинал результатов, полученных в ходе исследования аналога, условно воспроизводящего определенные, иногда неявные признаки и стороны объекта, нахождение связей, выводов, заключений для получения новой информации об объекте, улучшения его характеристик, рационализации способов его построения, управления им.

Рассматривая проблему значимости моделирования в практической педагогике, А.Н. Дахин характеризует функции моделирования: дескриптивной, прогностической и нормативной.

Дескриптивная функция, по мнению А.Н. Дахина, состоит в том, что посредством абстрагирования модели дает возможность упрощенно объяснить рассматриваемые явления и процессы. Удачные в этом плане модели становятся элементами научных теорий и являются результативным средством отображения их содержания. Прогностическая функция моделирования отображает его способность предугадывать будущие свойства и состояния моделируемых систем.

Нормативная функция моделирования помогает не только охарактеризовать существующую систему, но и создать ее нормативный образ – желательный по мнению субъекта, чьи интересы и предпочтения отображены используемыми критериями.

В настоящее время, подчеркивает А.Н. Дахин, методы моделирования систем можно разделить на два класса: методы качественные и количественные, или методы содержательные и формальные.

Для описания эффективности моделирования в педагогику было внесено специальное понятие «педагогическая валидность», которое представляет собой комплексную характеристику метода исследования, содержащую информацию о том, насколько пригодна методика для измерения явления, ради которого она была создана, и насколько она действительна и имеет практическую ценность.

Педагогическую валидность обосновывают комплексно: концептуально, критериально и количественно, т.к. моделируются, как правило, многофакторные явления.

Модель выступает как образ будущей системы (А.М. Новиков). При создании модели формирования адекватной самооценки обучающегося нами учитывались различные подходы к моделированию образовательных процессов в педагогике: теоретические основы и практическая реализация педагогического прогнозирования (Б.С. Гершунский), методы исследования педагогической деятельности (И.П. Подласый, Н.В. Кузьмина), дидактические основы моделирования в педагогике (В.И. Загвязинский, В.А. Сластенин), а также исследовательские позиции философов, социологов, психологов по проблемам прогнозирования, опираясь на которые становится возможным решать задачи формирования адекватной самооценки обучающегося.

При моделировании формирования адекватной самооценки обучающегося были приняты во внимание основные положения педагогического моделирования, выделенные А.Н. Дахиным:

1) включение в процесс и подбор методологических оснований для осуществления моделирования, проведение качественного описания предмета исследования;

2) установка задач моделирования;

3) создание модели с уточнением взаимосвязей между основными частями исследуемого объекта, распознавание параметров объекта и критериев оценки изменения данных параметров, подбор подходящих методик измерения;

4) изучение валидности модели в решении поставленных задач;

5) использование модели в педагогическом эксперименте;

6) содержательная интерпретация результатов моделирования.

В процессе разработки модели формирования адекватной самооценки обучающегося необходимо учитывать следующие характеристики:

- модель всегда индивидуальна каждый новый проект имеет свой индивидуальный путь развития;

- модель является объектом, которого не существует в действительности - его нельзя взять и механически перенести из текущей реальности в другую;

- модель имеет прогностический характер. Ее задача предвидеть потребности, которые могут возникнуть в будущем;

- модель имеет объяснительный характер. Ее задача дать ответ на вопрос, как изменяется структура управленческой, организационной, педагогической деятельности в процессе формирования адекватной самооценки обучающегося;

- модель является актом социального действия, который невозможен без участия субъектов образовательного процесса, принимающих участие в реализации данного проекта;

- модель используется в качестве инструмента для произведения конструирования вероятных будущих социокультурных ситуаций и нахождения вариантов в развитии с учетом главного – взаимосвязи между процессом формирования адекватной самооценки обучающегося и организации образовательного процесса. Исследуемые участниками проблемы и решения, принятые в ходе коллективной работы над моделью, наталкивает их на новые варианты устранения проблемы.

Разработку модели формирования адекватной самооценки обучающегося сделал возможной учет ряда научно-теоретических критериев, таких как:

- этапность (рассмотрение модели как многоплановой управляемой структуры, ориентированной на поэтапное формирование адекватной самооценки обучающегося);

- открытость (включение модели в контекст системы образования обучающегося как самостоятельного звена, расширяющего границы взаимодействия обучающегося с социумом);

- непрерывность (изменение уровней адекватной самооценки обучающегося);

- технологичность (использование в совокупности стимулов и педагогических средств образовательных и воспитательных технологий, в контексте учета возможностей оптимизации формирования адекватной самооценки обучающегося);

- прогностичность (прогнозирование изменений в самооценке обучающегося, характеризующее ее направление, природу и тенденции).

Модель формирования адекватной самооценки обучающегося характеризуется рядом *функций*: воспитывающей, социализирующей, личностно-преобразующей, субъектно-активизирующей.

Воспитывающая функция предполагает формирование гуманного мировоззрения, позитивной личностной и социальной мотивации к самопознанию, самовоспитанию, саморазвитию, самореализации в учебной и социокультурной деятельности.

Социализирующая функция проявляется на индивидуально-личностном уровне. С помощью ее реализации увеличивается и обогащается состав социальных ролей, стандартов поведения, социальных норм и ценностей обучающихся. Обучающиеся приобретают большую мобильность, активность, становятся полноправными участниками социокультурных процессов. Эта функция помогает формировать чувство социальной принадлежности и социальной идентичности.

Личностно-преобразующая функция предусматривает обновление знаний о самооценке, формирование адекватной самооценки.

Субъектно-активизирующая функция определяет главное местоположение обучающегося в рамках воспитательного процесса, в качестве субъекта воспитания, получающего возможности самообразования, самопознания и самореализации посредством процесса взаимодействия обучающегося с субъектами образовательного и социокультурного процессов; указывает на необходимость оказывать педагогическую поддержку мотивационно и субъектно обусловленному повышению интереса, необходимости в саморазвитии личности.

Результативность процесса формирования адекватной самооценки подростков, как считает О.А. Богданова, достигается организацией внеурочной творческой деятельностью; целенаправленным развитием личностных качеств обучающегося; регулярным включением обучающихся в решение коммуникативных задач, направленным на максимальное использование его возможностей и способностей.

В.Э. Грелевская обращает внимание на влияние современной семьи на самооценку обучающихся. По мнению М.Н. Андреевой, действенность модели педагогического стимулирования самооценки обучающихся гарантируется выполнением ряда организационно-педагогических условий: формирование системы социально-педагогической помощи обучающемуся; организация психологопедагогического сопровождения образовательного процесса; формирование воспитательной направленности образовательного процесса, учитывающего имеющиеся возможности социального партнерства; организация разнообразных форм образовательной деятельности, модернизация образовательной среды. С точки зрения теории и практики З.С. Курбанова обращает внимание на возможности развития личности и адекватной самооценки при помощи позитивных межличностных взаимоотношений подростка со сверстниками.

Преимуществом модели формирования адекватной самооценки обучающегося является ее независимость от применения в рамках определенного образовательного учреждения. Модель является целостной, так как все включенные в нее блоки взаимосвязаны между собой, несут определенную смысловую нагрузку и работают на конечный результат. Законченная модель является открытой, включенной в контекст системы образовательного учреждения.

Литература

1. Андреева, М.Н. Моделирование системы педагогического стимулирования самооценки младших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук по ВАК 13.00.01/ Андреева, Марина Николаевна. - Москва, 2007. - 24 с.
2. Богатырев, А.И. Теоретические основы педагогического моделирования (сущность и эффективность) [Электронный ресурс] / А.И. Богатырев // Издательский дом «Образование и наука». - Режим доступа: http://www.rusnauka.com/SND/Pedagogica/2_bogatyrev%20a.i..doc.htm.
3. Богданова, О.А. Создание условий формирования адекватной самооценки подростков в процессе внеучебной театральной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук по ВАК 13.00.01/ Богданова, Оксана Александровна. - Москва, 2006. - 24 с.
4. Дахин, А.Н. Педагогическое моделирование [Текст] : монография / А.Н. Дахин. - Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2005. - 230 с.
5. Коджаспирова, Г.М. Словарь по педагогике (междисциплинарный) / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. - М. : Издат. центр «МарТ», 2005. - 204 с.
6. Курбанова, З.С. Психологические условия развития самооценки подростков : автореф. дис. ... канд. психолог. наук ВАК 19.00.01, / Курбанова, Зулейхат Салаховна. - Сочи, 2006, - 24 с.
7. Лодатко, Е.А. Моделирование педагогических систем и процессов [Текст] : монография / Е.А. Лодатко. — Славянск: СГПУ, 2010. — 148 с.
8. Ралькова, Е.А. Формирование у учащихся готовности к самооценке учебных достижений в условиях стандартизации российского образования: автореф. дис.: канд. пед. наук - Калуга - 2011 - 31 с.
9. Рылова, В.В. Самоконтроль как средство формирования адекватной самооценки учебной деятельности старшеклассников: автореф. дис. ... канд. пед. наук по ВАК 13.00.01/ Рылова, Валентина Владимировна. - Киров, 2001. - 24 с.
10. Таров, Д.А. Формирование адекватной самооценки учебной деятельности у подростков : На примере сельской школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук по ВАК 13.00.01 / Таров, Дмитрий Анатольевич. - Елец, 2003. - 24 с.

11. Фатуллаева, А.Т. Формирование самооценки как основа личностного становления в младшем школьном возрасте: автореф. дис. ... канд. пед. наук по ВАК 13.00.01 / Фатуллаева, Аят Тамирлановна. – Махачкала, 2009. 24 с.
12. Федеральный государственный стандарт основного общего образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от «17» декабря 2010 г. № 1897

Шахназарян Д.Б. ©

Старший преподаватель кафедры социально-гуманитарных дисциплин,
Северо-Кавказский институт бизнеса инженерных и информационных технологий,
Армавир, Россия

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОРТФОЛИО В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

Аннотация

В статье рассмотрены варианты использования образовательной технологии Портфолио в практике непрерывного образования. Предлагается использование технологии портфолио в качестве метода формирования позиции личностного самоопределения студента. Рассматривается вариант использования портфолио в образовании взрослых.

Ключевые слова: Портфолио, компетенция, личностное развитие, личностное самоопределение, рефлексивное портфолио, тематическое портфолио.

Keywords: Portfolio, personal development, competence, personal self-determination, reflexive portfolio, thematic portfolio.

Современные тенденции в обновлении российского образования прослеживаются в разработке технологий организации индивидуально-ориентированного образовательного процесса. Происходит смещение акцентов в критериях оценки качества образования: количественные и знаниевые показатели результатов обучения сменяются уровнем сформированных компетенций. Усиливается поиск новых форм и методов комплексной оценки учебных и иных достижений студентов и преподавателей в логике компетентностного подхода, поиск способов развития качеств личности, необходимых для творческой самоорганизации и самопрезентации своей компетентности на рынке труда и в осуществлении карьерного роста. Объективно возникает необходимость создания образовательной среды, мотивирующей субъектов на овладение соответствующими компетенциями, а также создания условий для деятельности, способствующей формированию и развитию этих компетенций.

По нашему мнению технология Портфолио является одним из средств реализации обозначенных тенденций обновления образовательной практики.

При разработке способов использования обозначенной технологии в работе со студентами мы опирались на понимание Портфолио как современной образовательной технологии, в основе которой используется метод аутентичного оценивания результатов образовательной и профессиональной деятельности – правдивого, объективного оценивания реальных достижений.

Общие цели применения технологии: - научить отбирать, систематизировать и анализировать информацию по выбранной теме, работать с различными источниками информации; - осуществлять мониторинг процесса освоения учебной программы и накопления учебных достижений; - проследить динамику формирования универсальных и общекультурных компетенций.

Использование Портфолио в образовательной практике способствует развитию у студентов навыков методической работы с различными видами учебной и профессиональной информации, систематизации профессиональных знаний, формированию профессиональной рефлексии. В этом случае Портфолио представляет собой коллекцию работ за определенный период учебного времени, которая оценивается с точки зрения прогресса обучающегося и соответствия учебной программе.

Образовательная практика различных вузов России накопила богатый опыт использования рассматриваемой технологии в работе с субъектами учебной деятельности.

Так, например, И.Кунгурова предлагает использовать портфолио, составленное студентами в качестве дневника личностного роста. В процессе работы с «Дневниками личностного роста» решаются

следующие задачи: - обогащение психолого-педагогической культуры будущего специалиста; - развитие способности познания себя, другого, самопринятия и самопонимания; - осознание своей индивидуальности и ее проявление в педагогической профессиональной деятельности; - овладение приемами и техниками, стимулирующими самообразовательную деятельность. Наполняя «Дневники» обучающиеся выполняют задания по самонаблюдению, самоанализу, самовоспитанию личностных качеств, играющих важную роль в будущей профессиональной деятельности. Форма ведения дневника свободная: сочинения, рассказы, ответы на поставленные перед собой вопросы, зафиксированный самим студентом самодialog, рисунки, эссе и др. [1]. Предлагаемый автором опыт развития рефлексивного компонента профессионально-творческого саморазвития студентов отмечается нами как интересный при рассмотрении проблемы личностного самоопределения обучающихся.

Мы предлагаем использовать портфолио в образовательном процессе в процессе личностного самоопределения студентов, которое рассматривается нами как необходимый компонент воспитания через создание комфортного воспитательного пространства в вузе. Отметим, что базовыми элементами воспитательного пространства вуза являются: деятельность, общение, познание, педагогический микроклимат, которые формируют систему эмоционально-ценностных отношений, задающих иерархическую структуру доминирующих мотивов личности и побуждающих личность к их утверждению в деятельности и общении.

Формируемое в воспитательном пространстве вуза личностное самоопределение связано с ценностями, с потребностью определения смысловой системы, в которой центральное место занимает проблема смысла жизни, с ориентацией на будущее. Нами акцентируется внимание на том факте, что определение человеком себя в обществе как личности есть определение себя относительно социокультурных ценностей, и тем самым, определение смысла своего существования.

Важным моментом в личностном развитии субъекта является занятие позиции «Я и общество». Содержательно это означает, что на этом уровне человеком решается проблема взаимоотношений себя и общества, определение себя в обществе и через общество.

Личностное самоопределение неразрывно связано с открытием себя как неповторимо уникальной личности, с открытием социального мира, в котором этой личности предстоит жить. Студенческая рефлексия есть, с одной стороны, осознание собственного «Я» («Кто я?», «Какой я?», «Каковы мои способности?», «За что я могу себя уважать?»), а с другой осознание своего положения в мире («Каков мой жизненный идеал?», «Кто мои друзья и враги?», «Кем я хочу стать?», «Что я должен сделать, чтобы и я сам, и окружающий мир стали лучше?»).

Также в качестве компонента личностного самоопределения выступает умение взаимодействовать в социокультурной среде, степень активности в социуме, определение позиции своего понимания и ощущения в обществе.

Способом, позволяющим определить сформированность и осознанность взаимоотношений личности и общества, определение студентами себя в обществе и через общество, характеризующий их умение диалогического взаимодействия в социокультурной среде, мы предлагаем использовать создание обучающимися рефлексивного портфолио «Я в мире людей».

Создание студентами рефлексивного портфолио «Я в мире людей» позволяет развивать навыки оценки себя и собственной учебной деятельности, способности к рефлексии, содействует личностно-профессиональному самоопределению студентов и развитию у них способности самостоятельного проектирования жизни и профессиональной карьеры. Рефлексивное портфолио основано на анализе и оценке субъектом целей, хода и результатов своей деятельности, особенностей работы с источниками информации, ощущений, впечатлений и т.д.

Представим содержание возможного портфолио студентов и критерии его оценивания. Предполагается создание студентами рефлексивного портфолио «Я в мире людей» со следующими разделами: - «Кто я?» (о себе); - «Какой я» (все, что студент может и хочет о себе сообщить: качества, умения, достижения, ориентиры, ценности, привычки, увлечения, здоровый образ жизни); - «Я и другие» (друзья, родственники, другие значимые люди, социальные контакты в обществе, социальная ответственность); - «Я на Земле» (осознанность и ответственность жизненного выбора, природа, «умение оставить след в истории или наследить?»); - «Я в будущем».

К оценке составленных студентами портфолио применяется уровневый подход:

Высокий уровень: творческий подход к выполнению портфолио; наличие высокого уровня самооценки и творческого отношения к процессу самооценки; разнообразие рубрик; ярко проявленная оригинальность и изобретательность; наполненность; при работе над портфолио и его презентации наблюдается желание составлять и представлять портфолио; реалистичность в оценке своих способностей.

Средний уровень: стандартно выполненное портфолио; недостаточно выражена оригинальность; может отсутствовать творческий элемент в выполненных заданиях; количество рубрик умеренное.

Низкий уровень: формальный подход к составлению портфолио; трудно сформировать общее представление о достижениях субъекта; как правило, в нем представлены отрывочные задания из разных категорий.

Интересным и значимым с практической точки зрения представляется использование технологии портфолио в образовательной практике обучения взрослых. С этой позиции использования технологии, портфолио обладает андрагогическим потенциалом, так как помогает реализовать следующие позиции в обучении взрослых[3]:

1. Взрослый обучающийся стремится к самореализации, самостоятельности, к самоуправлению и осознает себя таковым.

2. Учебная деятельность обучающегося в значительной степени детерминирована временными, пространственными, бытовыми, профессиональными, социальными факторами, которые либо ограничивают, либо способствуют процессу обучения.

В работе со взрослыми обучающимися предлагается использовать тематическое портфолио, как вид учебного, например, при обучении на курсах повышения квалификации. Т.А.Цквитария описывает следующий вариант учебного портфолио, включающего материалы, которые отражают процесс и результат изучения учебной темы, решения познавательной проблемы или освоения учебного модуля цикла повышения квалификации:

1. Введение – прописываются цели составления портфолио.
2. Модуль (раздел) 1. – Составить глоссарий из 10-15 терминов по предлагаемым темам.
3. Модуль (раздел) 2. – Написать эссе на выбор из предложенных тем модуля.
4. Модуль (раздел) 3. – Написать реферат на выбор из предложенных тем модуля.
5. Модуль (раздел) 4. – Составить обзор научных статей по тематике модуля.
6. Заключение – Рефлексивная часть (выводы, мнения, самоанализ и оценка процесса обучения) [3].

Автор подчеркивает, что выполнение заданий и составление портфолио позволяет взрослому обучающемуся реализовать стремление к самоуправлению учебной деятельностью, к самореализации, самостоятельности: обучающийся выполняет задания в индивидуальном темпе, в удобное время, в предпочтительном формате. Портфолио способствует не только организации обучающимся собственной учебной деятельности и развитию навыков самообучения, но и оценке перспективы профессионального роста, определению трудностей в усвоении учебного материала по изучаемому предмету. [3].

Таким образом, можно сделать вывод, что возможности использования технологии портфолио в образовательной практике многообразны: - как метод оценивания результатов обучения; - как метод формирования универсальных, общекультурных компетенций; - как способ развития личностного самоопределения; - в качестве варианта фиксации личностного роста обучающихся; - в качестве способа реализовать стремление к самоуправлению учебной деятельностью, к самореализации, самостоятельности.

Литература

1. Кунгурова И.М., Рындина Ю.В. Педагогические средства развития рефлексивного компонента профессионально-творческого саморазвития студентов// Концепт. –2013. –№04(апрель). –ART13080. –0,3п.л. –URL: <http://e-koncept.ru/2013/13080.htm>. –Гос. рег. Эл№ФС 77-49965. –ISSN 2304-120
2. Tskvitariya T.A. Andragogic potential of "Portfolio" education technology. //Modern European Researches. 2015. № 5. С. 67-68.

Шеффинг Е.Н. ©

Магистр педагогических наук,
Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева

ОРГАНИЗАЦИЯ СИТУАЦИИ УСПЕХА В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВУЗА

Аннотация

В статье рассматривается сущность ситуации успеха как педагогического средства, технологические операции обеспечения ситуации успеха в учебной деятельности.

Ключевые слова: успех, успешность, ситуация успеха.

Keywords: success, being successful, a situation of success.

Доказан тот факт, что обучение в условиях повышенной напряженности, а тем более, стресса блокирует мыслительную деятельность [1]. Вместо стремления к познанию, стресс вызывает желание избегать контакта с новым, неизведанным. Необходимо отметить, что в вузе учатся люди достаточно взрослые, но зачастую не вполне зрелые психологически, не всегда уверенные в себе, иногда ранимые, поэтому от способа организации учебной деятельности зависит качество сотрудничества на занятии и результат обучения.

Для развития личности необходимо наличие постоянной системы стимулирующих и направляющих подкреплений, в роли которых выступает успех. Именно успех придает силы, веру в возможность преодоления любых препятствий, создает основу для формирования высокой самооценки, мотивирует к деятельности, направленной на достижения.

В психолого-педагогической литературе, а также в ряде диссертационных исследований, рассматривается так называемая «ситуация успеха» как педагогическое средство формирования мотивации достижения успеха у обучающихся.

Белкин А.С. [2] определяет «ситуацию успеха», как «целенаправленное организованное сочетание условий, при которых создается возможность достичь значимых результатов в деятельности».

Созвучно с этим определением мнения многих исследователей, в частности И.А. Ларионовой [3], которая описывает ситуацию успеха в учебной деятельности как «целенаправленное сочетание психолого-педагогических приемов, которые способствуют осознанному включению каждого учащегося в активную учебную деятельность в зависимости от индивидуальных возможностей, обеспечивают положительный эмоциональный настрой учащихся на выполнение учебной задачи и способствуют адекватному восприятию результатов своей деятельности». Предлагается в качестве функций ситуации успеха рассматривать подкрепление усилий личности, стимулируемой действиями авторитетного лица; самоопределение и саморазвитие, а также удовлетворение человеком самой деятельностью. Автор выделяет следующие «формы успеха»: успех-признание результата; успех-признание значимыми людьми; успех-преодоление трудностей; успех - осуществление назначения.

С социолого-педагогической точки зрения, казахстанский ученый А.Н. Тесленко [4] предлагает оценивать результат стратегии и тактики педагога по конкретным критериям: достижением социально-значимых результатов, активности (творчество, волевые акты, общение), регуляции (воздействие на мотивацию внешних и внутренних раздражителей), активизации познавательной активности. Среди личностных критериев успешности указывается: саморазвитие, самообразование, самоактуализация.

Основываясь на исследованиях и разработках ученых, можно определить принцип построения ситуации успеха, подразумевающий, что студент переживает положительные эмоции в той степени, в какой он узнает (знание результатов), что он лично (переживание ответственности) хорошо выполнил задание (переживаемая значимость).

К приемам создания ситуации успеха можно отнести:

- Дифференциацию обучения, предполагающую наличие разноуровневых заданий, предоставление обучающимся права выбора содержания, методов и форм обучения.
- Позитивная обратная связь, которая должна быть ясной, конкретной и содержательной, имеющей прямое отношение к данной работе (ответу), индивидуально ориентированной, без оценок и сравнений с другими обучающимися
- Словесные подкрепления, нейтрализующие нежелательные эмоции, активизирующие деятельности достижения вызывающие уверенность в своих силах (Таблица 1).

Дифференцированное обучение предполагает создание разноуровневых групп. Для каждой группы преподавателем подбирается то содержание обучения, которое соответствует уровню обученности и потребностям студентов. Достаточно ценным для развития у обучающихся адекватной самооценки и создания ситуации успеха является, на наш взгляд, предоставление студентам права выбирать предоставлять ему свои знания для оценки или нет. С целью коррекции такого эмоционального состояния обучающихся как тревожность по поводу оценки, можно использовать прием условного разделения аудитории на 2 поля: место на сомнение и место на оценку.

Важным моментом процесса организации ситуации успеха является переатрибуция нежелательных убеждений (атрибуции успехов и неудач) в процессе учебной деятельности. Одна из задач атрибутивной переориентации – дать индивидууму верное представление о собственных способностях и компетентности [5]. Для изменения стиля атрибуции можно использовать в качестве метода обратной связи – устное и письменное комментирование результатов выполнения заданий по дисциплине. Преподаватель использует эту связь в контексте выполняемых студентами заданий, его комментарии направляются на изменение неблагоприятной атрибуции, повышение самооценки и мотивации с помощью высказываний, подчеркивающих способности каждого, поощряющих старание, объясняющих неудачи и пути их преодоления.

В переживании ситуации успеха особенно нуждаются обучающиеся, испытывающие определенные затруднения в обучении. В связи с этим, подбираются такие задания, с которыми студенты данной категории справляются без особых затруднений, лишь потом осуществляется переход к более сложным заданиям, также используются двойные задания, где первое готовит к выполнению следующего.

Технологически, ситуация успеха обеспечивается рядом операций, которые осуществляются в психологической атмосфере радости и одобрения, создаваемые вербальными и невербальными (мимико-пластическими) средствами. Подбадривающие слова и корректность обращений, так же как открытая поза и доброжелательная мимика, создают в сочетании благоприятный психологический фон, помогающий студенту справиться с поставленной перед ними задачей.

Таблица 1

Словесные подкрепления в психологическом сопровождении учебного процесса

Примеры словесных конструкций	Значение
Ничего страшного... Молодец! Прекрасно!	снятие страха и напряжения, эмоциональная поддержка
Начните делать так... Выполняя работу, не забудьте о.....	инструктирование
У тебя получится...	авансирование
Только у тебя и может получиться...	персональная исключительность;
Нам это так нужно для...	усиление мотивации
Больше всего мне в твоей работе понравилось... Наивысшей похвалы заслуживает эта часть твоей работы.	высокая оценка детали
Мы были уверены, что у тебя получится!	вера в успех
Твоя работа нам всем понравилась и оказалась полезной.	признание результата деятельности
Яснее стало решение проблемы. Особенно просматривается четкость и логика	выделение достоинств исполнения
Мы получили удовольствие от твоего выступления.	подчеркивание значения результата
Все согласны?...Замечательно, не так ли...?	высокая оценка в виде признательности и благодарности
Без твоей помощи твоим однокурсникам не справиться...	показывает ради чего, ради кого совершается эта деятельность
Мы все пробуем и ищем, только так может что-то получиться. Люди учатся на своих ошибках и находят другие способы решения.	помощь в преодолении неуверенности в собственных силах, боязни самого дела и оценки окружающих
У вас обязательно получится... Я даже не сомневаюсь в успешном результате.	авансирование успешного результата, внушает обучающемуся уверенность в свои силы и возможности

Он, наверное, устал, поэтому... Как хорошо, что он это сказал, теперь мы...	доброжелательность
У него получится... Она способная... Он уже лучше стал работать...	вера в силы и успех каждого
Не страшно, что получилось, если мы разберёмся в причинах...	поиск истины
На время забудем обо всём, кроме нашей проблемы, она требует решения...	сосредоточенность
Мы готовы тебя выслушать... В твоём возражении есть, конечно, основание...	принятие любого возражения
Примечание: [разработано автором].	

Следует сказать, неоднократно повторяющийся успех может вызывать негативное влияние на развитие личности. Нужно следить за тем, чтобы у студентов не произошло привыкание к успеху, девальвация радости, превращение уверенности в самоуверенность. Преодоление данного феномена осуществляется с помощью рефлексии (эмоции неудовлетворения, неудовольствия вызывают желание преодолевать трудности, мотивируют к поиску новых способов освоения дисциплины [6]).

Достоинство ситуации успеха как педагогического средства заключается в том, что такой способ организации учебного процесса дает возможность оптимально мобилизовать интеллект и эмоциональные возможности личности в процессе обучения, повысить уровень притязаний, самооценку, самоуважение, веру личности в себя, также позволяет почувствовать удовлетворение от учебной деятельности, поддерживает в коллективе благоприятный психологический климат. Но, наряду с тем, что ситуация успеха – эффективное средство в организации учебной деятельности, оно не может заменить другие или остаться единственным.

Литература

1. Подласый И.П. Педагогика: Новый курс: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений.– М.: Владос, 2003. - 576 с.
2. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать: книга для учителя. - М: Просвещение, 1991. - 176 с.
3. Ларионова И.А. Ситуация успеха в учебной деятельности как фактор развития отношений сотрудничества в системе «учитель-ученик»: автореф. дис. канд. пед. наук.- Екатеринбург: Изд-во ЕГПУ, 1996. – 28 с.
4. Тесленко А.Н. Педагогика и психология социализации личности. Учебное пособие. – Астана: ЕАГИ, 2011. - 375 с.
5. Щебланова Е.И. Неуспешные одаренные школьники. - М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2011. – 245 с.
6. Засыпкина Е.С. Ситуация успеха-неуспеха как фактор профессионального самоопределения студентов педагогического колледжа: автореф. дис. канд. пед.наук. - Волгоград: Изд-во ВГПА, 2004. - 32 с.

Энгель Е.И. ©

Кандидат филологических наук, доцент МГУ им. М.В.Ломоносова

ПЕСНЯ НА УРОКАХ ФОНЕТИКИ - ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ОПЫТ

Аннотация

В данной статье автор рассматривает вопрос об использовании песни, музыкально-лирического произведения, в качестве тренировочных упражнений на уроке практической фонетики. Отмечаются аспекты, на которых сосредоточено внимание преподавателя и учащегося при работе с песенным материалом на уроках фонетики английского языка.

Ключевые слова: фонетика, фонетические упражнения, песня.

Keywords: phonetics, phonetic exercises, song.

Прежде чем обратиться к проблеме учебного материала на уроках практической фонетики английского языка, необходимо определить задачи, стоящие перед учителем, преподающим данный предмет. Эти задачи могут быть сформулированы следующим образом:

- выявление и устранение фонетических и фонологических ошибок, встречающихся в речи учащихся, а также предупреждение ряда типичных ошибок, характерных для русскоязычных студентов, говорящих на английском языке.

- описание особенности фонетической системы современного английского языка, сравнение её с фонетической системой русского языка, ознакомление студентов с современными исследованиями в данной научной области;

- изучение проблемы современного произносительного стандарта английского языка; изучение артикуляционной базы современной произносительной нормы британского варианта английского языка; изучение вариативности и выявление тенденций развития современной британской произносительной нормы;

- развитие у студентов умения объяснять основные понятия, процессы и явления, происходящие в системной организации фонетического строя современного английского языка; изучение особенностей английского произношения в его коммуникативных и территориальных разновидностях;

- развитие навыков восприятия и понимания речи на слух;

- развитие навыков говорения;

- накопление лексического запаса; [1]

Выполнению многих из этих задач способствуют фонетические упражнения. Материалом, традиционно составляющим основу фонетических упражнений, могут служить примеры из различных родов литературы и их жанров, как то: небольшие рассказы, отрывки из драматических произведений, стихи, лимерики, скороговорки, а также тексты песен. При создании тренировочных упражнений, использующихся на уроках фонетики, песня интересует нас не только как литературно-художественное, но, прежде всего, как музыкально-лирическое произведение.

Преимущества песен в обучении иностранному языку очевидны.

Прежде всего, музыка и песни, исполненные группой иностранного языка, объединяют студентов в их общем деле – учении.

При совместном исполнении песни, когда внимание сокурсников сосредоточено на самих себя, учащийся становится более раскованным и уверенным, не боится сделать ошибку, услышанную другими. Это состояние позволяет ему не стесняясь сконцентрироваться на выполнении определённых заданий.

При совместном пении снимается напряжение и стресс.

Пение улучшает концентрацию и, соответственно, память.

Пение мотивирует обучение, делает его весёлым, и тем самым, облегчает усвоение материала.

По словам Криса Брюэра: "Музыка стабилизирует умственные, физические и эмоциональные ритмы, чтобы достичь состояния глубокой концентрации и внимания, в которых большой объем информации может быть узан и успешно обработан." [2].

Какие же произведения выбираются для работе в классе для формирования фонетических навыков?

Прежде всего, те, которые соответствуют возрастной группе обучающихся и целям обучения.

Общие рекомендации к выбору песни могут быть такими: выбранные произведения должны нравиться группе, вызывать положительные эмоции, не быть трудными в музыкальном плане, не вызывать большую сложность в понимании текста.

Так, для взрослых учащихся уровней A1-A2 может быть предложена современная европейская и американская популярная музыка [3], например:

Jingle Bells

Dancing Queen (Abba)

Happy New Year (Abba)

Umbrella (Rihanna)

Believe (Cher)

Wherever (Shakira)

We are Young (Fun)

Another day in Paradise (Phil Collins)

Love Comes Quickly (Pet Shop Boys)

True Love (Pink)

Count on Me (Bruno Mars)

Counting Stars (One Republic)

Relax, Take it Easy (Mika)

Fear (Lilly Allen)
In this Life (Delta Goodrem)
Complicate (Avril Lavigne)

Возможны и классические лирические рок-композиции, к примеру:

Smell Like Teen Spirit (Nirvana)
Highway Star (Deep Purple)
Hello I Love You (The Doors)
Highway Star (Deep Purple)

Автор с успехом использует на уроках следующие произведения:

The House of the Rising Sun (Animals)
Wind of Change (Scorpions)
Hotel California (Eagles)
Last Christmas (Abba)
Super Trouper (Abba)
Waterloo (Abba)
Money, Money, Money (Abba)

и, конечно, The Beatles:

Yesterday
A Hard Day's Night
All My Loving
She Loves You
Can't Buy Me Love
Yellow Submarine

Почему же так привлекательны фонетические тренировочные упражнения, созданные на основе песен?

Песни способствуют формированию и совершенствованию фонетических навыков, овладению артикуляционной базой иностранного (в частности, английского) языка. Отмечается, что "музыкальный слух, слуховое внимание и слуховой контроль находятся в тесной взаимосвязи с развитием артикуляционного аппарата. Разучивание и исполнение ... несложных по мелодическому рисунку песен ... помогают закрепить правильную артикуляцию ... звуков, правила фразового ударения, особенности ритма и т.д." [4].

Ещё раз отметим те аспекты, на которых сосредоточено внимание при работе с песенным материалом на уроках фонетики английского языка: элементы артикуляционной базы (артикуляция гласных и согласных звуков, движение губ – "фонетическая улыбка"), ритмика слова, ритмический рисунок фразы, предложения, связанной речи.

Необходимость соблюдения всех правил: правильная артикуляция звуков, правильное движение губ, правильное словесное и фразовое ударение, темп исполнения, приближенный к естественному, не замедленному, темпу речи – создают определённые трудности при исполнении песенного произведения.

При работе над артикуляцией звуков взрослый ученик должен понять и научиться осознанно на физическом уровне производить ранее неизвестные ему звуки. Вызывает сложности артикуляция дентальных, альвеолярных, назальных согласных, долгих гласных заднего и среднего ряда, правильное движение губ ("фонетическая улыбка"), оппозиция долгих и кратких гласных.

Чтобы сосредоточить внимание учащихся на отдельных звуках, составляются упражнения, в которых ученики работают с рифмованной лексикой: при прослушивании песни со слуха заполняют пропуски (fill the gaps). При этом, используя текст, необходимо напоминать о смысловоразличительной характеристике долгих и кратких гласных, и о том, что невнимание к данному фонетическому явлению может привести к изменению смысла слова и фразы.

Ритмика песенного стиха позволяет сконцентрировать внимание учащегося на словесном и фразовом ударении. Прослушивая песню и повторяя её за исполнителем, учащийся сосредотачивает своё внимание на ударных и безударных словах. Все служебные слова, при отсутствии смыслового выделения, должны быть безударны. Учащемуся можно предложить следующее упражнение: при прослушивании песни, он должен подчеркнуть в тексте песни ударные слова. При тренировочном прочтении текста он должен голосом выделить ударные и безударные слова. При этом необходимо обращать внимание и на правильное ударение отдельных слов, чтобы не нарушить ритмическую картину стиха.

Кроме того, учащийся, повторяя за исполнителем, должен "вписаться" в ритмическую картину песенного произведения. На начальном этапе сделать это сделать достаточно трудно, т.к. темп исполнения песни не всегда бывает медленным, а, наоборот, близок к темпу повседневной речи.

Для того, чтобы учащийся выучил понравившуюся ему песню достаточно хорошо и получил от её исполнения удовольствие, должна быть проделана большая работа, рассчитанная не на один урок. Ученик прослушивает песню и знакомится с текстом; читает текст, уделяя внимание незнакомой лексике. Когда сняты проблемы с лексикой, переходим к фонетическим проблемам: артикуляция звуков, темп и ритм речи. Вначале хорошо практиковать имитацию пения под аудиозапись ("пение под фонограмму"). Неоднократное повторение данного упражнения поможет ученику сосредоточить своё внимание на перечисленных выше фонетических проблемах, а также почувствовать себя уверенным при исполнении песни в голос.

Пение делает урок эмоционально насыщенным, "песни содействуют эстетическому воспитанию учащихся, сплочению коллектива, более полному раскрытию творческих способностей каждого. Благодаря музыке на уроке создается благоприятный психологический климат, снижается психологическая нагрузка, активизируется языковая деятельность, повышается эмоциональный тонус, поддерживается интерес к изучению иностранного языка"[4].

Литература

1. Энгель Е.И. Рабочая программа модуля "Практическая фонетика английского языка" дисциплины "Практический курс второго иностранного языка". - Сборник научных и научно-методических трудов кафедры теории преподавания иностранных языков, серия 11. - Москва, Университетская книга. С. 357-370
2. Chris Boyd Brewer. Music and Learning: Integrating Music in the Classroom - [Электронный ресурс] - Режим доступа: <http://education.jhu.edu/PD/newhorizons/strategies/topics/Arts%20in%20Education/brewer.htm>
3. English as a Second or Foreign Language Primary and Secondary Education - [Электронный ресурс] - Режим доступа: <http://www.isabelperez.com/songs.htm>
4. Песни при изучении английского языка - [Электронный ресурс] - Режим доступа: <http://xreferat.ru/31/3930-1-pesni-pri-izuchenii-angliyskogo-yazyka.html>

Эшанкулов Б.Ф.¹, Остонов К.², Инатов А.И.² ©

¹Магистрант, Джизакский государственный педагогический институт,

²Самаркандский государственный университет

ОСНОВНЫЕ МЕТОДЫ КОЛИЧЕСТВЕННОЙ ОЦЕНКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЯВЛЕНИЙ

Аннотация

В статье рассматриваются методы, которые получили широкое распространение в педагогических исследованиях и примеры их использования в педагогической практике.

Ключевые слова: метод, регистрация, ранговая оценка, ранговые числа, критерий.

Keywords: method, recording, rank score, rank number, the criterion.

Метод регистрации. Суть метода регистрации заключается в приписывании определенных чисел объектам, различающимся по некоторому, интересующему исследователя признаку. Например, выделяют какой-нибудь признак и отмечают каждый случай, когда в наблюдении или эксперименте встречается объект или явление с этим признаком. Каждому такому объекту или явлению приписывается «1». Каждому из наблюдаемых объектов или явлений, у которых этот признак отсутствует, приписывают «0»[1].

Чтобы произвести регистрацию предметов или явлений, достаточно уметь отличать предметы или явления, имеющие данный признак, от предметов и явлений, у которых он отсутствует.

Например, регистрируя в классе каждого неуспевающего ученика, получают число неуспевающих учащихся в классе, регистрируя каждый неуважительный пропуск занятий, получают число прогулов за соответствующий период времени, фиксируя каждое нарушение дисциплины учеником, получают общее число совершенных нарушений и т.д.

Из этих примеров следует, что с помощью метода регистрации можно численно оценить такие признаки, как успеваемость, посещаемость, дисциплинированность и т.д.

Таким образом, метод регистрации не требует знаний каких-либо количественных эталонов. В его основе лежит операция не физическая (измерение), а логическая, т.е. определение принадлежности данного объекта к некоторому классу с заданным признаком. Это очень важная особенность. Она позволяет осуществлять измерение даже тогда, когда невозможно количественно определить сами свойства изучаемых явлений.

С такой ситуацией педагог-исследователь сталкивается очень часто. Например, при изучении всех нематериальных педагогических явлений и процессов. Вот почему метод регистрации является одним из наиболее доступных и широко применяемых педагогами способов количественной оценки процессов обучения и воспитания. Это также объясняется еще и тем, что современный уровень педагогической науки пока не позволяет прямо измерить количество знаний, умений и навыков, уровень развития тех или иных нравственных качеств и т.д. Но, регистрируя ошибки, которые допускают в письменных работах ученики, поступки, которые они совершают и т.п. можно определить *косвенные количественные характеристики* всех этих признаков. А это значит, что можно строго математически исследовать закономерность учебного процесса[2].

При этом методе числа, которые получаются в качестве количественных характеристик интересующего нас педагогического явления, можно складывать и делить.

Из самой сущности метода регистрации вытекают и граничные условия его применимости.

Необходимым и достаточным условием такой оценки является условие наличия точного критерия, пользуясь которым, исследователь в любой ситуации может однозначно отличить объект, имеющий данный признак, от объекта, который этого признака не имеет.

Критерий должен точно и однозначно характеризовать признак, который мы собираемся регистрировать. Необходимо точное предварительное описание (определение) тех показателей признака, по которым мы будем устанавливать, имеется ли данный признак у данного объекта или нет.

Так, например, нельзя брать за подсчет количества успевающих учеников в классе, пока не условились, кого из учащихся считать успевающим, пока не установили совершенно четко, как будем отличать успевающего ученика от неуспевающего.

Одна из распространенных ошибок педагогов-исследователей заключается в том, что, проводя количественные исследования, авторы даже не пытаются сформулировать подобные критерии. А это приводит к тому, что полученные разными исследователями числовые данные нельзя сопоставлять, поскольку они получены при разных условиях.

Метод ранговой оценки. Важное место в педагогических исследованиях занимает ранговой метод оценки педагогических явлений. Ранговой оценкой пользуются в тех случаях, когда величину признака измерить не представляется возможным и в тех случаях, когда мы не знаем, что представляет собой эта величина[3].

Суть метода ранговой оценки заключается в том, что явления или объекты располагаются в порядке возрастания или убывания величины рассматриваемого признака. Затем каждому объекту или явлению приписывается порядковое число, обозначающее его место в данном ряду. Это число называют рангом.

Ранговые числа подбирают так, чтобы объектам с большей величиной изучаемого признака приписывались числа большие, чем у объектов с меньшей величиной этого признака. При этом расстояние между значениями соседних рангов может быть произвольно (это определяет сам исследователь).

Примером ранговой оценки может служить оценка работ и ответов учащихся по пятибалльной шкале.

Приведем пример применения метода ранговой оценки педагогического явления.

П р и м е р 1. Группа учащихся выполняла контрольную работу. Каждый из учащихся должен был ответить на 10 вопросов. Оценка ответов проводилась по пятибалльной шкале следующим образом:

число правильных ответов:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
оценка в баллах:			2				3		4	5

Следует заметить, что любой ряд чисел, написанный в возрастающем порядке, был бы пригоден, т.к. нулевая точка отсчета и интервалы между двумя соседними цифрами в порядковых измерениях неизвестны.

Эти цифры дают ранговую оценку знаний ученика по данной контрольной работе, разделу, курсу и т.д., а не объем знаний.

Ранговая оценка показывает только положение ученика среди других учеников, например, по признаку успеваемости. Но она не определяет величины самого интервала, на которые разбита вся

последовательность возможных значений величины признака, поскольку эта разбивка делается произвольно.

Если вернуться к нашему примеру, то нетрудно заметить, что неудовлетворительная оценка охватывает шесть интервалов признака (1,2,3,4,5 и 6 правильных ответов), удовлетворительная и отличная – только один интервал. Это не значит, что величина «объема знаний» у ученика, получившего оценку 4, в два раза больше, чем у получившего оценку 2, а только показывает, что у первого ученика объем знаний больше, чем у второго. Насколько и во сколько раз больше, – этого сказать нельзя.

Поскольку ранговые числа являются порядковыми и ни в коей мере не характеризуют интервальных значений (для них интервалы условные, непостоянные значения), то над этими числами нельзя производить арифметические действия.

Необходимыми и достаточными условиями такого измерения являются: наличие точного критерия для установления наличия или отсутствия нужного признака у исследуемых объектов или явлений; наличие критерия для выявления количественных величин данного признака у исследуемых объектов или явлений.

Последний критерий должен дать исследователю возможность хотя бы приближенно оценить величину изучаемого признака (по формуле «больше-меньше»), т.е. установить, одинаково или не одинаково развит у этих объектов данный признак. Эти два условия позволяют исследователю не только отличить объекты с данным признаком от объектов, не обладающих этим признаком, например, успевающих от неуспевающих учеников (как в методе регистрации), но также установить, у кого какие успехи по формуле «выше-ниже», «больше-меньше» (второе условие).

Литература

1. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Загвязинский В.И., Атаханов Р. – М.: Академия, 2005.
2. Гадельшина, Т.Г. Методология и методы психологического исследования: учеб. метод. пособие / Гадельшина Т.Г. – Томск, 2002.
3. Граничина О.А. Статистические методы психолого-педагогических исследований: Учебное пособие. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2002. – с.48; ил.

Эшонкулова Н.А. ©

Старший преподаватель Навоийского государственного горного института

МЕЖЭТНИЧЕСКАЯ ТОЛЕРАНТНОСТЬ МОЛОДЁЖИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Аннотация

В статье исследуются вопросы межкультурной толерантности в современных условиях глобализации. Дано определение толерантности с межкультурной точки зрения.

Ключевые слова: толерантность, молодежь, убеждение, этническая.

Толерантность означает уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявления человеческой индивидуальности. Ей способствуют знания, открытость, общение и свобода мысли, совести и убеждений. Толерантность – это гармония в многообразии. Это не только моральный долг, но и политическая, и правовая потребность. Толерантность – это добродетель, которая делает возможным достижение мира и способствует замене культуры войны культурой мира[1.91]. Толерантность – это не уступка, снисхождение или потворство. Толерантность – это прежде всего активное отношение, формируемое на основе признания универсальных прав и основных свобод человека[2.43-57]. Толерантность – это обязанность способствовать утверждению прав человека, плюрализма (в том числе культурного плюрализма), демократии и правопорядка. Толерантность – это понятие, означающее отказ от догматизма, от абсолютизации истины и утверждающее нормы, установленные в международных правовых актах в области прав человека. Толерантность важна в современном мире. Мы живём в век

глобализации экономики и всё большей мобильности, быстрого развития коммуникации, интеграции и взаимозависимости, в век крупномасштабных миграций и перемещения населения, урбанизации и преобразования социальных структур[5.41-59].

Проявление толерантности, которое созвучно уважению прав человека, не означает терпимого отношения к социальной несправедливости, отказа от своих или уступки чужим убеждениям. В школах и в университетах, в рамках образования, дома и на работе необходимо укреплять дух толерантности и формировать отношения открытости, внимания друг к другу и солидарности. Оно должно способствовать формированию у молодёжи навыков независимого мышления, критического осмысления и выработки суждений, основанных на моральных ценностях.

В условиях независимого развития в Узбекистане происходят глубокие социальные изменения, которые интенсифицируют процессы становления новой национально-государственной идентичности в менталитете узбекистанцев. Более того, толерантность, как один из основополагающих демократических принципов, предполагающий проявление терпимости к образу жизни, поведению, чувствам, мнению, идеям и верованиям людей различных этнических групп все более утверждаются не только на государственном, но и на личностном, межгрупповом уровне[4.56-67].

Изучение процессов становления новой системы межнациональных отношений предполагает получение целостного представления об их состоянии во всех социальных группах населения, в том числе и молодежи. Сосредоточение внимания государства к данной проблеме, а именно обозначение новых подходов в воспитании молодежи, направленно, прежде всего, на становление и упрочение духовности, отражающего факт коренного изменения отношения к подрастающему поколению. В основе этих отношений лежат социальные, политические, духовные, экономические, нравственные и другие потребности жизни народа Узбекистана, перспектива развития демократического общества. Для осуществления демократических преобразований, проведения действенной национальной политики методологически важно прогнозировать направление движения межэтнического взаимодействия в молодежной среде. Основанием для такого вывода могут служить показатели численности населения. Так, из двадцати четырехмиллионного населения Узбекистана 60 процентов составляют люди моложе 25 лет, из них, 43 процента моложе 16 лет. Эта значительная социальная группа может стать объектом социологического исследования, направленного на изучение межэтнических отношений в этой среде.

Изучение интересов, ценностных ориентаций, симпатий и антипатий основных этнических групп молодежи должно быть не единовременным актом, а постоянным процессом. Необходим поэтапный мониторинг общественного мнения различных категорий молодых людей. Расширение культурных контактов в современном мире с особой остротой ставит проблему эффективности взаимодействия различных культур. Межкультурное общение и понимание – явления весьма сложные, имеющие разветвленную логическую и смысловую структуру, игнорирование которой подчас порождает сложные проблемы смысловых несоответствий. Актуальность изучения данных проблем может быть обоснована и следующим: Всегда ли представители различных культур понимают друг друга адекватным образом [3.34-73].

Основной целью социологического исследования, проведённого преподавателями и студентами Навоийского государственного горного института 84 являлось изучение сегодняшнего состояния межнациональных отношений в молодежной среде, степени ее толерантности. Одна из основных задач исследования, состояла в выяснении того, каким образом в сознании людей фиксируется и рационализируется их национальная принадлежность. Ответы респондентов можно разделить на две группы. Первая, большая часть опрошенных, в своих ответах в целом отметила положительность понятия национальность. Другая, меньшая часть респондентов в своих ответах высказала критическое отношение к функционированию данного явления. Общегражданское отношение к национальной принадлежности: «Человек сам вправе выбирать свою национальность», которое допускает возможность сознательного выбора национальности, оказалось свойственно почти каждому десятому студенту (9%). Поскольку этническая толерантность, как правило, проявляется непосредственно в ходе межэтнических контактов, её уровень нередко зависит от степени интенсивности данных контактов и в каждом конкретном случае различен.

Однако отношение к контактам с людьми иной национальности в целом более благожелательны в сфере трудовой деятельности, чем в семейных и бытовых отношениях. Различия между представителями разных национальностей сохраняются или даже возрастают, поскольку по отношению к родственным связям с представителями другой национальности чаще играют роль устаревшие традиции и обычаи. В проведённом исследовании была затронута только часть характерных проявлений толерантности студенческой молодёжи. И всё же они позволяют сделать некоторые важные выводы [4.56-67].

Прежде всего, следует отметить сложные процессы трансформации толерантности в контексте узбекистанской ментальности. С одной стороны, молодёжи свойственна активная толерантность к людям разной национальности, выражаемая в открытости, готовности к межэтническим контактам. С другой стороны, можно предположить, что среди студентов имеет место и толерантность избирательная, характерными особенностями которой являются ограниченный характер межэтнических контактов при сохранении позитивного отношения к представителям иноэтнических групп. Всё это говорит о сложности изучения феномена толерантности в межэтнических отношениях и необходимости дополнительных исследований, особенно в сложных в этнокультурном отношении группах.

Литература

1. Арутюнян Ю.В., Дробижева Л.М., Сусоколов А.А. Этносоциология. –М., 1999.
2. Большой энциклопедический словарь. – М., 1998.
3. Ганиева М.Х. Совершенствование методов политических исследований. Политология в Узбекистане. – Ташкент: Шарк, 2002.
4. Ганиева М.Х. Особенности изучения социально-политических аспектов общественного мнения // Общественное мнение. Права человека. 2002, №3.
5. Дробижева Л.М. Социальные проблемы межнациональных отношений в постсоветской России. – М., 2003.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Бешникова Т.М. ©

ОСОБЕННОСТИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА – ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКОГО ДОМА

Особенности межличностных отношений внутри детского дома, в частности отношения между педагогическим коллективом и воспитанниками между самими воспитанниками внутри их микросоциума, порождает систему различных деструктивных конфликтов – от прямых или косвенных угроз, до импульсивных агрессивных действий. В последнее время тема агрессии приобретает особую актуальность в связи с ростом детской и подростковой преступности, различных проявлений агрессивности, жестокости. Напряженная, неустойчивая социальная, экономическая, экологическая обстановка, сложившаяся в настоящее время в нашем обществе порождает повышенную тревожность, духовная опустошенность детей, ведет за собой жестокость и агрессивность. Агрессивное поведение детей – это не просто тревожное явление, а весьма серьезная социальная, педагогическая и психологическая проблема. Агрессивные дети драчливы, раздражительны, обидчивы, несговорчивы, упрямы, враждебны к окружающим. Агрессивные разряды подрывают здоровье детей, приводя их в состояние трудно контролируемого возбуждения. Кроме того, агрессивность, став устойчивой личностной чертой, негативно сказывается на процессах личностного развития и социализации этих детей в последующих возрастных периодах. Агрессивные проявления могут являться: 1) средством достижения определенной цели, 2) способом психологической разрядки, замещения блокированной потребности, 3) самоцелью, 4) способом удовлетворения потребности в самореализации и самоутверждении. Любое агрессивное поведение подростка – это сигнал внутреннего дискомфорта, и поэтому задача психолога (и воспитателя) и всего педагогического коллектива разобраться в причинах агрессивного поведения.

Подростковая агрессия делится на физическую и вербальную, т.е. подросток может нападать на сверстников, ломать и портить вещи или оскорблять окружающих, ругаться. Согласно определению, предложенному А.Х. Бассом, агрессия – это любое поведение, содержащее угрозу или приносящее ущерб другим. Можно рассматривать агрессию как биологически целесообразную форму поведения, которая способствует выживанию и адаптации. Так установлено, что у мальчиков имеются два пика проявления агрессии: в 12 и 14-15 лет. У девочек также обнаруживаются два пика: наибольший уровень проявления агрессивного поведения отмечается в 11 и в 13 лет. Структура проявления различных форм агрессии обусловлена одновременно как возрастными, так и половыми особенностями: у юношей-подростков все показатели агрессии выражены гораздо более сильно, чем у девушек. У девушек агрессивность, в основном, существует потенциально – в формах страха или зависимости и обнаруживается как тенденция или реальность поведения. У юношей-подростков преобладает прямая физическая и вербальная агрессия; в отличие от них, у девушек преобладает косвенная вербальная форма агрессии. Проблеме агрессивного поведения личности вообще и подростков в частности посвящено большое количество работ, как в отечественной, так и зарубежной психологии. Г.М. Андреева, Л.М., Левитов Н.Д., Семенюк, Румянцева Т.Г., Антонян Ю.М., Пинчук Н.В Feschbach S., Fromm E., Dollard Y. и многие др.

Целью нашего исследования стало изучение агрессивного поведения детей подросткового возраста, воспитанников детского дома.

Объектом исследования выступили юноши и девушки подросткового возраста.

Предметом исследования стало проявление агрессии, у юношей и девушек подросткового возраста, воспитанников детского дома.

Исследование проводилось на воспитанниках детского дома. Для проведения эмпирического исследования нами был использован следующий комплекс психодиагностических методик: 1. Методика диагностики агрессивности Басса-Дарки; 2. Проективная методика Вагнера «Рука».

На первом этапе нашего эмпирического исследования проводилась диагностика агрессивного поведения у воспитанников детского дома с помощью методики А. Баса и А. Дарки. В ходе проведенного исследования нами были получены данные, позволившие разделить всех испытуемых, согласно значению индекса агрессивности, рассчитанного по результатам заполнения опросника Басса-Дарки, на две группы: агрессивных (группа 1) и неагрессивных подростков (группа 2). Группа агрессивных подростков составила 19 человек (из них 6 девочек и 13 мальчиков), группа неагрессивных подростков – 12 человек (из них 9 девочек и 3 мальчика). Вероятно, полученные нами в исследовании данные обусловлены гендерными особенностями проявления агрессивности, что потребует более детального сравнительного анализа агрессивных и неагрессивных мальчиков, агрессивных и неагрессивных девочек. В табл. 1 представлены полученные результаты.

Таблица 1

Результаты диагностики агрессивности по методике Басса-Дарки

Показатели агрессивности	Средние значения показателей	
	Группа 1	Группа 2
Физическая агрессия	5,4	5,0
Косвенная агрессия	4,6	4,8
Раздражительность	5,3	6,6
Негативизм	3,2	3,4
Обидчивость	4,5	5,2
Подозрительность	6,8	6,2
Вербальная агрессия	8,8	8,5
Чувство вины	4,8	5,7
Индекс враждебности	11,3	11,4
Индекс агрессивности	19,5	20,1

Из табл. 1 видно, что средний балл группы 1 по следующим показателям ниже, чем средний балл группы 2: косвенная агрессия, раздражительность, негативизм, обидчивость, чувство вины. Средние значения показателей физической агрессии, подозрительности и вербальной агрессии, напротив, у группы 1 выше, чем у группы 2. В меньшей степени, чем неагрессивным, подросткам, проявляющим высокий уровень агрессии, присуще чувство вины и враждебность. Из этого следует, что неагрессивные подростки уверены в том, что они являются плохими людьми, что поступают зло, а вследствие этого ощущают угрызения совести. Возможно, более высокая враждебность связана с тем, что эти дети в силу различных причин не могут или не хотят проявлять агрессию, но при этом подозревают плохие намерения других и обижаются на их мнимые или реальные действия. Далее нами проводился сравнительный анализ между показателями агрессивности подростков данных групп с использованием статистического критерия Розенбаума (Q). Критерий показал достоверность различий между испытуемыми двух групп по следующим шкалам: «физическая агрессия» ($p \leq 0,05$), «косвенная агрессия» ($p \leq 0,05$), «раздражительность» ($p \leq 0,05$), «вербальная агрессия» ($p \leq 0,05$) и «индекс агрессивности» ($p \leq 0,01$). Необходимо отметить, что именно эти шкалы и вносят свой вклад в общий индекс агрессивности. Высокие показатели по указанным индексам могут быть обусловлены тем, что в группе агрессивных подростков больше мальчиков, а им более, чем девочкам присущи проявления прямых форм агрессии.

На втором этапе эмпирического исследования применялся проективный тест «Рука» Вагнера. Главной особенностью этой методики является акцент на вероятности реализации агрессивных тенденций в поведении. Эта задача осуществляется за счет специфической системы подсчета баллов и коэффициентов теста, разработанной Бриклином и Пиотровским. Авторы предполагают, что агрессивность как интегративная характеристика определяется соотношением побуждающих и тормозящих агрессию мотивов. При этом указывается, что вероятность агрессивного поведения возрастает в тех случаях, когда доминантные и агрессивные тенденции перевешивают тенденции социальной кооперации (доброжелательность, общительность, зависимость, страх). В соответствии с разработанной системой анализа результатов, ответы испытуемого классифицируются по 11 категориям, подробное описание полученных результатов представлено в табл. 2.

Таблица 2

**Результаты диагностики агрессивных тенденций в поведении
по проективной методике Вагнера «Рука»**

№	Название шкалы	Группа 1		Группа 2	
		Абс.	%	Абс.	%
1	Агрессивность	2033	29,9	1574	30,8
2	Директивность	1085	16,0	806	15,8
3	Страх	347	5,1	249	4,9
4	Аффектация	285	4,2	187	3,7
5	Коммуникация	712	10,5	525	10,3
6	Зависимость	195	2,9	127	2,5
7	Экзгибиционизм	365	5,4	289	5,7
8	Увечность	236	3,5	148	2,9
9	Активная безличность	364	5,4	278	5,4
10	Пассивная безличность	198	2,9	163	3,2
11	Описание	806	11,9	615	12,0

Из табл. 2 видно, что воспитанники группы 1 более агрессивны. Это говорит о том, что рука для них представляется как атакующая, повреждающая, наносящая вред, обиду, агрессивно доминирующая, активно хватающая другого человека или объект. Таким образом, большинство воспитанников имеют высокий уровень наличия тревожности в группе по общим числовым и процентным показателям, в отличие от воспитанников группы 2. Далее нами проводился статистический анализ направленный на оценку различий между показателями агрессивности подростков данных групп с использованием критерия Манна-Уитни (U). После проведения необходимых статистических процедур нами было выявлено следующее: подростки в группе 1 превосходят по вероятности реализации агрессивных тенденций в поведении подростков в группе 2 ($p \leq 0,05$).

Проведенное нами исследование позволило выделить некоторые особенности воспитанников-подростков детского дома с разным уровнем агрессивности. Так, наибольший уровень агрессии проявляют мальчики. Для агрессивных подростков наиболее характерны такие виды агрессии, как физическая, косвенная, вербальная. Они проявляют высокую готовность к проявлению негативных чувств при малейшем возбуждении (вспыльчивость, грубость). Кроме того, агрессивность связана у агрессивных воспитанников с низкой дисциплинированностью, эмоциональной неустойчивостью и активной и пассивной беспечностью. Среди неагрессивных подростков (а это в основном девочки) агрессию проявляют, как правило, чувствительные, эмоциональные и ранимые ребята, вероятно, как ответ на мнимую или действительную угрозу.

Обобщая полученные результаты можно сказать следующее. Провозглашенная в Национальной стратегии действий в интересах детей необходимость размещения и воспитания детей-сирот в семье сталкивается с проблемой нежелания потенциальных родителей принимать в семью ребенка-подростка, а одной из причин называется «устоявшийся характер» подростков, проблемы в их поведении, агрессивность. Кроме того, не секрет, что дети-сироты чаще остальных попадают в пенитенциарные учреждения, что напрямую связано с высоким уровнем агрессивности подростков воспитывающихся в детских домах и низким самоконтролем их поведения. Все это приводит к необходимости подготовки воспитанника детского дома к проживанию вне стен учреждения.

Данная работа, направленная на изучение агрессивного поведения детей подросткового возраста, воспитанников детского дома позволяет восполнить нехватку исследовательских работ на выбранную тематику, а также полученные эмпирические результаты позволяют разработать адекватную коррекционно-развивающую программу для агрессивных подростков – воспитанниках детских домов.

Литература

1. Аксёнов И.Н. Социализация подростков. - М., МАИ, 1996.
2. Андреева Г.М. Социальная психология. - М., Аспект пресс, 1996.
3. Кондрашенко В.Т. Девиантное поведение у подростков. - Минск, 1988.
4. Титов Б.А. Социализация детей, подростков и юношества в сфере досуга. СПб, 1997.

Борисова О.М. ©

Аспирант факультета «психология образования» Московского государственного психолого-педагогического университета, педагог-психолог ГБОУ «Школа 1492» г. Москва

УСПЕХ В ИГРАХ И УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация

В статье рассказывается о проведенном эксперименте среди учащихся 2-х классов на выявление связи между успешностью в игре и учебной деятельностью. Данный эксперимент не обнаружил линейной связи успеха в игре и правильным выполнением учебных заданий, однако позволил сделать интересные выводы о связи соблюдения правил в игре и выполнения учебных заданий. Данные эксперимента могут быть полезны для дальнейшего изучения развивающей функции игр с правилами в младшем школьном возрасте.

Ключевые слова: игра, учебная деятельность, правила игры, «поле возможностей игры».

Keywords: play, educational activity, rules of play, “field of opportunities of game».

Несмотря на смену ведущей деятельности, игра остается в жизни младших школьников. К сожалению, исследований посвященных играм младших школьников очень мало. В 2010-2012 годах было проведено исследование об играх современных городских младших школьников, выявившее репертуар наиболее популярных игр с правилами и содержащихся в них вызовах [1, 10]. Под вызовом в игре понималась такая трудность для ребенка, которую можно попытаться преодолеть в игре. В дальнейшем, анализируя репертуар часто разыгрываемых младшими школьниками игр, мы разделили их на несколько видов, используя в качестве критерия функцию контроля за соблюдением правил игры:

- игры без водящего, когда у каждого игрока одинаковые шансы выиграть и тот, кто не соблюдает правила игры, выходит из нее (*игра «Тазики», «Цифры», «Классики»). В таких играх контроль за соблюдением правил игры лежит на всех игроках;

- игры с водящим, когда выигравший игрок получает особую роль – водящего, который контролирует выполнение правил другими игроками (игры «Тише едешь-дальше будешь», «Прятки», «Колечко» и др.;

- командные игры, в которых есть противоборствующие стороны и они борются вместе за что-то («Футбол»), с друг с другом («Казачьи – разбойники») или создают друг другу трудности («Вышибалы», «Змейка»). В этих играх контроль за соблюдением правил игры осуществляет, как правило, противоположная команда.

Ситуация обучения в классе по программе «Школа России», где учитель осуществляет контроль за усвоением знаний учащихся совпадает с ситуацией в игре «Тише едешь-дальше будешь», где водящий следит за соблюдением правила (игрокам можно двигаться только, когда ведущий говорит определенные слова, в остальное время надо замереть). В такой игре трудно стать водящим (надо успеть дотронуться до водящего пока он, повернувшись спиной к игрокам говорит свои слова) – надо быть ловким, уметь контролировать себя и быстро реагировать на изменение ситуации. Это навело нас на мысль исследовать связь между успешностью в игре и выполнением учебных заданий. Гипотезами нашего эксперимента были:

1. Дети успешные в игре (водящие) справляются и с учебными заданиями в учебе.

2. Дети чаще других нарушающие правила игры, не справляются с учебными заданиями.

Эксперимент проходил зимой 2015-2016 года и в нем приняли участие 30 учащихся 2-х классов ГБОУ «Школа 1492» г. Москвы. Учащимся на переменах предлагалось поиграть в игру «Тише едешь – дальше будешь». Эту игру мы разыгрывали 30 раз (по количеству участников игры). Затем, после того как игра была разыграна, участники эксперимента в формате индивидуальной беседы выполняли 2 задания по математике (необходимо было ответить является ли предъявленный текст задачей, объяснить ответ, дополнить текст до задачи и решить ее) и задание по русскому языку (необходимо было расставить знаки препинания в первом тексте и проверить правильность расстановки знаков препинания в аналогичном тексте, с которым якобы поработал другой учащийся). Учебные задания подбирались с учетом прохождения учащимися общей образовательной программы «Школа России» по этим предметам за второй класс.

Критерии, по которым мы рассматривали учащихся в эксперименте:

- соблюдение/несоблюдение правил игры;
- успех в игре (стал водящим)/ остальные участники игры;
- правильное решение учебных задач/решение с ошибками, их исправление/ошибочное решение или отсутствие решения.

Критерии наблюдения за учащимися при решении учебных задач:

- **постановка задачи:** 1 – учащийся отвечает, что перед ним не задача и объясняет причину (т.к. в тексте нет вопроса в 1 задании и отсутствие необходимой информации во 2 задании), 0 – учащийся отвечает, что перед ним задача и начинает решать задачу по умолчанию, добавив свой вопрос (*Сколько всего рыбы поймали мальчики) или необходимую информацию (в задании №2).

Комбинация 01 означает, что учащийся сначала сказал, что перед ним задача и стал оформлять ее решение. Потом остановился, увидел, что нет вопроса (или необходимой информации) и изменил свое мнение, сказав, что перед ним не задача, т.к. нет вопроса (или необходимой информации). В дальнейшем учащийся предложил свой вопрос (недостающую информацию) и стал решать задачу.

- **решение:** 1 – решение выполнено правильно, 0 – нет решения задачи или в решении допущена ошибка.

- **контроль:** 1 – ребенок проверил соответствие решения и условия задачи и написал ответ, 0 – ребенок не проверил соответствие условия и решения или забыл написать ответ.

- **кол-во допущенных ошибок** – по математике при счетных действиях, в заданиях по русскому языку это кол-во пропущенных знаков или неправильно поставленных знаков препинания.

- **количество правильных ответов по математике** – это количество правильно решенных задач, в русском языке – правильно поставленных знаков.

При анализе полученных данных мы увидели, что дети, которые становились водящими, не всегда справлялись с учебными заданиями. Из 8 детей-водящих правильно выполнили учебные задания только 3 человека.

При анализе таблицы «Наблюдения за игрой» мы выделили 5 детей, которые в каждой игре соблюдали правила игры. Из них только 3 становились водящими. Но эти 5 человек, в отличие от остальных участников эксперимента, все учебные задания выполнили правильно, они логически рассуждали и объясняли свои ответы.

Так же четко выделились 8 детей, которые в каждой игре нарушали правила игры. Эти учащиеся не выполнили ни одного задания правильно. У таких детей отсутствует контроль при выполнении задания, у них пробелы в знаниях и умениях, они не могут объяснить свои действия. Некоторые дети из этой группы при организующей помощи взрослого и своих неудачных попытках находят свои ошибки.

На основе этих данных нельзя утверждать, что успех в игре и успешное выполнение учебных заданий связаны друг с другом. Но можно сделать следующие выводы:

- *во-первых, дети, соблюдающие правила игры, знают, как выполнять и умеют выполнять учебные задания и выполняют все необходимые действия для успешного решения учебной задачи;*

- *во-вторых, дети, постоянно нарушающие правила игры не справляются с учебными заданиями.*

С 6 детьми, которые постоянно нарушали правила игры и 7 детьми которые иногда соблюдали, а иногда нарушали правила игры, были проведены 10 игр усложненного варианта (надо было двигаться к ведущему спиной вперед). В этом варианте способ передвижения, во-первых, замедляет скорость участника, а значит дает возможность быстрее замереть (тормозной путь меньше), во-вторых, затрудняет видимость водящего и вынуждает ориентироваться на его голос, а не на его действия, что снижает вероятность движения игрока, когда водящий его не видит (ведь и игроку трудно наблюдать за водящим). В игре с таким условием передвижения участников детям, часто нарушающим правила игры, удается соблюдать правила (двигаться только, когда водящий говорит свои слова и замереть, когда ведущий закончил говорить свои слова), хотя они и не становятся победителями. Но, по отзывам самих детей, такой вариант игры им не интересен. «Давайте лучше играть в простую», – просили они.

Эта ситуация привела к размышлениям о причине такой просьбы детей. Ведь в усложненном варианте игры у детей, часто нарушающих правила игры, появляется больше шансов выиграть и стать водящим, так как их не так часто отправляют на линию старта за нарушение правила. В простом же варианте они после каждого поворота к игрокам водящего оправляются на линию старта, т.к. нарушили правило (либо не успели вовремя затормозить, либо пошевелились, либо передвигались, пока водящий не видит). Проанализировав внимательно часто разыгрываемые детьми этого возраста игры («Вышибалы», «Догонялки», «Салки-прилипалки», «Змейка») я пришла к выводу, что у каждой игры есть «**поле возможностей**» для участников. Это поле меняется (сужается или увеличивается) при следующих условиях:

- изменении условий (способ передвижения участников, способ выполнения своих функций водящим, изменение пространства игры, изменение вспомогательных материалов игры таких как, например размер, и вес мяча, длина скакалки и т.п.);
- изменении количества участников;
- изменении состава участников игры (*при большем количестве сильных игроков, шансы слабых игроков уменьшаются)
- изменении правил игры.

Игра привлекательней для ребенка, когда в ней большое «поле возможностей». Так, в обычном варианте игры «Тише едешь» у любого игрока возможностей стать водящим больше (как сам ребенок думает), т.к. можно «обхитрить» водящего и продвинуться немного вперед, когда он не видит или когда он идет к своему месту, поворачиваясь спиной к участникам. Некоторые водящие становились ими именно потому, что «обхитрили» предыдущего водящего. Эти примеры дают игрокам, часто нарушающим правила игры, положительное подкрепление для такого способа игры. Усложненный вариант (передвижение спиной вперед) сужает возможности обхитрить водящего и поэтому не привлекателен.

Для подтверждения полученных выводов данный эксперимент продолжается с учащимися 2-х классов, обучающихся по другим образовательным программам других школ г. Москвы и с учащимися 1-х классов нашего учебного комплекса.

Литература

1. Борисова О.М. Развивающий потенциал игр младших школьников // Молодые ученые столичному образованию. Материалы XII Городской научно-практической конференции с международным участием. - М.: ГБОУ ВПО МГППУ. - 2013 (с. 10 – 11).

Деричева Г., Яковлева Е.И. ©

Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского

ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА КОЛЛЕКТИВА АДМИНИСТРАЦИИ г. ВЕТЛУГИ

Аннотация

В статье представлены результаты исследования социально-психологического климата организации. Даны рекомендации по оптимизации социально - психологического климата.

Ключевые слова: социально-психологический климат, удовлетворенность трудом, эффективность.

Успешность совместной деятельности в коллективе, удовлетворенность процессом и результатами труда сотрудников определяется условиями, в которых происходит их взаимодействие. Неоспоримым является тот факт, что удовлетворенность сотрудников организации своим трудом и коллективом, уровень их производительности труда зависит от социально-психологического климата организации. Актуальность данного исследования определяется запросами практики, обусловленными социально-психологическим характером человеческой деятельности и актуальными проблемами эффективности организации.

Теоретическую и методологическую основу проведенного исследования составили следующие положения науки: исследования социально-биологической природы личности, проблема объективно-субъективной детерминации психического развития и поведения человека, личностно-деятельностный подход к исследованию психики и сознания, проблема самоуправления личностным и профессиональным развитием и др.

Наше исследование проводилось с целью анализа социально-психологического климата в трудовом коллективе администрации города Ветлуги. В результате исследования факторов микросреды были получены следующие результаты:

1. Прогрессивная удовлетворенность трудом выявлена у 50% респондентов; стабильная удовлетворенность трудом – 30%, удовлетворенность трудом в смирении – 10%, конструктивная неудовлетворенность трудом – 10%.

2. Основной фактор снижения удовлетворенности – низкий уровень заработной платы, совмещение видов деятельности (разграничение времени на работу с посетителями и оформление документов).

3. Руководитель в коллективе пользуется авторитетом. Профессиональные взаимоотношения между сотрудниками строятся на традициях организации. К сожалению, не у всех сотрудников наблюдается интерес к карьерному росту, работа выполняется автоматически, но качественно.

При анализе удовлетворенности работников администрации города Ветлуги Нижегородской области своей профессиональной деятельностью и условиями работы мы выяснили, что сотрудники считают атмосферу в коллективе здоровой и рабочей, но это напрямую зависит от положительного настроя руководителя. В коллективе есть свои традиции, но в настоящее время сотрудников с большим стажем работы в организации всего 34%. В коллективе персонал – главный ресурс организации. Сотрудники чувствуют в коллективе себя комфортно.

Состояние социально-психологического климата коллектива определяется также и показателями деятельности самого руководителя, от его активности, степени творческого участия в делах коллектива. Поэтому результатом нашего исследования стали практические рекомендации для главы администрации. Теоретические подходы к формированию межличностных отношений в коллективе и результатов проведенного исследования дали нам основания для предложения следующих рекомендаций по оптимизации социально-психологического климата главе администрации:

1. Осуществлять комплексную целенаправленную работу по формированию благоприятного социально-психологического климата в коллективе;
2. Разработать четкую систему мотивации и стимулирования сотрудников;
3. Осуществлять доброжелательный контроль;
4. Поддерживать высокое качество руководства;
5. Анализировать уровень удовлетворенности сотрудников своим трудом;
6. Проявлять сдержанность в критической оценке деятельности своих сотрудников;
7. Определить и минимизировать причины текучести кадров.

Джумабаева М. ©

Старший преподаватель кафедры «Общая психология»
ТГПУ имени Низамий

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ЖИЗНЕННОМ УСПЕХЕ, КАК РЕГУЛЯТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация

Статья посвящена раскрытию аспектов проблемы становления личности юношеского возраста. В частности рассмотрен вопрос о факторах, влияющих на профессиональное самоопределение лиц юношеского возраста. Среди таких факторов система представления юношей о жизненном успехе. Понятие жизненный успех имеет значение для формирования образа Я, лиц юношеского возраста.

Ключевые слова: юношеский возраст, профессия, профессиональное самоопределения, самореализация, Я-концепция.

Summary

This article is devoted to reveal all problems and parts of being person in youth. Especially factors that influence to determine the profession in youth are examined in this article. Youths' system of understanding about life success is among those factors. It is very significant to youths to form Me-conception.

Keywords: youth, profession, professional self-determination, self-realization, Me-conception.

Забота о подрастающем поколении, стремление воспитать здорового, духовно-богатого, всесторонне развитого человека – это задача, стоящая перед нашим государством. Эти стратегические задачи сконцентрированы в реализуемой молодежной политике. Программа работы с молодежью, привлечение молодежи к активной социальной жизни, к решению государственных задач, способствует повышению ответственности за свое будущее, учит их брать на себя инициативу в решении самых серьезных, глобальных проблем. Молодежь имеет возможности для успешной социализации, самореализации и актуализации своих потенциальных возможностей. Реализация программы предъявляет высокие требования к специалистам, отвечающим за процесс воспитания и обучения подрастающего поколения. Сознательная молодежь, творчески и социально активная с устойчивой моральной позицией, критически самостоятельно мыслящая, инициативная играет особую роль в процветании страны.

Отсюда повышение ответственности специалистов в области подготовки профессиональных кадров будущих специалистов, учащихся профессиональных колледжей и академических лицеев, вузов. Профессиональная самореализация так же как и личностная необходимое условие развития молодежи в период ранней юности. Реализация себя не проходит в условиях одиночного развития становления личности. Самоопределение это сознательный акт выявления и утверждения собственной позиции в ситуации выбора. Особой формой личностного самоопределения является профессиональное самоопределение. В силу того, что в юности сознательный выбор и её механизм только приходит в действие, утверждение собственной позиции и её реализация возможна лишь в ситуации наличия выбора. Система ценностей лиц юношеского возраста позволяет регулировать процесс профессионального выбора.

Профессиональное самоопределение рассматривается в самом процессе становления личности (Шарипова М.Д.), как в некотором смысле самостоятельная структура.

Основным новообразованием юношеского возраста является готовность к профессиональному самоопределению, которая предполагает а) сформированность на высоком уровне психологических структур в первую очередь самосознания;

б) развитость потребностей, обеспечивающих содержательную наполненность личности, среди которых особое место занимают нравственные установки, ценностные ориентации, временные перспективы; в) становление предпосылок индивидуальности как результат осознания и развития способностей.

Вместе с тем психологическая готовность к взрослой жизни, стремление занять в ней достойное человеком место, предполагает не сколько завершение в своем формировании своих психологических структур и качеств, а определенную зрелость личности, заключающейся в том, что у лиц юношеского возраста сформированы психологические образования и механизмы, обеспечивающие субъекту возможность непрерывного роста его личности. (Дубровина Н.В.)

В психологической науке накопленный опыт, позволяющий оценить осложнения, возникающие в процессе профессионального самоопределения, осознанного выбора профессии. Суть его состоит в том, что выбор профессии юношей (девушкой) рассматривается как многоэтапный процесс выработки и принятия решения. Анализ ошибок при выборе профессии в процессе обдумывания своего будущего позволяет преодолеть трудности этого процесса. Этот подход правомерен, так как выбор стратегии профессионального самоопределения – один из первых самостоятельных шагов юноши в условиях высокой личной, групповой, социальной значимости.

Любое решение даже интуитивное принимается путем внутренней работы мозга человека: размышления, переживания, поиск и восприятие информации. Этапы принятия решения по выбору профессии:

Решение начать выбирать профессию, возникновение проблемы – первый этап.

Второй этап связан с решением вопроса о том, кто бы мог бы помочь в разрешении поставленной проблемы. На этом этапе обозначается круг компетентных лиц, кто бы мог решить эту проблему.

Третий этап – сбор информации отражающий существенные моменты конкретной ситуации выбора.

На четвертом этапе строится образ профессии, создается концепция видения проблемы. Особое значение имеет представление о будущей профессии и её вклад в жизненную успешность.

Далее следует поиск вариантов решения. На каждом из перечисленных этапах в качестве регуляторов выступают различные детерминанты, одним из которых является система представлений о жизненном успехе. Представление об успехе, способствует формированию идеального образа профессии, что не маловажно при принятии решения.

Приоритетная задача в деле подготовки специалистов, становится развитие профессиональной Я-концепции лиц юношеского возраста. Психология наука, занимающаяся раскрытием законов и закономерностей развития психики, как свойства высокоорганизованной материи, заключающейся в субъективном отражении объективной реальности. Процесс становления Личности сложен. Он затрагивает механизмы формирования Я концепции под воздействием общеизвестных в психологии факторов (общение). Развитие Я концепции, профессионально значимых личностных качеств, профессиональной Я концепции проходит под влиянием носимых знаний психологии как науки. Иными словами познавая профессию, человек познает себя, познавая требования науки человек познает проблемы и находит в себе резервы и потенциалы для их решения. Решая научные и житейские проблемы человек, становится Личностью и Специалистом. По мнению А.Н.Леонтьева «Действительную основу личности составляет то особое строение деятельности субъекта, которое возникает на определенном этапе развития его человеческих связей с миром». Профессиональная деятельность психолога затрагивает все сферы его отношений с миром. Структура Личности психолога в отличие от других специалистов «многообразные отношения, в которые человек вступает в действительности, является объективно противоречивыми. Их противоречия и порождают конфликты, которые при определенных условиях фиксируются и входят в структуру личности» (А.Н.Леонтьев, с.157). Разрешая данные конфликты человек, специалист становится Личностью. Так Личностный рост становится фундаментом для роста профессионального и в свою очередь овладение профессионально значимыми личностными качествами становятся почвой для Личностного роста. Существенное значение в этом процессе отводится возрастным особенностям. Освоение профессией психолога в период юности становится знаменательным и тем, что лежащие в основе профессии значимые личностные качества, становятся актуальными и в связи с решением возрастных задач самоопределения и развития сознательной саморегуляции. Период юношеского возраста период формирования активной позиции, ценностной ориентации профессионального и личностного самоопределения.

Психология как наука и как будущая профессия в юности привлекательна тем, что она дает возможность для развития индивидуального сознания путем познания законов и закономерностей развития психики. Индивидуальное сознание по мнению А.Н.Леонтьева «но индивидуальное сознание не есть только знание, только в этом движение, отражающее движение самой реальной жизни субъекта, которое оно опосредует; ... только в этом движении знания обретают свою отнесенность к объективному миру и свою действенность» (А.Н.Леонтьев, 157). В этом процессе формируются не только знания о себе, но и осознание себя. Период юности знаменит именно тем, что приходят в действие механизмы самосознания, рефлексии и саморегуляции (Суннатова Р.И., 1996) и индивидуальной мыслительной деятельности. За весь период жизненного становления именно юности свойственно воплощение в реальность своей индивидуальности (Р.Ф.Рыбалко).

В психологической науке накопленный опыт, позволяющий оценить осложнения, возникающие в процессе профессионального самоопределения, осознанного выбора профессии. Суть его состоит в том, что выбор профессии юношей (девушкой) рассматривается как многоэтапный процесс выработки и принятия решения. Анализ ошибок при выборе профессии в процессе обдумывания своего будущего позволяет преодолеть трудности этого процесса. Этот подход правомерен, так как выбор стратегии профессионального самоопределения – один из первых самостоятельных шагов юноши в условиях высокой личной, групповой, социальной значимости.

Любое решение даже интуитивное принимается путем внутренней работы мозга человека: размышления, переживания, поиск и восприятие информации. Этапы принятия решения по выбору профессии:

При выборе профессии выделяют ряд индивидуальных стилей поиска решений: импульсивное решение, рискованное решение, уравновешенные решения, решения осторожного типа, инертные решения.

Импульсивные решения отличаются тем, что оценка возможных вариантов не осуществляется планомерно. В случае очевидных противоречий с реальностью индивидом совершаются произвольные допуски. Критическая оценка гипотез не полноценна. Варианты решений возникают легко. Но отличаются слабой реалистичностью. Лица юношеского возраста, демонстрирующие данный стиль производят впечатление незрелой, инфантильной личности. Влияние представлений о жизненном успехе на выбор этого способа решения очевиден. Основа выбора – это престиж выбранной профессии.

В меньшей степени эти особенности выражены в так называемых рискованных решениях, отличительной чертой которых является лишь частичная фрагментарная их критичность. Юноша осуществляет свой выбор в угоду референтной группы в противовес старшим (родителям) кому то назло, либо напротив чтобы доказать свою уникальность. Выбирает профессии излишнего социального риска.

Уравновешенные решения сочетают в себе легкость выдвижения альтернатив с их полноценной и планомерной последующей критической оценкой. Этим юношам присуще ведение спора как с ровесниками так и со старшими. Они критически относятся к любому рода информации внешне, но внутренне у них идет большая работа по созданию необходимого образа профессии и представления о жизненной успешности, в этой схеме занимают первостепенное место.

Решения осторожного типа отличаются особой тщательностью оценки гипотез, но варианты решения находит с некоторым трудом.

Инертное решение является результатом очень неуверенного и осторожного поиска альтернатив с фиксацией внимания на их критической оценке. Представителей этого типа отличает застревание на оценке возможных отрицательных последствий с принятием одного конкретного варианта. В данном варианте межличностные отношения могут как стимулировать выбор, так и напротив вызывать усугубление ощущения неуверенности.

Индивидуальнее стили принятия решения являются отражением как индивидуально-психических, так и личностных особенностей лиц юношеского возраста. Юноши при выборе профессии дефигурированно относятся к сведениям полученных от разных источников. 75% ориентированных на вуз учащихся академических лицеев и профессиональных колледжей имеют среди своих друзей студентов, а 76,5% из числа ориентированных на приобретение профессий без высшего образования имеют друзей среди официантов, барменов, бизнесменов из малого бизнеса и т.д. Информация от уже работающих сверстников формирует у учащихся колледжей представления о роли профессии в определении жизненной успешности. Следовательно, необходимо заботиться о необходимости расширения круга межличностных отношений лиц раннего юношеского возраста. Это поможет сформировать положительные установки у юноши в отношении выбора профессий. Чрезвычайно эффективны здесь доверительные беседы со значимым авторитетным взрослым или старшим успешным товарищем.

В профориентационной работе необходимо учитывать избирательный характер выбора учащимися информации о мире профессий и трудовой деятельности. В некоторых случаях оценки юношами значимости и надежности информации о жизненной успешности и той или иной профессии, могут существенно не совпадать с её реальной значимостью и надежностью.

Высокую субъективную значимость для лиц ранней юности имеют сведения из неофициальных источников информации, из СМИ, Интернет, Социальных Сетей. К сожалению лица юношеского возраста, не пользуются специальной литературой по выбору профессий, а ориентируются на мнение о жизненной успешности. В связи с этим необходимо учитывать и активно использовать возможности влияния представлений о жизненном успехе в качестве регулятора выбора профессии лиц юношеского возраста.

Юношеский возраст, возраст личностного, профессионального самоопределение:

1. Успешность профессиональной самореализации в той или иной степени зависит от зрелости личности, её системы ценностей и представлений;

2. Личность при профессиональном самоопределении имеет возможность получения индивидуального опыта принятия решения;

3. Принятие решения о выборе той или иной профессии и самореализации проходит несколько этапов: постановка проблемы – поиск компетентных лиц – поиск информации – создание образа профессии и концепции её реализации;

4. Представление о жизненном успехе является регулятором выбора профессии на этапе формирования образа профессии и концепции её реализации.

Литература

1. Андреева Г.М. Социальная психология. – М., МГУ, 1980. – 416с.
2. Асеев В.П. Мотивация поведения и формирование личности. – М., Мысль, 1976. – 158с.
3. Бобнёва М.И. Социальные нормы и регуляция поведения. – М., Наука, 1978. – 311с.
4. Бодалёв А.А. Личность и общение. – М.Педагогика,1983. – 271с.
5. Бодалёв А.А. Психология о личности. – М., МГУ, 1988. – 188с.
6. Бодалёв А.А. Криволап Л.И. О воздействии стиля общения педагога с учащимися на их эмоциональный опыт. – В кн.: Проблемы общения и воспитания. – Тарту, 1974,ч.1, С. 185 – 192.
7. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. – М., Просвещение, 1968. – 464с.
8. Большой толковый психологический словарь. А.Ребер. – М., веча АСТ, 2000, 2 тома.

Козлова Н.С.¹, Панов В.А.² ©

¹Кандидат психологических наук, доцент, кафедра социальной психологии,

²студент, кафедра социальной психологии, Ивановский государственный университет

ИЗУЧЕНИЕ СПЕЦИФИКИ СОСТОЯНИЯ БЕРЕМЕННОСТИ ПРИ ПОМОЩИ ФАКТОРНОГО АНАЛИЗА

Аннотация

В работе анализируются социально-психологические особенности переживания состояния беременности. Рассматриваются такие аспекты, как эмоциональное состояние беременных, копинг-стратегии, специфика стрессовых состояний и протекания конфликтов. В качестве основного метода исследования использовался факторный анализ.

Ключевые слова: беременность, стресс, конфликты, эмоции и чувства.

Keywords: pregnancy, stress, conflicts, emotions and feelings.

Психология беременных женщин является одним из актуальных направлений современной науки. Среди значимых работ по данной проблематики стоит отметить труды Филипповой Г.Г., Батуева А.С., Соколовой Л.В., Бертина А. и других [1,2,3, 5].

Важно сказать о связи испытываемых матерью состояний, чувств и эмоций во время беременности и будущим сомато-психическом здоровьем ребёнка. Ряд исследователей говорит нам о том, что от того в каком образом протекает состояние беременности и какое субъективное отношение у будущей матери возникает по отношению к этому состоянию, во многом зависит психическое и биологическое развитие новой личности. В частности, ребёнок в утробе женщины, обладает способностью к восприятию тех эмоций, которые она испытывает, особенно это касается переживания ею состояния стресса [1, 2, 3].

Целью данного исследования является изучение взаимосвязи социально-психологических особенностей, их субъективного восприятия беременными женщинами.

Для реализации поставленной цели решались следующие **задачи**:

1. Анализ научной литературы, посвященной таким темам как: психология беременности, психологический аспект переживания состояния беременности;

2. Проведение эмпирического исследования, направленного на выявление социально-психологических особенностей имеющих отношение к состоянию беременности, изучение их субъективного восприятия беременными женщинами и их взаимосвязь;

3. Интерпретация и качественный анализ полученных данных.

Практическая значимость – состоит в том, что результаты данного исследования, возможно, применять в рамках психологического сопровождения беременных, психопрофилактической работы с беременными женщинами, консультировании по вопросам психологической составляющей состояния беременности.

В ходе нашего исследования было выявлено множество корреляционных связей, поэтому мы приняли решение провести факторный анализ. Нам удалось выявить три фактора. Мы считаем, что стоит подробно рассмотреть каждый из них.

Первым мы выделили фактор – благоприятного протекания беременности. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Фактор благоприятного протекания беременности

Особенности переживания состояния беременности	Значения в баллах
Эмоция догадки	-0.679
Обида	0,679
Удовлетворение	0.65
Интерес	0.635
Материальное положение	-0.612

Печаль	0.592
Супруг как источник помощи	0.548
Личная жизнь как источник стресса	0.546
Чувство уверенности-неуверенности (сомнения)	0.512
Смущение	-0.485
Трудности с материальным положением как источник стресса	0.408
Фрустрационные эмоции	-0.396

В первый фактор входит склонность испытывать стресс, связанный с трудностями материального положения (-0.61), что подтверждается их относительно низким финансовым благосостоянием (0.408). Нехватка денег, в современном обществе, является сильным источником стресса сама по себе. В состоянии беременности же данная проблема приобретает ещё более острые грани в связи с возникновением новых статей расходов, которыми вряд ли можно пренебречь, будь-то лекарства, специальная одежда и т.п.

Стоит отметить у данной группы респондентов ещё такую причину стресса как личная жизнь (0,546). Однако, при этом мы видим, что они склонны обращаться за помощью и поддержкой к супругу (0,548). По всей видимости, специфичность состояния беременности и как следствие особенности проблем, сопровождающих её, ведут к возникновению конфликтных ситуаций между партнёрами. На наш взгляд, переживание таких эмоциональных реакций как обида (0.679) и печаль (0.592) связано именно с противоречиями в личностной сфере.

Состояние ожидания рождения ребёнка есть уникальный этап в жизни женщины, его специфика связана с тем комплексом новых фактов, к которым матери необходимо приспособиться. Сюда относятся принятие новых социальных ролей, изменения самооценки, образа Я и многих других качеств. Процесс адаптации к этим трансформациям, на наш взгляд, сопровождается нестабильностью в эмоциональной сфере психической жизни женщины. При этом, проявляется склонность испытывать самые различные чувства. «Эмоции догадки» (0.679), интерес (0.635), уверенность-неуверенность (сомнение) (0.512), по всей видимости, связаны, именно, с изменением структуры образа Я. Данные переживания отражают изменения, которые происходят в самооценке, в связи с осознанием начала новой жизни внутри собственного тела.

В рамках этого фактора проявляется тенденция субъективно воспринимать и оценивать своё состояние положительно. Мы говорим так, основываясь на том, что такие респонденты не склонны переживать фрустрационные эмоции (-0.396) как комплексное явление, при этом испытывают субъективное чувство удовлетворения (0.65),

В психоанализе данная эмоция связана с тем фактом, что состояние беременности и последующие роды это ключевой этап в плане развития женщины как личности [4].

Далее нам бы хотелось перейти к рассмотрению второго выделенного фактора – тревожного протекания беременности. Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2

Фактор тревожного протекания беременности

Особенности переживания состояния беременности	Значения в баллах
Срок беременности	-0.689
Комплекс эмоций ожидания и прогноза	0.629
Болезни и здоровье как источник стресса	0.572
Лечащий врач	0.572
Гнев	-0.471
Субъективный уровень стресса	0.468
Бытовые проблемы	-0.461
Смущение	-0.459
Возраст	0.395
ЭКО	0.364
Тревога	0.359
Страх	0.343

Сюда относятся такие характеристики, как использование технологии экстракорпорального оплодотворения для начала беременности (0.364), более зрелый возраст (0.395), чувство тревоги (0.359) и страх (0.343). Судя по всему, данные женщины имеют определённые проблемы со здоровьем, что подтверждается таким источником стресса в их жизни как наличие заболеваний (0.572). Это и вызывает у них подобные эмоциональные реакции. Подобные тенденции вполне очевидны, так как для многих женщин состояние ожидания рождения ребёнка и последующее материнство являются крайне значимыми в личностном плане этапами жизни.

Говоря о высоком субъективном уровне переживания стресса (0.468) можно сказать, что он не связан с какими-либо бытовыми проблемами (-0.461). Это предположение подтверждается информацией о возрасте женщин. Можно сказать, что по мере взросления быт уже сложен и не вызывает каких-либо проблем и, как следствие, переживаний. Сюда же мы относим отсутствие выраженности таких переживаний как гнев (-0.471) и смущение (-0.459). Зрелая личность способна к сохранению эмоционального контроля и не склонна проявлять аффективные реакции.

Можно сделать предположение о том, что из-за возраста и проблем со здоровьем, наступление состояния беременности является долгожданным и желательным событием. Поэтому для них свойственно испытывать комплекс эмоций ожидания и прогноза (0.629), а именно волнения, тревоги, страха, отчаяния. Стоит заметить, что из перечисленных чувств у таких лиц выражены только страх и тревога. Вероятно, обозначенные выше особенности, заостряя внимание на целеполагании, и вызывают систему описанных нами эмоциональных реакций. Обращение в ситуации стресса за помощью к лечащему врачу (0.564) рассматривается нами, как отражение чувств тревоги и страха перед вынашиванием плода.

Мы полагаем, что необходимо дать описание третьему выделенному нами фактору – противодействия окружению. Результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3

Фактор противодействия окружению

Особенности переживания состояния беременности	Значения в баллах
Конфликт с близкими как источник стресса	0.596
Копинг стратегия избегание	0.539
Подавленное, угнетённое состояние в ситуации конфликта	0.48
Склонность отстаивать свою позицию в ситуации конфликта	0.476
Комплекс коммуникативных эмоций	0.427
Эмоционально ориентированная копинг стратегия	-0.425
Комплекс фрустрационных эмоций	0.422
Профессиональная деятельность как источник стресса	-0.418
Отношение и восприятие конфликта зависят от ситуации	-0.416
Смущение	0.394
ЭКО	0.381
Спокойное отношение к ситуации конфликта	0.38

Начнем анализ с рассмотрения выраженности такого копинга, как избегание (0.539). Данная стратегия заключается в уходе от решения проблемы, замалчивании. Однако, нахождение в состоянии беременности априори порождает множество трудностей, требующих решения. Выраженность стресса из-за конфликтов с близкими (0.596), а также подавленное состояние в ситуации конфликта (0.48), переживание комплекса фрустрационных эмоций (0.422), по нашему мнению, является следствием преобладания именно такого копинга. Возникающие проблемы не решаются, накапливаются, что приводит к столкновениям с близкими людьми, которые могут пытаться уговаривать разрешить их. Данные противоречия, вследствие выбранной копинг-стратегии, приводят к формированию подобной ситуации при конфликте, вызывают такие эмоциональные реакции как обида, разочарование, досада, печаль, входящие в комплекс фрустрационных эмоций.

Личность спокойно относится к ситуации противоборства (0.38), так как существует предготовленность к тому, чтобы не разрешать конфликт, пускать её на самотёк. Не смотря на это, у них существует тенденция к отстаиванию своей позиции в подобных ситуациях (0.476) и переживанию комплекса коммуникативных чувств и эмоций (0.427). По нашему мнению, попытки близких людей воздействовать на такого человека наталкиваются на нежелание разрешать трудности. Это обусловлено доминирующим копингом, который приводит к спорам, защите своей позиции и возникновению презрения, вины, смятения, стыда. Также к этому комплексу присоединяется смущение (0.394).

Таким образом, нами был осуществлен факторный анализ. В результате было получено три группы факторов.

В первом факторе тревожного протекания беременности, обнаружено доминирование таких чувств, которые связаны с приспособлением к новому состоянию. Эти эмоциональные реакции есть следствие изменения в структуре образа Я, адаптации к новой идентичности. Это сопровождается эмоциональной неустойчивостью, которая актуализируется под влиянием беременности. Именно этим, на наш взгляд, обусловлены их переживания в сфере личной жизни. Однако, в трудной ситуации, у них существует стремление обращаться за помощью и поддержкой к супругу, что трактуется нами как эффективная стратегия. В целом, можно сказать, что ожидание рождения ребёнка сопровождается положительными эмоциями, и состояниями по мнению самих респондентов.

Следующий фактор мы обозначили как «тревожное протекание беременности», поскольку присутствуют чувство тревоги, страха, и высокий уровень субъективного переживания стресса. Данные факты, на наш взгляд, связаны с проблемами со здоровьем, возрастных особенностей и использованием технологии экстракорпорального оплодотворения. Тревожное отношение в данном случае являет собой вполне адекватную реакцию на состояние желанной беременности. Переживание эмоций ожидания и прогноза говорит о том, что в структуре психической жизни таких женщин, происходят преобразования, целью которых является готовность к вступлению в новую социальную роль.

К фактору противодействия окружению, относятся выраженность копинга избегания. Мы считаем данную особенность основной в структуре их социально-психологических особенностей. Преобладание стратегии ухода приводит к конфликту с близкими людьми, которые пытаются подтолкнуть таких женщин к решению накопившихся проблем. Подобное противостояние вызывает комплекс коммуникативных эмоций и приводит к подавленному состоянию в ситуации столкновения интересов. Использование технологии экстракорпорального оплодотворения говорит нам о том, что беременность для них является желанной и значимой. Ожидание ребёнка и поддержание этого состояния является ведущей формой деятельности на данном жизненном этапе таких женщин. Именно поэтому у них нет стремления разрешать возникающие проблемы и они придерживаются позиции избегания.

Актуальность нашего исследования и других работ по данной тематике обусловлена тем, что на этом этапе развития общества, беременность и последующие роды – единственный способ самовоспроизводства для человеческого социума. Именно поэтому важно всестороннее изучение подобного состояния и психологическая работа и помощь с беременными женщинами.

Литература

1. Батуев А.С., Соколова Л.В. Учение о доминанте как теоретическая основа формирования системы "мать-дитя" // Вестник СПбГУ. 1994. Сер. 3. Вып. 2 (N 10). С. 82-102.
2. Батуев А.С., Психологический журнал, том 21, № 6 СПб 2000
3. Бертин А. Воспитание в утробе матери, или Рассказ об упущенных возможностях. М., 1988
4. Доклад на VII Международном Психоаналитическом Конгрессе, сентябрь 1922, Берлин, Int. J. Psycho-Anal., V, Part 1
5. Филиппова Г.Г. Психология материнства: Учебное пособие. — М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. — 240 с.

Магомедова З.М. ©

Кандидат педагогических наук, профессор,
Дагестанский государственный педагогический университет

СЕМЬЯ В ГОРОДСКОМ И СЕЛЬСКОМ СОЦИАЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Аннотация

Трансформация современного общества способствовала и трансформации семьи. Усугубились различия между городом и сельской местностью. Изменения коснулись и семьи: изменились материальное и финансовое обеспечение семей, изменилась даже структура семьи и содержание внутрисемейных отношений. Освещению этих проблем посвящена настоящая статья.

Ключевые слова: семья, трансформация семьи, неземельная занятость, миграция населения, маргинализация, люмпенизация, трудовые ресурсы города и села.

Keywords: family, the transformation of the family, non-land employment, migration, marginalization, lumpenization, labor, cities and villages

Ни для кого не секрет, что семья – это главный объект изучения многих наук (социологии, политологии, философии, педагогики, психологии и мн.др.). Но лишь социологическая наука даёт обобщающий характер знаний о семье, ведь практически во всех её разделах в той или иной мере присутствует семейная проблематика. Ведь именно «семейные переменные» позволяют лучше понять процессы социального контроля, социальной разлаженности, изменений социальной подвижности, а также демографических изменений и т.д. Интерес к семье вызван и по причине стремления осмыслить её роль как «соединяющего моста» между человеком и обществом. Ей присущи характеристики, позволяющие сводить социальные процессы и результаты поведения личностей, и наоборот, из эмпирически наблюдаемых фактов семейного поведения определять закономерности на уровне всего общества.

Проблема городов и сел в социальном пространстве всегда была актуальной и изучалась учёными. Проблемами села занимались такие ученые как М.Ю. Кондратьев, В.А. Петровский, Д.И. Фельдштейн, В. Вульф, Э. Берн; педагогические аспекты проблем подготовки будущего семьянина рассматривались в работах Л.М. Панковой, В.Я. Титаренко, И.В. Гребенникова, К.Е. Романова; проблемами института семьи и брака занимались М.С. Мацковский, С.И. Голод, З.А. Янкова, Э.К. Васильева.

Рассмотрим некоторые идеи специалистов по проблемам семьи, семейных отношений, педагогики и психологии семьи.

Так, Л.В. Карцева считает, что основы науки о семье восходят к философскому рассмотрению роли рода и семьи в организации всей социальной жизни человечества» [3, 10].

В.М. Черняк указывает, что настоящая семья переживает глубокий структурный и функциональный кризис. Установлено, что в современном обществе за чертой бедности оказались не только социально уязвимые: многодетные, неполные, инвалидов, но и семьи, которые еще совсем недавно считались благополучными, имели трудоспособных членов. Автор считает, что на семейный образ жизни влияют такие факторы, как сложившаяся социальная инфраструктура, «разрушение общественных фондов потребления при низком уровне реальных доходов большинства российских семей, коммерциализации сфер здравоохранения и образования, нестабильность доходов, рост безработицы. В последние годы наступила резкая социальная поляризация населения: Наряду с семьями, находящимися на пороге нищеты, появились обеспеченные и богатые» [7, 103].

М.С. Маковецкий предположил классификацию современных семей: маргинальная семья, кризисная семья, благополучная семья, процветающая семья.

Маргинальная семья носит люмпенизированный характер. Ее отличает крайняя бедность, в семье алкоголизм, болезни. В такой семье довольно затруднительно создать нормальные условия для социализации детей. Кризисная семья находится ниже черты бедности, ее проблемы связаны с элементарным физическим выживанием. Благополучная семья может решить свои проблемы без внешней помощи, но не в состоянии пользоваться дорогостоящими условиями. Процветающая семья имеет высокие доходы, позволяющие реализовать все виды дорогостоящих услуг [6, 40].

Одной из важнейших технологий по изменению условий жизнедеятельности выступают меры по изменению взаимосвязи городского и сельского населения направления мирового развития. По итогам этих мер, как показывает российский и зарубежный опыт, происходит улучшение материального положения сельской половины населения, растёт уровень культуры села, совершенно меняется быт, преобразовывается социальная структура населения, основной контингент которой составляют люди квалифицированного труда, интеллигенты и специалисты (конечно же это присуще не кризисному состоянию общества).

Главным направлением в решении общественных проблем города и села выступает развитие материально-технической базы общества в целом и, конкретно, формирование инновационной материально-технической базы сельского хозяйства.

Сейчас сложилась такая обстановка, когда большую часть городского населения составляют выходцы из сельской местности в первом или во втором поколении, а доля горожан в третьем поколении составляет меньше 20%. Потомков же дореволюционных горожан ещё меньше, например, в Москве – около 3%. Эти горожане попросту были растворены огромным притоком сельских мигрантов. К тому же, значительная часть городов создавалась на новом месте, и в них не было основ городской культуры и образа жизни [1, 56].

Сельско-общинный тип сознания большей части отечественного населения выявился и годы реформ. Оно включало в себя и резко отрицательное к частной собственности на землю, и предвзятость к иностранцам, и крайнюю неприязнь к возросшему социальному неравенству. Неофициальное объединение труда и материальных средств упрочило практику коллективной хозяйственной деятельности на земле различных поколений семьи. Молодое поколение семьи, когда приезжают из города выполняют сезонные трудоемкие работы, такие как вспашка огородного участка, заготовка кормов на зиму, уборка урожая. Они в большей степени несут не только тяжесть трудовых, но и финансовых расходов на ведение хозяйства.

Новым явлением с 2009 г стало длительное проживание в таких хозяйствах членов молодых городских семей, ставших безработными или имеющих неполную занятость. Экономически такой обмен смягчает трудности кризисного периода, позволяя выжить и дать укрепиться мелкому сельскохозяйственному производителю, увеличиваются и доходы всех членов семьи. Но социальные последствия урбанизации горожан очевидны – их образ жизни теряет черты городского многообразия и мобильности, резко снижается квалификация. [2, 59].

Одновременно с этим сократилась социальная мобильность и сельских жителей.

В селах практически перестали пользоваться городскими услугами, вся жизнь и деятельность населения потихоньку сужается в рамки своего населенного пункта. Как правило подобный упадок мобильности и снижение количества культурно-бытовых поездок в города происходит от того, что сельская половина населения беднеет.

Жизненный образ населения села стал более старозаветным, т.е., снижение мобильности, рост роли натурального обеспечения продуктами, укрепление трудовых семейных взаимосвязей в обмен на продукцию подсобных хозяйств. Таков был пусть приспособления сельской местности к экономическому кризису.

«Кризисная ситуация в экономике 2008-2010 г.г. вызвала не только значительное усиление роли семейного хозяйства в жизнеобеспечении сельских жителей, но одновременно привела к расширению не аграрной сферы применения трудовых ресурсов села»[5, 3].

Помимо первичной неземельной занятости, резко выросла роль дополнительных способов неземельных заработков. Появились неофициальные коллективы, которые получают продукцию от оптовых поставщиков и распределяют между собой наиболее выгодные торговые точки на дороге.

Новые виды деятельности и вхождение в рыночные отношения, с одной стороны внесли новшества в образ жизни сельского населения. С другой стороны быстрый рост количества вынужденного неполноценного занятия, которые потеряли свой прежний социальный статус и не способны или же по причине отсутствия желания) приобрести новый, приводит первоначально, к маргинализации, а затем к люмпенизации села и к проявлению «новых бедных».

Во многих краях сельские жители, чьи населенные пункты расположены вдоль главных магистралей, конечно и раньше занимались торговлей продукции, собранной с личных садово-огородных участков, но во время кризиса происходит усиление торговой деятельности, особенно в пригородных районах. Резко возросла товарность частного хозяйства в селах, которые прилегают даже к небольшим городам.

«Кризис на некоторый период снизился, но не смог нарушить устойчивый цикл миграции молодежи в города для завершения образования. Сократился только радиус перемещения и уровень

(статус)доступного образования. Местом притяжения для молодых горожан-провинциалов стали учебные заведения областных и краевых центров, для сельских жителей – уже не ВУЗы в городах, средние специальные учебные заведения и ПТУ в райцентрах. Кризис снизил привлекательность начального профессионального образования в основном в крупных городах, из-за отсутствия перспектив трудоустройства. Для сельских жителей получение диплома о специальном образовании всё ещё имеет самостоятельную ценность» [6, 42].

Однако, невозможно скрыть очевидный факт, что как бы тяжело не складывалась жизнь переселенцев в России, всё же они никогда не станут сельскими жителями «по крови» и носителями сельского старозаветного сознания. Эмиграция бывших городских жителей из стран ближнего зарубежья в село, в частности, в районах их массового расселения, не может, остаться незамеченным, даже если переселенцы найдут возможность для проживания в городах и отъезда из сельской местности. Всё же она остается фактором урбанизации для коренных жителей села – другая система ценностей, привычки, уклад жизни мигрантов неминуемо создают наглядный эффект.

По примеру активности переселения мигрантов в поисках работы и заработков увеличивается и рост мобильности среди сельского населения.

Таким образом можно сделать следующие выводы:

- городская по статистике (по проценту городского населения) Россия в большей степени оставалась в сущности сельской страной, в которой значительная часть горожан имела аграрный менталитет и была близко связана с жизнью села:

- начало кризиса еще сильнее повлияло на «фурализацию» города и сезонную миграцию городских жителей в селах, порою вынужденную. Жизнедеятельность в селе в значительно мере дезурбанизовалась: уменьшилось количество поездок в города и пользование услугами: увеличилась доля тяжелого, ручного, физического, рутинного и неквалифицированного труда. Причинами маргинализации и люмпенизации сельского населения стали упадок уровня жизни и снижение занятости в коллективном сельском хозяйстве:

- одновременно появляются определенные модернизирующие черты влияния рыночных реформ:

1. Возникновение фермерского хозяйства, которое сформировало новый тип сельского хозяйства, что несет личную ответственность и надеется только на свои силы;
2. Увеличение неземельной занятости населения и рост трудовой активности в торговой сфере;
3. Восстановление престижа образования в системе ценности сельских жителей;
4. Влияние на жизнедеятельность села большого потока горожан-переселенцев из стран ближнего зарубежья, а так же сезонной восстановительной миграции более молодых и приспособленных к изменениям горожан, которые не имеют аграрного комитета.

Экономический кризис 2008-2010 гг. вызвал прирост территориальных различий:

1. Различия между центром и населенными пунктами во всех уровнях (в пределах субъектов РФ и административных районов). Лишь на уровне низовых структур (сельхоз предприятий и сельских советов) центры хозяйств «упали» больше, чем рядовые сельские населенные пункты, так как в последних падать уже было нечему;

2. Усилились различия зон «север-юг», товарное сельское хозяйство стало больше расширяться в степной и лесостепной зоне, а остальная сельская местность медленно идёт к возврату натурального хозяйства и становится всё меньше товарной и значительно меньше (особенно в пригородах) аграрной.

Литература

1. Бойцов Б.П. Концепция качества жизни: проблемы в глобальном и региональном измерениях/Б.В. Бойцов, М.А. Кузнецов, Г.И. Элькин. – М.: Академия проблем качества, 2009
2. Голод С.И. Семья и брак: историко-социологический анализ [Тест]/ А.С. Запесоцкий.- СПб.: Питер, 2009
3. Карцева Л.В. Семья в трансформирующемся обществе. Казань. Казан.гос.энерг.ун-т, 2003
4. Магомедова З.М. Проблемы поликультурного воспитания в межнациональной семье // Интернет-журнал «Мир науки» 2016, Том 4, номер 1 <http://mir-nauki.com/PDF/23PDMN116.pdf> (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ
5. Мустафаева Ф.А. Социальные проблемы современной семьи. / Социальная работа, 2009
6. О возможном подходе к разработке региональной концепции и программы улучшения качества жизни населения/ М.Н. Алфёрова, В.П. Бабинцев, А.А. Белов, А.А. Гармашев, С.В. Заинчковская // Технология качества жизни. – 2009. – 2
7. Черняк Е.М. Социология семьи. М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2004

Погодина Н.Ю., Яковлева Е.И. ©

Муниципальное автономное образовательное учреждение дополнительного образования
«Центр детского творчества» р.п. Красные Баки Нижегородской области

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ВЗАИМОСВЯЗИ МЕЖДУ ЛИДЕРСКИМИ КАЧЕСТВАМИ И СТИЛЕМ РУКОВОДСТВА (НА ПРИМЕРЕ ЦЕНТРА ДЕТСКОГО ТВОРЧЕСТВА)

Аннотация

Статья посвящена актуальной проблеме взаимосвязи лидерских качеств педагога и его стилем руководства в процессе выполнения профессиональной трудовой деятельности.

Ключевые слова: стиль руководства, педагог, лидерские качества, психодиагностика.

Проблема взаимосвязи между лидерскими качествами и стилем руководства остается одной из сложных, неоднозначно решаемых и противоречивых проблем в психологии в целом и в психологии управления в частности. В практике управления персоналом считается, для реализации управленческих целей организации важны как руководство, так и лидерство. Однако, желательным является ситуация, когда руководитель является одновременно и лидером. Определенный подход со стороны лидера-руководителя может привести к положительным результатам в работе как отдельных сотрудников, так и целой группы. Выше сказанное является актуальным и для взаимоотношения учащийся-педагог. Необходимо отметить, что проблема взаимосвязи между стилем руководства образовательным процессом и лидерскими качествами педагога изучена не в полной мере. Поэтому, наше исследование, направленное на выявление особенностей взаимосвязи между лидерскими качествами и стилем руководства в педагогической деятельности сотрудников центра детского творчества является весьма актуальным.

Эмпирическое исследование проводилось в МАОУ ДО Центр детского творчества р.п. Красные Баки Нижегородской области. В соответствии с целью, задачами и гипотезой эмпирического исследования был использован следующий комплекс психодиагностических методик: «Диагностика лидерских способностей» (Е. Жариков, Е. Крушельницкий) и «Диагностика склонности к определенному стилю руководства» (Е.П. Ильин).

На первом этапе исследования была проведена диагностика лидерских способностей сотрудников центра детского творчества. В ходе обработки полученных результатов было выявлено, что в данной группе испытуемых сильные лидерские качества проявились у 63,64% сотрудников, средние лидерские качества проявились у 36,36%. Слабо выраженные лидерские качества и склонность к диктату, в данной выборке испытуемых выявлено не было ни у одного сотрудника центра детского творчества.

Следующим этапом было проведение диагностики склонности к определенному стилю руководства по методике Е.П. Ильина. Нами были получены следующие результаты: склонность к авторитарно-демократическому стилю руководства была выявлена 45,45% респондентов, склонность к демократическому стилю руководства была выявлена у 54,55% респондентов, либеральный (попустительский) стиль руководства в данной группе выявлен не был.

На следующем этапе исследования мы провели статистическую обработку полученных результатов с использованием коэффициента корреляции «ф» (или коэффициент ассоциации, К. Пирсона). В результате была обнаружена положительная взаимосвязь между лидерскими качествами и стилем руководства в данном трудовом коллективе.

Таким образом, результаты проведенного исследования позволили нам сделать следующие выводы:

1. В данном образовательном учреждении педагоги имеют сильные и средние лидерские качества. Сильно развитые лидерские качества являются обязательными, на наш взгляд, слагаемыми профессиональной пригодности педагога и его успешности в педагогической деятельности. Отсутствие слабо выраженных лидерских качеств и склонности к диктату может служить косвенным доказательством умелого подбора персонала в данном образовательном учреждении.

2. Лидерская позиция педагога возможна не при любом стиле руководства, а только преимущественно при демократическом и частично при авторитарно-демократическом стиле

руководства. Полученные эмпирические результаты позволяют говорить, что занимающиеся в данном детском учреждении дети, в целом, рассматриваются как равноправные партнеры в общении с педагогами.

3. В ходе статистической обработки, полученных в исследовании данных, была выявлена взаимосвязь (при $p \leq 0,01$) между развитием лидерских качеств и стилем руководства педагогами детскими группами: высокий уровень развития лидерских качеств соответствует демократическому стилю педагогического руководства.

4. Педагогические работники, которые часто и доверительно общаются с учениками и используют демократический стиль руководства, имеют наибольшие шансы приобретения роли лидера в группе и развития своих лидерских качеств, лидерская позиция позволяет управлять коллективом в целом. Это дает серьезные преимущества педагогу, так как коллектив является сильнейшим фактором формирования и развития детской личности.

Литература

1. Андреева Г.М. Социальная психология. Учебник для высших учебных заведений. – М.: Аспект Пресс, 2007. – 364 с.
2. Богданов В.А. Внутригрупповые психические процессы // Организационная психология. Хрестоматия. /Под ред. Л.В. Винокурова, И.И. Скрипюка. – СПб, Питер, 2001. – С.188 - 200.
3. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. – Москва : Политиздат, 1982. – 255 с.

Поздышева Л.Н., Яковлева Е.И. ©

Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского;
МАДОУ ЦРР д/с «Сказка»

К ВОПРОСУ О СТИЛЕ РУКОВОДСТВА ЗАВЕДУЮЩЕГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Аннотация

Рассматриваются вопросы влияния стиля управления руководителя на социально-психологический климат коллектива дошкольного образовательного учреждения.

Ключевые слова: руководитель, стиль руководства, коллектив.

Одним из главных условий эффективного функционирования и результативности воспитательно-образовательной работы дошкольного образовательного учреждения является личность руководителя и его стиль руководства. В настоящее время механизм управления современным дошкольным образовательным учреждением изменяет характер выполнения управленческих функций, что в свою очередь приводит к созданию принципиально новых форм взаимодействия участников педагогического процесса. Требования, которые предъявляют руководителю современные условия, предполагают не только осуществление традиционных управленческих функций, но также и выполнение лидерских функций, которые зачастую не обеспечиваются административными методами управления персоналом. Чтобы своевременно влиять на социально-психологический климат и формировать профессиональные и морально-этические нормы поведения своих сотрудников руководитель должен быть настоящим лидером в своей организации, именно в этой роли он сможет стать «агентом изменения и преобразований» своего коллектива. Все это определяет актуальность выбранной темы исследования.

Основной целью нашего исследования было проведение оценки относительной эффективности стиля работы руководства заведующей МАДОУ ЦРР д/с «Сказка» на основании анкетных данных. Проведенное анкетирование выявило, что наиболее важными качествами руководителя этой организации являются знание содержания воспитательно-образовательной работы, дисциплина, умение создать сплоченный коллектив. Последние места по значимости заняли такие качества как предприимчивость, и умение прислушиваться к критике. На следующем этапе мы определили, как сотрудники (25 респондентов) оценивают фактический и желаемый стили управления своего руководителя. После

обработки результатов тестирования было выяснено, фактический стиль управления руководителя оценивается как жестко авторитарный 13 сотрудниками (52%), директивный (доброжелательно-авторитарный) 9 сотрудниками (36%), солидарный (интегрально-демократический) 2 сотрудниками (8%) и коллегиально-демократический стиль 1 сотрудником (4%). Тринадцать респондентов (52 %) указали желаемым стилем управления – коллегиально-демократический, и двенадцать респондентов (48%) – интегрально-демократический стиль.

Таким образом, на основе анализа стиля руководства персоналом в МАДОУ ЦРР д/с «Сказка» было выявлено сочетание в нем элементов авторитарного и демократического стилей управления. Респондентами также были отмечены и существенные недостатки существующего стиля руководителя – высокая требовательность к подчиненным, а также игнорирование личных качеств и особенностей сотрудников. Все это, как показывает практика, существенно влияет на сложившийся морально-психологический климат в коллективе.

На основе проведенного исследования была разработана, и предложена следующая система рекомендаций для заведующего: использовать различные методы руководства, но при этом акцент делать на демократическом стиле руководства; учитывать психологические особенности и деловые качества своих сотрудников; адаптировать свой стиль для конкретных ситуаций; проявлять гибкость и умение идти на компромисс; поощрять и стимулировать творческую инициативу работников; вести регулярную работу по оценке и созданию положительного морально-психологического климата.

Эффективность работы дошкольного образовательного учреждения напрямую зависит от психологического настроя и сплоченности всего коллектива. Главную роль здесь играет его руководитель. Являясь лидером, он будет определять весь климат в дошкольном учреждении, следовательно, необходимо добиться того, чтобы стиль его управления способствовал созданию в коллективе обстановки делового сотрудничества и партнерства.

Литература

1. Пронина А.Н. /Основы курса «Управление современным дошкольным образовательным учреждением» / А. Н. Пронина. – Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2005. – 162 с.
2. Поздняк Л.В. /Управление дошкольным образованием: учебное пособие для студ. педвузов/ Л.В. Поздняк, Н.Н. Лященко. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 432 с.

Позова Г.Р. ©

К.псих.н., кафедра общей психологии,
Казанский инновационный университет

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ МНОГОДЕТНЫХ СЕМЕЙ

Аннотация

В статье представлен сравнительный анализ психологического благополучия многодетных и малодетных семей, а также семей без детей.

Ключевые слова: психологическое благополучие, ценностные ориентации, семья.

Keywords: psychological wellbeing, valuable orientations, family

В настоящее время институт семьи переживает определенные изменения. Эти изменения в большинстве своем обусловлены политическими, экономическими, социальными процессами, а так же не меньшую роль играет изменение в психологии людей. К наиболее значимым положительным проявлениям данных изменений связанных с семьей можно отнести увеличение рождаемости и увеличение количества многодетных семей.

Отличительная особенность многодетных родителей в том, что они вынуждены поддерживать родительский статус под давлением современного общества, которое чаще относится к многодетности как к чрезмерной обузе, непомерной нагрузке, а иногда и непозволительной ошибке. Люди, которые заводят большую семью, в некоторых аспектах более сильны, более ответственны. Дети сильнее

объединяют супругов, они являются результатом их любви. Отметим, что разводов в многодетных семьях гораздо меньше. Рождение каждого следующего ребенка означает для родителей не только новые заботы, но и новый уровень взаимоотношений друг с другом. Чувства супругов становятся крепче, ответственность друг за друга – больше.

В данных условиях изучение многодетных семей становится все более актуальным, так как именно на многодетные семьи возлагается надежда и ответственность не только в пользу изменения демографической ситуации, увеличения рождаемости и воспроизводства здорового потомства, но и за психическое здоровье и социально-психологическую адаптацию детей.

Жизнь многодетных детей, отличающихся целым рядом специфических особенностей, исследована недостаточно. Среди наиболее актуальных проблем, возникающих в многодетных семьях, особое место занимают проблемы связанные с психологическим благополучием.

В связи с этим так важно изучить психологическое благополучие многодетных семей.

Цель исследования: изучить психологическое благополучие многодетных семей.

Гипотеза исследования: существуют различия в уровне психологического благополучия многодетных, малодетных семей и семей без детей.

Исследование проводилось с помощью «Шкалы психологического благополучия» К.Д.Рифф.

Для изучения психологического благополучия многодетных семей была сформирована выборка из семей с разным количеством детей в семье. Всего было опрошено 60 человек, в возрасте от 20 до 55 лет, в городе Набережные Челны. Согласно цели исследования исследуемая нами выборка была поделена на три равные группы. Основным критерием при определении к той или иной группе было количество детей в семье.

Первая группа включает в себя 20 человек в возрасте от 20 до 27 лет, в составе семьи которых где детей нет, далее мы их будем называть семьи «без детей». Вторая группа включает в себя 20 человек в возрасте от 23 до 48 лет, в составе семьи которых 1-2 ребенка, далее мы их будем называть «малодетные семьи». Третья группа включает в себя 20 человек в возрасте от 32 до 55 лет, в состав семьи которых входит 3 и более детей, далее мы их будем называть «многодетные семьи».

Полученные в результате исследования данные можно наглядно представить в графической форме (рис.1).

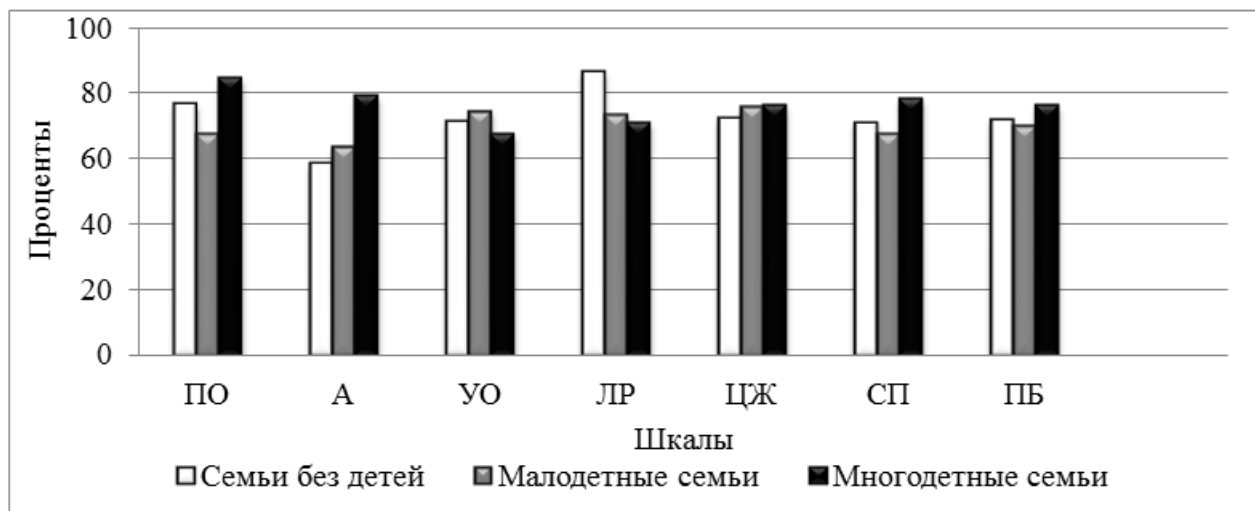


Рис. 1. Показатели психологического благополучия семей

Примечание: ПО – положительные отношения; А – автономия; УО – управление окружением; ЛР – личностный рост; ЦЖ – цель в жизни; СП – самопринятие; ПБ – психологическое благополучие.

Сравнительный анализ по t-критерию Стьюдента показал, что значимые различия по шкале «Положительные отношения» существуют между семьями без детей и малодетными семьями ($p < 0,05$); семьями без детей и многодетными семьями ($p < 0,05$); малодетными и многодетными семьями ($p < 0,001$). Анализируя полученные данные, отметим, что по шкале «Положительные отношения с другими» высокий балл имеют многодетные семьи (8,45) и семьи без детей (7,65), малодетные семьи набрали средний балл (6,75). Исходя из этого, можно говорить о том, что многодетные семьи, имеют более

доверительные отношения с окружающими, заботятся о благополучии других, способны сопереживать. Семьи без детей допускают привязанности и близкие отношения. Малодетные семьи не всегда понимают, что человеческие отношения строятся на взаимных уступках.

Сравнительный анализ показал, что значимые различия по шкале «Автономия» существуют между семьями без детей и многодетными семьями ($p < 0,001$); малодетными и многодетными семьями ($p < 0,001$). По шкале «Автономия» высокий балл набрали многодетные семьи (7,9), семьи без детей (5,85) и малодетные семьи (6,35) набрали средний балл. Следовательно, многодетные семьи в отличие от малодетных семей и семей без детей, более самостоятельны и независимы; способны противостоять попыткам общества заставить думать и действовать определенным образом; самостоятельно регулируют собственное поведение; оценивают себя в соответствии с личными критериями.

Сравнительный анализ по t -критерию Стьюдента показал, что значимые различия по шкале «Управление окружением» существуют между малодетными и многодетными семьями ($p < 0,05$). По шкале «Управление окружением» высокий балл имеют малодетные семьи (7,45), семьи без детей имеют так же высокий балл по данной шкале (7,15), многодетные семьи имеют средний балл по данной шкале (6,75). Малодетные семьи можно характеризовать как людей контролирующих всю внешнюю деятельность; эффективно использующих предоставляющиеся возможности; способных улавливать или создавать условия и обстоятельства, подходящие для удовлетворения личных потребностей и достижения целей. В отличие от них многодетные семьи менее контролируют внешнюю деятельность и менее эффективно используют предоставляющиеся возможности.

Выявлены значимые различия по шкале «Личностный рост» существуют между семьями без детей и малодетными семьями ($p < 0,001$); между семьями без детей и многодетными семьями ($p < 0,001$); между малодетными и многодетными семьями значимых различий не выявлено. По шкале «Личностный рост» семьи без детей набрали самый высокий балл (8,65), малодетные (7,35) и многодетные семьи (7,1) набрали так же высокий балл, но относительно семей без детей он более низок. Таким образом, семьи без детей в отличие от многодетных и малодетных семей характеризуются склонностью к развитию; стремятся реализовать себя; открыты новому опыту.

По шкале «Цель в жизни» все семьи набрали высокий балл, что характеризует их как людей имеющих цель в жизни и чувство направленности; считающих, что прошлая и настоящая жизнь имеют смысл; придерживающихся убеждений, которые являются источниками цели в жизни; имеющих намерения и цели на всю жизнь. Сравнительный анализ по t -критерию Стьюдента показал, что значимых различий нет.

Сравнительный анализ по t -критерию Стьюдента показал, значимые различия по шкале «Самопринятие» существуют между малодетными и многодетными семьями ($p < 0,05$). По шкале «Самопринятие» высокий балл набрали многодетные семьи (7,8), семьи без детей набрали высокий, приближающийся к среднему балл (7,1), малодетные семьи набрали средний балл (6,75). Исходя из этого, мы можем характеризовать многодетные семьи как самых позитивно относящихся к себе, знающих и принимающих все свои стороны, положительно оценивающих свое прошлое.

Рассмотрим общий показатель психологического благополучия. Все семьи по данной шкале набрали высокий балл. Сравнительный анализ психологического благополучия по t -критерию Стьюдента показал, что значимых различий по шкале «психологическое благополучие» между семьями нет. Это указывает на то, что все семьи в равной мере можно считать психологически благополучными.

Обобщая изученные шкалы, отметим, что сравнительный анализ многодетных семей и семей малодетных и без детей показал, что существуют различия между многодетными семьями и семей без детей, а так же малодетными семьями существует по шкале «автономия». Семьи без детей значимо отличаются от малодетных и многодетных семей по шкале «личностный рост». Так же значимые различия существуют между всеми семьями по шкале «положительные отношения», следует заметить, что по данной шкале более высокий балл имеют многодетные семьи, а более низкий малодетные семьи.

Подводя итог, отметим, что выдвинутая нами гипотеза исследования о том, что существуют различия в уровне психологического благополучия в многодетных, малодетных семьях и семьях без детей, подтверждена.

С целью улучшения психологического благополучия в многодетных семьях необходимо обращать внимание на психологическую поддержку данных семей. Важно организовать качественные мероприятия (семинары, лекции, тренинговые занятия и пр.) по работе с семьями, которые позволяют оптимизировать их взаимоотношения.

Литература

1. Бойко, В.В. Малодетная семья (социально-психологический аспект). - М.: «Мысль», 1988. – 237 с.
2. Бойко, В.В. Структура и особенности многодетной семьи. - М.: Класс, 2011. - 118 с.

3. Красовский, А.С. Ценностные ориентации в многодетной семье. - М.: Астрель, 2010. - 228 с.
4. Савинов, Л.И. Образ жизни семьи и ценностные установки супругов // Вопросы психологии. - 2008, № 3. - С. 15-16.
5. Сермягина, О.С. Многодетная семья в современном мире. - М.: Проспект, 2008. - 225 с.

Смирнова Т.В. ©

МБДОУ Сухобзводнинский детский сад «Звездочка»,
г. Семенов, р.п. Сухобзводное Нижегородской области

ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА КОЛЛЕКТИВА ДЕТСКОГО САДА

Аннотация

Статья посвящена изучению социально-психологического климата в коллективе МБДОУ детского сада «Звездочка». Социально-психологический климат в дошкольном учреждении играет значительную роль в формировании воспитательного процесса, влияет на качество обучения и воспитания подрастающего поколения.

Ключевые слова: коллектив, социально-психологический климат.

Актуальность данной проблемы диктуется возросшими требованиями к уровню психологической включенности индивида в его трудовую деятельность и усложнением психической жизнедеятельности людей, постоянным ростом их личностных притязаний.

Работа посвящена изучению социально-психологического климата в коллективе МБДОУ детского сада «Звездочка».

Практически от того, насколько благоприятна, основана на взаимном уважении и сдержанности сложившаяся атмосфера, каков психологический климат в коллективе, насколько предсказуема, уважительна позиция и поступки руководства, коллег – от всего этого зависит время успешной жизни коллектива, его поступательное движение к поставленным целям.

Проблема формирования благоприятного психологического климата актуальна и для коллектива МБДОУ детского сада «Звездочка».

Цель работы – исследование социально-психологического климата в коллективе МБДОУ детский сад «Звёздочка».

В ходе проведения исследования социально-психологического климата в коллективе МБДОУ детский сад «Звёздочка» были выявлены социально-психологические процессы, которые протекают в коллективе, найдены причины неудовлетворённости трудом членов коллектива.

Для проведения исследования СПК были выбраны методики:

«Экспресс-методика» по изучению СПК в коллективе О. С. Михайлюк, А. Ю. Шарыто;

Методика «СПСК» – социально-психологическая самооценка коллектива О. Немова

Обе методики направлены на диагностику социально-психологического климата в коллективе, однако первая методика позволила определить, каким видят и чувствуют атмосферу коллектива сами члены группы, с помощью второй методики определили степень сплочённости, организованности, информированности, ответственности, стремление к сохранению целостности группы и характер взаимоотношений.

Результаты экспресс-методики социально-психологического климата в коллективе

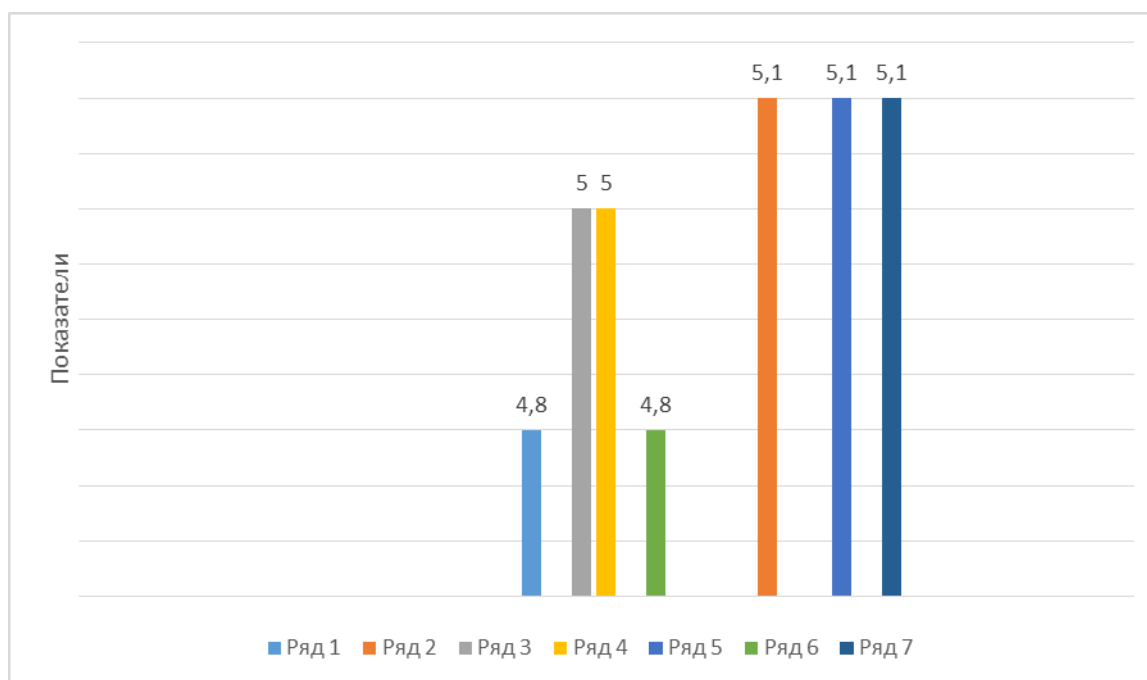
Участник опроса	Эмоциональный компонент	Когнитивный компонент	Поведенческий компонент
№1	+1	0	+1
№2	+1	+1	+1
№3	+1	+1	+1
№4	+1	0	+1
№5	+1	+1	0
№6	0	+1	0
№7	+1	+1	+1
№8	+1	+1	+1
№9	+1	0	+1
№10	0	+1	0
Итог:	0,8	0,7	0,7

По результатам исследования в коллективе наблюдаются положительные показатели по всем трем компонентам: высокий балл получен по эмоциональному компоненту. Коллектив сформирован давно, люди хорошо знают друг друга, привыкли друг к другу. В коллективе преобладают позитивные настроения, люди положительно оценивают своих коллег, готовы к сотрудничеству. 80% респондентов данный коллектив полностью устраивает. Остальная часть положительно оценивает климат коллектива, но не расположена к более тесному общению, данные респонденты находятся несколько в стороне, но не испытывают дискомфорта и эмоционального давления со стороны других членов группы.

Результаты «СПКС» - социально-психологической самооценки коллектива.

Полученные данные суммируются (по каждому показателю) и представлены в виде графика, который наглядно демонстрирует социально-психологический климат избранного для изучения коллектива:

- 1 балл – очень низкий
- 2-3 балла – низкий
- 4-5 баллов – средний
- 6-7 баллов – оптимальный
- 8-10 баллов – идеальный



После проведения методики для изучения социально-психологического климата коллектива (методика О. Немова), выяснилось, по шкале «стремление к сохранению целостности группы»

интенсивность развития равна 4,8. Группа стремится к сохранению целостности, но в то же время некоторым членам группы это не нужно. Члены группы не остаются равнодушными, если задеты интересы коллектива, верят в свой коллектив, постоянно заботятся об успехах коллектива, хотя, не многие личные интересы подчиняют интересам коллектива.

Сплоченность (единство отношений) команды примерно на 5,1. Это говорит о том, что группа сплоченная. Члены группы едины в оценках проблем, стоящих перед коллективом, одинаково оценивают интересы коллектива.

Контактность (личные взаимоотношения) 5,0. Сотрудники, исходя из полученных результатов, радуются успехам друг друга, уважают, доверяют друг другу. Это свидетельствует о том, что в группе хорошо развиты личные взаимоотношения.

По шкале «Открытость» интенсивность развития равна 5,0. Члены группы радуются успехам друг друга, одинаково объективно оценивают работу старых, новых членов коллектива, что говорит о нераспределенности симпатий.

Шкала «Организованность» – 5,1. Члены группы находят общий язык между собой, группа действует слаженно организованно в трудных ситуациях, находят вариант распределения обязанностей.

Шкала «Информированность» – 4,8. В группе не совсем хорошо знают привычки и склонности друг друга, приемы и методы совместной работы.

По шкале «Ответственность» интенсивность развития равна 5,1. Члены коллектива довольно ответственно выполняют любую работу, некоторые ставят общественные интересы выше личных.

Анализ результатов анкетирования свидетельствует о том, что социально-психологический климат коллектива детского сада является благоприятным, но не идеальным.

В целом, можно отметить общую удовлетворенность сложившимися взаимоотношениями в коллективе, как между сотрудниками, так и с руководителем

Следует отметить, что непосредственную ответственность за состояние благоприятного социально-психологического климата в коллективе несет руководитель ДОУ, который создаёт условия для удовлетворения их профессиональных потребностей; сплачивает людей вокруг общих целей; готовит каждого члена коллектива к совместной деятельности на основе постоянного профессионального развития и саморазвития; устанавливает необходимые деловые отношения; мотивирует и стимулирует труд, создаёт в коллективе атмосферу уважения, доверия и успеха. И здесь, одним из условий совершенствования благоприятного психологического климата коллектива являются установившиеся традиции ДОУ, которые дают возможность повысить самооценку, уважение, почувствовать собственную значимость и внимание коллег, руководства к своей персоне, например «Чествование ветеранов труда»; профессиональные конкурсы педагогического мастерства; разнообразные личностные конкурсы воспитателей; празднование Дней рождения детского сада, Вечеров выпускников и т.д.

Большое значение в плане взаимопонимания в коллективе имеет совместное проведение досуга: совместные походы на природу, посещение музеев, театров, концертов способствует лучшему узнаванию членами коллектива друг друга. Когда люди хорошо знают друг друга, у них исчезает необходимость в психологической защите, что позволяет проявлять большую открытость в общении.

В качестве рекомендации по улучшению ситуации можно предложить комплекс тренинговых игр и мероприятий для коллектива, где члены за номерами 6 и 10 имели бы возможность раскрыть себя и наладить отношения с коллективом (open-lesson.net Соловьева О.В. «Комплекс тренингов для педагогического коллектива ДОУ»; kopilkaurokov.ru Тренинг для педагогов «Сплочение коллектива и командообразование»).

Социально-психологический климат в дошкольном учреждении играет значительную роль в формировании воспитательного процесса, влияет на качество обучения и воспитания подрастающего поколения. Решение социально-психологических проблем является залогом стабильности и успешного функционирования ДОУ.

Литература

1. Арапова М.А. Формирование коллектива ДОУ: Пособие для психологов, воспитателей.- Ростов н/ Д: Феникс, 2012.
2. Недосека Ольга. Психологический портрет современного воспитателя детского сада: учебно-методическое пособие.- Московский психолого-социальный институт, 2012.
3. Панфилова А. Социально-психологический климат в педагогическом коллективе: Учебное пособие для студентов учреждений высшего профессионального образования.- Академия, 2011.
4. Зотова Л.Н. Пути формирования благоприятного психологического климата педагогического коллектива: практическое пособие. - Речь, 2012.

Черная Е.Е.¹, Козлова Н.С.² ©

¹Студент, кафедры социальной психологии;

²Доцент, канд.псих.наук., кафедра социальной психологии.

Ивановский государственный университет

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПОТРЕБНОСТИ В СУЖДЕНИИ В РЕАЛЬНОЙ ЖИЗНИ И В ИНТЕРНЕТ-СРЕДЕ

Аннотация

В статье представлены результаты эмпирического исследования, посвященного взаимосвязи реализации потребности в высказывании своей точки зрения в реальной жизни и в сети Интернет. Полученные результаты могут быть использованы в практической деятельности психологов, в частности, при работе с клиентами подверженными интернет-зависимости.

Ключевые слова: суждение, потребность, Интернет.

Keywords: judgement, needs, the Internet.

Представленная вашему вниманию работа связана со специфической потребностью, свойственной социальному существу – потребности в суждении. Само суждение представляет собой перцептивный опыт человека, перекодированный в словесную форму. Благодаря данному процессу, обмену высказываниями, возможны различные виды взаимоотношений между людьми. Кроме того данный лексический конструкт является необходимым условием обобщения, что является операцией абстрактного мышления. [2].

Высказывание своего мнения, редко имеет само ценность, как правило, подобный речевой акт предполагает наличие слушателей. Этот факт говорит нам о том, что через суждения могут реализовываться ряд иных социальных по своей природе потребностей. В первую очередь это касается потребности быть услышанным и понятым другими людьми. При процессе коммуникации людей мы очень редко можем наблюдать синтонность. В ряде случаев собеседники реализуют каждый свой собственный монолог, не выходя на уровень истинного продуктивного общения. Помимо стремления поделиться своим субъективным опытом с другими, это может указывать на потребность в самовыражении, самоутверждении. [3]. О потребности в понимании, через высказывание суждения, писал Г. Мюррей. Однако, он рассматривал эту нужду в несколько ином контексте. Посредством реализации своего мнения личность стремиться добиться истины, размышляя и ведя открытую беседу с другими людьми. В данном случае, мы видим, что для таких людей мало простого выражения своей точки зрения, необходим отклик со стороны собеседников.

Обратимся теперь к теме киберпсихологии. В настоящий период времени психология Интернета является одной из наиболее актуальных и разрабатываемых областей в психологической науке. Данной проблеме посвящены многочисленные работы отечественных и зарубежных ученых. Это исследования по виртуальной Белинской Е.П., Жичкиной А.Е.[1]; работы, посвященные самопрезентации в Сети, таких исследователей, как Гордеев Н.В. [4], Завьялова З.С. [5]. Виртуальную идентичность исследовали Осипова А.Г. [8], Соколов М.[9]. Также имеются работы, раскрывающие особенности виртуального образа «Я» [10].

Среди всех направлений стали появляться исследования социальных мотивов и потребностей, реализуемых личностью в Сети [6,7]. И, изучая этот вопрос, мы заинтересовались стремлением личности высказывать свое мнение, «выносить суждение» в интернет-пространстве, характерным для 51% активных пользователей [6]. Работ, посвященных именно этому вопросу, в психологической науке не представлено, что и обусловило актуальность и новизну данной проблемы.

В данной работе нам бы хотелось проанализировать соотношение специфики реализации потребности высказывать свое мнение в реальном взаимодействии с миром с тем, как это происходит в Сети.

Вначале рассмотрим такую особенность, как тенденция высказываться, даже при осознании возможных негативных последствий этого акта. Для 1% людей данное действие характерно постоянно и для 13% имеет стабильную частоту. При этом, почти треть (32% респондентов) указали, что время от времени замечают за собой подобную несдержанность. Чуть меньше половины (42%) опрошенных редко осознают выше описанную склонность и 12% никогда не высказывались, при прогнозе негативных последствий своих суждений. Таким образом, мы подтвердили правомерность и актуальность данного

исследования, так как в выборку вошли лица, которым действительно, хоть и в разной степени, присуща потребность выражать свое мнение даже в обстоятельствах неподходящих для этого.

Если же обратиться к анализу взаимосвязей данной тенденции с способами ее реализации в Сети, то можно увидеть, что она прежде всего коррелирует с высокой частотой высказывания своего мнения в интернет-пространстве ($r = 0.23$, при $p \leq 0.05$). Происходить это может как на информационных сайтах ($r = 0.27$, при $p \leq 0.05$), так и в отношении фильмов, которые понравились ($r = 0.24$, при $p \leq 0.05$), и товаров, причем в последнем случае оставленные отзывы могут быть как позитивные ($r = 0.25$, при $p \leq 0.01$), так и негативные ($r = 0.2$, при $p \leq 0.05$). Заметим, что им в целом свойственно выражать свои мысли в том случае, когда им что-то нравится ($r = 0.22$, при $p \leq 0.05$), и когда что-либо возмущает ($r = 0.29$, при $p \leq 0.01$). Сами респонденты объясняют подобную активность в Интернете желанием быть услышанным ($r = 0.29$, при $p \leq 0.01$).

В итоге, если исходить из того, что выражение своего мнения имеет изначальную самоценность для таких субъектов, то и в Сети, подобное стремление будет проявляться не менее сильно. То есть, по сути, та активность, которую мы видим у данных пользователей, является лишь продолжением реализации потребности, которая присутствует и вне интернет-среды.

Заметим, что если в реальности у личности в ситуации, когда нет возможности высказаться, возникает беспокойство, то в Интернете у них также появляется разочарование, если оставленный «пост» не находит отклика ($r = 0.22$, при $p \leq 0.05$). То есть и здесь мы видим, что виртуальное пространство является лишь «отражением» того, что происходит с человеком в его реальной жизни. Однако здесь обнаруживается некоторая особенность, высказывания таких пользователей происходят лишь в случаях, когда им что-то нравится ($r = 0.25$, при $p \leq 0.05$). Это означает, что им важнее «поделиться радостью», но при этом получить подтверждение и связь со стороны других. В противном случае положительные эмоции, вызванные определённым событием (о котором они и озвучивают свое мнение), сменяются негативными, связанными с отсутствием связи с другими людьми.

Если говорить подробнее именно о негативных эмоциональных проявлениях, стоит отметить, что 54% респондентов склонны давать усредненную оценку частоты возникновения беспокойства при блокаде потребности суждения. Очень долго беспокоит данная проблема 3% людей, долго – 13%, не долго – 20%. Вообще не возникает подобной эмоциональной реакции при блокаде потребности суждения у 10% опрошенных. Мы видим, что большинство испытуемых в той или иной мере испытывают волнение при возникновении фрустрации изучаемой нами нужды. Это подтверждает, что поставленный нами вопрос касается значительного числа людей, а значит является актуальным.

Следующий аспект, на который мы бы хотели обратить внимание это тематика высказываний респондентов в реальной жизни. Относительно политики высказываются 22% респондентов, общественных и экономических событий – 32%, религии – 21%, жизни незнакомых людей – 27%, товаров – 10%, семьи – 24%, мотивов своих поступков – 24%. Эти темы не имеют связей с виртуальной спецификой выражения своего мнения. Наибольший процент пользователей, а именно 40%, предпочитают высказываться касательно событий своей жизни. Жизнь знакомых интересует 36% респондентов, культурные события – 34%. И, наконец, доминирование темы истории в суждениях характерно для 9% «юзеров». Последние четыре темы мы будем рассматривать ниже, в силу того, что именно они коррелируют с определенными особенностями выражения своего мнения в Сети.

Желание озвучить свое мнение на исторические темы связано, прежде всего с «местом» высказывания. Чаще всего ими становятся тематические форумы ($r = 0.23$, при $p \leq 0.05$) и информационные сайты ($r = 0.2$, при $p \leq 0.05$). Эти связи являются весьма логичными, так как именно на подобных интернет-ресурсах могут быть востребованы исторические знания. В эту же «картину» укладывается и их собственное объяснение желания высказываться в сети – это стремление поделиться своим опытом, который в данном случае скорее можно расценивать как знания ($r = 0.25$, при $p \leq 0.01$). Интересным является то, что такой тип пользователя склонен размещать в социальных сетях картинки и цитаты, отражающие мысли ($r = 0.19$, при $p \leq 0.05$), что мало связано и с интересующей их тематикой и обращает их к ресурсу, который ориентирован прежде всего на коммуникацию, а не на обмен информацией. Это позволяет предполагать, что имеющая в реальности тенденция обсуждать и высказывать мнение в отношении исторических вопросов и событий, не способна полностью удовлетворить потребность личности делиться опытом (это возможно, связано с невысокой актуальностью подобной тематики для современного общества, это мы видим и из статистического распределения), что и заставляет её искать возможности актуализации в социальных сетях.

Следующая группа пользователей, это лица, которые в реальной жизни, часто высказываются относительно культурных событий (мероприятия, музыка, кинематограф). С их точки зрения стимулом к выражению своего мнения в Сети является сам процесс сочинения различных текстов ($r = 0.21$, при

$p \leq 0.05$). Они ведут блоги ($r = 0.26$, при $p \leq 0.01$) и вступают в дискуссии на форумах ($r = 0.21$, при $p \leq 0.05$), кроме этого могут высказать свою точку зрения на игровых порталах ($r = 0.2$, при $p \leq 0.05$), в интернет-магазинах ($r = 0.21$, при $p \leq 0.05$). Все это, по их словам, вызывает у них эмоции радости ($r = 0.25$, при $p \leq 0.05$). Здесь мы можем также увидеть выход за идентичный перенос активности из реального мира в виртуальный. Помимо обсуждения доминирующих интересов в Сети начинается высказывание и по другим, не имеющим отношения к культурным событиям вопросам, что означает, что Интернет может значительно расширять «поле» высказываний.

Обратимся теперь к анализу тех респондентов, которые предпочитают выражать свое мнение касательно жизни знакомых. Для них также характерна мотивация сочинения текста ($r = 0.28$, при $p \leq 0.01$). Пользователи ведут свой блог ($r = 0.2$, при $p \leq 0.05$), выражают свое мнение в интернет-магазинах ($r = 0.28$, при $p \leq 0.05$) и социальных сетях ($r = 0.25$, при $p \leq 0.05$). Кроме того для них характерна высокая частота суждений в Сети ($r = 0.23$, при $p \leq 0.01$) сопровождающаяся возможность реализовать через такую деятельность и потребность в азарте ($r = 0.32$, при $p \leq 0.01$). Такую закономерность можно объяснить лишь тем, что специфика интернет-среды, в данном случае быстрый и легкий доступ к событиям жизни других людей, а главное возможность безопасно «судить» других, знакомых и незнакомых, может интенсифицировать выражение своего мнения у данной совокупности пользователей, расшатывая «границы» дозволенного в взаимодействии с другими. В целом можно отметить, что такой тип пользователей посредством Интернета реализует суждения относительно той области, которая интересна для них и в реальности. Однако, исходя из появления специфического состояния азарта, а также высокой частоты высказываний в Сети, можно говорить не только об «углублении» личности в интернет-среду, но и в изменениях принципов построения отношений.

Приступим к рассмотрению пользователей, содержание суждений которых в реальности, относятся к событиям собственной жизни. Центрированность на себе приводит к тому, что таким лицам не интересно высказываться о товарах, ни положительно ($r = -0.25$, при $p \leq 0.05$), ни отрицательно ($r = 0.22$, при $p \leq 0.05$), о фильмах, даже если они вызвал и сильные негативные эмоции ($r = -0.26$, при $p \leq 0.01$). Для них не характерно посещать и высказываться на форумах ($r = -0.23$, при $p \leq 0.05$), а также в интернет-магазинах ($r = -0.21$, при $p \leq 0.05$). Также не привлекает их процесс сочинения текста ($r = -0.22$, при $p \leq 0.05$) и выражение своей точки зрения относительно понравившейся записи в Сети ($r = 0.25$, при $p \leq 0.05$). Важно то, что они вообще испытывают страх ($r = 0.21$, при $p \leq 0.05$), когда им приходится выносить свои суждения в интернет-пространстве. То есть, для них вовсе не характерно перенесение удовлетворения данной потребности в Интернет. Таким образом, мы можем предположить, что субъекты предпочитающие говорить в реальности о собственной жизни, стараются не высказываться в Интернете: о другом им говорить не интересно, а о себе – страшно (боязнь может порождаться ожиданием отрицательной реакции на их суждения со стороны других людей, которые могут негативно повлиять на Я-концепцию).

Мы провели анализ связей между содержанием тем, относительно которых пользователи предпочитают высказываться в реальной жизни со спецификой удовлетворения потребности суждения в Сети. Основной вывод, который мы можем сделать это то, что темы, либо мотивы высказываний, предполагающие ориентацию на других людей, способствуют уходу в виртуальный мир. Это может быть связано как с интенсификацией выражения мнения в той же области, что и в реальности, так и с расширением «поля» высказываний. В то время как превалирование в реальности темы собственной жизни, то есть ориентация на себя не является стимулом для переноса потребности суждения в Интернет. В целом, можно отметить, что наибольшей популярностью при обсуждениях в Сети пользуется событийная направленность.

В продолжение наших рассуждений остановимся на значимости того, кто должен присутствовать в момент высказывания. Значимость присутствия хорошо знакомых, но не близких людей характерна для 17% пользователей, рабочего коллектива – 19%, друзей – 50%, членов семьи – 42%. Наедине с собой выражать свое мнение предпочитают 4% респондентов. Со всеми обозначенными референтными группами были выявлены корреляционные связи. Ниже представлен анализ каждой из них.

Если личности в реальности важно присутствие знакомых но не близких людей, то доминирующей мотивацией виртуальных суждений становится желание начать дискуссию ($r = 0.23$, при $p \leq 0.05$) и стремление быть услышанным ($r = 0.25$, при $p \leq 0.01$). Можно предположить, что в реальности данный тип пользователей не получает ожидаемой и важной для них реакции на свои мысли. Это подталкивает к реализации неудовлетворенной потребности в Интернете.

Респонденты, для которых потребность высказывания ориентирована на профессиональную среду, то есть важно присутствие рабочего коллектива при вербализации своих мыслей указывают, что им не с кем обсудить волнующую проблему ($r = 0.2$, при $p \leq 0.05$). Вероятно, привыкнув обсуждать проблемы на работе, они не знают где и с кем поделиться, если волнующий вопрос не относится к профессиональной деятельности. Именно тогда они предпочитают высказываться в интернет-среде.

Необходимость высказываться в кругу друзей коррелирует с ведением блога ($r = 0.22$, при $p \leq 0.05$). Напомним, что таких респондентов большинство. Блогосфера является одним из способом самовыражения и создания открытого диалога посредством Сети, поэтому данная связь кажется нам логичной. Единственной особенностью можно считать то, что «подписчики» блога могут создавать иллюзию расширения самого круга друзей.

Выражение своего мнения в кругу членов семьи характерно для людей со следующими особенностями виртуальных суждений. Они не испытывают такие эмоциональные реакции, как бодрость ($r = -0.2$, при $p \leq 0.05$) и азарт ($r = -0.29$, при $p \leq 0.01$). Не выражают свою точку зрения в социальных сетях ($r = -0.27$, при $p \leq 0.01$). Обладают низкой реактивностью в интернет-пространстве, что выражается в отсутствии стремления опровергнуть другого ($r = -0.24$, при $p \leq 0.05$) и вступления в диалог, при комментировании их записи ($r = -0.2$, при $p \leq 0.05$). Данные факты говорят нам о низкой степени или отсутствии перенесения удовлетворения потребности суждения в виртуальную среду. Вероятно, реальное общение с близкими людьми позволяет удовлетворить изучаемые потребности в реальности.

Последний тип пользователей, который мы рассмотрим, это будут субъекты, для которых присутствие других личностей при озвучивании своих мыслей является не обязательным. Они не часто высказываются в Интернете ($r = -0.23$, при $p \leq 0.05$). А если это делают, то испытывают печаль ($r = 0.42$, при $p \leq 0.01$). Очевидно, что такие люди не ищут социальной поддержки во время озвучивания своих мыслей, поэтому у них не возникает фрустрация данной потребности в реальной жизни, и они не стремятся удовлетворять ее в Сети. Однако, данная особенность характерна для минимального количества людей.

Таким образом, отметим, что вовлеченность в виртуальную реальность проявляется у тех, для кого важно донести свои мысли до лиц, выходящих за пределы микросоциальной среды. В реальности сделать это труднее, и получить обратную связь также не просто, в итоге личность переориентируется на Сеть. Пользователи, для которых важно мнение родственников и друзей, то есть тех, кто более внимателен к ним самим, демонстрируют низкую активность в области виртуальных суждений. Такую же модель поведения мы видим и у тех, для кого присутствие других людей при вербализации мыслей значения не имеет.

В заключении обобщим выводы, полученные относительно взаимосвязи специфики виртуальных и реальных суждений. Основная мысль заключается в том, что изначальная потребность в высказывании своего мнения может переноситься в Сеть в изначальном виде или не проецироваться вообще, либо модифицироваться в виртуальной среде, посредством расширения пространства высказываний, либо интенсифицироваться. Зависит характер связи виртуального и реального способа удовлетворения потребности суждения в первую очередь от степени ориентации на других людей при изложении своей точки зрения. Последняя может приводить к фрустрации данной потребности в реальной жизни и усилении акта ее удовлетворения в Сети.

Литература

- Белинская Е.П., Жичкина А.Е. Современные исследования виртуальной коммуникации: проблемы, гипотезы, результаты. // Образование и информационная культура. – 2000. – №7. – С. 395-431.
- Большой психологический словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.psyho.ru/dictionaries/bolshoj-psixologicheskij-slovar/suzhdenie/>
- Егидес А.П. Лабиринты общения// Лабиринты общения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.sinton.ru/perebivanie.htm>
- Гордеев Н.В. Презентация виртуальной личности в разных коммуникационных средах сети [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cyberpsy.ru/2011/05/1151/>
- Завьялова З.С. Самопрезентация личности в чат-коммуникациях. Автореф. канд. философ. наук. – Томск, 2011. – 20 с.
- Козлова Н.С. Интернет как среда реализации социальных мотивов личности // Universum: Психология и образование: электрон. научн. журн. / [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://7universum.com/ru/psy/archive/item/1713>
- Козлова Н.С., Сушков И.Р. Стремление к публичности и самопрезентации как проявление специфических потребностей, реализуемых личностью в интернет-среде // Информационный гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение» / [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.zpujournal.ru/ezpu/2013/6/Kozlova_Sushkov_Publicity-Self-Presentation/
- Осипова А.Г. Виртуальная «личность» и реальное «я»: проблема идентичности // Вопросы культурологии. – 2008. – № 1. – С. 16-17.
- Соколов М. Онлайн-дневник, теории виртуальной идентичности и режимы раскрытия персональной информации / М. Соколов // Личность и межличностное взаимодействие в сети Internet / Под ред. Волохонского В.Л., Зайцевой Ю.Е., Соколова М.М. – СПб.: СПбГУ, 2007. С. 9-39.
- Фриндте В., Келер Т. Публичное конструирование Я в опосредованном компьютерном общении / В. Фриндте, Т. Келер // Гуманитарные исследования Интернета / под ред. А.Е. Войскунского. – М., 2000. С. 40-54
- Холл С.Линдсей Г. Персонология Мюррея // Теории личности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psylib.org.ua/books/holli01/txt05.htm>

Для заметок

Подписано в печать 20.05.2016
Формат 60х90/8 Бумага офсетная. Гарнитура Таймс
Усл. печ. л. 14,7 Тираж 999 экз. Заказ 311
Отпечатано в типографии «Литера»
ООО «Институт Стратегических Исследований»