

МОЛОДОЙ

ISSN 2072-0297

УЧЁНЫЙ

ежемесячный научный журнал



11
2014
Часть IV

ISSN 2072-0297

Молодой учёный

Ежемесячный научный журнал

№ 11 (70) / 2014

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор: Ахметова Галия Дуфаровна, *доктор филологических наук*

Члены редакционной коллегии:

Ахметова Мария Николаевна, *доктор педагогических наук*

Иванова Юлия Валентиновна, *доктор философских наук*

Лактионов Константин Станиславович, *доктор биологических наук*

Сараева Надежда Михайловна, *доктор психологических наук*

Авдеюк Оксана Алексеевна, *кандидат технических наук*

Алиева Тарана Ибрагим кызы, *кандидат химических наук*

Ахметова Валерия Валерьевна, *кандидат медицинских наук*

Брезгин Вячеслав Сергеевич, *кандидат экономических наук*

Данилов Олег Евгеньевич, *кандидат педагогических наук*

Дёмин Александр Викторович, *кандидат биологических наук*

Дядюн Кристина Владимировна, *кандидат юридических наук*

Желнова Кристина Владимировна, *кандидат экономических наук*

Жуйкова Тамара Павловна, *кандидат педагогических наук*

Игнатова Мария Александровна, *кандидат искусствоведения*

Коварда Владимир Васильевич, *кандидат физико-математических наук*

Комогорцев Максим Геннадьевич, *кандидат технических наук*

Котляров Алексей Васильевич, *кандидат геолого-минералогических наук*

Кучерявенко Светлана Алексеевна, *кандидат экономических наук*

Лескова Екатерина Викторовна, *кандидат физико-математических наук*

Макеева Ирина Александровна, *кандидат педагогических наук*

Мусаева Ума Алиевна, *кандидат технических наук*

Насимов Мурат Орленбаевич, *кандидат политических наук*

Прончев Геннадий Борисович, *кандидат физико-математических наук*

Семахин Андрей Михайлович, *кандидат технических наук*

Сенюшкин Николай Сергеевич, *кандидат технических наук*

Ткаченко Ирина Георгиевна, *кандидат филологических наук*

Яхина Асия Сергеевна, *кандидат технических наук*

На обложке изображен Сальвадор Эдвард Лурия (1912–1991) – американский микробиолог, лауреат Нобелевской премии по физиологии и медицине 1969 года.

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

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231. E-mail: info@moluch.ru; <http://www.moluch.ru/>.

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый»

Тираж 1000 экз.

Отпечатано в типографии «Конверс», г. Казань, ул. Сары Садыковой, д. 61

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

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

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

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

Ответственные редакторы:

Кайнова Галина Анатольевна

Осянина Екатерина Игоревна

Международный редакционный совет:

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

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

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

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

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

Гайич Тамара, *доктор экономических наук (Сербия)*

Данатаров Агахан, *кандидат технических наук (Туркменистан)*

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

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

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

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

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

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

Лю Цзюань, *доктор филологических наук, профессор (Китай)*

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

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

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

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

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

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

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

Узаков Гулом Норбоевич, *кандидат технических наук, доцент (Узбекистан)*

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

Хоссейни Амир, *доктор филологических наук (Иран)*

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

Художник: Евгений Шишков

Верстка: Павел Бурьянов

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Александров И. Н.

Проектно-исследовательская деятельность
на уроках литературы 355

Богданов И. В.

Особенности психолого-физического состояния
военнослужащего в морском походе..... 361

Глоба Л. Г.

Исследование детско-родительских отношений
как фактора развития агрессивности детей
старшего дошкольного возраста..... 363

Горбина М. А., Белай В. И.

Непрерывное образование как объективная
необходимость профессионального
совершенствования личности 378

Исакова Н. А.

Воспитание юного петербуржца средствами
музейной педагогики..... 379

Каюрова А. Н., Скокова О. В., Шеховцова Т. С.

Формирование культуры безопасности
у дошкольников в условиях ФГОС 384

Клым Б. И.

Сравнительный анализ основ лицензирования
профессиональных учебных заведений
на Украине и в России. Мировой опыт..... 386

Куимова Е. И., Куимова К. А., Титова Е. И.

Прикладная направленность курса математики
в строительном вузе 390

Макеева И. А.

Система взаимоотношений концертмейстера
и дирижера при работе с концертным хором.. 392

Машинистова Н. В.

Образовательная программа по иностранному
языку для старших дошкольников в условиях
реализации Федерального государственного
образовательного стандарта дошкольного
образования..... 394

Мосина М. А., Красильникова Н. А.

Языковой Портфель как инновация
современного иноязычного образования 398

Попова В. Ф., Ищук Е. Г., Белоусова Е. Ю.

Влияние подвижных игр на гармоничное
развитие детей дошкольного возраста 402

Проценко Е. А., Трофименко Ю. В., Семенова Г. А.

Методические аспекты обучения младших
школьников элементам математической
статистики 404

Прусак В. Ф.

Методологические подходы к формированию
системы непрерывной экологической
подготовки дизайнера 409

Ротова Н. А.

Актуальные проблемы развития
коммуникативной компетенции педагога
начального общего образования в процессе
повышения квалификации 412

Селиверов Д. И.

Тренажёрные комплексы для учреждений
среднего профессионального образования
по специальности 220415 «Автоматика
и телемеханика на транспорте»..... 415

Стойчик Т. И.

Подготовка квалифицированных рабочих
горного профиля в условиях профессионально-
технического учебного заведения 418

Стрихар О. И.

Формирование музыкально-эстетического вкуса
и кругозора учащихся на основе применения
принципа интеграции на уроках музыки..... 423

Хамдамов У. Э., Хидирбаев Ш. Е.

Место самостоятельной работы студентов
в учебном процессе 426

Шакурова Д. И.

О реализации реабилитационной программы
«Только для девочек» 427

Шульц Е. Г.

Специфика развития идеи эстетического
воспитания детей в отечественной теории
и практике 430

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

Селинская С. Н., Власов А. А., Рядинская Л. В.

Круговая тренировка как эффективная
организационно-методическая форма
проведения занятий с детьми в физкультурно-
оздоровительном комплексе..... 434

ФИЛОСОФИЯ

Душаев А. Ж.

Духовность и общество 439

Корякина А. П.

Рассеяние и сингулярности: свобода
от структуры 440

Путров С. Ю.

Философское обоснование биосоциальных
технологий влияния на здоровье человека 444

Фенно И. Н.

Конституционно-правовые аспекты обеспечения
свободы совести в Украине 447

ПЕДАГОГИКА

Проектно-исследовательская деятельность на уроках литературы

Александров Иван Николаевич, учитель русского языка и литературы
ГБОУ СОШ №262 (г. Москва)

Проектно-исследовательская деятельность в школе становится важным элементом любого урока. Она всегда лично ориентирована (каждому ребенку предоставляется индивидуальное задание), характеризуется возрастанием интереса и вовлеченности в работу по мере её выполнения (исследовательская работа, поэтапное выполнение заданий); позволяет реализовать педагогические цели на всех этапах (может быть рассчитана на продолжительный период, например, на учебный год), позволяет учиться на собственном опыте, на реализации конкретного дела; приносит удовлетворение ученикам, выдающим продукт собственного труда [1].

Использование метода проектирования позволяет учащимся приобретать умения и качества, необходимые человеку 21 века: ответственность и адаптивность, коммуникативные умения, творчество и любознательность, критическое и системное мышление, умение работать с информацией и медиа средствами, межличностное взаимодействие и сотрудничество, умение ставить и решать проблемы, направленность на саморазвитие, социальная ответственность [1].

В основу **учебного проекта** так же, как и исследования, положена идея, направленная на решение какой-либо проблемы. Организация проектно-исследовательской деятельности имеет следующую структуру: **мотив, проблема, цель, задачи, методы и способы, план, действия, результаты, рефлексия**.

Необходимо через различные формы организации: **урок, элективный курс** предпрофильного уровня, **профильное обучение**, групповую, индивидуальную, парную формы работы формировать у учащихся навыки проектно-исследовательской деятельности [1].

В процессе проектной деятельности учащихся решаются все учебно-познавательные задачи, направленные на приобретение новых знаний и умений, путем поиска способов, методов решения, при реализации которых используются все мыслительные операции, осуществляющие установление связей и отношений, доказательства и обобщение данных, развивается творческое мышление.

При изучении русской литературы проектная деятельность приобретает особенно жизненный характер, так как влечет за собой объединение многих тем и предметов гуманитарного цикла, прослеживаются метапредметные связи [1].

В Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) подчеркивается, что «понимать литературу как вид искусства в соотношении взаимосвязи с другими видами искусства (музыкой, театром, живописью, кино) помогают опыт анализа и интерпретации художественного произведения как художественного целого, концептуальное осмысление его в этой целостности и взаимосвязях с культурной средой, взгляд на его поэтику, как на воплощение своеобразия авторской личности и художественных тенденций эпохи».

Виды проектов

Практически-ориентированный проект

Цель: создание презентаций, газет, клипов, тестов и других материалов, которые могут быть использованы учителем на уроках. Примером такой работы может быть долгосрочный проект **«Дети войны — глазами детей»**. Проект рассчитан на учащихся 5–11 классов. Важной особенностью любого проекта является сплочение детского коллектива, воспитание толерантности. Педагогический коллектив, работающий над созданием данного проекта, должен помнить, что в классе учатся дети разных национальностей. Каждый народ внес свой вклад в развитие исхода событий Великой Отечественной войны.

Задачи проекта: 1. Самостоятельно изучить (спросить у родственников), сфотографировать (найти в Интернете) и описать места, где происходили военные события, в которых участвовали родственники. 2. Узнать, как сохраняется культурное наследие в моем городе, как увековечена память о героях Великой Отечественной войны в моем городе, районе. 3. Исследовать жизнь отдельно взятого человека в истории России. 4. Попытка реконструкции важных эпизодов Великой Отечественной войны (изготовление одежды, оружия), испытание различных версий сражения, описанных в литературных источниках.

Исследовательский проект

Тема: «Создание образа русского солдата в русской литературе и искусстве»

Цели: 1. Подготовить учащихся к восприятию художественных произведений, которые будут изучаться в курсе литературы 5–11 классов, на примерах показать значение образа русского солдата в развитии русской литературы и искусства. 2. Познакомить учащихся с творчеством представителей различных искусств XII–XXI века (литература, театр, музыка, изобразительное искусство, архитектура), с их вкладом в создание образа России и русского солдата, воина.

Важное условие, которое ставит учитель литературы при реализации исследовательского проекта, экскурс по темам уже изученным. Учащиеся вспоминают все произведения на тему войны, которые уже изучались, и знакомятся с новыми произведениями. Учитель готовит вопросы, помогающие ребенку найти соответствия в произведениях разных авторов по данной проблеме. Одним словом, учитель составляет вопросы таких образом, чтобы участники проекта могли применить приемы сравнительного анализа произведений.

Задачи: 1. Формировать потребность в усвоении высоких культурных и духовных ценностей. 2. Воспитывать патриотические чувства учащихся, гордость за свою страну.

Результатом проектной деятельности является создание исследовательской работы и презентации, которая может быть использована на обзорном уроке, предвещающем изучение творчества писателей, воссоздающих или дополняющих образ русского солдата. Учащиеся делятся на группы по интересам («художники, музыканты, театралы, архитекторы, литераторы»).

Творческий проект

Тема: «Образ русского солдата в стихотворениях писателей XIX–XXI века»

Цель: 1. Приобщить учащихся к русской поэзии, к системе моральных ценностей, накопленных веками.

Задачи: 1. Познакомить детей с поэзией, в которой воспевается русский воин, через лирику показать трагизм войны, мощь русского народа. 2. Формировать потребность в усвоении высоких культурных и духовных ценностей. 3. Побуждать к овладению основами нравственного поведения и нормами гуманистической морали (взаимопонимания, культурного общения, веры в созерцательные силы человека, трудолюбия, патриотизма, чести и достоинства человека). 4. Воспитывать уважительное отношение к старшему поколению, ветеранам Великой Отечественной войны. 5. Учащиеся заучивают стихотворения, подбирают музыкальный материал (военные песни), видеоматериал (кинохроника, военные фильмы), пишут сценарий.

Принято решение о проведении мероприятия «70 лет разгрома немецко-фашистских войск под Москвой», на которое были приглашены ветераны Великой Отечественной войны.

Ролевой (игровой) проект.

Воссоздание «живой картины» времени к уроку в 10-ом классе по теме «Война и мир. Жизнь мирного населения и солдат во время войны».

Создается ситуация: показывается влюбленность героев (он и она), внезапно меняется картина (под гул самолетов, пулеметные очереди солдаты уходят на фронт). Она провожает его на войну; следует показать жизнь его (отдельно на поле боя) и её в ожидании своего любимого.

Учащиеся должны показать внутренний конфликт героев (служение государству и верность любимому человеку, чувство долга и чувство любви).

Этапы проектной деятельности

1. Поисковый этап (до формулировки проблемы). На этом этапе в ходе совместных обсуждений вскрываются исходные лично значимые школьником вопросы (история родственников, участвовавших в Великой Отечественной войне), фиксируется проблема, ее актуальность, предмет исследования, цель проекта, гипотеза, задачи, используемые методы, практическая значимость результата. Педагог выступает в роли консультанта, помогает в поиске информации, ее анализе, структурировании. [1]

2. Аналитический этап (до составления плана деятельности включительно). Этот этап включает в себя поиск средств самообразования: образовательные ресурсы как школьные (возможности учебного предмета, учителя как консультанта), так и не связанные с учебным заведением (библиотека, Интернет, СМИ и др.). Осуществляется следующая деятельность: поиск информации и составление плана деятельности, уточнение намеченных целей и задач, сбор информации и обмен ею с другими лицами. [1]

3. Практический этап (реализация плана деятельности). На данном этапе работы над образовательным проектом происходит осознание собственной компетентности и успешности в образовательном процессе. [1]

4. Презентационный этап (презентация продуктов самообразования). Этап предусматривает осознание значения полученных результатов, определения способов использования достигнутых в ходе разработки и реализации образовательного проекта результатов, осознание и формулирование новых целей самообразования. Это достигается путем использования таких приемов, как групповая и индивидуальная рефлексия. Подготовка и обобщение материала для презентаций, как правило, вызывают новые вопросы и побуждают учащихся к дискуссиям. Функция учителя — объяснить учащимся проектной группы основные правила ведения дискуссии и делового общения. [1]

5. Контрольный этап. Непосредственный результат, выражающийся во владении учащимися определенным набором способов деятельности ходе разработки и реализации образовательного проекта (компетентность). Формами предъявления выполненного задания или отчетности могут быть публикация, буклет, презентация, веб-сайт, альбом, альманах, газета, сценарий ви-

деофильма, репортаж, программа праздника, театральная постановка и т. д. [1]

Элементы практически-ориентированного проекта

(«Книга памяти», работы учащихся ГБОУ СОШ №262)

Мой прадедушка **Саакян Мкртыч Егиазарович** родился в 1901 году. Во время геноцида армян в Турции в 1915 году бежал из Османской империи вместе со своими братьями. Из семерых братьев выжил он один. В 1915 году он поселился в Грузии, где в 1917 году вступил в Коммунистическую партию. До 1937 года занимал руководящие посты в Компартии ГССР (Грузинская Советская Социалистическая Республика). В 1937 году попал под репрессии и был обвинён в троцкизме, посажен в Бутырскую тюрьму г. Москвы (следственный изолятор №2 г. Москвы). В 1941 году, когда началась Великая Отечественная война, прадедушка был реабилитирован и отправлен на фронт на Крымский полуостров (Керченские катакомбы), где героически воевал. Там же получил **Орден Мужества**. А в 1945 году дошёл до Берлина. После окончания войны прадедушка рассказывал моему отцу о всех ужасах войны, фашизма, о героическом подвиге Советского народа и о его глубоком уважении к русскому солдату!

Саакян Мариам, 11 класс

Мой прадедушка **Чеботарёв Фёдор Петрович** родился в 1910 году в Белгородской обл. (г. Новый Оскол, Яковлевский сельсовет). В 31 год стал участником Великой Отечественной войны. Он был командиром танкового подразделения. Бился с врагом на танке Т-34. В 1943 году был участником битвы на Курской дуге. Его танк во время тяжёлого боя подбили фашисты, танк загорелся. Все члены экипажа получили ранения, в том числе и мой прадедушка. Он оказался в госпитале. После того, как он поправился, его снова отправили на фронт. Когда он сидел в командном пункте вместе с другими командирами, к ним попал снаряд. Дедушка получил смертельное ранение. Он имел несколько орденов, один из которых **Орден Красной Звезды**. Я горжусь своим прадедушкой!

Ерохов Илья, 8 класс

Мой прадедушка **Миронов Кирилл** жил в Домодедовском районе, посёлке Заря, прошёл всю Великую Отечественную войну и вернулся живым. На войне ему многое пришлось пережить. На мой взгляд, самым ужасным, что с ним произошло, это ранение, которое он получил в голову. Дедушка сутки ждал медицинской помощи, лежа в какой-то яме. Хорошо, что он не погиб, а выжил и дожил почти до восьмидесяти лет. Прадед даже после такого тяжёлого ранения продолжил защищать свою родину. После войны он остался восстанавливать Берлин, а бабушка **Миронова Александра** решила тоже не сидеть без дела и поехала восстанавливать Донбасс. Моя бабушка во время войны водила машину. Бабушка была смелой. Любовь бабушки и дедушки была настолько крепкой, что после возвращения на родину они поженились.

До войны дедушка рисовал картины и поступил в художественное училище. После войны он не бросил своё увлечение и продолжал рисовать. Картины были очень красивы. Чаще всего он рисовал пейзажи. Мне кажется, это является доказательством, что дедушку не сломила война.

Дедушка и бабушка получили много медалей и орденов, но это не главное, главное то, что они остались живы, что их любовь пережила всю войну.

Кисенко Дарья, 11 класс

В 1941 году началась Великая Отечественная война. Большинство людей СССР, в том числе и мой прадедушка **Стецурин Николай Иванович**, ушли на фронт.

Его первый бой состоялся в Сталинграде. Он участвовал в боях за Киев, Ростов, Одессу и форсирование Днепра. Позже освобождал города Румынии и Болгарии. Он стал старшим лейтенантом и командиром разведроты. Его назначили комендантом небольшого городка под Бухарестом, там для него и закончилась война. По окончании войны он вернулся домой.

За время войны у него было 4 контузии и 3 ранения. Он получил около 15 медалей и орденов, одна из которых **медаль «Героя Советского Союза»**.

Колчевский Николай, 6 класс

Моего прадедушку зовут **Симонян Бабкен Каранетович**. Во время Великой Отечественной войны доблестно сражался с врагом в звании капитана. У него много наград. Он много раз был ранен. В военные годы моя прабабушка работала в школе. Она преподавала русский язык и литературу. Моя бабушка и ее брат пережили много трудностей. Когда приходило письмо с фронта от их отца, они очень радовались. Для них это был счастливый день. По вечерам моя прабабушка перечитывала письма по много раз и говорила, что придет день, когда их отец вернется домой. В одном письме прадедушка пишет, что фотокарточка детей и документы спасли ему жизнь. Пуля прошла через них, но не дошла до сердца. И наконец, Победа! Но никаких вестей от прадедушки не было. Только через год он вернулся домой и рассказал, что был ранен и долго лежал в госпитале. После войны они переехали в военный городок в Армении. Прадедушка был директором школы и преподавал математику. Он был честным и справедливым человеком.

Казарян Акоп, 8 класс

Моего прадедушку звали **Иваном Григорьевичем Онищенко**. Он родился 12 апреля 1924 года на Украине в Полтавской области. До сих пор стоит хата, где родился мой прадед. Я там бываю летом. Прадед ходил в этом селе в школу, которая, к сожалению, уже разрушилась.

Во время войны, когда немцы оккупировали Украину и вошли в село, прадед со своими друзьями партизанил, взрывал немецкие склады с боеприпасами. Скрывался он вместе со своими двоюродными братьями в лесу. Однажды их выследили и поймали. Прадеда, его друзей и подруг погнало в грузовике до самой Германии. Им было всего по 17 лет. Их заключили в лагерь для воен-

нопленных. Через некоторое время одна немецкая семья взяла моего прадедушку работать в свой дом. Там он занимался сельским хозяйством, но еще и умудрялся помогать военнопленным в лагере. Он носил им хлеб, табак, картошку. Его поймали и били, но немецкая семья выкупила его.

В 1945 году всех военнопленных освободила Советская Армия и отвезла в Москву, где мой прадед и остался. До пенсии он работал шофером, после чего уехал на родину. Умер прадедушка в 1991 году на Украине. Когда я туда приезжаю, мы с бабушкой ходим на могилу моего прадеда и его родителей.

Мой прадед был мужественным, отважным, смелым человеком, горячо любившим свою Родину. Вечная память всем погибшим в годы войны!

Горд Стас, 8 класс

Мой прадедушка **Капанцян Хачатур Каранетович** родился 6 июня 1919 года в Гаваре (Армения), он участник Великой Отечественной войны. Он уже служил год в армии, когда началась война. Его отправили во Львов, где назначили пулеметчиком. В январе 1942 года он получил ранение в ногу, но после этого он продолжал воевать. Когда армия Львова решила сдаться, мой прадед бежал в Харьков и продолжил там воевать. В июне 1943 года он получил ранение в голову. Когда война закончилась, он вылечился и жил долго и счастливо. Сейчас ему 92 года. Я горжусь, что у меня есть такой прадед.



Мой прадед имеет ордена 1 и 2-ой степени, 70 лет Воинских Сил СССР, Орден к 50-летию Великой Отечественной войны. Он инвалид 2 группы, Ветеран труда.



Мартirosян Айказ, 8 класс

У меня были прадедушка и прабабушка. Я их не помню, но много про них слышал из рассказов своих родителей.

Один дедушка **Аркадий** был инвалидом 1 группы. Пройдя войну от начала до конца, он ослеп. Он женился, будучи слепым, ни разу не видел свою жену **Зою Афанасьевну** и своих детей, но всегда ощущал их любовь. Его жена тоже воевала, имела награды. Она была во время войны пулеметчицей. Ещё один дедушка **Карп Арутюнович** (родился в г. Кисловодск 17 марта 1922—2005 гг.) закончил школу офицеров, служил в армии, откуда его забрали на Белорусский фронт. Он был старшим лейтенантом, пехотинцем, имел ранения, получил много наград. Его жена **Надежда** (1927—2008 гг.) во время войны спасала раненых солдат. Мои родственники защищали нашу родину! Я ими очень горжусь!

Давитханян Артём, 6 класс

Мой прадедушка **Однорог Константин Петрович (1925—1995)** участвовал в обороне Сталинграда, служил в стрелковых войсках. Он попал в плен, позже организовал побег, неделю с товарищами скрывался. Они попали в село, где находилась часть, в которую их приняли. Также он воевал на Южном фронте, освобождал города.

Мой прадедушка по маме **Пруднов Иван Дмитриевич (1924—1996)** в 17 лет ушёл на фронт, попал в пехотные войска. Под Берлином его ранило, оторвало ногу 8 мая 1945 года. Прадед имел много наград. Он не любил рассказывать о войне. Его жена **Пруднова Мария Михайловна** родилась в Оренбурге. Работала в тылу, на военном заводе, заготавливала снаряды для фронта.

Однорог Игорь, 6 класс

Моим прадедушкой был **Суцевич Георгий Михайлович**. Он родился в 1908 году в городе Глуске (Белоруссия). Потом он переехал с семьёй в Москву. Когда он вырос, устроился на авиационный завод. В декабре 1941 года на территории завода №22 в Москве (Фили) образован авиационный завод №23, который до 1945 года производил бомбардировщики дальнего радиуса действия Ил-4 и фронтовые Ту-2. В 1961 году завод №23 стал называться Машиностроительным заводом имени Михаила Васильевича Хруничева. Во время войны завод был перемещён на Урал.

После окончания войны дедушка вернулся в Москву. В 1947 году он женился на моей прабабушке **Поручкиной Анне Васильевне**. Она родилась в Подмосковье. Когда она выросла, работала в почтовом отделении на станции Лось (Ярославское направление).

Мой прапрадедушка **Шувалов Сергей Михайлович** был военным инженером в звании капитана. Также был участником Гражданской и Великой Отечественной войны, имел награды (Орден Красного Знамени, Орден Красной Звезды). После ранения на фронте он работал в Кремле.

Моя прапрабабушка **Шувалова Зинаида Ивановна** во время войны рыла окопы. Работала на парфюмерной фабрике «Свобода».

Моя прабабушка **Борисова Антонина Сергеевна** работала с 17 лет в Кремле на узле связи в звании сер-

жанта. В тылу она рыла окопы и рубила лес. После работы в Кремле она работала в КГБ, затем перешла работать в ГАИ, потом в НИИ МВД.

Мой прадедушка **Ковалев Владимир Сергеевич** во время войны (ему было 15 лет) работал на заводе. После окончания войны работал в милиции, окончил Высшую школу милиции. Получил звание полковника и должность начальника ГАИ Кировского района города Москвы.

Резчикова Света, 7 класс

Моего прадедушку звали **Ефим Михайлович**. Я его никогда не видела. Он родился в 1908 году в Липецкой области. Когда ему исполнилось 33 года, началась война. Он был эвакуирован в тыл, работал на заводе, на котором выпускали продукцию для фронта. Работа была трудной. Еды не хватало. В одни руки выдавался ограниченный кусок хлеба, трудовой паёк выдавался по карточкам. Карточки были введены ещё до начала блокады, 18 июля 1941 года, норма составляла 800 граммов хлеба. 2 сентября 1941 года нормы были снижены: рабочим и инженерно-техническим работникам — по 600 граммов, служащим — по 400 граммов, детям и иждивенцам — по 300 граммов.

Мой прадедушка дожил до 70 лет. Военные годы сказались на его здоровье. Он постоянно кашлял и был очень худой.

Диденко Анастасия, 8 класс

У меня был прадедушка. Его звали **Василий Иванович**. Ему было 86 лет. Он попал на войну, когда ему было 17 лет. Три месяца находился в запасном полку. Потом его отправили на фронт в артиллерийские войска. Он был рядовым. Воевал на Украинском и Белорусском фронтах. Был ранен, контужен.

Прадедушка рассказывал, что когда он со своими товарищами пришел в деревню, там оказались немцы. Завязался бой. Дедушка получил своё первое ранение. В этом бою он убил немецкого офицера. Деревня от немецких солдат была освобождена.

Таких боёв у него было немало. Я как-то спросила: «Дедушка, тебе было страшно?» Он ответил: «Война — это всегда страшно». Рядом с ним гибли его товарищи и сослуживцы. Никто из них не знал, наступит ли завтра. Но как бы там ни было, мой прадед освобождал Варшаву, дошёл до Берлина.

Каждый год 9 мая мы приезжали к нему и смотрели Парад Победы. Он вспоминал о том, как воевал; мы вместе смотрели фильмы о войне, а потом ходили гулять в парк «Кузьминки». У прадеда есть медали: Медаль за отвагу, за боевые заслуги, за взятие Берлина, за освобождение Варшавы и Орден Отечественной войны. Я очень люблю своего прадедушку и горжусь им.

Михейчева Саша, 8 класс

Моя прабабушка во время войны шила одежду солдатам, копала окопы в Московской области. Мой прадедушка работал на заводе им. М.В. Хруничева. На заводе изготавливали бомбардировщики и составляющие к ним. Прадедушка участвовал в конструировании само-

лётков. Аэродром находился на противоположном берегу Москвы-реки.

Вечная память

Настал 41-ый — проклятье пришло.

Киев бомбили...Участь его?

Но Вы прорывались,

Без страха шли в бой...

И немцев Вы гнали к Берлину долой.

Вы умирали — но всё же дошли,

Немцев разбили...Вы страх превозшли...

Георгиевская ленточка 9 мая ходит по улицам нашего края...

Медали как золото на солнце горят

Мы славим Отчизну, ушедших солдат...

Запомнили мы тот горестный день,

Навеки оставивший боль в сердце людей...

Егор Доморадов, 6 класс

Мой прадедушка **Папижук Николай Дмитриевич** родился в 1907 году в крестьянской семье в селе Головенка Житомирской области. До войны работал мастером участка в лесхозе. Прадедушка добровольцем ушёл на фронт. Воевал в составе 1-го Украинского фронта. В октябре 1944 года при освобождении Польши от немецко-фашистских захватчиков пал смертью храбрых при штурме Дуклинского перевала в ходе проведения Советской армией Карпатско — Дуклинской наступательной операции. Похоронен на воинском кладбище в г. Кросно (Польша).

Папижук Евгений, 8 класс

В октябре 1941 года в деревню Лапшинка Калужской области вошли немцы (12–15 человек). Они обосновались в доме моей прабабушки **Лидии Дмитриевны**. Находились до декабря 1941 года. Когда в деревню вошли наши войска, завязался жестокий бой. Немцев выбили из деревни. Моя прабабушка с мамой, сёстрами и братом укрывались в это время в окопе на огороде. Когда бой стих, они увидели, что дом сгорел. Сейчас моя прабабушка имеет несколько медалей узника Великой Отечественной войны.

Зув Евгений, 6 класс

Моя бабушка **Людмила Георгиевна** родилась 24 февраля 1925 года. Бабушке было 16 лет, когда началась война. Старший брат и её сёстры ушли на фронт. Так как в тылу остались женщины и дети, они стали помогать Красной Армии. Всё взрослое население: женщины, старики и дети стали бойцами Народного фронта.

Тихонов Григорий, 6 класс

Я хотел бы рассказать о родственниках, которые воевали во время Великой Отечественной войны. У моей прабабушки со стороны отца был брат **Павел**. Он родился в Ленинграде. В юности он попал в разведчики в 1943 году. Он не вернулся живым, выполняя боевое задание с группой солдат.

Другая история очень печальна. Сына сестры моей прабабушки немцы распяли на берёзах. Мать, узнав о гибели сына, жестоком убийстве, не могла говорить, и седина проступила в её тёмных кучерявых волосах. Мой

прадедущка ездил на грузовике по Ладоге и доставлял провизию на фронт.

Петушков Толя, 8 класс

Мой дедушка **Юрьев Александр Григорьевич** родился в 1921 году в г. Омске.

Он полковник в отставке, активный участник Великой Отечественной войны 1941–1945 гг.

Службу в Вооружённых силах страны проходил с 1938 по 1961 год.

Воевал командиром взвода, роты разведки с 1942 по 1943 г. на Северо-Западном фронте. С марта 1943 года воевал в 4-ой Гвардейской десантной дивизии в должности командира автоматной роты, батальона. После разгрома фашистов под Курском в 1943 году участвовал в боях за освобождение Румынии, Венгрии, Чехословакии, Австрии.

Дедушка часто вспоминал: «Советские воины готовились к наступлению. Нужны были точные данные о противнике. Несколько разведывательных операций цели не достигли. Эта задача была поставлена мне. В разведку нас пошло 9 человек. Долго выбирали объект, весь день просидели в лесу. Заметили, что лучшим временем нападения будут минуты, когда меняется расчёт. Во время его смены удалось захватить немецкого ефрейтора, который дал ценные сведения о противнике. За эту операцию я был представлен к правительственной награде».



За мужество и отвагу, проявленные в борьбе с немецко-фашистскими захватчиками, награждён 8-ю орденами Красного Знамени, Отечественной войны 1 степени, тремя орденами Отечественной войны 2 степени, двумя орденами Красной Звезды; медалями: «За отвагу», «За боевые заслуги» и 18-ю юбилейными медалями.

После окончания войны был старшим группы на Семипалатинском полигоне, был награждён орденом Красной Звезды. Является ветераном подразделения особого риска.

Литература:

1. Чернова Татьяна Алексеевна. Проектная деятельность на уроках литературы как составляющая формулы роста творческого потенциала учащихся: <http://ext.spb.ru/index.php/2011-03-29-09-03-14/99-student-work/3653-2013-10-17-16-53-45.html>

В годы войны был несколько раз ранен, контужен. Инвалид 2 группы. Уволился в запас с должности начальника штаба полка. На протяжении ряда лет избирался в руководящие ветеранские органы района, города и части. Я горжусь своим дедушкой!

Юрьев Григорий, 6 класс

Мои прабабушка и прадедущка во время войны трудились в тылу. В эти нелёгкие времена они работали на заводе имени Хруничева в Москве. Здесь они собирали самолеты для фронта. Трудились они посменно. Я горжусь своими родственниками!

Иванов Егор, 5 класс

Моего прадедущку звали **Быстров Юрий Васильевич**. Он родился в Москве в 1925 году в семье учителей. У него было два брата, жили они дружно, всегда помогали друг другу. В 17 лет мой прадед поступил в технический институт. В этом же году началась война. В 18 лет его призвали в армию, где обучали саперскому делу. На протяжении всей войны он разминировал территории. За свои заслуги он получил множество медалей. На одном задании он был ранен, лишился зрения и правой руки.

Мой прадедущка был целеустремленным. До последних дней он был хорошим мужем, отцом и дедушкой. Я его очень люблю.

Тихонов Егор, 6 класс

Моего прадеда звали **Маликов Александр Федорович**. Во время войны он служил в морской авиации, защищал Советское Заполярье.

Моя прабабушка **Нифонтова Евгения Владимировна** жила в Ленинграде. Все 900 блокадных дней работала токарем на Путиловском заводе, делала гильзы для снарядов.

В конце войны прадедущка познакомился с прабабушкой, они поженились. Наша семья хранит память о тех, кого не сломала война, кто подарил нам великую радость — жизнь.

Денисова Анастасия, 6 класс

Проектная деятельность в доступной для учащихся форме может быть использована на любом уровне и в любом возрасте. У ребёнка, самостоятельно обдумывающего и отбирающего нужную информацию, ненавязчиво происходит закрепление необходимого материала. Использование метода проектов показывает свою эффективность. Это связано с повышением интереса учащихся к изучению предметов, развитием у них навыков самостоятельной, поисковой и творческой работы (анализ, обобщение, умение сопоставлять, делать выводы). Учащиеся смогут овладеть всеми ключевыми компетенциями школьника (коммуникативной, культуроведческой, информационной, языковой, исследовательской). [2]

2. Коротенко Ирина Борисовна. Проектная деятельность на уроках литературы: http://yanaschkola.yourtalent.ru/index/proektnaja_deyatelnost_na_urokakh_literatury/0-90

Особенности психолого-физического состояния военнослужащего в морском походе

Богданов Иван Викторович, аспирант
Мурманский государственный гуманитарный университет

В статье описано состояние военнослужащих при нахождении корабля в длительном морском походе. Проведены беседы: вопросами бесед являлись проблемы физического и психологического состояния военнослужащих в морском походе. Опрос проводился в течение всего времени нахождения корабля в море. Основным выводом установлено, что военнослужащие всех категорий используют возможность заниматься индивидуальной физической подготовкой не только для совершенствования собственных физических качеств, но и как место для снятия психологической нагрузки.

Ключевые слова: морской поход, физические нагрузки, море, время, утомляемость, реабилитация, sea campaign, physical activities, sea, time, fatigue, rehabilitation.

Features of a psikhologo-physical condition of the serviceman in a sea campaign

In article the condition of the military personnel is described when finding the ship in a long sea campaign. Discussions are led: questions of conversations were problems a physical and psychological state of the military personnel in a sea campaign. Survey was conducted during the whole time finding of the ship in the sea. By the main conclusion it is established that the military personnel of all categories uses opportunity to be engaged in individual physical preparation not only as improvement of own physical qualities but also as a place of psychological unloading.

В морском походе....
С древности люди стали покорять моря. Множество морских походов знает история России и человечества. Мы помним походы Великих открывателей континентов и земель, исследователей, ученых, военных и рыбаков. Все морские походы связаны между собой таким обстоятельством как ограниченное пространство в рамках корабля, отсутствие полноценной двигательной активности и физической нагрузкой на человека. Поэтому ученые, врачи, инструктора физической подготовки, которые занимаются проблемой реабилитации людей, адаптации в море и после длительных морских походов, рекомендуют заниматься физическими упражнениями в процессе трудовой деятельности в условиях морского похода.

В процессе нахождения корабля в море был проведен опрос в форме индивидуальной беседы с военнослужащими разных категорий, военнослужащих по призыву, матросов и старшин контрактной службы, мичманов и офицеров. Беседа проводилась в неформальной обстановке без уточнения темы в произвольной форме, в ни к чему не обязывающем разговоре. Что дает право предполагать отсутствие лживых и приукрашенных ответов.

Предметом беседы стали вопросы о физическом и психологическом состоянии военнослужащих в морском по-

ходе. Опрос проводился два раза в течение морского похода: в начале похода на первом месяце и в конце похода, в начале пятого месяца пребывания корабля в море. Продолжительность похода пять месяцев. Исследовано всего 748 человек, 387 человек офицеров, мичманов, старшин, матросов военнослужащих по контракту и 361 военнослужащих по призыву. Ответы распределились в процентном соотношении следующим образом. В начале морского похода 45% офицеров, мичманов, старшин, матросов военнослужащих по контракту планировали индивидуально заниматься физической подготовкой. 35% военнослужащих по контракту планировали заниматься в конце морского похода. 20% не планировали индивидуальные занятия физической подготовкой. 100% военнослужащих по призыву не планировали индивидуальные занятия физической подготовкой.

Вывод беседы, проводимой в начале морского похода, показал, что в начале выхода корабля в море все категории военнослужащих в основном имели хорошее настроение, жизнерадостный и жизнеутверждающий настрой, не подвергались усталости или уставали не сильно, имели бодрость и активность. Индивидуально физической подготовкой занималось небольшое количество военнослужащих. Отношение к индивидуальным занятиям физической подготовкой у военнослужащих по контракту

было безынициативное, но показатели на контрольных срезах были стабильные, даже имели рост. Военнослужащие по призыву индивидуально физической подготовкой не занимались вообще или занимались незначительное их число.

В конце морского похода в начале пятого месяца нахождения корабля в море была проведена такая же беседа, что и при выходе корабля в море.

Процентное соотношение ответов распределилось следующим образом.

23% офицеров, мичманов, старшин, матросов военнослужащих по контракту занимаются и планируют продолжать индивидуальные занятия физической подготовкой. 53% военнослужащих стали реже заниматься в конце морского похода. 24% военнослужащие не занимались или прекратили индивидуальные занятия физической подготовкой.

75% военнослужащих по призыву стали заниматься индивидуальной физической подготовкой. 25% так и не приобщились к занятиям.

Вывод беседы, проводимой в конце морского похода, показал, что военнослужащие всех категорий изменили свое отношение к индивидуальным занятиям физической подготовкой. Начиная со второго месяца морского похода, военнослужащие стали чаще посещать спортивные залы и оборудованные места для занятий физической подготовкой. Это оправдано тем, что на фоне всеобщей утомленности, ежедневной монотонности, к индивидуальным занятиям военнослужащие по физической подготовки стали относиться не только как к средству достижения цели, улучшения своего спортивного мастерства, развития физических качеств, но для многих индивидуальные занятия физической подготовкой открылись как средство для психологической разгрузки и реабилитации после трудового дня в морском походе. Тем не менее, с видимым приростом активности занимающихся во второй половине боевой службы физические показатели у многих замедлили рост, а у небольшого числа военнослужащих прирост физических показателей остановился. Этот факт и общая утомляемость, апатия к физическим упражнениям в длительном морском походе привели на последнем месяце похода к снижению общей активности занимающихся к занятиям индивидуальной физической подготовкой.

В свою очередь, военнослужащие по призыву на фоне всеобщей усталости и психологической загруженности от общей монотонной работы на корабле в условиях пятимесячного морского похода стали уделять внимание индивидуальной физической подготовке. Мотивируя занятия, как возможность переключения с повседневной работы на физические упражнения, тем самым имея отдушину от монотонности дня и психологическую разгрузку.

Физические упражнения приносят радость, поднимают силу духа, заряжают занимающихся позитивной энергией.

Такое восприятие индивидуальных занятий физическими упражнениями в морском походе несет в морскую службу разнообразие, хорошее настроение и уверенность в себе, что в свою очередь положительно отразится на итогах похода в целом, предупредит травматизм и рассеянность на рабочих местах. Конечно, регулярные занятия физической подготовкой дают свои результаты, укрепляют мышцы тела, повышают силу, выносливость и дух, что в целом положительно повлияет на Военно-морской флот и Вооруженные силы РФ.

Таким образом, можно заключить, что в условиях нахождения корабля в длительном морском походе, военнослужащие всех категорий используют возможность заниматься индивидуальной физической подготовкой не только как способ совершенствования собственных физических качеств, но и как место психологической разгрузки. Это способствует устойчивой боеготовности корабля и к адекватным реакциям личного состава в нестандартных ситуациях.

Для проведения качественных индивидуальных физических занятий на корабле в процессе длительного морского похода необходимо создавать условия для занятий физической подготовкой. Оборудовать или совершенствовать уже существующие места для занятий, спортивные залы, душевые, места для переодевания военнослужащих, самое основное это выделение времени военнослужащим для занятий индивидуальной физической подготовкой. При решении данных задач места для занятий будут являться для военнослужащих не только местом для занятий физической подготовкой, но и местом психологической разгрузки.

Описанный выше материал говорит о том, что при планировании индивидуальных занятий физической подготовкой для военнослужащих, находящихся в длительном морском походе, нужно учитывать тот факт, что продолжительное пребывание в море отражается на эмоционально-психологическом состоянии человека не положительно, что оставляет свой отпечаток на физическом состоянии военнослужащего. Поэтому индивидуальные занятия физической подготовкой для военнослужащих, находящихся в длительном морском походе, должны носить позитивный характер, иметь восстанавливающее направление эмоционально-психологического состояния человека. То есть, при планировании индивидуальных занятий физической подготовкой в морском походе основополагающим фактором должны являться реабилитация, восстановление эмоционально-психологических сил занимающихся. А приобретение спортивной формы в процессе занятий физическими упражнениями является положительным побочным стимулом, который дает мотивацию к систематизации занятий физической подготовкой и включению их в образ жизни.

Литература:

1. Андреева, Г. М. «Социальная психология», М., 1998;

2. Барабанщиков, А. В., Давыдов В. П., Феденко Н. Ф. «Основы военной психологии и педагогики», М.: Просвещение. 1988;
3. Бескровный, Л. Г. «Армия и флот России в начале XX в», М., 1986;
4. Выдрин, В. М. «Культура, физическая культура, спорт», Спорт в современном обществе, М., 1980;
5. Герасимова, В. Н. «Военная педагогика», М.: ВУ, 1997;
6. Горянов, Л. Б. «Спортсмены — солдаты»: об обществе ЦСКА. М., 1983;
7. Маклаков, А. Г. «Военная психология», СПб., 2004;
8. Крячко, И. А. «Вклад деятелей медицины в становление и развитие советской физической культуры», (1917—1927 г. г.) // Советское здравоохранение. 1962. №6.

Исследование детско-родительских отношений как фактора развития агрессивности детей старшего дошкольного возраста

Глоба Людмила Георгиевна, педагог-психолог
МБДОУ №28 г. Снежинска (Челябинская область)

Проблема детской агрессии на данный момент является очень актуальной. Этому существует множество объяснений. Мы знаем, что члены семьи сейчас все меньше времени уделяют своим детям. Не всегда взрослые способны осознавать и контролировать свои эмоции, а это приводит к импульсивности поведения детей. У них развивается неконтролируемая моторная активность, они не могут приспособиться к дисциплинарным требованиям дошкольного учреждения. Часто проявляется необоснованная враждебность к людям. Ребенок становится более грубым, стремится причинить боль окружающим. На становление агрессивного поведения большое влияние оказывает характер наказаний, которые обычно применяют родители в ответ на проявление гнева у своего чада. В таких ситуациях могут быть использованы два полярных метода воздействия: либо снисходительность, либо строгость. Как это ни парадоксально, агрессивные дети одинаково часто встречаются и у слишком мягких родителей, и у чрезмерно строгих. Только родители, которые умеют находить разумный компромисс, «золотую середину», могут научить своих детей справляться с агрессией

Ряд зарубежных и отечественных исследователей (П. Ф. Лесгафт, И. А. Фурманов, Р. С. Сирс, А. В. Петровский, В. В. Столин и др.) выделяют различные стили детско-родительских отношений, оказывающих влияние на поведение ребенка. Они представлены в табл. 1.3

В качестве **рабочей гипотезы** выдвинуто предположение о том, что провоцирует агрессивное поведение: агрессивность является способом привлечения внимания окружающих, причина использования которого — неудовлетворенная потребность в общении и любви.

Цель исследования: выявить особенности детско — родительских отношений, которые могут быть факторами развития агрессивности детей.

Объект исследования:

1. Детско-родительские отношения;

2. Агрессивное поведение детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования: детско-родительские отношения.

Задачи:

1. Выявить теоретические основы проблемы влияния родительских отношений на развитие и устранение агрессивности у детей.
2. Отобрать диагностические методики, направленные на выявление агрессивности у детей в системе детско-родительских отношений.
3. Провести психодиагностическое обследование детей и их родителей.
4. Проанализировать эмпирически собранные данные.
5. Разработать программу коррекционно-развивающих занятий.

Методы исследования:

Для подтверждения выдвинутой гипотезы применялись следующие методы психологического исследования: анализ литературных источников, эмпирические методы сбора данных, беседа, тестирование, метод графической психодиагностики, количественный и качественный анализ эмпирических данных, методическая разработка коррекционно-развивающей программы.

Теоретические и прикладные вопросы детско-родительских отношений и агрессивного поведения детей

Чаще всего ребенок бывает агрессивным из-за психологических проблем, с которыми он не справляется. При этом за агрессивным поведением могут стоять разные причины.

Усталость. Негативное самовосприятие: «Я плохой и я веду себя, как плохой». Страх — «защитная агрессия». Требование внимания. Дети, на которых не обращают внимания, которые испытывают недостаток любви родителей. Так называемое «требование границ», когда аг-

рессия — это сигнал взрослым: «Я не могу справиться с собой, остановите меня!» В глубине души ребенок понимает, что ведет себя плохо, и на самом деле ищет того, кто бы его остановил, кто бы сделал это за него.

Социальное научение. Ребенок, с которым жестоко обращались, может повторять эту поведенческую модель: «как обращались со мной, так я буду обращаться с другими».

Проявление жажды власти. Дети с нарушенными привязанностями, которые научились выживать, нападая на всех и нарушая все правила, вдруг понимают, что это очень приятно — быть главным, сильным, когда тебя все слушаются и все боятся.

Основная причина детской агрессии — неудовлетворенная потребность в любви.

Научная гипотеза — что провоцирует агрессивное поведение:

1. Агрессивность детей обусловлена особенностями детско-родительских отношений;
2. Фактор детско-родительских отношений неоднородный т. е. можно дифференцировать различные симптомокомплексы детско-родительских отношений, которые формируют схожие проявления агрессивного поведения;
3. Возможно оказание адресной коррекционной помощи ребенку с учетом диагностического исследования детско-родительских отношений.

Методическое обеспечение научно-практического исследования

Методическая характеристика МДОУ

Данное исследование проводилось в городе Снежинске на базе Муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад общеразвивающего вида №28»

Работа с родителями реализуется по следующим направлениям:

1. Психолого-педагогическое просвещение родителей (информационные стенды, раздаточные материалы, мини лекции на родительских собраниях и др.);
2. Совместные мероприятия детей с родителями «Мама, папа, я — на все руки мастера», «Папа, мама, я — спортивная семья».
3. Групповые и индивидуальные консультации для родителей (проводит логопед, психолог, воспитатели и педагоги):

— Индивидуальные консультации по запросам родителей;

Задача:

— Повышение психолого-педагогической компетентности родителей.

С учетом относительно невысокого образовательного и социального статуса родителей можно считать, что эта задача является актуальной.

Настоящие исследования вносят практический вклад в решение вышеуказанной задачи.

Психо диагностический инструментарий:

1. «Карта наблюдений» Д. Стотта.
2. Методика «PARI» Е. С. Шеффер и Р. К. Белл.

3. Тест «Кинетический рисунок семьи» Р. Бернс, С. Коуфман.

Разработана система количественной оценки. (Бланк с симптомокомплексами и рисунки см. в приложении В)

Выше описанные методики позволяют провести исследование по следующим параметрам:

1. Особенности поведения ребенка
Синдромы: НД, Д, У, ТВ, ВВ, ТД, А, ВД, Н, ЭН, НС, С, СР, УО, Б, Ф.
2. Детско-родительские отношения
— Отношение к семейной роли:
— Отношение родителей к ребенку:
— Излишняя эмоциональная дистанция с ребенком:
— Излишняя концентрация на ребенке:
3. Особенности отношений ребенка с семьей
Симптомы:
— Благоприятная семейная ситуация;
— Тревожность в семье;
— Конфликтность в семье;
— Чувство неполноценности в семейной ситуации;
— Враждебность в семейной ситуации.

Экспериментальное изучение детско-родительских отношений и особенностей поведения детей старшей группы МДОУ.

Цели. Задачи экспериментального исследования. Описание выборки.

Цель: Провести экспериментальное изучение особенностей детско-родительских отношений и поведения детей старшей группы МДОУ.

Задачи:

1. Освоить методики;
2. Подготовить стимульный материал, рабочие бланки, разработать сводные таблицы;
3. Провести психодиагностическое обследование детей и тестирование родителей;
4. Обработать полученные данные в соответствии с методическими указаниями, составить сводные таблицы результатов;
5. Провести анализ результатов эмпирического исследования, их психодиагностическую интерпретацию;
6. Разработать программу коррекционно-развивающих занятий.

Параметры эмпирического исследования:

1. Особенности поведения ребенка

Синдромы:

НД — недоверие к новым людям, вещам, ситуациям.

Д — депрессия

У — уход в себя.

ТВ — тревожность по отношению к взрослым.

ВВ — враждебность по отношению к взрослым.

ТД — тревога по отношению к детям.

А — недостаток социальной нормативности.

ВД — враждебность к детям.

Н — неугомонность.

ЭН — эмоциональное напряжение.

НС — невротические симптомы.

- С — неблагоприятные условия среды.
- СР — сексуальное развитие.
- УО — умственная отсталость.
- Б — болезни и органические нарушения.
- Ф — физические дефекты.
- 2. Детско-родительские отношения
- Отношение к семейной роли:
 - Ограниченность интересов женщины рамками семьи (3)
 - Ощущение самопожертвования в роли матери (5)
 - Семейные конфликты (7)
 - Сверхавторитет родителей (11)
 - Неудовлетворенность ролью хозяйки (13)
 - Безучастность мужа (17)
 - Доминирование матери (19)
 - Несамостоятельность матери (23)
- Отношение родителей к ребенку:
 - Побуждение словесных проявлений (1)
 - Партнерские отношения (14)
 - Развитие активности ребенка (15)
 - Уравнительные отношения (21)
- Излишняя эмоциональная дистанция с ребенком:
 - Раздражительность, вспыльчивость (8)
 - Суровость, излишняя строгость (9)
 - Уклонение от контакта с ребенком (16)
- Излишняя концентрация на ребенке:
 - Чрезмерная забота (2)
 - Подавление воли (4)
 - Опасение обидеть (6)
 - Исключение внесемейных влияний (10)
 - Подавление агрессивности (12)
 - Подавление сексуальности (18)
 - Чрезмерное вмешательство в мир ребенка (20)
 - Стремление ускорить развитие ребенка (22)
- 3. Особенности отношений ребенка с семьей

Симптомы:

- Благоприятная семейная ситуация;
- Тревожность в семье;
- Конфликтность в семье;
- Чувство неполноценности в семейной ситуации;
- Враждебность в семейной ситуации.

Описание выборки:

Было обследовано 25 семей. Из них 15 полных семей и 10 неполных.

13 семей имеют одного ребенка в возрасте 6 лет, 9 семей имеют двух детей разного возраста. В трех семьях дети от разных браков. Две семьи социально неблагополучные:

В одной (родители лишены родительских прав), ребенка воспитывает бабушка.

В другой — родители не лишены родительских прав, но ведут разгульный образ жизни и ребенком в основном занимается дедушка.

3.2 Анализ результатов экспериментального исследования

Результаты экспериментального исследования детско-родительских отношений, индивидуальных особенностей поведения детей и исследование межличностных отношений в семье (глазами ребенка) представлены в виде сводных таблиц. (См. приложения Г, Д, Ж)

По результатам обследования детей с помощью методики «Карта наблюдений» Д. Стотта, а также собеседования с воспитателями и педагогами МДОУ выборка была разделена на три подгруппы, которые получили условное название «агрессивные», «средние» и «неагрессивные» дети.

Далее будет представлен сравнительный анализ результатов двух полярных групп: «агрессивных» и «неагрессивных».

В таблице 3.1 представлены среднегрупповые результаты по «Карте наблюдений» Д. Стотта в «агрессивных» и «неагрессивных» группах соответственно.

Результаты психодиагностического обследования детей представлены в виде графика на рис. 3.1.

Симптомы и их описание см. в первоисточнике [2].

Анализируя полученные данные групп «неагрессивных» детей можно сделать следующие выводы:

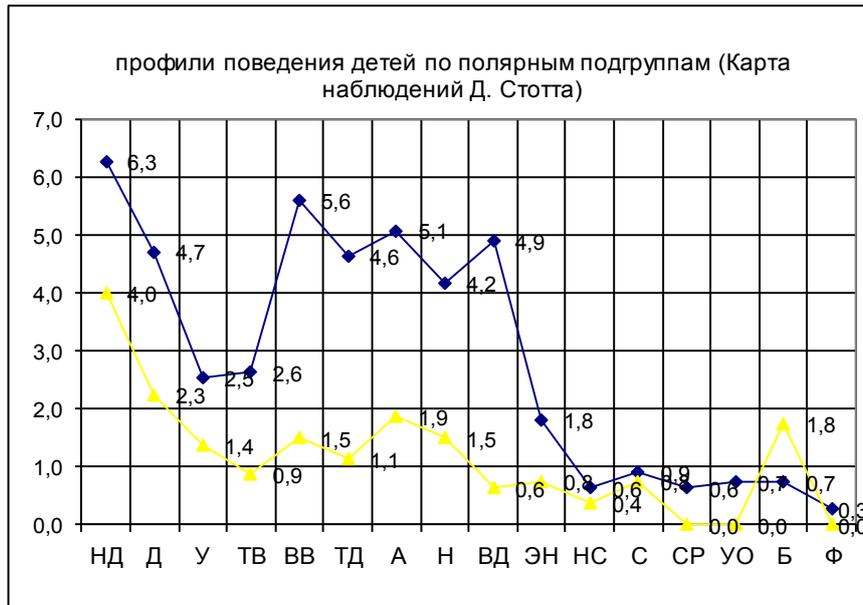
Дети охотно контактируют с взрослыми, дружелюбны (НД, ВВ). Временами у них наблюдаются разного рода перепады активности, смена настроения (Д). Дети находятся в хороших взаимоотношениях со сверстниками (ВД). У них есть способность к работе требующей усидчивости, концентрации внимания и размышления (Н). Это подтверждается из беседы с воспитателями: «Дети хорошо идут на контакт, дружелюбны, не конфликтны, выполняют требования воспитателя, положительно относятся к занятиям, старательны, контакты с детьми не ограничены».

Анализируя полученные данные группы «агрессивных» детей можно сделать следующие выводы:

У этих детей более выражено недоверие к новым людям, вещам, ситуациям, чем у «неагрессивной» группы детей (НД), они более склонны к раздражению и физиологическому истощению (Д). Дети этой группы обращают на себя внимание и преувеличенно добива-

Таблица 3.1

Группы	НД	Д	У	ТВ	ВВ	НД	Д	Н	ВД	ЭН	НС	С	СР	УО	Б	Ф
«агрессивные»	6,3	4,7	2,5	2,3	5,6	4,6	5,1	4,2	4,9	1,8	0,6	0,9	0,6	0,7	0,7	0,3
«неагрессивные»	4,0	2,3	1,4	0,9	1,5	1,1	1,9	1,5	0,6	0,8	0,4	0,8	0,0	0,0	1,8	0,0
среднее по группам.	5,1	3,5	2,0	1,6	3,6	2,9	3,5	2,8	2,8	1,3	0,5	0,8	0,3	0,4	1,2	0,1



Синий — «агрессивные»
 Желтый — «неагрессивные»
 Рис. 3.1

ются любви взрослого (ТВ), а также у них более выражена враждебность по отношению к взрослым, которая проявляется в асоциальном поведении (ВВ). У них отмечена тревога за принятие себя другими детьми, временами она принимает форму открытой враждебности (ТД). Они не заинтересованы в хороших отношениях с взрослыми (А), более враждебны по отношению к детям (ВД). Неугомонны, неспособны к работе требующей усидчивости. Избегают долговременных усилий (ЭН).

Из выше сказанного следует, что агрессивные проявления у детей второй группы носят разноплановый характер.

Проанализировав особенности проявления агрессивности и враждебности в поведении детей и их отношения с взрослыми и сверстниками группу «агрессивных» детей можно разбить на подгруппы: «Хулиганы», «Тревожные», «рыбка Прилипала». Ниже дадим характеристику этим подгруппам.

«Хулиганы» (Паши, Семена, Вики и Славы) у этих детей время от времени проявляются перепады активности, смена настроения. Присутствует враждебность по отношению к взрослым, они считают, что взрослые недружелюбны, вмешиваются, не имея на это права. Враждебны по отношению к детям, конфликтны, кричат, дерутся. Контакты с детьми ограничены, как правило, играют с одним, двумя детьми, присутствуют перепады настроения, эгоистичны, считают, что им все дозволено».

«Тревожные» (Владислав, Максим, Денис, Саша, Сабрина, Гоша) с трудом устанавливают контакты со сверстниками, у них присутствует тревога за принятие их другими детьми, временами она принимает форму открытой

враждебности. Они не стараются нравиться взрослым из отсутствия заинтересованности в хороших отношениях с ними. Это подтверждается из беседы с воспитателями: «Дети с трудом устанавливают контакты со сверстниками. «Рыбка Прилипала» (Саши Г.) у этого ребенка присутствует тревожность по отношению к взрослым, они обращают на себя внимание и преувеличенно добиваются любви взрослого. У него присутствует тревога за принятие себя другими детьми, временами она перерастает в открытую враждебность. Что подтверждается из беседы с воспитателями: «Саша сам чрезмерно проявляют инициативу, чтобы пойти на контакт с воспитателем, так как ему не хватает внимания и любви со стороны родителей, его воспитанием занимается в основном дедушка. Таким образом,

«неагрессивные дети»:

- Дети охотно контактируют с взрослыми, дружелюбны;
- Находятся в хороших взаимоотношениях со сверстниками;
- Способны к работе, требующей усидчивости, концентрации внимания и размышления.

«агрессивные дети»:

«Хулиганы»:

- У детей время от времени проявляются перепады активности, смена настроения;
- Враждебно относятся к взрослым, считают, что взрослые недружелюбны, вмешиваются, не имея на это права;
- Враждебны по отношению к детям (конфликтны, кричат, дерутся);
- Нет способностей к работе, требующей усидчивости, концентрации внимания и размышления;

— Присутствуют перепады настроения, эгоистичны, считают, что им все дозволено.

«Тревожные»:

— Проявляется недоверие к новым людям, вещам, ситуациям;

— Присутствует тревога за принятие их другими детьми, временами она принимает форму открытой враждебности;

— Не стараются нравиться взрослым из за отсутствия заинтересованности в хороших отношениях с ними.

«Рыбка прилипала»

— у этого ребенка присутствует тревожность по отношению к взрослым;

— обращает на себя внимание, и преувеличенно добиваются любви взрослого;

— присутствует тревога за принятие себя другими детьми, временами она перерастает в открытую враждебность.

В таблицах 3.2; 3.3; 3.4 и 3.5 представлены среднegrupповые результаты по «Методике PARI» (Е. Шеффер и Р. Белл) в «агрессивных», и «неагрессивных» группах.

Анализ результатов психодиагностического обследования родителей (мамы) представлены в виде четырех графиков:

1. Отношение к семейной роли; Рис. 3.2

2. Отношение родителей к ребенку; Рис. 3.3

3. Излишняя эмоциональная дистанция с ребенком; Рис. 3.4

4. Излишняя концентрация на ребенке; Рис. 3.5

Признаки:

3 — Ограниченность интересов женщины рамками семьи, заботами исключительно о семье;

5 — Ощущение самопожертвования в роли матери;

7 — Семейные конфликты;

11 — Сверхавторитет родителей;

13 — Неудовлетворенность ролью хозяйки дома;

17 — «Безучастность» мужа, его невключенность в дела семьи;

19 — Доминирование матери;

23 — Зависимость и несамостоятельность матери.

Выраженность признака:

Максимальная — 20; Минимальная — 5; Высокие оценки — 18, 19, 20; Низкие — 8, 7, 6, 5.

Анализируя отношение к семейной роли, можно сделать следующие выводы, что родители (мамы) «неагрессивной» группы детей достаточно времени уделяют семье и заботам исключительно о семье. Они являются для своих детей авторитетом. В семьях не отмечены семейные конфликты. Родители в воспитании своих детей предпочитают не наказание, а объяснение, что хорошо, а что плохо.

Таблица 3.2. Отношение к семейной роли

Группы	3	5	7	11	13	17	19	23
«агрессивные»	11,0	11,0	16,0	16,0	13,5	12,0	14,0	16,0
«неагрессивные»	17,0	14,0	9,0	16,0	9,0	15,0	13,0	17,0
среднее по группам.	14,0	12,5	12,5	16,0	11,3	13,5	13,5	16,5

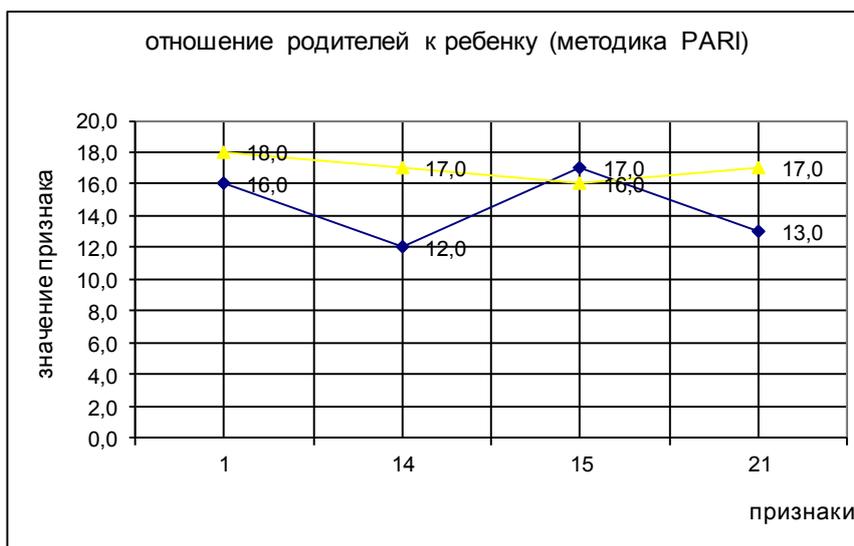


Синий — «агрессивные»
Желтый — «неагрессивные»

Рис. 3.2

Таблица 3.3. Отношение родителей к ребенку

Группы	1	14	15	21
«агрессивные»	16,0	12,0	17,0	13,0
«неагрессивные»	18,0	17,0	16,0	17,0
Среднее по группам	17,0	14,5	16,5	15,0



Синий — «агрессивные»
Желтый — «неагрессивные»

Рис. 3.3

Также отмечено, что мамам хотелось бы, чтобы отцы принимали больше участия в уходе за ребенком и его воспитании.

В «агрессивной» группе детей мамы не всегда жертвуют ради семьи, какими — то своими делами. Дети в меньшей степени зависят от семьи.

Отмечены семейные конфликты, присутствует авторитет родителей, так же как и в группе «неагрессивных» детей мамам не хватает поддержки со стороны мужа в воспитании ребенка. Отмечено неудовлетворение ролью хозяйки дома.

Из графика видно, что в «неагрессивной» группе, высокая оценка ставится побуждению словесных проявлений, т. е. родители считают, что у ребенка должны быть свои взгляды и он может их высказывать без опасения, что его за это накажут. У них также в большей степени отмечены партнерские и уравнилельные отношения, чем у группы «агрессивных» детей. Так же отмечено, что в первой и во второй группах родители уделяют большое значение развитию активности и самостоятельности своих детей.

Анализируя этот график можно сделать следующий вывод:

В «неагрессивной» группе в меньшей степени отмечена раздражительность, вспыльчивость, а также суровость и излишняя строгость. Родители в этих семьях

не уклоняются от контакта со своими детьми, помогают им найти выход из сложной ситуации, поддерживают.

В семьях группы «агрессивных» детей более выражена раздражительность и вспыльчивость. Родители уклоняются от контакта с ребенком, не помогают справиться с возникшими у него трудностями, тем самым уделяют ему очень мало времени. Отмечена строгость в воспитании.

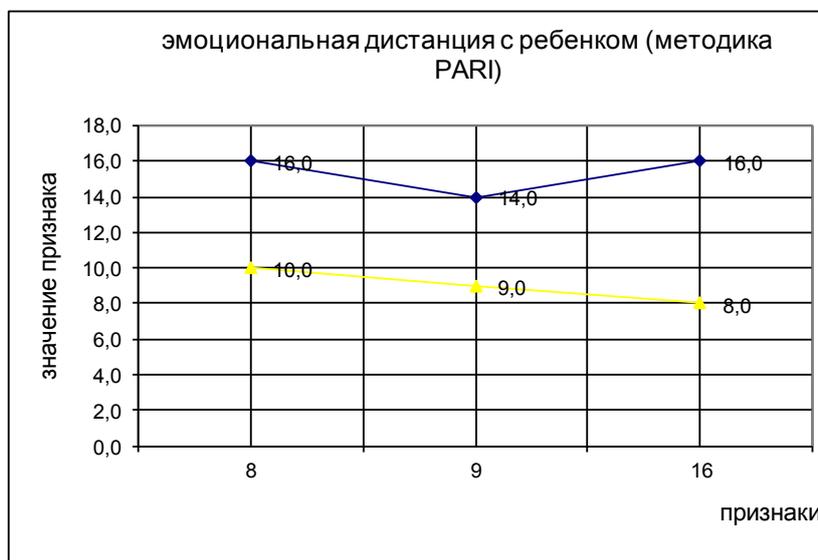
Из графика видно, что в обеих группах не отмечена чрезмерная забота о детях, т.е. родители не трясутся над своими детьми, а приучают их к самостоятельности. Также отмечено, что родители «агрессивной» группы в большей степени подавляют волю своего ребенка, в отличие от родителей «неагрессивных» детей. Мама «агрессивной» группы детей не обращают никакого внимания на проявление агрессивности со стороны своего ребенка, не всегда вмешиваются в его дела, тем самым, позволяя делать все, что он захочет, а также в большей степени стремятся ускорить развитие ребенка.

Из вышесказанного следует, что в группе «агрессивных» детей стили детско-родительских отношений не одинаковые. Проанализировав детско-родительские отношения в этой группе ее можно разбить на подгруппы: «Снисходительное», «Подавляющие», «Попустительское».

«Снисходительные» родители (мамы Славы С., Вики, Семена и Паши) не достаточно времени уделяют орга-

Таблица 3.4. Эмоциональная дистанция с ребенком

Группы	8	9	16
«агрессивные»	16,0	14,0	16,0
«неагрессивные»	10,0	9,0	8,0
Среднее по группам	13,0	11,5	12,0



Синий — «агрессивные»
Желтый — «неагрессивные»

Рис. 3.4

Таблица 3.5. Излишняя концентрация на ребенке

Группы	2	4	6	10	12	18	20	22
«агрессивные»	12,0	14,0	14,0	13,0	12,0	14,0	13,0	16,0
«неагрессивные»	14,0	10,0	13,0	15,0	16,0	14,0	15,0	12,0
Среднее по группам	13,0	12,0	13,5	14,0	14,0	14,0	14,0	14,0



Синий — «агрессивные»
Желтый — «неагрессивные»
22 — Стремление ускорить развитие ребенка

Рис. 3.5

низации быта в семье и воспитанию ребенка, т. е. мало времени уделяют семье. Они не жертвуют ради семьи какими-то своими делами. Семейные конфликты мало выражены, но присутствуют. В семьях развиты партнерские отношения, принимаются советы ребенка, уважается его мнение. Отсутствует строгость в воспитании. Мамы не много времени уделяют своему ребенку, не всегда вмешиваются в дела детей, тем самым разрешают ему делать все, что они захотят. Не подавляют агрессивные проявления своих детей, считая, что только кулаками можно справиться с обидчиком. Большое значение уделяется развитию самостоятельности у ребенка.

«Подавляющие» родители (мамы Влада, Максима, Дениса, Саши, Сабрины, Гоши) не предоставляют ребенку слишком много прав и свободы, считают, что он во всем должен подчиняться их воле и авторитету. Подавляют его волю, чрезмерно вмешиваются в мир ребенка. Присутствуют конфликты в семье и строгость в воспитании.

«Попустительские» (родители Саши Г.) В этой семье отмечены семейные конфликты и раздражительность, также присутствует строгость в воспитании. Отсутствует побуждение словесных проявлений, т. е. родители считают, что ребенок не имеет права высказывать свое мнение. Родители уклоняются от контактов с ребенком, следовательно, никакой помощи и поддержки с их стороны он не ощущает. Уравнительные отношения между родителями и ребенком не отмечены.

Таким образом:

Родители (мамы) «неагрессивных» детей

— Достаточно времени уделяют семье и заботам о семье;

— У них не отмечены семейные конфликты, раздражительность и излишняя строгость;

— Родители являются для своих детей авторитетом. В воспитании они предпочитают не наказание, а объяснение, что хорошо, а что плохо;

— Не подавляют волю детей, не уклоняются от контактов с ребенком, помогают найти выход из сложной ситуации, стараются во всем им помочь;

— Между родителями и детьми существуют уравнительные отношения, однако, сталкиваясь с детскими капризами, а тем более с немотивированными вспышками гнева и агрессии родители проявляют твердость.

Родители (мамы) «агрессивных» детей

«Снисходительные»:

— Не достаточно времени уделяют организации быта в семье и воспитанию ребенка, т. е. мало времени уделяют семье;

— Не жертвуют ради семьи какими-то своими делами;

— Присутствуют семейные конфликты;

— Развиты партнерские отношения, принимаются советы ребенка, уважается его мнение;

— Отсутствует строгость в воспитании;

— Родители не достаточно времени уделяют своему ребенку, не всегда вмешиваются в дела детей, тем самым разрешают ему делать все, что он захочет;

— Не подавляют агрессивные проявления своих детей, считая, что только кулаками можно справиться с обидчиком;

— Большое значение уделяется развитию самостоятельности у ребенка.

«Подавляющие»:

— Родители не предоставляют ребенку слишком много прав и свободы, считают, что он во всем должен подчиняться их воле и авторитету;

— Подавляют волю своего ребенка, чрезмерно вмешиваются в его мир;

— В семье присутствуют конфликты и строгость в воспитании.

«Попустительские»:

— Отмечены семейные конфликты и раздражительность;

— Присутствует строгость в воспитании;

— Отсутствует побуждение словесных проявлений, т. е. родители считают, что ребенок не имеет права высказывать свое мнение;

— Родители уклоняются от контактов с ребенком, следовательно, никакой помощи и поддержки с их стороны он не ощущает;

— В этой семье отсутствуют уравнительные отношения между родителями и ребенком.

В таблице 3.6 представлены среднегрупповые показатели по рисуночному тесту «Кинетический рисунок семьи» (Р. Бернс и С. Коуфман) в «агрессивных» и «неагрессивных» группах.

Анализ результатов психодиагностического обследования детей представлен в виде графика на рис. 3.6.

Анализируя полученные данные можно сделать следующий вывод:

В группе «неагрессивных» детей отмечена благоприятная семейная ситуация: На рисунках присутствуют все члены семьи занятые общей деятельностью или делающих свои дела рядом друг с другом (на близком расстоянии); в их действиях прослеживается спокойствие; на лицах взрослых и детей — улыбки. Все это говорит о сплоченности и эмоциональном благополучии.

В группе «агрессивных» детей более выражена конфликтность и чувство неполноценности в семейной ситуации, также присутствует тревожность и враждебность в семейной ситуации.

Из выше сказанного следует, что дети из «агрессивной» группы по-разному видят взаимоотношения со своими членами семьи и свое место в семье.

«Хулиганы» — практически на всех рисунках отсутствует автор, что говорит о конфликтности, а также отсутствии чувства общности с семьей, т. е. ребенок говорит этим: «Меня здесь не замечают». Также дети изображают своих родителей с расставленными в разные стороны руками и длинными пальцами,

Таблица 3.6

Группы	Благоприятная семейная ситуация	Тревожность в семье	Конфликтность в семейной ситуации	Чувство неполноценности в семейной ситуации	Враждебность в семейной ситуации
«агрессивные»	0,16	0,17	0,45	0,28	0,14
«неагрессивные»	0,90	0,10	0,00	0,00	0,00
среднее по группам.	0,6	0,1	0,2	0,14	0,07

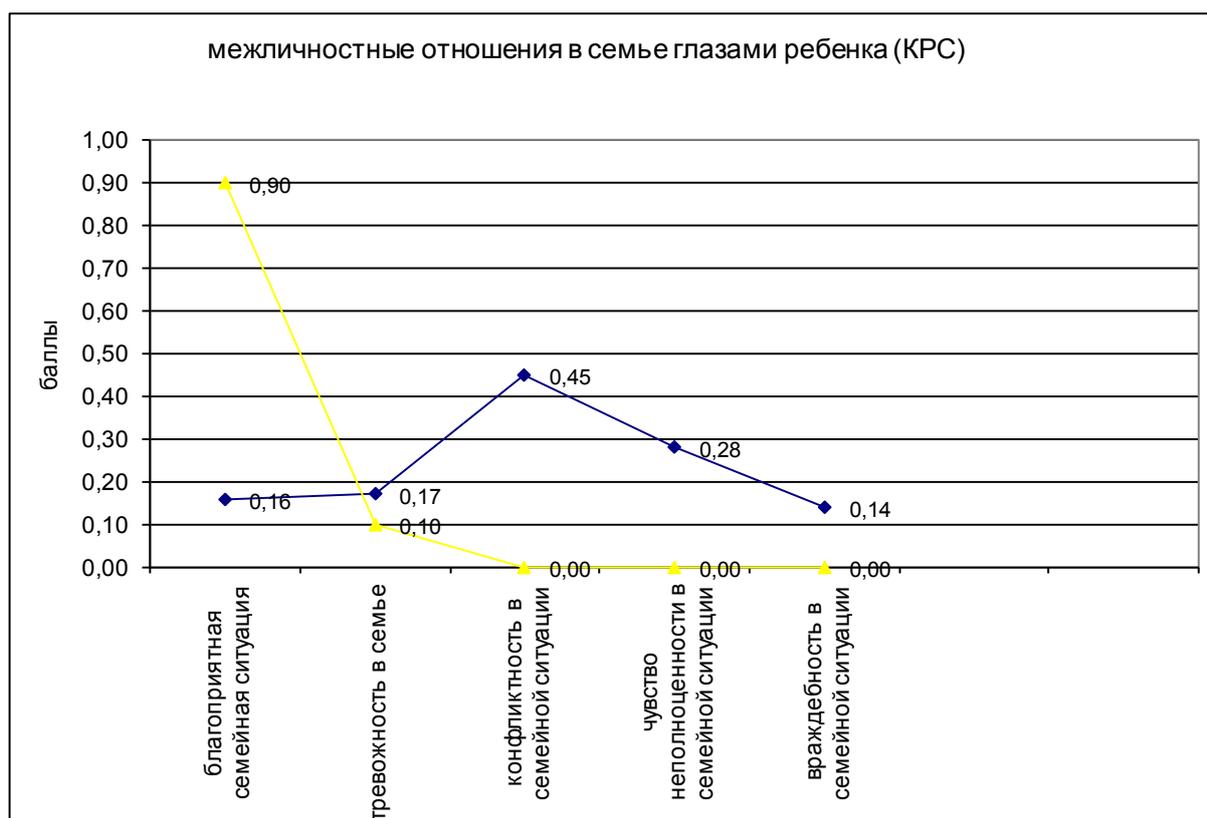


Рис. 3.6

что свидетельствует о конфликтности в семейной ситуации.

«Тревожные» — на своих рисунках одни дети обводят себя замкнутой линией, другие укладывают в кровать — это характерный признак, подчеркивающий конфликтные отношения в семье и ребенок как бы ограждает себя от этого. Также практически все дети рисуют свою фигуру меньше всех других членов семьи и расположенную на нижней части листа, что указывает на депривацию ребенка и чувство неполноценности, которое он испытывает в семье. В большинстве случаев на своих рисунках эти дети изображают солнце или лампу (источник тепла) т.е. детям не хватает тепла со стороны родителей. Фигура мамы находится выше всех остальных членов семьи, что говорит о ее власти и влиянии.

«Рыбка Прилипала» — изобразил на рисунке маму, папу и дедушку. У мамы и папы отсутствуют глаза и уши, т.е. родители не видят и не слышат своего ребенка. Руки у всех расставлены в стороны, линии слабые, прерывистые, фигуры изображены схематично и располагаются на нижней части листа, а на верхней части изображено солнце. Анализируя этот рисунок, можно понять, что ребенку не комфортно в этой семье, и он не удовлетворен отношением к нему родителей, а также ему не хватает тепла и понимания с их стороны. Объяснение тому, что рисунок не соответствует возрасту, является то, что ребенок отстает в умственном развитии от своих сверстников.

Таким образом, подведем итог выше сказанного:

Таблица 3.7. Особенности детско-родительских отношений влияющих на формирование поведения ребенка

Особенности детско-родительских отношений	Особенности поведения ребенка
<p><u>Родители (мамы) «неагрессивных» детей</u></p> <ul style="list-style-type: none"> — Достаточно времени уделяют семье и заботам о семье; — У них не отмечены семейные конфликты, раздражительность и излишняя строгость; — Родители являются для своих детей авторитетом. В воспитании они предпочитают не наказание, а объяснение, что хорошо, а что плохо; — Не подавляют волю детей, не уклоняются от контактов с ребенком, помогают найти выход из сложной ситуации, стараются во всем им помочь; — Между родителями и детьми существуют уравнивательные отношения, однако, сталкиваясь с детскими капризами, а тем более с немотивированными вспышками гнева и агрессии родители проявляют твердость. 	<p><u>«Неагрессивные» дети:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> — Дети охотно контактируют с взрослыми, дружелюбны; — Находятся в хороших взаимоотношениях со сверстниками; — Способны к работе, требующей усидчивости, концентрации внимания и размышления. — Дети чувствуют себя благоприятно в семье.
<p><u>Родители (мамы) «агрессивных» детей</u> <u>«Снисходительные»</u></p> <ul style="list-style-type: none"> — Не достаточно времени уделяют организации быта в семье и воспитанию ребенка, т. е. мало времени уделяют семье; — Не жертвуют ради семьи какими-то своими делами; — Присутствуют семейные конфликты; — Развиты партнерские отношения, принимаются советы ребенка, уважается его мнение; — Отсутствует строгость в воспитании; — Родители не достаточно времени уделяют своему ребенку, не всегда вмешиваются в дела детей, тем самым разрешают ему делать все, что он захочет; — Не подавляют агрессивные проявления своих детей, считая, что только кулаками можно справиться с обидчиком; — Большое значение уделяется развитию самостоятельности у ребенка. 	<p><u>«Агрессивные» дети:</u> <u>«Хулиганы»:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> — У детей время от времени проявляются перепады активности, смена настроения; — Враждебно относятся к взрослым, считают, что взрослые недружелюбны, вмешиваются, не имея на это права; — Враждебны по отношению к детям (конфликтны, кричат, дерутся); — Нет способностей к работе, требующей усидчивости, концентрации внимания и размышления; — Присутствуют перепады настроения, эгоистичны, считают, что им все дозволено. — Дети не удовлетворены своим положением в семье и отношением к ним родителей.
<p><u>«Подавляющие»</u></p> <ul style="list-style-type: none"> — Родители не предоставляют ребенку слишком много прав и свободы, считают, что он во всем должен подчиняться их воле и авторитету; — Подавляют волю своего ребенка, чрезмерно вмешиваются в его мир; — В семье присутствуют конфликты и строгость в воспитании. 	<p><u>«Тревожные»:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> — Проявляется недоверие к новым людям, вещам, ситуациям; — Присутствует тревога за принятие их другими детьми, временами она принимает форму открытой враждебности; — Не стараются нравиться взрослым из за отсутствия заинтересованности в хороших отношениях с ними. — Тревожны, наблюдается заниженная самооценка и чувство неполноценности в семейной ситуации.
<p><u>«Попустительские»</u></p> <ul style="list-style-type: none"> — Отмечены семейные конфликты и раздражительность; — Присутствует строгость в воспитании; — Отсутствует побуждение словесных проявлений, т. е. родители считают, что ребенок не имеет права высказывать свое мнение; — Родители уклоняются от контактов с ребенком, следовательно, никакой помощи и поддержки с их стороны он не ощущает; — В этой семье отсутствуют уравнивательные отношения между родителями и ребенком. 	<p><u>«Рыбка прилипла»</u></p> <ul style="list-style-type: none"> — у этого ребенка присутствует тревожность по отношению к взрослым; — Обращает на себя внимание, и преувеличенно добиваются любви взрослого; — Присутствует тревога за принятие себя другими детьми, временами она перерастает в открытую враждебность. — Присутствует конфликтность и чувство неполноценности в семейной ситуации.

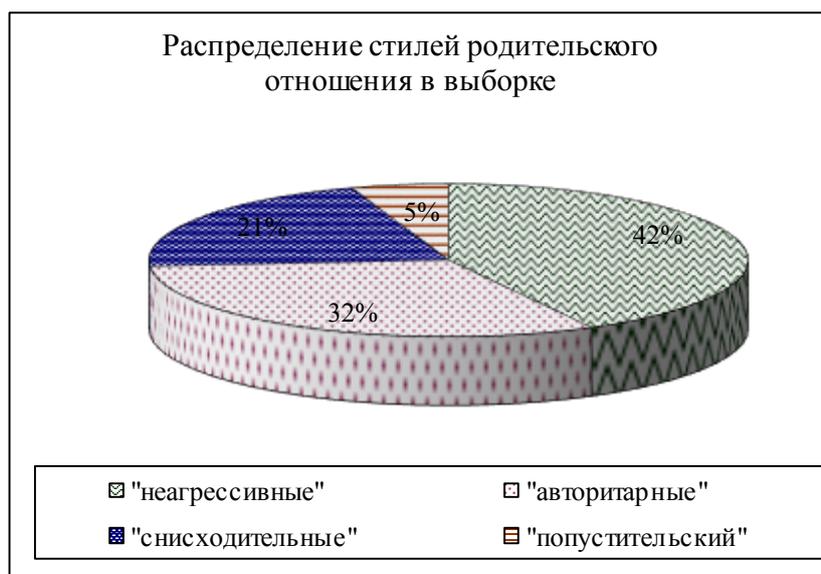


Рис. 3.7

Основные задачи для коррекции:

1. Формирование гармоничных, конструктивных отношений в детско-родительских отношениях;
2. Формирование сплоченного родительского коллектива.

С учетом представленных задач разработана коррекционная программа для совместных занятий родителей с детьми.

Основными методами снижения агрессивности детей дошкольного возраста, являются: игры, хоровое пение, участие в самодеятельности. Творческая деятельность: (лепка, рисование, пересказ, придумывание сказок, сочинение стихов).

Для снятия физического напряжения ребёнка целесообразно использовать игры с песком, водой и глиной.

Песочная терапия; сказкотерапия, аутогенная тренировка; упражнения на устойчивость к стрессу, а также упражнения направленные на обучение детей приемлемым способам разрядки гнева и агрессивности (комкать и рвать бумагу, бить подушку, втирать пластилин в бумагу, игры с водой)

Аутогенная тренировка (АТ) — метод психотерапии, основанный на самовнушении.

Релаксационные упражнения: (игра «улыбка», «апельсин» и т.д.)

«Детско-родительская терапия» (совместные групповые занятия) — выстроена таким образом, чтобы укрепить отношения между родителями и ребенком. Родители, принимая участие в совместных групповых занятиях, проводят время вместе с ребенком, играют с ним, тем самым разделяют с ним его интересы. В процессе работы ребенок начинает воспринимать родителей по-новому, как союзников. Ребенок получает у родителя поддержку, учится правильно оценивать свои воз-

можности, что способствует формированию адекватной самооценки.

Работа с родителями предполагает индивидуальную работу в форме консультаций и обучения эффективным способам общения со своим ребёнком (например, тренинг детско-родительских отношений); групповую в виде родительских собраний и просвещения, т.е. информирования об агрессивности в детском возрасте. Также эффективен метод групповой дискуссии, который повышает психолого-педагогическую грамотность родителей.

Проводится:

- Психолого-педагогическое просвещение родителей (информационные стенды, раздаточные материалы, мини лекции на родительских собраниях и др.);
- Групповые и индивидуальные консультации для родителей (проводит логопед, психолог, воспитатели и педагоги);
- Совместные работы детей с родителями;
- Психолого-педагогическая диагностика родителей (стиль семейного воспитания, особенности детско-родительских отношений и др.);
- Коррекционно-развивающая работа с родителями индивидуально и в малых группах по вопросам:
 - 1) оптимизации воспитательного процесса в семье;
 - 2) гармонизации детско-родительских отношений;
 - 3) регуляции эмоций и поведения детей.

Из этого следует, что МДОУ непосредственно заинтересовано в выяснении и устранении агрессивного поведения у детей.

Настоящие исследования вносят практический вклад в решение вышеуказанной задачи.

Обобщающий вывод

Особенности агрессивного поведения носят разноплановый характер. За разными поведенческими осо-

ПРИЛОЖЕНИЕ Г

Методика «PARI» — изучение отношения родителей (матери) к разным сторонам семейной жизни. (Сумма признаков)

Ф. И. О.	Признаки																						
	3	5	7	11	13	17	19	23	1	14	15	21	8	9	16	2	4	6	10	12	18	20	22
Устинова Л. О.	14	10	19	18	15	9	18	10	16	11	13	10	19	18	15	17	18	16	13	13	14	18	12
Сыскова Е. Л.	10	10	15	15	14	14	13	15	19	16	18	14	15	8	17	9	12	14	17	8	17	8	18
Втулкина О. Н.	11	15	18	18	14	13	16	20	15	8	17	14	13	15	15	13	17	16	13	12	11	17	16
Махачова Е. С.	9	15	14	8	13	13	13	14	18	18	18	16	15	7	18	10	8	16	17	15	18	7	18
Кандаурова С. В.	19	11	17	20	18	18	10	11	13	11	17	12	16	18	14	17	18	17	14	18	8	18	10
Сластен Я. Ю.	10	11	13	15	15	8	15	20	17	16	18	16	15	8	17	10	8	12	16	8	16	8	19
Кадочникова Н. О.	7	8	18	18	14	8	14	18	15	9	15	13	17	18	15	11	18	12	16	10	12	19	13
Джакупова М. А.	8	9	17	18	10	15	16	19	16	12	15	13	17	16	16	14	19	8	14	15	15	18	13
Жукова Е. Г.	10	10	13	13	10	12	12	16	18	18	17	16	15	7	17	9	13	12	16	8	8	7	18
Гавазюк Е. П.	12	12	16	9	12	9	17	15	9	8	18	8	18	19	19	10	8	16	13	12	14	8	19
Кузьмина В. Н.	9	10	17	16	13	18	15	18	15	10	16	13	18	18	14	16	18	16	10	9	16	18	16
«агрессивные»	11	11	16	15	13,5	12	14	16	16	12	17	13	16	14	16	12	14	14	14	12	14	13	16
Никифорова М. Е.	14	16	11	16	10	18	14	15	16	16	14	15	12	14	11	17	17	15	13	17	15	16	17
Приходкина Е. Д.	15	15	14	17	11	14	13	16	16	10	16	16	11	11	10	19	16	16	12	16	14	17	17
Захарова Я. В.	13	15	15	17	9	11	10	11	17	17	19	17	15	14	10	18	10	18	15	15	18	18	18
Говорухина Е. С.	8	10	15	16	11	13	12	17	17	14	16	17	15	13	9	8	17	11	13	15	15	14	15
Ватугина Е. Г.	14	15	15	18	11	15	18	18	17	14	17	14	13	12	11	18	17	17	17	18	15	18	14
Малькова Ж. И.	12	15	9	17	8	18	18	12	15	16	15	16	13	15	13	10	18	14	13	17	13	16	15
«средние»	13	14	13	17	10	15	14	15	16	15	16	16	13	13	11	15	16	15	14	16	15	17	16
Плюхина Н. И.	18	15	10	16	11	18	16	15	18	16	15	16	8	11	7	15	10	14	17	17	12	16	15
Цурпал Е. Н.	18	15	8	16	8	15	12	16	18	17	15	18	10	8	9	15	11	15	10	18	14	16	14
Альимова Н. Р.	16	12	11	15	11	17	15	18	17	18	16	16	9	9	10	13	10	15	17	16	16	13	9
Кузнецова С. Н.	18	15	8	14	10	18	16	16	18	17	15	18	10	11	8	16	10	13	16	17	15	16	15
Савченко У. М.	18	12	8	16	10	9	16	18	18	15	15	18	11	10	8	13	11	13	17	16	14	17	11
Янбаевна А. Н.	16	17	12	15	5	14	11	17	19	15	16	17	13	6	10	11	9	12	15	14	10	14	11
Гордеева И. М.	17	11	8	16	7	11	11	18	18	18	15	18	11	7	8	13	11	11	14	15	13	14	11
Соколова И. В.	17	15	9	16	9	14	8	18	20	17	15	16	10	8	7	14	11	14	14	16	18	15	12
«неагрессивные»	17	14	9	16	9	15	13	17	18	17	15	17	10	9	8	14	10	13	15	16	14	15	12

ПРИЛОЖЕНИЕ Д

Сумма баллов по основным синдромам по «Карте наблюдений Д. Стотта».

И. Ф. ребенка	Синдромы															
	НД	Д	У	ТВ	ВВ	ТД	А	Н	ВД	ЭН	НС	С	СР	УО	Б	Ф
Владислав У.	5	3	0	0	7	5	2	4	4	0	0	0	0	0	0	0
Слава С.	8	6	4	1	10	4	7	6	5	3	0	2	0	0	0	0
Максим В.	6	3	2	5	2	3	5	3	4	2	0	0	0	0	1	0
Вика М.	9	7	5	4	10	7	8	7	5	2	2	4	1	1	1	0
Денис К.	4	2	1	0	5	5	4	2	4	0	1	1	0	2	1	2
Семен С.	6	6	6	3	12	5	8	6	6	1	0	0	2	0	0	0
Саша К.	6	3	0	0	5	4	4	1	5	3	1	0	1	0	0	1
Сабрина Д.	2	5	0	4	4	3	1	2	4	1	0	1	0	0	1	0
Паша Ж.	7	6	6	2	11	9	16	7	6	3	0	0	2	0	1	0
Саша Г.	9	7	4	10	0	3	0	4	9	5	3	2	0	5	3	0
Гоша К.	7	4	0	0	6	3	1	4	4	0	0	0	1	0	0	0
«агрессивные»	6,3	4,7	2,5	2,6	6,5	4,6	5,1	4,2	5,1	1,8	0,6	0,9	0,6	0,7	0,7	0,3
Никита Н.	4	6	5	6	6	6	4	4	2	2	1	0	2	0	1	0
Даша П.	6	8	3	7	7	8	5	3	4	2	0	0	0	0	2	0
Яна З.	2	4	2	10	5	5	4	2	7	2	3	1	0	0	0	0
Миша Г.	9	6	4	13	6	8	2	2	5	3	0	0	2	0	1	0
Юля В.	4	5	2	3	4	6	6	2	6	2	0	0	0	1	0	0
Ярослав М.	7	4	1	5	4	8	3	2	2	1	2	3	0	0	0	0
«средние»	5,3	5,5	2,8	7,3	5,3	6,8	4,0	2,5	4,3	2,0	1,0	0,6	0,6	0,2	0,6	0
Элина П.	3	0	0	1	2	2	2	0	0	1	0	0	0	0	2	0
Данил Ц.	2	1	5	0	2	0	3	5	2	1	0	0	0	0	1	0
Алеша А.	3	2	1	0	0	1	3	1	1	0	0	3	0	0	2	0
Марина К.	3	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	1	0
Илья С.	1	3	0	1	2	2	2	0	0	1	0	0	0	0	2	0
Вадим Я.	7	3	0	2	4	2	1	2	2	1	2	1	0	0	1	0
Алеша Г.	6	4	3	3	0	0	2	0	0	1	1	2	0	0	3	0
Денис С.	7	5	2	0	2	2	2	0	0	1	0	0	0	0	2	0
«неагрессивные»	4,0	2,3	1,4	0,9	1,5	1,1	1,9	1,5	0,6	0,8	0,4	0,8	0,0	0,0	1,8	0,0

ПРИЛОЖЕНИЕ

Бланк регистрации результатов в оценки КРС.

Сумма баллов по симптомокомплексам

И. Ф. ребенка	Благоприятная семейная ситуация	Тревожность в семье	Конфликтность в семье	Чувство неполноценности в семейной ситуации	Враждебность в семейной ситуации
Влад У.	0,0	0,2	0,7	0,4	0,5
Слава С.	0,4	0,1	0,7	0,6	0,2
Максим В.	0,2	0,1	0,6	0,2	0,2
Вика М.	0,4	0,0	0,2	0,3	0,0
Денис К.	0,3	0,2	0,4	0,6	0,1
Семен С.	0,0	0,3	1,3	0,2	0,0
Саша К.	0,1	0,1	0,6	0,4	0,0

Сабрина Д.	0,0	0,1	0,6	0,2	0,5
Паша Ж.	0,1	0,3	0,6	0,6	0,1
Гоша К.	0,1	0,3	0,6	0,4	0,3
Саша Г.	0,0	0,2	0,8	0,6	0,2
«агрессивные»	0,16	0,17	0,45	0,28	0,14
Миша Г.	0,2	0,2	0,6	0,1	0,7
Даша П.	0,4	0,6	0,2	0,8	0,1
Никита Н.	0,6	1,0	0,2	0,4	0,0
Вадим Я.	0,8	0,2	0,2	0,4	0,1
Яна З.	0,4	0,4	0,6	0,8	0,0
Ярослав М.	0,7	0,2	0,2	0,2	0,3
«средние»	0,6	0,6	0,3	0,6	0,1
Элина П.	1,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Данил Ц.	0,9	0,3	0,0	0,0	0,0
Алеша А.	0,9	0,1	0,2	0,2	0,0
Марина К.	0,9	0,3	0,2	0,0	0,0
Илья С.	0,8	0,1	0,2	0,1	0,0
Алеша Г.	0,9	0,0	0,2	0,0	0,1
Денис С.	0,7	0,0	0,2	0,0	0,0
«неагрессивные»	0,9	0,1	0,0	0,0	0,0

Литература:

1. Бэрн Р., Ричардсон Д. «Агрессия». — СПб.: Питер, 1997. — 336 с.
2. Дубровина И. В., Акимова М. К., Борисова Е. М. «Рабочая книга школьного психолога». — М.: Просвещение, 1991. — 303 с.
3. З. Зиновьева М. В. Взаимосвязь детско-родительских отношений и ненормативного поведения детей дошкольного возраста // Психологическая наука и образование. — 2000. — №3. — с. 35.
4. Кошкарлова Т. А. Психологический анализ проблем детско-родительских отношений // Школа здоровья. — 2004. — №2. — с. 5–14.
5. Мухина В. С. «Возрастная психология»: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. Вузов. — 4-е изд., стереотип. — М.: Издательский центр «Академия», 1999. — 456 с.
6. Марцинковская Т. Д. «Детская практическая психология»: — М.: Гардарики, 2007. — 253 с.
7. Матюхина М, В., Михальчик Т, с. и др. «Возрастная и педагогическая психология» — М.: Просвещение, 1984. — 256 с.
8. Марцинковская Т. Д. «Детская практическая психология»: М.: Гардарики, 2007. — 253
9. Овчарова Р. В. «Психологическое сопровождение родительства». — М.: Изд-во Института Психотерапии, 2003. — 319 с.
10. Овчарова Р. В. «Справочная книга школьного психолога». — 2-е изд., дораб. — М.: «Просвещение», «Учебная литература», 1996. — 352 с.
11. Романова Е. С. «Графические методы в практической психологии». — СПб.: Речь, 2001. — 416 с.
12. Разумова А. В. Стили семейного воспитания и восприятие родителями своих детей // Вестник Московского университета. — 2000. — №1. — с. 88–93.

Непрерывное образование как объективная необходимость профессионального совершенствования личности

Горбина Марина Александровна, старший преподаватель;

Белай Валентина Ивановна, доцент

Институт сферы обслуживания и предпринимательства (филиал) Донского государственного технического университета в г. Шахты (Ростовская область)

Современное общество живет в эпоху стремительно развивающихся парадигм образования человека. Появление новых информационных технологий, «бурный» поток информации приводят к возникновению новой среды и условий формирования личности в едином профессиональном пространстве. В связи с этим наблюдается повышенный интерес к исследованиям в таких научных областях, как педагогика, психология, социология, иностранный язык, философия образования, и предъявляются новые требования к уровню подготовки специалистов, их культуре и мобильности.

Система модернизации образовательной сферы не в полной мере соответствует потребностям рынка труда. Процесс образования есть процесс продолжительный. В связи с этим возникают предпосылки развития модели непрерывного образования, т. е. рост образовательного (общего и профессионального) потенциала личности в течение всей жизни.

Процесс образования и стремление к совершенству есть процесс продолжительный, т. е. лонгитюдный. Возникают предпосылки для развития модели непрерывного образования. Под непрерывным образованием понимается процесс роста образовательного (общего и профессионального) потенциала личности в течение всей жизни на основе использования системы государственных и общественных институтов и в соответствии с потребностями личности и общества. Необходимость непрерывного образования обусловлена прогрессом науки и техники, широким применением инновационных технологий в сфере профессионального образования и профессиональной подготовки. Объем новых знаний составляет 4–6% в год, а объем профессиональных знаний, которые должен получить будущий специалист после окончания высшего учебного заведения составляет примерно 50%. Непрерывное профессиональное образование создает условия постоянного карьерного и личностного роста. Существующая формула «образование на всю жизнь» переходит в новую определяющую формулу «образование через всю жизнь» (от англ. *lifelong learning education*). [1]

Сегодня актуальность проблемы непрерывного образования обусловлена не только динамизмом современной цивилизации. Многие развитые страны, достигнув впечатляющих результатов в экономическом развитии, всё чаще страдают от социальной дисгармонии. Постепенное старение населения, безработица, нищета относятся к числу насущных проблем и требуют своего разрешения. Образование, в этом смысле, становится едва ли не ре-

шающим фактором социального благополучия, а гибкая система непрерывного образования и особенно хорошо организованная подсистема образования взрослых в состоянии регулировать эти процессы.

Сложившаяся в Российской Федерации система модернизации образовательной сферы не в полной мере соответствует потребностям рынка труда. Согласно статистическим данным к сфере образования причастны более восьмидесяти миллионов человек или около 60% населения России. Возрастающая конкуренция на рынке труда, стремительные темпы развития информационных технологий и знаний требуют от специалиста постоянного совершенствования и повышения уровня образования. В то же время, уровень производительности труда в Российской Федерации в три раза ниже, чем в развитых странах. Прямая зависимость между квалификациями специалистов и рынком труда выражена слабо: примерно через три года после окончания вуза менее 20% выпускников работают в областях, связанных с полученной специальностью. [2]

В концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2006–2010 гг. говорится, что одной из стратегических задач государственной политики России в сфере образования признаны обеспечение качества образования и формирование системы непрерывного образования. Такое решение обусловлено обеспечением качества образования с целью удовлетворения потребностей многих предприятий и организаций высококвалифицированной рабочей силой и непосредственным совершенствованием государственной системы оценки деятельности образовательных учреждений посредством модернизации развивающейся современной системы образования.

Для современного специалиста характерна неспособность эффективно осуществлять свои профессиональные функции в результате быстрого устаревания приобретенных профессиональных и общекультурных знаний. В этих условиях традиционное образование, предполагающее получение общих и профессиональных знаний в течение определенного периода обучения, сменяется непрерывным образованием, обеспечивающим приобретение знаний в течение всей социально активной жизни.

На данном этапе развития современного общества одной из важнейших характеристик специалиста является комплекс профессионально важных качеств, которым он обладает, и который позволяет ему качественно (в соответствии с заданными) осуществлять профессиональную деятельность. Возникает интерес к изучению процесса формирования профессионально важных качеств на раз-

личных уровнях в рамках системы непрерывного профессионального образования.

Непрерывное образование — это деятельность человека, направленная на приобретение знаний, развитие всех его сторон и способностей, включая формирование умения учиться и подготовку к исполнению разнообразных социальных и профессиональных обязанностей, к участию в развитии общества, что, в целом, и представляет собой процесс профессионального совершенствования личности.

Непрерывное образование является основой развития общества и экономики, оно направлено на достижение всеобщей социализации и профессионализации, на удовлетворение потребностей личности в различных образовательных услугах, что и определяет его приоритетность в политике и в государстве. [3]

Развитие модели непрерывного образования рассматривается не только на международном уровне, но и на уровне отдельно взятой страны. Известно, что в Японии закон о непрерывном обучении был принят в 1990 году, а в Китае серьезное отношение к этой проблеме возникло в 2001 году и представляет собой стратегическую задачу в образовательной и экономической политике страны. В 2004 году в Германии Комиссия федеральных земель, ведающая вопросами научных исследований и планирования в области образования, одобрила доклад «Стратегия непрерывного обучения в Федеральной Республике Германия». [4]

Литература:

1. Модернизация высшей школы: обеспечение качества профессионального образования: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Ч. 2. — Барнаул: Изд-во ААЭП, 2004. — 108 с.
2. Об итогах проведения эксперимента по введению единого государственного экзамена в 2001–2003 гг. и планах его организации на 2004 год. Решение коллегии МО РФ от 14.10.2003 г. № 14, <http://www.donland.ru>.
3. URL: <http://www.rae.ru/>
4. Харламов, И. Ф. Педагогика: Уч. пособие для студ. по пед. спец. И. Ф. Харламов. 5-е изд. перераб. и доп. М.: Гардарики, 2005. 516 с.

В Национальной Доктрине образования, утверждаемой федеральным законом и устанавливающей приоритет образования в государственной политике развития на период до 2025 года, говорится о «создании в стране условий для всеобщего образования населения и обеспечению реального равенства прав граждан и возможности каждому повышать образовательный уровень в течение всей жизни». В числе основных целей и задач образования делается акцент на «непрерывность образования в течение всей жизни человека».

Действительно, быстрое устаревание научной информации, появление новых технологий, реформирование мировых систем образования сделали невозможным научиться чему-либо на всю жизнь и предопределили необходимость наращивания и обновления знаний, умений, навыков человека, развития его творческих способностей на протяжении всей жизни. Возможности традиционного образования сегодня уже практически исчерпаны. Налицо кризис образования в обществе, выразившийся в падении его престижа, незаинтересованности учащихся в усвоении знаний, оторванности учебных программ от жизни. Это диктует необходимость концептуально новых подходов к образованию. Одним из основных направлений стратегии обновления общества, дальнейшего развития духовной жизни народа должно стать внедрение практики непрерывного образования.

Воспитание юного петербуржца средствами музейной педагогики

Исакова Надежда Анатольевна, воспитатель
ГБДОУ детский сад №74 Приморского района г. Санкт-Петербурга

Санкт-Петербург всегда считался культурной столицей России. Очень важно с малых лет чувствовать себя настоящим петербуржцем. Незаменимым средством формирования духовного мира является искусство. Знакомство детей с искусством должно начинаться как можно раньше, а именно с дошкольного детства.

Роль музейной педагогики в художественно-эстетическом развитии ребенка неопределима, так как опыт, приобретаемый в процессе целенаправленной работы в дошкольном учреждении, дошкольник включает в свое

творчество, вносит в традиционные виды изобразительной деятельности. Среда для ребенка это не просто место обитания, а источник развития. Поэтому при создании атмосферы в группе, я старалась учесть все условия, позволяющие ребенку рождать эмоции, чувства, испытывать духовное напряжение, утонченность потребностей и вкусов.

Главная цель: вызвать у детей интерес к искусству, развивать способность видеть, любить и понимать изобразительное искусство

Поставила следующие задачи:

Познавательные:

1. Формировать познавательные интересы через входение в атмосферу музея.
2. Познакомить с архитектурой и историей музейного здания.
3. Познакомить с историей и содержанием музейной коллекции.

Развивающие:

1. Формировать эмоциональную отзывчивость на содержание произведения искусства.
2. Формировать способность размышлять по поводу увиденного, анализировать и обобщать собственные наблюдения, впечатления, мысли.
3. Развивать творческое воображение.
4. Развивать эстетические способности.
5. Развивать способности словесно выражать (оформлять) свои мысли, чувства, впечатления.

Воспитательные:

1. Воспитывать нравственные качества ребенка.
2. Формировать познавательную активность.
3. Формировать коммуникативные навыки.
4. Воспитывать внимание.
5. Воспитывать музейную культуру (соблюдать правила поведения в музее, бережное отношение к музейному памятнику, уважение к труду музейных сотрудников).

У большинства старших дошкольников опыт посещения музеев недостаточно широкий; как правило, интерес к ним ситуативный, корреляционно связан с широтой, многообразием и обобщенностью представлений о музеях, опытом их посещения, уровнем и особенностями развития умений коммуникации с музейными предметами, развитием художественно-эстетического восприятия, эмоционально-эстетических способностей, познавательной активности.

Как сделать, чтобы современные дошкольники с интересом шли в музей, чтобы начальный опыт посещения музея не был ограничен запоминанием запретов и правил поведения в музейных залах.

Для диагностики детей использовала следующие методы исследования:

- анализ психологических особенностей детей 5–7 лет по восприятию искусства в музейной среде;
- психолого-педагогические методы: интервьюирование детей, опрос детей старшего дошкольного возраста;
- изучение продуктов творческой деятельности детей (рисунки, поделки, рассказы, игры).

Определила уровень представлений ребенка-дошкольника о музее и его функциях. Выяснила уровень сформированности представлений детей в различных областях знаний.

Дети в группе очень любознательны, обладают хорошей памятью, впечатлительны. Это позволяет развивать у детей интерес к культуре и искусству.

Прежде чем начать работу с музеями составила план, включила в него мероприятия, намеченные в плане на-

шего детского сада и музеями с которыми решила работать.

В работе использовала методы и приемы, которые позволяют развивать интеллектуальные, эмоциональные, волевые, творческие проявления интереса в их единстве.

Опыт работы с дошкольниками показывает, что ознакомление дошкольников с искусством в детском саду не может в полном объеме сформировать умение понимать и чувствовать прекрасное. Необходима встреча ребенка с его подлинными произведениями. С этой целью организовывались экскурсии в музей.

Значение слов «музей», «памятник», «время», «предмет», «культура» пока непонятно детям, но все, что связано с ними тоже остается за пределами сознания. Поэтому первые вводные занятия я посвящаю разъяснению языковых «загадок». Самые сложные понятия толкуются в игровой форме. В ходе занятия создается понятийный словарь: дети не пишут, а зарисовывают сложные понятия в виде пиктограмм.

Понятие «чувство времени» остается не только в сознании, но и в сердцах детей навсегда. При подготовке детей к посещению музея провожу занятие на тему: «Яведу тебя в музей...» В конце занятия совместно с детьми выясняем правила поведения в музее: как можно себя вести (в музее следует смотреть, слушать, думать, размышлять, отвечать и спрашивать); как нельзя себя вести (в музее нельзя бегать, громко разговаривать, трогать экспонаты руками). Дети делают рисунки: «Пассажиром чудесной машины времени может стать тот, кто: ...»

Провожу беседу, что дети знают о музее, как представляют себе его работу, при этом объясняю такие понятия, как «история», «памятник», «скульптура» и др.

Для активизации детского любопытства, снижения тревожности перед малознакомым местом использую следующие приемы:

- при первом посещении Зоологического музея использовала эмоциональный яркий рассказ, насыщенный примерами о том каких животных дети могут увидеть в музее (тема: «Животные России и Ленинградской области»);

- обсуждая с детьми тему экскурсии в музей Хлеба, даю детям информацию о том, что музей превратился в одно из наиболее посещаемых мест традиционной культуры, о истории и коллекции музея, о том, что любимым лакомством наших предков были медовые коврижки;

- перед посещением Центрального Военно-морского музея с детьми рассматривали фотографии, проспект о музее, сделали выставку книг и предметов аналогичных коллекции музея;

- предварительно рассматриваем с детьми в группе репродукции по теме: «Художник, влюбленный в море». Предлагаю детям найти изображение такого моря, про которое можно сказать что оно «смеется». (Вид Леандровой башни в Константинополе);

- собираясь на экскурсию в Ботанический сад, определяем расположение на карте города (выясняем, что сад

находится на Аптекарском острове), составляем маршрут движения, как долго предстоит добираться, уточняя какие растения, они хотят увидеть;

— совместно с детьми обсуждаем правила поведения с пояснением и демонстрацией (например, предлагаю услышать тихий голос воспитателя в гомоне голосов всей группы; грязными руками, напачканными краской, погладить лист белой бумаги;

— пройти, держась за руки, по узкому проходу среди выставленных хрупких экспонатов);

— использую приёмы «Тихие ножки», «Музейный шаг, голос, жест».

Выбор музея определился, прежде всего, территориальным расположением. Рядом находится Елагиноостровский музей. Для первичного формирования «образа музея» особенно ценно, что здесь в качестве экспонатов представлены не только признанные произведения искусства, но и старинная мебель, зеркала, декоративно-прикладное искусство. Дети впервые встречаются с экскурсоводами, которые умело адаптируют экскурсионный рассказ. В Елагиноостровском музее на первом этаже ребята знакомятся с удивительными интерьерами, рассматривают старинную мебель, зеркала. Интересна для экскурсии с детьми выставка декоративно-прикладного искусства. Фарфоровая сказка (экскурсия-игра) экскурсовод в костюме сказочной феи встречает детей и рассказывает увлекательную историю об изобретении фарфора. Для активизации внимания детей, интереса использовались следующие приемы:

— детям предлагалось, войдя в зал, остановиться, окинуть взглядом пространство, бегло осмотреть музейные экспонаты и выбрать те скульптуры, которые хотели бы рассмотреть. Так внимание детей привлекли работы «Козленок Васенька», «Заяц с морковкой», «Лиса и колобок», туалетная коробочка, «Переполах».

— найти в зале скульптурные композиции по сказкам, назвать сказку. Большинство детей быстро справились с заданием («Сказка о рыбаке и рыбке», «Царевна лягушка», «Конек Горбунок», «Каменный цветок», «Аленький цветочек»).

Знакомство с народными игрушками не только доступно детям, но и вызывает у них живой эмоционально-положительный отклик. У ребят есть возможность соприкоснуться с декоративно-прикладным искусством в группе детского сада, подержать в руках изделия городецкой росписи, дымковскую игрушку, предметы гжельской росписи и т. д. В целях эмоционального воспитания детей рассматривание предметов сопровождалось художественным словом, прибаутками, потешками, звучанием народной музыки, частушек, песен.

Особое значение имеет «погружение в прошлое». Музыкально-танцевальная экскурсия игра «В гости к Марии Федоровне» посвящена бальной культуре XIX века, знакомство с придворным этикетом, разучивание танцев, бал в Овальном зале дворца, все это переполняло чувство ребят. Экскурсия предполагает не только погружение

в другую историческую эпоху, но и будучи деятельной, она давала детям коммуникативный опыт. Для активизации выражения впечатлений от бала детям предлагалось выразить испытанные эмоции в рисунках, описать запомнившиеся костюмы в рассказах.

В Русском музее дошкольники знакомятся с подлинниками изобразительного искусства и при этом получают сведения о самом художнике, особенностях его творчества и жизни. Экскурсия — путешествие «Художник, влюбленный в море». Детям рассказывается о том, что изображая море, Айвазовский не просто передает его в разном настроении и состоянии — он рассказывает зрителям о своей жизни и переживании («Вид на взморье в окрестностях Петербурга»). Затем детям предлагается представить настроение молодого художника, оказавшегося в одиночестве в холодном и строгом Петербурге. Обращаем внимание детей на краски, которыми он передал цвет водной глади, делаем сравнение их с красками южного моря («Леандровой башни»). Детям задаются вопросы:

— Какие чувства испытывает одинокий рыбак на берегу?

— Может ли он отправится сейчас в плавание?

Картина «Морской берег»: плещется море, уходящие вдаль корабли, исчезающий на горизонте парус и путник, вглядывающийся в море с призывной тоской. Другое полотно — «Встреча рыбаков на берегу Неаполитанского залива». Вопросы детям:

— Как вы думаете, путник, герой первой картины, прощается с морем или он пришел к берегу, чтобы ощутить радость встречи?

— Как бы вы назвали эту картину — «Прощание» или «Встреча»?

— Какие чувства испытывают на второй картине мать и дети?

— Как это передает художник?

Эти вопросы помогут детям понять содержание картин. Перед обозрением картины «Черное море» дети выполняют дыхательные упражнения — глубоко и громко подышать в такт волнам, бегущим навстречу. Дыхательные упражнения помогут частично снять возникшую усталость и почувствовать ритмический строй картины. После картины «Радуга» проходит пластическая игра по правилам пантомимы «Море волнуется — раз, море волнуется — два». Выбрав на картине одного из персонажей, дети после слов ведущего: «Морская фигура замри», — изображают его пластически. Дети, как правило, справляются, изображая при этом человека с веслом или того, кто размахивает шляпой.

При проведении экскурсии «В гостях у волшебницы Осени» ребятам предлагается внимательно осмотреться и найти среди выставленных пейзажей два. Про один можно сказать: «Унылая пора...», про другой — «Очей очарование» (картины Е. Волкова «Болото осенью», «Октябрь»). Большинство детей без труда определяют правильно. Рассматривая картину «Девушка у пруда»

дети находят увядшие травинки, отцветшие цветы. Усадив детей на банкетки, переходим к композиционной игре «Оживление пейзажа». Чтобы оживить пейзаж, дети должны «войти в картину» в качестве персонажей (одинокая березка, багряный кустик и др.). Чтобы получить от Осени подарок ребята надевают волшебные очки и отыскивают самый тихий, укромный уголок, где можно пошептать с Золотой Осенью (И. Остроухов «Золотая осень»). Находят, тех кто «разговаривает» в тихом лесу на картине. (Конечно! Это болтливые сороки-белобоки).

Натюрморт — жанр живописи, который вызывает наибольший эмоциональный отклик у детей, ассоциации с их собственным жизненным опытом, привлекает внимание к средствам выразительности. Так, например, после рассматривания картины (П. Кончаловский «Сирень в корзине») Миша Б. Сказал, что он почувствовал запах цветов. Тася О. Здесь очень красивые цветы. Художник нарисовал их яркими красками. У него, наверное, было веселое настроение. (А Головин «Цветы»). Полина Ш. Картина теплая, громкая, беспокойная, радостная. (И Машков «Снедь московская: хлебы»).

Прием «Разговор с картиной» (дети задают вопросы) используем при рассматривании портретной живописи «Как тебя зовут? Где ты живешь? Кто тебе подарил такую красивую шляпу?»; при описании пейзажа: «В этом волшебном лесу водятся медведи? Как зовут этих волшебных медвежат?», «Почему упала эта сосна?»

Использование игровых приемов сосредотачивало внимание детей на необходимой для восприятия части портрета, активизировало мыслительную деятельность детей, создавало интерес к произведению, формировало положительное отношение к жанру портрета. Дети с увлечением принимали игровые элементы «Загадай что-либо о руке (глазах, одежде, цвете, человеке и т. д.), а мы отгадаем, «Узнай к какому из портретов подходит эта музыка», «Придумай свое название данному портрету», «Кто лучше и красивее передаст в движении тело человека», «Откроем «тайну» человека, которую скрыл от нас художник». Портретная живопись является благоприятным эмоциональным материалом, который созвучен детским чувствам, учит понимать душевный мир другого человека, бережно относиться к нему.

Экскурсия «Едет Маслена по льду, везет блины на меду» в Российском Этнографическом музее проходила на игровой площадке Детского этнографического центра, где сняты обычные музейные запреты: можно взять в руки предмет; можно бегать и танцевать; разрешается громко петь. Через образ Масленицы был показан пласт русской духовной культуры, традиции. Особое значение имело использование музейных предметов в музейной среде в условия сегодняшнего дня.

Для активизации интереса к повторному посещению музея использую прием «Закрытые двери» — предлагаю подумать над тем, какие предметы можно увидеть в других залах, высказать предположение, есть ли в музее определенные предметы (игрушки, детские портреты),

и при последующем посещении проверить версии, задать интересующие вопросы экскурсоводам. В процессе рассматривания обычной карты города с указанием основных достопримечательностей внимание детей обращается на многообразие музеев, выставочных залов и галерей. Совместно с детьми находим на карте маршрут, определяем и обозначаем маршрут; после экскурсии дети рисуют эмблему музея и размещают ее на карте города. Ребята рассказывают о музеях, в которых побывали совместно с родителями.

Дети дошкольники по своей натуре «собиратели», наша задача заинтересовать детей этим видом деятельности, подтолкнуть их и научить грамотному коллекционированию.

Интересная форма работы — организация презентаций детских коллекций. Ведь именно эта часть работы помогает детям освоить новую социальную роль, поднимает самооценку ребенка и повышает его социальный статус в группе, развивает интерес к коллекционированию. После очередной презентации ряды коллекционеров пополняются. Успешно прошла презентация таких коллекций, как: коллекция лошадей — Юля Х., Настя И., коллекция собак — Кирилл Ю., коллекция динозавров — Сережа К. и другие.

В ходе экскурсий ставятся вопросы детям, которые создают проблемные ситуации, побуждающие к поиску самостоятельных, нестандартных решений:

— Как бы ты назвал эту картину, если бы был ее автором?

— Не напоминает ли тебе эта картина какое-либо музыкальное произведение?

— Каким характером обладает эта музыка?

Игра в жизни дошкольников — ведущая форма познания. Важное место занимают дидактические игры, они дают возможность сочетать вербальные и невербальные приемы восприятия и интерпретации произведений искусства. Проводим игры типа «Народные умельцы», «Да — нет», «Живые силуэты», «Ожившая скульптура», «Видящие руки», «О чем говорят эти вещи» и другие. Организовываем сюжетно-ролевые игры «Музей», «Путешествие в прошлое», «Выставка» с распределением ролей «экскурсовод», «посетитель», «оформитель», «хранитель», «реставратор», «художник». Эти игры в дальнейшем помогают детям адаптироваться в современной жизни.

Также мною разработаны игры по знакомству детей с живописью. Это «Четвертый лишний», «Что-то здесь не так», «Разрезные картинки». Каждая тема подкрепляется различными играми, продуктивными видами деятельности (изготовление коллажей, поделок, альбомов, тематическое рисование). Создаваемые детьми работы способствуют закреплению и уточнению знаний, формируют интерес и положительное отношение.

Обязательным условием в группе является предметно-пространственная развивающая среда, где проходят игры детей в общении друг с другом. Это специально отве-

денное место, где находятся игры, альбомы, иллюстрации, предметы декоративно-прикладного искусства и многое другое.

Не менее важным условием для реализации задач является работа с семьей. Как показала практика работы с семьей, многие родители правильно понимают роль изобразительного искусства в воспитании дошкольников, но в основном видят ее в развитии речи, мышления, оценочного отношения к жизни, в формировании нравственного сознания. Они недооценивают того, что восприятие ребенком искусства оказывает сильное воздействие на формирование его личности, на сознание, поведение, эмоциональную сферу, формирование эстетического видения действительности.

В условиях семьи детей знакомят с изобразительным искусством в основном посредством репродукций картин, книжных иллюстраций, но это бывает эпизодически, в основном тогда, когда ребенок сам обращается к взрослому с вопросом. При этом родители зачастую не учитывают особенностей жанра, психологических особенностей ребенка, не знают методики ознакомления дошкольника с живописью.

Сотрудничество с семьей по развитию ребенка средствами искусства проводилось следующим образом. В группе провели родительское собрание «Значение музея в развитии ребенка». Познакомила родителей с задачами развития ребенка через музейную педагогику, чтобы привлечь родителей к проведению актив-

ного отдыха в выходные дни. Для обогащения педагогических умений родителей провела консультацию «Идем в музей». После посещения музея проводили с родителями обсуждение. Активное участие родители принимали в выставке фотоматериалов «Санкт-Петербург — город музеев». Это способствовало повышению внимания родителей к музейной педагогике, а также к обмену опытом. В раздевалке для родителей оформлена наглядная агитация «Чем мы будем заниматься в этом месяце. Музеи»; папки с информацией: «Вам это интересно?», «Пробуждение интереса к живописи», «Куда пойти с ребёнком в выходной день?», «Декоративно-прикладное искусство детям». Родители помогают в проведение праздников: «Весёлое Рождество», «Масленица», «Петербургский бал»; оказывают помощь в организации экспозиции декоративно-прикладного искусства. А так же с удовольствием принимают участие в организации и проведении экскурсий, составлении фотоальбомов, оформили в раздевалке выставку фотографий «Где мы были».

Непрерывный контакт работы с родителями оказывает помощь в воспитании юного петербуржца средствами музейной педагогики.

Воспитание юного петербуржца осуществляется во всех видах деятельности: познавательной, игровой, продуктивной, трудовой, коммуникативной. Этому способствует проводимая в группе работа с детьми, создание предметно-пространственной развивающей среды и тесная взаимосвязь с родителями.

Литература:

1. Вербенец, А. М. Маленькие граждане в художественном музее Маленькие граждане большого города: Коллективная монография. СПб: Союз, 2007.
2. Вербенец, А. М. Развитие у старших дошкольников интереса к посещению художественного музея, СПб: Союз, 2007.
3. Горяева, Н. А. Народно-прикладное искусство, М., 2000.
4. Карачунская, Т. Н. Музейная педагогика и изобразительная деятельность в ДОУ, М. Творческий центр — Сфера. 2005.
5. Кутьина, Н. Б. Воспитание культурой. СПб. 2004.
6. Мацкевич, М. В. Эстетическое развитие старших дошкольников в системе художественный музей — детский сад Дис. канд. пед. Наук. М., 2006.
7. Скоролупова, О. А. Знакомство детей старшего дошкольного возраста с русским народным декоративно-прикладным искусством, М. Скрипторий, 2006.
8. Тихонова, О. Г. Дошкольнику о музейной культуре Методическое пособие для воспитателей, педагогов ДОУ и родителей, М Аркти, 2006.

Формирование культуры безопасности у дошкольников в условиях ФГОС

Каюрова Анна Николаевна, воспитатель;

Скокова Олеся Викторовна, воспитатель;

Шеховцова Татьяна Станиславовна, воспитатель

МБДОУ детский сад общеразвивающего вида №123 «Тополек» (г. Старый Оскол)

В статье рассматривается подход к процессу формирования у дошкольников культуры безопасности, а так же приоритетные направления в условиях ФГОС.

Ключевые слова: безопасность, культура безопасности, дошкольный возраст, ФГОС.

Сложившаяся современная социальная и экологическая обстановка вызывает беспокойство у людей всей планеты. Особую тревогу мы испытываем за самых незащищенных граждан — маленьких детей. Задача педагогов состоит не только в том, чтобы оберегать и защищать ребенка, но и в том, чтобы подготовить его к встрече с различными сложными, а порой опасными жизненными ситуациями. В условиях введения ФГОС остро встает вопрос о необходимости развития индивидуальных потребностей ребенка, связанных с его жизненной ситуацией и состоянием здоровья. Поскольку культура и образование — это симметричные макро- и микромиры, зеркально отражающие друг друга [4], образование призвано быть для человека проводником в мир культуры, обеспечивать формирование основ ценностного отношения ребенка к миру, к самому себе, овладение элементарными культурно-сообразными способами деятельности, нормами культуры общения.

Правила поведения и меры безопасности непосредственным образом связаны с условиями проживания человека, будь то современный город или сельская местность, привычная домашняя обстановка или морское побережье — каждая среда диктует различные способы поведения и соответственно меры предосторожности. [1, с. 3]

Воспитание культуры безопасности должно быть направлено на усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности; воспитание у детей самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий; формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, природе. Так же важно развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания. Необходимо формировать готовность к совместной деятельности со сверстниками; воспитывать уважительное отношение и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых, к различным видам труда и творчества.

Дошкольный возраст — это важнейший период, когда формируется человеческая личность. В этом возрасте главное — не усвоение ребенком достаточно сложных для его возраста знаний, а общее понимание целостности человеческого организма, взаимосвязи образа жизни и здоровья человека. Важно пробудить ребенка

задуматься о работе своего организма, прочувствовать и лучше понять его сложное устройство, осознать значение правильного питания, активного образа жизни, личной гигиены. [1, с. 6]

Формирование безопасного поведения неизбежно связано с рядом запретов. При этом, взрослые люди, любящие и опекающие своих детей, порой сами не замечают, как часто они повторяют слова: «не трогай», «отойди», «нельзя». Или напротив, пытаются объяснить что-либо путем долгих и не всегда понятных детям наставлений. Все это, как правило, дает обратный результат. Если запретов будет слишком много — ребенок не сможет выполнять их в полной мере, и неизбежно будет нарушать. [1, с. 6]

Определить, правильно или неправильно ведет себя человек в тех или иных ситуациях, очень сложно. Ведь даже открытый конфликт ребенка со взрослым или сверстником в некоторых случаях можно оценить положительно — как стремление отстоять себя и право на свое мнение, поступок. Любая общепринятая норма должна быть осознана и принята маленьким человеком — только тогда она станет действенным регулятором его поведения. Прямолинейное, декларативное требование соблюдать принятые в обществе правила поведения чаще всего оказываются малоэффективными. Тем не менее, необходимо выделить такие правила поведения, которые дети должны выполнять неукоснительно, так как от этого зависит их здоровье и безопасность. Для этого очень важно найти адекватный способ объяснения детям этих правил, а затем следить за их выполнением. [1, с. 7]

Безопасность — это не просто сумма усвоенных знаний, а умение правильно себя вести в различных ситуациях. Кроме того, дети могут оказаться в непредсказуемой ситуации на улице и дома, поэтому главной задачей взрослых является стимулирование развития у них самостоятельности и ответственности. В связи с этим традиционные формы обучения, принятые в дошкольных учреждениях, могут использоваться лишь частично и больше внимания надо уделять организации различных видов деятельности, направленных на приобретение детьми определенного навыка поведения, опыта. Ведь все, чему учат детей, они должны уметь применять в реальной жизни, на практике. [1, с. 8]

Одной из задач детского сада в русле данной проблемы является создание безопасной среды в учреждении и по-

мощь семье в обеспечении безопасности ребенка в домашних условиях.

Определяя основное содержание работы по воспитанию культуры безопасности детей, необходимо использовать различные формы и методы организации обучения с учетом индивидуальных и возрастных особенностей детей, социокультурных различий, своеобразия домашних и бытовых условий, а так же общей социально-экономической и криминогенной ситуации. При этом основным ориентиром должен стать учет жизненного опыта детей, особенностей их поведения, предпочтений. Для того чтобы понять, что именно дети знают, думают, чувствуют, можно использовать беседы, дискуссии — это позволит избежать передачи уже известных им знаний или таких, которые они пока не могут использовать из-за их непонятности или удаленности от реальной жизни. В то же время, опираясь на уже имеющиеся у детей знания и представления, взрослые смогут выделить те направления, по которым необходимо провести специальное обучение и выбрать адекватную методику (занятие, игра, чтение, беседа, мультфильм). [1, с. 8]

Выбор форм, методов и приемов воспитания, обучения и развития детей также должен определяться «естественными основаниями», то есть тем, как, в каких формах и видах деятельности в каждом возрастном периоде происходит процесс приобщения ребенка к культурным ценностям.

Опираясь на классификацию В.Н. Мошкина [3], выделим в структуре содержания воспитания культуры безопасности такие компоненты:

- воспитание мотивации к безопасности;
- формирование системы знаний об источниках опасности и средствах их предупреждения и преодоления;
- формирование компетенций безопасного поведения
- физическая готовность к преодолению опасных ситуаций;
- готовность к эстетическому восприятию и оценке действительности;
- психологическая подготовка к безопасному поведению;
- качества ребенка, способствующие предупреждению и преодолению опасных ситуаций.

Мотивация формируется на ранних стадиях развития ребенка — под влиянием стиля семейного воспитания. Важность развития мотивационного компонента безопасного поведения трудно переоценить. Этим определяется значимость планомерной, целенаправленной, научно обоснованной работы дошкольного образовательного учреждения с семьей. Требуется выработка единых подходов к воспитанию детей в условиях дошкольного образовательного учреждения и семьи, как принципа единого воспитательного поля. [2, с. 7]

Формирование системы знаний об источниках опасности, средствах их предупреждения и преодоления как составляющая работы по формированию целостной картины мира, расширению кругозора детей. Знакомься

со свойствами предметов и явлений, об особенностях поведения животных, о правилах взаимодействия в социуме, дети усваивают знания о безопасной жизнедеятельности, формируют интеллектуальную готовность к решению нестандартных проблем. Интеллектуальная готовность связана с умением совершать логические операции, переносить полученные знания и опыт в новые ситуации, прогнозировать события и их последствия, выявлять причинно-следственные связи. [2, с. 7]

Определяющее значение при формировании компетенций безопасного поведения имеет выбор форм организации совместной деятельности взрослых и детей, самостоятельной детской деятельности. Безусловный приоритет должны иметь методы, обеспечивающие познавательную, творческую активность детей. Формируя умения действовать в конкретных обстоятельствах на основе приобретенных ранее знаний и опыта, целесообразно обсуждать с дошкольниками определенные ситуации (увиденные в реальной жизни или в произведении художественной литературы, происходившие на самом деле и смоделированные кем-либо), погружать детей в игровые, проблемные ситуации, ситуации морального выбора, общения и взаимодействия. [2, с. 7–8]

Физическая готовность к преодолению опасных ситуаций связана с развитием силы, выносливости, гибкости, быстроты, точности движений. Общефизическая подготовка необходима для осуществления любых видов деятельности, является необходимым условием поддержания здоровья. Традиционно с интересом дети выполняют комплексы упражнений нетрадиционной утренней гимнастики (игровой, сюжетной, с элементами стрейчинга), участвуют в народных подвижных играх, придумывают и показывают загадки-пантомимы, выполняют упражнения под музыку, осваивают действия с атрибутами уголка физического развития. Значительным потенциалом для развития культуры движений обладает трудовая деятельность, организуемая в форме дежурств, коллективных и индивидуальных поручений, работы по самообслуживанию. Важнейшие физические качества и основные виды движений получают свое развитие в творческих видах деятельности: продуктивная деятельность, инсценирование и драматизация, игры имитационного характера, танцы. [2, с. 8]

Осуществление основного этапа психологической подготовки к безопасному поведению в дошкольном образовании связано со старшим дошкольным возрастом. Опираясь на психологическую структуру деятельности человека в опасных ситуациях, а так же учитывая возрастные особенности детей 5–7 лет, можно выделить ряд направлений психологической подготовки: формирование опыта планирования действий и готовности к самоконтролю, коммуникативная и волевая подготовка к опасным ситуациям. [2, с. 10]

Формирование опыта планирования действий и готовности к самоконтролю является также важным направлением работы по подготовке детей к школе. Планирование

деятельности и самоконтроль — это элементы учебной деятельности. Их формирование осуществляется в ходе решения детьми учебных задач, разрешения проблемных ситуаций, которые могут быть построены на материале любой образовательной области. [2, с. 10]

Формируя готовность к безопасной жизнедеятельности, развивая самостоятельность ребенка, поощряя воображение и творчество детей, необходимо помнить, главное в формировании навыков безопасного поведения детей — личный пример воспитателей и родителей!

Литература:

1. Авдеева, Н. Н. Безопасность: Учебное пособие по основам безопасности жизнедеятельности детей старшего дошкольного возраста/Н. Н. Авдеева, Н. Л. Князева, Р. Б. Стеркина. — СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2007—144 с.
2. Дошкольная педагогика — 2013. — № 10. — с. 6—11.
3. Мошкин, В. Н. Воспитание культуры личной безопасности // Психолого-педагогические проблемы личностно ориентированного воспитания/под. ред. З. Н. Лукьяновой, В. Н. Мошкина. — Барнаул: АГИИК 1999.
4. Федоренко, Г. Ф. Проблемы интеграции в теории и практике обучения (пути развития). — Л., 1990.

Сравнительный анализ основ лицензирования профессиональных учебных заведений на Украине и в России. Мировой опыт

Клым Богдан Иванович, научный сотрудник

Львовский научно-практический центр профессионально-технического образования Института ПТО Национальной АПН Украины

Представлен сравнительный анализ формирования лицензирования профессиональных учебных заведений России и Украины как механизма управления качеством подготовки рабочих кадров. Проведена их сопоставительная оценка с аналогичными процессами в других странах мира.

Ключевые слова: лицензирование учебных заведений, педагогические условия лицензирования заведений ПТО, предметы лицензионной экспертизы.

Comparative analysis of the professional educational institutions licensing foundations in Ukraine and Russia. Worldwide experience

B. Klym

A comparative analysis of the implementation of licensing process of professional educational institutions in Russia and Ukraine is disclosed in this thesis as a mechanism for a quality control of the personnel training. One of the thesis's principal targets is a comparative assessment of licensing process in Ukraine & Russia with the similar licensing processes abroad.

Keywords: licensing of educational institutions, pedagogical basis for licensing of professional technical schools, the subject & object of licensing expertise.

Переход постсоветских стран к рыночным экономическим отношениям, появление на их территориях учебных заведений, основанных на частной собственности, привели к потере ими монополии на образовательную деятельность, изменению взглядов на оценку результатов обучения. Так, в системе подготовки рабочих кадров актуальным для названных стран уже стало не количество выпущенных и направленных в производство и сферу услуг квалифицированных рабочих, а качество и уровень их профессиональной подготовки. Принимая к све-

дню, что в производимые ими товары и услуги вкладывается труд, как правило, разного уровня квалификации, вопрос качества подготовки рабочих кадров распространялся на весь диапазон их профессионально-квалификационной структуры. А это значит, что только при этих условиях можно производимыми товарами и предоставляемыми услугами завоевывать рынки сбыта. То есть, система профессионального образования стран с переходящей к рынку экономикой оказалась в условиях, когда требования к рабочим кадрам всех уровней квалификации

возросли, а государственный контроль, считавшийся в течение многих десятилетий единственным механизмом гарантии их подготовки, практически исчез.

Эти новшества в экономике и в её запросах к подготовке кадров требовали поиска нового механизма управления сферой образования. Такой механизм должен был отвечать двум требованиям: а) соблюдать свойственный рыночным отношениям уровень самостоятельности учебных заведений; б) обеспечивать необходимый контроль качества подготовки рабочих кадров. Решить названные проблемы можно было посредством лицензирования образовательной деятельности учебных заведений. Объясняется это тем, что его механизм в равной степени применим к заведениям всех форм собственности и подчинения, всех их образовательных и образовательно-квалификационных уровней. Вместе с тем, он, не вмешиваясь в учебный процесс, а лишь контролем стартовых условий его обеспечения, позволяет влиять на качество подготовки рабочих кадров.

Проблемы лицензирования учебных заведений изучали В.Ю. Быков и К.М. Левкивский, Б. Вальтер и Х. Бад, В.Г. Викторов, О.И. Волков, В.М. Жураковский, Ю.Ф. Зинковський, В.И. Молодцова, П. Мокия, Д.Дж. Галлиган, Р.Х. Ланган и К.С. Никандру, Н.Ф. Таньков и Н.Н. Таньков и др. Однако одни из них касались лицензирования учебных заведений разных стран мира [6]; качества подготовки кадров [2; 21]; организации и содержания лицензирования учебных заведений в странах новых европейских демократий [6]. Другие — создания условий для обучения граждан [1]; лицензирования как механизма управления качеством образования [7; 18]. Третье — ориентации учебных заведений на выполнение государственных стандартов [3; 4]; участия государства в процессе лицензирования [5; 9]; подмены процессом лицензирования учебных заведений функций органов государственного управления и инспектирования деятельности учебных заведений [17].

То есть, эти исследования касались лишь локальных вопросов или проблем лицензирования учебных заведений отдельных стран и не были обобщены, а значит, не могли использоваться в России и в Украине. Поэтому суть вопроса и целью статьи — рассмотреть ход решения этих проблем в наших странах, сравнить их между собой и с тем, как решается тот же вопрос обеспечения учебного процесса условиями, способными гарантировать качество подготовки кадров в других странах мира, установить основы, на которых должно базироваться лицензирование учебных заведений.

В России лицензионная экспертиза учебного заведения изначально касалась состояния имеющихся условий для проведения учебного процесса; соответствия требованиям органов государственной власти по обеспечению учебными площадями. А также санитарных и гигиенических норм; норм охраны здоровья обучающихся и его работников; оборудования учебных помещений; оснащения образовательного процесса; соответствие установленным

требованиям образовательного ценза педагогических работников. То есть, приоритетными условиями для получения разрешения на образовательную деятельность по программам начального профессионального образования являлись обеспечение заведения учебными площадями, сохранение санитарно-гигиенических норм, выполнение условий охраны здоровья учащихся и работников, а уже потом требования к учебным помещениям, обеспечению учебного процесса и квалификации педагогических кадров. И эти требования распространяются на все учреждения независимо от их статуса [12, с. 3, 6–7].

Доминирование государственных требований к учебному заведению при его лицензировании над педагогическими условиями обеспечения учебного процесса объясняется тем, что в России превосходство государственного влияния на образовательную деятельность учебного заведения было заложено изначально. Подтверждением этого является тот факт, что вопрос о «максимальной самостоятельности учебных заведений» рассматривается только при условии государственного их лицензирования [5, с. 18]. И эта система взглядов на лицензирование учебных заведений продолжала оставаться доминантной. Так, к примеру, в одном из Федеральных законов, где идёт речь о внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации, говорится об усовершенствовании контрольно-надзорных функций и оптимизации предоставлении государственных услуг в сфере образования. То есть подтверждается главенствующая роль государства в лицензировании учебных заведений, в его надзоре за услугами в сфере образования [14, с. 38–39]. Вместе с тем, лицензирование учебных заведений оглашается как «новый механизм управления качеством образования» [18, с. 3–6; 7].

Однако, как показывают исследования Н.Ф. Танькова и Н.Н. Танькова учебное заведение, которое получило лицензию на заявленный вид образовательной деятельности, «через год должно пройти проверку на соблюдение лицензионных условий». Проверки должны быть подвергнуты: «соответствие текстов на гербовой печати учебного заведения, его штампе и вывеске, в названии устава и всех нормативных и регистрационных документах; локальных актов, их соответствие уставу заведения и Закону «Об образовании». А также «состояние должностных инструкций на каждого работника, их соответствие возложенным функциям; содержание учебного плана, рабочих учебных программ и календарно-тематического планирования; состояние личных дел учащихся, их соответствие уставу заведения; состояние личных дел педагогических работников; наличие трудовых книжек педагогических работников; состояние документов кабинетов повышенной опасности» [17, с. 102, 104–105]. Однако эти действия не могут влиять на качество подготовки рабочих кадров.

Этого нельзя достичь и изучением: «книги приказов; протоколов педагогических советов; алфавитной книги записи учащихся; расписания занятий; классных журналов, полноты выполнения учебных программ; про-

грамм развития учебного заведения». И даже оценивая её по: «уровню комфортности школьной среды, психическому самочувствию учащихся и педагогов, их отношению к учебному заведению; состоянию здоровья детей; развитию способностей учащихся; уровню овладения ими государственными стандартами образования и знанию профильных дисциплин» [17, с. 105]. Если принять всё это к сведению, как и то, что каждое отдельное действие лицензионной экспертизы является отдельным его предметом, то их в практике лицензирования учебных заведений России числится восемнадцать. Да только три из них (содержание учебного и календарно-тематического плана и учебных программ) влияют на качество подготовки учащихся. Всё остальное есть функциями органов государственного управления, её инспекционных служб, но никак не лицензирования. То есть, за тринадцать лет число предметов лицензионной экспертизы учебных заведений в России возросло из шести до восемнадцати. А частица тех, которые непосредственно влияют на качество подготовки кадров, осталось неизменным.

Систему лицензирования учебных заведений ПТО *Украины* рассмотрим в трёх этапах её развития. За время существования Межотраслевой аккредитационной комиссии (1992—1995 гг.). Тогда предметами лицензионной экспертизы были: устав учебного заведения; его учебные планы и программы; состояние обеспечения учебного процесса квалифицированными кадрами; состояние материально-технического его обеспечения; финансовое гарантирование его образовательной деятельности [11, с. 322]. При Государственной аккредитационной комиссии (октябрь 1995 — июль 2007 гг.) состав предметов лицензионной экспертизы изменился. К уже названным предметам экспертизы прибавилось: свидетельство о регистрации заведения; справка о включении субъекта образовательной деятельности в государственный классификатор. А также учебно-методическое обеспечение учебного процесса; квалификация руководителя заведения; санитарно-гигиенические условия обучения; безопасность обучения учащихся и работы педагогов; объемы подготовки; заявки на подготовку кадров [15, с. 61—62]. Негосударственным заведениям требовалось подтверждать основы владения ими строениями и имуществом, необходимыми для обеспечения учебного процесса, академическую квалификацию его руководителя.

То есть, состав предметов лицензионной экспертизы постоянно возрастал. А с принятием в 2007 году постановления правительства «О лицензировании деятельности с предоставлением образовательных услуг» и приказов Министерства образования и науки «Об утверждении Временного порядка» и «О документах для проведения лицензирования» их число только по самоанализу, который должен предоставить субъект образовательной деятельности лицензиару, числится 21. Однако сравнительный анализ, принятых нормативных документов свидетельствует — их число может составлять 37 — для государственных и 42 — для частных учебных заведений [10;

11; 13]. И в дальнейшем времени все шаги правительства и главного лицензиара были направлены на усложнение условий лицензирования учебных заведений [9, с. 102—106; 16, с. 3—10].

Таким образом, системы лицензирования учебных заведений в России и в Украине сходны по процессам своего формирования и преобразования. Так, в России изначально было определено шесть предметов лицензионной экспертизы. Первую половину из них составляли требования различных органов государственной власти, а вторую — педагогические требования к обеспечению учебного процесса. Однако со временем число предметов лицензионной экспертизы возросло до 18-и, но педагогических оставалось по-прежнему три. То есть педагогическая составляющая содержания процесса лицензирования учебных заведений в России к нынешнему дню сократилась из 50% к 16,6%, при которых считать её влияющей на качество подготовки нельзя. В Украине этот процесс также был направлен на усиление влияния государства на результаты лицензирования учебных заведений. Но педагогические условия уменьшились из 71,5% — в 1995 г. к 42,8% — на нынешнее время. Вместе с тем, если сравнивать эти показатели с системами лицензирования в других странах мира, то у Великобритании, США, ФРГ все предметы лицензионной экспертизы есть педагогическими по своей сути [2; 22; 24]. А, к примеру, в ОАЭ не связанным с обеспечением учебного процесса есть только одно условие — наличие в заведении юридического лица, которое берёт на себя ответственность по договорным обязательствам [20]. Не связанные с педагогическим процессом условия есть в системах лицензирования учебных заведений всех бывших социалистических и постсоветских странах. Так, в Венгрии они из общего числа лицензионных условий составляют 33, %, в Болгарии — 37,5%, в Эстонии — 50%, в Польше — 55,5%. В Польше это касается только государственных учреждений. Частные заведения там пользуются более либеральными условиями для осуществления образовательной деятельности.

Таким образом, сегодня, только в Украине и в России подавляющее влияние на результаты лицензирования учебных заведений имеют органы государственной власти. В то же время в странах с утверждённой демократией лицензирование учебных заведений осуществляют, как правило, общественные отраслевые объединения и его целью — достичь условий, способных обеспечить качество подготовки кадров. А такими, как показал анализ мирового опыта лицензирования учебных заведений, являются: соответствие содержания образования уровню развития науки, техники и технологии производства, а также надлежащее ему материально-техническое, учебно-методическое и кадровое обеспечение учебного процесса. Они-то и должны составлять число необходимых и достаточных предметов лицензионной экспертизы профессионального учебного заведения. Усиление влияния государства на результаты лицензирования субъектов образовательной деятельности, которое наблюдается

в бывших социалистических и постсоветских странах есть следствием длительного их нахождением под влиянием административно-командного управления. И как явление оно исчезнет при переходе экономик этих государств к истинным рыночным экономическим отношениям либо останутся там только как свидетельство существующих или свойственных им хозяйственных, культурных, образовательных особенностей или их пороков.

Литература:

1. Быков, В. Ю., Левкивский К. М. Дидактические и организационно-методические проблемы реализации принципов образования/В. Ю. Быков, К. М. Левкивский // Психолого-педагогические проблемы профессионального образования/Ред. кол.: И. А. Зязюн, Н. Г. Ничкало, В. Ю. Быков и др. — К.: «ВИПОЛ», 1994. — С. 8–11.
2. Вальтер, Б., Бад Х. Дуальная система образования в Федеративной Республике Германии // Броз Вальтер, Хоннеф Бад. — Кёльн: Druckpartner E. Moser. — 1991. — 36 с.
3. Викторов, В. Г. Лицензирование заведений образования в системе управления качеством/Виктор Григорович Викторов. — К.: Нова парадигма. — 2005. — №42. — с. 70–82.
4. Волков, О. И. Проблемы высшего профессионального образования Украины/О. И. Волков // Развитие педагогической и психологической науки в Украине 1992–2002. Сборник научных трудов АПН Украины. — Часть 2. — Харьков: «ОВС». — 2002. — с. 240–254.
5. Жураковский, В. М. Проблемы профессионального образования/В. М. Жураковский // Сборник научных трудов совещания рабочей группы ЮНЕСКО «Правовое и экономическое обеспечение профессионального образования в условиях рынка». — М.: Изд-во АМИ, 1997. — Часть 1. — с. 18].
6. Лицензирование частных школ. Административная юстиция в новых европейских демократиях/ред.: Д. Дж. Галлиган, Р. Х. Ланган, К. С. Никандру. — К.: «Арт ЭК»; Будапешт: OSI/COLPI, — с. 51–115.
7. Молодцова, В. И. Государственный контроль в управлении качеством обучения. — Режим доступа: http://www.man.gov.ua/gu/downloads/gual_mgmt_region_mar_2006/gc_06_repVM/pdf.
8. Об аккредитации профессиональных учебно-воспитательных заведений // Сборник законодательных и нормативных актов об образовании. — К.: «ВИТОЛ». — 1994. — с. 321–325.
9. О внесении изменений в постановление Кабинета Министров Украины от 9 июля 2001 г. №978 и от 8 июля 2007 г. №1019: Постановление КМ Украины от 31 октября 2011 г. №1124 // Последипломное образование в Украине, декабрь 2001 г. р. — с. 102–106.
10. О документах для проведения лицензирования: приказ от 15.11.2007 г. №1008. — Режим доступа: <http://www.mon.gov.ua/main.php?query=laws/education/prof-tech/8/0001>.
11. О лицензировании деятельности с предоставления образовательных услуг: Постановление Кабинета Министров Украины от 8 июля 2007 г. №1019. — Режим доступа: <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?user=o2&sp=i>.
12. О начальном профессиональном образовании: Проект федерального закона Российской Федерации. // Профессional, №3–4, 1997. — М.: Профиздат. — 1997. — с. 2–16.
13. Об утверждении Временного порядка: приказ МОН Украины от 28.09.2007 г. №855. — Режим доступа: <http://www.mon.gov.ua/main.php?query=laws/education/prof-tech/8/0001>.
14. Просветова, А. В. Образование в правовом поле/А. В. Просветова // Профессиональное образование. Столица. — 2010. — №12. — с. 38–39.
15. Положение о лицензировании заведений образования // Сборник постановлений Правительства Украины. — Киев: «Украина», 1996. — №7. — с. 60–64.
16. Примерные образцы документов, которые прилагаются к заявлению о проведении лицензирования образовательных услуг в сфере профессионально-технического образования: Приказ Минобразования и науки, молодежи и спорта Украины // профтехобразование. — 2013. — №7. — с. 3–10
17. Таньков, Н. Ф., Таньков Н. Н. Между молотом и наковальней: мифы об аккредитации и лицензирования школы/Николай Федорович Таньков, Николай Николаевич Таньков // Директор школы. — 2012. — №9. — с. 102–106.
18. Терминологический словарь в области управления качеством высшего и среднего профессионального образования. — Санкт-Петербург: «ЛЭТИ», 2005. — 31 с.
19. Labour says new licensing plan will improve status of teachersby Toby Helm. The Observer, Sunday 12 January 2014. — Режим доступа: [<http://www.theguardian.com/education/2014/jan/12/labour-licensing-teachers-plan-improve-status>]
20. ADEC public Schools (P-12) Policy Manual 2013–2014. Licensing and Accreditation in Abu Dhabi. — Режим доступа: <http://www.adec.ac.ae/en/Education/PrivateSchools/Pages/Licensing-and-Accreditation.aspx>.
21. Moccia Patricia. NLN Accreditation: Public Accountability Spared Values. — New York: National League for Nursing. — 1995, 9 с.

Прикладная направленность курса математики в строительном вузе

Куимова Елена Ивановна, кандидат технических наук, доцент;

Куимова Ксения Андреевна, студент;

Титова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент

Пензенский государственный университет архитектуры и строительства

Математика в строительном вузе является одним из общеобразовательных предметов, изучаемых на первых курсах. Целью математического образования является получение математических знаний и выработка умения применять эти знания либо в решении прикладных задач, либо в строительстве и перестройке самого постоянно развивающегося здания математики. Поскольку научить рецептам решения всех задач, встречающихся специалисту в его работе невозможно, то важно выработать культуру мышления, умение творчески подходить к решению возникающих задач. Таким образом, имеется тенденция усиления прикладной направленности курса математики и, одновременно, повышения уровня фундаментальной математической подготовки.

Основные цели, стоящие перед математическим образованием охарактеризуем следующим образом. Выпускники вузов должны уметь в пределах своей специальности: 1) строить математические модели; 2) ставить математические задачи; 3) выбирать подходящий математический метод и алгоритм для решения задачи; 4) применять для решения задачи численные методы с использованием современных вычислительных машин; 5) применять качественные математические методы исследования; 6) на основе проведенного математического анализа вырабатывать практические выводы.

Получаем, что целью обучения математике является приобретение учащимися определенного круга знаний, умения использовать изученные математические методы, развитие математической интуиции, воспитание математической культуры. Упражнение в математике содействует приобретению рациональных качеств мысли и ее выражения: порядок, точность, ясность, сжатость. Исходя из этого, математика предоставляет широкие возможности для формирования профессиональных качеств личности инженера — строителя, тем самым подчеркивая ее фундаментальную значимость.

Профессиональные характеристики личности инженера — строителя, формируемые при обучении математике, определяются требованиями, предъявляемыми к математической подготовке специалиста данного профиля профессиональной деятельностью. Эти требования зафиксированы в Государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по направлению «Строительство».

Согласно Государственному стандарту, основными требованиями к математической подготовке инженера — строителя являются: твердое усвоение фундаментальных

понятий (предел, непрерывность и т. д.) математики; понимание приводимых в курсе математики доказательств; усвоение основных математических фактов, формул; понимание связи математических моделей с моделируемыми материальными явлениями; усвоение навыков решения математических задач, в частности, навыков приближенных вычислений; правильное истолкование полученных результатов в применении к практическим приложениям.

Вышеприведенные требования к математической подготовке инженера — строителя предполагают не только вооружение студентов определенным набором математических знаний и методов, но и предусматривают рассмотрение их практических приложений. Для того чтобы успешно использовать математический аппарат в практике профессиональной деятельности будущий инженер — строитель должен обладать следующими качествами: 1) владеть взаимосвязанным представлением о содержании математического образования и содержании дисциплин строительного профиля; 2) иметь представление о математике как о средстве профессионального совершенствования своей личности; 3) обладать основными интеллектуальными умениями (как общематематическими, так и специфическими), необходимыми инженеру — строителю для решения профессиональных задач.

Именно на развитие данных качеств будущего строителя и должна быть направлена работа педагога по математике. Для этого необходимо при изучении каждой математической темы рассматривать блок задач по ее применению, содержащихся в непосредственной практике, студента какой-либо специальности.

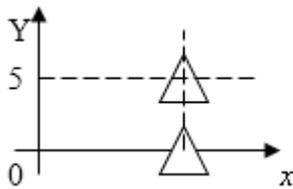
Например, изучая тему «Интегральное исчисление» можно рассмотреть задачи: 1. По опытным данным зависимости энтропии s от температуры процесса T :

$T(s)$	278	303	323	340	350	354	347	330	325
s	0,1	0,2	0,3	0,4	0,5	0,6	0,7	0,8	0,9

Определить среднеинтегральную температуру газа $T_{с.н.}$, используя для этого термодинамическое соотношение:

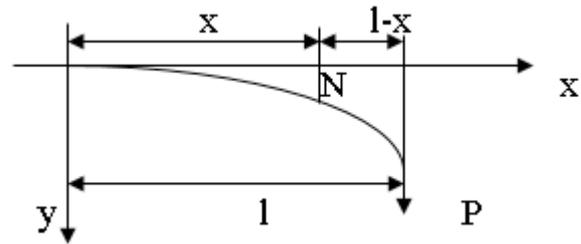
$$T_{с.н.} = \left(\int_{t_i}^{s_{2n}} T(s) ds \right) (s_{2n} - s_0).$$

2. С помощью подъемного крана извлекают железобетонную надолбу со дна реки глубиной 5 м. Какая работа при этом совершается, если надолба имеет форму правильного тетраэдра с ребром 1 м.?



Плотность железобетона 2500 кг/м^3 , плотность воды 1000 кг/м^3 .

Изучая тему «Дифференциальные уравнения» можно предложить следующие задачи: 1. Балка (с модулем упругости E и моментом инерции J) наглухо заделана в конце O и подвергается действию сосредоточенной вертикальной силы P , приложенной к концу балки L на расстоянии l от места закрепления. Определить прогиб балки h на конце балки L .



2. Интенсивность тепловыделения бетона q пропорциональна не выделившемуся к данному моменту времени количеству тепла:

$$q = \frac{dQ}{d\tau} = m(Q_{\max} - Q), \text{ где}$$

$Q_{\max} = \text{const}$ — максимальное количество тепла, которое может выделиться в бетоне данного состава при полной гидратации цемента, m — параметр, зависящий от типа цемента (для бетонов на портландцементе он изменяется в пределах от $0,010-0,0151/ч$). Определить функцию интенсивности тепловыделения бетона.

Литература:

1. Гребенев, И. В., Ермолаева Е. И., Круглова С. С. Математическая подготовка абитуриентов — основа получения профессионального образования в университете// Наука и школа, №6, 2012 г. С 27–31.
2. Ермолаева, Е. И. Проблемы усвоения математических знаний студентами технических вузов// Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук, №7, 2010 г. с. 270–272.
3. Ермолаева, Е. И. Математическое моделирование физических процессов в теории вероятностей// Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2010. №10. с. 13–15.
4. Ермолаева, Е. И., Куимова Е. И. О важности фундаментальной математической подготовки студентов по направлению «Строительство»// Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В. Г. Белинского. 2011. №26. с. 463–467.
5. Крымская, Ю. А., Титова Е. И., Ячинова С. Н. Профессиональная подготовка строителей через решение математических задач// Современные проблемы науки и образования, №2, 2014.

Система взаимоотношений концертмейстера и дирижера при работе с концертным хором

Макеева Ирина Александровна, концертмейстер
Московский областной колледж искусств и технологий (г. Егорьевск)

*Пусть говорят, что день за днем
Наш мир становится страшнее, жестче, злее
И в прагматичный двадцать первый век
Людские души все оцепенели.
А мы пойдем дарить искусство миру,
Его частичку вам протянем на ладони.
Лишь прикоснись к нему — и даст такую силу,
Перед которою все злое дрогнет.
Нам быть в походе этом до конца
А если кажется, что путь невыносимо сложен,
Спроси себя — «Кто ж достигнет к вам в сердца?
Всем вам. Если не я, то кто же?»*

Концертмейстер — сложная, многогранная профессия, широко востребованная среди пианистов. Специализаций в данной профессии множество: концертмейстер в классе вокала; струнных, народных, духовых инструментов; в классе хореографии; концертмейстер театра и т.д. Одной из наиболее трудоемких, требующих наивысшего мастерства, является специализация «концертмейстер хора». Наш век технического прогресса практически все хоровые коллективы оснащены современной звуковой аппаратурой, позволяющей исполнять репертуар под фонограмму, осуществлять звукозапись, концертные площадки для выступлений часто не предполагают наличие инструмента, но умалять деятельность концертмейстера в подготовке творческой программы, считать его деятельность второстепенной было бы в корне неверно. Качество звучания хора, выбор репертуара, успех в концертной деятельности во многом зависят от мастерства аккомпанирующего концертмейстера.

Хоровое пение на протяжении веков было самым популярным видом музицирования в России. Коллективное пение являлось средством музыкального образования, культурного просвещения, эстетического воспитания народа. В конце XX века культура в нашей стране переживала трудные времена, поэтому в наше время крайне необходимо поддерживать русские хоровые традиции, пропагандировать хоровое искусство среди подрастающего поколения. Создать концертирующий хоровой коллектив в рамках непопулярного нынче музыкального образования среди детей очень сложно. Хор — это минимум 16–20 человек, для которых необходимо подобрать удобное время для репетиций, не отпугнуть кропотливой, трудоемкой работой, а самое главное, заинтересовать репертуаром. При отсутствии во многих учебных заведениях ставки «хормейстера», этот огромный труд ложится на плечи дирижера и концертмейстера, которым просто необходимо быть творческими единомышленниками, со-

ратниками в достижении единой цели. В этом случае концертмейстер становится для руководителя хора не просто аккомпаниатором на репетициях и концертах, но полноправным коллегой, взявшим на себя обязанности хормейстера: помощь в выборе репертуара, индивидуальные и групповые репетиции, организационные вопросы в гастрольной деятельности.

Любое хоровое занятие начинается с распевания, направленного на формирование вокально-хоровых навыков, правильной певческой позиции. Концертмейстер на данном этапе работы является полноправным соратником дирижера, задает нужный темп работы, украшает простые упражнения богатой музыкальной фактурой, настраивает партии хора по гармоническому и мелодическому звучанию. Нередко концертмейстеру приходится самостоятельно распевать хористов; при этом важно владеть методикой вокала, учитывать возрастные особенности коллектива, обладать навыком правильной певческой позиции, используемой для показа упражнений, а также, обладать навыком «слепой игры», так как все внимание приходится на хор, а не на клавиатуру инструмента.

На начальных этапах работы над репертуаром концертмейстеру необходимо увлечь хоровой коллектив исполнением произведения, донести до хористов художественный замысел композитора, раскрыть тембральные особенности каждой из партий. Для этого необходимо объемное осмысление партитуры: как вертикальное, так и горизонтальное. Исполняя хоровую партитуру необходимо приблизить звучание фортепиано к звучанию живого человеческого голоса: плавное голосоведение, цезуры для дыхания, певучесть. Фортепианный звук, в отличие от звука человеческого голоса, отрывистый, угасающий — этим он обязан специфике удара молоточка о струну. Компенсировать эти недостатки инструмента при демонстрации произведения возможно при правильном ис-

пользовании тембральной окраски, присущей каждой из хоровой партий. Так партия басов звучит «глубоко», «насыщенно», «богато»; тенора — «ярко», «светло»; партия сопрано — «солнечно», «полетно»; альты — более затемнено, «бархатно». Все это требует филигранного мастерства, совершенного владения исполнительским аппаратом, навыки чтения хоровых партитур.

Затем следует кропотливая, детальная, трудоемкая работа над разучиванием произведения. Чаще всего дирижер начинает работу по хоровым партиям. Современные хоровые коллективы часто включают в себя хористов, не имеющих представление о музыкальной грамоте, не обладающих внутренним слуховым самоконтролем, владением темпоритмом. Концертмейстер должен чутко реагировать на возможные огрехи хоровой партии, через показ на фортепиано корректировать чистоту интонирования, ритм, нюансы исполнения. Также концертмейстеру поручают индивидуальную работу с какой-либо из партий или отдельными хористами. Здесь уже необходимы не только навыки владения инструментом, но и вокально-хоровая подготовка, способов постановки голоса с учетом возрастных особенностей участников хора, умение преодолевать интонационные трудности произведения, обладать азами дирижирования.

Даже при четком усвоении своего музыкального материала каждым из хористов, при соединении хоровых партий неизбежны интонационная фальшь, отсутствие унисонов. Концертмейстеру необходимо выяснить причины и оперативно среагировать на неточности интонации: обратить внимание хористов на фальшивые ноты, продублировать мелодическую линию, гармонически обыграть сложные ходы и т. д.

Также серьезной проблемой для хора может стать ритмический ансамбль, определяемый различными видами штрихов, сложностью фактуры, дыхания. Концертмейстеру крайне важно держать ритмический стержень произведения, обращать внимание на выразительное значение пауз, фермат, смысловых точек.

Для поддержания интереса к репертуару в ходе урока целесообразно не останавливать внимание на каком-либо одном произведении, а работать над несколькими партитурами. Концертмейстеру необходимо умение мгновенно переключаться на принципиально иные стилистические и жанровые особенности произведения, тем самым подготавливая хор к грамотному исполнению. Концертмейстер в данном случае является первым интерпретатором музыки, который доносит до хоровых исполнителей замысел композитора. Этого нельзя достичь без предварительного глубокого анализа музыкального текста, эпохи композитора, глубоких теоретических знаний, а также чуткости музыканта-профессионала.

Становление концертмейстера как профессионала невозможно без навыков чтения с листа и транспонирования. Так как чаще всего работа концертмейстера предполагает овладение обширным репертуаром, на который не остается времени для подготовки, необходимо с ходу

охватывать весь музыкальный текст, представлять себе характер, темп произведения, одновременно обращать внимание на динамические градации, изменения размера, предвидеть развитие на несколько тактов вперед. При использовании упрощения фактуры важно уметь вычленять главное, не использовать «удобное» исполнение в ущерб стилистических, жанровых особенностей, художественному замыслу композитора, ритмической и гармонической структуре произведения. Чтение нот листа требует от исполнителя большой концентрации слуховых и психологических навыков, а овладение данным аспектом деятельности обеспечивает ориентирование в другом, более сложном этапе — транспонировании музыкального произведения. Необходимость исполнения в другой тональности — неотъемлемая сторона работы концертмейстера. Очень часто хоровые произведения аранжируются дирижером с учетом состава, возрастных особенностей, подготовки хорового коллектива, при этом меняется не только партитура, но и тональность; также в процессе репетиции произведение может «не звучать» или на выступлении инструмент окажется настроен выше или ниже камертона. Для настоящего концертмейстера-профессионала транспонирование в пределах терции не должно вызывать каких-либо затруднений.

Концертмейстеру постоянно требуется приспосабливаться к творческой манере тех преподавателей, в классе которых он работает. Ведь полноценный творческий союз невозможен без сотворчества, в данном случае сотворчества дирижер — концертмейстер — хоровой коллектив. Здесь возникает много трудностей. Во-первых, концертмейстер должен знать основные приемы дирижирования: 2х, 3х, 4х — дольные сетки, понятие «ауфтакт», дыхание, снятие звука, жесты для различных динамических нюансов и штрихов. Во-вторых, концертмейстер должен знать индивидуальные особенности конкретного дирижера, понимать смысловые устремления, приспосабливаться к его творческой манере исполнения. И, в-третьих, концертмейстеру просто необходимо в совершенстве овладеть периферийным зрением, одновременно удерживать во внимании и нотный текст и жесты дирижера, которые нередко бывают практически неразличимы. Также бывают ситуации, когда при концертном выступлении инструмент стоит вне видимости дирижера и концертмейстеру приходится полагаться только на профессиональную чуткость, интуитивно угадывать моменты вступления, снятия, агоники, темповые изменения.

Одним из основных качеств хорошего концертмейстера является умение слушать. Ансамблевое творчество (дирижер+хор+концертмейстер) — это не просто умение играть вместе, концертмейстеру необходимо найти свое место в звучании хора, умение поддерживать партнеров, грамотно вести, направлять хоровой коллектив. Только взаимопонимание, согласие всех участников творческого процесса позволит обеспечить качественное исполнение произведения. Уже с первых нот вступления концертмейстер настраивает хор на нужный характер песни, подготавливает

ливают голосовой аппарат хористов к нужным динамическим нюансам, стилистический особенностям исполнения. Для этого необходимо полностью вжиться в репертуар, всем своим обликом выражать то или иное настроение произведения, его эмоциональную составляющую.

Концертмейстеру в своей профессиональной деятельности необходимо обладать такими качествами, как мобильность, быстрота реакции, молниеносное реагирование. В концертной практике нередки случаи, когда дирижер непосредственно на выступлении меняет темп, динамическую структуру произведения, или хор от волнения забывает слова, «перескакивает» через куплеты. В данной ситуации концертмейстер не имеет право растеряться, замешкаться даже на секунды; ему необходимо быстро сориентироваться, подхватить хоровой коллектив, успешно довести произведение до финала. Иногда на эстраде у хористов возникают трудности с чистотой интонирования — в этом случае с ходу приходится импровизировать, включая в аккомпанемент элементы «проблемной» партии. Свое же собственное волнение, которое непременно имеет место перед каждым концертным выходом, концертмейстер ни в коем случае не должен демонстрировать. Наоборот, творческий коллектив перед выступлением нужно поддержать, творчески направить, «заразить» вдохновением, обеспечить психологический комфорт.

Немаловажно значение в организации хоровых репетиций играет создание психологически комфортного ми-

кроклимата для всех участников творческого процесса. Большую роль в этом играет дружелюбное, ровное отношение ко всем хористам, индивидуальный подход, учитывая особенности характера каждого из певцов, совместные обсуждения успехов и неудач коллектива, и, конечно же, увлеченность своей профессией и искренняя любовь к музыке.

В отличие от солирующих пианистов, концертмейстер — профессия незаметная для любителей. И в работе, и в концертной деятельности он уходит на второй план, оставаясь за спинами солистов, творческих коллективов, дирижеров, но при этом хороший концертмейстер-профессионал всегда ценится «на вес золота». Без него не могут обойтись ни школы, как музыкальные, так и общеобразовательные, ни специализированные учреждения, ни дворцы культуры и эстетические центры.

От концертмейстера требуется бескорыстная любовь к своей профессии, умение быть универсальным специалистом, сочетающим исполнительскую и педагогическую деятельность. Он должен быть многогранным музыкантом, превосходно владеть роялем, быть чутким ансамблистом. Концертмейстер должен обладать обширным музыкальным материалом, проявлять интерес к миру искусства, заниматься постоянным самообразованием, повышать свою культуру. Его творчество — это постоянный поиск, открытие новых граней искусства, источник духовных ценностей.

Образовательная программа по иностранному языку для старших дошкольников в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования

Машинистова Наталья Викторовна, аспирант
Забайкальский государственный университет (г. Чита)

Статья посвящена вопросам обучения иностранному языку детей старшего дошкольного возраста. С утверждением Федерального государственного образовательного стандарта дошкольное образование вышло на качественно новый уровень. В связи с этим педагогам-дошкольникам необходимо привести свои программы в соответствие с новыми требованиями. В статье рассматриваются основные положения, которых необходимо придерживаться при разработке образовательной программы по иностранному языку для старших дошкольников.

Ключевые слова: вариативная часть программы, сферы развития личности дошкольника, образовательная среда, предметно-пространственное окружение, коммуникативные умения, педагогическая диагностика (мониторинг), целевые результаты

В отечественной и зарубежной научно-методической литературе по раннему языковому образованию указывается, что начинать обучать иностранному языку целесообразно еще в дошкольном возрасте, учитывая «сенситивный» период языкового развития детей. При этом практика показывает, что оптимальным является старший дошкольный возраст: от 5 лет до момента

поступления в школу. Раннее обучение иностранному языку «способствует интеллектуальному росту детей, ускоряет их языковое развитие; формирует важные элементы социальной компетенции; облегчает раннюю интеграцию в поликультурное пространство современного мира; закрепляет полезные умения взаимодействия с педагогом, родителями и сверстниками; тренирует универ-

сальные познавательные действия и готовит к школьному образованию» [3]. Обучение детей иностранному языку в дошкольном образовательном учреждении может осуществляться как в рамках основной образовательной программы, так и в рамках оказания дополнительных образовательных услуг.

В соответствии с требованиями Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (далее — Закон) [1], вступившего в силу 1 сентября 2013 года, был разработан и утвержден Федеральный государственный стандарт дошкольного образования (далее — ФГОС ДО, Стандарт), который представляет собой «совокупность обязательных требований к дошкольному образованию» [2]. Стандарт был утвержден 17 октября 2013 года, статус нормативного правового документа приобрел 14 ноября 2014 года, а вступил в силу уже с 1 января 2014 года. Сейчас вся сфера дошкольного образования находится на этапе внедрения ФГОС ДО. Основная сложность — отсутствие вариативных комплексных программ, имеющих статус примерной. Тем не менее, дошкольные организации уже сейчас должны привести свои образовательные программы в соответствие с ФГОС ДО. Закон предусматривает механизм определения соответствия вариативных авторских программ образовательным стандартам — проведение их экспертизы и включение по ее результатам в реестр примерных основных образовательных программ. Порядок проведения экспертизы примерных основных образовательных программ находится пока в стадии разработки [4]. ФГОС ДО является основой для разработки образовательных программ дошкольного образования и включает требования: к структуре образовательной программы и ее объему; к условиям реализации образовательной программы; к результатам освоения образовательной программы [2, п. 1.8]. Каким требованиям должна соответствовать образовательная программа по иностранному языку для старших дошкольников (далее — Программа) согласно ФГОС ДО?

В Законе указано, что ФГОС обеспечивает: преемственность основных образовательных программ; вариативность содержания образовательных программ; государственные гарантии уровня и качества образования [1, ст. 11]. Согласно Стандарту программы дошкольного образования должны обеспечивать «развитие личности детей дошкольного возраста в различных видах общения и деятельности с учетом их возрастных, индивидуальных психологических и физиологических особенностей» [2, п. 2.1]. Из этого следует, что Программа должна способствовать целостному и всестороннему развитию личности старших дошкольников (не только речевому, но и интеллектуальному, нравственному, эстетическому, мировоззренческому), расширять их общий кругозор и готовить к дальнейшему освоению образовательной программы по иностранному языку начального общего образования. Содержание и объем Программы должны соответствовать возрастным особенностям детей старшего дошкольного возраста. Вариативная часть программы определяется

участниками образовательного процесса (педагогами, обучающимися и их родителями) и зависит от индивидуальных особенностей, способностей и потребностей обучающихся. В основе ФГОС ДО заложены принципы, предусматривающие вариативность и разнообразие содержания программ дошкольного образования:

- поддержка разнообразия детства; сохранение уникальности и самоценности детства как важного этапа в общем развитии человека;

- личностно развивающий и гуманистический характер взаимодействия взрослых и детей;

- уважение личности ребенка;

- реализация программы в формах, специфических для детей данной возрастной группы, прежде всего в форме игры, познавательной и исследовательской деятельности, в форме творческой активности, обеспечивающей художественно-эстетическое развитие ребенка.

Следовательно, при составлении Программы необходимо учитывать потребности ребенка в физической, игровой, творческой активности, общении, личностном самовыражении, самоутверждении, внимании к себе, поощрении и успехе. Важно также создавать условия для межличностного взаимодействия дошкольников и их взаимодействия с взрослыми (педагогами и родителями).

В соответствии с *требованиями к структуре образовательной программы* дошкольного образования и ее объему Программа формируется как «программа психолого-педагогической поддержки позитивной социализации и индивидуализации, развития личности детей дошкольного возраста» [2, п. 2.3], которая должна:

- сохранять уникальность дошкольного возраста;

- развивать личность детей, их мотивацию и способности в различных видах общения и деятельности;

- создавать условия развития инициативы и творческих способностей детей;

- содействовать сотрудничеству детей со сверстниками, педагогом и семьей;

- формировать познавательный интерес детей средствами их включения в различные виды деятельности;

- приобщать детей к культурным нормам и традициям семьи, общества, своей страны и страны изучаемого языка;

- учитывать конкретную индивидуальную, этнокультурную и социальную ситуации развития каждого ребенка.

Содержание Программы должно охватывать следующие *сферы развития личности ребенка* [2, п. 2.3]: социально-коммуникативную; познавательно-речевую; художественно-эстетическую; физическую. Поэтому в Программе должны быть предусмотрены разнообразные виды активности детей: двигательная, игровая, коммуникативная, познавательно-исследовательская, художественная, конструирующая, изобразительная, музыкальная, физическая. На занятиях по иностранному языку необходимо активно использовать различные виды игр (ролевые, коммуникативные, пальчиковые, подвижные

и др.); физкультминутки и разминки на иностранном языке; прослушивание и разучивание простых стихов, считалок, песенок на английском языке; разные виды творческой деятельности (лепка, рисование, художественное конструирование и т. д.); проектную деятельность; инсценировки. Содержание Программы должно быть направлено на развитие у детей первичных представлений:

- о себе и других людях;
- о своей Родине и других странах;
- о планете Земля;
- о социальных нормах и некоторых культурных традициях общения и поведения в России и других странах;
- об объектах окружающего мира;
- об отношениях между людьми;
- о времени и пространстве;
- о временах года и погоде

Важным аспектом содержания Программы является образовательная среда, которая представляет собой педагогическое пространство, наполненное содержанием образовательного курса, средствами его реализации и отношениями его участников в сфере образования. Образовательная среда программы по иностранному языку для старших дошкольников должна отличаться «гибкостью и возможностью трансформировать предметное пространство педагогически ценным коммуникативным содержанием, адекватными возрасту методами и приемами развивающего обучения, гуманистическими отношениями всех участников образовательного процесса и поликультурным характером используемых материалов» [3]. По своей структуре Программа по иностранному языку для старших дошкольников должна состоять из обязательной части (не менее 60% объема) и части, формируемой участниками образовательных отношений (не более 40% объема). [2, п. 2.10]

Основным условием реализации Программы является организация образовательного пространства, разнообразие наглядных материалов, оборудования и инвентаря на занятиях. В образовательном пространстве (помещении для занятий) рекомендуется выделить такие зоны активности детей:

- игровая (для различных видов игровой активности);
- познавательная (для общей групповой познавательной активности);
- проектная (для проектной активности в малых подгруппах).

Важно обеспечить во всех видах детской деятельности эмоциональное благополучие детей во взаимодействии с педагогом, друг с другом и с предметно-пространственным окружением. В образовательном процессе очень важна роль педагога-воспитателя, который обеспечивает необходимую поддержку детям в их познавательной деятельности и повышает эффективность взаимодействия с детьми при помощи следующих педагогических действий:

- фокусирование внимания на интересе детей;
- внимательное и терпеливое отношение к каждому ребенку;

- одобрение детской познавательной активности;
- вовлечение всех детей в общение;
- постоянная опора на наглядность, музыку, движение и ритм;
- использование артистичности, мимики, жестов;
- применение на занятии современных информационных технологий;
- поощрение детей, прежде всего, за участие в занятии.

Указанные действия являются элементами языковой педагогики дошкольного образовательного курса иностранного языка [3]. При реализации Программы может проводиться оценка индивидуального развития детей в рамках педагогической диагностики (мониторинга) для индивидуализации образования и оптимизации работы с группой детей [2, п. 3.2.3].

Результаты освоения Программы — целевые ориентиры дошкольного образования, которые представляют собой «социально-нормативные возрастные характеристики возможных достижений ребенка на этапе завершения уровня дошкольного образования» [3, п. 4.1]. В процессе реализации Программы не предусмотрена ни промежуточная, ни итоговая аттестация дошкольников [3, п. 4.3]. Согласно Стандарту, к целевым ориентирам на этапе завершения дошкольного образования относятся [2, п. 4.6]:

- проявление инициативы и самостоятельности в разных видах деятельности — игре, общении, познавательно-исследовательской деятельности, конструировании и способность выбирать себе род занятий и участников по совместной деятельности;
- положительное отношение к миру, другим людям, самому себе и активное взаимодействие со сверстниками и взрослыми;
- развитое воображение, которое реализуется в разных видах деятельности, и прежде всего в игре;
- достаточно хорошее владение устной речью, умение выражать свои мысли и желания;
- развитая крупная и мелкая моторика, а также хорошее физическое развитие (подвижность, выносливость, овладение основными движениями и контроль над ними);
- способность к волевым усилиям и знание социальных норм поведения;
- проявление любознательности; склонность к наблюдениям и экспериментам; обладание начальными знаниями о себе, о природном и социальном мире; обладание элементарными представлениями в разных областях знаний; способность к принятию собственных решений.

Поэтому главным итогом реализации Программы следует считать *готовность* старшего дошкольника к освоению образовательной программы по иностранному языку в начальной школе, а также «активное и заинтересованное отношение детей к занятиям, положительное переживание каждым ребенком своего участия в организуемых видах познавательной активности и желание продолжать обучение в школе» [3]. У образова-

тельного курса иностранного языка для старших дошкольников есть своя содержательная специфика, которую нужно учитывать при определении целевых ориентиров. Целевые ориентиры выражаются в определенных *коммуникативных умениях*, которые старшие дошкольники должны приобрести к завершению образовательного курса. Мильруд Р. П. выделяет следующие умения [3]:

- называть на иностранном языке доступное детям количество предметов и объектов, а также явлений и процессов окружающего мира;

- действовать с предметами, объектами и изображениями, сопровождая эту деятельность элементарными речевыми действиями на иностранном языке;

- группировать объекты и предметы окружающего мира на основании ведущих признаков и свойств;

- произносить усвоенные фразы на иностранном языке в соответствующих коммуникативных ситуациях;

- описывать изображения с передачей содержания объекта описания, цвета и количества, размера и формы предмета;

- кратко раскрывать содержание сюжетного рисунка с использованием элементарных языковых конструкций;

- излагать последовательность событий анимационного фрагмента или серии сюжетных рисунков, следуя логической линии, с использованием элементарных фраз в настоящем времени;

- выражать свое отношение к объектам и явлениям окружающего мира, событиям и поступкам с помощью элементарных структур;

- сообщать информацию о себе, своей семье, городе и стране, предпочтениях и умениях в форме простых фраз;

- участвовать в детских праздниках и концертах, выступая в инсценировках, читая стихи-рифмовки и исполняя песенки.

Другими словами, дети старшего дошкольного возраста способны научиться называть элементы окружающего мира на иностранном языке, понимать слова и соединять их в простые предложения, а также выражать свои мысли посредством элементарных предложений. Так у детей постепенно формируются *основы будущей коммуникативной компетенции*. Следует подчерк-

нуть, что целевые ориентиры выступают основаниями преемственности дошкольного и начального общего образования и предполагают формирование у детей дошкольного возраста предпосылок к учебной деятельности на этапе перехода от дошкольного к начальному общему образованию. Поэтому Программа «закладывает основы для дальнейшего получения личностных, метапредметных и предметных результатов, требуемых ФГОС в условиях общего среднего образования» [3].

Таким образом, в соответствии с требованиями ФГОС ДО, при разработке образовательной программы по иностранному языку для старших дошкольников необходимо придерживаться следующих основных положений:

- Программа должна способствовать целостному и всестороннему развитию личности каждого ребенка и соответствовать возрастным особенностям старших дошкольников;

- Содержание Программы должно охватывать все сферы развития личности дошкольника: социально-коммуникативную, познавательную-речевую, художественно-эстетическую и физическую;

- Реализация программы происходит в формах, специфических для детей данной возрастной группы (игровая, физическая, творческая активность, познавательная и исследовательская деятельность);

- Программа должна учитывать потребности ребенка в личностном самовыражении, общении, самоутверждении, внимании к себе, поощрении и успехе;

- Важным условием реализации Программы является организация образовательного пространства, разнообразие наглядных материалов, оборудования и инвентаря на занятиях;

- Программа должна обеспечить эмоциональное благополучие детей во взаимодействии с педагогом, друг с другом и с предметно-пространственным окружением;

- Главным результатом реализации Программы по иностранному языку для старших дошкольников следует считать готовность и желание продолжать изучать иностранный язык в начальной школе, активное и заинтересованное отношение детей к занятиям, а также определенные коммуникативные умения.

Литература:

1. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Российская газета. — 31 дек. — 2012. Режим доступа: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> [последняя дата обращения: 4.07.2014].
2. Приказ Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. N 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» // Российская газета. — 25 нояб. — 2013. Режим доступа: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> [последняя дата обращения: 4.07.2014].
3. Мильруд, Р. П. Обучение английскому языку в дошкольном образовании: эксперимент продолжается // Просвещение. Иностранные языки. — №11. — 2014. Режим доступа: <http://iyazyki.ru/2014/05/preschool-experiment/> [последняя дата обращения: 4.07.2014].
4. Скоролупова, О. А. О введении ФГОС дошкольного образования или «нестандартный стандарт» // Просвещение. Иностранные языки. — №11. — 2014. Режим доступа: <http://iyazyki.ru/2014/05/preschool-education/> [последняя дата обращения: 4.07.2014].

Языковой Портфель как инновация современного иноязычного образования

Мосина Маргарита Александровна, кандидат педагогических наук, доцент;
Красильникова Наталья Алексеевна, студент
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

Данная статья посвящена проблеме использования технологии Языкового Портфеля в практике обучения иностранным языкам как одной из наиболее эффективных форм контроля и оценки результатов учащихся. Одним из преимуществ представленного в статье Языкового Портфеля является возможность дать интегрированную оценку деятельности учащихся, так как он включает оценивание не только предметных, но и метапредметных и личностных результатов, что является важным в свете новых образовательных Стандартов.

Ключевые слова: иноязычное образование, инновации, ФГОС III поколения, Языковой Портфель, оценка деятельности учащихся.

В условиях интеграции России в мировое пространство остро обозначились проблемы качества образования. Одной из важнейших составляющих управления качеством образования становится контрольно-оценочная деятельность, охватывающая стандарты, образовательный процесс, инструментарий, технологии и результаты педагогических измерений.

Под влиянием гуманистических идей меняется роль контроля в образовании. Контрольные процедуры рассматриваются не только как контрольно-измерительные инструменты, но и как средство получения информации, необходимой для внесения инноваций в учебно-воспитательный процесс и создание наилучших условий для развития учащихся. Модификация роли контроля под влиянием гуманистических идей подчеркивает идею центрирования образования и контроля на учащихся, усиливает значение контроля как средства получения важной для развития учащихся информации, делаются попытки педагогического прогнозирования, успеха.

Наилучшие условия для использования резервов познавательной деятельности создает длительный мониторинг учебной и контролирующей деятельности, осуществляемые в течение продолжительного периода самими учащимися. Именно мониторинг представляет собой основное направление в поиске и реализации форм контроля в обучении иностранному языку, так как позволяет выявить не только получаемые результаты, но и резервы познавательной деятельности.

Иностранные языки как школьный предмет обладают определенной спецификой, так как они позволяют интегрировать не только знания из разных сфер жизни, но и содержат страноведческий и культуроведческий аспекты, которые способствуют интеграции учащихся в глобальное пространство. Поэтому очень важно отслеживать инновации в мире и внедрять их в систему обучения этому предмету. Так, одной из наиболее прогрессивных контролирующих технологий, внедряемых в процесс обучения иностранным языкам, является Языковой Портфель.

Наиболее распространенной моделью является Европейский Языковой Портфель, разработанный Отделом языковой политики при Совете Европы в Страсбурге в 1998–2000 годах как инструмент поддержки развития поликультурности и полиязычия. Европейский Языковой Портфель (ELP) — это свод документов, где люди, где бы то ни было изучающие языки, собирают и хранят все документы, отражающие их достижения в изучении языка и их опыт в межкультурной коммуникации.

В структуру данного Языкового Портфеля входит 3 раздела: «Языковой паспорт», «Языковая биография» и «Досье». Раздел «Языковой паспорт» представляет собой документы, подтверждающие определенный уровень владения европейскими языками на момент предоставления Портфолио. Документы представлены в формате, отражающем критерии оценки языковых навыков в Совете Европы, содержат как официально присвоенные квалификации (часть «Сертификаты и дипломы»), так и описание достигнутых языковых компетенций и межкультурного опыта в период изучения языка (часть «Резюме изучения языка и межкультурного опыта», которая включает в себя самооценку обладателя портфолио, оценки его преподавателей и языковых образовательных учреждений и/или экзаменационных советов, с обязательным указанием этих источников документации). Кроме того, в раздел «Языковой паспорт» входит «Языковой профиль», где на основании «Европейской Схемы Уровней Владения Языком» владелец портфолио самостоятельно представляет оценку своих знаний, разбивая их по навыкам и уровням владения языком.

Раздел «Языковая биография» отражает способность к самооценке и планированию изучения языков. В этом разделе владелец портфолио представляет:

а) свою историю изучения языка, анализируя собственные достижения и прогресс и подкрепляя анализ примерами и фактами языковой биографии;

б) перечень межкультурного опыта, т.е. поездок и контактов, и как они повлияли на развитие компетенций и навыков.

Раздел «Досье» предоставляет обладателю портфолио возможность отобрать материал, который ему кажется интересным и информативным, и поместить его в портфолио в качестве иллюстрации тех достижений в области изучения языка, которые были представлены в разделах «Языковой паспорт» и «Языковая биография». Материал может включать в себя примеры эпистолярного жанра — переписка, творческие сочинения, либо наиболее удачные тестовые работы, либо иллюстрации к участию в проектах, т.е. все, что, по мнению владельца портфолио, является показательным в плане изучения языков [1].

В зависимости от возраста обладателя и цели использования данные ELP могут варьироваться и отвечать личностным особенностям владельца. Эта технология нашла применение в школьном образовании при обучении иностранным языкам, особенно наглядно после изменения образовательной парадигмы в начале XXI века.

Тем не менее, основной целью ELP было развитие мотивации учащегося в самостоятельном изучении языков на протяжении жизни и обеспечение социальной мобильности в рамках единой Европы. Но фактически инструментарий Языкового Портфеля намного шире: от мотивации до контроля и оценки и самооценки.

На сегодняшний день выделяют следующие разновидности Языкового Портфеля (ЯП) в зависимости от его целевой направленности:

— ЯП как инструмент самооценки достижений учащегося в процессе овладения иностранным языком и уровня владения изучаемым языком (Self-Assessment Language Portfolio);

— ЯП как инструмент автономного изучения иностранного языка (Language Learning Portfolio) — данный вид ЯП может варьироваться в зависимости от одноцелевой или комплексной направленности: по чтению (Reading Portfolio), по аудированию (Listening Portfolio), по говорению (Speaking Portfolio), по письму (Writing Portfolio), взаимосвязанного развития видов иноязычной речевой деятельности (Integrated Skills Portfolio);

— ЯП как инструмент демонстрации учебного продукта — результата овладения иностранным языком (Administrative Language Portfolio);

— ЯП как инструмент обратной связи в учебном процессе по иностранному языку (Show Case, Feedback Language Portfolio);

— многоцелевой ЯП, отражающий различные цели в области овладения иностранным языком (Comprehensive Language Portfolio) [2, с. 52–53].

Но, несмотря на высокую популярность и эффективность данной технологии, при анализе современных российских учебно-методических комплексов выяснилось, что компонент Языковой Портфель существует в единичных случаях и имеет достаточно ограниченную сферу применения. Тем не менее, преподаватели проявляют интерес к этой инновации и делают попытки разработать собственные Языковые Портфели. Поэтому актуальность разработки Языкового Портфеля к современным учебно-методическим комплексам остается.

Представляется, что многоцелевой ЯП является наиболее эффективным вариантом, так как направлен на все аспекты обучения иностранным языкам: накопление материалов, повышение мотивации, контроль, оценка и самооценка деятельности. Следует учесть, что согласно ФГОС III поколения, должны оцениваться все результаты деятельности учащихся: предметные, метапредметные и личностные [3]. В связи с этим, хочется акцентировать внимание на оценке и самооценке деятельности, так как в современных условиях формированию навыка самооценки уделяется большое внимание в связи с субъективизацией учащихся. Вместе с тем, возникает проблема оценивания всех аспектов языка и видов речевой деятельности. Одним из решений является создание листов оценки и самооценки по всем аспектам и видам речевой деятельности, которые развивались в рамках модуля/курса. Таким образом, модель Языкового Портфеля может выглядеть следующим образом:

1. Титульный лист.
2. Обращение к родителям.
3. Памятка для ученика.
4. Анкетные данные (My Profile).
5. Досье (Dossier). В этот раздел учащиеся вкладывают письменные работы, рабочие и дополнительные материалы предыдущих лет обучения. Досье представляет собой своеобразную копилку, на базе которой строится последующее обучение.
6. Лист самооценки (Entrance Self-assessment). В нем учащиеся самостоятельно определяют свой уровень знаний на момент начала обучения (начало года).
7. Открытый журнал успеваемости (Open Register), который предусмотрен для выставления отметок за зачетные и контрольные работы. Список работ для оценивания каждый учитель составляет в соответствие с его рабочей программой.
8. Мои достижения (My Achievements) включает работы, проводившиеся в рамках модуля.
9. Лист самооценки после завершения темы (Self-assessment)

Приведем пример разработанного нами листа самооценки к Unit 1 *It's Me* УМК New Millennium English — 5 [4] (см. таблицу 1).

Таблица 1. Лист самооценки к Unit 1 It's Me

Tick your level

Description of achievement	poor	fair	good	excellent
I know: — about Internet chats and rules in them; — about different collections and people's attitude to them; — about radio programmes and games; — parts of computer and how to use them in the right way. I can: — find necessary information in texts, books, on the Internet; — use a computer for different tasks; — use English for communication; — make up a project; — assess myself.				
Description of achievement	Level reached			
	poor	fair	good	excellent
Speaking: — Greeting; — Asking for personal information; — Speaking about different collections; — Describing a photo; — Describing a computer; — Talking on a telephone Reading: — My Class; — Hobby (Collections); — Computer. Writing: — I can fill in my profile; — I can sign photos; — I can write short messages in a chat. I can use: — A dictionary; — Classroom language; — Greeting/meeting patterns — Vocabulary for the topics: <ul style="list-style-type: none"> • My class, • Chat, • Music/radio, • Collections, • Computer. I can understand: — Classroom language — What is said about pupils, their interests; — What is broadcast on the radio; — What is written in the Internet — Implication (hidden sense) of texts.				
Grammar checklist	Can understand	Can use	Can teach others	
— Positive/negative imperative structures — Special questions				

Study skills	Level reached			
	poor	fair	good	excellent
— How I can guess the meaning of unknown words from the context — How I can understand <ul style="list-style-type: none"> • general meaning • specific information • details from the text 				
Pupil's comments				
In Unit 1:				
— I liked most of all: _____				
— I didn't like most of all: _____				
— I understood best of all: _____				
— I didn't understand: _____				

Teacher's advice: _____

На основе вышеизложенного можно сделать вывод, что Языковой Портфель представляет собой индивидуально ориентированный инструмент педагогических измерений, предполагающий длительный мониторинг учащимися собственных результатов с их анализом и поиском резервов повышения результатов. Он предполагает формирование у учащихся адекватной самооценки

в связи с реальными познавательными достижениями. Осознание учащимися своего опыта во многом связано со вниманием к собственным стратегиям, направленным на более успешное выполнение контрольного задания. Это позволяет «центрировать» контролируемую деятельность на учащемся, создавая условия для самоуправления данным процессом.

Литература:

1. Европейский Языковой Портфолио (ELP): [Электронный ресурс]/Языковой центр «Лингва Хаус». Официальная страница — Режим доступа к ст. http://linha.ru/evropeiskii_yazikovoi_portfolio_ELP.htm (дата обращения: 10.06.2014 г.)
2. Чунина, Е. В. Языковой портфель как технология формирования учебной компетенции школьников// Английский язык в школе. 2012. — №3 (39). — с. 52–27.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования: [Электронный ресурс]. — URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2588> (дата обращения: 10.06.2014 г.)
4. ИУМК «New Millennium English –5»: инновационный учебно-методический комплекс для 5 класса общеобразовательных учреждений:\Н. Н. Деревянко и др. — Обнинск: Титул, 2004 г.

Влияние подвижных игр на гармоничное развитие детей дошкольного возраста

Попова Валентина Федоровна, воспитатель;
Ищук Евгения Геннадьевна, воспитатель;
Белюсова Елена Юрьевна, воспитатель
МБДОУ ЦРР детский сад №31 «Журавлик» (г. Старый Оскол)

В статье рассматриваются приоритетные направления в физическом и психическом развитии детей дошкольного возраста посредством подвижных игр.

Ключевые слова: подвижные игры, физическое развитие, гармоничное развитие личности, ФГОС.

Дошкольное образование, как первое звено образовательной системы, в настоящее время претерпевает серьезные изменения. Признается право на различные образовательные концепции, подходы и модели. Безопасный мир, экология и сотрудничество, а также охрана и укрепление физического и психического здоровья детей стали приоритетными в воспитании и обучении на разных ступенях развития личности. Согласно Приказу Министерства образования и науки Российской Федерации «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования», физическое развитие включает в себя приобретение опыта в следующих видах деятельности детей: двигательной, в том числе связанной с выполнением упражнений, направленных на развитие таких физических качеств, как координация и гибкость, способствующих правильному формированию опорно-двигательной системы организма, развитию равновесия, координации движения, крупной и мелкой моторики обеих рук, а также с правильным, не наносящим ущерба организму, выполнением основных движений (ходьба, бег, мягкие прыжки, повороты в обе стороны); формирование начальных представлений о некоторых видах спорта; овладение подвижными играми с правилами; становление целенаправленности и саморегуляции в двигательной сфере; становление ценностей здорового образа жизни, овладение его элементарными нормами и правилами (в питании, двигательном режиме, закаливании, при формировании полезных привычек и др.).

Научными исследованиями установлена тесная связь уровня работоспособности детей и развития движений, в частности, координация движений, способность измерять свои двигательные действия. В свою очередь, эти показатели непосредственно связаны с уровнем физиологической зрелости детей. Это свидетельствует о необходимости тщательной и разносторонней подготовки, которая должна содействовать гармоничному развитию всех структур и функциональных систем организма, особенно тех, от которых в первую очередь зависит способность к обучению и восприятию. [2, с. 59] На наш взгляд, такие возможности обуславливает подвижная игровая деятельность. Именно она создает необходимые психологические условия и благоприятную почву для всестороннего развития ребенка: повышается познавательная активность

детей, развивается речь, память, мышление, внимание, мелкая и крупная моторика. [3, с. 4]

Игра — основной вид деятельности ребенка вплоть до младшего школьного возраста, это жизнь ребенка, его восприятие действительности, его эмоции, его главная работа. В игре ребенок отражает реальность, но, копируя ее, а трансформируя через свои собственные эмоции все увиденное и услышанное. Играя, малыш перенимает опыт старших, налаживает межличностные отношения, учится следовать правилам, осваивает азы хорошего поведения. [3, с. 4]

Основным условием успешного внедрения подвижных игр в жизнь дошкольников всегда было и остается глубокое знание и свободное владение обширным игровым репертуаром, а также методикой педагогического руководства. Воспитатель, творчески используя игру как эмоционально-образное средство влияния на детей, пробуждает у них интерес, воображение, добиваясь активного выполнения игровых действий. В ходе игры педагог привлекает внимание ребят к ее содержанию, следит за точностью движений, которые должны соответствовать правилам, за дозировкой физической нагрузки; делает краткие указания, поддерживает и регулирует эмоционально-положительное настроение и взаимоотношения играющих; приучает их ловко и стремительно действовать в создавшейся игровой ситуации, оказывать товарищескую поддержку, добиваясь достижения общей цели и при этом испытывать радость. Одним словом, задача педагога заключается в том, чтобы научить детей самостоятельно и с удовольствием играть. [5, с. 8] Только в этом случае они приучаются сами в любой игровой ситуации регулировать степень внимания и мышечного напряжения, приспосабливаться к изменяющимся условиям окружающей среды, находить выход из критического положения, быстро принимать решение и приводить его в исполнение, проявлять инициативу, т.е. дошкольники приобретают важные качества, необходимые им в будущей жизни. Подвижные игры в комплексе с другими воспитательными средствами представляют собой основу начального этапа формирования гармонически развитой, активной личности, сочетающей в себе духовное богатство, моральную чистоту и физическое совершенство. [5, с. 9–10]

Подвижная игра относится к тем проявлениям игровой деятельности, в которых ярко выражена роль движений.

Для подвижной игры характерны активные творческие двигательные действия, мотивированные ее сюжетом. Эти действия частично ограничиваются правилами (общепринятыми, установленными руководителем или играющими), направленными на преодоление различных трудностей на пути к достижению поставленной цели. [4, с. 7]

В педагогической практике используются коллективные и индивидуальные подвижные игры, а также игры, подводящие к спортивной деятельности. Коллективные подвижные игры — это игры, в которых одновременно участвуют небольшие группы участников. Индивидуальные (одиночные) подвижные игры обычно создаются и организуются детьми. В таких играх каждый может намечать свои планы, устанавливать интересные для себя условия и правила, а по желанию и изменять их. По личному желанию избираются и пути для осуществления задуманных действий. Игры, подводящие к спортивной деятельности, — это систематически организуемые подвижные игры, требующие устойчивых условий проведения и способствующие успешному овладению учащимися элементами спортивной техники и простейшими тактическими действиями в отдельных видах спорта. [4, с. 7]

Содержание подвижной игры составляют ее сюжет (тема, идея), правила и двигательные действия. Содержание исходит из опыта человечества, передающегося от поколения к поколению. [4, с. 8]

Сюжет игры определяет цель действий играющих, характер развития игрового конфликта. Он заимствуется из окружающей действительности и образно отражает ее действия (например, охотничьи, трудовые, военные, бытовые) или создается специально, исходя из задач физического воспитания, в виде схемы противоборства при различных взаимодействиях играющих (например, в современных спортивных играх). Сюжет игры оживляет целостные действия играющих, придает отдельным приемам техники и элементам тактики целеустремленность, делает игру увлекательной. [4, с. 8]

Правила — обязательные требования для участников игры. Они обуславливают расположение и перемещение игроков, уточняют характер поведения, права и обязанности играющих, определяют способы ведения игры, приемы и условия учета ее результатов. При этом не исключаются проявление творческой активности и инициатива играющих в рамках правил игры. [4, с. 8]

Двигательные действия в подвижных играх очень разнообразны. Они могут быть, например, подражательными, образно-творческими, ритмическими; выполняться в виде двигательных задач, требующих проявления ловкости, быстроты, силы и других физических качеств. В играх могут встречаться короткие перебежки с внезапными изменениями направления и задержками движения; различные метания на дальность и в цель; преодоление препятствий прыжком, сопротивлением силой; действия, требующие умения применять разнообразные движения,

приобретенные в процессе специальной физической подготовки, и др. Все эти действия выполняются в самых различных комбинациях и сочетаниях. [4, с. 8]

По нашему мнению, необходимо выделять общие характерные черты игровой деятельности, предложенные Н. В. Трацевской. [1, с. 53]

Первое отличие — свобода. Детская игра — занятие самостоятельное, добровольное, имеющее аналогии в реальной действительности, но отличающееся своей неутилитарностью, небуквальностью воспроизведения. Эта позиция особенно важна для использования игры в гуманистическом воспитании дошкольников, свобода дает возможность поступать согласно своей воле, своим целям, а не по внешнему принуждению или ограничению.

Второе отличие — творчество. В гуманистическом воспитании творчество рассматривается как неотъемлемая функция ребенка, раскрывающая его потенциал, поскольку способствует самовыражению, дает возможность ребенку показать свою самооценку и индивидуальность. Игра — условие проявления ребенком креативности, свободы, безопасности.

Третье — деятельность. Игра для дошкольников — специфический вид деятельности. Цель ее не в результате, а в самом процессе. Игровая деятельность, как и всякая иная воспитательная деятельность, регулируется не одной, а двумя целями: это цель в объекте, связанная с преобразованием окружающего мира, и цель в субъекте, связанная с преобразованием самого субъекта деятельности.

Четвертое отличие — общение. Оно составляет основу игрового взаимодействия. Игра передается через общение, организуется общением, функционирует в нем. Такое общение основывается на взаимодействии, на сотрудничестве, сотворчестве воспитателя и воспитуемого, что помогает установить правильные взаимоотношения, справедливо решить вопросы.

Пятое — отношения. Этому качеству присущи такие признаки, как избирательность, установка на оценку (позитивную, негативную, выражающую безразличие), предрасположенность и готовность к определенному образу действий и др. В подвижных играх дошкольников эти качества формируются в большей степени, чем в других формах работы.

Шестое — эмоциональность. Любая игра дошкольников проходит с эмоциональным подъемом, что возбуждает у детей стремление к воображению, способность к подражанию, копированию поведения. Не вызывает сомнения, что в эмоциональном фоне игры проявляется уровень ее нравственной, психологической культуры, насыщенность духовной жизни.

Седьмое отличие — кооперативность (позитивная взаимозависимость, индивидуальная ответственность, стимулирование успеха друг друга). Кооперативный характер игровой деятельности способствует объединению детей, их взаимопониманию, сопереживанию. В коллективных играх выявляются и формируются дети-организаторы, дети-вожаки.

Восьмое отличие — комплексность. Педагогически организованная игра выполняет двуединую комплексность: первую — в организации воспитательного процесса, вторую — в формировании личности. Игра комплексно воздействует на развитие личности ребенка, развивает интеллектуальные, духовные, нравственные, эстетические,

трудовые качества, формирует личность в целом. Игра и есть практика развития.

Все вышеизложенные педагогические признаки подвижной игры делают ее эффективной формой воспитания детей дошкольного возраста.

Литература:

1. Бурая, Л. В. История и современность образования Белгородчины // Материалы всероссийской с международным участием очно-заочной научно-практической конференции / Отв. редактор Л. В. Бурая. — Старый Оскол: СОФ НИУ «БелГУ», 2014. — с. 184
2. Дошкольное воспитание — 1999. — №6. — с. 58–61.
3. Ионова, А. Н. Играем, гуляем, развиваем. / А. Н. Ионова. — М.: Издательство «Экзамен», 2010—125 с.
4. Жуков, М. Н. Подвижные игры: учеб. для студ. пед. вузов. / М. Н. Жуков — М.: «Издательский центр «Академия»», 2000—160 с.
5. Кенеман, А. В. Детские подвижные игры народов ССР: Пособие для воспитателей дет. сада / Сост. А. В. Кенеман; под ред. Т. И. Осокиной. — М., «Просвещение», 1988. — 239 с.

Методические аспекты обучения младших школьников элементам математической статистики

Проценко Елена Анатольевна, кандидат физико-математических наук,
Трофименко Юлия Владимировна, кандидат педагогических наук,
Семенова Галина Александровна, кандидат физико-математических наук
Таганрогский государственный педагогический институт имени А. П. Чехова (Ростовская область)

В статье рассмотрены методические аспекты формирования профессиональной компетентности будущего учителя начальной школы при обучении элементам математической статистики. Выявлены основные направления и особенности методики формирования первоначальных статистических представлений младших школьников.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, стохастика, элементы математической статистики.

Внедрение элементов стохастики в курс математики средней школы в виде одной из сквозных содержательно-методических линий влечет за собой необходимость пропедевтической работы в начальной школе. Становится необходима профессиональная подготовка учителей начальных классов к формированию у младших школьников первоначальных стохастических представлений. Специфика реализации компетентного подхода в педагогическом образовании состоит в том, что будущий учитель должен не только сам овладеть определенной компетентностью, но и быть готов к переносу своих навыков в сферу опыта учащихся для становления у них ключевых компетенций. В модели профессионального развития основной акцент переносится на становление умения видеть, осознавать и оценивать различные проблемы, конструктивно разрешать их в соответствии со своими ценностными ориентациями, рассматривать любую трудность как стимул к дальнейшему

развитию. Система обучения стохастике направлена на познание окружающего мира средствами математики, общеинтеллектуальное, общекультурное развитие качеств мышления и качеств личности младшего школьника, необходимых для полноценного функционирования в современном обществе, для динамичной адаптации его к этому обществу, то есть на формирование у субъекта обучения в процессе изучения математики ключевых компетенций [1].

Изучение и анализ работы учителей по внедрению стохастической содержательно-методической линии в процесс обучения начальной школы позволяют сделать вывод, что основные причины трудностей кроются в недостатках их профессионально-педагогической подготовки [2, с. 95].

Проблема исследования связана с выявлением теоретических и методических условий формирования профессиональной компетентности будущего учи-

теля начальной — системы взаимосвязанных компонентов: фундаментальных предметных знаний, методических умений; профессионально-педагогических знаний и умений, профессионально значимых качеств личности учителя, которые реализуются в педагогической деятельности [3].

Эффективность подготовки учителей начальных классов в области формирования у младших школьников первоначальных стохастических представлений, будет достигнута, если подготовка построена на общих теоретических основаниях как система непрерывного образования, одной из целей которой является формирование профессиональной компетентности учителя начальных классов в указанной области [4]. Разработанная нами концептуальная модель формирования профессиональной компетентности студентов — будущих учителей начальной школы отражает характерные свойства, связи и отношения методической системы в доступной для анализа форме и обеспечивает переход теоретической сущности исследуемой проблемы в практическую действительность [5–7].

В содержании стохастической содержательно-методической линии выделяют три взаимосвязанных направления, методикой работы над которыми должен владеть будущий учитель: подготовка младших школьников в области комбинаторики, формирование первоначальных представлений о случайных событиях, формирование умений, связанных с представлением, сбором данных и их интерпретацией [8].

Статистическая составляющая заключается в сборе и анализе статистических данных, в ходе которых предусматривается ознакомление учащихся с простейшими способами регистрации и представления статистической информации, с возможностями ее использования для получения выводов об изучаемых явлениях. Она обеспечивает переход от реального мира к вероятностным моделям, связь их с реальной действительностью. Данная составляющая дает учащимся возможность развивать умение пользоваться статистическими показателями при выявлении общих тенденций и типичных свойств изучаемых явлений, анализировать данные, видеть конкретные явления с присущими им особенностями и причинными связями, обуславливающими наблюдаемые закономерности.

Целью изучения элементов математической статистики в начальной школе является формирование умений проводить несложные опросы, наблюдения с целью сбора количественной информации и ее оформления в виде таблиц, графиков, диаграмм; умений интерпретировать таблицы, схемы, графики, диаграммы.

К основным средствам формирования статистических представлений относят статистическое наблюдение и изображение получаемых сведений с помощью геометрических образов [8]. Статистическое наблюдение позволяет получить исходную информацию о некотором явлении или процессе. Графическое изображение полученных в результате наблюдений статистических сведений при-

влекает внимание, производит яркое и живое впечатление, становится более доходчивым и запоминающимся. Статистические таблицы и графики помогают осмыслить полученный материал, дают целостную картину изучаемого явления. В них становятся особенно наглядными и выразительными взаимные связи между явлениями, сравнительные характеристики и основные тенденции развития. Следовательно, роль графических изображений как средства обобщения и анализа статистических данных исключительно велика [8].

Одним из средств систематизации и обобщения полученных в наблюдениях статистических данных являются таблицы. Когда материал приведен в систему, определено относительное значение каждого признака, тогда уже можно выяснить, какие признаки совпадают, что именно характеризуют те или иные из них, тогда-то возможно определить, есть или нет порядок и последовательность между явлениями, сопровождается ли один признак другим, и если да, то каким, какая связь существует между различными явлениями, наблюдается ли существование или последовательность, и каких именно явлений, тогда появляется возможность сделать научные выводы [9, с. 74]. Использование табличной формы позволяет расположить данные компактно, наглядно и рационально, за счёт чего облегчается их анализ, вскрываются те или иные характерные особенности изучаемых явлений: сходство и различие, взаимосвязь признаков и т. п. Это достигается тем, что внутри таблицы сведения располагаются рядами и столбцами, что дает возможность охватить их взглядом и сравнить между собой.

Каждая правильно оформленная таблица содержит три основных элемента: заголовок, указывающий на цель или содержание таблицы, подлежащее, то есть перечень тех групп или частей, на которые подразделена вся масса единиц совокупности, сказуемое, то есть совокупность чисел, при помощи которых характеризуются выделенные в подлежащем группы.

При работе с таблицами в начальной школе следует отметить, что в самом простом случае таблица делится на строки и столбцы. Обычно каждый столбец имеет название, которое указывается в первой строке таблицы. Важно проиллюстрировать учащимся разнообразные таблицы и попросить привести примеры. Примерами могут служить: страницы классного журнала, календарь, расписание уроков в школе и т. д. Цель рассмотрения подобных примеров — формирование у младших школьников представлений о том, что в жизни часто приходится сталкиваться с разнообразными таблицами, поэтому важно научиться пользоваться информацией помещенной в них и составлять их самим.

В процессе статистического наблюдения, если результаты записываются в том порядке, в котором они поступают, целесообразно составлять таблицу регистрации. Эта первичная таблица дает некоторое представление о связях, общих чертах и различиях получаемых статистических данных. В таблице исходных данных просма-

триваются не только объем совокупности, но и наиболее характерные ее черты: структура, типичные проявления, изменчивость признака и т.д. Представление о степени вариации однородных признаков дает простое сопоставление нескольких таблиц.

От таблицы исходных данных целесообразно перейти к таблице частот (относительных частот), если рассматривать числовые данные в порядке возрастания, построить таблицы накопленных частот. Любая из данных таблиц может быть как простой (в подлежащем ее нет группировок), так и групповой (изучаемый объект разделен в подлежащем на группы), как дискретной (в подлежащем имеются только отдельные, изолированные друг от друга значения признака), так и непрерывной (интервальной).

Приведем пример задания направленного на формирование умений и навыков работы с таблицами. *Задание.* Используя данные таблицы, ответьте на вопросы. На сколько граммов яблоко легче апельсина? На сколько граммов яблоко легче дыни? На сколько граммов яблоко тяжелее лимона? Чему равна масса 5 яблок? Что легче: 2 яблока или 3 лимона? На сколько масса арбуза больше массы дыни? Во сколько раз масса 4 апельсинов больше массы 2 яблок? Во сколько раз масса 4 апельсинов больше массы 4 яблок?

Фрукты	Количество	Масса
Яблоко	2 шт.	400 г
Лимон	4 шт.	600 г
Дыня	1 шт.	2 кг 200 г
Апельсин	4 шт.	800 г
Арбуз	1 шт.	3 кг 600 г

Система заданий, направленных на формирование умений работы со статистическими таблицами, должна включать задания, развивающие умения извлекать и анализировать информацию, представленную в таблице, вырабатывающие умения представлять необходимую информацию в виде таблицы.

Большинство учебников содержат лишь готовые таблицы для работы, поэтому можно предложить учащимся задания на составление таблиц по имеющимся данным. Например, предложить провести опрос среди одноклассников и друзей на разнообразные темы (как добираются до школы ученики вашего класса, какие кружки или секции посещают ваши одноклассники, какие домашние животные есть у них дома и т.д.) и полученные сведения представить в виде таблицы. Постепенно необходимо увеличивать трудность заданий: предлагать для анализа более обширные таблицы данных, по которым сложнее ориентироваться и, используя их, заполнять новые таблицы.

В настоящее время появилась тенденция к расширению спектра использования различных методов решения задач. При сравнении данных, с увеличением числа объектов, целесообразно использовать графические изображения, позволяющие упростить рассуждения.

Доступным для учащихся средством графического изображения статистических данных являются диаграммы, дающие обобщающую картину взаимосвязей единиц статистической совокупности и способствующие выявлению закономерностей.

Столбчатая диаграмма — это совокупность прямоугольников в одной полуплоскости с основаниями, принадлежащими одной прямой, и высотами, характеризующими различные единицы статистической совокупности. Она помогает закрепить представления о событиях «более возможных» и «менее возможных», сформировать представление о равновероятных событиях, даёт представление как о дискретных распределениях, так и о непрерывных. Использование столбчатых диаграмм позволяет делать выводы о степени разброса значений.

К рассмотрению диаграмм целесообразно перейти после того, как у младших школьников выработаны навыки работы с таблицами. Если с таблицами младшие школьники встречались ранее, то понятие диаграммы может оказаться для них совершенно новым. Поэтому начинать знакомство учащихся с диаграммами разумнее с конкретного примера, иллюстрирующего, что такое диаграмма и для чего она нужна. Для этого можно рассмотреть, например, такую задачу.

Задача. Конфетная фабрика приняла заказ на изготовление партии из 2000 шоколадок. Каждая из шоколадок по плану должна весить 40 грамм. Но контрольное взвешивание изготовленной партии шоколада дало следующие результаты (результаты взвешивания представлены в виде таблицы):

Вес (г)	38	39	40	41	42	43	44	45	46
Число шоколадок	40	80	220	360	610	430	200	40	20

Таблицы позволяют представить необходимую информацию в удобной для восприятия форме. Еще более удобным способом представления информации является графический, то есть на рисунках. Давайте внимательно посмотрим на рисунок 1, построенный по исходной таблице. Этот рисунок и называется диаграммой.

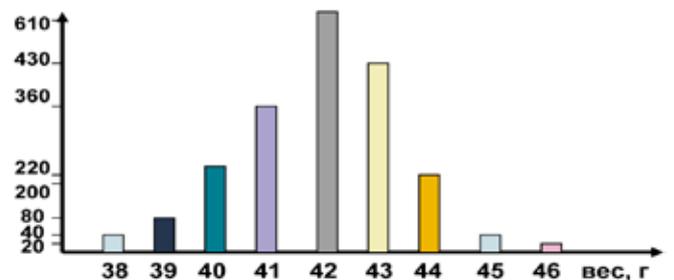


Рис. 1.

После этого нужно организовать работу учащихся с диаграммой для того, чтобы они смогли оценить достоинства представления данных таким способом. Целесообразно задать вопросы: «Шоколадок какого веса завод

выпустил больше всего? Сколько шоколадок весом 39 граммов выпустил завод? Шоколадок какого веса завод выпустил меньше всего? Сколько шоколадок весом меньше 41 грамма произвел завод? И т. п.».

Для формирования умений, связанных с использованием диаграмм, предлагаем следующие задания.

Задание. Дайте ответы на поставленные вопросы, используя диаграмму.

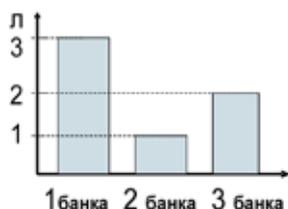


Рис. 2.

Сколько литров сока в большой и средней банках? Сколько литров сока в средней и маленькой банках? Сколько литров сока в трех банках? На сколько литров сока больше вошло в большую банку, чем в маленькую? На сколько литров сока в большой и маленькой банках вместе, больше, чем в средней?

Важно выработать у учащихся четкий алгоритм построения столбчатых (линейных) диаграмм: подобрать цену деления шкалы, удобную для обозначения на ней значений данных величин; изобразить шкалу на вертикальном координатном луче, а на горизонтальном луче отметить на равном расстоянии друг от друга точки по числу имеющихся величин; от выбранных точек построить вертикальные отрезки (столбцы), высота которых равна значению соответствующей величины.

Диаграмму, построенную таким способом, называют столбчатой диаграммой, но если вместо столбиков изобразить линии той же высоты, получим новый вид диаграммы — линейную диаграмму. Далее целесообразно предложить учащимся построить несколько диаграмм для отработки шагов алгоритма с разбором у доски.

Статистическую информацию можно изображать с помощью круговой (секторной) диаграммы, которая представляет собой круг, разделенный на секторы с площадями, пропорциональными частотам. Круговые диаграммы показывают, прежде всего, состав статистической совокупности, ее структуру и располагают большими возможностями для ознакомления учащихся с начальными идеями так называемого метода Монте-Карло получения экспериментальных значений случайной величины.

Задача. Маша, Саша, Катя, Лена, Ваня и Миша пошли в пиццерию. На диаграмме показано, сколько кусков пиццы съел каждый из них. Ответьте на вопросы. Кто из ребят съел пиццы больше всех? Кто из ребят съел пиццы меньше всех? Кто из ребят съел одинаковое количество кусков пиццы? Сколько кусков пиццы вместе съели ребята? Сколько кусков пиццы съели вместе Маша, Лена и Катя?

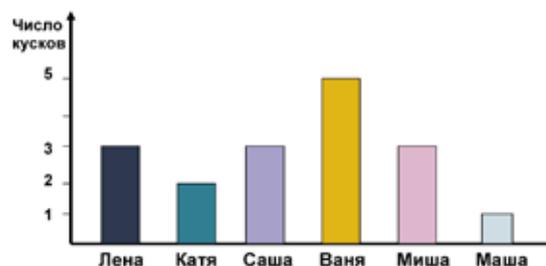


Рис. 3.

После того, как учащиеся справятся с этими заданиями, можно перейти к изучению круговых диаграмм. Необходимо продемонстрировать учащимся пример круговой диаграммы, которая может быть построена по таблице 3.



Рис. 4.

До этого вы строили столбчатые и линейные диаграммы, но существует еще один вид диаграмм — круговые диаграммы. Такая диаграмма представляет круг, разрезанный на дольки, каждая из долек соответствует одному из значений изучаемого признака (в нашем случае — пол ребенка), ее размер пропорционален интересующей нас величине (количеству новорожденных данного пола).

При изучении данной темы у учащихся должен быть сформирован четкий алгоритм построения круговых диаграмм: найти часть целого, которая приходится на каждую из величин; найти величины центральных углов, соответствующих каждой части; построить в данной окружности центральные углы, соответствующие каждой части.

Целесообразно предложить учащимся выполнить задания на построение круговых диаграмм по таблицам данных. Важно обратить внимание младших школьников на возможность взаимозаменяемости различных видов диаграмм. На вопрос учителя «Можно ли, глядя на столбчатую диаграмму, построить по ней линейную?» учащиеся без труда должны ответить «да», поскольку надо всего заменить столбики линиями соответствующей высоты. Значит, используя столбчатую диаграмму, можно построить линейную, и наоборот. Аналогично, из столбчатой или линейной диаграммы можно построить круговую, и наоборот. Для закрепления навыков нужно предложить школьникам задания, требующие построить диаграмму другого вида по имеющейся.

Для анализа динамики явлений удобны линейные статистические графики: на одном чертеже наносят несколько таких графиков и производят их сравнение. По графикам легко видеть не только то, насколько возрос тот или иной показатель, но и как это изменение связано со временем, за которое данное изменение произошло. Поэтому такие графики по праву можно считать содержательным компонентом формирования первоначальных представлений о случайных явлениях и процессах.

Задание. На рисунке 5 дан график движения велосипедиста. Пользуясь графиком, ответьте на вопросы.

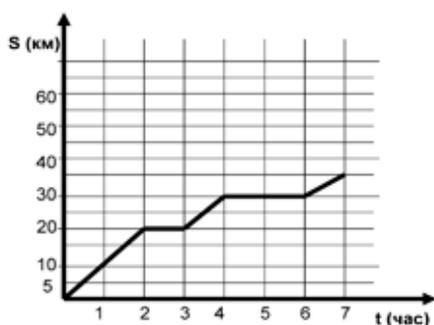


Рис. 5.

Сколько километров проехал велосипедист: за первый час движения; за третий час движения; через два часа после выезда; через 5 часов после выезда? Сколько времени затратил велосипедист на весь путь? За сколько часов он проехал 10 км, 20 км, 35 км? Сколько раз велоси-

педист отдыхал? Сколько времени велосипедист отдыхал? Вычислите, с какой скоростью ехал велосипедист до остановки. Вычислите, с какой скоростью ехал велосипедист после второй остановки.

Ценность заданий стохастического характера определяется не только тем аппаратом, который используется при их решении, но и возможностями продемонстрировать процесс применения математики для решения практических проблем. Стохастические задачи, знакомящие младших школьников со сферой случайных событий и формирующие у них первоначальные статистические представления, способствуют познанию окружающего мира средствами математики. Статистическая составляющая дает возможность сравнивать совокупности данных по степени их вариации, помогая пониманию изменчивости, скрывающейся за средними показателями. Количественная оценка степени вариации потребуется выпускнику школы для простейшего сравнения производственных показателей, правильному осмыслению происходящих в окружающей жизни событий.

Анализ статистических данных постепенно убеждает учащихся, что собранный материал рассматривается не ради него самого, а лишь как некоторая пробная группа, представляющая только один из возможных вариантов исследования. На основании результатов наблюдений или измерений они учатся делать выводы относительно более широкого круга явлений. Так они начинают познавать основные идеи и понятия выборочного метода и учатся в простейших случаях пользоваться им на практике.

Литература:

1. Проценко, Е. А., Трофименко Ю. В. Методические аспекты обучения младших школьников стохастике. Молодой ученый. 2013. № 11. с. 633–637.
2. Проценко, Е. А., Трофименко Ю. В. Формирование профессиональной компетентности будущих учителей начальной школы при обучении стохастике. Вестник Таганрогского государственного педагогического института. 2013. № 1. с. 094–100.
3. Проценко, Е. А. Концептуальная модель формирования профессиональной компетентности будущих учителей начальной школы при обучении стохастике//Вопросы гуманитарных наук. — 2008. — №3 (36). — с. 285–292.
4. Проценко, Е. А. Теоретические и методические основы изучения комбинаторики в начальной школе/Е. А. Проценко, Г. А. Семенова. — Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2008. — 128 с.
5. Проценко, Е. А. Использование информационных технологий как средства организации самостоятельной работы студентов//Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Серия: Естественные науки. — 2006. — № S16. — с. 77–81.
6. Проценко, Е. А. Применение компьютерных средств обучения в процессе преподавания комбинаторики// Вестник Московского городского педагогического университета. — 2006. — № 6. — с. 167–170.
7. Проценко, Е. А., Трофименко Ю. В. Методические аспекты обучения младших школьников комбинаторике. Молодой ученый. 2014. № 67. с. 633–637.
8. Селютин, В. Д. Научные основы методической готовности учителя математики к обучению школьников стохастике: Дис... д-ра пед. наук. М., 2002.
9. Каблуков, Н. А. Статистика: Теория и методы статистики. Основные моменты в истории ее развития 5-е изд., стереотип. — М.: Центр. стат. упр., 1922.

Методологические подходы к формированию системы непрерывной экологической подготовки дизайнера

Прусак Владимир Федорович, кандидат педагогических наук, доцент
Национальный лесотехнический университет Украины (г. Львов)

Сейчас происходит становление дизайн-образования как социокультурного феномена. Здесь сложились определенные традиции в области теории и практики дизайна, проверенные временем и проверенные в системе образовательно-профессиональной подготовки дизайнеров. Хотя этот опыт, безусловно актуален для использования в организации подготовки специалистов-дизайнеров, но необходимо учитывать изменения, происходящие в обществе и влияющие в первую очередь на экологическую составляющую образования.

Одной из важнейших проблем экологического образования специалистов является формирование их навыков, отношений, ценностей, мотивации к личному участию в решении экологических проблем для улучшения качества среды жизнедеятельности. Особая роль в этом процессе принадлежит современному феномену дизайна и непосредственно специалисту-дизайнеру. При понимании феномена дизайна как проектирования предметного, вещного, духовно-целостной среды бытия человека, необыкновенно возрастает его значение в формировании экологической компетентности личности, проектировании качества жизни человека. Подготовка дизайнеров, их профессиональное становление и экологическая компетентность, выдвигаются на передний край педагогической науки и образовательной практики.

На фоне нарастающего экологического кризиса экологами, психологами, педагогами, социологами ведется поиск методологических, теоретических, технологических и методических основ системы экологического образования будущих специалистов-дизайнеров, предусматривает реальное практическое воплощение разработок.

Сегодня значительное внимание уделяется проблеме экологизации дизайна. Ее решение сопровождается осознанием морально-этической ответственности дизайнера перед обществом и поисками эффективных способов решения экологических проблем с помощью проектно-художественной деятельности.

Дизайнеру, который работает над конкретным проектом, необходимо учитывать не только художественную ценность и общественную полезность, но и экологическую безопасность разработки. В центре внимания дизайнера не просто вещи, машины, предметная среда, а прежде всего, системно-противоречивые взаимосвязи человека с окружающей средой. Вместе с тем важно проследить факторы, влияющие на становление дизайнера: социально-культурная среда, условия профессионального творчества, мировоззренческие ориентации и т.п. Конечно, эти факторы обусловлены специфическими особенностями общества, экономики и культуры.

Появление нетрадиционных технологически-дизайнерских решений подача информационных сообщений, обусловлена привлечением к использованию новых материалов и технологий, способствует формированию и дополнению классификаций оперативных.

Важным аспектом является исследование взаимодействия «дизайн-образования» со «стафф-дизайном», «рынком дизайна» и «сферой дизайна», предусматривающий роль среды как реальности дизайнерского образования. Она взаимодействует с этой реальной средой («стафф-дизайном», «рынком дизайна», «сферой дизайна») с помощью специфического материала — проще, с помощью людей и их воли. В этих пределах — взаимодействия дизайн-образования и его среды — целое не может существовать вне антропологических и культурологических представлений. Первое представление (позиционирования) наполняет дизайнерское образование смыслами гуманитарных технологий и гуманитарных практик, а второе — включает ее в культурную политику и технологии культуры [7].

Это возможно только при использовании синергетического подхода. Актуализация идей синергетики в учебном процессе создает предпосылки для экологизации образования в целом. Синергетический анализ проблемы экологии окружающего мира предполагает, что замена антропоцентрического подхода к природе экоцентрическим и осознание людьми необходимости коэволюции могут противостоять экологическому разрушению и способствовать выживанию человечества и цивилизации в целом. В то же время следует учесть, что «человек как представитель живой природы не может существовать, ничего не разрушая. Синергетика позволяет понять разрушение как креативный принцип, увидеть нерациональность необусловленного и неоправданного разрушения. В этом смысле синергетика сближает нас с экологическими проблемами. Принцип, требующие рассмотрения системы непременно во взаимодействии со средой, единственный и для синергетического и для экологического подходов» [4, с. 27].

Реализация синергетического подхода в экологизации образования способствует осуществлению ряда образовательных задач [3], в частности формирует у студента экологическую культуру интеграционного характера; способствует выработке нелинейного мышления, необходимого для проведения экологического мониторинга; объединяет разрозненные научные факты по экологии, раздробленные в различных дисциплинах; вместо фрагментарного изучения научной картины мира предлагается изучение обобщенной эколого-синергетической картины мира; закладывает основы опережающего образования,

что является важным условием устойчивого развития социо-природной системы в целом. Исходя из изложенного выше, нами обоснованы теоретико-методологические положения формирования системы непрерывной экологической подготовки будущего дизайнера на основе синергетического подхода:

- Опора на идеи опережающего образования, как основы устойчивого развития общества;
- Формирование нелинейного экологического мышления и экологического мировоззрения;
- Интеграция экологических знаний, умений и ценностей;
- Экологическая культура и экологическая ответственность дизайнера.

С позиций формирования системы непрерывной экологической подготовки дизайнера, культурологический подход мы рассматриваем как основной способ структурирования знаний. Он основан на интеграции учебных дисциплин, создании целостного образа эпохи, культуры, на понимании соотношения культуры и цивилизации, понимании каждой области знаний в формировании культуры и т. д.

Развитие современного дизайна происходит в условиях кардинального пересмотра цивилизационных стратегий и изменения ценностных ориентиров и определяется логикой и факторами создания принципиально новых вещей. На смену технократическому мышлению, что противопоставляет человеческий мир природе, приходит экологическое сознание, которое делает наш мир ближе к идеалам традиционной культуры, чем к идее непрерывного развертывания технического прогресса, которая досталась нам в наследство от европейского Просвещения.

Экологические стратегии развития, экологический стиль мышления определяют содержательное ядро процессов и проблем, характеризующих современный этап развития общества [5]. Не отрицая целостного характера культуры вообще, и экологической частности, в образовательно-воспитательных целях целесообразно различать ее функционирование на трех уровнях: ценностей, деятельности, личности. Вместе эти уровни объединены в рамках культурологического подхода, но каждый из них отличается смысловым наполнением и характеризуется определенными возможностями общественного регулирования и обучения. С этими уровнями связаны и особенности культурологического подхода к формированию системы непрерывной экологической подготовки дизайнера.

Одной из особенностей культурологического подхода является формирование дизайнерской культуры как саморазвития общества и личности, основанных на экологических, этнографических, социологических, психологических факторах.

По мнению И. Рыжовой дизайн является той метакультурной категорией, объединяющей нацию в своей целостности и делает ее вечной. Выяснение сущности дизайна как ценности учитывает многообразие вариантов «бытия возможного», что обусловлено историческими традициями, ритуалами, языком, культурой, духом

народа. Каждый из срезов дизайна в той или иной социальной общности определяет культурную матрицу определенных социальных групп. Мы полностью согласны с ее мнением, что дизайн «развивается как духовно-практический феномен в новом культурно-информационном пространстве и выстраивает своеобразие культуры и цивилизации, направленное на регулирование бытия этносов с целью культурного прогресса каждого субъекта этнонациональной структуры» [6, с. 19].

Следующая особенность связана с формированием экологической культуры населения с помощью средств и продуктов проектной деятельности. Экологическая тематика имеет широкое применение как на уровне проектирования изделий и предметных комплексов, так и в работах прогностического характера. Во многих странах разрабатываются системы экологических нормативов, гарантирующих соблюдение экологических требований на этапах разработки и изготовления промышленной продукции. Этот опыт необходимо адаптировать к отечественной практике [5]. Возникновение в процессе дизайнерского творчества форм, не имеющих аналогов в природе, обусловило необходимость решения комплекса вопросов функционирования формы в связи с материалом. Чувство формы в ее соответствии с материалом составляет общую основу инженерного и художественного формообразования.

Следовательно, для определения средств и продуктов в дизайне важен именно культурологический подход: спектр материала, подвластного дизайну, тянется от вещественно-натурального через социально-культурный к знаково-символическому. Диапазон функций дизайна охватывает как управление, так и выполнение со всеми их промежуточными вариантами.

Следующая особенность культурологического подхода к экологической подготовке связана с формированием качеств личности будущего дизайнера. Экологическая культура на уровне личностных качеств — это степень моральной зрелости человека, глубоко укорененная в подсознании: внешне это проявляется как наличие или отсутствие целомудрия у индивида, а значит и общества в целом. Низкий уровень экологической культуры есть показателем общего морального упадка общества. Экологическая культура при этом является способом адаптации человека к переменчивым условиям окружающей среды, основанных на историческом опыте целесообразного взаимодействия с миром природы, обеспечивает гармоничное сосуществование с окружающим и выражается в виде интуитивных и научных знаний и способов практического освоения нравственных норм, ценностных ориентаций и культурных традиций.

Экологическая культура определяется прежде всего деятельностью человека, в том числе ее результатами. Поэтому экологическую культуру можно рассматривать как материализованное сознание, связанное с философско-этическим осмыслением индивидом своего бытия, миропонимания, смысла жизни, что проявляется в мышлении

и поведении человека [2, с. 17]. Экологическое образование будущих дизайнеров как социокультурный институт разрабатывает собственную идеологию, политику и стратегию развития. Она реализуется в виде специальной деятельности необходимой обществу и как функция, принадлежащая самой производственной деятельности.

Формирование системы непрерывной экологической подготовки дизайнера будет эффективным при условиях:

— успешно осуществлен отбор элементов содержания непрерывной экологической подготовки дизайнера;

— скорейший перевод содержания непрерывной экологической подготовки дизайнера из сферы производственной деятельности в учебную;

— задействование максимального числа возможных звеньев экологической подготовки при обучении;

— оптимальное введение экологической составляющей в учебные методики.

Кроме этого, к каждому уровню формирования системы непрерывной экологической подготовки дизайнера должно быть определена система методов обучения и воспитания, которая соответствует требованиям культурологического подхода.

Нашими исследованиями в области методики экологической подготовки будущих дизайнеров выделено два направления разработки системы методов обучения.

Первое направление связано с разработкой методов проектирования на основании традиций, согласно которым экологические проблемы проектирования можно решать с помощью логических приемов.

Второе направление на эвристические методы решения экологических задач, возникающих в процессе проектирования. Эти методы стимулируют творческие возможности будущих дизайнеров.

Несмотря на широкое использование терминов компетентностного подхода по экологическому образованию будущих специалистов (экологическая компетенция; социально-экологическая, эколого-правовая, профессионально-экологическая компетентность; компетентность в сфере экологического образования, эколого-экономической безопасности и т. д.), концептуальные идеи реализации компетентностного подхода в отношении проблемы развития экологической компетентности, тем более такой специфической сферы как подготовка будущего дизайнера, разработаны недостаточно. Это касается психолого-педагогических особенностей экологической компетентности как элемента профессионализма специалистов всех профилей.

Современное понимание дизайна включает гармонию человека и природы, проектирование, оптимизацию окружающей среды, снижает противоречие между уникальностью человека, человеческих сообществ и стандартностью реального мира. Существует множество областей дизайна: дизайн среды — включает различные направления в художественно-проектной деятельности, связанной с разработкой пространственно-предметного окружения человека, систем визуальной коммуникации и информации,

организацией жизни и деятельности человека на функциональных и рациональных началах (дизайн архитектурной среды, дизайн интерьеров, дизайн ландшафта); предметный дизайн (промышленный дизайн) — создание и разработка продуктов для жизнедеятельности человека в основном массового производства, (формирования бытовых вещей и приборов, объектов машиностроения, средств транспорта, мебели, одежды и т. п.); графический дизайн — работа с визуальными коммуникациями, информационной графикой, рекламой, создание фирменных стилей, полиграфической продукции, а также создание графических знаковых систем для пространственной среды, графических элементов и промышленных изделий; арт-дизайн — дизайн как искусство, концептуальный, элитный (одно из направлений развития современного дизайна, в котором отсутствуют различия между функциональным проектированием, что составляет основу профессионального дизайна и чистым, высоким искусством) и так далее. Основная направленность деятельности дизайнера — производство красивого, удобного и понятного потребителю продукта, «второй природы», основанное на художественно-образных моделях, функциональном анализе, стилизации и компоновке, изучении психологии масс, а также на современных знаниях о культуре, окружающей среде и его защита.

Назовем базовые блоки профессиональной подготовки дизайнеров (общехудожественная подготовка: рисунок и живопись, цветоведение и колористика, композиция и формообразование); специальная подготовка (проектирование и конструирование, макетирование и моделирование, анатомия и эргономика и др.); общекультурная подготовка (история, история искусств и дизайна, культурология, психология, социология, философия, экология и т. д.). Все они, обладают своим потенциалом формирования экологической компетентности как в содержании, так и в педагогических технологиях его реализации. В современной практике подготовки специалистов-дизайнеров работа по выявлению экологического потенциала практически не проводится. Процесс экологизации слишком замедленный, что приводит к недостаточному уровню формирования экологической культуры, экологической компетентности специалиста. Хотя очевидно, что именно гармонизация содержания подготовки дизайнера и эколого-педагогических технологий — это путь к повышению эффективности учебного процесса, становления экологической компетентности будущего специалиста.

Взаимосвязь экологической компетентности интеграционного компонента личности будущего дизайнера и эко-дизайнера, как специфической профессиональной деятельности и главного условия формирования экологической компетентности личности отражается, прежде всего, в содержании и структуре экологической компетентности, которые могут быть представлены в ее единстве интра- (внутренней) и интер- (внешней) психологической стороны.

Формирование экологической компетентности имеет свою специфику на разных этапах обучения в блоках общекультурной, профессиональной и специальной под-

готовки. Интегральным критерием эффективности подготовки является уровень сформированности экологической компетентности у будущих дизайнеров. Оптимизация процесса формирования экологической компетентности будущих дизайнеров определяется одновременным комплексным взаимодействием психолого-педагогических условий и факторов. Реализация психолого-педагогических условий создает проблемно-поисковое поле взаимодействия субъектов образовательного процесса, способствует их креативному сотворчеству; активизации психолого-педагогических факторов, обеспечивает формирование субъективной позиции будущего дизайнера в процессе формирования экологической компетентности [1]. Важнейшими критериями формирования экологической компетентности будущих дизайнеров есть

мировоззренческий, мотивационно-поведенческий; когнитивный, эмоционально-оценочный.

Таким образом, формирование системы непрерывной экологической подготовки будущего дизайнера как синергетической системы зависит от причин, которые нельзя предсказать с абсолютной точностью. На основе культурологического подхода осуществляется отбор содержания непрерывной экологической подготовки дизайнера и разработка системы методов обучения. Использование компетентностного подхода в формировании системы непрерывной экологической подготовки будущего дизайнера заключается в компоновке структуры комплексных элементов системы, каждый из которых содержит соответствующие ключевые компетенции определенного массива знаний.

Литература:

1. Еременко, Т. А. Формирование профессиональной компетентности будущих педагогов дизайна средствами самостоятельной работы: автореф. дис. на соиск. научн. степ. канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»/Татьяна Анатольевна Еременко. — Челябинск, 2008. — 22 с.
2. Концептуальні основи формування екологічного мислення та здібностей людини будувати гармонійні відносини з природою: [кол. моногр.]/М. І. Дробноход, Ф. В. Вольвач, С. Г. Іващенко. — К.: МАУП, 2000. — 76 с.
3. Мукушев, Б. А. Синергетический подход к экологизации образования // Вестник высшей школы. — 2008. — № 10. — с. 30–37.
4. Назарова, Т. С., Шаповаленко В. С. «Синергетический синдром» в педагогике // Педагогика. — 2001. — № 9. — с. 25–33.
5. Орлова, О. О. Екологічний фактор формоутворення в дизайні: автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. мистецтвознавства: спец. 05.01.03/О. О. Орлова. — Харків, 2003. — 20 с.
6. Рижова, І. С. Дизайн як фактор гармонізації відносин суспільства і особистості: методологічні засади: автореф. дис. доктора філос. наук: спец. 09.00.03/Рижова Ірина Станіславівна. — Київ, 2008. — 32 с.
7. Сааков Виталий. Дизайн: культурно-историческое предприятие: Фрагмент 4: Культурный ландшафт дизайна // http://sreda.boom.ru/libr/philosophy/libr_saakov04.htm.

Актуальные проблемы развития коммуникативной компетенции педагога начального общего образования в процессе повышения квалификации

Ротова Наталья Александровна, аспирант
Сургутский государственный университет (Тюменская область)

На основе анализа психолого-педагогической литературы дается определение коммуникативной компетенции педагога начального общего образования. Рассматривается решение существующих проблем в практике начального общего образования через развитие коммуникативной компетенции педагога в рамках системы повышения квалификации, что представляется возможным с помощью координации деятельности педагога на актуализацию собственных возможностей.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, педагог начального общего образования, система повышения квалификации.

Экономические изменения, происходящие в России, формирование рынка и рыночных отношений заставляют по-новому подойти к проблеме качества системы повышения квалификации педагогических работников

начального общего образования, которые уже работают и будут продолжать работу в современных условиях, когда Россия входит в мировое образовательное пространство. Социальный заказ общества требует высокопрофессио-

нального уровня общения педагога со всеми участниками образовательного процесса, поэтому особенно актуальной становится проблема развития коммуникативной компетенции тех педагогов начального общего образования, которые уже имеют определенный опыт работы. Для нашего исследования важно понятие «развитие», так как мы говорим о новых качественных изменениях при сохранении системы, основы развивающихся объектов. Используя компетентностный, личностно-ориентированный метод, мы «на выходе» видим иное поведение человека, обусловленное мотивированной системой личных ценностей, конкретных знаний, осознанием человеком его роли в обществе и в конкретной организации [1; 2; 3]

Анализ психолого-педагогической литературы по теме коммуникативной компетенции педагогов позволяет сделать вывод о том, что ее изучению уделено внимание в трудах философов (М. С. Каган, В. М. Соковнин), психологов (Б. Г. Ананьев, А. А. Бодалев, Р. Бояцис, В. А. Кан-Калик, В. Н. Куницина, А. А. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, М. Тален, Б. М. Теплов) [2; 6], педагогов (С. Л. Братченко, Н. Л. Галеева, Ю. И. Емельянов, Н. В. Кузьмина, Г. С. Трофимова). В литературе уделено внимание процессу формирования коммуникативной компетентности у студентов педагогических вузов, рассматривается проблема ее количественного измерения. Также раскрыты сущность, структура коммуникативной компетентности педагога (Г. С. Трофимова) [8]. Нами была уточнена сущность и раскрыто содержание понятия коммуникативной компетенции педагога начального общего образования как необходимого компонента подготовки в системе повышения квалификации.

Коммуникативная компетенция педагога начального общего образования — это интегративное качество личности, предусматривающее ценностное отношение педагога к процессу общения, знания и навыки, необходимые для осознанного эффективного социального взаимодействия (при сохранении индивидуальности каждого элемента социума) с целью передачи, взаимообмена информацией, установления контактов, управления ситуацией с помощью вербальных и невербальных средств. Под интегративным качеством личности (с точки зрения философии) понимается элемент подструктуры личности, обладающий направленностью, способностью к саморазвитию и функционированию. В системе интегративных качеств ведущая роль принадлежит базисным качествам. Интегративные качества связывают личностные качества вокруг направленности личности. Ценностное отношение педагога к процессу общения включает: понимание роли обучающегося как субъекта учебной деятельности, создание отношений сотрудничества с детьми младшего школьного возраста и их родителями, использование возможностей учебного материала для формирования и развития личности обучающегося.

По мнению исследователей (В. И. Байденко, Б. Оскарссон, И. А. Зимняя, А. В. Хуторской) [5], коммуникативную компетенцию можно отнести к базовым на-

выкам — «это личностные и межличностные качества, способности, навыки и знания, которые выражены в различных формах и многообразных ситуациях работы и социальной жизни».

Коммуникативная компетенция является надпрофессиональной компетенцией, определяющей способность педагога решать определенный круг задач. Надпредметные компетенции — это надпрофессиональные способности, личностные качества, позволяющие личности успешно взаимодействовать. Они востребованы в различных сферах деятельности, им присуща интегративность (ряд однородных умений и знаний), многофункциональность (умение решать смежные проблемы), междисциплинарность (перенос знаний из одной предметной области в другую и умение применить их в различных ситуациях).

Проблемы в практике начального общего образования — это проблемы адаптации и преемственности в 1, 5-м классах. При переходе в 5-й класс (уровень основного общего образования) нет единства педагогических требований между начальным общим и основным общим образованием, отсутствие индивидуального подхода к оцениванию учебных достижений обучающихся со стороны преподавателей основного общего образования, нет в достаточной степени психологической поддержки обучающихся.

Что касается первоклассников, то здесь следует отметить, что успешная адаптация первоклассника, а, следовательно, и эффективность работы педагога начального общего образования зависит от того, насколько будущий первоклассник готов к школе, а именно: уровень развития психических процессов, умение слышать, произвольность поведения, воспитанность, также важным является фрагментарное понимание родителями их родительских обязанностей в процессе обучения и воспитания детей (отсутствие родительского просвещения). Эти проблемы носят коммуникативный характер, и их решение способствует дальнейшему развитию коммуникативной компетенции педагога начального общего образования. Успешное решение коммуникативных трудностей адаптационного периода напрямую или косвенно зависит от уровня развития коммуникативной компетенции педагога начального общего образования, так как именно в этот сложный период педагогом формируется характер, стиль общения между всеми участниками образовательных отношений. Следовательно, результативность процесса обучения обусловлена успешностью процесса коммуникации. В настоящее время мы наблюдаем изменение роли обучающегося в этом процессе. Он выступает субъектом, сам учится целенаправленно учиться, общаться. Изменяется и роль учителя. Он становится тьютором, сопровождает ученика, направляет его развитие на основе личностных характеристик обучающегося. Тьютор — наставник, исторически сложившаяся особая педагогическая позиция, роль педагога в которой — разработка индивидуальных образовательных программ обучающихся и сопрово-

ждение процесса индивидуального образования. Главный принцип работы тьютора — обращение к ценностям и интересам личности. Учитель грамотно строит и работу с родителями, помогая им найти общий язык с детьми, услышать друг друга. Педагогу необходимо использовать активные формы работы с родителями: тренинги, коллективные творческие дела, установление традиций в классе. С целью повышения эффективности процесса коммуникации возникает потребность в организации родителей обучающихся, активном включении их в процесс развития ребенка.

Анализируя сложившуюся ситуацию в образовательном пространстве, а именно процесс профессионального развития педагога, можно говорить о том, что отмечаются «явления деформации, а иногда стагнации отдельных компонентов и даже деятельности в целом, утраты ее ценностно-смысловых оснований, ориентации на жестко формальные результаты, нежелания отказаться от сложившихся, порой устаревших стереотипов. Возникла устойчивая тенденция отчуждения учителя от своей профессиональной деятельности, школы, от ребенка» [7]. Такой вывод делают представители научной школы В.А. Сластенина. На наш взгляд, комплексно анализировать существующие проблемы в начальном общем образовании проще компетентному специалисту, каким необходимо быть педагогу начального общего образования. Решение многих проблем возможно при совместном объединении усилий всех участников образовательного процесса в обществе, учитывая грамотно организованный (в первую очередь педагогом) процесс коммуникации.

Профессиональное развитие педагога — непрерывный процесс развития ключевых компетенций, в том числе и коммуникативной. В рамках системы повышения квалификации возможна координация деятельности педагога на актуализацию собственных возможностей. С точки зрения психологического подхода профессиональное развитие состоит в реализации «Я-концепции».

Компетенции, в основе которых не только навык, знания, но и мотив, «Я-концепция», будут работать на результат. «Я-концепция» — это самоопределение, выбор стиля поведения, совокупность сформированных убеждений на основе знаний и навыков, готовность к их реализации в различных жизненных ситуациях. Таким образом, «Я-концепция» имеет в своем составе когнитивный, оценочный, поведенческий компонент, она придает чувство уверенности, убежденности в правильности своих взглядов, педагогических убеждений, чувство собственной значимости. «Я-концепция» во многом определяет стиль поведения. Выделяют две формы «Я-концепции» — реальная и идеальная. Идеальная — это сложившееся представление о себе в соответствии со своими желаниями, оно не всегда соответствует «Я-реальному», когда в различных ситуациях человек ведет себя не так, как хотелось бы, возникает внутреннее противоречие. Оно может быть как источником серьезных

внутриличностных конфликтов, так и источником профессионального самосовершенствования личности и стремления к ее развитию.

Педагог, обладающий позитивной «Я-концепцией», считает себя способным справляться с различными жизненными ситуациями и проблемами. Он убежден, что, столкнувшись с трудностями, преодолеет их, не теряя присутствия духа. Он чувствует, что нужен другим людям, что они его принимают, а его способности, действия и суждения являются ценными в глазах окружающих. В осуществлении учебно-воспитательной деятельности такой учитель проявляет стремление к максимальной гибкости, способность к эмпатии, сензитивности к потребностям обучающихся; эмоциональную уравновешенность, уверенность в себе, жизнерадостность; владение стилем легкого и неформального общения. Обучающиеся обычно высоко ценят проявление таких качеств учителя [2; 4].

В нашем исследовании мы рассматриваем систему повышения квалификации с позиции ее возможностей для развития коммуникативной компетенции педагога начального общего образования в межкурсовый период. Необходимо заметить, что курсовую подготовку педагога, в соответствии с требованиями к аттестации, обязаны проходить один раз в 5 лет. Несомненно, это слишком большой промежуток времени, чтобы успеть за всеми изменениями, происходящими в системе образования и влияющими на профессиональную деятельность педагога. К тому же институты повышения квалификации, ориентированные на проблемы, актуальные в данный момент времени для всех педагогов, не ставят перед собой цели профессионального совершенствования конкретного человека, следовательно, очевидной становится необходимость обращения к образовательным личностно-педагогическим ценностям самому педагогу.

Итак, анализируя современное состояние и пути развития процесса коммуникативной компетенции педагога начального общего образования, мы видим возможность включения в систему повышения квалификации педагогов следующих мероприятий:

— координация коммуникативной деятельности педагога начального общего образования на актуализацию собственных возможностей через понимание педагогом новой роли в образовательном процессе;

— активное распространение коммуникативного инновационного опыта на школьном, муниципальном, региональном уровне через работу творческих групп педагогов) организация тренингов, проектной и исследовательской деятельности, создание модульных программ;

— реализация результатов научных исследований в образовательном процессе на базе инновационных школ;

— организация мониторинга результативности инновационных процессов;

— создание развивающей образовательной среды для всех участников образовательных отношений.

Литература:

1. Актуальные проблемы образования: региональный аспект [Электронный ресурс]/Российская академия образования Уральское отделение. URL: <http://urogoao.rsvpu.ru/site.php?o=shp&p=143> (дата обращения: 05.06.2014).
2. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания. Изд-во Ленингр. ун-та, 1968. 340 с.
3. Бояцис, Р. Компетентный менеджер. Модель эффективной работы: пер. с англ. М.: НИРО, 2008. 252 с.
4. Кан-Калик, В. А. Учителю о педагогическом общении. М., Просвещение, 1987. 190 с.
5. Оскарссон, Б. Базовые навыки как обязательный компонент высококачественного профессионального образования/Б. Оскарссон // Оценка качества профессионального образования. Доклад; под общ. ред. В. И. Байденко, Дж. В. Зантворта. — Европейский фонд подготовки кадров; Проект ДЕЛФИ. М., 2001.
6. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии. Питер, 2007. 720 с.
7. Слостенин, В. А., Мищенко А. И. Целостный педагогический процесс как объект профессиональной деятельности учителя. М.: Педагогика, 1997. 345 с.
8. Трофимова, Г. С. Педагогическая коммуникативная компетентность: теоретический и прикладные аспекты: монография. Ижевск: УдГУ, 116 с.

Тренажёрные комплексы для учреждений среднего профессионального образования по специальности 220415 «Автоматика и телемеханика на транспорте»

Селиверов Денис Иванович, заместитель директора по УПР

Саратовский техникум железнодорожного транспорта — филиал Самарского государственного университета путей сообщения

В статье представлены результаты исследований, на основании которых были определены требования, предъявляемые к функциональным возможностям необходимых тренажёров для подготовки техников по специальности 220415 «Автоматика и телемеханика на транспорте», также обзор существующих в РФ типов тренажёров в этой области.

Ключевые слова: *тренажёрные комплексы, безопасность движения, профессиональные компетенции, профессиональные навыки.*

Реализация образовательных программ в области подготовки специалистов железнодорожного транспорта, непосредственно связанных с движением поездов и маневровой работой включает в себя не только теоретическую и практическую подготовку, но и тренажёрную. В соответствии со статьёй 85 Федерального закона РФ «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ организации, осуществляющие такую образовательную деятельность должны иметь учебно-тренажёрную базу, однако утверждённого перечня необходимых тренажёров на данный момент не существует. [1]

Тренажёры в современном понимании появились, когда возникла необходимость массовой подготовки специалистов для работы либо на однотипном оборудовании, либо со схожими рабочими действиями, а также для военных нужд.

Тренажёр — многофункциональный автоматизированный комплекс, ориентированный для обучения человека и отработки определённых навыков и умений. Тренажёрные технологии — это комплексы, системы моделирования и симуляции, компьютерные программы

и физические модели, специальные методики, позволяющие подготовить личность к принятию качественных и быстрых решений. [2, с. 32]

Важной составляющей железнодорожного транспорта является система обеспечения безопасности движения поездов. К сожалению крушения и аварии всегда были и имеют место сейчас, в них всегда вскрываются все недостатки работы железнодорожников. Причины транспортных происшествий разные: природные катаклизмы, неисправности пути, сооружений, подвижного состава, злой умысел третьих лиц, погрешности в управлении движением.

Но самая главная причина — человеческие нарушения и ошибки, причём как показывают многолетние исследования транспортных происшествий и современная статистика характер этих нарушений мало меняется. [3, с. 8]

В такой ситуации приоритетным направлением является тренажёрная подготовка студентов позволяющая отрабатывать профессиональные компетенции в стенах учебного заведения, прежде всего недостаток которых может привести к тяжёлым последствиям.

Анализ состояния безопасности движения поездов в хозяйстве автоматики и телемеханики. Несмотря на то, что в хозяйстве автоматики и телемеханики аварийность не столь велика, технические системы СЦБ в области обеспечения безопасности движения поездов занимают одно из главных мест. С появлением этих систем появилась ещё одна причина транспортных происшествий — отказ техники. Именно при устранении неисправностей устройств СЦБ допускаются ошибки.

Не забудут работники хозяйства автоматики и телемеханики столкновение поездов на станции Ельниково Белгородского отделения Южной железной дороги в 1990 году. Тогда электромеханик СЦБ Ржавской дистанции Фирсов С.В. причину неисправности рельсовой цепи выяснить не сумел, при этом установил перемычку «крокодил» чем создал цепь искусственной подпитки повторителя путевого реле. В результате ложной свободности участка пути столкнулись 1 грузовой и 2 пассажирских поезда, погибло 11 человек, десятки получили сильнейшие ожоги. Сгорело 17 пассажирских вагонов, 2 электровоза, 5 грузовых вагонов, разрушено 600 м пути и контактной сети.

Сход грузового поезда на станции Евлашево в 1996 году. Для устранения отказа на станцию Евлашево прибыл электромеханик Касабука В.Н., который не смог тогда самостоятельно определить причину не перевода стрелки. Впоследствии он разобрал стрелочный электропривод и не смог собрать его обратно, в результате ошибочных действий электромеханика СЦБ произошёл сход 30 гружёных вагонов. Известны и другие события с похожими последствиями уже в современной истории Российских железных дорог. [4, с. 15] Причины этих событий, которые, к сожалению не единственные — ошибки электромехаников при устранении неисправностей.

Наиболее трудно обслуживаемая часть устройств железнодорожной автоматики и телемеханики — напольное оборудование. Огромное количество такого оборудования находится на железнодорожных путях станций и перегонов. На сети дорог ОАО «РЖД» в эксплуатации находятся 128 тысяч стрелок, более 350 тысяч светофоров, при этом у каждого из них установлены кабельные муфты, путевые ящики. Всё это требует технического обслуживания в любое время года, суток и, невзирая на погоду. Статистика показывает, что наибольшее количество отказов возникает именно в работе этого напольного оборудования.

Число отказов в работе устройств СЦБ из-за нарушений порядка их содержания и обслуживания только на Приволжской железной дороге в прошлом 2013 году составило 585 случаев и каждый из них является потенциально опасным для безопасности движения. Но самое главное 300 отказов произошло по влиянию человеческого фактора. Более того 173 случая из них связаны с непредумышленными ошибочными действиями электромехаников, а это следствие отсутствия ряда профессиональных компетенций. [5]

Обоснование выбора тренажёров. Исследование состояния безопасности движения в хозяйстве автоматики и телемеханики позволяет определить требования к тренажёрам необходимым для подготовки специалистов СЦБ. Функционально тренажёры должны быть направлены на отработку следующих навыков:

- устранения отказов в работе устройств;
- выполнения работ по обслуживанию напольного оборудования;
- проверку и регулировку приборов СЦБ.

В настоящее время для тренировки работников хозяйства СЦБ используется компьютерная программа АОС-ШЧ (СОТ НИПЦ «ПГУПС»). Автоматизированная обучающая система разработана по заказу департамента автоматики и телемеханики на одноимённой кафедре Петербургского государственного университета путей сообщения. АОС-ШЧ прежде всего ориентирована на решение двух взаимосвязанных задач технической учёбы: глубокое изучение принципов и алгоритмов работы устройств СЦБ и на основе полученных знаний освоение методов поиска неисправностей, возникающих при их эксплуатации. АОС-ШЧ стала основой повышения квалификации работников дистанций СЦБ. Кроме того, более чем 10-летний опыт показал возможность и эффективность её использования в железнодорожных учебных заведениях. [7, с. 5]

Безусловно, преимуществом компьютерного тренажёра, такого как АОС-ШЧ является невысокая стоимость, компактность, возможность расположения практически в любом помещении. Однако при использовании только АОС-ШЧ в качестве тренажёра возникает опасность подготовки не реальных, а «виртуальных специалистов», неспособных к профессиональному выполнению реальных задач. АОС-ШЧ не может обеспечить высокую степень приближенности к реальной обстановке моделируемого отказа. Поэтому тренажёрная подготовка должна осуществляться как с применением АОС-ШЧ, так и реальных физических моделей.

Для качественной отработки профессиональных навыков будущих специалистов СЦБ в условиях максимально приближённых к реальности можно применять тренажёры производства НПЦ «НовАТранс» (Екатеринбург). Эти учебные тренажёры выполнены по типовым проектным решениям с использованием реальной аппаратуры СЦБ и получили одобрение специалистов хозяйства автоматики и телемеханики. Каждый тренажёр позволяет вводить от 30 до 120 характерных неисправностей, а также экспериментировать, ошибаться, видеть результат ошибки и оценивать последствия в учебной форме.

Наиболее актуальны следующие тренажёры:

- ТНАВ. 161450.003—100-ТР-ЛУ. Тренажёрные комплексы устройств СЦБ. Альбом 3. Тренажёры систем электрической централизации (6 вариантов тренажёров);
- ТНАВ. 161450.004-ТР-ЛУ. Тренажёрные комплексы устройств СЦБ. Альбом 4. Тренажёры схем управления стрелочными электроприводами с двигателями постоянного и переменного тока (8 вариантов тренажёров);

— ТНАВ. 161450.005-ТР-ЛУ. Тренажёрные комплексы устройств СЦБ. Альбом 5. Тренажёры станционных релейных цепей (4 варианта тренажёров).

Важная особенность тренажёров НПЦ «НовАТранс» в том, что они могут быть объединены в комплекс для отработки навыков взаимодействия между собой нескольких лиц.

Наиболее актуальны следующие тренажёрные комплексы:

— ТНАВ. 161450.001-ТР-ЛУ. Тренажёрные комплексы устройств СЦБ. Альбом 1. Пояснительная записка;

— ТНАВ. 161450.002–100-ТР-ЛУ. Тренажёрные комплексы устройств СЦБ. Альбом 2. Тренажёры комплексного исполнения (11 вариантов комплексов).

Все выше перечисленные тренажёры и тренажёрные комплексы НПЦ «НовАТранс» выполнены не в компьютерном варианте, а максимально приближены к реальности. Плюс в том что, работая на реальном оборудовании, студенту необходимо выполнять измерения реальными приборами и пользоваться реальными инструментами, снимать показания и принимать свои собственные решения. А при работе на компьютерном тренажёре, как показывает практика, студент зачастую ищет правильный ответ путём подбора вариантов.

Более того, тренажёрные комплексы «НовАТранс» имеют в своём составе реальные объекты напольного оборудования: путевые и трансформаторные ящики, муфты, дроссель-трансформаторы, светофоры, релейные шкафы, электроприводы, что позволяет тренироваться выполнять и профилактические работы в напольных устройствах СЦБ в соответствии с технологией обслуживания. [8, с. 20]

Статистика отказов в работе устройств СЦБ показывает, что имеют место и отказы по причине неисправности приборов. Среди прочих причин специалистами службы автоматики и телемеханики Приволжской железной дороги выделяется следующая причина — не качественный ремонт приборов в ремонтно — технологическом участке РТУ. Для отработки студентами навыков проверки и регулировки приборов СЦБ, а также выявления скрытых заводских браков могут использоваться тренажёры (стенды) ЗАО «Ассоциация АТИС» (Санкт-Петербург).

Наиболее актуальны следующие тренажёры (стенды):

— ИАПК РТУ ДСШ. Автоматизированный аппаратно-программный комплекс для проверки реле типов ДСШ;

— СКП — ПКРЦ. Стенд для прогона приборов сигнальных установок АБЧК и фиксации возможных сбоев в работе;

— ИАПК РТУ Р. Автоматизированный аппаратно-программный комплекс для проверки нейтральных реле;

— ИАПК РТУ Б-180. Автоматизированный аппаратно-программный комплекс для проверки релейных блоков БМРЦ, ГАЦ, ЭЦИ;

— ИАПК РТУ АБЧК. Автоматизированный аппаратно-программный комплекс для проверки всех типов реле.

Анализ соответствия тренажёров требованиям образовательного стандарта. В соответствии с требованиями Федерального образовательного стандарта техник по автоматике и телемеханике должен обладать профессиональными компетенциями, соответствующими основным видам профессиональной деятельности.

ПК 1.1. Анализировать работу станционных, перегонных, микропроцессорных и диагностических систем автоматики по принципиальным схемам.

ПК 1.2. Определять и устранять отказы в работе станционных, перегонных, микропроцессорных и диагностических систем автоматики.

ПК 1.3. Выполнять требования по эксплуатации станционных, перегонных, микропроцессорных и диагностических систем автоматики.

ПК 2.1. Обеспечивать техническое обслуживание устройств СЦБ и систем ЖАТ.

ПК 2.2. Выполнять работы по техническому обслуживанию устройств электропитания систем железнодорожной автоматики.

ПК 2.3. Выполнять работы по техническому обслуживанию линий железнодорожной автоматики.

ПК 2.4. Организовывать работу по обслуживанию, монтажу и наладке систем железнодорожной автоматики.

ПК 2.5. Определять экономическую эффективность применения устройств автоматики и методов их обслуживания.

ПК 2.6. Выполнять требования технической эксплуатации железных дорог и безопасности движения.

ПК 2.7. Составлять и анализировать монтажные схемы устройств СЦБ и ЖАТ по принципиальным схемам.

ПУ 3.1. Производить разборку, сборку и регулировку приборов и устройств СЦБ.

ПК 3.2. Измерять и анализировать параметры приборов и устройств СЦБ.

ПК 3.3. Регулировать и проверять работу устройств и приборов СЦБ. [6]

В результате сравнения установлено, что при использовании предлагаемого перечня тренажёров для оснащения учреждений среднего профессионального образования по специальности 220415 «Автоматика и телемеханика на транспорте» (на железнодорожном транспорте) будет отрабатываться большая часть практических профессиональных компетенций предусмотренных Федеральным образовательным стандартом, а также навыков выполнения работ обеспечивающих безопасность движения поездов.

Литература:

1. Федеральный закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» № ФЗ-273, статья 85. 2013 г.

2. Трухин, А. В. Анализ существующих в РФ тренажерно-обучающих систем. — Открытое и дистанционное образование, 2008, № 1.
3. Коновалюк, О. И. Железные дороги России: транспортные происшествия 19–20 веков. Москва: Лицей, 2007.
4. Селивёртов, Д. И. Железнодорожная автоматика и телемеханика. Транспортные происшествия. Германия: Ламбер, 2013.
5. Отчёт о работе хозяйства автоматики и телемеханики Приволжской дирекции инфраструктуры за 12 месяцев 2013 года.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 220415 «Автоматика и телемеханика на транспорте» (на железнодорожном транспорте). Утверждён приказом № 660 Министерства образования и науки РФ от 24.11.2009 г.
7. Нестеров, В. В. Проблемы внедрения АОС-ШЧ // Журнал «АСИ», № 8, 2003 год.
8. Мастерство СЦБиста. НПЦ «НовАТранс». 2014.
9. НПЦ «НовАТранс». Каталог тренажёров 2014.
10. ЗАО «Ассоциация АТИС». Каталог стендов 2014.

Подготовка квалифицированных рабочих горного профиля в условиях профессионально-технического учебного заведения

Стойчик Татьяна Ивановна, заместитель директора по учебно-производственной работе
Криворожский профессиональный горно-технологический лицей (Украина)

Рассмотрена актуальная проблема профессиональной подготовки квалифицированных рабочих горного профиля в профессионально-технических учебных заведениях (далее — ПТУЗ). Выявлены и обоснованы пути повышения качества подготовки, представлено технологию подготовки рабочих горного профиля в условиях ПТУЗ разработанную в соответствии с научно-обоснованными организационно-педагогическими основами подготовки.

Ключевые слова: профессионально-техническое учебное заведение, квалифицированный рабочий горного профиля, организационно-педагогические основы подготовки.

Considered the actual problem of the training of qualified mining profile workers in professional-technical educational establishment. Established and developed ways to improve the quality of training, provides technology training of mining profile workers in terms PTEE developed in accordance with evidence-based organizational-pedagogical bases of preparation.

Key words: professional-technical, educational establishment, qualified mining profile worker, organizational-pedagogical bases of preparation.

Постановка проблемы в общем виде. После перехода Украины к рыночной модели экономики возникает потребность менять устаревшие подходы в сфере образования, в т. ч. и профессионально-технической. Традиционная централизованная система уже не может эффективно обеспечивать потребности современного рынка труда. Такая ситуация создает для ПТУЗ конкурентную среду и побуждает менять подходы к подготовке, ориентируясь, прежде всего, на требования рынка труда [2, с. 3].

Сегодня много внимания уделяется проблемам взаимодействия между рынком труда и рынком образования, развития системы профессионально-технического образования (далее — ПТО) в современных условиях, повышению ее качества подготовки в т. ч. и горного профиля и т. д. Вместе с тем, существуют противоречия между уровнем сформированности профессиональных знаний,

умений, качеств рабочих горного профиля в условиях ПТУЗ, в соответствии с требованиями рынка труда.

Обозначенное побудило к поиску путей устранения противоречий и недостатков путем интенсификации процесса подготовки рабочих горного профиля в условиях ПТУЗ, при внедрении организационно-педагогических основ подготовки рабочих горного профиля.

Основная часть. Долгое время в развитии профессионально-технического образования преобладал «валовой» подход с ориентацией на количественные показатели. В современных условиях ПТУЗ обязаны готовить горняков нового типа, которые способны реально быть конкурентоспособными на рынке труда, своевременно реагировать на потребности общества, органически сочетать широкую общеобразовательную теоретическую подготовку и обучение высокому профессиональному мастерству.

Качественное изменение требований к уровню квалификации рабочих горного профиля логически ставит вопрос их готовности к новым требованиям рыночной экономики и создания, соответствующих организационно-педагогических основ подготовки будущих рабочих горного профиля в условиях ПТУЗ.

Для определения сущности понятия «организационно-педагогические основы подготовки будущих рабочих горного профиля» мы обратились к опыту ученых, которые исследовали организационно-педагогические основы профессиональной подготовки специалистов различных отраслей, в частности И.И. Бычкова, А.Н. Ветер, Г.Є. Гребенюк, О.М. Гуменюк, В.А. Жулкевская, С.В. Ивашнова, Г.Т. Кравчук, В.Ф. Прусак, Є.Г. Прокофьев, Е.Н. Подтергер, В.П. Стельмашенко, а также к трудам ученых, которые исследовали организационно-педагогические основы управления и деятельности учебных заведений разных уровней аккредитации: Н.В. Ананьева, О.А. Гаврилюк, В.В. Мельниченко, Л.Н. Сергеева, О.А. Фурса.

Основываясь на анализе трудов указанных ученых, определим суть понятия «организационно-педагогические основы подготовки рабочих горного профиля». По нашему мнению, под организационно-педагогическими основами подготовки рабочих горного профиля следует понимать необходимые факторы организации учебно-воспитательного процесса подготовки рабочих горного профиля с целью решения проблем развития трудового потенциала горной отрасли, с использованием комплексного и системного подходов и с учетом современных социально-экономических потребностей рынка труда.

К организационно-педагогическим основам подготовки рабочих горного профиля мы отнесли: профессиональный отбор будущих учеников горного профиля на обучение в ПТУЗ с привлечением работодателей; обновление содержания профессиональной подготовки, внедрение инновационных форм и методов профессиональной подготовки будущих рабочих горного профиля; наличие высококвалифицированных инженерно-педагогических кадров в ПТУЗ горного профиля, готовых работать в современных социально-экономических условиях; разработку учебно-методического обеспечения подготовки будущих рабочих горного профиля в соответствии с требованиями профессиональных стандартов.

Следовательно, сопоставим, будут ли отличаться результаты процесса подготовки рабочих горного профиля в условиях ПТУЗ, если в процесс подготовки внедрить выше обозначенные организационно-педагогические основы подготовки рабочих горного профиля.

Решение поставленной задачи стало возможным при условии организации и проведения исследования, которое проходило в обычных для будущих рабочих горного профиля условиях ПТУЗ.

Исследование проводилось в трех регионах Украины: Днепропетровском, Запорожском и Полтавском, где осуществляется подготовка квалифицированных рабочих

горного профиля для рудной отрасли из самых распространенных профессий: проходчик, машинист электровоза, электрослесарь (слесарь) дежурный и по ремонту оборудования.

Следует отметить, что субъектами исследования были не только будущие рабочие горного профиля, но и преподаватели специальных дисциплин, мастера производственного обучения ПТУЗ, руководители учебно-производственных практик, представители предприятий-заказчиков, где осуществляется подземная добыча железной руды: ПАО «Криворожский железорудный комбинат»; ПАО «ЕВРАЗ СУХАЯ БАЛКА; Шахтоуправление ПАО «Арселор Миттал Кривой Рог; ЧП «Свитекс»; ЗАО «Запорожский железорудный комбинат»; ПАО «Ингулецкий горно-обогатительный комбинат (далее — ГОК)»; ПАО «Южный ГОК»; ПАО «Центральный ГОК»; ПАО «Северный ГОК»; ПАО «Полтавский ГОК».

Во время исследования было проведено входное тестирование, направленное на определение начального уровня сформированности мотивации, развития профессиональной направленности, готовности к выполнению профессиональной деятельности, качества формирования профессиональных знаний и умений с использованием: анкеты психогейметричного исследования по методике Стюзен Деллингер [10]; анкеты исследования мотивации профессиональной деятельности специалистов, по методике А.А. Реана и Н.В. Бордовской [7]; тестирование по опроснику многофакторного определителя профессиональных склонностей [6]; анкеты исследования по методике К. Леонгарда-С. Шмишека» [4]; анкеты исследования по методике Дж. Голланда» [8]; вопросов из учебника «Горно-проходческие машины и комплексы» [9] и тестовые задания пособия «Охрана труда в горнорудной отрасли» [3], которые были адаптированы для нашего исследования и представлены в виде тестовых заданий в программе MyTestX (создание, проведение, компьютерная обработка и анализ результатов тестирования) [5].

Из результатов выше обозначенного комплексного входного исследования (табл. 1) установлено, что показатели являются недостаточными для осуществления качественной профессиональной деятельности. Отмеченное обусловило актуальность проведения дальнейшей целенаправленной работы по совершенствованию подготовки рабочих горного профиля.

Реализация данного этапа предусматривала осуществление тесного взаимодействия с работодателями относительно профессионального отбора будущих учеников горного профиля на обучение в ПТУЗ и обновления содержания профессиональной подготовки; внедрение инновационных форм и методов профессиональной подготовки будущих рабочих горного профиля; внедрение разработанного учебно-методического комплекса подготовки будущих рабочих горного профиля; методическую работу с инженерно-педагогическими кадрами ПТУЗ горного профиля.

Итак, нами была организована целенаправленная и последовательная работа по внедрению новых форм сотруд-

ничества профессионального образования и производства, в частности создание и функционирование Попечительского совета на базе ПАО «Криворожский железорудный комбинат» с привлечением ПАО «ЕВРАЗ СУХАЯ БАЛКА», ЧП «Свитекс» по следующим направлениям:

— повышение уровня подготовки учащихся — внедрение метода дуальной подготовки; использование полигона учебно-курсового центра комбината для выполнения учащимися практических заданий; обучение будущих горняков работе на современной технике; привлечение к проведению учебных занятий по специальным предметам преподавателей с опытом работы на производстве;

— взаимодействия учебных заведений с предприятиями по упорядочению процесса организации и обеспечения качественного прохождения учащимися производственного обучения и практики;

— повышение квалификационного уровня педагогических работников ПТУЗ — стажировка (как на поверхности, так и при спусках в шахту) и их подготовки по программам «Эксплуатация и техническое обслуживание погрузочно-доставочных машин (ВДМ) EST-2D» и «Эксплуатация и техническое обслуживание буровой установки» компании «Atlas Copco», где обучение осуществляют представители компании;

— привлечение работодателей к разработке учебно-плановой документации, в частности, согласования рабочих учебных планов по профессиям горного направления, корректировка содержания рабочих учебных программ (до 20% учебного предмета и производственного обучения) [1], участия работодателей в государственной квалификационной аттестации и выходной диагностике учебных достижений выпускников, рецензировании учебной и справочной литературы, создании комплекса учебно-контролирующих задач профессиональной направленности в виде компьютерной программы для применения при заключительном тестировании выпускников по профессиям: проходчик, машинист электровоза;

— обновление учебной базы ПТУЗ, в том числе создание учебных фильмов с помощью базы предприятий и совершенствование материально-технической базы ПТУЗ путем обновления базы кабинетов;

— социальной защиты учащихся (выплаты лучшим ученикам именной стипендии, оказание материальной помощи детям-сиротам и детям из малообеспеченных семей за счет предприятия);

— проведение совместных профориентационных мероприятий, дней открытых дверей, как на базе предприятия, так и с выездом в сельские районы, по ознакомлению учащихся-выпускников школ с работой предприятий, условиями труда специалистов горного профиля, работы на современных импортных комплексах, об обучении в базовых ПТУЗ;

— заключение долгосрочных договоров на подготовку квалифицированных рабочих с последующим трудоустройством (2007–2012 годы, 2013–2017 годы).

Отбор претендентов на дальнейшую подготовку по профессиям горного профиля осуществлялся работодателем путем проведения собеседований, при которых определялось: в состоянии ли претендент довести подготовку до завершения за условий, которые предлагает предприятие; можно ли ожидать, что претендент на подготовку без проблем вольется в трудовой коллектив и будет придерживаться норм поведения, которых требуют на предприятии; возможно согласовать профессиональные желания и планы претендента на подготовку с планами предприятия.

Согласно корректировки содержания подготовки, заказчиками рабочих кадров, осуществлено переоснащение кабинетов профессионально-теоретической подготовки, в том числе: приобретены интерактивные доски в соответствии с чем было проведено основательное обновление и систематизацию комплекса учебно-методического обеспечения (Государственных стандартов по профессиям; рабочих учебных программ по предметам подготовки; учебников, учебных и методических пособий; оборудования, натуральных образцов, макетов; учебных таблиц, схем и демонстрационных видеоматериалов дидактического и раздаточного материала; материала диагностики качества подготовки учащихся).

Вместе с тем, совместное применение доски, компьютера, подключенного к сети Интернет, и проектора дало возможность использовать всю имеющуюся в сети информацию во время учебного процесса, а также демонстрировать учебные фильмы, созданные в реальных производственных условиях горнорудной промышленности, использовать специальные графические программы, для демонстрации различных видов чертежей (горизонтальных и вертикальных сечений горной массы и т.п.).

Следует отметить, что при подготовке квалифицированных рабочих горного профиля применялись как традиционные, так и нетрадиционные формы проведения занятий, которые постоянно активно изучались на заседаниях методических комиссий горных дисциплин, творческих объединений педагогических работников и т.д. Традиционными являлись лекции, практические занятия, лабораторные работы, производственная практика, письменные аттестационные работы, групповые консультации, темы которых отрабатывались согласно учебных программ. Вместе с тем в процесс подготовки активно внедрялись такие формы, как семинарские занятия, тематические дискуссии, научная и исследовательская работа, деловые игры, игровое проектирование, анализ конкретных ситуаций, разыгрывание производственных ситуаций и т.д.

Одним из путей улучшения учебно-материального обеспечения являлась реализация творческой составляющей содержания подготовки путем привлечения учащихся к выполнению творческих работ (изготовление моделей) под руководством педагогов.

Однако эффективное овладение знаниями, умениями и навыками возможно лишь в сочетании оптимальных

форм и методов подготовки и системного учебно-методического комплекса (наглядности, натуральных образцов, раздаточного и инструктивно-технологического материала, карточек контроля и самоконтроля знаний, умений и навыков, средств технического обучения, творческих заданий и т. п.).

Созданный учебно-методический комплекс по предметам и по профессии в целом, позволил в целом обеспечить учебную деятельность преподавателя, мастера производственного обучения и учебную познавательную деятельность учащихся на разных этапах подготовки: на этапе подачи и восприятия учебного материала, на этапе закрепления и совершенствования знаний и умений, на этапах их применения и контроля.

Системный подход к учебно-методическому обеспечению позволил связать каждый урок (его содержание, цель, задачи, уровень усвоения материала, формы и методы) с использованием дидактических средств.

Соответственно с внедрением разработанного учебно-методического комплекса подготовки будущих рабочих горного профиля было осуществлено обновление содержания профессиональной подготовки. Так, произошла корректировка содержания учебных программ по предметам «Устройство и эксплуатация проходческих машин и механизмов» и «Охрана труда». К примеру, при изучении темы: «Буровые установки и способы бурения горных пород» введен материал «Новейшие технологии

в горнорудной промышленности», «Новейшие технологии бурения вертикальных выработок» и т. д.

Вместе с тем, качественное создание учебно-методического комплекса и его эффективное применение возможно лишь при условии постоянного совершенствования профессиональной компетентности педагогических работников, которое осуществлялось путем: повышения квалификации при институтах последипломного педагогического образования по направлениям; сотрудничества с учеными ГВУЗ «Криворожского национального университета»; освещение педагогическими работниками собственного опыта работы в научных и периодических изданиях, активного участия в различных мероприятиях, конференциях, семинарах, посвященных проблемам обновления образования; овладение новыми компьютерными технологиями путем обучения и участия в вебинарах в образовательной сети Microsoft «Партнерство в образовании», программе сетевой Академии Cisco — обучение в области технологий Интернета; обучения педагогических работников в высших учебных заведениях.

Следовательно, с целью установления целесообразности внедрения выше обоснованной технологии подготовки рабочих горного профиля в условиях ПТУЗ разработанной на основании научно-обоснованных организационно-педагогических основ нами было проведено повторное анкетирование и тестирование учащихся (табл. 1).

Таблица 1. Соотношение уровней подготовки учащихся на начало подготовки и после внедрения организационно-педагогических основ подготовки рабочих горного профиля

Критерии, показатели и уровни подготовки	Начало подготовки		Завершения подготовки	
	контрольные группы	экспериментальные группы	контрольные группы	экспериментальные группы
<i>Критерий формирования мотивации</i>				
Показатель формирования положительной мотивации к профессиональной деятельности рабочих горного профиля				
неудовлетворительный	2 (2,4%)	4 (5,1%)	3 (3,6%)	0
низкий	50 (60,0%)	43 (54,4%)	50 (60,0%)	21 (26,6%)
средний	5 (5,9%)	15 (19,0%)	7 (8,0%)	1 (1,3%)
достаточный	7 (8,3%)	6 (7,6%)	5 (6,0%)	0
высокий	20 (23,4%)	11 (13,91%)	19 (22,4%)	57 (72,1%)
<i>Критерий развития профессиональной направленности</i>				
Показатель развития профессиональной направленности на профессии типа человек-техника (проходчик, машинист электровоза, электрослесарь (слесарь) дежурный и по ремонту оборудования)				
неудовлетворительный	0	0	0	0
низкий	0	0	0	0
средний	43 (51,2%)	47 (59,5%)	44 (52,4%)	22 (27,8%)
достаточный	39 (46,4%)	30 (38,0%)	38 (45,2%)	50 (63,3%)
высокий	2 (2,4%)	2 (2,5%)	2 (2,4%)	7 (8,9%)
<i>Критерий формирования готовности к профессиональной деятельности</i>				
Показатель сформированности компонентов психофизиологической готовности к выбранной профессии				
неудовлетворительный	31	34	48	59
низкий	48	40	46	30
средний	51	49	47	37

Продолжение таблицы 1

достаточный	39	50	30	38
высокий	43	45	37	28
Показатель сформированности личностной готовности к трудовой деятельности				
неудовлетворительный	0	0	0	0
низкий	10 (11,9%)	13 (16,5%)	9 (10,7%)	1 (1,3%)
средний	28 (33,3%)	30 (37,9%)	31 (36,9%)	40 (50,5%)
достаточный	33 (39,3%)	26 (32,9%)	30 (35,8%)	28 (35,5%)
высокий	13 (15,5%)	10 (12,7%)	14 (16,6%)	10 (12,7%)
Критерий качества формирования профессиональных знаний и умений				
неудовлетворительный	2 (2,3%)	1 (1,3%)	0	0
низкий	81 (96,4%)	76 (96,2%)	32 (38%)	8 (10%)
средний	1 (1,3%)	22,5% ()	42 (50%)	39 (49,2%)
достаточный	0	0	8 (9,6%)	30 (38,3%)
высокий	0	0	2 (2,4%)	2 (2,5%)

По результатам можно сделать вывод, что рост уровня подготовки рабочих горного профиля обеспечивается как в традиционных условиях профессиональной подготовки, так и после внедрения технологии подготовки рабочих горного профиля. В то же время количественные показатели свидетельствуют о преимуществах разработанной нами технологии по сравнению с традиционной системой.

Вывод. Таким образом, применение теоретически обоснованной технологии подготовки рабочих горного профиля в условиях ПТУЗ разработанной в соответствии с научно-обоснованными организационно-педагогическими основами подготовки обеспечило повышение качества подготовки учеников на основе сформированности

положительной мотивации к будущей профессиональной деятельности, развития профессиональной направленности, готовности к выполнению профессиональной деятельности, качества формирования профессиональных знаний и умений.

Осуществленный научный поиск не исчерпывает всех аспектов проблемы подготовки рабочих горного профиля. Дальнейшего исследования требуют: теоретико-методологические проблемы профессионально-педагогического образования инженерно-педагогических работников ПТУЗ, изучение оптимальных условий стимулирования саморазвития и самосовершенствования инженеров-педагогов; использование средств компьютерной диагностики в подготовке рабочих горного профиля.

Литература:

1. Державний стандарт професійно-технічної освіти ДСПТО 7111.103.00.00—2009 з професії «Прохідник», затверджений наказом Міністерства освіти і науки України від 28.10.2009р. №989.
2. Інституційний розвиток ПТНЗ: основні підходи до бізнес-планування та маркетингу: Навчально-методичний посібник/Кол. автор.: Даниленко Л. І., Сергеева Л. М., Кашевський В. В. та ін./За ред. Л. І. Даниленко — К.: ТОВ «Етіс Плюс», 2008. — 148 с.
3. Левченко, Ю. В., Стойчик Т. І., Непомнящий Д. Д. Охорона праці в гірничорудній галузі: навчальний посібник. — Кривий Ріг.: СПД Щербинок С. Г. 2014. — 230 с.
4. Методика изучения акцентуаций личности К. Леонгарда (модификация С. Шмишека)/Практикум по психодиагностике личности. Ред. Н. К. Ракович. — Минск: БГПУ, 2002. — 248 с.
5. MyTestX — система программ для создания и проведения компьютерного тестирования, сбора и анализа их результатов — Электрон. данные. — Режим доступа: <http://www.nbuv.gov.ua/portal> — Название с экрана.
6. Основы теории и практики профориентации: Руководство к лаб. практикуму Авторы-составители В. И. Балахин, В. П. Заяц и др.; Научн. ред. Н. В. Кузьминой. — Л.: ЛГИПОМ, ЛГПИ, 1990.
7. Реан, А. А. Психология и педагогика: учеб. пособие для вузов/Реан А. А., Бордовская Н. В, Розум С. И.; [под общ. ред. А. А. Реан]. — СПб.: ПИТЕР, 2005. — 432 с.
8. Резапкина, Г. В. Скорая помощь в выборе профессии. Практическое руководство для педагогов и школьных психологов. М.: Генезис, 2010. — 48 с.
9. Сиротюк, В. Г. Гірничо-прохідницькі машини і комплекси: підручник для учнів професійно-технічних навчальних закладів гірничого профілю/Вячеслав Григорович Сиротюк, Дмитро Дмитрович Непомнящий; МОНМС України. Кривий Ріг, 2013. — 232 с.
10. Фетискин, Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. — М., Издательство Института Психотерапии. 2005. — 490 с.

Формирование музыкально-эстетического вкуса и кругозора учащихся на основе применения принципа интеграции на уроках музыки

Стрихар Оксана Ивановна, кандидат искусствоведения, доцент
Николаевский национальный университет им. В. А. Сухомлинского (Украина)

Многолетние наблюдения в ходе педагогического эксперимента с подростками, осваивают музыку по программам, основанных на принципе интеграции, а также анализ передового научно-педагогического опыта (включая профессиональную подготовку и переподготовку специалистов — учителей музыкального искусства) в русле интеграционных процессов позволяют говорить о несомненном положительном влиянии применения принципа интеграции на качество образовательного процесса. Вкус и кругозор являются важнейшими компонентами эстетической культуры личности учащихся. Эти две категории (вкус и кругозор) тесно взаимосвязаны и представляют собой не что иное как практическое выражение в педагогике искусства таких философских категорий, как «количество и качество», «форма и содержание», «возможность и действительность», «случайность и необходимость», «общее и частичное» и др.

Итак, если кругозор выступает своего рода внешней, формальной стороной в процессе формирования музыкально-эстетической культуры личности, степени его сознания, то вкус выражает ее внутреннюю сущность, содержательную сторону процесса, являя собой как бы меру духовной зрелости личности. Но обе эти категории одинаковые, потому что составляют единое духовно-интеллектуальное пространство в личности человека. Даже в этом (т.е. в эстетическом освоении человеком действительности) сосредоточен интегративный подход в освоении музыки, поскольку «нельзя относиться к идее прекрасного только как к созданному самим человеком атрибуту совершенных произведений искусств. Эстетическое отношение должно быть распространено и на мир в целом, и на все виды деятельности, и на внутреннюю жизнь самого человека. Только эстетическое обеспечивает целостность культуры». Остановимся на более подробном анализе этих двух дефиниций.

Музыкально-эстетический вкус. В справочной литературе по эстетике мы находим следующее определение этому понятию:

1. «*Вкус эстетический* — способность человека по чувству удовольствия или неудовольствия («нравится» — «не нравится») дифференцированно воспринимать и оценивать различные эстетические объекты, отличать «прекрасное» от безобразного в действительности и в искусстве, различать эстетическое и неэстетическое, обнаруживать в явлениях черты трагического и комического.»...

Из определения следует, что «... аксиологический (ценностный) аспект оценки, всегда присущий эстетическому вкусу, совпадает с гносеологическим (познавательным)

аспектом. Правильно определяя эстетическую ценность явления, я тем самым, с одной стороны, верно узнаю его, а с другой стороны — правильно определяю его значение для меня самого и для общества в целом, утверждаю способность этого явления доставлять эстетическое удовольствие людям.».. [4].

Советские ученые, представители теории эстетического воспитания — Ю.А. Лукин и В.К. Скатерщиков видят в структуре эстетического вкуса три начала: — «Эстетический вкус по своей сущности выступает как своеобразный регулятор эстетической деятельности и эстетического восприятия мира человеком... — Вкус выступает... как критерий совершенства или несовершенства... — Вкус представляет собой систему эстетических симпатий и предпочтений, а также антипатий и конкретизирует, «расшифровывает» эстетические потребности» [1].

Но эстетический вкус — понятие неоднородное, потому что «эмоциональная и логическая сторона музыкального вкуса теснейшим образом взаимосвязаны и взаимообусловлены». Поэтому эстетический вкус — это мера оценки действительности через призму Прекрасного или Безобразного.

Эстетический вкус — это своеобразное поле эстетических норм, на основе которого производится оценка художественного произведения. Но развитое эстетическое сознание личности включает в себя прежде всего развитую эстетическую чувственность (эстетическое восприятие, эмоции, переживания, чувства и чувственная часть эстетического вкуса) и эстетически развитый ум, или интеллект (рациональная часть эстетического вкуса, эстетический идеал, эстетические потребности, взгляды, убеждения).

Надо, однако, уточнить различия между вкусом художественным и вкусом эстетическим. «...Искусство, являясь одной из разновидностей эстетической действительности, не относится к числу только и исключительно эстетических явлений. В искусстве критерий красоты произведения не исчерпывает его познавательного, нравственного, коммуникативного, функционального значения» [3].

Необходимо заметить, что существует также понятие «музыкальный вкус». По мнению Ю.Б. Алиева, «под музыкальным вкусом понимается способность наслаждаться красотой музыки, переживать ее содержание, уметь оценивать образцы музыкального искусства, выбирать, отдавать предпочтение самому ценному, отвергать безобразное» [1].

Иными словами, музыкальный вкус (в нашей трактовке — музыкально-эстетический вкус) является частным случаем вкуса эстетического. Таким образом,

под музыкально-эстетическим вкусом мы понимаем способность людей дифференцированно, но адекватно реагировать на различные проявления музыкального искусства, в его неразрывной связи с окружающей действительностью через следующие факторы: сенсорные (эмоции, чувства и переживания), аксиологические (интуитивные догадки, эстетические оценки) и приоритетные (преимущества и потребности).

Восприятие и наблюдение музыки могут привести к художественной оценке и к повышению уровня вкуса — в этом нет сомнения. Но не в оценке и не во вкусе центр тяжести. Опираясь только на них, трудно оправдать место музыки в школе, а главное, определить границы ее использования как школьного предмета. И художественная оценка, и вкус должны вырабатываться в процессе наблюдения, но они не должны обращаться в преднамеренный замысел, в предвзятую цель, на которой строится программа. Это в равной мере относится как к учителю, так и к ученику. Именно поэтому, как утверждает Н.П. Гродзенська (1862—1974), «Художественный вкус детей следует воспитывать на высокохудожественных произведениях, доступных их возраста. Только в том случае, если дети привыкнут слушать настоящую музыку, можно рассчитывать на то, что в них постепенно выработается умение ценить подлинно художественные произведения, умение отличать их от произведений нехудожественных» [2].

Но в науке существуют и другие позиции. Так, по мнению видного немецкого психолога Ханса Липпса (1889—1941), представителя так называемой рецептивной эстетики, «художественное впечатление от произведения есть проекция на замысел автора собственных и вполне самостоятельных переживаний каждого человека» [5].

Музыкально-эстетический кругозор. Музыкально-эстетический кругозор сам по себе есть своеобразной интеграционной величиной личности человека. Кругозор — индивидуально-личностное образование, которое формируется на широкой базе определенной системы знаний и интересов и, что наблюдается через устойчивую потребность личности в самообразовании, самосовершенствовании.

Музыкально-эстетический кругозор школьников — противоречивое явление, неуклонно видоизменяющееся. Наряду с какими-то константами, в нем есть вновь созданные, а также и исчезающие компоненты. Музыкально-эстетический кругозор с особой силой проявляется в человеке не только во время обычного восприятия музыки, но и в состоянии медитации, достаточно заметно во время слушания учащимися на уроках так называемой серьезной музыки. Под медитацией подразумевается интенсивное, проникающее вглубь размышление, погружение умом в предмет, идею и др., что достигается путем сосредоточенности на одном объекте и устранении всех факторов, рассеивающих внимание. В состоянии медитации человек может осуществлять глубокую рефлексию.

Таким образом, под *музыкально-эстетическим кругозором* мы понимаем важнейшее звено в музыкальной рефлексии личности, которое включает в себя такие аспекты: образовательный (объем и качество индивидуальных знаний, навыков и умений, связанных с музыкой), автономный (степень самостоятельности музыкального мышления) и ориентационный (уровень развития познавательного интереса к музыкальному искусству).

В кругозоре человека — как взрослого, так и ребенка — как бы сосредоточены три его Я: «Я знаю», «Я могу» и «Я хочу». Важно только, чтобы все эти Я гармонично друг друга дополняли, тогда формирования музыкально-эстетической культуры подростка будет носить естественный, последовательный и цельный характер.

Но, в отличие от взрослого индивидуума формирование кругозора подростков является биполярным процессом, то есть имеет две стороны — положительную и отрицательную. Необходимо отметить, что эти тенденции, противоположные по своей сути, и взаимообратимы, так как могут переходить в сознании подростка с одного «полюса» — в другой.

По нашему глубокому убеждению, применение принципа интеграции способно (если не во всем, то во многом) способствовать более гуманному и разумному разрешению противоречий, возникающих в сознании и душе подростков в процессе формирования их кругозора.

Кругозор, таким образом, выступает в нескольких гранях личности, будучи будто ее духовно-интеллектуальным зеркалом. Подобно музыкально-эстетическому вкусу, музыкально-эстетический кругозор не развивается изолированно, а во взаимодействии со знаниями, потребностями, интересами, мировоззрением и другими компонентами эстетической культуры личности. Формированию кругозора школьников во многом способствует применение принципа интеграции в сочетании с различными методами.

Это, во-первых, может проявляться на семантическом уровне через знаковую систему, применяемую как в музыке, так и в других видах искусства или других видах человеческой деятельности (науке, философии, экономике, религии и т.п.). Чаше музыкальные образы вербализуются, то есть «осознаются также опосредованно — через ассоциации (литературные, жизненные), сроки, музыкально-теоретические понятия или музыковедческий анализ». Но иногда одних слов для описания музыки недостаточно. Это может происходить чаще по двум причинам. Или литературный или разговорный язык ученика весьма ограничена и беден. Или ребенок (а точнее, его психика) испытывает неуверенность, неловкость, порой даже страх перед этой вербализацией образа (перед ожидаемой негативной реакцией со стороны сверстников или учителя). Возможно, в таком случае лучше изучать отзывчивость ученика, графическими или пластическими (моторными) методами.

Но, в целом, художественный образ не может полностью уподобляться каким-то символам или голой структу-

ризации. Нам кажется, что таков путь сенсорного (или эмоционального) проявления упомянутых выше связей. А это уже путь не столько интеллектуальный, сколько духовно-ценностный. В какой-то мере здесь уместно говорить уже об интуитивном методе, т. е. методе, основанном на непосредственном постижении истины без логического обоснования, обоснованном на предыдущем опыте.

В музыкальном обучении важнейшим методом в самореализации кругозора является творческий метод. И даже слушание (чем чаще всего и занимаются ученики) является творческим процессом, потому что такие эстетические, философские категории, как фантазия, вдохновение, воображение, поиск, оригинал, истина, идеал немислимы в своей совокупности вне творческого процесса.

Наконец, нельзя не отметить роль проблемно-поисковой методики обучения в процессе формирования кругозора подростков. Стоит добавить, что часто вышеупомянутые методы расширения кругозора используются в разнообразной комбинации друг с другом. И очевидно, что применение в музыкальном обучении принципа интеграции служит своего рода катализатором такого синтеза, в конечном итоге, создавая для учащихся дополнительные условия для успешной реализации своих способностей, для практического применения своих знаний, навыков, умений, уже не ограниченных рамками одной собственно школы. Только в этом случае приходится уже оперировать такими понятиями эстетики, как сознание, сотворчество, сохранения, сотрудничество, соавторство. Тем самым, музыкально-эстетический вкус выступает в роли анализатора в процессе формирования музыкально-эстетической культуры подростка. Что же касается отдельно личности каждого ученика, его кругозора или вкуса, то не получая ключей и средств посыльного приобщения к настоящей художественной деятельности, он будет чувствовать неудовлетворенность и неуверенность, потеряет интерес к искусству, перестанет им заниматься. В этом заключается, в частности, главная психологическая причина так называемого «подросткового кризиса» в художественном развитии ребенка.

Таким образом, проблемы кругозора и вкуса широко и разнообразно трактуются современной наукой. Современная

наука отмечает, что существует прямая зависимость между формированием музыкально-эстетической культуры личности подростка и развитием его вкуса и кругозора. Применение принципа интеграции положительно влияет на эстетическое сознание учеников — особенно на расширение их кругозора и формирование эстетического вкуса. Однако было бы ошибочным думать, что проблема формирования вкуса и кругозора подрастающего поколения может и должна решаться только за счет внедрения тех или иных инновационных педагогических технологий в образовании вообще, и в подготовке учителей в частности. Ведь существуют и другие социальные институты, призванные формировать культуру подростков: семья, культурно-просветительные учреждения, армия, юриспруденция, специализированные учебные заведения эстетического профиля, общественно-политические движения, церковь и др.

Деидеологизация и коммерциализация, характерные для современного украинского общества, проникли уже фактически и в сферу музыкального искусства, являются базой для нашего исследования. В этом — парадокс существующей системы образования, поскольку главным противоречием в развитии музыкальной культуры является то, что два основных музыкальных направления, а именно массовая музыка и элитарная (включая духовную), опираются на поддержку различных финансовых кругов и выполняют различные функции. Для одного основной задачей является получение максимальной прибыли. Для другой — сохранение и развитие национальных традиций музыкальной культуры [6].

Естественно, что школьнику-подростку, находясь в данной непростой ситуации, очень сложно сделать правильный выбор в эстетическом самосознании. Мы считаем, что этот выбор находится в прямой зависимости от практического применения в современном образовательном пространстве принципа интеграции. Тем современная педагогика (и в частности, музыкальная педагогика) может подойти ближе к решению своей тайной задачи: формирование подлинной гармонии — как в сознании и психике подростка, так и в самосознании педагога.

Литература:

1. Алиев, Ю. Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта. — М., 2000. — 336 с.
2. Гродзенская, Н. Л. Воспитательная работа на уроках пения. — М., 1953. — 177 с.
3. Киященко, Н. И., Лейзеров К. Л. Эстетическое творчество. — М., 1984. — 110 с.
4. Коган, Л. Н. Художественный вкус. — М., 1968. — 212 с.
5. Липпс, Т. Эстетика // Философия в систематическом изложении. — СПб., 1999. — с. 43–50.
6. Лукшин, И. П. Социальная типология эстетического вкуса // Восприятие музыки. — М., 1989. — с. 38–53.

Место самостоятельной работы студентов в учебном процессе

Хамдамов Усмон Эргашевич, преподаватель;
Хидирбаев Шерали Ералиевич, преподаватель
Гулистанский государственный университет (Узбекистан)

Одним из проверенных путей повышения эффективности образования, усиления активности студентов на занятиях является организация самостоятельной учебной работы студентов на занятиях. В современном учебном процессе самостоятельная работа студентов занимает особое место, так как студенты хорошо осваивают необходимые знания и навыки в процессе индивидуальной самостоятельной деятельности.

Ведущие педагоги всегда считали, что обучающиеся на занятиях по всем предметам по мере возможности должны трудиться самостоятельно, а преподаватель или учитель должен лишь руководить этой самостоятельной работой и предоставлять необходимые материалы. Для того, чтобы организовать овладение студентами знаний и навыков, надо до предоставить им направляющую, путеводящую «нить». То есть необходимо вооружить их умениями и навыками правильной организации умственного труда. Это значит, что нужно научить их ставить перед собой определенную цель, правильно выбрать необходимые средства для её достижения, правильно планировать работу и распределять время. Для того, чтобы формировать всесторонне развитую личность, нужно систематически привлекать эту личность к самостоятельной деятельности, которая примет характер проблемно-поисковой деятельности в процессе самостоятельной работы.

Проблема самостоятельной работы студентов изучалась и изучается ученым-педагогами уже два века. Ими дано определение самостоятельной работе. К примеру, понимает под самостоятельной работой выполнение заданий без чьей-либо помощи, но под наблюдением учителя [1]. При этом он считает, что при возникновении трудностей можно перейти к коллективным упражнениям. Обычно метод самостоятельной работы студентов и учащихся применяется, когда даются задания на дом. Однако Р.М. Микельсон ничего не говорит о внутренней стороне самостоятельной работы студентов и учащихся, то есть не оценивает их самостоятельные мнения и выводы.

Такие западные ученые, как Н.Г. Дайри и Р.Г. Лемберг, сделали попытку раскрыть внутренние признаки самостоятельной работы, связанные со структурой познавательной деятельности учащихся в процессе обучения. Прежде всего, это наблюдается при выполнении различных упражнений и заданий. При выполнении таких заданий формируется самостоятельность учащихся, требующая от них активности, творческого подхода, инициативности. Конечно, работа по выполнению различных упражнений и заданий начинается тогда, когда учащиеся

начинают проявлять активность. А её основное условие — это осознание учащимися цели и значения заданных упражнений и заданий.

Г.М. Муртазин характеризуя самостоятельную работу учащихся на уроках, пишет, что активная познавательная деятельность всех учащихся в классе выполняется без непосредственного участия учителя, но учитель должен выделить время для самостоятельной работы на уроке, чтобы давать задания и контролировать их выполнение. Г.М. Муртазин показывает 5 признаков самостоятельной работы:

- выполнение по заданию учителя;
- выполнение в специально отведенной время;
- привлечение к самостоятельной работе всех учащихся класса без исключения;
- выполнение самостоятельной работы без непосредственного участия учителя;
- включение в познавательную деятельность и мыслительных, и моторных действий.

Следовательно, самостоятельная работа — это такой вид учебной деятельности, в котором учащиеся и студенты выполняют задания самостоятельно, или под частичным руководством учителя (преподавателя). Для этого они тратят свои умственные способности и проявляют навыки самоконтроля.

По вопросу классификации самостоятельной работы студентов ученые высказывают различные мнения. Особенно распространена среди дидактов и методистов классификация самостоятельных работ по видам на основе источников познания. К ним входят учебник (учебное пособие), газета, дополнительная литература, изображения, картинки, карты, атласы, гербарии, коллекция минералов и другие источники, с которыми работают в процессе выполнения самостоятельной работы. Такая классификация, например, была разработана В.П. Стрезикозиним в 1968 году. Он делит самостоятельную учебную работу на следующие виды [2]:

1. Работа с учебником и учебной книгой.
2. Работа со справочной литературой (статистическими сборниками, справочниками по отдельным отраслям знаний, словарями, энциклопедиями и пр.).
3. Решение и составление задач.
4. Учебные упражнения — обычные и в тетрадях с печатной основой.
5. Сочинения и описания.
6. Наблюдения и лабораторные работы.
7. Работы — задания, связанные с использованием иллюстраций, карт, схем, графиков и раздаточного материала.

8. Графические работы.

Б.П. Есипов [3] выделяет самостоятельные работы, применяемые с целью:

- получения новых знаний;
- использования на практике приобретенных знаний;
- повторения и проверки знаний, умений и навыков учащихся.

Задания для самостоятельной работы с источниками знания могут разнообразными, исходя из этих целей:

- простые вопросы;
- логически связанные вопросы;
- различные тексты (альтернативные, с заданием найти правильный ответ и пр.);
- рекомендации или планы;
- краткие требования (нарисовать схиз учебника и др.);

Литература:

1. Микельсон, Р. М. О самостоятельной работе учащихся. — М.: Учпедгиз, 1993. — 176 с.
2. Стрезикозин, В. П. Организация процесса обучения в школе. — М., 1968.
3. Есипов, Б. П. Самостоятельная работа учащихся на уроках. — М., 1961. 239 с.

— задания на количество, качество, познавательные, подготовительные задания (закрепление знаний).

В заключение следует сказать, что есть еще ряд классификаций самостоятельных работ, а классификация видов самостоятельных работ по источникам знаний считается вспомогательной. Так как книга, карта, таблица и работа с ними требуют постановки содержательных целей. Если же усвоение содержания учебного материала проводится вместе с овладением необходимыми умениями и навыками, то такая классификация имеет важное значение в педагогической работе. Поэтому от преподавателей требуется составлять задания для самостоятельных работ исходя из содержания источников знания и из их видов. А самым главным критерием отбора заданий считается своеобразие учебного материала и его сложность или легкость усвоения.

О реализации реабилитационной программы «Только для девочек»

Шакурова Динара Ибрагимовна, воспитатель
ГБУ Социально-реабилитационный центр «Отрадное» (г. Москва)

Проблема формирования опыта полоролевых отношений в подростковом возрасте в настоящее время приобретает особую актуальность в силу следующих обстоятельств. Во-первых, в условиях усиления духовного кризиса, утраты нравственных ориентиров становится очевидной тенденция разрушения культурных традиций, переориентации ценностей молодежи с духовных на материальные, прагматические. Многие традиционные ценности, включая ценности семьи, детско-родительские, полоролевые отношения, отношения супружества, претерпевают значительные изменения. Существенным является и тот факт, что на процессы социализации серьезное влияние оказывает информационная среда, которая навязывает общественному сознанию определенные стереотипы мужского и женского поведения: «моделей», «секс-символов», «крутых парней», «светских львиц», «звезд» и т.п. Информационная среда ориентирует сознание развивающегося человека на освоение данных стереотипов поведения.

В настоящее время наблюдается тенденция разрушения главной функции женщины — функции матери. Вступая в брак, молодые люди слабо представляют, какие должны быть взаимоотношения между ними, какие должны быть модели поведения, поступки, роли, позиции.

Мать для ребенка — основа его полноценного психического развития и становления как личности. Современные исследования показали, что «материнская депривация» ведет к разрушению у ребенка базового доверия к миру, порождает страх, агрессивность, недоверие к людям, к самому себе, приводит к возникновению у него таких заболеваний, как психопатия, депрессия и т.д. Поэтому от правильного воспитания будущей женщины-матери по большому счету зависит гармоничность будущего общества.

В социально-реабилитационном центре для несовершеннолетних «Отрадное» мы несколько лет реализуем программу «Только для девочек». К нам на реабилитацию поступают подростки, как правило, с мало выраженным гендерной самосознанием.

Наша программа направлена на формирование и повышения уровня гендерной социализации девочек-подростков, оказавшихся в трудной жизненной ситуации.

Задачи программы:

— Знакомство девочек-подростков с особенностями формирования женского организма. Закрепление правил личной гигиены.

— Формирование навыков здорового образа жизни и осознанного, ответственного поведения с определением ценностей и приоритетов.

— Развитие личностного потенциала девочек с формированием адекватного позитивного представления о себе и других людях, конструктивных способов общения с адаптацией к реальным условиям жизни.

— Формирование навыков ведения домашнего хозяйства.

— Улучшение детско-родительских отношений. Формирование знаний об основных семейных отношениях и ценностях.

1. На диагностическом этапе работы нами обязательно используются анкеты и опросники, анализ которых помогает нарисовать общую картину уровня готовности девочек-подростков к позитивной семейной жизни.

2. Основной этап. Реализация программы с девочками-подростками группы.

3. Заключительный этап. Подведение итогов работы по программе.

Таблица 1. Мониторинг уровня развития девочки «до» и «после» реализации программы «Только для девочек» осуществляется посредством следующих опросников, анкет и т. д.

Критерии	Высокий уровень (3 балла)	Средний уровень (2 балла)	Низкий уровень (1 балл)
Представления о здоровом образе жизни	Имеет устойчивые навыки личной гигиены; владеет полной информацией о вредных привычках и не имеет их; придерживается здорового образа жизни	По мере возможности соблюдает личную гигиену; следит за своим здоровьем; знает о вредных привычках и здоровом образе жизни, но устойчивые навыки не сформированы	Имеет отрывочные представления о вредных привычках и здоровом образе жизни; не следит за состоянием своего здоровья
Адаптация в социуме	Девочка-подросток чувствует себя раскованно, активна, обладает высоким социальным интеллектом, проявляет самостоятельность	Девочка-подросток ведет себя адекватно в непривычной для себя ситуации, самостоятельна по возрасту, присматривается к новой обстановке	Девочка-подросток подвержена негативному влиянию, скованна, держится обособленно, низкая социальная осведомленность, пассивна, не знает, как себя вести; демонстрирует свою распущенность
Навыки общения	Девочка-подросток легко идет на контакт, словоохотлива, раскрепощена, легко задает вопросы, самостоятельна в выборе друзей, отзывчива, имеет навыки бесконфликтного общения	Девочка-подросток сама инициативу к взаимодействию не проявляет, но охотно поддерживает обращение. Избирательность контактов	Девочка-подросток проявляет настороженность, замкнута, немногословна (на вопросы отвечает односложно). Вспыльчива, импульсивна, сторонится сверстников
Навыки безопасного поведения	Высокий самоконтроль, выстроены рамки «можно и нельзя», на какие-либо действия спрашивает разрешение, имеет устойчивые навыки безопасной жизнедеятельности	Демонстрирует общее принятие правил, возможна некая избирательность форм проявлений, придерживается режима и общих норм поведения, направленность на избегание неудач	Несформированность норм и правил поведения, систематическое нарушение правил, не выстроены рамки дозволенности
Социально-бытовые навыки	Девочка-подросток полностью обслуживает себя сама, имеет эстетический вкус, опрятна, имеет представления о ведении домашнего хозяйства, проявляет полную самостоятельность в быту	Самообслуживание в соответствии с возрастными нормами, возможна организационная помощь взрослого	Навыки самообслуживания не сформированы, нет опыта самостоятельной жизни
Представление о семье	Имеет устойчивые знания, что семья — это союз мужчины и женщины, важнейшей задачей семьи является рождение и воспитание детей, понимание гендерных ролей	Ребенок имеет неправильное представление о семье	Знания о семье не сформированы, девочка-подросток имеет отрывочные знания в воспитании детей, о гендерных ролях

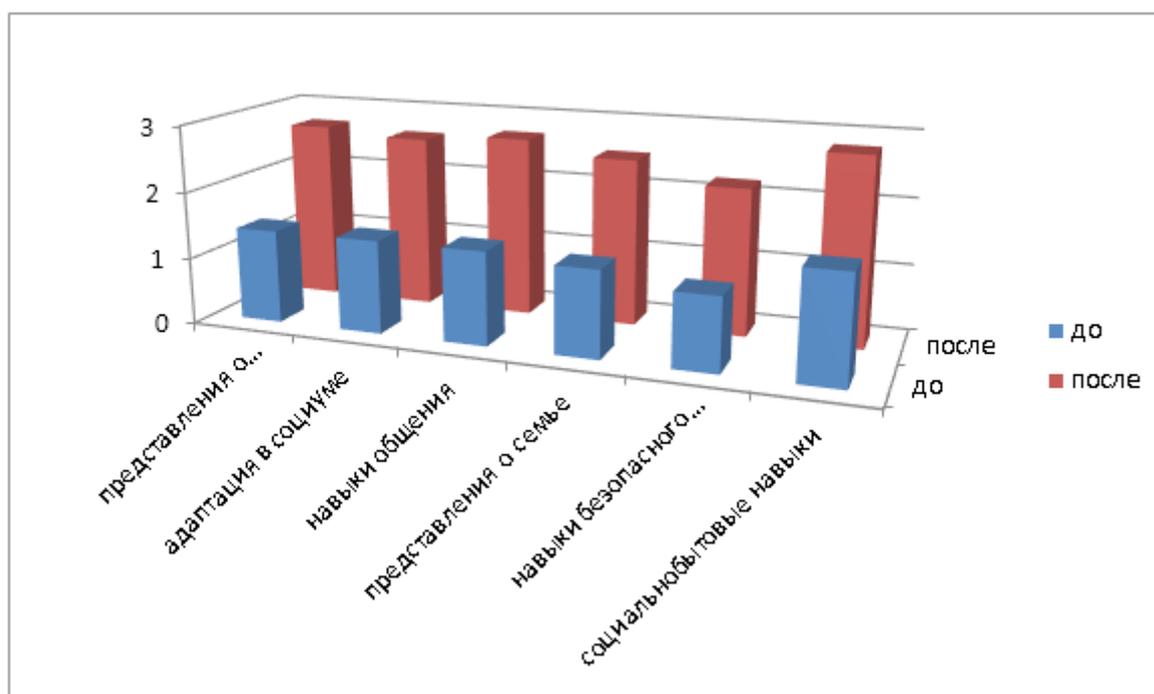
Другие методы диагностики — тестирование (тест «Моя семья», тест «Рисунок семьи»), методика Рокича, методика Рене Жилия, рисуночные методики «Моя семья» и «Семья, которую хочу» и т.д. На основе полученных данных заполняется таблица, выставляются баллы по уровню информированности каждой девочки, затем по каждому из указанных параметров выводится средняя оценка, показатель которой заносится в график в соот-

ветствующей точке. Аналогично строятся графики по результатам промежуточной и выходной диагностики. В результате получается график, наглядно демонстрирующий результативность проведённой работы.

Эффективность реализации программы «Только для девочек» может быть представлена в виде таблицы или диаграммы.

Таблица 2

Критерии	Представления о здоровом образе жизни		Адаптация в социуме		Навыки общения		Социально-правовая компетентность		Навыки безопасного поведения		Социально-бытовые навыки	
	до	после	до	после	до	после	до	после	до	после	до	после
Средний балл	1,4	2,7	1,5	2,7	1,5	2,8	1	2,4	1	2,3	1,7	2,9
Общий средний балл	1,3	2,6										



Анализ полученных данных в нашем случае показывает отчётливую положительную динамику в повышении уровня гендерной социализации девочек-подростков,

что не исключает необходимости дальнейшего совершенствования программы с учётом активно меняющихся социальных реалий.

Литература:

1. Воловикова, М. И. Представления русских о нравственном идеале. — М., 2000
2. Зинченко, В. П. Посох Манделъштама и трубка Мамардашвили. — М.: Новая школа, 1997
3. Каган, В. Е. Воспитателю о сексологии. — М.: Педагогика, 1991
4. Основы гендерной педагогики. — М., 2001

Специфика развития идеи эстетического воспитания детей в отечественной теории и практике

Шульц Елена Григорьевна, аспирант

Кузбасская государственная педагогическая академия (г. Новокузнецк)

Изучение историко-педагогической литературы показало, что развитие идеи эстетического воспитания детей в России имело свои особенности, обусловленные культурно-образовательными традициями народа. В Киевской Руси эстетическое воспитание детей с раннего возраста осуществлялось на принципах народной педагогики путем использования фольклорного материала (легенды, предания, сказки, обрядовые песни, думы). Особое значение для эстетического развития детей имели народные игры и праздники, которые уже в этот период, распределялись по возрастным особенностям детей дошкольного, школьного возраста [8, с. 7].

Предвестником первой систематизации педагогических идей, в частности по эстетическому воспитанию детей, в Киевской Руси были произведения византийского оратора Иоанна Златоуста. Так, в работе «О вскармлении детей», подчеркивалась необходимость осуществления правильного воспитания детей, обучения их не только наукам, но и искусствам через приобщение к музыкальной, изобразительной, театральной деятельности и т.д. [7, с. 82]. В педагогическом произведении князя Владимира Мономаха «Поучение детям» прослеживается зарождение идеи нравственно-эстетического воспитания личности. Автор произведения раскрывается внутренняя красота человека, его поступков (гуманность, уважение к старшим, трудолюбие, приветливость, отзывчивость), даются советы детям как жить, как вести себя, противопоставляются примеры безобразного в человеческих отношениях красоте и гармонии окружающей среды, добродетельных поступков. Следует отметить, что эстетическое воспитание детей в эпоху Средневековья носило религиозный характер. Внимание церкви сосредотачивалось на борьбе с природными недостатками ребенка путем привлечения их к пению молитв, чтению религиозных текстов, рассмотрению иконописи, использование же разнообразных праздников и развлечений осуждалось, как наследие язычества [8, с. 194].

Дальнейшее развитие проблемы эстетического воспитания школьников прослеживается в отечественной педагогической мысли XVII–XVIII вв. Так, важность осуществления воспитания, начиная с раннего возраста ребенка, отмечал в своих педагогических трудах «Книжица вопросов и ответов», «Букварь языка словенского», проповедях «Обед душевный», «Вечеря душевная» и других известный мыслитель и литератор Симеон. С целью всестороннего развития личности ребенка он рекомендовал родителям привлекать ребенка к активному ручному труду, к рукоделию и другим занятиям. Выдающийся педагог Епифаний Славинецкий особую роль в развитии

детей отводил детским играм, пению, слушанию музыки. В своем произведении «Гражданство обычаев детских» он подает правила для воспитателей и родителей по воспитанию нравственно-эстетического поведения детей [1, с. 329].

Вопросы воспитания детей с раннего возраста поднимал в своих произведениях известный философ, просветитель-гуманист, писатель Г. Сковорода. Педагог одним из первых подчеркивал необходимость осуществления воспитания в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями каждого ребенка. Он утверждал, что в каждом ребенке с рождения заложены задатки способностей, склонностей, учет которых является важным условием всестороннего развития личности. В своих поэтических произведениях философ раскрывал воспитательное воздействие природы, музыкального и изобразительного искусства на формирование у ребенка эстетических чувств, вкуса, умения наслаждаться красотой жизни и природы [10, с. 168].

Прогрессивные идеи по эстетическому воспитанию детей были внедрены в теорию и практику российской педагогики в конце XVIII века известным просветителем Н. Новиковым. Он одним из первых в истории русской педагогики начал рассматривать эстетическое воспитание как составляющую всестороннего развития личности. В трактате «О воспитании и наставничестве детей для распространения общепользных знаний и всеобщего благосостояния» М. Новиков дает рекомендации по осуществлению умственного, нравственного, эстетического и физического воспитания с учетом возрастных особенностей детей. Следует отметить, что среди различных средств эстетического воспитания детей просветитель предпочтение оказывал художественной литературе. Именно под его редакцией опубликовался первый образовательно-воспитательный журнал для детей «Детское чтение для сердца и разума» [8, с. 38].

Конец XIX — начало XX века характеризуется разработкой отечественной концепции школьного воспитания, открытием, по инициативе общественных деятелей, различных обществ и объединений детских учебных учреждений. Вопросами эстетического воспитания детей занимались в эти времена выдающиеся отечественные педагоги В. Верховинец, Н. Лубенец, С. Миропольский, С. Русова, Е. Свентицкий, Е. Тихеева и другие.

Одной из важнейших задач воспитания детей известный педагог Н. Лубенец считала именно эстетическое развитие ребенка. Она отмечала, что деятельность должна быть направлена на то, чтобы «открыть детям двери в мир прекрасного и искусства» [4, с. 27]. Особое

внимание она уделяла привлечению школьников к созданию эстетической среды путем украшения помещения цветочными композициями, картинками, собственными творческими работами, а также соблюдением аккуратности в одежде и причёске.

Внимание следует обратить и на то, что весомым средством эстетического воспитания личности отечественные педагоги (В. Верховинец, С. Миропольский, С. Русова, Сумцов, Е. Тихеева, К. Ушинский и другие) считали именно народное искусство. Они призвали воспитателей к тому, чтобы учебно-воспитательный процесс опирался на национальные ценности и традиции родного народа. В частности С. Русова подчеркивала важность воспитания школьников на «родном материале прекрасного, ума, эстетики возрастного творчества», поскольку он способствует творческому развитию ребенка [8, с. 9].

Важно отметить, что процесс поиска обновления путей эстетического воспитания школьников в этот период происходил под влиянием теории «свободного воспитания», основными положениями которой было опровержение формального обучения и старых традиционных методов, а также отрицание руководящей роли воспитателя. При таком подходе, художественное творчество детей рассматривалось лишь как их самостоятельная деятельность, а основная функция педагога в этом процессе сводилась к предоставлению «помощи» естественному развитию ребенка [10, с. 8–9]. Особенно ярко идеи «свободного воспитания» и преувеличение возможностей художественно-творческого развития школьников нашли свое отражение в детской изобразительной деятельности.

Значительный вклад в изучение вопросов детского творчества при изобразительной деятельности было сделано Е. Флериной. В ее книге «Эстетическое воспитание дошкольника» представлены данные наблюдений за психологическим и эстетическим развитием ребенка во время рисования и анализа содержания и форм их рисунков [9].

Интересные мысли по эстетическому воспитанию школьников средствами музыки выражала М. Румер. Педагог считала целесообразным предоставлять детям свободу в выборе песен для разучивания. Она рекомендовала разучивать песни с детьми с голоса, без музыкального сопровождения, аргументируя это тем, что именно таким образом песня помогает ребенку лучше чувствовать себя, развивает интонационно [7, с. 14–15].

Изучение и обобщение научно-педагогических источников свидетельствует о том, что на протяжении второй половины XX века происходил интенсивный поиск путей эстетического развития детей. Отечественные педагоги направляли свое внимание на исследование вопросов детского художественного творчества, развитие эстетического восприятия школьников, разработку методик музыкального воспитания, рисования, лепки, аппликации, конструирования, ознакомления с художественной литературой, природой в учебных заведениях.

В аспекте исследуемой проблемы отметим, что ученые рассматривали эстетическое воспитание как процесс

формирования у детей эстетического восприятия, эмоционального отношения, способность видеть прекрасное в жизни и искусстве, желание самостоятельно участвовать в преобразовании окружающего, привлечении их к художественной деятельности и развитию художественных и творческих способностей [3, с. 13–14].

В соответствии с этим были определены и конкретные задачи эстетического воспитания в учебных заведениях, которые предусматривали систематическое развитие у детей эстетического восприятия, эстетических чувств и представлений, привлечение школьников к деятельности в области искусства, воспитание у них потребности и привычки активно вносить элементы прекрасного в быт, природу, общественные отношения, формирование у детей начальных основ эстетического вкуса, подведение их к оценке наиболее доступных явлений жизни и искусства, развитие у них художественно-творческих способностей. [3, с. 135].

Отметим, что отечественными учеными и педагогами подчеркивалась необходимость реализации задач эстетического воспитания детей в учебно-воспитательном процессе как средствами действительности (эстетическое отношение к природе, труду, быту и общественным взаимоотношениям), так и средствами искусства (музыка, живопись, литература, прикладное и театральное искусство) [3].

В ходе научного поиска также установлено, что педагоги с целью развития у детей эмоциональной сферы, эстетических чувств, воспитания любви к родному краю особое значение придавали природе. Так, Н. Ярышева в процессе обогащения детей эстетическими впечатлениями важную роль отводила естественному окружению. Она придерживалась мнения Е. Тихеева, считавшего природу высоким эстетом, представляющим формы, цвета, материалы в том гармоничном соотношении, в той вечной красоте, которые ей одной доступны. Н. Ярышева призвала рассматривать природное окружение не только как средство эстетического воспитания, но и как его первоисточник. Поэтому она рекомендовала особое внимание направлять на создание эстетического разнообразного среды в учебных заведениях. Ею были выдвинуты следующие условия обогащения детей эстетическими впечатлениями, как наличие соответствующей среды, способной вызывать положительные эмоции, и целенаправленное руководство работой по формированию эстетических представлений. При этом педагог отметила, что воспитателям важно не только обращать внимание детей на красоту и совершенство природы, но и каждый раз подавать новую информацию с глубоким эстетическим проникновением [12].

Одним из влиятельных средств развития эстетических чувств у детей считалась и игровая деятельность. Значительные усилия отечественных ученых, методистов, отделов народного образования направлялись на разработку вопросов воспитания школьников в процессе игры.

В ходе научного поиска нами было установлено, что в процессе развития эстетических вкусов и художественных способностей подрастающего поколения отечественные педагоги значительную роль отводили художественной литературе. Согласно этому, на протяжении второй половины XX века деятельность ученых и педагогов (Д. Белецкий, А. Богущ, Г. Жуковская, Н. Карпинская, А. Лещенко, Г. Лоза, Е. Лукина, Н. Орланова, В. Сухомлинский и др.) направлялась на изучение особенностей восприятия школьниками содержания и идей произведений, положительных и отрицательных героев сказок и реалистических произведений, отдельных приемов художественного изображения, специфику воспитательного воздействия художественных произведений на детей и тому подобное.

Выдающийся педагог В. Сухомлинский, придавал большое значение художественной литературе и искусству для эстетического воспитания детей. Он отмечал: «Как гимнастика выпрямляет тело, так искусство выпрямляет душу. Познавая ценности искусства, человек познает человеческое в человеке, поднимает себя к прекрасному, переживает наслаждение» [6, с. 544]. Педагог признавал книгу главной духовной ценностью, важнейшим источником знаний, поэтому формирование у детей чувства красоты художественных образов он рекомендовал начинать с раннего возраста. При этом среди различных литературных жанров предпочтение В. Сухомлинский отдавал именно сказке как источнику детской мысли, эстетических, нравственных и интеллектуальных чувств.

Любимым литературным жанром детей Ж. Гасанова считает сказку, которая, по ее мнению, является своеобразным средством их воспитания и обучения. Педагог отметила, что школьников важно не только привлекать к прослушиванию сказок, но и к самостоятельному созданию фантастических сюжетов. Так, по ее мнению, овладение детьми умениями сочинять сказки, а именно: создавать сюжеты на основе комбинации элементов своих знаний и представлений, планировать творческую работу, использовать соответствующие языковые средства (художественный зачин, повторение, поговорки, пословицы, рифмовки) возможно только при последовательных систематических занятиях под руководством учителя [10].

На особое влияние устного народного творчества, художественной литературы на осознание детьми прекрасного

в действительности, в творческом труде, героических поступках людей, в природе указывает и В. Максимова. Она отмечает необходимость тщательного отбора литературных произведений для школьников и определяет требования к их использованию в учебно-воспитательном процессе [5].

Заслуживает внимания и тот факт, что в детском репертуаре одно из ведущих мест занимает именно народная песня, которая отличается напевностью и красотой мелодии, большой влияющей силой образного языка, краткостью художественной формы, точностью и простотой средств музыкального выражения и удобством для исполнения. Поэтому отечественные педагоги отмечали необходимость использования образцов народного творчества, малых фольклорных форм в эстетическом воспитании детей. Они отмечали, что в детском фольклоре доходчиво передаются сохраненные народом национальные культурные ценности, в нем отражен оптимизм, он является источником бодрости, жизненных сил, народной морали и народной мудрости.

Важную роль в музыкально-ритмическом воспитании школьников Г. Энхжаргал отводит народным танцам и хороводам. Педагог отметил, что в них выражены чувства и обычаи разных народов, поэтому разучивание разнообразного народного танцевального материала с детьми будет способствовать как их эстетическому воспитанию, так и формированию у них чувства патриотизма и национального достоинства [11].

Среди различных видов искусства отечественные педагоги особую воспитательную роль отводят изобразительному искусству как одному из влиятельных средств развития у детей эстетического восприятия, эмоций и чувств, творчества, формирования художественного вкуса, активизации процесса познания, воспитания положительных черт характера.

Таким образом, изучение и анализ эстетико-теоретических разработок и практической деятельности прогрессивных ученых, философов, педагогов прошлого позволило сделать вывод, что истоки идеи эстетического воспитания детей зародились еще во времена античности и получили развитие в мировой педагогической мысли на протяжении всего развития общества, заложив основу для дальнейшей разработки и усовершенствования проблемы эстетического воспитания детей в педагогической мысли второй половины XX века.

Литература:

1. Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV–XVII вв. [Текст]/[сост. С. Д. Бабашин, Б. Н. Митюрков]. — М.: Педагогика, 1985. — 363 с.
2. Гасанова, Ж. Т. Изучение фольклора как условие эстетического воспитания школьников [Текст] // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. — 2013. — № 1 (22). — с. 32–35.
3. Киященко, Н. И. Вопросы формирования системы эстетического воспитания в СССР [Текст]/Н. И. Киященко. — М.: Искусство, 1971. — 160 с.
4. Лубенец, Н. Д. Воспитание и народная школа [Текст]/Н. Д. Лубенец — Русская школа. — 1913. № 12. — с. 21–43.

5. Максимова, В. Р. Педагогические особенности эстетического воспитания младших школьников [Текст] // Образование и саморазвитие. — 2012. — Т. 5. №33. — с. 83–88.
6. Сухомлинский, В. А. Избранные произведения в пяти томах [Текст]/В. А. Сухомлинский. — М.: Просвещение, 1977. — Т. 3: Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письма к сыну. — 1977. — 670 с.
7. Егоров, С. Ф. Введение в историю педагогики [Текст]/С. Ф. Егоров, СФ, С. В. Лыков, Л. М. Волобуева. — М.: Академия, 2001. — 319 с.
8. Чувашев, И. В. Очерки по истории дошкольного воспитания в России [Текст]/И. В. Чувашев. — М.: Учпедгиз, 1955. — 370 с.
9. Флёрина, Е. А. Эстетическое воспитание дошкольника [Текст]/Е. А. Флёрина. — М.: Изд. АПН РСФСР, 1961. — 319 с.
10. Эстетическое воспитание [Текст]/[Н. А. Ветлугина, И. Л. Дзержинская, Т. Г. Казаков и др.]; под ред. Н. А. Ветлугиной. — М.: Просвещение, 1978. — 207 с.
11. Энхжаргал, Г. Народная музыкальная культура в эстетическом воспитании младших школьников [Текст] // Научная перспектива. — 2011. — №2. — с. 72–73.
12. Ярышева, Н. Эстетическое воспитание в процессе ознакомления с природой [Текст]/Н. Ярышева. — М., 1978. — с. 12–13.

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

Круговая тренировка как эффективная организационно-методическая форма проведения занятий с детьми в физкультурно-оздоровительном комплексе

Селинская Светлана Николаевна, инструктор-методист;

Власов Александр Александрович, тренер

МБУ Физкультурно-оздоровительный комплекс «Старт» (Белгородская обл., с. Стрелецкое)

Рядинская Людмила Васильевна, старший преподаватель

Белгородский государственный национальный исследовательский университет

Современная жизнь требует улучшения физической подготовленности занимающихся в физкультурно-оздоровительных комплексах. За последние годы уровень здоровья подрастающего поколения нашей страны резко снизился. Проявились факторы ухудшения экологической обстановки и факторы экономические. Достаточно посмотреть на количество детей, которые имеют различные ограничения к занятиям физической культуры или полностью освобождены от них. Заболевания самые разные — от ограничений по зрению до астмы. На фоне таких факторов остро встает вопрос о правильном планировании, проведении и дополнительных нагрузках во время проведения тренировок. В этих целях тренера по спорту могут успешно использовать метод круговой тренировки, которая с каждым годом приобретает все большую популярность, особенно у занимающихся в спортивно-оздоровительных группах.

Основная задача использования метода круговой тренировки на занятии — эффективное развитие двигательных качеств при строгой регламентации и индивидуальной дозировке выполняемых упражнений. При этом развитие двигательных качеств должно быть тесно связано с освоением программного материала. Поэтому в комплексы круговой тренировки нужно вводить физические упражнения, близкие по своей структуре к умениям и навыкам того или иного раздела рабочей программы тренера по спорту. Это будет способствовать совершенствованию умений, входящих в учебный материал. Обязательное условие — предварительное изучение этих упражнений всеми детьми. Использование же их в комплексах круговой тренировки способствует выполнению изученных упражнений в различных условиях, приближенных к жизненным, что имеет очень важное значение, воспитывает собранность и организованность при выполнении упражнений.

Одна из главнейших задач, которую решает круговая тренировка — добиваться высокой работоспо-

собности организма. В физическом воспитании круговая тренировка дает возможность самостоятельно приобретать знания, формировать физические качества, совершенствовать отдельные умения и навыки. Одной из важнейших задач считаю с одной стороны моделирование специальных комплексов и выработку алгоритмического предписания для их выполнения, а с другой — в умении организовать и управлять самостоятельной деятельностью обучающихся на тренировках.

В учебно-тренировочном процессе я использую упражнения для совершенствования и развития молодого организма, укрепления детского здоровья.

При разработке различных моделей физической подготовки необходимо:

- определить конечные цели воспитания физических качеств, их развитие на конкретном этапе обучения;
- провести анализ упражнений, связывать их с учебным материалом;
- комплекс упражнений должен вписываться в определенную часть тренировки с учетом физической подготовленности группы;
- определить объем работы и отдыха на станциях при выполнении упражнений с учетом возрастных и половых различий;
- соблюдать последовательность выполнения упражнений и перехода от одной станции к другой и интервал между кругами при повторном прохождении комплекса;
- создать карточки с текстовой и графической информацией;
- определить способ их размещения и хранения в процессе круговой тренировки.

Классическая круговая тренировка была разработана английскими специалистами Р. Морганом и Г. Адамсом в тысяча девятьсот пятьдесят втором — пятьдесят восьмом годах. Ее название происходит оттого, что первоначально места, где выполнялись упражнения (станции),

располагались по замкнутому кругу. Суть метода в серийном выполнении знакомых, технически не сложных упражнений, подобранных и объединенных в комплексы по определенной схеме. Подбор упражнений предполагает соблюдение разнообразия и последовательности в нагрузке на разные группы мышц и системы организма. Упражнения каждой станции воздействуют на определенную группу мышц — ног, рук и плечевого пояса, брюшного пресса, спины. Таким образом, основные мышечные группы получают нагрузку, которая изменяется при выполнении каждого упражнения, в то время как одна группа мышц получает импульс для развития, другая — активно отдыхает.

Организационно-методическая форма занятий физическими упражнениями, известная под названием круговой тренировки, обладает многими достоинствами и заслуживает самого широкого распространения в работе тренеров по спорту. Однако эта форма дает эффект, если применять ее правильно. Наблюдения же показали, что многие тренеры понимают под круговой тренировкой мелкогрупповой поточный метод. Он, несомненно, повышает плотность урока. Но круговую тренировку с присущими ей особенностям не следует смешивать с проведением любых упражнений поточным способом, так как это снижает ее значение.

Остановимся подробно на особенностях круговой тренировки. В методической литературе и практике тренеров по спорту известен такой способ проведения упражнений, как поточный мелкогрупповой. Спортивно-оздоровительную группу занимающихся детей делят на несколько небольших групп (пять — шесть человек), в каждой из которых задания выполняются потоком. Даются любые задания — повторение разученного движения с целью закрепления его техники, выполнение специально подобранных упражнений для развития двигательных качеств. Термин «круговая тренировка», обозначает иной способ проведения упражнений. В основе организации занимающихся для выполнения упражнений по круговой тренировке лежит тот же мелкогрупповой поточный способ. Но должна быть разработана четкая методика выполнения упражнений. Назначение упражнений тоже строго определено — для комплексного развития двигательных качеств. Поэтому круговая тренировка представляет собой организационно-методическую форму занятий физическими упражнениями, направленными в основном на комплексное развитие двигательных качеств. Одна из важнейших особенностей этой формы занятий — четкое нормирование физической нагрузки и в то же время строгая индивидуализация ее. Есть и другие особенности круговой тренировки. Рассмотрим каждую из них.

Для проведения занятий по круговой тренировке составляют комплекс из восьми — десяти относительно несложных упражнений. Каждое из них должно воздействовать на определенные группы мышц — рук, ног, спины, брюшного пресса. Простота движений позволяет повто-

рять их многократно. Выполнение упражнений в разном темпе и из разных исходных положений влияет на развитие определенных двигательных качеств. Объединение отдельных ациклических движений в искусственно-циклическую структуру путем серийных их повторений дает возможность комплексного развития двигательных качеств и способствует повышению общей работоспособности организма. В зависимости от числа упражнений в комплексе спортивно-оздоровительную группу делят на шесть — восемь групп по три — пять человек. Заранее (перед тренировкой) размечают места (станции) для выполнения упражнения. Для более четкой организации занятий у каждой станции ставят указатель (стойка с укрепленным на ней листом бумаги) с графическим изображением и кратким описанием упражнения, выполняемого на этом месте.

Также сделаны из фанеры рамки, которые закреплены на стене зала, и в них вставлена карточка с изображением и описанием упражнения. Последовательность прохождения станций устанавливается по кругу, прямоугольнику или квадрату; в зависимости от того, как более рационально использовать площадь зала и оборудование. Нужно стараться использовать все снаряды и подручный инвентарь, который есть в зале. Например, можно давать подтягивание в висе и на верхней жерди разновысоких брусьев; прыжки в глубину с платформ (80x80 см), укрепленных на гимнастической стенке, на разной высоте; как отягощение применять штанги, гимнастические скамейки и т.д. Тренер по спорту указывает каждой группе, на каком месте она начинает упражняться, и в каком порядке переходит от станции к станции. В дальнейшем сохраняется тот же порядок. Перед началом выполнения комплекса для каждого обучающегося устанавливается индивидуальная физическая нагрузка. Это делается с помощью максимального теста (МТ). Максимальный тест определяется на первых двух тренировках. Ознакомившись с упражнениями после их показа, обучающиеся по команде тренера начинают выполнять на своих станциях намеченное упражнение в обусловленное время 30–45 секунд, стараясь сделать его максимальное число раз. Определяя максимальный тест на каждой станции, нужно делать паузы в пределах 2–3 минут для отдыха. В это время обучающиеся записывают число повторений в личную карточку учета результатов и затем переходят на следующую станцию, где принимают исходное положение для выполнения очередного упражнения. По истечении 2–3 минут определяется максимальный тест этого упражнения. После определения максимального теста для каждого устанавливается индивидуальная нагрузка или в зависимости от подготовленности спортивно-оздоровительной группы. На последующих тренировках обучающиеся выполняют каждое упражнение комплекса установленное число раз, но в разных вариантах. Выполняют каждое упражнение комплекса (проходят один круг) заданное число раз в строго обусловленное время (30–45

сек.), стараясь как можно точнее исполнять каждое движение. Выполняют весь комплекс (проходят один круг) за строго обусловленное время, повторяя каждое упражнение в индивидуальной для каждого дозировке (установленное число раз). Организм обучающихся постепенно приспосабливается к систематически повторяемой нагрузке. Поэтому необходимо постепенно повышать ее, увеличивая дозировку упражнения: МТ МТ — + 1; — + 2; 22 и т. д. — в зависимости от количества тренировок, запланированных на выполнение данного комплекса. Каждый из них повторяется без изменений на 4–5 тренировках. На последней из них рекомендуется вновь проверить максимальный тест по каждому упражнению и сравнить с исходными результатами, чтобы обучающимся были видны их сдвиги. Как показывает практика, весь комплекс из 8–10 упражнений выполняется примерно за 10–12 минут (время на каждое упражнение — 45 секунд, на паузы для отдыха — 30 секунд). При планировании тренировок это необходимо учитывать. Для лучшей организации детей в каждой из групп нужно назначить старшего (групповода), который помогает другим выполнять упражнения, страхует их, следит за соблюдением установленной дозировки. Тренер по спорту выбирает себе место, откуда ему более удобно наблюдать за группой, но он всегда должен быть рядом с той станцией, где нужна его помощь. Тренеру нужен секундомер для регулирования времени при выполнении упражнения и для подсчета пульса. Пульс подсчитывают до выполнения комплекса, сразу же после прохождения круга и за тем еще через две минуты в течение 10 секунд (умножив цифру на 6, получают число ударов за одну минуту). Показатели пульса записываются в личную карточку обучающегося (карточки хранятся у тренера). Подсчет пульса начинается после того, как обучающиеся приготовились к этому. По сигналу «Раз!» или короткому свистку они начинают подсчитывать пульс и после команды «Стоп!» или повторного свистка заканчивают подсчет. Для того чтобы они могли самостоятельно подсчитать свой пульс, тренеру по спорту нужно заранее научить их этому. Подсчет пульса дает возможность контролировать реакцию организма на предложенную физическую нагрузку. Обучающимся пульс которых после выполнения упражнений (по прохождению всего круга) превышает 180 ударов в минуту, рекомендуется снизить дозировку в упражнениях большой интенсивности при последующем прохождении круга или на следующей тренировке. Систематическая оценка результатов по максимальному тесту и учет нагрузки дают возможность тренеру судить об улучшении работоспособности организма. Сравнение реакций пульса на стандартной нагрузке (комплекс упражнений, неоднократно повторяемый на тренировках) позволяет сделать выводы о приспособлении сердечно-сосудистой системы к ним. Улучшение ее регуляции отражается в более быстром снижении частоты пульса после стандартной нагрузки. Все это обеспечивает четкий педагогический контроль

и самоконтроль обучающихся за соответствующими реакциями организма.

Для каждой серии тренировок нужно составить соответствующий комплекс упражнений. В возрасте 12–14 лет проводится собственно не круговая тренировка, а занятие по типу круговой тренировки, точнее — упражнения выполняются мелкогрупповым поточным способом. Время на выполнение каждого упражнения остается в пределах 30–45 секунд, дозировка их зависит от пола, возраста, подготовленности обучающихся, характера предложенных движений и определяется тренером по спорту для каждой группы отдельно или всей группы в целом.

Методической основой проведения круговой тренировки является принцип варьирования временем нагрузки и отдыха, т. е. длительностью выполнения упражнений и периодом, который отводится на восстановление. Дифференцируя количество упражнений, повторов, время выполнения и интервалы отдыха, можно развивать то или иное физическое качество: силу, общую, силовую, скоростную и скоростно-силовую выносливость, ловкость и т. п. Согласно этому методическому принципу при выполнении упражнений я применяю несколько методов воспитания физических способностей.

Первый метод — метод длительной, непрерывной работы — предусматривает выполнение всех определенных упражнений без перерывов, которые предназначены для прохождения одного — трех кругов. Объем нагрузки составляет от 25 до 75 % показателя максимального теста. Основной педагогический эффект, который достигается с помощью этого метода — воспитание общей выносливости.

Второй метод — интервальный. Смысл данного метода заключается в его названии: меру нагрузки определяет интервал отдыха. Эти интервалы зависят от задач, которые ставятся в процессе воспитания физических способностей. Данный метод используется при воспитании у детей общей и специальной выносливости, скоростно-силовых способностей и силы.

Третий метод — метод повторной работы. Он предполагает не регламентированный отдых между выполнением одного либо серии (круга) упражнений. Пауза отдыха определяется восстановлением частоты сердечных сокращений (ЧСС) до 120–130 ударов в минуту. Данный метод используется в основном для развития общей выносливости и силы.

Все предложенные упражнения должны выполняться технически правильно и четко. Комплексы упражнений следует систематически изменять, включая упражнения на те же группы мышц, но несколько отличные от предыдущих. Это позволит избежать монотонности, основного отрицательного момента при занятиях физической культурой и спортом.

Круговая тренировка может включать элемент состязания, основанный на создании ситуации успеха. В данном случае я сопоставляю не абсолютный результат, а увели-

чение объема и других показателей самой тренировочной работы. Например, кто больше увеличит число повторений за одинаковое время, кто меньше затратит времени на установленное число повторений. Это позволяет любому ребенку испытать радость успеха, укрепляет веру в возможность достижения более высоких результатов.

При составлении комплексов круговой тренировки я стараюсь на разных «станциях» вовлекать в работу различные мышечные группы.

Система упражнений, используемых на занятиях по системе круговой тренировки

Упражнения для мышц рук и плечевого пояса:

1) Сгибание — разгибание рук в упоре лежа.
2) Сгибание — разгибание рук в упоре лежа на скамейке.

3) Сгибание — разгибание рук в упоре лежа с акцентом на правую (левую).

4) Сгибание — разгибание рук в упоре сидя сзади на скамейке.

5) Тяга скамейки руками к груди в наклоне вперед.

Упражнения для мышц ног:

1) Выпрыгивание вверх из упора — присев, руки вверх.

2) Выпрыгивание с подтягиванием колен к груди.

3) Прыжки на одной с подтягиванием колен к груди с продвижением вперед («блеха»).

4) Прыжки с продвижением вперед из упора присев («жабка»).

5) Прыжки с продвижением из упора присев, спиной вперед.

Упражнения для мышц спины:

1) Отведение прямых ног назад из виса на гимнастической лестнице лицом к стене, держать 2–3 с.

2) Поднимание — опускание туловища из положения лежа на скамейке лицом вниз на бедрах, руки за головой, ноги закреплены.

3) Отведение назад прямых рук и ног из положения лежа на животе на гимнастическом мате, руки вверх, держать 2–3 с.

4) Отведение прямых ног назад прогнувшись из положения лежа на животе на гимнастическом коне.

5) Тяга скамейки спиной из положения наклон вперед, руки прямые держат скамейку.

Упражнения для мышц брюшного пресса:

1) Вис на гимнастической лестнице, поднимание прямых ног до угла 90 гр.

2) Вис на гимнастической лестнице, поднимание ног до касания рук.

3) Вис на гимнастической лестнице, поднимание согнутых в коленях ног до угла 90 гр.

4) Поднимание — опускание туловища из положения сидя на скамейке, ноги закреплены, руки за головой.

5) Сидя на скамейке упор сзади, ноги врозь скамейка параллельно, поднимание — опускание прямых ног до касания над скамейкой.

Приведу примерный комплекс упражнений.

1. (I станция) Сидя верхом на скамейке, встать, стать ногами (поочередно) на скамейку, сойти со скамейки, вернуться в исходное положение.

2. (II станция) Из виса лежа (девочки) согнуть и разогнуть руки. То же (юноши), но из виса лежа согнувшись, одновременно выпрямляясь в тазобедренных суставах.

3. (III станция) Лежа на спине, ноги закреплены (ступни под скамейкой), поднять туловище, вернуться в исходное положение.

4. (IV станция) Лежа на груди, руки вверх ладонями на пол, поднять туловище, руки и ноги (прямые), вернуться в исходное положение.

5. (V станция) Стоя, палка горизонтально вниз хватом сверху на ширине плеч, продеть правую ногу между палкой и руками и выпрямиться, вернуться в исходное положение. То же, левой ногой.

6. (VI станция) Из упора лежа, руки на скамейке. Девочки: согнуть руки, одновременно опуститься на колени; разгибая руки, вернуться в исходное положение. Юноши: переставить руки (поочередно) на пол, вернуться в исходное положение (так же поочередно переставляя руки).

7. (VII станция) Стоя боком к гимнастической стенке, рукой взяться за рейку на высоте пояса, присесть на правой ноге, левую вперед, вернуться в исходное положение. То же на левой.

8. (VIII станция) Из виса на гимнастической стенке поднять согнутые ноги, вернуться в исходное положение.

9. (IX станция) Из полу приседа, руки на коленях, выпрыгнуть вверх, приземлиться в исходное положение.

10. (X станция) Из основной стойки, палка горизонтально внизу, хватом сверху, шире плеч. Наклониться вперед, одновременно поднять палку вверх (спина прямая, палка выше головы, смотреть на палку), вернуться в исходное положение.

Индивидуальная карточка учета спортивных достижений:

№ станции

Содержание упражнения

MT Тренировочный объем

2 MT Прирост достижений 1 2 3 и т. д.

Пульс после прохождения круга

Пульс после 2 мин. отдыха

Замечания

Первое занятие можно построить примерно так:

Вводная часть (5 минут).

Основная часть (35–37 минут).

Разучивание упражнений комплекса с подсчетом (20 минут).

Определение максимального теста (10 минут).

Заключительная часть (3–5 минут).

Однако, круговую тренировку, несмотря на ее достоинства, нельзя рассматривать как универсальную форму работы. Она должна применяться в сочетании с другими формами и методами организации занятий, а на отдельных занятиях ей отводится не все время, а лишь его часть.

Методы круговой тренировки в практике своей работы я применяю систематически. Первоначально это были отдельные упражнения для развития физических качеств (быстрота, выносливость, ловкость, гибкость, сила), затем, по мере практических работ, составлялись

комплексы упражнений для развития и совершенствования их комплексных проявлений (скоростно-силовые качества). Обучающимся такие уроки нравились. Понравилось разнообразие упражнений, их простота и доступность, отсутствие монотонности.

Литература:

1. Васильев, И. Г. Развитие мышечной силы при тренировке с различной нагрузкой/И. Г. Васильев. — Л., 2003.
2. Верхошанский, Ю. В. Основы специальной физической подготовки спортсменов/Ю. В. Верхошанский. — М.: ФиС, 1999.
3. Власов, В. Н. Исследование методики воспитания быстроты у школьников/В. Н. Власов, В. П. Филин. — Теория и практики физической культуры. — № 5, 2001. — с. 45.
4. Гуревич, И. А. 1500 упражнений для круговой тренировки/И. А. Гуревич. — Минск: Высшая школа, 1976. — 304 с.
5. Жужиков, В. Г. Наиболее приемлемый. Об организации занятий по экстенсивно-интервальному методу круговой тренировки/В. Г. Жужиков. — Физкультура в школе 2005, № 11.
6. Матвеев, Л. П. Теория и методика физической культуры/Л. П. Матвеев. — М.: Физкультура и спорт, 1991. — 543 с.
7. Медведев, И. А. Управление оптимальной двигательной деятельностью учащихся в режиме дня и физической подготовкой на уроке физической культуры: Учеб.-метод. пособие. — 2-е изд./И. А. Медведев. — Красноярск: РИО КГПУ, 2001. — 120 с.
8. Романенко, В. А. Круговая тренировка при массовых занятиях физической культурой/В. А. Романенко, В. А. Максимович. — М.: Физкультура и спорт, 2003. — 143 с.
9. Холодов, Ж. К. Теория и методика физического воспитания и спорта: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений/Ж. К. Холодов, В. С. Кузнецов. — М.: Издательский центр «Академия», 2000. — 480 с.

ФИЛОСОФИЯ

Духовность и общество

Душаев Акбаржон Жаникулович, преподаватель
Гулистанский государственный университет (Узбекистан)

За историческое короткое время, в годы независимости наша республика достигла зерновой и нефте-газовой независимости, миллионы людей получили право свободного использования личной собственности, личного капитала, возродилась историческая память народа, развиваются культура, просвещение и духовность. В 49-статье нашей Конституции определено, что «Граждане обязаны оберегать историческое, духовное и культурное наследие народа Узбекистана». Это обеспечивает уважительное отношение к бесценному духовному наследию народа. В 4-статье гарантируется «уважительное отношение к языкам, обычаям и традициям наций и народностей, проживающих на ее территории, создание условий для их развития» [1].

С достижением независимости Узбекистана вопрос духовного возрождения стал одним из важнейших приоритетов нашей государственной политики. В узбекском языке есть понятия «духовность человека», «духовность народа», «духовность общества», «духовность нации», в сущности и содержании которых отражены жизненные критерии, связанные с судьбами человека, народа, общества и нации. Президент страны Ислам Каримов в течение последних лет в своих выступлениях, произведениях и интервью затрагивает вопросы духовности, воспитания всесторонне развитого молодого поколения, духовного возрождения. В своем произведении «Высокая духовность — непобедимая сила» И. Каримов дал определение понятию «духовность»: «духовность призывает человека к духовному очищению, душевному росту и является несравненной силой, которая укрепляет веру и внутренний мир человека, силу воли, служит критерием его мировоззрения» [5]. В этом произведении он даёт описание духовных ценностей и подчеркивает их важность в воспитании как нынешнего, так и будущих поколений. Духовные корни нашего народа глубоки. Их возрождение и обогащение новым содержанием исходя из реалий нынешнего времени является одной из важнейших задач в деле развития духовности. В последние годы в Узбекистане уделяется большое внимание возрождению духовного наследия. В связи с этим в республике праздновались

юбилеи таких великих мыслителей, как Навои, Бабур, аль Фергани, аль Беруни, Ибн Сина, аль Бухари, аль Мотуриди, ат Термизи и других. В связи с памятливыми датами были изданы их произведения, которые обогатили фонды всех библиотек и информационно-ресурсных центров.

Духовность считается основным критерием, определяющим прогресс общества, всестороннее развитие личности, так как только тогда, когда развита духовность, в обществе царит общественно-политическая и экономическая стабильность. А это служит необходимым фундаментом для всестороннего развития личности. Велика роль духовности в укреплении и развитии нравственных качеств народа. Как подчеркнул Президент И. А. Каримов в своём произведении «На пути духовного возрождения»: «Укрепление и развитие духовного состояния нашего народа — одна из важнейших задач государства и общества в Узбекистане. Духовность — это такой драгоценный плод, который созрел в душе нашего древнего и юного народа, возвращенный чувством понимания своей независимости и любви к свободе» [4].

Духовность — понятие сложное и многогранное. Она охватывает многие стороны сознания, мышления, убеждений человека, культурное наследие и систему современных научных и художественных ценностей, обычаи, традиции, ритуалы, религию и религиозную практику. В свою очередь каждое из перечисленных явлений состоит из множества конкретных ценностей. Естественно, не все они равнозначны по своим возможностям служить потребностям независимости, влиять на общество и людей [9].

В последнее время в общественной науке уделяется внимание определению понятия «духовность», выявлению ее места в жизни общества, нации и человека. Узбекистанский философ А. Жалолов в своей книге «Ответственность независимости» пишет, что «Духовность — родовой признак человека, неотделимая составная часть его деятельности, продукт его сознания и ума» [6]. В своей статье «Философия жизни и жизнь философии» он расширяет это определение: «Духовность — это духовное содержание деятельности чело-

века, посредством духовности люди осознают себя, изучают особенности общества, природы, их бытия, а также особенности прогресса, открывают их законы, и опираясь на них, решают проблемы условий своей жизни и практической деятельности» [10]. «Жизнь без духовности как тёмная комната», пишет он. А. Иброхимов, Х. Султонов определяют духовность как «понятие, олицетворяющее внутреннюю жизнь, душу, восприятие общества, нации и отдельно взятого человека» [7]. В различных докладах, сделанных на конференциях, встречаются такие трактовки, как «духовность — это система, положительно влияющая на всестороннее развитие человечества, это нравственность, знания, наука, вера и преданность», или «духовность — это сумма умственных, нравственных, научных, практических, идеологических взглядов человека, степень отражения его религиозных и светских взглядов». По мнению А. Эркаева, «духовность — сущность человека в качестве социокультурного сущего, то есть единый комплекс таких качеств человека, как доброта, справедливость, честность, совесть, патриотизм, любовь к красоте, ненависть к злу, воля, мужество и других достоинств» [11].

Духовность — это самосознание человека, его проницательность, умение различить справедливость от подлости, хорошее от плохого, красивое от безобразного, уверенность от своенравия, умение поставить перед собой высокие цели и идеи, стремление к их воплощению.

Литература:

1. Конституция Республики Узбекистан. Новая редакция. — Т., 2014
2. Karimov, I. A. Villiy istiqloq, iqtisod, siyosat, mafkura. — Т.: O'zbekiston, 1993. 74-b.
3. Karimov, I. A. O'zbekistonning siyosiy-ijtimoiy, iqtisodiy istiqbolining asosiy tamoyillari. — Т.: O'zbekiston, 1995. 46-b.
4. Karimov, I. A. Ma'naviy yuksalish yo'lida. — Т., 1998. 78-b.
5. Karimov, I. A. Yuksak ma'naviyat — yengilmas kuch. — Т.: Ma'naviyat, 2008.
6. Jalolov, A. Mustaqillik mas'uliyati. — Т.: O'qituvchi, 1996. 29-b.
7. Ibrohimov, A., Sulonov X., Jo'rayev N. Vatan tuyg'usi. — Т., 1996. 111-b.
8. Высокая духовность — фундамент будущего. // Голос Узбекистана. 24.12.2011.
9. Муминова, О. М., Меликова М. Н., Азизова А. У. Духовность и обновление общества. — Самарканд, 2010. 68 с. // URL www.ziyounet.uz/files/znuz_251467_20130527112135.rar
10. Muloqot. 1997. №5, 15-b.
11. Эркаев, А. Маънавият — миллат нишони. — Т.: Маънавият, 1997. 27-бет.

Рассеяние и сингулярности: свобода от структуры

Корякина Анна Павловна, аспирант
Вятский государственный гуманитарный университет (г. Киров)

Классика, ярко проявившая себя в XVII–XIX веках, утвердила взгляд на мир, как на нечто изначально упорядоченное. Сознание являлось прозрачным и самопонятным. Между миром и сознанием существовала гар-

Как сказал И. А. Каримов, духовность — это не подарок судьбы. Для того чтобы духовность воцарилась в душе человека необходимо работать от души и с совестью, с умом и руками [2]. Развитию духовности способствуют семейная среда, согласие в обществе, практическое воплощение справедливости и гуманизма в государственной политике. Хотя человек рождается от отца с матерью, тем не менее, его нравственность, достоинства, духовный мир формируются под влиянием социальных, политических и экономических отношений в обществе. Духовный мир человека как продукт общественного развития, оказывает большое влияние на развитие общества. Насколько будут сильнее у людей нравственность, совесть, честность, трудолюбие, гуманизм, патриотизм, чувство национального и человеческого достоинства и гордости, сознание долга и ответственности, настолько общественное развитие будет стабильнее, и в нем воцарятся мир и спокойствие.

Как подчеркнул И. Каримов в своей речи на первой сессии Олий Мажлиса первого созыва: «Судьбу прогресса решают духовно зрелые люди. Технические знания, способность овладеть сложными технологиями должны идти в ногу с духовным совершенством, с независимым мышлением» [3]. Как без духовности не бывает справедливого, имеющего возможность к подъёму общества, так и духовность не может развиваться без общества. Духовность является важным фактором, ведущим нацию к прогрессу, к могуществу государства.

мония, которая выступала в качестве условия познания. Неклассическая рациональность начинает сомневаться в прозрачности и самоочевидности сознания, а также в непрерывности опыта. Считалось, что человек может

рационально строить свою жизнь, но действительность демонстрировала обратное. Таким образом, классическая рациональность перестала отвечать на необходимые вопросы. Четкое противопоставление субъекта и объекта, вера в то, что субъект может полностью познать объект, перестали соответствовать требованиям эпохи. Неклассическая же рациональность обратила внимание на то, что объект в любом случае должен рассматриваться в своем взаимодействии с субъектом, что противопоставление субъекта и объекта приводит к нежелательным последствиям. Именно переход к неклассической рациональности и привел к новому типу философского мышления, который сделал возможным появление философии постмодернизма, отвергающей власть метанарративов и делающей акцент на бесконечное ветвление подлинности.

Философия постмодернизма сделала своим главным принципом свободу от любой структуры. Достичь данной свободы можно лишь путем разрушения всех возможных структур: «...все связи носят ситуативный характер и несводимы к бинаризму» [8, с. 267], — вот принцип новой парадигмы. Именно процесс диссеминации — рассеяния становился доминирующим способом сведения структуры к нулю. Главное — существование бесконечного множества сингулярностей, не подчиняющихся никакой структуре. Следует отметить, что тягу философии постмодернизма к процессам становления, текучести и рассеяния невозможно четко отделить от политических взглядов ее представителей, критикующих власть любых идеологий над человеком и обществом, а в результате отвергающих и сам принцип власти как таковой. Можно сказать, что это две стороны одной медали, которые не могут существовать независимо друг от друга. Общим для этих двух полюсов будет являться следующий призыв: «Никаких структур — только их рассеяние на сингулярности, являющиеся свободными единичностями!». Таким образом, любые метанарративы в философии постмодернизма отвергаются, так как они всегда нацелены на легитимацию Идеи, что, по мнению, Ж. Ф. Лиотара приводит к самым нежелательным последствиям, включая появление и дальнейшее функционирование тоталитарных режимов. Именно поэтому нельзя допускать легитимации Идеи через утверждение метанарратива, причем даже такого, который сам представляет собой установление принципа освобождения [9, с. 59–87]. Значит, даже такие идеи, как идея Свободы, Всеобщего Благоденствия, Прогресса по своей сути являются тоталитарными, а стало быть, опасными. Понимание этого уже привело к подтачиванию веры в Великий Нарратив на рубеже XIX–XX веков, дальнейшее же развитие данных настроений и приводит к философии постмодернизма с ее призывами к рассеянию структур и переходу к сингулярностям вместо метанарративов.

Отвергая любые структуры, философия постмодернизма, тем самым, подходит к мысли об уничтожении любой трансцендентности, так как порождающая струк-

тура и есть то самое трансцендентное, которое задает извне некое определенное направление, подавляя все возможные отклонения от данного курса. Трансцендентное становится врагом, которого нужно уничтожить с помощью рассеяния. Целью становится переход к полной имманентности, никогда не выходящей за свои пределы, потому что самих пределов больше не существует в принципе. В качестве противопоставления трансцендентной власти Идеи Ж. Делез вводит понятие симулякра, который, по его мнению, совершенно не зависит от какой бы то ни было модели, так как не является ее копией: «Он несет несходство внутри себя. Вот почему мы не можем больше определять его, исходя из отношения к модели — модели, налагаемой на копии, модели Того же Самого, задающей подобие копий» [3, с. 335]. Симулякр не имеет вне себя никакой главенствующей над ним сущности, он не зависит от Идеи, а все, что избегает воздействия Идеи, остается полностью имманентным, а значит, и свободным от любых иерархических принципов структуры. «План имманенции — это как бы срез хаоса, и действует он наподобие решета» [5, с. 51], — именно в плане имманенции может находиться множество вариаций, которые не зависят от одной директивной линии, порожденной трансцендентной сущностью. Только отталкиваясь от имманенции, можно освободиться от власти Идеи, которая может принимать любые обличия, не влияющие при всем своем разнообразии на главную цель любой Идеи — подавление и ограничение. Именно философия постмодернизма, таким образом, должна взять на себя осуществление вышеуказанной задачи и разрушить все возможные порождающие модели, так как они противоречат свободному осуществлению в имманенции. Итогом должно стать полное исчезновение трансцендентного в процессе рассеяния и разрастание имманентного, состоящего из свободных единичностей, имеющих свои собственные равноценные друг другу дискурсы: «Каждая точка зрения должна сама стать вещью, а вещь должна быть «разорвана» различием... <...> Каждое различие проходит через все другие и находит себя в каждом из них» [7, с. 120]. Итак, если не существует структуры, выступающей в качестве определяющего принципа, то не существует и единого для ее элементов смысла, склеивающего их в целокупность. Смысл перестает быть чем-то предшествующим самим единичностям. Он проявляется только тогда, когда единичности внутри беспредельной имманенции сами начинают следовать по своим собственным траекториям без какого-то предварительного плана или соглашения с порождающей моделью, то есть трансцендентным. Нет никакой внешней упорядоченности, а значит, формирование смыслов не может подчиняться какому-либо определенному принципу, являющемуся единственно верным. В итоге структура может появиться, но уже как следствие выработки смысла, а не как производящая его причина, определяющая направление всех единичностей. К тому же данная структура, во-первых, образовывается внутри поля имманенции, а не вне его, а во-вторых, мгно-

венно разрушается, так как непрерывный процесс становления не позволяет оставаться в фиксированном состоянии. При всем этом необходимо помнить, что здесь нельзя отождествлять свободные единичности или сингулярности с субъектом, самосознанием или личностью. Дело в том, что философия постмодернизма делает акцент на пространство и пространственные отношения, а не на время, которое трансцендентно по своей сути; «сознание времени — это в первую очередь главная форма самосознания, сознания «Я», которое изгоняется из философии...» [2]. Значит, сознание «Я» или самосознание выбрасывает из беспредельного пространства имманенции, снова возвращая к трансцендентному и его принципам четкой иерархии и власти, следовательно, самосознание не может являться той самой свободной единичностью или сингулярностью. Но сингулярности не могут совпадать и с личностью как с социальной стороной индивида. Для того чтобы до конца понять, что же именно содержится в этом отличии личности от сингулярностей, необходимо обратиться к концепции шизоанализа, подробно отвечающей на все касающиеся данной сферы вопросы.

В первую очередь, «шизоанализ ставит себе задачу разобрать выразительное эдипово бессознательное — всегда искусственное, репрессивное и подавленное...» [4, с. 158]. Это означает, что бессознательное классического психоанализа само является зависимым от некоей внешней структуры, выступающей по отношению к нему в качестве порождающей модели. Эта структура нарушает имманенцию, так как представляет собой нечто трансцендентное, что задает только одну определенную линию для функционирования бессознательного. Личность же в данных условиях является всего лишь продуктом трансценденции, которая полностью ее формирует, задавая для нее некий алгоритм четких правил, регламентирующих все сферы бытия личности. Таким образом, личность, порожденная трансценденцией, ни в коем случае не может являться сингулярностью, способной на свободное творчество смыслов, так как ее функционирование ограничено жесткими рамками внешней структуры, которая постоянно подпитывается ее же подчинением. Ж. Делез и Ф. Гваттари подчеркивают, что «шизоанализ не задается целью решить Эдипа... Он собирается провести дезэдипизацию бессознательного, дабы подойти к настоящим проблемам» [4, с. 133]. Этими настоящими проблемами как раз и являются проблемы подчинения, власти и невозможности свободного производства смыслов: по их мнению, данные проблемы появляются в результате ограничения настоящего бессознательного, которое не формируется эдиповым комплексом, а совершенно свободно производит поток желаний [4]. Эдип — это все существующие запреты на свободное осуществление желаний, идущих друг за другом в нескончаемом потоке. Эдип — власть Бога, отца, любой другой генерализирующей трансцендентной структуры, формирующей социальную сторону индивида — его личность. Эта

склонность к подчинению внешней структуре передается из поколения в поколение через семью и внутрисемейные отношения, с самого раннего детства ограничивая свободные желания «желающей машины» определенными рамками, которые обеспечивают кодирование потока желаний. Личность, сформированная подобным образом, в своей деятельности может лишь постоянно производить копии порождающей модели. Тем не менее, шизоанализ, по мысли авторов, нацелен не только на разрушение, но и на созидание некоего нового порядка, который будет основываться на открытии и дальнейшем развитии в «желающих машинах» свободного потока желаний, независимого от Эдипа в любом облики. Символом данного освобождения становится шизофрения и фигура шизофреника, понимаемые не столько в контексте психотерапии, сколько в смысле яркого противоречия капиталистической системе принуждения, основывающейся на Эдипе и его постоянном прививании через существование буржуазной семьи.

Но что же в итоге делать с субъектом, который сам является трансцендентной инстанцией, так как задает определенный спектр возможных смыслов и действует исключительно внутри этого спектра? При этом субъект не может являться свободным, так как сам подчиняется этим смыслам и не может их переиграть или изменить. Ответ философии постмодернизма на данный вопрос таков: деконструировать субъект в качестве трансценденции и, тем самым, источника смыслов, рассеять его как любую другую порождающую модель с целью высвобождения смыслов и сингулярностей. Так как не должно существовать никаких порождающих моделей, то должен исчезнуть и субъект. В связи с проблемой рассеяния субъекта как трансцендентной модели, задающей детерминированную линию смысла, необходимо также обратиться к концепции смерти Автора. Центральным вопросом данной концепции является характер отношений между текстом и фигурой автора. Сам М. Фуко в своем выступлении «Что такое автор?» сообщает: «...речь идет о том, чтобы отнять у субъекта (или у его заместителя) роль некоего изначального основания и проанализировать его как переменную и сложную функцию дискурса» [12, с. 40]. В этом смысле автор не может оставаться неизменной инстанцией, так как, меняясь, дискурс трансформирует и самого автора, что будет влиять и на произведенные им тексты. Но стоит ответить еще на один важный вопрос: на самом ли деле автор предшествует тексту, тем самым вкладывая в него линейно-однозначный смысл? Р. Барт отвечает на этот вопрос отрицательно: по его мнению, Автор — фигура, характерная для Нового времени, но постепенно появляется мысль о том, что в произведении главным является язык, который и говорит независимо от автора, «автор» же лишь записывает это, превращаясь, таким образом, в скриптора [1, с. 384–391]. Получается, что текст нельзя рассматривать как продукт внешней порождающей модели, имеющий единственно верный смысл; текст может содержать огромное количе-

ство разнообразных смыслов, борющихся между собой, но не способных победить в этой схватке, что вновь приводит к мысли о рассеянии и свободных единичностях, творящих ветвящиеся смыслы в имманенции.

Следует отметить, что рассматривая проблему рассеяния и свободы от структуры, нельзя не обратиться к творчеству Ж. Деррида, который критикует западную метафизику как раз за ее приверженность централизованной структуре: «Последовательно и упорядоченно центр принимает различные формы и получает различные имена. В таком случае история метафизики, как и история самого Запада, оказываются историей подобных метафор и метонимий» [6, с. 447]. Таким образом, для достижения свободы элементов структуру следовало бы децентрировать, так как именно центр делает ее полностью фиксированной и определенной, что не позволяет вести свободную игру, но на этом пути вновь возникает проблема: всегда есть возможность снова вернуться к метафизике, так как избавиться от центра — проблема не из легких. Именно поэтому сам Ж. Деррида, по мнению А. В. Дьякова, «прилагает огромные усилия для избежания метафизики — отсюда и внешняя бессистемность его философской системы, и бесконечное комментирование и цитирование...» [8, с. 222]. Даже такому важному для его творчества феномену как деконструкция Ж. Деррида не приписывает какого-то четко определенного зна-

чения: «Я настаиваю на том, что не существует одной-единственной деконструкции» [11, с. 165]. В своих же эссе Ж. Деррида на практике демонстрирует попытку избежать центрации: разбиение текста оригинала на мелкие части, расположение их в неавторском порядке, поиск иных толкований и смыслов, акцент если не на смерти, то хотя бы на полном отсутствии автора в разбираемом произведении, — все это и есть диссеминация структуры, имеющая своей целью достижение свободы от иерархии смысла.

Таким образом, если любая трансцендентная сущность в качестве порождающей модели приводит в итоге к нежелательным последствиям разной степени неудовлетворительности, то ее необходимо заменить на что-то иное, — таков основной тезис философии постмодернизма. Это иное в данном случае состоит в беспредельной имманенции, состоящей из сингулярностей, способных независимо производить смыслы, не состоящие ни в каких иерархических отношениях друг с другом. Подлинность трансценденции философией постмодернизма при этом не просто ставится под сомнение, что уже было бы проявлением трансценденции в картезианском смысле, а полностью отвергается, что подводит к вопросу о том, что же считать подлинным. В итоге получается так, что подлинность распределяется между кочующими смыслами, и ее фиксация становится невозможной.

Литература:

1. Барт, Р. Смерть автора/Р. Барт // Избранные работы: Семиотика: Поэтика. — М.: Прогресс, 1989. — с. 384–391.
2. Ганжа, Р. М. Вариации на тему хаоса (Рецензия: Ж. Делез, Ф. Гваттари «Что такое философия?») [Электронный ресурс]/Р. М. Ганжа. — URL: http://lib.ru/FILOSOF/DELEZGVATTARI/rec_filosof.txt
3. Делез, Ж. Логика смысла/Ж. Делез. — М.: Раритет, Екатеринбург: Деловая книга, 1998. — 480 с.
4. Делез, Ж., Гваттари, Ф. Анти-Эдип: Капитализм и шизофрения/Ж. Делез, Ф. Гваттари. — Екатеринбург: У-Фактория, 2008. — 672 с.
5. Делез, Ж., Гваттари, Ф. Что такое философия?/Ж. Делез, Ф. Гваттари. — М.: Академический Проект, 2009. — 261 с.
6. Деррида, Ж. Структура, знак и игра в дискурсе гуманитарных наук/Ж. Деррида // Письмо и различие. — М.: Академический Проект, 2000. — с. 445–466.
7. Дьяков, А. В. Жиль Делез. Философия различия/А. В. Дьяков. — СПб.: Алетейя, 2012. — 504 с.
8. Дьяков, А. В. Философия пост-структурализма во Франции/А. В. Дьяков. — Нью-Йорк: Северный крест, 2008. — 364 с.
9. Лиотар, Ж. Ф. Постмодерн в изложении для детей. Письма: 1982–1985/Ж. Ф. Лиотар. — М.: Изд-во РГГУ, 2008. — 145 с.
10. Философия и литература. Беседа с Жаком Деррида (Москва, февраль 1990 г.) // Жак Деррида в Москве: деконструкция путешествия. — М.: РИК «Культура», 1993. — с. 151–187.
11. Фуко, М. Что такое автор?/М. Фуко // Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. Работы разных лет. — М.: Касталь, 1996. — с. 7–46.

Философское обоснование биосоциальных технологий влияния на здоровье человека

Путров Сергей Юрьевич, кандидат педагогических наук, доцент
Национальный педагогический университет имени М. П. Драгоманова (г. Киев, Украина)

В данной статье обосновывается идея о том, что наиболее перспективное направление совместной деятельности философов, ученых, медиков, специалистов по физической реабилитации, валеологов связано с более углубленной философской разработкой методологических, мировоззренческих и социальных вопросов здоровья. В этом проявляется интеграция естественнонаучного и философского аспектов познания человека и его здоровья, которая становится наиболее заметной тенденцией современной культуры. На основе проведенного исследования автор подчеркивает, что в современный период очень востребована теория технологического влияния на здоровье человека с целью его формирования, сохранения, реабилитации и восстановления.

Ключевые слова: биосоциальные технологии, влияние, здоровье человека, принципы изучения.

Проблема управления формированием, сохранением, улучшением здоровья человека, нации, народа всегда была, есть и будет актуальной, поскольку от ее решения зависят все жизненные процессы образующие планетарное бытие мирового сообщества или, так называемый, социальный мир. В последние десятилетия мировая наука отнесла проблему здоровья к глобальным проблемам, решение которых обуславливает не только количественные и качественные характеристики будущего развития человечества, но и факт его дальнейшего существования как биологического вида. Здоровье граждан, его формирование, сохранение и укрепление является центральной проблемой фактически всех стран мира.

Специалисты, работающие в этой отрасли, интуитивным путем пытаются создать систему технологического обеспечения здоровья человека, учитывая тот факт, что проблемная ситуация, сложившаяся к началу XXI века, требует глубокого теоретического осмысления и системного решения вопроса о формировании, сохранении, реабилитации и восстановлении здоровья человека. Безусловно, от ее позитивного решения значительно возрастают шансы позитивного влияния на здоровье этноса, нации, народа и планетарного сообщества в целом.

Научная трактовка понятия «здоровье человека» позволяет сегодня приблизиться к адекватной идентификации разных состояний человека в норме и патологии, а также, с целью поддержки здоровья на необходимом уровне, призвана сыграть роль методологической основы применения разнообразных средств профилактического и лечебного характера. Достижение науки, сама жизнь не стоят на месте, и уже это обстоятельство побуждает к дальнейшей философско-методологической работе над понятием здоровья.

Л.П. Сущенко считает, что «здоровье — это оценка соотношения практического состояния организма человека или его отдельных органов и подсистем с теоретически рассчитанной или такой нормой, которая практически сложилась в индивидуальном и общественном

сознании» [3, с. 19]. При этом следует выходить из того, что норма — это не строго заданный количественный показатель, а определенный диапазон изменений параметров функционирования и развития внутренних органов и подсистем человека.

Здоровье человека — это функциональное состояние организма, которое обеспечивает продолжительность жизни, физическую и умственную работоспособность, самочувствие и функцию воспроизведения здоровых потомков.

Здоровье человека — это способность сохранить устойчивость, относительно возраста, в условиях резких изменений качественных и количественных параметров триединого потока сенсорной, вербальной и структурной информации.

В философском плане проблема здоровья — это проблема целостности человека, которая включает проблему личностного участия в сохранении здоровья. Философия здоровья рассматривает сущность человека как определенный потенциал, который может быть реализован в процессе жизнедеятельности самого человека.

О.В. Терентьев подчеркивает, что жизнь человека, построенная вне реализации своего сущностного потенциала, сводится к простому существованию [10, с. 5]. Существование вне своей сущности приводит к духовному страданию, а на физическом уровне является симптомом наступающей патологии. Сохранение здоровья — это поддержание здоровья, достигаемое разнообразными техниками согласования существования с сущностью человека.

Для Е.М. Кудрявцевой важнейшим является акцент на соответствии требованиям социальной среды. Она формулирует свое определение таким образом: «Здоровье индивида может быть определено как состояние организма человека, обеспечивающее полноценное и эффективное выполнение им социальных функций» [1, с. 11].

Здоровье индивида — это динамическое состояние сохранения и развития его биологических, физиологических

и психических функций, оптимальной работоспособности и социальной активности при максимальной продолжительности активной жизни. В этом случае мы подчеркиваем стержневую роль самого понятия здоровья, поскольку формирование любой научной теории, концепции допускающей любой процесс мышления, безусловно, выходит из понятия как неперемного элемента этого процесса. Понятно, что такая работа может эффективно осуществляться лишь в тесном взаимодействии с конкретными науками и теми или другими сферами практики. В свою очередь, научно-практические цели и задания, исходя из более широкого понимания здоровья, стремления целостного его определения, требуют философского обоснования.

Конечно, не следует думать, что философия призвана, якобы сказать, здесь особенное весомое слово, о том, что исключительно за ней усматривается некоторая реальная надежда на эффективное достижение целей, сформулированных в этом определении. Речь о другом. Из данного определения, которое, конечно, не может рассматриваться как нечто окончательное и находится под разносторонней критикой, безоговорочно вытекает один вывод. Он заключается в том, что здоровье человека должно рассматриваться как социальная проблема, в основе решения которой неминуемо лежит философский подход к вопросу, каким образом добиться гармонии в существовании человека или каким образом обеспечить развитие всесторонне гармоничной и целостной личности. Это не значит, что представление о гармонии различных составляющих индивидуума полностью сосредоточено в понятии «здоровье» и что гармония личности человека полностью ограничивается только здоровьем.

Но целостность личности во многом определяется здоровьем. В итоге речь идет о повышении значимости и ответственности общественных наук в разработке проблемы здоровья и в первую очередь таких наук, как социология, психология, право, не опираясь на которые, роль философии может оказаться очень односторонней.

Это не значит также, что здоровье как комплексная социальная проблема оказалось нивелируемым различными аспектами болезней. Нет, социальная значимость исследований здоровья человека не позволяет исключить их из современной науки. Недостаток заключается в том, что, на наш взгляд, понятие «здоровье» нечетко толкуется, подчеркивается его относительный характер, возможность констатировать наличие здоровья лишь при условии выявления точных (сугубо функциональных) целей, ради которых это необходимо сделать.

Человек — это, в первую очередь, биологическое существо, которое наделено, в отличие от других животных, сознанием и речью, способностью работать, оценивать окружающий мир и активно его преобразовывать. С другой стороны, человек — существо социальное. Это самый существенный признак человека, поскольку общественная жизнь и отношения, коллективная трудовая деятельность изменили и покорили себе его естественную

индивидуальность. Конкретного человека со всеми ее характерными признаками определяют понятием «индивид».

Потребность в социальных технологиях появляется, как известно, тогда, когда возникает необходимость управлять процессами, а также выбирать и использовать наиболее рациональные, с точки зрения эффективности, действия. При этом может идти речь как о множественности субъектов социального управления развитием человека, так и о полимодальности способов решения проблем его здоровья, основанных не только на интеллектуальной рефлексии технолога, но и на реальной практической деятельности самих людей. В последнем случае мы имеем дело с биосоциальными технологиями влияния на здоровье человека. Оснований для изучения их мировоззренческих, идеологических, технологических и организационных принципов вполне достаточно.

Во-первых, когнитивные причины заключаются в том, что теорию управления здоровьем человека, имеющую собственную логику образования родовидовых понятий и три вида рефлексии: элементарную, научную и философскую, нельзя создать, не нарушив общепринятые теории познания. В литературных источниках и периодических публикациях содержится недостаточно структурированная практическая информация в режиме «обмена опытом» без глубокого философского осмысления, анализа и обобщения. В научных исследованиях обычно преобладают работы социологического и социально-педагогического направления, которые не учитывают многолетнюю научную наработку коррекционной педагогики и специальной психологии. Некоторые одиночные попытки построить методическую основу различных реабилитационных феноменов и процессов только подтвердили отсутствие единственного подхода к построению теории этих явлений на системных и универсальных принципах, как того требует логика рационального уровня научного познания.

Во-вторых, онтологические причины заключаются в том, что здоровье человека обуславливает все известные процессы его биологической и социальной жизни и его ресурсообеспечения. Кроме того, современная наука точно доказывает: технический, биологический и социальный миры объективно обусловлены атрибутивными свойствами человека и зависят от его здоровья. Здесь действуют единые закономерности становления, функционирования и дальнейшего развития.

В-третьих, причины национального происхождения, поскольку в течение последних десятилетий в Украине наблюдается общая тенденция к резкому уменьшению количества населения страны за счет ухудшения состояния здоровья населения в целом и детей и молодежи в частности. Статистический анализ и результаты ряда исследований свидетельствуют, что средний возрастной ценз детей, начинающих курить, употреблять алкоголь, наркотические вещества, все снижается.

В-четвертых, экологические причины, угрожающие в настоящее время здоровью человека и масштабным катастрофам планетарного сообщества. Именно они являются следствием некачественного управления техническими, биологическими и социальными системами, на которые перенесены принципы технического управления, но которые требуют гуманистического, то есть человеческого к себе отношения.

В-пятых, праксеологические причины, поскольку масштабные трансформации современного социального мира, в контексте его глобализации, существенно актуализируют проблему формирования, хранения и использования жизненных, особенно энергетических, психических и интеллектуальных ресурсов рядового человека.

В-шестых, образовательные причины, которые заключаются в наполнении теоретическим содержанием и практическими заданиями таких дисциплин как: «Физическая культура» и «Основы здоровья», Государственного стандарта базового и полного общего среднего образования для отрасли «Здоровье и физическая культура» по направлению «Здоровье человека», разработанного в 2013 году специалистами Министерства образования и науки, молодежи и спорта Украины Национальной Академии педагогических наук для ведущих высших педагогических учебных заведений, [2, с. 29–30].

В-седьмых, современные социально-организационные потребности социального развития благодаря глубокой индивидуализации жизнедеятельности человека требуют наличия эффективного инструментария для управления процессом формирования и использования здоровья человека, поскольку технологический подход допускает ориентацию на достижение роли принципов, стандартизации, рецептуры, результатов, которые обеспечивают в воспроизводимость. Однако отмеченные процессы происходят при отсутствии единых теоретико-методологических принципов. Системе социальной реабилитации лиц с инвалидностью, как отрасли социальной сферы, недостает научно обоснованных принципов функционирования и развития.

В-седьмых, кадровые причины, поскольку социальная технологизация оценки задействованного контингента,

нужна для оптимизации кадрового состава сферы обслуживания. Напомним, что, так называемая, интегральная «медико-социально-психолого-педагогическая» реабилитация лиц с ограничениями жизнедеятельности (термин А.Г. Шевцова) осуществляется под руководством достаточно разных государственных ведомств Украины: Министерства труда и социальной политики, Министерства образования и науки, Министерства спорта, Министерства здравоохранения, органов местного самоуправления и независимых благотворительных фондов и общественных организации. Это приводит к определенной хаотичности, несогласованности этих процессов. Создание реабилитационных учреждений, их содержательное, организационное, методическое, материальное и кадровое наполнение осуществляется в соответствии с разными ведомственными концептуальными подходами, противоречащими друг другу.

В-девятых, рассуждая о перспективах развития человеческого общества, о повышении качества и совершенствование образа жизни современного человека, невозможно оставить в стороне или приуменьшить значение вопроса о том, чем является здоровье человека в свете нынешних условий его жизнедеятельности.

Таким образом, разработка специальной философской парадигмы, обобщающей представления разных наук о здоровье человека, направлена на создание теории биосоциальных технологий как средства эффективного управления здоровьем человека. Система биосоциальных технологий влияния на здоровье человека состоит из трех классов алгоритмов: 1) прогрессивных, обеспечивающих устойчивое развитие организма человека; 2) стабилизирующих, образующих процессы гомеостатического действия; 3) регрессивных, то есть разрушительных, уничтожающих здоровье человека. Прогрессивные алгоритмы гомеорезного направления: здоровьесформирующие, здоровьеразвивающие и здоровьестимулирующие технологии; стабилизирующие — здоровьесберегательные и реабилитационные технологии гомеостатического назначения; регрессивные — общедеструктивные, манипуляционные и специальные технологии.

Литература:

1. Кудрявцева, Е.Н. Здоровье человека: проблемы, суждения/Е.Н. Кудрявцева // Вопросы философии. — 1987. — № 12. — с. 11.
2. Навчально-методичний комплекс дисциплін фахової підготовки бакалавра за напрямом «Здоров'я людини»: [наук. метод. зб.]/заг. ред. С.В. Страшко. — К.: Освіта, 2013. — 360 с.
3. Сущенко, Л.П. Здоровий спосіб життя як об'єкт соціального пізнання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук: спец. 09.00.03 «Соціальна філософія і філософія історії»/Л.П. Сущенко. — Запоріжжя, 1997. — 21 с.
4. Терентьев, О.В. Здоровье человека как объект философского-аксиологического анализа: диссертация... канд. философ. наук: 09.00.01/Терентьев Олег Владимирович; [Место защиты: Рос. гос. ун-т туризма и сервиса]. — М., 2008. — 121 с.

Конституционно-правовые аспекты обеспечения свободы совести в Украине

Фенно Ирина Николаевна, кандидат философских наук, ассистент
Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко (Украина)

Свобода совести является категорией, отражающей положение религии в обществе, тем самым включая процессы генезиса религии в целом и религиозных институтов в частности, процессы институализации религии, сферу государственно-церковных отношений, то есть в целом состояние религиозной жизни и религиозной свободы. Осмысление свободы совести в теоретическом плане, как одной из важнейших ценностей и проявлений свободы с необходимостью приводит к анализу практической плоскости осуществления этой свободы. Ведь в правовом поле свобода совести является правом, защита которого наравне с другими правами и свободами обеспечивается в первую очередь Основным Законом Украины, и другими нормативно-правовыми документами.

В целом следует указать, что в стране за годы независимости на законодательном уровне созданы условия для предоставления государством гарантий права на свободу совести. В Конституции Украины (статья 35) гарантируется это право: «Каждый имеет право на свободу мировоззрения и вероисповедания. Это право включает свободу исповедовать любую религию или не исповедовать никакой, беспрепятственно отправлять единолично или коллективно религиозные культы и ритуальные обряды, вести религиозную деятельность. Осуществление этого права может быть ограничено законом только в интересах охраны общественного порядка, здоровья и нравственности населения или защиты прав и свобод других людей». В 1991 году принят Закон Украины «О свободе совести и религиозных организациях», в котором в статье 3 «каждому гражданину в Украине гарантируется право на свободу совести» [1].

Обобщенно, следует указать на то, что в ежегодном Отчете Государственного департамента США о состоянии свободы вероисповедания (2012) в целом констатируется наличие правовой/политической базы для обеспечения свободы вероисповедания и существования в Украине широкой сети религиозных организаций [2]. Таким образом, следует рассмотреть более детально количественные показатели, в которых отражаются особенности религиозной ситуации в Украине. Основными среди таких показателей являются, в первую очередь, статистические данные зарегистрированных религиозных организаций и данные про нарушение законодательства Украины в сфере свободы совести.

Как свидетельствуют последние статистические данные (Источник: Информационный отчет Министерства культуры Украины «Про сеть церквей и религиозных организаций в Украине» за 2013 год, религиозная сеть в Украине по состоянию на 1 января 2014 представлена 37209 религиозными организациями (из них 35556 зарегистриро-

ванных), в том числе 89 центров и 297 управлений, 33993 религиозных общин (делами церкви занимается 32456 священнослужителей), 519 монастырей (монашеское послушание несут 6917 монахов), 206 духовных учебных заведений (учатся 18229 слушателей), 13104 воскресных школ. Освещением религиозной жизни занимаются 380 церковных печатных средств массовой информации [3].

Как свидетельствуют количественные показатели распространения и распределения религиозных организаций по территории государства, высокая концентрация их численности прослеживается на западе страны и уменьшается количество на востоке и юге. Наибольшее количество религиозных организаций действует в Львовской (3061), Хмельницкой (1907) и Винницкой (1865) областях, а наименьшее — в Николаевской (729), Харьковской (794), Сумской (830) и Херсонской (918) областях. По конфессиональному признаку наблюдается доминирование в Украине православия, в состав которого на начало 2014 года входит Украинская православная церковь (13012 религиозных организаций) Украинская православная церковь Киевского патриархата (4804 религиозных организаций), Украинская автокефальная православная церковь (1227 религиозных организаций). Институциональная сеть католиков на 1 января 2014 представлена 5079 религиозными организациями, среди которых Украинская греко-католическая церковь (3949) и Римо-католическая церковь (1130). Среди протестантских религиозных организаций наиболее распространены Всеукраинский союз объединений евангельских христиан-баптистов (2738 религиозных организаций), Всеукраинский союз церквей христиан веры евангельской-пятидесятников (1719 религиозных организаций), Украинская унионная конференция церкви адвентистов седьмого дня (1082), Религиозные организации Свидетелей Иеговы в Украине (1031). Следует отметить, по состоянию на начало 2014 года этноконфессиональные образования в Украине представлены исламскими организациями (1237 организаций) и иудейскими (310 религиозных организаций) [3].

Определение спектра религиозных организаций в Украине в полной мере не отражает все аспекты обеспечения реализации права на свободу совести, однако в целом плюрализм религий в Украине является показателем того, что это право обеспечивается и в государстве созданы условия для функционирования различных религиозных организаций.

Обращаясь к вопросу реализации принципов свободы совести и некоторых сложностей, возникающих при их воплощении, следует указать, что ученые определяют следующие основные принципы свободы совести: 1)

предоставление государством гарантий права на свободу совести; 2) равноправие граждан независимо от их отношения к религии; 3) равенство всех религиозных организаций перед законом; 4) отделение церкви от государства; 5) светский характер образования; 6) ответственность религиозных организаций за нарушение законодательства; 7) право на имущество; 8) право проведения богослужений, религиозных обрядов, церемоний и шествий в предусмотренных законом случаях.

Интересной и довольно показательной является оценка жителей Украины состояния обеспечения свободы совести, особенно если обратиться к сравнению показателей за разные годы и конфессиональным делением. С социологических опросов проведенных Центром Разумкова [4] (исследование проведено с 28 февраля по 6 марта 2013, опрошено 2010 респондентов в возрасте от 18 лет во всех регионах Украины. Теоретическая погрешность выборки — 2,3%. Результаты сравниваются с исследованиями, проведенными в августе 2000 г. и в ноябре 2010 г.) видно, что количество процентов опрошенных, уверенных в том, что в Украине существует полная свобода совести и равенство вероисповеданий снизилась за последние три года (на 10,5%) и составляет 65,4% респондентов, близок к уровню 2000 года. Наивысшим этот показатель был в 2010 году и составил 75,9%. При этом количество опрошенных, затрудняющихся ответить на этот вопрос в течение опросов всех лет примерно на одном уровне — 13–13,5%. С утверждением, что свобода совести и равенство вероисповеданий в Украине декларируется, но не осуществляется, соглашается почти каждый третий опрошенный в 2013 году (32,9%), что на 8,5% больше, чем в опросе 2010 года. О том, что религиозные организации и церкви слишком злоупотребляют предоставленными им правами и свободами отмечают 32,3% опрошенных в 2013 году, в противовес 27,6% опрошенных в 2010 году.

Распределение этих же данных по религиозной принадлежности показывает следующее: 71,4% респондентов-сторонников УПЦ в 2013 году утверждают о полной свободе совести (в опросе 2010 года таких было 86,1%), адептов УПЦ КП — 73,4% и УГКЦ — 73,6%. Надо сказать, что именно среди сторонников УГКЦ убежденность в наличии в Украине полной свободы совести с 2010 года снизилась наименее среди основных конфессий Украины, всего на 2,7%. О том, что свобода совести и равенство вероисповеданий декларируется, а не осуществляется в 2013 году среди сторонников этих конфессий больше уверены адепты УПЦ КП (38,9%), далее УГКЦ (34,8%), и меньше людей соглашаются среди сторонников УПЦ МП (26,4%).

То, что религиозные организации слишком злоупотребляют предоставленными им правами и свободами меньше убеждены сторонники УГКЦ (21,2%), далее в порядке возрастания — УПЦ МП (25,1%) и УПЦ КП (32,8%) по данным опроса 2013. По сравнению с данными 2010 года, адепты УГКЦ не изменили своего мнения,

а количество сторонников УПЦ МП и УПЦ КП увеличилось на 1,9% и 3,6% соответственно [4].

Как видно из этих данных, по всем трем показателям за последние три года происходит ухудшение в восприятии гражданами Украины осуществления принципов свободы совести.

Говоря о реализации принципов свободы совести в Украине можно выделить три уровня, отражающие в полной мере всю сферу реализации принципов свободы совести.

1. Сфера государственной политики и государственно-церковных отношений. То есть, каким образом построены отношения между государством и церковью, насколько эффективной и стабильной есть политика государства в создании благоприятных условий для обеспечения функционирования религиозных организаций в поликонфессиональном государстве, во избежание факторов, способствовавших бы напряжению в межконфессиональных отношениях, обеспечение равенства всех религиозных организаций перед законом, контроля за соблюдением отделенности церкви от государства и т. д.

2. Институциональный уровень — уровень религиозных организаций. Какие условия создаются для функционирования религиозной организации как юридического лица в различных сферах: правовые гарантии, имущественные вопросы, вопросы налогообложения и т. п.

3. Индивидуальный уровень, реализуется, как предоставление гражданам Украины свободно без принуждения определять свою религиозную/нерелигиозную позицию и равноправие граждан независимо от этой позиции, то есть устранение проявлений дискриминации по религиозной принадлежности.

Следует указать на несколько приоритетных векторов и шагов государственной власти за последние четыре года, которые повлияли как на реализацию принципов свободы совести, так и на государственно-конфессиональные отношения в целом.

А) Изменения, события, мероприятия в структуре органов исполнительной власти, имеющих отношение к регулированию вопросов в религиозной сфере и определяющих векторы государственной политики:

— Ликвидирована должность Вице-премьер-министра по гуманитарным вопросам, а полномочия перераспределили между Вице-премьер министрами;

— Ликвидирован указом Президента Украины «Об оптимизации центральных органов исполнительной власти» № 1085 от 9 декабря 2010 г. Государственный комитет Украины по делам национальностей и религий. Его полномочия переданы Министерству культуры Украины, в рамках которого функционирует Департамент по делам религий и национальностей;

— При Кабинете Министров Украины действует еще созданная в 2008 году Комиссия по вопросам обеспечения реализации прав религиозных организаций (как консультативно-совещательный орган), при прави-

тельстве (М. Азарова) с 2010 года Комиссия (под руководством Вице-премьера Раисы Богатыревой) впервые собралась лишь в октябре 2012 года.

Б) Законодательные вопросы.

— Принятие изменений в Закон Украины «О свободе совести и религиозных организациях», которые в религиозных и экспертных кругах вызвали противоречивые отклики. И здесь стоит обратить внимание не столько на сами изменения, а скорее насколько учтено, или вернее сказать, проигнорировано мнение религиозных и экспертных кругов. Несколько красноречивых примеров реакции на внесение этих изменений. Заявление Всеукраинского Совета Церквей и религиозных организаций: «... Считаю разработку Министерством юстиции и принятие Верховной Радой законопроекта №10221 шагами к дестабилизации религиозной ситуации в обществе, ухудшение уровня свободы вероисповедания в Украине, создание существенных препятствий для духовного и социального служения церквей и религиозных организаций» [5]. Святослав Шевчук, глава УГКЦ, в интервью газете «День» подчеркнул: «То, что Президент подписал изменения в закон «О свободе совести и религиозных организациях», заставляет глав Церквей говорить о кризисе в государственно-церковных отношениях... Разговор есть, а диалога нет... Теперь, похоже, парадигма в церковно-государственных отношениях разрушена» [6]. В обращении Синода УПЦ КП к Президенту, Правительству и Парламенту о последних законодательных инициативах говорится: «Отмечаем, что поспешное принятие указанного законопроекта вопреки достигнутому ранее договоренностям серьезно подрывает доверие к государственно-церковному диалогу, а его реализация может иметь непредсказуемые последствия для государственно-церковных и межконфессиональных отношений» [7]. Еще подобные позиции высказываются в «Открытом письме общественных организаций, правозащитников и ученых» — 30 октября 2012; «Отчете Государственного департамента США о состоянии свободы вероисповедания в мире за 2012 год», представленном в мае 2013 года; Ежегодном докладе Уполномоченного Верховной Рады Украины по правам человека о состоянии соблюдения прав и свобод человека — Валерии Лутковской в июне 2013 года.

В содержательном отношении во внесенных изменениях в Закон Украины «О свободе совести и религиозных организациях» беспокойство вызывают такие аспекты деятельности религиозных организаций:

Во-первых, усложнение процедуры регистрации религиозных организаций — т.н. «двойная регистрация». Изменениями в статьи 13 и 14 предусмотрены государственная регистрация религиозной общины для обретения полномочий юридического лица и которую, в соответствии с Законом Украины «О регистрации юридических лиц и физических лиц-предпринимателей», должно осуществлять Министерство юстиции Украины и его территориальные органы; и регистрации устава, ко-

торая осуществляется в соответствии с типом организации или решением областной, Киевской и Севастопольской городской государственной администрацией, или центральным органом исполнительной власти, реализующим государственную политику в сфере религии (на данный момент Министерство культуры Украины).

Во-вторых, усиление государственного контроля над соблюдением законодательства о свободе совести и религиозных организациях. Изменениями в статью 29 введено, что обеспечение выполнения и соблюдения законодательства о свободе совести, мировоззрения, вероисповедания и деятельности религиозных организаций осуществляют в пределах компетенции центральные органы исполнительной власти, которые обеспечивают формирование и реализуют государственную политику в сфере религии, другие центральные органы исполнительной власти, органы прокуратуры, местные органы исполнительной власти и органы местного самоуправления. При этом пределы компетенции органов четко не выписаны.

В-третьих, проблемной представляется закрепленная в законе необходимость получения разрешения на «проведение публичных богослужений, религиозных обрядов, церемоний и шествий каждый раз с разрешения соответствующей местной государственной администрации, исполнительного органа сельского, поселкового, городского совета. Ходатайство о выдаче указанного разрешения подается не позднее, чем за десять дней до назначенного срока. Проведения богослужения, обряда, церемонии или процессии, кроме случаев, не терпящих отлагательства» (статья 21). Так в докладе омбудсмана указывается на проблемные места обеспечения полноценного функционирования Закона о свободе мирных собраний, поэтому для согласования законодательных актов предлагается В. Лутковской «установление для их проведения уведомительного, а не разрешительного порядка» [8].

Что касается соблюдения действующего законодательства о свободе совести, то по результатам отчетов Министерства культуры Украины «О нарушении законодательства о свободе совести и религиозных организациях в Украине» состоянием на 1 января 2014 года за 2013 год совершено всего 21 нарушение этого законодательства (при этом из них в АР Крым совершено 17 нарушений) [9]. Также совершено 7 нарушений законодательства о военной (альтернативной) службе гражданами по религиозным мотивам (6 из которых в Черниговской области). Для сравнения, согласно отчету «О состоянии и тенденциях развития религиозной ситуации и государственно-конфессиональных отношений в Украине», в течение 2012 года было зафиксировано 25 случаев нарушения действующего законодательства в области свободы совести и деятельности религиозных организаций, в 2011 году таких случаев было зафиксировано 2, в 2010 году — 14 [10]. Согласно Отчету за 2012 год основными фактами нарушения законодательства, через которые подаются судебные иски, являются имущественные

вопросы и вопросы регистрации уставов религиозных организаций, распространены в Винницкой, Тернопольской, Закарпатской, Черниговской области, Автономной Республике Крым. Стабильными областями, где не зафиксировано фактов нарушений действующего законодательства в области свободы совести являются Волынская, Запорожская, Николаевская, Луганская, Полтавская, Кировоградская, Херсонская области. В 2012 году наибольшее количество нарушений (20 случаев) было зафиксировано в Винницкой области, 2 случая — в АР Крым, 2 — в Тернопольской, 1 — в Черниговской области [10]. Наиболее характерными видами нарушений являются нарушения статьи 24 о проведении иностранными священнослужителями религиозной деятельности в религиозных организациях без согласования с органами государственной власти (совершенные гражданами Словакии, Швейцарии, Аргентины, Арабской Республики Египет и Израиля при проведении незаконной религиозной деятельности в религиозных общинах церкви Адвентистов седьмого дня, общине ориенталистского направления «Шри Чинмой», УГКЦ, мусульманской и иудейской общинах) и нарушение статьи 21 — проведение публичных богослужений без официального разрешения местных органов власти (религиозные общины Свидетелей Иеговы, общество ХВЕ «Новая жизнь», еврейская мессианская общиной).

Среди вопросов, которые провоцируют межконфессиональные противостояния и напряжения в отношениях религиозных организаций с органами власти: во-первых,

противостояние на почве имущественных и земельных вопросов, связанных с предоставлением в собственность или пользование религиозным общинам культовых зданий и земли из коммунальной или государственной собственности и вопросы владения имуществом и при изменении конфессиональной принадлежности (юридического подчинения) религиозной общины. Во-вторых, конфликтные ситуации, связанные с регистрацией органами государственной исполнительной власти уставов (положений) религиозных организаций.

Таким образом, можно в целом констатировать тот факт, что в Украине в целом существуют условия для реализации права на свободу совести, зато в последние годы оказались определенные осложнения, связанные со следующими факторами. 1. Отсутствие постоянного диалога между органами государственной власти и Всеукраинским Советом Церквей и религиозных организаций и учета позиции последней при принятии изменений и поправок в законодательные акты, имеющие отношение к религиозной сфере жизни Украины. 2. Нерешенность вопроса относительно принятия парламентом Закона Украины «Концепция государственно-конфессиональных отношений в Украине». 3. Внесение изменений и поправок в действующее законодательство Украины, касающихся реализации права на свободу совести, которые вступают в противоречие с принципами свободы совести. 4. Неурегулированность имущественных вопросов и проблема реституции церковного имущества способствуют обострению противостояния на локальном уровне.

Литература:

1. Закон України «Про свободу совісті та релігійні організації». — URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/987-12> (дата обращения: 29.06.2014).
2. International Religious Freedom Report for 2012. — URL: <http://www.state.gov/j/drl/rls/irf/religiousfreedom/#wrapper> (дата обращения: 29.06.2014).
3. Звіт про мережу церков і релігійних організацій в Україні станом на 1 січня 2014 року. — URL: http://mincult.kmu.gov.ua/mincult/uk/publish/article/354806?search_param=%D0%A0%D0%B5%D0%BB%D1%96%D0%B3%D1%96%D0%B9%D0%BD%D1%96+%D0%BE%D1%80%D0%B3%D0%B0%D0%BD%D1%96%D0%B7%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%97&searchForum=1&searchDocarch=1&searchPublishing=1 (дата обращения: 29.06.2014).
4. «Релігія влада в Україні: проблеми взаємовідносин». Інформаційні матеріали до Круглого столу на тему: «Державно-конфесійні відносини в Україні станом на 2013 рік: рух до партнерства держави і Церкви чи до кризи взаємин?» 22 квітня 2013р. — URL: http://www.razumkov.org.ua/upload/Przh_Religion_2013.pdf (дата обращения: 29.06.2014).
5. Звернення глав конфесій до Президента України щодо ветовання змін до Закону про свободу совісті. — URL: http://vrciro.org.ua/index.php?option=com_content&task=view&id=186&Itemid=31 (дата обращения: 29.06.2014).
6. Глава УГКЦ: «Сьогодні в державно-церковних відносинах — криза». — URL: http://news.ugcc.org.ua/news/glava_ugkts_sogodn%D1%96_v_derzhavnotserkovnih_v%D1%96dnosinah_kriza_65224.html (дата обращения: 29.06.2014).
7. Звернення Синоду УПЦ КП до Президента, Уряду та Парламенту щодо останніх законодавчих ініціатив. — URL: http://www.irs.in.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=1134%3A1&catid=50%3Azv&Itemid=78&lang=uk (дата обращения: 29.06.2014).
8. Щорічна доповідь Уповноваженого Верховної Ради України з прав людини про стан дотримання прав і свобод людини і громадянина, 2013 рік. — с. 222

9. Звіт про порушення законодавства про свободу совісті та релігійні організації в Україні станом на 1 січня 2014 року. — URL: http://mincult.kmu.gov.ua/mincult/uk/publish/article/354806?search_param=%D0%A0%D0%B5%D0%BB%D1%96%D0%B3%D1%96%D0%B9%D0%BD%D1%96+%D0%BE%D1%80%D0%B3%D0%B0%D0%BD%D1%96%D0%B7%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%97&searchForum=1&searchDocarch=1&searchPublishing=1 (дата обращения: 29.06.2014).
10. Інформаційний звіт Міністерства культури України «Про стан і тенденції розвитку релігійної ситуації та державно-конфесійних відносин в Україні» (Короткий виклад). — URL: <http://mincult.kmu.gov.ua/mincult/uk/publish/article/327651;jsessionid=C3A44E0C71766DF76E718C94498F73A5> (дата обращения: 29.06.2014).

Молодой ученый

Ежемесячный научный журнал

№ 11 (70) / 2014

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор:

Ахметова Г. Д.

Члены редакционной коллегии:

Ахметова М. Н.
Иванова Ю. В.
Лактионов К. С.
Сараева Н. М.
Авдеюк О. А.
Алиева Т. И.
Ахметова В. В.
Брезгин В. С.
Данилов О. Е.
Дёмин А. В.
Дядюн К. В.
Желнова К. В.
Жуйкова Т. П.
Игнатова М. А.
Коварда В. В.
Комогорцев М. Г.
Котляров А. В.
Кучерявенко С. А.
Лескова Е. В.
Макеева И. А.
Мусаева У. А.
Насимов М. О.
Прончев Г. Б.
Семахин А. М.
Сенюшкин Н. С.
Ткаченко И. Г.
Яхина А. С.

Ответственные редакторы:

Кайнова Г. А., Осянина Е. И.

Международный редакционный совет:

Айрян З. Г. (Армения)
Арошидзе П. Л. (Грузия)
Атаев З. В. (Россия)
Борисов В. В. (Украина)
Велковска Г. Ц. (Болгария)
Гайич Т. (Сербия)
Данатаров А. (Туркменистан)
Данилов А. М. (Россия)
Досманбетова З. Р. (Казахстан)
Ешиев А. М. (Кыргызстан)
Игисинов Н. С. (Казахстан)
Кадыров К. Б. (Узбекистан)
Козырева О. А. (Россия)
Лю Цзюань (Китай)
Малес Л. В. (Украина)
Нагервадзе М. А. (Грузия)
Прокопьев Н. Я. (Россия)
Прокофьева М. А. (Казахстан)
Ребезов М. Б. (Россия)
Сорока Ю. Г. (Украина)
Узаков Г. Н. (Узбекистан)
Хоналиев Н. Х. (Таджикистан)
Хоссейни А. (Иран)
Шарипов А. К. (Казахстан)

Художник: Шишков Е. А.

Верстка: Бурьянов П. Я.

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.

При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Материалы публикуются в авторской редакции.

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231.

E-mail: info@moluch.ru

<http://www.moluch.ru/>

Учредитель и издатель:

ООО «Издательство Молодой ученый»

ISSN 2072-0297

Тираж 1000 экз.

Отпечатано в типографии «Конверс», г. Казань, ул. Сары Садыковой, д. 61