

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«ПЕРМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

ООО «Учебный центр “Информатика”»

СОВРЕМЕННЫЕ ГУМАНИТАРНЫЕ И СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Выпуск 1

Материалы первой международной
научно-практической конференции
(26–28 мая 2013 г.)

В 2 томах

Том 1. История, музейное дело; педагогика;
математическое моделирование в социальных науках

Пермь 2013

УДК 101.1:316 + 159.9 + 37.01 + 33 + 93/94 + 008
ББК 87.6 + 88 + 74 + 65 + 63 + 73
С 56

Научные редакторы – *К.В. Патырбаева, А.В. Попов, Е.Ю. Мазур*

Современные гуманитарные и социально-экономические исследования: материалы первой междунар. науч.-практ. конф. (26–28 мая 2013 г.) : в 2 т. – Т.1: История, музейное дело; педагогика; математическое моделирование в социальных науках / науч. ред. *К.В. Патырбаева, А.В. Попов, Е.Ю. Мазур*; Перм. гос. нац. исслед. ун-т. – Пермь, 2013. – 146 с.

ISBN 978-5-7944-2139-2
ISBN 978-5-7944-2140-8 (т.1)

В сборнике публикуются материалы первой международной научно-практической конференции (26–28 мая 2013 г.) «Современные гуманитарные и социально-экономические исследования», организованной Пермским государственным национальным исследовательским университетом при партнерской поддержке ООО «Учебный центр “Информатика”».

В сборник включены статьи, посвященные решению актуальных вопросов современного социально-гуманитарного знания – философии, культурологии, психологии, педагогики, филологии, экономики, политических наук и др.

Сборник рассчитан на широкий круг читателей, интересующихся вопросами развития науки, современного социально-гуманитарного знания.

УДК 101.1:316 + 159.9 + 37.01 + 33 + 93/94 + 008
ББК 87.6 + 88 + 74 + 65 + 63 + 73

Печатается по решению оргкомитета конференции

Организационный комитет конференции:

Канд. филос. наук, доцент каф. философии ФГБОУ ВПО Пермской ГСХА, докторант каф. философии ФГБОУ ВПО ПГНИУ *К.В. Патырбаева (г. Пермь)*; эксперт в области территориального развития, магистр географии, магистр менеджмента *А.В. Попов (г. Пермь)*; ст. преп. каф. спец. психологии ФГБОУ ВПО ДВГГУ *Е.Ю. Мазур (г. Хабаровск)*; д-р физ.-мат. наук, проф., зав. каф. прикл. матем. и информ. ФГБОУ ВПО ПГНИУ *С.В. Русаков (г. Пермь)*; педагог-психолог высшей квалификационной категории *М.И. Патырбаева (г. Пермь)*.

Администрация проекта FEAP: *К.В. Патырбаева, А.В. Попов, С.В. Русаков.*

ISBN 978-5-7944-2139-2
ISBN 978-5-7944-2140-8 (т.1)

© Пермский государственный
национальный исследовательский
университет, 2013

РАЗДЕЛ I. ИСТОРИЯ, МУЗЕЙНОЕ ДЕЛО

Кондакова Е.П.

*К.п.н., старший преподаватель
кафедры философии и истории науки
Белгородского государственного института искусств и культуры
г. Белгород, Россия*

Типология и направления деятельности современного музея

Каждый из музеев уникален и неповторим и вместе с тем в составе их собраний есть некоторые сходные черты, позволяющие распределить все многообразие музейного мира на определенные группы, т. е. осуществить классификации музеев. Одной их важнейших категорий классификации является профиль музея, то есть его специализация, где основным признаком выступает связь музея с конкретной наукой или видом искусства, техникой или производством и его отраслями. Музеи одной специализации объединяются в профильные группы: естественнонаучные, исторические, художественные, архитектурные, литературные, театральные, музыкальные, промышленные, сельскохозяйственные музеи и т.п.

Наряду с профильной классификацией используется и не совпадающее с ней типологическое деление музеев. Существует типология по признаку общественного назначения музеев, в соответствии с которой они делятся на научно-исследовательские, научно-просветительные и учебные музеи. Исследовательские музеи функционируют при научно-исследовательских институтах и академиях наук, в состав которых они обычно входят в качестве структурных подразделений. К самому распространенному типу относятся научно-просветительные музеи. Они тоже занимаются исследовательской работой, но поскольку ориентированы, прежде всего, на массового посетителя, их фонды широко используются в культурно-образовательных целях. В их деятельности большое внимание уделяется созданию экспозиций, выставок и различных культурно-образовательных мероприятий. Главное назначение учебных музеев — обеспечить наглядность и предметность процессу образования подготовки кадров. Этот тип музеев существует в основном, при различных учебных заведениях и специальных ведомствах. Существует и другая типология музеев, в соответствии с которой выделяют музеи коллекционного типа и музеи ансамблевого типа. В ее основе лежит деление по такому признаку, как способ осуществления музеями функции документирования. Музеи коллекционного типа строят свою деятельность на основе традиционного собрания вещественных,

письменных, изобразительных материалов, соответствующих их профилю. Среди музеев под открытым небом существует особая группа музеев, которые создаются на основе недвижимых памятников, музеефицированных на месте их нахождения с сохранением или восстановлением историко-культурной и природной среды. Ввиду особой ценности они имеют статус музеев-заповедников.

В настоящее время педагогика рассматривает музей как наиболее целостную модель культуры. Знакомство с ней способно дать не только информацию о культуре, но и первый опыт существования в пространстве культуры.

Зарубежное и отечественное музееведение традиционно выделяют два основных направления деятельности музея – документирование и образовательно-воспитательное. А. М. Разгон выделяет четыре – документирование, охранное, исследовательское и образовательно-воспитательное, Л. М. Шляхтина же выделяет – научно-фондовая работа, экспозиционно-выставочная деятельность, образовательная деятельность музея [3, с. 87]. Раскроем каждое из названных направлений.

Научно-фондовая работа музея – самостоятельное направление музейной деятельности, основными целями которой являются формирование музейного собрания и создание условий для его дальнейшего широкого общественного использования (сохранение, изучение, презентация). Музей осуществляет научно-фондовую работу на основе научной концепции, которая является составной частью общей концепции развития музея; в ней определены цели и задачи музея и его отделов, принципы организации фонда, концептуальные основы комплектования, изучения и использования музейного собрания, которые базируются на государственном законодательстве о музеях и музейном фонде [4, с. 228-229].

К основным задачам научно-фондовой работы относятся: научная организация фонда, выявление и отбор памятников музейного значения, их экспертиза, включение в музейное собрание, первичная атрибуция, всестороннее исследование музейных предметов и коллекций, документирование результатов работы в научно-поисковых, учетных, научно-информационных документах и справочниках, организация системы хранения, контроля за проведением консервационных и реставрационных работ и др. [4, с. 229].

Специфика научно-фондовой работы регламентируется нормативными документами, в которых определяется порядок и правила учета, инвентаризации, хранения, использования музейных ценностей, вводятся единые для всех музеев РФ формы учета и хранения, методика их ведения и т.д. [4, с. 229].

Экспозиционно-выставочная деятельность изучает основную форму музейной коммуникации – музейную экспозицию,

образовательные и воспитательные цели которой осуществляются путем демонстрации музейных предметов, организованных, объясненных и размещенных в соответствии с разработанной музеем научной концепцией и современными принципами архитектурно-художественных решений [3, с. 113]. Экспозиционно-выставочная деятельность включает в себя вопросы проектирования экспозиции (разработка документации для создания будущей экспозиции); выбора экспозиционных материалов; изучения принципов построения экспозиции (принципы: научности, предметности, коммуникативности, историко-хронологический, комплексно-тематический, проблемный); исследование использования экспозиционных приемов; анализа методов проектирования экспозиции.

Образовательная деятельность музея осуществляется через организацию педагогического процесса, который проходит в различных организационных формах (индивидуальных, групповых, коллективных) на основе музейного памятника с привлечением разнообразных текстов, наглядных пособий, аудио-, видео- и компьютерной техники, а также технологий, позволяющих включить в педагогический процесс, как интеллект, так и эмоции. Средством реализации образовательной деятельности музея выступает музейно-педагогический процесс, представляющий собой, по мнению Б. А. Столярова, «системно организованное и четко направленное взаимодействие музейного педагога и учащихся, ориентированное на формирование в условиях музейной среды творчески развитой личности» [2, с. 106].

Музейно-педагогический процесс включает три взаимосвязанных звена: музейный педагог, музейный предмет, зритель. Схематически музейно-педагогический процесс с учетом взаимоотношений субъекта и объекта можно представить так:

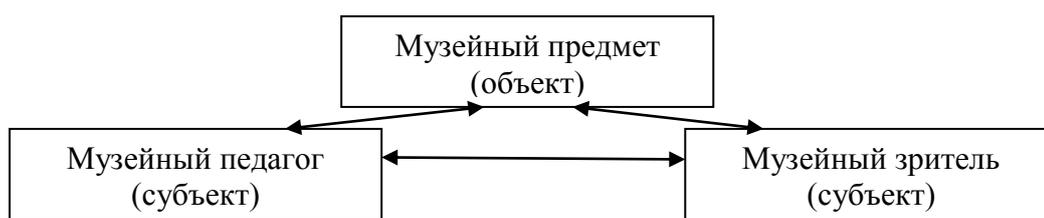


Рисунок 1. Музейно-педагогический процесс

Таким образом, в триаде (рис. 1), представляющей музейно-педагогический процесс в системе общего школьного образования с учетом того, что совместная деятельность учителя и ученика направлена на процесс совершенствования и развития личности ученика, надо понимать: духовно-нравственное становление личности; формирование чувственно-образного мышления на основе восприятия музейного предмета; гармонизацию интеллектуального и эмоционального развития

школьника; освоение необходимых способов взаимодействия с музеем; развитие мотивации и познания к творчеству; формирование и развитие способности к эстетическому восприятию и переживанию (чувства прекрасного); формирование мировоззренческих и гуманистических идеалов.

Образовательная деятельность музея, являясь специфической формой музейной активности, характеризуется педагогической направленностью на развитие, воспитание и обучение личности средствами музейной педагогики [2]. Музей дает возможность:

- увидеть неизвестные образцы художественной культуры, которые не входят в число часто упоминаемых и тиражируемых;
- знакомит детей со специфическими способами передачи информации, характерными для музейной экспозиции;
- овладеть «инонаучными» способами постижения мира, которые в школьных программах почти не представлены;
- приобрести навыки музейного ориентирования, т.е. понять законы существования музея, структуру музея, специфику его деятельности, понять логику построения музейной экспозиции;
- приобрести опыт соприкосновения с подлинником, где каждый экспонат имеет историческую, художественную и эстетическую ценность;
- поиск ценностных ориентиров, которые в дальнейшем помогают выстроить собственную иерархию смыслов и ценностей.

Названные возможности музея, прежде всего, обусловлены свойствами музейных предметов, фондом научно-вспомогательных материалов, музейной экспозицией и музейной средой, в которых заключается специфика музейной информации, посредством которой музей включается в образовательный процесс и реализует свои возможности в обучении, воспитании и развитии личности.

Литература:

1. Кондакова Е.П., Стручаева Т.М. Формирование готовности учителя к использованию средств музейной педагогики в начальной школе. Монография. Белгород: Изд-во БелИПКППС, 2012.
2. Столяров Б. А. Музейная педагогика. История, теория, практика.: учеб. пособие. М.: Высш. шк., 2004.
3. Шляхтина Л.М. Основы музейного дела: теория и практика. Учеб. пособие. М.: Высш. шк., 2005.
4. Шулёпова Э.А. Основы музееведения: Учебное пособие. М.: Едиториал УРСС, 2005.

Нагаева Ю.К.
Учитель истории и обществознания
МБОУ Вершинотейская СОШ
п. Вершина Тая, Аскизский район, Республика Хакасия, Россия

Традиции родного языка в предметах история и обществознание

С чего начинается история народа? История любого народа включает язык, быт, культуру, письмо и многое другое, словом, все, чем живет этот народ. А эта история передается с помощью письма и языка. У каждого народа свой язык, который помогает жить, общаться, реализовывать свои мысли между людьми, живущими в этой языковой общности.

Язык – это сила, воспринимаемая нами как само собой разумеющееся и в то же время представляющая собой некую мистику. Язык – это самое дорогое, что есть у любого народа, он символизирует самосознание народа, его исключительность и уникальность. Бытует древнее мнение, что если задумали уничтожить народ, не стоит грабить его богатство, убивать, он все это потом сможет восстановить; нужно лишить его языка. Тогда он и народом то называться не будет, если не обладает родным языком. Как отметил выдающийся немецкий психолингвист В.Вундт: «Язык – это дух народа»[1, с. 97], потому как язык отражает внутренний мир, красоту народа. Чем богаче словарный запас языка, тем больше и глубже воспринимает народ окружающий его мир.

Язык появился одновременно с возникновением общества. История человечества свидетельствует о рождении множества языков, большинство из которых, просуществовав какое-то время, вымирали, иногда не оставив даже и следа. В настоящее время в мире говорят более чем на 6 тысячах языках, каждый из которых имеет свою сложную систему звуков, значений и грамматических правил. По оценкам лингвистов, половина из языков мира на грани исчезновения и может в ближайшее время потерять последних носителей.

Общеизвестно, в условиях глобализации сохранить национальную самобытность совсем непросто. Однако сберечь свой родной язык и культуру, веками создававшуюся нашими предками и опирающуюся на принципы гуманизма, добра и справедливости, крайне важно.

Еще В. Сухомлинский писал, что родной язык – это неоценимое духовное богатство, в котором народ живет, передает из поколения в поколение свою мудрость и славу, культуру и традиции [3, с. 145]. Так как в родном слове народ сознает себя как творческую силу. Слово родного языка – могущественное – средство передачи исторического, культурного, морального, эстетического, бытового опыта народа.

Родное слово – это неисчерпаемый, животворный и бессмертный источник, из которого ребенок черпает представление об окружающем мире, о своей семье, о своем селе или городе, обо всём своем крае. В языке одухотворяется весь народ и вся его Родина. В ней воплощается небо отчизны, ее воздух, климат, поля, горы и долины, леса и реки, бури и грозы.

Культура языка каждого человека является основой духовности, как отдельного человека, так и всего общества в целом. Духовно возрастать и обогащать свои познания, познания своего народа и всего мира, мы можем лишь зная свой язык. Духовно богатый человек современности стремится знать и совершенно владеть не только своим языком, а и языком других народов. Человек теряет уважение к себе, к соотечественникам, к результатам общечеловеческой деятельности, если усиливает интерес к культуре, науке, если не будет поддерживать свою языковую культуру, словарный запас слов.

Вот почему изучение родного языка сегодня просто необходимо. И не только преподаватели языков и литературы должны уделять этому особое внимание, но и учителя других предметов. Важно не только сохранять преемственность межпредметных связей, но и на каждом занятии с детьми уделять должное внимание изучению традиций родного языка. История и обществознание, как предметы гуманитарного цикла, являются составляющей частью родного языка, неразрывно с ним связанную.

Изучение истории начинается с Древних времён, когда русский язык только зарождался. Многие слова потеряли своё значение, другие исчезли совсем. Но, знать историю родного языка, не значит научить детей говорить на древнерусском или старославянском – это значит помочь им не только проникнуться уважением и гордостью к родному языку, но и заинтересовать его историй появления в мире. Так на уроках истории многие видоизменённые слова мы «отгадываем» из древнерусских слов. Процесс этот достаточно увлекательный, часть слова несут сегодня совсем другой смысл, что заставляет обучающихся по-другому смотреть на свой язык. Возможно, изучать не только изменение, но и историю происхождения слова – откуда произошло, когда появилось. Так, например, слова «сарай» появилось во времена татаро-монгольского ига и означало – «дворец». Таких слов очень много в русском языке, частые завоевательные и оборонительные войны, реформы в западноевропейском духе привели к смешению родного языка со многими другими, и даже вытеснению некоторых русских слов из обихода. В курсе истории мы постоянно с этим сталкиваемся, проводим сравнительные анализы, сопоставляем слова друг с другом и обучающиеся делают свои выводы.

Как по истории, так и по обществознанию после каждой темы проводим словарные диктанты, учащиеся составляют словарные тесты, кроссворды, сканворды и т.д. Всё то, что помогает запомнить не только значение, но и правильное написание родного слова. И, конечно, самое главное – научить детей правильно говорить, правильно выражать свою мысль и доказывать свою точку зрения. Культура устной речи – это главная задача, которая стоит сегодня перед всеми учителями. Пересказ текста, доклады, выступления, сообщения по теме, дискуссии, круглые столы, ответы на проблемные вопросы, решение исследовательских задач и другие различные формы и методы работы позволяют ученикам освоить и эту науку.

Язык – это важнейшая и крепчайшая связь, которая соединяет прошлые, современные и будущие поколения народа в одно большое живое целое. Когда исчезает народный язык, народа нет больше! [5, с. 23] Даже новую Родину может создать народ, но язык – никогда: вымерший язык в устах народа – вымер и народ.

Литература:

1. Вундт В. Проблемы психологии народов. Москва, 2010.
2. Сахаров А.Д. В.А. Сухомлинский и современность (К 85-летию со дня рождения педагога-гуманиста) // Начальная школа. – 2002. – № 9. – С. 20–22.
3. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Киев, 1972.
4. Гасан Гусейнов. Новая роль русского языка в мире как предмет изучения и преподавания. – <http://gefter.ru/archive/4359>
5. Серова А. А. К. Д. Ушинский о роли русского языка в воспитании человека // Электронный журнал «Знание. Понимание. Умение». – 2009. – № 2 – Педагогика. Психология.

Голотин А.В.
Аспирант, кафедра История Отечества
Ульяновский государственный университет
г. Ульяновск, Россия

Влияние государства на развитие культуры в Симбирской губернии в начале 20-х годов XX века

Развитие культуры в стране всегда сопровождалось спорами о степени демократизации культурной политики государства. Вмешательство правительственных органов в работу культурных организаций зачастую просто необходимо, так как без государственной поддержки они могут не выдержать затруднений разного рода и перестают существовать. Вместе с тем чрезмерное вмешательство государства создает зависимость культурной деятельности от власти. Итогом может стать деформация культурной жизни общества. В истории России имеются такие периоды, когда государство или церковь были главными институтами, поддерживавшими искусство, литературу и науку. Одновременно они же запрещали те направления культуры или отказывали в покровительстве тем художникам, мыслителям и изобретателям, которые либо противоречили «общественным нормам», либо наносили ущерб государству или церкви. [9, с. 304] Цель научной статьи показать влияние государства на развитие культуры в Симбирской - Ульяновской губернии в начале XX века. В научном труде проанализированы основные архивные документы учредительных структур с целью выяснения особенностей формирования новой культуры.

Перед изучением влияния государственных органов на развитие культуры необходимо рассмотреть чиновничий состав губернского исполкома, по причине выяснения квалификации государственных служащих. По личным карточкам, которые сохранились, была идентифицирована часть служащих губернского исполкома.

Архивные сведения из документа свидетельствуют, что состав исполкома не являлся квалифицированно подобранным. Только пять человек имели высшее образование, но с должным уровнем квалификации, возможно, был один служащий. Все остальные обладали начальным или средне – профессиональным образованием. Поэтому для должностных лиц губернской администрации проводились курсы по переподготовке. [2, Л. 13-35] Ведь ситуация находящаяся внутри органов была печальной. Ряд трудностей появлялись из-за халатного исполнения своих обязанностей. Все это не могло сказываться плодотворно на деятельность губернской власти. В связи сложившимися обстоятельствами губернский

исполком издал постановление. Запрещались беседы личного характера, допускались только служебные переговоры, которые не должны отвлекать других сотрудников. Разрешался уход с работы раньше времени с согласия начальства. Предписывалось следить за целевым посещением граждан административных учреждений, в случаи недопонимания отправлять их в соответствующие отделы, где им смогут оказать помощь [6, Л. 83]. По причине же знания трудовых резервов была проведена перепись бывших царских чиновников. Сам же процесс регистрации являлся обязательным для всех, за не участие в нем лиц привлекали к ответственности [4, Л. 6].

В начале 20-ых годов XX века в Симбирске экономический и продовольственный кризис негативно влиял на развитие культуры. Поэтому губисполком приказывал: «1. Свободную закупку продуктов и фуража: хлеба, зерна, муки, крупы, а также зерна, фуража сена, картофеля, мяса, масло и яиц с целью вывоза за границы губернии прекратить. 2. Весь вывоз продукции организациями и частными лицами только с разрешения Губисполкома. 3. Закупленные на вывоз продукты и фураж подлежат к задержанию» [4, Л. 23]. И по архивным сведениям в губернии в 1925 году существовал дефицит в бюджете в размере 3788710 рублей [5, Л. 12]. Однако это не означало, что не получалось на отдельные сферы культуры находить финансирование. Губернский исполком убедительно просил «наркомпросу ускорить рассмотрение смет расходов музейной секции губотнароба в сумме 50 млн. 889 тыс. 932 рублей и дополнительно 9 млн. 52 тыс. рублей» [3, Л. 37]. «Для окончательного расчета с актерами рабочего крестьянского театра потребуется 6 297 рублей, ... поэтому недостающую сумму ... прошу разрешить Президиума ГубИк открыть из смет народного образования по местному бюджету со снятием с соответствующих параграфов по согласованию ГубФо» [8, Л. 39].

В это же время происходило регулирование проведения массовых зрелищ. Так указанные мероприятия проводились без всякого разрешения. Поэтому предлагалось «к точному исполнению: всем культурно-просветительским организациям в Симбирске и уездах при проведении митингов, концертов, спектаклей, лекций обязательно спрашивать разрешения на проведении мероприятий у губполитпросветом. Ежемесячно, не позднее второго числа культурпросветы должны составлять отчеты для Губполитпросвета и Уполитпросветампо по всем проведенным в истекшем месяце постановок, спектаклей, концертов. Губполитпросветы и Уполитпросветы при содействии милиции следить за выполнением распоряжений» [4, Л. 45].

Анализ архивных источников доказывает, что государственные органы в лице Уполитпросвета координировали развитие культуры в Симбирском уезде. Так в 1922 году им был составлен отчет о

проделанной работе за сентябрь. По нему удалось установить, что обязательно сохранялась как минимум одна центральная уездная библиотека, реорганизовывались волостные, районные библиотечные центры и передвижки. В каждом поселении создавались клубы партийно-социалистического характера. Заключались договоры с населением в общественных пунктах при школах по ликвидации безграмотности, возлагая ведение учителя. В городах по возможности создавались школы 1 ступени и 2 ступени. Проводились общественные занятия политработы. Допризывники сыграли один футбольный матч, также были выступления спортсменов. Кинотеатр работал 19 дней, театр – 17 дней [5, Л. 84].

В других уездах губернии дела обстояли не лучше. Например, в Сенгилее не функционировала центральная библиотека, а деятельность волостных читальных центров задерживалась из-за неполучения разрешения. Тем не менее, в поселении имелись следующие заведения - драматический кружок, 4 линкпункта и Дом Крестьянина [7, Л. 5].

Однако в этих трудных условиях все-таки шло развитие культуры, об это свидетельствует доклад Подотдела искусств от 1921 года. В музыкальных школах города Симбирска 1-ой и 2-ой ступени училось 120 и 174 человека. В Сызрани в музыкальной школе 1-ой ступени училось 305 человек. В Карсуне – 169 человек, в Алатыре и в Курымыше по 72 человека. В Алатыре также существовало музыкальная школа 1-ой ступени для взрослых. В Симбирске было открыто училище по подготовке преподавателей изобразительных искусств. В городе открылись государственное предприятие художественных производственных мастерских и студия изобразительных искусств для 110 человек. Культурных учреждений в Симбирской губернии театров – 54, кинематографов – 12, музеев и выставок – 4, оркестров – 10, хоров – 13, кружков театральных – 237, кружков музыкальных – 6, музыкальных школ 1-ой ступени – 6, 2-ой ступени – 1, для взрослых – 6, студий театральных – 3, студий живописи – 4, мастерских художественных промышленных – 1, декоративных – 1. Неопределенная же позиция центра и местных органов по развития художественного образования, разногласия в художественной секции представителей разных культурных течений. Отмечено сокращение штатов работников культуры, частая смена заведующих культурных учреждений. С финансовой точки зрения в культурном деле абсолютно отсутствовали денежные средства. Возможно, самое главное нежелание местных исполкомов оказывать помощь культурным учреждениям [4, Л. 211]. В Алатырском уезде существовало 17 профессионально-технических учреждений. Музыкально-художественная группа представлена из: алатырской музыкальной школы 1 ступени, алатырской музыкальной школы для

взрослых, рабочей музыкальной школы, алатырской художественной студии. Частично музыкальные школы могли бы перейти на самообслуживание [1, Л. 30].

Развитие культуры испытывало активное вмешательство государство. Губернский исполком боролся с неграмотностью через сеть школ и ликпунктов. В процессе обучения шла пропаганда советской социалистической идеи через клубные учреждения. Открывались избы-читальни и сохранялись центральные библиотеки. В Симбирске функционировал государственный театр и киноцентр. Общественные мероприятия устраивались только с разрешения губполитпросвета. Постепенно в течение 20-х годов XX века складывалась централизованная система управления.

Литература:

1. Государственный Архив Ульяновской Области ФР. – 190. Оп. 2 Д. 175
2. ГА УО Ф. Р – 200. Оп. 2 Д. 587
3. ГА УО Ф. Р – 200. Оп. 2 Д. 683
4. ГА УО Ф. Р – 200. Оп. 2 Д. 692
5. ГА УО Ф. Р – 200. Оп. 2 Д. 1095
6. ГА УО Ф. Р – 200. Оп. 2 Д. 1097
7. ГА УО ФР. – 200. Оп. 2 Д. 1636
8. ГА УО Ф. Р – 200. Оп. 2 Д. 1652
9. Ерасов Б.С. Социальная культурология / Б.С. Ерасов // Культурология, теория школы история практика. – М.: Аспект-Пресс, 2000 – С. 304-331.

Сайранова У.Ш.

*студентка, исторический факультет,
отделение культурологии, кафедра всеобщей истории
Пермского государственного
гуманитарно-педагогического университета
г. Пермь, Россия*

Чтение и письмо в викторианскую эпоху как досуговая практика аристократического класса

Досуг как социальное явление – отражение общественной и духовной сущности человека. Его содержание зависит от историко-культурного контекста и меняется вместе с господствующей в обществе системой ценностей. Характер досуга определяется укладом жизнедеятельности людей, сложившимися традициями и обычаями, социальными нормами, правилами, эстетическими предпочтениями [1]. В Викторианскую эпоху появился досуг в современном его понимании.

Досуг викторианцев имел множество граней: рисование, рукоделие, танцы, спорт, карты, клубы, музыка. У каждого человека был свой определенный набор досуговых практик, соответствующий личным предпочтениям и, что важно, гендерной принадлежности. Среди общих для мужчин и женщин видов досуга важное место занимали чтение и письмо.

Чтение было привилегией аристократического класса. Ни один истинный джентльмен не представлял своей жизни без газет. Утро начиналось с того, что к завтраку подавалась и газета. Это был почти священный ритуал для джентльмена. У каждого мужчины были свои газетные предпочтения. Выбрав свое издание в молодости, джентльмен почти никогда не изменял ему, как герой Ж. Верна Филеас Фогг, который ежедневно в одно и то же время читал свежую «Таймс» [6]. Азнаворианц-Азнауров отмечал: «Отличительной чертой теперешних англичан является то, что они почти не читают заграничных газет, книг, журналов и не признают ничего заграничного: у них все лучшее – и материи, и кожи, и газеты, и взгляды, и порядки» [3, с. 7]. Герой романа У. Теккерея «Книга снобов» описывал джентльмена почтенного возраста, который любил расположиться на вечернем выпуске «Таймс», причем «Морнинг кроникл» он держал на коленях, «Генералд» у него был засунут между сюртуком и жилетом, «Стандарт» под мышку справа, «Глобус» под мышку слева, а сам он при этом читал «Дейли ньюз», но позже он еще попросил «Панч» у своего соседа, который только что смеялся при чтении этого журнала [10].

Заметим, что издание газет было прибыльным делом, хотя стоимость газеты была невелика (2–6 шилл.) [2]. Тиражи постоянно росли. Газеты, содержавшие разнообразные материалы о политике, экономике, светской жизни, спорте, о бракосочетаниях, смерти и др., были едва ли не единственным источником информации о событиях и жизни людей в стране и за ее рубежом в то время.

Большой популярностью у викторианцев пользовались романы. Особое место в литературе эпохи занимали «социальные романы». Романы Ч. Диккенса («Домби и сын», «Николас Никльби», «Оливер Твист»), У. Теккерея («Карьера Барри Линдона», «Ярмарка тщеславия», «Из записок Желтоплюша», «Книга снобов, написанная одним из них») - своеобразные энциклопедии викторианской жизни, имевшие массу читателей.

Автором социальных романов был также премьер-министр Б. Дизраэли, один из любимых писателей самой королевы Виктории. Первый его роман (1844 г.) провозглашал идеалы «Молодой Англии» – объединение всех социальных слоев нации в лоне эстетизированной государственной церкви под отеческим попечением земельной аристократии, омоложенной слиянием с новым классом промышленников, и под высшим протекторатом природного отца нации – монарха. Так свою литературную работу в её лучшей части Дизраэли сделал средством пропаганды своих социально-политических взглядов [7].

Особую популярность в Викторианскую эпоху получил эпистолярный жанр. Недаром именно в Англии в 1820 г. торговцем бумаги Бревером из Брайтона был изобретён конверт. В Англии же в 1840 г. после проведения почтовой реформы Хилла был осуществлен первый в мире выпуск почтовой марки [11, с. 599]. Эти события связаны с новым этапом в развитии эпистолярного жанра, характеризующимся невиданным всплеском его популярности. Для исследователя письма викторианцев – ценный источник историко-культурной информации, позволяющий рассмотреть эпоху «изнутри». Именно в этом аспекте изучение эпистолярия имеет наиболее давние традиции [11 с. 599].

Не менее важен и взгляд «снаружи». В начале 1860-х гг. Великобританию посетил И. С. Тургенев, который в письмах П. В. Анненкову делился своими впечатлениями: «С тех пор как я не писал Вам, я был в Англии – и, благодаря двум-трем удачным рекомендательным письмам, сделал множество приятных знакомств, из которых упомяну только Карлейля, Теккерея, Дизраэли, Маколея; - если бы я не уехал так скоро, меня хотели представить Палмерстону, принцу Альберту...» [4]. Безусловно, такие знакомства были чрезвычайно важны и интересны русскому писателю, поскольку его представили высшему свету британской литературы того времени, что

вряд ли было возможно без рекомендательных писем. Оценивая значение писем писателей, М.П. Алексеев подчеркивал: «Писательские эпистолярные не только историческое свидетельство: они имеют черты "отличные" от любого другого бытового письменного памятника, архивной записи или даже прочих эпистолярных документов: письмо находится в непосредственной близости к художественной литературе и может порой превращаться в особый вид художественного творчества, видоизменяя свои формы в соответствии с литературным развитием, сопутствуя последнему или предупреждая его будущие жанровые и стилистические особенности» [11 с. 599].

Интересна судьба дневниковых записей королевы Виктории (тоже очень распространенного вида письменной практики). Виктория вела дневники с 13-ти лет. Эти ежедневные записи трансформировались в мемуары. Превращение дневника из банальных прикладных записей в литературный жанр стало возможно тогда, когда частный человек стал интересен не только самому себе, но и окружающим. Ведь дневниковые записи фиксируют опыт, который читателем расценивается одновременно как уникальный и всеобщий. История интересна нам, когда она воплощена в мыслях и чувствах конкретных людей – таких же, как мы сами [8].

Перед смертью Виктория поручила своей младшей дочери Беатрис отредактировать эти записи перед тем, как их отправят в архив и опубликуют. Принцесса провела за редактированием журнала матери тридцать лет, она переписала от руки все записи, а оригинал сожгла, завершив свою миссию в 1931 г. Сейчас 111 томов записей Королевы Виктории хранятся в Королевском Архиве в Виндзорском замке [12].

Виктория, как и многие другие ее современники, зачитывалась мемуарами английской писательницы, Фанни Бёрни. Для потомков Фанни Бёрни осталась едва ли не исключительно автором дневников, которые вела на протяжении жизни и которые были изданы после её смерти. Таковы «Ранние дневники» (опубл. 1889), которые дают картину литературной и общественной жизни Британии тех лет, и более поздние «Дневники и письма» (опубл. 1842—1846), в которых много места уделяется подробностям придворного быта [4].

Более известны современному читателю мемуары А. Кристи «Автобиография», в которой писательница рассказывает о своей жизни с раннего детства: учебе, танцах, нарядах, балах, то есть обо всем том, что наполняло ее жизнь [9].

Можно заключить, что в жизни викторианцев письма, дневники и мемуары как досуговая практика играли большую роль. Они позволяли выразить отношение реальных людей к реальным событиям в их личной жизни, что важно для изучения микроистории,

и к событиям в стране и мире, что помогает объемному исследованию исторической реальности эпохи.

Чтение служило мужчинам источником информации, женщины же в большей степени находили в чтении способ сублимации социальной активности.

Эпистолярный жанр стал популярен и как форма изложения своих мыслей интимного характера (дневник) и как способ представления своих мыслей на суд общественности (мемуары).

Литература:

1. Александрова, А.Ю. Теоретические основы географии туризма. Электронный ресурс. <http://www.sgu.ru/files/nodes/9769/02.pdf>

2. The Illustrated London News. Электронный ресурс. www.ru.wikipedia.org/wiki/The_Illustrated_London_News

3. Азнаворианц-Азнауров Ф.М. Мысли очевидца об Англии, С.-Б., 1905.

4. Анненкову, П.В. Письма (1855-1858). Мемуары и переписка. Тургенев Иван Сергеевич. Электронный ресурс. www.ivan-turgenev.ru/memyari/083-241.html

5. Берни, Ф. Электронный ресурс. www.ru.wikipedia.org/wiki/Бёрни,_Фанни

6. Верн, Ж. Вокруг света за восемьдесят дней. Электронный ресурс. www.lib.ru/inofant/vern/arndwrlld.txt

7. Дизраэли, Б. Электронный ресурс. Режим доступа: www.ru.wikipedia.org/wiki/Дизраэли,_Бенджамин

8. Кобрин К. Похвала дневнику. Электронный ресурс. www.magazines.russ.ru/nlo/2003/61/kobrin-pr.html

9. Кристи, А. Автобиография. Электронный ресурс. www.e-reading-lib.org/book.php?book=109082

10. Теккерей, У.М. Книга Снобов, написанная одним из них. Электронный ресурс. www.royallib.ru

11. Фрик, Т.Б. Переписка Н.М. Карамзина с членами царствующего дома как литературный факт (к постановке проблемы). Вестник науки Сибири. 2011. - №1 (1).

12. Цитаты из дневника королевы Виктории. Электронный ресурс. <http://www.ahmadtea.ua/371/>

Рахметова А.Н.
*Студентка 2 курса факультета менеджмента
кафедры гуманитарных дисциплин
Национального Исследовательского Университета
Высшей Школы Экономики
г. Пермь, Россия*

Влияние арабской культуры на развитие Испании

Рассматривая достижения арабов в науке, необходимо помнить о том, что они многое заимствовали у греков и развивали это «заимствованное» и совершенствовали его. Арабы внесли огромный вклад в науку, добившись огромных успехов. Именно они ввели арабские цифры, таким образом, положили основу для современной арифметики. Кроме того, они развили алгебру и положили основу для аналитической геометрии. А также они стали основателями плоскостной и сферической тригонометрии, которая не наблюдалась у греков. Нам известны такие арабские математики, как ан-Найризи (ум. ок. 922 г.) и Ибн аль-Хайсама (ум. в 1039 г.)

Без внимания арабов не осталась также и астрономия, где были сделаны ими ценные наблюдения. Самые известными астрономия-математиками являются Маслама аль-Маджрити, Ибн ас-Самх и Ибн ас-Саффар и астроном Ибн Абу-р-Риджал. После этого до конца XII в. выдающихся имен не было, а затем появились два серьезных астронома в Севилье: Джабир ибн Афлах и ал- Битрауджи [2].

Первыми переведенными сочинениями с греческого на арабский были сочинения, которые касались медицины и астрономии. Мусульманин нуждался в азах астрономии в связи с тем, что благодаря этим азам он мог определить, в каком направлении находится Мекка, так как именно в сторону Мекки мусульманин обращается при молитве.

Самым значительным именем в астрономии, так и в математике является имя аль-Хорезми, хотя европейцы зовут его Алгорисмус, именно от такой трансформации имени появился термин Алгоритм. Очень распространены его труды, посвященные математике, которые вскоре стали основой для всей алгебры. Даже название этой науки происходит от его имени. Также его труды были посвящены арифметике, где он использовал систему счисления, то есть арабские цифры.

В некоторых странах, которые были покорены арабами, еще до арабов существовала астрономия, например, в Ираке. Там она основывалась на птоломеевской астрономии и на индийской астрономии. Арабы заинтересовались тогда астрономией, но они быстро убедились в том, что птоломеевская система слаба, и она была

подвержена критике арабов. В астрономии большое внимание уделяется таблицам, так называемым зидж. Такие таблицы наблюдаются во многих странах: в Индии, в Персии. Арабы сравнили их и выявили несоответствия, что побудило их произвести более точные наблюдения. Таким образом, самая точная таблица была составлена в 900 году аль-Баттани.

Многие арабы достигли хороших успехов в медицине, после того как труды Галена и Гипократа были доступны на арабском. И даже выяснилось то, что мусульманские врачи во многом превзошли своих греческих учителей. Самыми известными были Разес и Авиценна. А период с восьмого века по тринадцатый ознаменовался тем, что были известны более 70 арабских авторов, чьи труды посвящены медицине.

Необходимо помнить о том, что на большей части территории Испании выпадает мало осадков, и такие условия не позволяют выращивать определенные виды культур, для возделывания которых необходимо большое количество воды. Но арабы усовершенствовали уже существовавшую систему орошения. Таким образом, в Испании начали расти такие культуры, как сахарный тростник, рис, апельсины, хлопок и т.д [2].

В мусульманской Испании развились различные ремесла, и даже такие, которые занимались производством предметов роскоши. В Кордове начали производить хрусталь. Интересный факт о том, что в X веке Кордова и Византия начали соперничество в производстве ювелирных изделий из золота и серебра. Проанализировав все эти факты можно сказать, что все эти элементы жизни мусульманской Испании должны были выработать изысканный вкус хотя бы у высших слоев. Также было огромное влияние со стороны мусульманских центров, Медины и Багдада. Даже на кухню европейцев повлияли арабы: специи использовались во многих блюдах европейцев. Именно от арабов Европа узнала, что такое сахар [2].

Известна такая интересная фраза историка и философа Лабри : «Уберите арабов из истории, и возрождение словесности в Европе опоздало бы на много веков» [2, с. 132]. Ведь действительно, мы можем проследить влияние арабского языка на многие языки Западной Европы, особенно на испанский язык.

Таким образом, именно испанский язык испытал огромное влияние арабского языка. Введение арабских слов в испанский язык началось уже в VIII веке и продолжалось весьма длительное время. Произошел лингвистический вклад арабского в испанский словарный запас. Например, слова, которые начинаются с "Аль", такие как álgebra, alcoba (спальня), также слова jefe (начальник) от арабского слово khalifa (начальник), и fulano (кто-то) от арабского fulan (кто-то) являются свидетельством влияния арабского языка [5]. В меньшей

степени арабский повлиял на такие фразы: *si Dios quiere* (с Божьей помощью), и *Dios le guarde* (да хранит вас Господь), которые происходят от арабского *Insh'allah*, что значит, Бог воздаст на русском языке [4]. Данные примеры иллюстрируют связь между арабским и испанским языками.

Подводя итог, можно сказать, что Испания не смогла сохранить изоляцию от влияния арабов. Наоборот, практически на всей территории складывается испано-арабская культура, которая в свою очередь берет над местными культурами. Арабский язык был общегосударственным, таким образом, его знали как мусульмане, так и христиане. За то время, которое арабы прибывали в Испании, местное население так хорошо восприняло культуру арабов (за исключением религии), что их начали называть мосарабами. Для подтверждения этих слов многие авторы приводят как пример слова епископа Алвара, который в своем сочинении 854 года высказывает свое недовольство подрастающим поколением : *«Многие из моих единоверцев читают стихи и сказки арабов, изучают сочинения мусульманских философов и богословов не для того, чтобы опровергать, а чтобы научиться, как следует выразиться на арабском языке с большей правильностью и изяществом. Где теперь найдется хоть один, кто бы умел читать латинские комментарии на священное писание? Кто среди них изучает Евангелия, пророков и апостолов? Увы! Все христианские юноши, которые выделяются своими способностями, знают только язык и литературу арабов, читают и ревностно изучают арабские книги. Даже забыли свой язык, и едва найдется один на тысячу, который сумел бы написать приятелю сносное латинское письмо. Наоборот, бесчисленны те, которые умеют выразиться по-арабски в высшей степени солидно и сочиняют стихи на этом языке с большей красотой и искусством, чем сами арабы»* [1, с. 11-12].

Кроме того, евреи, которые проживали на территории мусульманской Испании, приняли культуру арабов, но при этом сохранили свою религию. Скорее всего, из-за того, что в мусульманской Испании была хорошо развита торговля с Западной Европой, возникло влияние арабов на Европу. Конечно, Европа в основном поддерживала хорошую связь с Византией, но большинство заимствований связано именно с арабами. Арабы во многом способствовали развитию западной Европы не только в плане материальной культуры и технических открытий, но также в развитии осознания европейцами самих себя, через стимулирование развития науки и философии в Европе.

Очень удачно иллюстрирует влияние арабской культуры на Испанию высказывание французского мыслителя Густава Лебона: *«Если бы арабы сумели покорить всю Европу, они бы сделали ее*

мусульманской, что, безусловно, спасло бы ее от упадка, который она пережила в период темного средневековья, который, благодаря им так и не коснулся Испании» [3, с. 124].

Литература:

1. Крачковский И. В. Арабская культура в Испании. М., 1937
2. Монтгомери У. Влияние ислама на средневековую Европу [Электронный ресурс] // Организация времени: Интернет-сайт. URL: (<http://www.portal-credo.ru/site/?act=lib&id=1422>).
3. Уотт У. М., Какиа П. Мусульманская Испания. М., 1976 – С. 113
4. Erichsen, G. Arabic words abundant in Spanish. [Электронный ресурс] // Организация времени: Интернет-сайт. URL: <http://spanish.about.com/b/a/047909.htm>
5. Huffman, H. Two Examples of Influence of Arabic Syntax on Spanish // Journal of the American Oriental Society. – 1977. - № 1. - P. 27-34

Сысоева О.Н.

*К.с.н., доцент кафедры «Философия и история»
Институт сферы обслуживания и предпринимательства
(филиал) ДГТУ г. Шахты, Россия*

Казачьи общества Дона как субъект социальных процессов самоуправления и власти

Казачество было сложным, своеобразным и многоплановым социально-политическим и социокультурным феноменом восточноевропейской (евразийской) истории. Формирование его происходило при особых обстоятельствах, что и обусловило характер казачьих обществ.

История донского казачества знает достаточное количество форм местного самоуправления, которые отличались определенной демократичностью, логикой построения, длительностью исторического существования. В формировании местного самоуправления с участием казачества выделяются четыре основных периода: стихийный или ранний (до начала XVI в.), организационный (XVI – XVII вв.), государственный (XVII – XIX вв.) и заключительный, т.е. современный [1, с. 10].

В ранний период (до начала XVI в.) становления местного самоуправления важной характеристикой являлась социальная открытость казачьих общин, которая объективно обусловила складывание к середине XVI века самобытной военно-политической

формы социально-этнической организации, которая вобрала в себя одновременно элементы воинского уклада жизни и общественного самоуправления. В системе местного самоуправления донского казачества рациональным образом сочетались традиции славянской общины и новгородского вече, с заимствованной у кочевников-степняков формой военной организации, основанной на принципе единоначалия. В этот период получают развитие протодемократические принципы самоуправления, складываются законодательные и исполнительные органы власти, разделённые по вертикали. Проявлением этого демократического начала выступал Войсковой Круг, которому были присущи начала черты представительного учреждения, ведь он решал вопросы внешних сношений, войны и мира, основания новых городков, приема в казаки. Осуществлял Круг и судебную власть. Принятые на нем постановления являлись обязательными в исполнении для всех казаков. В условиях казачьего общежития Круг закреплял своими решениями все, что способствовало укреплению братства казаков, развитию уважения к старшим, и женщинам. Казак в своей общине чувствовал себя самостоятельным в экономическом и политическом плане. Исполнительную власть в Войске Донском олицетворял атаман и его помощники, всенародно избираемые на Круге, выполнявших функции советников атамана. Они занимались рассмотрением общественных дел, назначением наказаний провинившимся, разбором жалоб. К концу XVI века происходит разделение функций и полномочий между Войсковым Кругом и местными правлениями, которые стали создаваться в городах и станицах по принципу войскового. Появились «становые избы», являющие собой местоположение власти.

Анализируя систему управления казачьими обществами того времени, можно говорить о государственном (областном) казачьем самоуправлении Войском Донским.

Петровские реформы ускорили процесс адаптирования вольного казачества к структуре феодально-самодержавной России. В конце XVIII в. – начале XIX в. начинается так называемый государственный этап в развитии отношений России и Дона. Этот период ознаменовался значительным усилением российской державы и установлением контроля над казачеством. Указами царя Александра I (29 сентября 1802 г., 6 февраля 1804 г.) проводилось чёткое разделение между войсковым и станичным правлениями, при этом войсковое правление всё больше приобретало черты гражданского государственного управления губерниями России, а станичное и хуторское правления выделялись, как формы общественного местного самоуправления [1, с. 36]. Таким образом, исполняя в качестве административной единицы, фискальные и полицейские, а также

некоторые благотворительные функции, станичные и хуторские правления становятся объектом, а не субъектом в местном управлении России. С начала 80-х г. XIX в. правительство берет курс на консервацию феодально-правовых и традиционных основ казачьей жизни, тем самым минимизируется роль казачьих организаций в системе местного самоуправления.

Период 1917–1922 годов характеризовался стремительными и кардинальными изменениями в политической и институциональной структуре донского казачества. В это время социальные процессы развития казачества характеризовались борьбой двух основных тенденций: первая была связана с попытками политической самоорганизации казачества, обновления сословных институтов самоуправления и автономизации Войска, а вторая – с созданием при поддержке внешних центров власти и части казачьего населения на войсковой территории общегражданской администрации. Стремление казачества автономно решать свои вопросы нашло воплощение в созыве Войскового казачьего съезда в апреле 1917 года. Делегаты съезда выразили свое отношение к основам организации общероссийской власти и статусе Войска Донского. Они отвергли возможность государственного устройства на федеральной основе, отстаивая идею автономии Дона как самоуправляющейся административно-территориальной единицы [1, с. 81-82]. Было принято положение об управлении областью, подлежащее утверждению на Войсковом Кругу. Положение регламентировало деятельность казачьих структур в сфере государственного управления областью на окружном, станичном и хуторских уровнях. Временное правительство пошло навстречу желанию казачества и возродило в полной мере местное самоуправление на правах автономии. Дон вновь, как в старину, стал автономной провинцией России. Были восстановлены Войсковой Круг и выборная власть. Начала воссоздаваться старая система местного самоуправления с участием казачьих обществ, проверенная многими веками своего существования. Выбирались окружные, станичные атаманы, создаются окружные, станичные правления. Законодательная власть находилась у Войскового Круга; исполнительная – у Правительства и Атамана. В тоже время можно отметить, реальное участие казачьих обществ в органах местного самоуправления было осложнено существованием двоевластия на Дону, что сильно сказалось на процессе стабилизации обстановки в регионе. В связи с Октябрьской революцией 1917 года и последовавшими вслед за этим изменениями в политической жизни страны перед законодательными и исполнительными органами власти на Дону встали задачи политического устройства области. Правительство Республики Советов, понимая, что силой склонить казачество в «советскую веру»

невозможно, сделало всё, чтобы нейтрализовать его в начавшейся гражданской войне. Большевики обещали сохранить казачью демократию, расширить полномочия казачьих обществ в органах местного самоуправления, а также решить вопросы о земле с обязательным решающим участием казаков. В целях установления прочных связей с казачьими организациями большевики создали активно действующий Казачий комитет при ВЦИК. Но с 11 по 17 мая 1918 г. на Дону оформилось государственное образование: Всевеликое Войско Донское – Донская белоказачья республика. Были утверждены основные законы, по которым местное самоуправление с участием казачества было бы восстановлено, но сложившаяся обстановка не позволяла казачьим организациям управлять Донским краем. В условиях гражданской войны Круг стал выразителем политической воли казачьих верхов и близких к ним социальных слоев иногородней буржуазии и зажиточного крестьянства [2, с. 140]. Всевеликое Войско Донское по существу представляло собой президентскую республику со всеми необходимыми атрибутами (герб, флаг, гимн), сформировалась законодательная власть в виде Войскового Круга и исполнительная в лице Совета управляющих отделами. Функционировала и третья ветвь власти – суды. Атаман сосредоточил в своих руках президентские полномочия, он выступал как глава государства и верховный главнокомандующий донской армией. Далее была воссоздана система местного самоуправления – окружное самоуправление – во главе стоял окружной атаман, после – станица со станичным атаманом, и, наконец, хутор и курень, как основа местного самоуправления с участием казачества и его начало. Объективные экономические, социальные и военные трудности привели к возникновению в конце 1919 г. кризиса режима, затрагивало его системообразующие элементы, характер самоуправления и вкуче привели к краху суверенности Всевеликого Войска Донского. Последнее стало примером уникального государственного образования, созданного донским казачеством и его сословными лидерами, в основе которого лежало стремление усилить роль казачьих обществ в системе местного самоуправления.

После победы Советской власти на Дону в начале 1920 года Войсковой Круг прекратил свое существование, вся территория Войска Донского была расчленена. В местных органах власти казаки почти отсутствовали. Исход гражданской войны обусловил ликвидацию, в конечном счете, сословных институтов управления и включение казачьих районов в единую советскую административную систему страны. Можно констатировать, что советская власть прекратила деятельность казачьих обществ в системе местного самоуправления.

С конца 80-х годов XX века начинается процесс возрождения

казачества, вызванный социальной трансформацией российского общества. Это потребовало самоорганизации казачьих обществ, которые представляли собой добровольные самоуправляемые формирования, созданные по инициативе граждан, объединившихся на основе общности интересов. Они выступали как общность – активная динамизирующая сила общества, определяемая не только субъективным критерием идентификации ее членов, но и объективным показателем – социетальной активностью. Деятельность казачьих обществ в культурно-историческом и социальном пространстве стала направляться на восстановление значимости роли казачьих обществ в системе местного самоуправления.

Литература:

1. Золотарев, И.И. Казачье самоуправление на Дону [Текст] : монография / И.И. Золотарев. – Ростов н/Д : Рост. Изд-во, 1999. – 320 с.
2. Водолацкий, В.П. Казачий Дон: очерки истории и культуры [Текст] : учеб. пособие. / ред. А.П. Скорика. – Ростов н/Д : ООО «Терра», 2005. – 448 с.

Чайкина В.А.

*Магистрант первого года обучения
Северо-кавказского федерального университета
Гуманитарного института
г. Ставрополь, Россия*

Некоторые из женских профессий низшего среднего класса в эпоху королевы Виктории

Особенное положение женщины в викторианскую эпоху (1837-1901 г.), ее «усеченные» права в политической, экономической, социальной сферах жизни английского общества давно привлекают внимание исследователей. В данной статье мы хотим подробнее рассмотреть трудовую деятельность англичанки низшего среднего класса в XIX веке.

Роли супругов в викторианской семье, благодаря доктрине «разделенных сфер» (divided spheres), были выстроены строго. Главной хранительницей семейного очага была женщина. Она отвечала за атмосферу в доме, управление домашним хозяйством и воспитание детей. Рабочая, политико-экономическая сфера была целиком отдана мужчинам. Вследствие этого социальный статус женщины оставался низким, она не могла реализоваться нигде, кроме семейной жизни. Были сильны и предрассудки, относительно

работающей женщины. Обычно для англичанки того времени естественной «карьерой» и предназначением являлось замужество, а ее работа вне дома указывала на неспособность мужа или отца прокормить семью, что было сильным позором [1; с.130].

Оплачиваемая работа не поощрялась и среди представительниц средних слоев. Мужчины были привязаны к своей работе, а их жены и дочери предоставлены самим себе. Чаще всего жена представителя среднего класса имела служанок (хотя бы одну) и во многом была освобождена от хлопот по хозяйству, и должна была чем-то заполнить свободное время. Большинство англичанок среднего класса, думая, что они подражают благородным леди, ходили по магазинам или в гости к соседкам посплетничать, а то и просто бездельничали.[2]

Но это была всего лишь желаемая сторона жизни викторианок, которая постулировалась в обществе. В действительности, многие женщины среднего класса работали, если появлялась необходимость (семье нужны были деньги или женщина становилась вдовой) и работодатели соглашались. Работа женщины должна была соответствовать занимаемому социальному статусу, а так как средний класс неоднороден, то и возможные профессии для англичанок негласно делились на две группы: «благородные» для высшего среднего класса и остальные, требующие меньшей специальной подготовки и познания для низших слоев среднего класса.

Англичанки низшего среднего класса, который был очень близок к рабочему, в эпоху королевы Виктории обычно трудились в сфере услуг: служанками, портнихами или прачками, медсестрами. В конце XIX в. распространились профессии официанток и продавцов. Для помощи в трудоустройстве женщинам с недостаточным образованием в Англии в 1859 году даже было создано Общество по содействию женской занятости [3; с. 43]. Оно давало учащимся практические навыки некоторых профессий. Рассмотрим некоторые профессии англичанок низшего среднего класса подробнее.

Из 16 миллионов мужчин и женщин, населявших Англию и Уэльс, согласно переписи 1841 года, домашней прислуги было всего около миллиона. Десять лет спустя из 3 миллионов женщин и девушек от десятилетнего возраста и старше, зарабатывавших себе на жизнь, 751 641 (т.е. одна из четырех) работали служанками. К 1871 году их число увеличилось до 1 204 477 [2]. На протяжении всего XIX века и до 1914 года работа домашней прислуги была самой распространенной среди англичанок. Однако отыскать данные о надомной работе женщин среднего класса, преимущественно его нижнего слоя, в XIX в. крайне сложно, поскольку ради сохранения приличий эти женщины старались скрывать факт своей работы [4; с. 191].

Среди девушек низшего среднего класса было популярно шитье. Можно выделить несколько основных категорий, к которым относились портнихи XIX века. Во главе иерархии были швеи, обслуживавшие королевский двор. Чуть ниже на карьерной лестнице находились женщины, работавшие в цехах при больших магазинах. Спустившись еще ниже, мы увидим портних, тяжело трудившихся в небольших магазинах в лондонском Ист Энде. Также некоторые швеи работали в частном порядке, выполняя заказы у себя дома.

Условия труда зачастую были ужасающими: швеи трудились в мало освещенных, тесных помещениях. С появлением швейной машинки производительность труда портних возросла, но «Зингер» стоил недешево. Надомная швея зарабатывала очень мало, около 14 шиллингов в неделю, примерно столько же, сколько нанятый на полевые работы мужчина-батрак. Существовали и другие проблемы: работа швеи была отчасти сезонная и в течение нескольких месяцев она могла оставаться почти без заказов. Высший класс относился к работающим модисткам (как и вообще к услуге) издевательски. Элизабет Гаскелл в романе «Руфь» не случайно осуждает аристократов за это отношение.

Более того, в викторианскую эпоху шитье было сомнительной профессией с точки зрения морали. Во-первых, работодатель мог слишком легко эксплуатировать работниц, во-вторых, самостоятельный заработок возбуждал тщеславие простых девушек (что могло привести к неблагоприятным последствиям), и, в-третьих, условия работы были таковы, что рабочий день длился долго, зарплата была маленькой и можно было задержаться за работой до поздней ночи без всякого надзора (это порочило честь девушки). Кроме того, у работающих англичанок под предлогом шитья платья скрывалась возможность познакомиться с богатыми мужчинами, а затем быть соблазненными ими [5; с. 172-173]. В упоминавшемся выше романе «Руфь» невинная девушка модистка как раз была соблазнена благородным джентльменом. Если такое происходило в реальности, девушка, спасаясь от позора, старалась начать новую жизнь: уехать из Англии, например в колонии, и работать там.

Но самым изнурительным был труд прачек. На такую работу обычно шли вдовы, пожилые женщины или же домохозяйки, которым требовался дополнительный доход. Работа прачки была крайне тяжелой, даже хуже чем профессия швеи. Женщины стирали «бабушкиным способом»: изо дня в день наклонялись над лоханью, получая в придачу к заработанным грошам боль в спине, красное от пара лицо и цыпки на руках из-за постоянного соприкосновения с щелочью (наиболее грязную одежду замачивали в щелочи, потом кипятили.).

В поздневикторианский период английские женщины вовлекаются в городскую сферу услуг. К профессиям официанток и продавцов обычно привлекали молодых англичанок. Половина или даже две трети продавщиц всех женских магазинов того времени были в возрасте от 12 лет до 21 года [6; с. 146] и часто их заставляли работать на ногах по 12 часов в день. Известная английская газета для молодых девушек «Girls' Own Paper» в статье, вышедшей в 1880 году, даже рекомендовала своего рода портативный одноногий табурет, который давал продавщицам возможность хоть ненадолго присесть и отдохнуть между обслуживанием клиентов. Девушки могли «носить» табурет с собой, прикрепляя на платье, и присаживаться в нужный момент [7; с. 612]. При всем этом, для девушек низшего слоя среднего класса профессия продавца или официантки считалась вполне достойной и популярной, не относящейся к области тяжелого физического труда (в сравнении с той же профессией прачки).

Во второй половине правления королевы Виктории, список доступных, но при этом интересных профессий для женщин среднего класса без солидных специальных познаний расширился. В 1870-1900е годы существовал спрос на гравирование по дереву для иллюстрации женских журналов, были в целом популярны профессии, связанные с прикладным искусством: конструирование и создание узоров для ковров, обоев, лент, вышивки, роспись открыток. В журналах рекламировалось колорирование, ретуширование и монтаж снимков (профессии, связанные с фотографией) [3; с. 72]. В конце XIX века в Англии также существовала должность помощника библиотекаря, но женщины встречались на ней редко, из-за низкой заработной платы. В 1900 году англичанкам предлагались даже такие неженские профессии как садовод и пчеловод.

Итак, несмотря на доктрину отдельных сфер, в действительности многие англичанки из низшего среднего класса викторианской эпохи, чаще всего из-за недостатка денежных средств, выходили на работу. Их спектр профессий был связан в основном со сферой услуг: они работали служанками, швеями, продавщицами, официантками. Только в последней трети XIX века он расширился за счет творческого труда, связанного с прикладным искусством. Несмотря на это разнообразие профессий, англичанка низшего среднего класса не могла реализовать себя в полной мере в трудовой деятельности: ее зарплата была очень низкой, а тяжелый труд нередко сочетался с моральным осуждением.

Литература:

1. Крючкова, Н. Д. Образ жизни британской элиты в третьей четверти XIX века: Дис. канд. ист. наук: 07.00.03. Ставрополь: Изд-во СГУ, 2004.

2. Тэннэхилл Р. Секс в истории: девятнадцатый век//Секс в истории / Пер. с англ. Блейз А.И. М., 1995. URL: <http://www.aquarun.ru/psih/sex/sex3.html>

3. Ефимова Е.Ш. Некоторые из женских «благородных профессий» в Великобритании последней трети XIX в.//Омский научный вестник. 2008.№5 (72).

4. Pennington Sh. Westover B. A Hidden Workforce. Homeworkers in England, 1850-1985. L., 1989.

5. Uffelman L. Elizabeth Gaskell: Victorian moralist // Вестник ВГУ. Сер. 7: Философия. Социология и социальные технологии, № 6, 2007.

6. Patricia Branca Victorian Ladies at Work by Lee Holokombe //Journal of Social History, 8 (2), 1975.

7. Mrs. Strange Butson The Standing Evil: a Plea for Shop Girls// Girls' Own Paper, 1880 (Vol. 1).

Рудник С.Н.

*Кандидат исторических наук,
доцент кафедры истории Национального
минерально-сырьевого университета «Горный»,
Санкт-Петербург, Россия.*

От рекрутчины к всеобщей воинской повинности

Из всех существовавших натуральных повинностей самой тяжелой для народа, без сомнения, была рекрутская. По замечанию одного современника «проводы рекрута скорее похожи на проводы покойника, чем на прощание с живым человеком». [2, с. 505]. Суровость режима и продолжительность службы укрепили в обществе взгляд, что рекрутчина – это кара, которую следует избегать. Отдача в рекруты широко практиковалась в то время в качестве наказания за провинность. Сельским обществам и помещикам разрешалось избавляться от самых неугодных крестьян, отдавать их в солдаты. Устав 1831 г. разрешал помещикам поставлять рекрутов в армию по собственному усмотрению, причем в любое время года, в зачет будущих наборов, получая соответственно зачетные квитанции. Рекрутчина как наказание определялась уголовным законодательством наравне с ссылкой в Сибирь и содержанием в арестантских ротах. Поэтому не удивительно, что термин «забрить» (с 1757 г. до 1849 г. в армии существовал обычай брить новобранцам лбы), одинаково применимый и к солдату и к каторжнику, поддерживал в народе взгляд на военную службу как на наказание, а

не как на гражданский долг защиты Отечества. Кроме того, рекрутские наборы создавали благоприятную почву для многочисленных злоупотреблений, приобрели вид торговли, стали способом наживы. Например, в царствование Николая I получили широкое распространение продажа и купля рекрутских квитанций, освобождавших лицо, приобретшее квитанцию, от службы в армию. На этих «квитанциях», как называли их в народе, иные помещики наживали немалые суммы. Операция была простая: неугодного крепостного барин сдавал в рекруты вне всякой очереди, за что получал зачетную рекрутскую квитанцию. После этого он продавал ее богатому крестьянину, чьему сыну выпадала очередь идти в солдаты. Правительство разрешило Военному министерству набирать на военную службу т.н. «охотников», т.е. лиц, согласных служить в армии добровольно, и по количеству их выпускало в продажу квитанции, стоимость которых доходила до 500 рублей. Богатые крестьяне, которые раньше покупали людей в рекруты, теперь также нанимали за себя охотников.

В последние четыре десятилетия существования рекрутской повинности комплектование армии рядовым составом производилось по рекрутскому уставу 1831 года. Военная служба являлась обязательной лишь для крестьян, мещан, солдатских детей и вообще для лиц податных сословий. Призывной возраст – от 20 до 35 лет. Рекрутская повинность являлась общинной, т.е. призыв проводился не индивидуально, а путем разверстки по отдельным группам населения. Раскладка рекрутской повинности и ее размеры в разное время зависели от обстоятельств. В 1834 г. губернии и области европейской России в отношении рекрутских наборов были разделены на северную и южную полосы, а в 1839 г. на западную и восточную. Набор рекрут в каждой полосе производился через год, но иногда правительство нарушало этот чересполосный порядок и прибегало к одновременным, с обеих полос, наборам. Брали в армию из расчета, как правило, 5-7 человек на тысячу душ. В годы Крымской войны было произведено 7 усиленных наборов из расчета 10 рекрут с тысячи.

Начиная с 1834 г. в связи с принятием мер для создания обученного резерва, стали практиковать увольнение в бессрочный отпуск до окончания общего срока службы. В кадровых частях солдаты должны были служить «беспорочно» 15 лет, после чего их переводили в резервные батальоны со сроком службы в 5 лет. После этого солдат увольняли в отпуск и они состояли в нем еще 5 лет. Впрочем, большинство увольняемых в бессрочный отпуск были людьми больными, к тому же и пожилого возраста, и значительный процент их уже не мог возвратиться в армию.

После окончания Крымской войны рекрутские наборы в империи не проводились 6 лет. В марте 1862 г. по инициативе военного

министра Д.А. Милютина при Государственном совете была создана особая комиссия под председательством действительного тайного советника Н.И. Бахтина для пересмотра рекрутского устава. Перед комиссией была поставлена задача, в первую очередь, отменить существовавшие в рекрутском наборе варварские приемы, усугублявшие «в глазах народа тягость рекрутства» и унижавшие само «звание солдата». [3, с. 363]

Первые изменения в рекрутском Уставе были объявлены уже в Манифесте о новом рекрутском наборе 1 сентября 1862 г. Они состояли в следующем. Прежде, как правило, два или три уезда причислялись к одному рекрутскому присутствию, что побуждало отбывающих рекрутскую повинность совершать большие переезды. Проблема в том, что вместе с рекрутом в дорогу к месту сбора новобранцев отправлялась и его многочисленная родня. Тем самым целые семьи отвлекались «на продолжительное время от хозяйства и обычных заработков». Кроме того, поселяне терпели убытки и из-за дороговизны продовольственных продуктов в тех уездных городах, где заседало рекрутское присутствие. В 1863г. во всех уездах были открыты рекрутские присутствия. Противники этой меры опасались, что в случае увеличения числа присутствий значительно вырастут расходы казны. Однако расчеты показали, «что расходы казны увеличатся по всей империи не более, как на 30 тысяч рублей». [5, с. 387.]

Менялся и состав уездных присутствий. Прежде в каждом из них заседали два уездных предводителя дворянства. Теперь один предводитель оказывался лишним. Вместо него в состав присутствия вводился один из кандидатов мирового посредника. Впервые в работе рекрутских присутствий начали участвовать представители обществ, в частности городской голова.

Новый манифест предписывал вводить рекрутов в рекрутские присутствия в рубахах. Прежде рекруты представлялись присутствию обнаженными «для скорейшего их осмотра», и потому нередко им приходилось стоять «голыми по целым часам в приемной комнате, в ожидании очереди представления». [5, с. 387.] Отныне с места набора рекруты направлялись в войска в своей привычной одежде, а не в виде арестантов. Им теперь не брили лбы.

Новые правила разрешали дворянам и чиновникам наниматься в рекруты. Изменился и возраст призывников. Раньше в рекруты принимали с 17 до 35 лет. Такие возрастные рамки были признаны не соответствующими современным условиям службы, которые требовали «от солдата грамотности, ловкости, достигаемой гимнастическими упражнениями, и хорошей цельной стрельбы». Возобладало мнение, что 17-летние еще не готовы переносить тяготы военной службы, и, в то же время, невозможно и бесполезно было

заставлять «крестьянина, ходившего до 35-летнего возраста за сохой», изучать грамоту или заниматься гимнастическими упражнениями. [5, с. 388] Согласно новым правилам, представляемые в рекруты должны были быть не моложе 21 года и не старше 30 лет. Изменения коснулись и роста призываемых – он немного уменьшился.

Мировой посредник в Воронежской губернии Н.А. Боровков вспоминал, как в 1863 году он столкнулся с одним из суровых обычаев, когда намеченных в рекруты людей до сдачи их в рекрутские присутствия держали закованными в волостных правлениях, опасаясь их бегства. По его словам, он «был крайне возмущен этим и при первом своем посещении волости» всех освободил, «как ни старались полицейские и сельские власти» убедить его в необходимости этой жестокой меры. Н.А. Боровков приказал рекрутам ежедневно являться в волостное правление, «чтобы быть убежденным, что они все на лицо, а в случае неявки тотчас принять меры к их отысканию». А для того, чтобы их удержать он, по собственному признанию, «прибегнул к водке, негласно приказав выдавать им по чарке ежедневно». И, как результат, «ни один не сбежал, а когда их привели в уездный город для сдачи, то они с песнями проследовали через весь город до рекрутского присутствия». [1, с. 60]

Д.А. Милютин отмечал в 1868 году, что «целый ряд мер, ежегодно вводимых для облегчения рекрутских наборов», в лучшую сторону изменили «войска и значительно» подняли «нравственный уровень их», а не привели «к упадку дисциплины и к распущенности, как предвещали противники произведенных гуманных реформ». [4, с. 127]

В 1863 году было два набора с обеих полос империи по 5 и 10 рекрут с тысячи душ. Всего же за период 1863-1874 гг. состоялось 12 рекрутских наборов (в 1864 г. набор не проводился). Срок службы постепенно сократился до 15 лет, но на деле нижние чины служили около 7 лет. [6, с. 87.]

Тем временем международная обстановка конца 1860-х годов характеризовалась стремительным наращиванием военной мощи ряда европейских государств. Молниеносный разгром Франции осенью в 1870 г. прусской армией, укомплектованной по принципу всеобщей воинской повинности, произвел сильное впечатление во всей Европе. Как вспоминал Д.А. Милютин, в правительственных кругах «заговорили о том, достаточны ли наши вооруженные силы для ограждения безопасности России в случае каких-либо новых политических пертурбаций в Европе» [4, с. 307]. Вывод напрашивался очевидный: рекрутские наборы изжили себя и не позволяли в случае военной угрозы мобилизовать требуемые людские ресурсы. Военный министр поставил вопрос о необходимости увеличения обученного

людского запаса. Большую помощь Д.А. Милютину оказал бывший министр внутренних дел П.А. Валуев. Летом 1870 г. он находился в Пруссии, где наблюдал быструю мобилизацию прусской армии. Вернувшись из-за границы и делаясь с военным министром своими впечатлениями, П.А. Валуев высказал мысль о распространении обязательной военной службы на все сословия без исключения. Д.А. Милютин также признавал, что «такое решение вопроса было бы самым рациональным». По его инициативе Валуев написал записку, озаглавленную «Мысли невоенного о наших военных силах», которую Д.А. Милютин представил императору 5 октября 1870 г. Подавая эту записку, военный министр, по его собственному признанию, «мало рассчитывал на успешный результат». Тем радостнее было на следующий день получить записку обратно с такой резолюцией Александра II: «Совершенно совпадает и с твоими, и моими собственными мыслями». [4, с. 310-311] 7 октября Д.А. Милютин был с докладом у государя, который выразил полное одобрение инициатив военного министра. В тот же день военный министр набросал канву будущего устава всеобщей воинской повинности в России. 4 ноября 1870 г. последовало повеление Александра II «о распространении прямого участия в военной повинности, при соблюдении некоторых особых условий, на все вообще сословия в государстве». [7] Комиссия по пересмотру рекрутского устава была распущена.

Через две недели были образованы две комиссии: одна – для разработки «Положения о воинской повинности», другая – для составления «Положения о запасных, местных и резервных войсках и государственном ополчении». Председателем обеих комиссий назначался начальник Главного штаба генерал-адъютант Ф.Л. Гейден. Общее руководство их работой возглавил Д.А. Милютин. Комиссия о воинской повинности была подобрана из представителей различных министерств и ведомств. На ее заседания приглашались представители не только высшей бюрократии, но и разных сословий. Комиссия работала в течение двух лет. 19 февраля 1873 г. Д.А. Милютин внес в Государственный совет проект «Устава о воинской повинности». С апреля по ноябрь 1873 г. проект обсуждался созданным при Государственном совете Особым присутствием о воинской повинности во главе с великим князем Константином Николаевичем – давним приверженцем реформы. Обсуждение проекта вызвало горячие споры по целому ряду вопросов. 1 января 1874 г. Александр II утвердил «Устав о воинской повинности» и специальный Манифест о нем.

22 ноября 1873 года вышел манифест о предстоявшем в 1874 году последнем рекрутском наборе. Как обычно, набор велено было произвести с 15 января по 15 февраля 1874 года с обеих полос

Империи и с губерний Царства Польского по 6 человек с 1000 душ. Приведем некоторые статистические сведения. К приему в рекруты было представлено 325236 человек. Из них рекрутские присутствия «забраковали» 91837 человек, в том числе из-за маленького роста 7591 человек, по возрасту – 3507 и из-за физических недостатков, болезней – 80739 человек. Предполагалось принять по набору 169018 рекрут, но в действительности взяли 146729 человек. Более 130 тыс. из них были крестьяне. Всего 19244 рекрута были грамотными. [8, с. 151-152] Так закончилась история рекрутчины.

Литература:

1. Боровков Н.А. Из прошлого. Воспоминания и наблюдения за полвека. – СПб., 1901.
2. Взгляды на постепенное образование рекрута и солдата // Военный сборник. 1859. № 5.
3. Милютин Д.А. Воспоминания. 1863-1864. М., 2002.
4. Милютин Д.А. Воспоминания. 1868-1873. М., 2006.
5. О рекрутском наборе в 1863 году // Военный сборник. 1862. Т. 27. № 10. С. 385-392.
6. Редигер А. Комплектование и устройство вооруженной силы. СПб., 1900.
7. Русский инвалид. 1870. 5 ноября.
8. Столетие военного министерства. 1802-1902. Главный штаб. Исторический очерк. Комплектование войск с 1855 по 1902 год. Т. IV. Ч. III. Кн. I. Отдел II. СПб., 1914.

Чебан. О. І.

*Аспірантка кафедри археології та етнології України
історичного факультету
Одеського національного університету ім. І. І. Мечникова
м. Одеса, Україна*

До постановки питання етнографічного дослідження міського побуту кінця ХХ – початку ХХІ сторіч у вітчизняній науці (торкаючись м. Одеси)

Актуальною проблемою сьогодні постає осмислення історичного досвіду трансформації матеріальної культури городян України різних періодів ХХ та початку ХХІ сторіч для глибшого розуміння сучасних проблем міського побуту.

Доля міського населення у порівняно з ХІХ століттям значно зросла, у ХХ ст. на території України сформувалися нові міста, які планомірно зростали. Сучасна частка міського населення України складає 60 % від загальної чисельності громадян країни. Швидкий

ріст міст в ХХ ст., зумовлений урбанізацією та глобалізацією, не припиняє свого ходу і сьогодні. Це формує нові проблеми, нові завдання, що потребують вирішення вже сьогодні.

Одна з найменш досліджених у зарубіжній та вітчизняній етнології тем – історія трансформації міського середовища. Якщо аспектами культури міста за кордоном займалися і займаються культурні антропологи, то на вітчизняних теренах – дослідники почали приділяти увагу цим аспектам лише в II пол. ХХ, в кінці ХХ – на початку ХХІ століть. Особливо науковий інтерес етнографів зростає у пострадянські часи, на зламі століть.

Зараз науковці гуманітарного напрямку починають приділяти увагу «новому» середовища людини – міському середовищу буття. «Сучасний простір міської культури відчуває деформуючий тиск урбанізаційних проблем...перенаселення міст, культурно-побутова адаптація мігрантів, загрозлива екологічна ситуація, розмивання культурних та морально-етичних цінностей, гармонізація архітектурно - просторового середовища тощо»[1, с. 4].

Довгий час етнографічна історія міст вітчизняною наукою не помічалася, якщо і робилися спроби дослідження міста, то стосувалися вони здебільшого архітектурної складової, планової забудови міста. Так, ще за Радянських часів виходили багатотомники історій міст України. Невелика частка наукового доробку була присвячена етнографії великих міст [2].

Після 1991 р. більшість істориків та етнографів відмовилися від методологічного багажу попереднього радянського періоду. Однак необхідно було зробити узагальнення та підвести ризик під багатолітнім досвідом існування вітчизняної історіографії щодо зазначеної тематики. Таку ризик підвів В. Коцур у своїй докторській дисертації [3].

Сьогодні в українській науці неможливо не помітити тяжіння до рефлексії історіографічного досвіду. Критичний аналіз штовхав науковців на пошуки методологічних узагальнень та до міждисциплінарного підходу у дослідженнях.

В етнологічній та історичній науках зростає інтерес до вивчення повсякдення міст та його побуту. Однією з перших праць, у якій розглядаються житлово – побутові умови робітників у контексті житлової політики радянської влади, є велика за обсягом публікація О. Мовчан [4]. Відтворення структури повсякденного досвіду міського середовища знайшло місце в історії повсякденності, яка часто висвітлюється у мікрорівнях. Мікроісторія таким чином стає складовою етнографічної урбаністики.

У 1990-2000 рр. було підготовлено кілька дисертацій, у яких уперше досліджується міське середовище в цілому. Так, Н. Гогохія формулює історичне вивчення міста як оточуючого середовища, що

відчувало на собі впливи суспільства і своєю чергою впливало на нього [5].

В дослідженні міського побуту відзначилися російські вчені, які першими стали досліджувати міський побут та друкувати комплексні монографії. Серед таких відомі дослідження повсякденного міського побуту росіян, побудовані на вагомому етнографічному польовому матеріалі – праці І.А. Разумової [6] про побут руської родини та фольклор, та комунальне житло м. Санкт-Петербурга І. В. Утехіна [7]. Значний інтерес становлять праці Н.Б. Лебіної та А.Н. Чістікової які розкривають побутові сторінки міського життя за Радянських часів [8].

На вітчизняних теренах науковці тільки почали освоювати безмежний простір міста та досліджувати його історію з точки зору повсякденної історії та культурної антропології, поринаючи у глиб століть та висвітлюючи сьогодення. Серед подібних піонерів нашого сторіччя можемо назвати М.В. Борисенка, з його низкою статей та комплексною монографією житла українських міст 20-30-х рр. минулого століття [1; 9], Т. Возняка, з його розглядом міста як феномену людського існування [10], Є. Герасимову з висвітленням комунального побуту [11] та інші.

Реалії сучасного міського середовища створювалися на тлі політичних, економічних, історичних та культурних подій. Українські міста мають різнопланову історію заснування та розвитку, що має регіональні особливості і становить колорит сучасного їхнього існування. Динаміка чисельності населення, ущільнення та росту районів міст, особливості мешкання в приватному та комунальному житлі – створили в кожному місті своєрідний образ життя його городян. Але, необхідно зауважити, що досі дослідники мало звертають увагу на внутрішню просторову організацію будинків, подвір'їв, самого житла, будь-то приватний дім чи комунальне приміщення та на традиції життя в зазначених топосах.

Серед Південно-Західних міст України найбільшим містом є – Одеса. В своєму розвитку за більше ніж 200-літню історію існування, воно набуло змін та різних трансформацій. Особливо це торкнулося чисельності населення та відповідно архітектурної забудови міста. Якщо за національним складом Одеса, як була поліетнічним містом, так і залишилася, не змінюючи традиціям толерантності до різних націй та релігій, то в архітектурному плані – вона зазнала значних змін. Так у 2002 році виходить «Історія Одеси» - колективна праця істориків та етнографів під редакцією В. Н. Станко [12] Історії старих будинків міста та особливостей архітектури увагу приділяє краєзнавець О. І. Губарь [13].

На сьогодні в м. Одесі спостерігається сукупність передумов, які негативно впливають на життя міста. За радянського часу було

збудовано більше ніж 50% будівельного фонду країни, на Одесу припадає тільки та його частина, що була збудована до та після Великої Вітчизняної Війни, і становить не більше 25% усього житлового фонду сучасного міста. Незважаючи на радіусне розширення міста на Північ і Південь, створення спальних районів з покращеними умовами життя, на відміну від комунальних помешкань центру, що збереглися донині, та значна частина яких вже трансформувалася у квартири, – активне будівництво ведеться в центрі міста, порушуючи його архітектурну гармонію багатоповерхівками. Загалом Одеса зберігає контрастність в архітектурно-просторовій організації від багатоповерхових районів до «Старої Одеси» - центральна частина, з малоповерховими будинками. Поєднує в собі багато архітектурних стилів, що накладалися на класицизм і перетворилися на сучасну еkleктику.

Тому необхідні сучасні дослідження територіальної організації міста, особливостей життя районів з їхнім населенням, історії старих одеських двориків, особливостей повсякденного побуту приватного та комунального житла Одеси. Пострадянське буття одеситів є актуальним для історичних наук та етнології. Одеса має свій колорит, своє «семантичне поле», тому заслуговує на увагу науковців і етнологічні дослідження.

За останніх 100 років внутрішній простір будинку зазнав лише двох «еволюційних» змін — це поява ліфтів і можливість вільного планування. Отже у науковців є можливість дослідити трансформації житлового простору міст, повсякденного побуту міщан.

Таким чином, нариси до вітчизняної історіографії дають можливість нам стверджувати, що на сьогодні не існує комплексного окремого наукового дослідження життя та побуту українського міста, архітектурно-просторової організації та сучасного житлового побуту. Етнологами та науковцями гуманітарного напрямку вже зроблені перші кроки у дослідження семантичного поля міського середовища, міської культури та буття.

І як висловився В.А. Тішков: „Жажущие этнографа российские пространства – от подъездов многоквартирных домов и бетонных заборов до дебатов о продаже Аляски и принадлежности Курильских островов – пока не осчастливлены аналитическим взглядом представителей нашей профессии” [14]. Висловлена думка вже змінюється на українських наукових теренах в бік плідних міждисциплінарних досліджень.

Література:

1. Борисенко М. В. Житло і побут міського населення України у 20-30-х рр. ХХ століття: Монографія – К.: ВД «Стилос», 2009. – 357 с.

2. Етнографія Києва і Київщини: традиції та сучасність / Л.Ф. Артюх, Н.К. Гаврилюк, В.Ф. Горленко; АН УССР. Ін-т мистец... - К.: Наук. Думка, 1986. – 271 с.
3. Коцур В. Соціальні зміни і політичні процеси в Україні в 1920-1930-х рр.: Історіографія. – Дис. ...докт. іст. наук. 07.00.06. – К., 1999. – 475 с.
4. Мовчан О. Житлово-побутові умови робітників та комунальне обслуговування робітників УСРР. 1920-ті роки // Проблеми історії України: факти, судження, пошуки. – 2007. – Вип. 17. – С. 229-277.
5. Гогохія Н. Українське радянське місто 1929-1938 рр.: історико-соціальний аналіз. – Дис. ...канд. іст. наук: 07.00.01. – Луганськ, 2003. – 211 с.
6. Разумова И.А. Потаенное знание современной русской семьи. Быт. Фольклор. История. – М., 2001. – 340 с.
7. Утехин И. В. Очерки коммунального быта. – М.: О. Г. И., - 2000. – 248 с.
8. Лебина Н.Б., Чистиков А.Н. Обиватель и реформы. Картины повседневной жизни горожан в годы НЭПа и хрущевского десятилетия. – С. - Петербург. – 2003. – 340 с.; Лебина Н.Б. Повседневная жизнь советского города: нормы и аномалии. 1920-1930 годы. – СПб.: Нева Издательский дом «Летний сад», 1999. – 320 с.
9. Борисенко М.В. Архітектурне середовище в системі трансформації міської культури в часи сталінізму // Етнічна історія народів Європи. – 2004. - Вип. 17 – С. 71-77.
10. Возняк Т. Феномен міста. – Львів: Незалежний культурологічний журнал «І», 2009. – 333 с.
11. Герасимова Е. Массовое жилищное строительство и изменения в повседневной жизни горожан // Телескоп. – 1998. – № 3. – С. 25-31.; Герасимова Е. Советская коммунальная квартира // Социологический журнал. – 1998. – № 1/2. – С. 224-243.
12. Історія Одеси / Колектив авторів. Голов. ред. В.Н. Станко. – Одеса: Друк, 2002. - 560 с.
13. Губарь О.И. Старые дома и другие памятные места Одессы. – Одесса: Печатный Дом, 2006. – 295 с.; Губарь О.И. 101 вопрос об Одессе. – Одесса: Optimum, 2006. – 317 с.: ил.
14. Тишков В.А. Культурный смысл пространства / Ресурс доступу // <http://www.ethnonet.ru/ru/pub/0803-02.html/> Проверено 25.03.2011.

РАЗДЕЛ II. ПЕДАГОГИКА

Апанасюк Л.А.

доцент, канд. пед. наук, доцент
Тольяттинского государственного университета
Тольятти, Россия

Социально-культурная программа преодоления ксенофобии в молодежной среде

Актуальность данной программы вызвана острой потребностью общества в воспитании многокультурной, коммуникабельной, толерантной личности. В связи с этим в педагогической среде идет поиск новых путей и подходов в воспитании молодежи. На сегодняшний момент увеличивается роль средств социально-культурных условий в формировании вузовского воспитательного процесса. Это связано с тем, что Россия вошла в единое мировое образовательное и экономическое пространство, и современные специалисты должны быть не только высокопрофессиональными, но и обладать умениями вести грамотный диалог и осуществлять плодотворное сотрудничество с представителями разных социокультурных групп. Однако мощный педагогический потенциал средств социально-культурной деятельности в деле формирования навыков межкультурного взаимодействия пока не используется в полной мере. Основным недостатком работы по данной проблеме в условиях внеаудиторной деятельности студентов-мигрантов следует назвать ее фрагментарный характер, так как мероприятия по формированию навыков межкультурного взаимодействия часто не связаны между собой единством целей и задач, их воспитательные цели слабо проявлены. Во внеаудиторной деятельности студентов сегодня отсутствуют целостность и событийность, необходимые для ее позитивного влияния на ценностно-мотивационную сферу формирования навыков межкультурного взаимодействия студентов-мигрантов. Решить эту проблему возможно посредством целенаправленного и упорядоченного использования в досуговой деятельности студентов-мигрантов средств и технологий социально-культурной деятельности (особенно коммуникационных, молодежного досуга, этнокультурных) с учетом частных социально-культурных условий при организации досуга.

Данная программа рассчитана на студентов 1-3 курсов высших профессиональных образовательных учреждений и учитывает их потребности в самоактуализации, оптимальных взаимоотношениях с микросредой.

Цель программы - формирование навыков межкультурного взаимодействия студентов-мигрантов в рамках учебно-воспитательного процесса в вузе.

Задачи: 1) способствовать проявлению коммуникативных способностей студентов-мигрантов;

2) познакомить студентов-мигрантов с характерными особенностями других культур и добиться понимания студентами-мигрантами того, что нет культур хороших или плохих, они просто разные;

3) выработать умения замечать межкультурные различия и понимать их важность в достижении успеха в условиях единого общемирового экономического пространства;

4) воспитывать готовность признавать свои ошибки при нарушении формальных или неформальных норм поведения;

5) закрепить этнокультурную идентификацию студентов-мигрантов;

6) улучшить эмоционально-личностное состояние путем привлечения студентов-мигрантов, представляющих разные этнокультурные группы, к активному участию в совместной досуговой деятельности;

7) внедрить средства и технологии социально-культурной деятельности, способствующие педагогически-опосредованному влиянию на формирование навыков межкультурного взаимодействия студентов-мигрантов;

8) определить параметры воздействия авторской программы на гностический, деятельностный и эмоциональный компоненты личности.

Программа включает следующие *виды досуговой деятельности*: познавательные, творческие, исполнительские, эмоционально-ценностные, коммуникативные, рекреативные. Программа предполагает социально-культурную деятельность, в основе которой лежит утверждение ценностно-смысловых, традиционных нормирующих и поведенческих особенностей разных культур. Целостность программы достигается с помощью ее тематического единства. В ней используются следующие основные формы деятельности:

творческо-познавательные: конкурсы, диспуты, видеофильмы, беседы, семинары, консультации;

культурно-ориентирующие: концерты, литературно-музыкальные композиции, вечера, встречи с интересными людьми, гостиные, связанные единой темой этнических и национальных культур и творчества;

-посещение театров, музеев, выставок, филармонических концертов;

-подготовка и проведение концертов народного творчества в рамках праздников разных народов;

-индивидуально-групповые творческие маршруты;

-психолого-педагогическая диагностика;

социально-значимые: этнокультурные акции, проект «Прием делегации студентов», спортивно-развлекательные программы.

Участники и организаторы досуговой деятельности: администрация вузов, преподаватели, студенты, представители сферы социально-культурной деятельности области, города, района. Студенты участвуют в данной программе в качестве организаторов, исполнителей и зрителей. Организаторы участвуют в работе оргкомитета программы, а также в организационной деятельности по подготовке и проведению мероприятий. Рядовые исполнители принимают участие в подготовке и проведении мероприятий, а также в психолого-педагогических исследованиях в рамках программы. Зрители пассивно воспринимают информацию, полученную в ходе различных мероприятий культурно-исторического, познавательного и социально-значимого характера.

Механизм реализации программы. Данная программа рассчитана на год и проводится в три этапа - подготовительный, деятельностный, диагностико-результативный. Вариативность и открытость программы позволяют продолжить ее и на следующий год, в том числе выбрать для нее новые составляющие (знания о других культурах).

Подготовительный этап включает создание оргкомитета, куда входят представители администрации, студентов, преподавателей и общественности. Оргкомитет вносит коррективы и утверждает программу, налаживает связь с социально-культурной сферой города.

В ходе деятельностного этапа оргкомитет осуществляет координацию программы через тесное взаимодействие с советом старост и руководителей этнокультурных групп и землячеств, представленных в вузе. Они доводят всю необходимую информацию по подготовке и проведению мероприятий до студентов-мигрантов; периодически проводится мониторинг мнения студентов-мигрантов и преподавателей о мероприятиях программы, а также психолого-педагогические исследования уровня сформированности навыков межкультурного взаимодействия студентов-мигрантов. Осуществляется целенаправленная педагогическая работа по внедрению средств и конкретных технологий социально-культурной деятельности (коммуникационных, молодежного досуга, этнокультурных), которые необходимы для достижения целей программы.

Диагностико-результативный этап предполагает работу по оценке результатов программы с помощью следующих методов:

наблюдение; анкетирование (специализированная авторская анкета); диагностирование: диагностика этнокультурной идентичности (Т.К. Солодухина), диагностика включенности в этническую культуру (С.А. Баклушинский).

Результативность определяется в соответствии с разработанными критериальными уровнями (социально-культурным и личностным). Социально-культурный уровень оценивается по *когнитивному и деятельностно-поведенческому компонентам*, а личностный уровень - с позиции *мотивационно-ценностного и аффективно-рефлексивного* компонентов. Когнитивный компонент подразумевает определенный объем знаний о разных культурах и их типах, как конкретных, так и обобщающих. Деятельностно-поведенческий компонент предполагает поведенческое проявление сформированности навыков межкультурного взаимодействия студентов-мигрантов. Мотивационно-ценностный компонент включает показатели сформированности потребностей и мотивов, настраивающих поведение личности на активную творческую деятельность и активное познание многообразия современного культурного мира. Аффективно-рефлексивный компонент объединяет в себе положительные переживания личности по отношению к ценностям и нормам других культур, толерантность их восприятия и умения нивелировать коммуникативные сбои (от умения находить ошибки поведения до их признания и исправления).

Программа может быть реализована, если будут соблюдены следующие общие и частные условия. *Общие социально-культурные условия:*

- наличие представителей разных культур в социально-культурном пространстве региона, города, вуза;
- учет индивидуально-психологических и этнокультурных особенностей студентов-мигрантов в условиях вузовской внеаудиторной воспитательной среды;
- объединение усилий города и вуза в социально-культурной сфере.

Частные социально-культурные условия:

- сфера социально-культурной деятельности (досуг и досуговая деятельность), необходимая для реализации мероприятий по освоению опыта определенного ролевого поведения на межкультурном уровне;
- наличие интернациональных социально-культурных центров для организации межкультурного взаимодействия и подготовленных научно-педагогических кадров;
- закрепление культурной самоидентификации студентов;
- использование современных средств и технологий социально-культурной деятельности по усвоению знаний о типах культур и их

особенностях, освоению методик ведения межкультурного диалога в рамках свободного времени;

-освоение традиций и историко-культурной специфики России и региона проживания.

Ожидаемые результаты реализации программы

1. Формирование навыков межкультурного взаимодействия студентов-мигрантов, включающих:

-теоретические знания о национальных и этнических культурах и моделях управления (межкультурные параметры, стереотипы поведения и восприятия, типы национальных и корпоративных культур и т. д.);

-психологические свойства личности (открытость, гибкость, терпимость, готовность работать с представителями других культур);

-практические навыки эффективного межкультурного общения (в том числе знание иностранного языка).

2. Увеличение социально-культурной активности студентов-мигрантов, повышение их коммуникативного уровня в процессе культурно-досуговой деятельности и закрепление их этнокультурной идентичности.

3. Внедрение средств и конкретных технологий социально-культурной деятельности в воспитательную среду вуза, которые обуславливают педагогически-опосредованное воздействие на формирование навыков межкультурного взаимодействия студентов-мигрантов и толерантность.

4. Повышение готовности студентов-мигрантов к успешной конкуренции в условиях единого общемирового образовательного и экономического пространства.

Литература:

1. Апанасюк, Л.А. Навыки межкультурного взаимодействия студентов-мигрантов: монография / Л.А. Апанасюк. – Тольятти: Изд-во ТГУ, 2012. – 212 с.: обл.

Бекчиндаева Э.И.,
инструктор физической культуры ДОУ
Барахтина Е.И., Гиматова Л.Г., Мингалиева Л.М.,
воспитатели ДОУ
Климентьева З.А.,
к.п.н., доцент
Казанский (Приволжский) федеральный университет
г. Казань, Россия
Коновалов И.Е.,
д.п.н., доцент
Набережночелнинский филиал ФГБОУ ВПО «Поволжская
государственная академия физической культуры, спорта и туризма»
г. Набережные Челны, Россия

Организация экологического образования детей в ДОУ посредством использования подвижных игр

В экологическом образовании детей немаловажную роль играет познавательная активность. Удовлетворить детскую любознательность, вовлечь ребенка в активное освоение окружающего мира, помочь ему овладеть способами познания объектов и явлений природы, находить связь между ними, позволяет игровая деятельность, в том числе подвижные игры. В игре, где отражаются впечатления от окружающего мира в образах, дети испытывают эстетические и нравственные чувства на высоком психоэмоциональном уровне. Играя, ребенок познает многоликий мир природы, учится взаимодействовать с животными, растениями, с предметами неживой природы, усваивая сложную систему отношений с окружающей средой.

В свою очередь овладение знаниями о природе при помощи подвижных игр, вызывающих переживания, не могут не оказывать влияния на формирование у ребенка бережного и внимательного отношения к объектам растительного и животного мира. А экологические знания, вызывающие положительную эмоциональную реакцию у ребенка, войдут в его самостоятельную игру, станут в конечном итоге ее содержанием. Таким образом, подвижные игры как средство экологического образования – это специально организованный процесс, содержание которого через выполнение физических упражнений позволяет познать окружающий мир.

Однако в настоящее время в экологическом образовании детей младшего дошкольного возраста недостаточно активно применяются средства физической культуры, в частности подвижные игры.

В этой связи целью нашего исследования явилось изучение использования подвижных игр в экологическом образовании детей

младшего дошкольного возраста.

Задачей исследования является изучение использования подвижных игр, как одного из средств экологического образования детей младшего дошкольного возраста.

Исследование проводилось на базе детского сада № 339 г. Казани. В эксперименте принимали участие дети трех-четырёх лет. Исследование строилось на сравнении двух групп детей по 20 человек в экспериментальной и контрольной группах. Контрольная группа занималась под руководством воспитателя по стандартной программе, экспериментальная группа занималась под руководством воспитателя и инструктора по физической культуре по авторской программе с применением подвижных игр.

Проведенный анализ тематических планов, а также проведенные беседы с воспитателями ДООУ показали, что они в процессе экологического образования младших дошкольников практически не используют, как средство обучения, подвижные игры. В работе педагоги в основном применяли беседы с детьми, чтение художественной литературы, дидактические игры. Экологическая направленность обучения в этом возрасте обусловлена тем, что дети имеют ограниченные знания в сфере природы. А ведь экологическое образование должно начинаться с объектов ближайшего окружения, с которыми ребенок сталкивается в повседневной жизни. Так в качестве объектов изучения могут быть использованы трава, цветы, деревья, насекомые, домашние и дикие животные, птицы. Это обусловлено тем, что дети практически не обращают внимания на окружающих их живую природу.

Между тем, практически все подвижные игры имеют экологическое содержание и поэтому способны эффективно влиять на воспитание экологической культуры дошкольников. Поскольку игра – это наиболее естественный и радостный вид деятельности ребенка, формирующий не только его характер, но и мироощущение, поэтому в подвижных играх должна присутствовать активная экологически развивающая игровая деятельность, направленная на решение воспитательно-образовательных задач.

Нами была разработана программа основу, которой составили подвижные игры включающие элементы экологического образования детей младшего дошкольного возраста. Содержание программы подбиралось с учетом научно-методических разработок ряда Отечественных исследователей и специалистов [1, 2, 3, 4, 5].

Программа, помимо решения общепринятых задач физического воспитания, акцентировано, направлена на решение таких экологических задач как: 1. Формирование у детей основных природоведческих представлений и понятий о живой и неживой природе через подвижные игры. 2. Развитие понимания взаимосвязей

в природе и места человека в них. 3. Воспитание бережного отношения ко всему живому на земле, любви к природе. 4. Формирование навыков экологически грамотного, нравственного поведения в природе. 5. Воспитывать эмоциональное восприятие окружающей природы через художественную литературу.

Требования к играм экологического содержания: игры необходимо подбирать с учетом закономерностей развития детей и тех задач экологического образования, которые решаются на данном возрастном этапе; игра должна давать ребенку возможность применять на практике уже полученные экологические знания и стимулировать к усвоению новых; содержание игры не должно противоречить экологическим знаниям, формируемым в процессе других видов деятельности; игровые действия должны производиться в соответствии с правилами и нормами поведения в природе.

Для того чтобы игра выступала эффективным средством экологического образования дошкольника, необходимо проследить внутреннюю связь каждой игры с предыдущими и последующими играми. Это позволяет прогнозировать, на какой имеющийся опыт ребенок будет опираться, а также какой новый шаг произойдет в его развитии.

На занятиях дети обучаются разнообразным движениям и игровым упражнениям в виде имитационно-подражательных действий, в которых они должны воспроизвести знакомые образы зверей, птиц, насекомых и деревьев. Образно-подражательные движения развивают у дошкольников творческую двигательную деятельность, образное и творческое мышление, ориентировку в движениях и пространстве, внимание, фантазию и т.д. Подвижные игры стимулируют получение экологических знаний, закаляют тело и душу, воспитывают чувство единения с природой.

Игры с имитационно-подражательными действиями, занимают особое место, в них дети, подражают действиям и имитируют звуки живой природы, в таких играх ребенок глубже усваивает знания, а эмоционально положительный настрой способствует углублению у него интереса к ней. Так, например, воспитатель обращает внимание детей на стайки воробьев, наблюдает их несколько раз, подчеркивая: птички пугливы, к себе близко не подпускают, улетают сразу, как к ним подойдешь, а потом проводит игру «Воробышки и автомобиль», в которой дети сами воспроизводят осторожное поведение птиц. Воспитатель обращает внимание детей на то, что автомобиль не должен причинить вред воробушкам. Таким образом, в игре формируется гуманное отношение ко всему живому.

Организуя различные игры, необходимо помнить, что ребёнок будет активен и получит удовольствие лишь в том случае, если игра основана на знакомых ему сведениях. В этом случае у него будет

развиваться быстрота реакции, ориентировки, способность использовать багаж уже имеющихся знаний. Детей интересуют игры с природными материалами. Гуляя в лесу, дети с удовольствием собирают шишки, желуди, веточки, семена клёна, репейник, листья.

Так, например, в игре «Лети, листок, ко мне в кузовок» воспитатель обращает внимание детей на то, что деревья разнообразные и с приходом осени листья меняют свою окраску. Воспитатель учит детей воспринимать красоту природы. Или воспитатель наблюдает с детьми осенние деревья, рассматривает листья березы, клена, выделяет и называет характерные признаки их формы, окраски. Потом проводит игру «Найди дерево»: «Раз, два, три - под клен беги!» (Поднимает вверх руку с листочком с этого дерева). Другой пример, береза, как правило, является «главным» деревом на участке в ДОУ, ее чаще других деревьев рисуют на картинках, ею любуются, про нее загадывают загадки. С дошкольниками можно вокруг березы водить хороводы, приговаривая или припевая народные слова, изображая руками, как она качается или как опадают листья.

Таким образом, на основании выше изложенного можно сделать вывод, что подвижные игры являются наиболее эффективным средством экологического образования младших дошкольников, так как они познают окружающий мир, непосредственно соприкасаясь со всем его многообразием, лично, а не опосредованно участвуя в познании природы.

Литература:

1. Молодова, Л. П. Игровые экологические занятия с детьми / Л. П. Молодова. – Минск : Асар, 1996. – 128 с.
2. Николаева, С. Н. Место игры в экологическом воспитании дошкольников / С. Н. Николаева. – М. : Новая школа, 2006. – 51 с.
3. Новикова, И. А. Познаем природу с помощью игр / И. А. Новикова // Воспитатель дошкольного образовательного учреждения. – 2009. – №9. – С. 34-39.
4. Потапова, Л. М. Детям о природе. Экология в играх / Л. М. Потапова. – Ярославль : Академия развития: Академия К^о: Академия Холдинг, 2000. – 224 с.
5. Щербакова, Ю. В. Развивающие игры для детей дошкольного возраста / Ю. В. Щербакова. – М.: Глобус, 2007. – 175 с.

Варганова В.В.

*к.пед.н., доцент кафедры романской филологии,
второго иностранного языка и лингводидактики*

Мифтахутдинова А.Н.

*к.пед.н., зав.кафедрой романской филологии,
второго иностранного языка и лингводидактики
Удмуртского государственного университета
г. Ижевск, Россия*

Овладение креативной компетенцией студентами языковых специальностей средствами театрального проекта

Государственные образовательные стандарты нового поколения предусматривают формирование базовых социально-личностных, общекультурных, общенаучных и профессиональных компетенций. Степень реализации творческого потенциала студента зависит от условий, средств и технологий, включенных в образовательный процесс.

В организации образовательной среды для формирования творческой компетенции мы взяли за основу положения, высказанные Н.Ф. Вишняковой: «развитие креативности способствует становлению творческой зрелости специалиста в процессе самоактуализации личности и достижению им личной, профессиональной и духовной вершины». Она утверждает, что при высоком уровне самоактуализации креативной личности творческая зрелость специалиста является более устойчивой, продуктивной и продолжительной жизненной реальностью.

Психологической наукой и педагогической практикой установлено, что креативность – это качество личности, имеющее интеллектуальные предпосылки, ее можно и нужно развивать. Креативность характеризуется особым типом творческого мышления, развитым воображением, эстетикой мировосприятия, отсутствием алгоритма деятельности, желанием продуктивного действия в условиях новизны. Согласно концепции Дж. Гилфорда и П. Торренса, креативность рассматривается как самобытная разновидность дивергентного мышления личности, допускающая варьирование путей решения проблемы и приводящая к неожиданным выводам и результатам. Понятие «креативность» в настоящее время очень популярно и употребляется в самых разнообразных контекстах.

Опыт работы коллектива Института иностранных языков и литературы (ИИЯЛ) УдГУ свидетельствует о больших возможностях использования театрального проекта как средства формирования креативной компетенции на занятиях по иностранному языку. Необходимо отметить, что театральная деятельность в учебном

процессе ИИЯЛ появилась в конце 60-х – начале 70-х годов. На протяжении последних 12 лет она стала неотъемлемой частью учебного и воспитательного процесса института.

Целью театрального проекта как вида проектной деятельности является совершенствование креативной компетенции через раскрытие личностного и творческого потенциала будущего специалиста в сфере языкового образования.

Структура организации работы над театральным проектом, по нашему мнению, включает два блока: применение форм и методов театральной педагогики в процессе: а) учебной и б) внеучебной деятельности студентов.

В *учебном блоке* студентам на занятиях предлагаются игровые упражнения с элементами театральной педагогики, а также занятия по актерской грамоте, художественному слову, мировой художественной культуре и истории театра, сценическому движению. Во *внеучебном блоке* для студентов организуются экскурсии в театры города, просмотр спектаклей с дальнейшим компонентно-постановочным анализом (в театре или на учебном занятии). Студенты привлекаются к участию в деятельности театральной студии, репертуар которой произвольный и определяется потребностями обучающихся. Иногда для постановки выбираются произведения, которые изучаются студентами на учебном занятии.

Театральный проект может соответствовать нескольким уровням. *Первый уровень* предполагает следующие виды деятельности студентов: традиционные фонетические, поэтические конкурсы на иностранном языке, театрализованные зачетные спектакли в конце семестра, конкурс «Лучший ритор ИИЯЛ», осуществление постановки Рождественских спектаклей, для которых студенты самостоятельно пишут сценарии и др.

Второй уровень театрального проекта заключается в непосредственной работе над неким спектаклем. Студенты самостоятельно выбирают произведение, которое собираются инсценировать, адаптируют его, при необходимости пишут сценарий. В ходе работы над театральной постановкой мы рекомендуем следующий алгоритм работы:

1. Двух-четырёхкратное прочтение текста (в зависимости от сложности) с целью определения социальных, психологических аспектов в произведении, взаимоотношений героев между собой и обстановкой, анализа действий героев.
2. Разработка деятельностных линий в произведении.
3. Личностная разработка ролей по методике кругового взаимодействия.
4. Персональное распределение ролей.

5. Работа над музыкальным оформлением, постановкой танцев, подбором и разучиванием песен.
6. Изготовление декораций и предметов реквизита.
7. Уточнение мизансцен, физических действий в играемых мизансценах и иноязычного речевого поведения.
8. Проигрывания речевого поведения без выполнения физических действий с переводом их на воображаемые, «беспредметные» действия.
9. Проигрывание физических действий без сопровождения речи.
10. Совместное чтение авторского текста «на местах».
11. Совместное чтение авторского текста в мизансценах.
12. Проигрывание всего произведения.
13. Анализ и самоанализ студентов о проделанной работе.

Отличительной чертой данного уровня является прямая иноязычная коммуникация в процессе драматизации литературного произведения, которая помогает участникам глубже понять свою роль и почувствовать атмосферу страны изучаемого языка.

Театральный проект *третьего уровня* предполагает организацию и участие студентов в ежегодном многоязычном студенческом театральном фестивале «Языковая радуга». Студенты и участники фестиваля представляют спектакли на удмуртском, венгерском, татарском, английском, французском, немецком, армянском, иврите, русском и других иностранных и национальных языках. Все участники награждаются дипломами участников фестиваля, а члены жюри определяют победителей в 12 номинациях (например, «Лучшая постановка», «Лучшая интерпретация произведения», «Лучший актерский состав», «Лучшая роль второго плана», «Открытие театрального сезона» и др.).

Работа на данном уровне над таким масштабным проектом, как театральный фестиваль, осуществляется на следующих этапах:

1. *Аналитический* этап предполагает исследовательскую работу студентов и самостоятельное получение новых знаний; уточнение намеченных целей и задач; поиск и сбор информации через собственные знания и опыт студентов; обмен информацией с другими лицами (студентами разных курсов, других факультетов, преподавателями, приглашенными гостями и т. д.); изучение специальной литературы по технологии организации подобных мероприятий, привлечение материалов средств массовой информации, Интернета.

2. На этапе *моделирования* происходит разработка концепции фестиваля, и намечаются основные пути достижения поставленной цели; определяются тематика фестиваля, рабочие группы, дата проведения фестиваля; разрабатывается сценарий фестиваля и

определяется план конкретных театральных мероприятий в ИИЯЛ.

3. Этап *конструирования* предполагает пошаговое выполнение запланированных проектных действий; уточняются состав оргкомитета фестиваля и источники его финансирования, составляется смета мероприятия; студентами готовятся приглашения членам жюри, гостям фестиваля и преподавателям, театральные программки, развешиваются афиши и объявления.

4. *Технологический* этап – этап практического воплощения проекта – проведение фестиваля «Языковая радуга». На данном этапе важным является мониторинг процесса проведения фестиваля, позволяющий внести некоторые необходимые изменения в спланированный процесс.

5. На этапе *итоговой оценки* происходит рефлексия по поводу замысла театрального проекта, его хода и результатов (соответствие результата первоначальному замыслу); анализируются сильные и слабые стороны фестиваля с привлечением внешних и внутренних экспертов (зрители, члены жюри, участники фестиваля, организаторы мероприятия). На данном этапе студенты готовят стенды, фотоотчеты о прошедшем мероприятии, снимают видеофильм о фестивале.

Из вышеизложенного можно сделать вывод о том, что театральный проект как вид проектной деятельности максимально отражает учебные цели ИИЯЛ, предполагает совместную деятельность студентов разных курсов и факультетов, преподавателей и сотрудников, а также, что очень важно для студентов языковых вузов, помогает получить навык думать на иностранном языке.

Таким образом, работа над театральным проектом организуется через: а) интеграцию учебной и внеучебной деятельности; б) систематическое и целенаправленное использование методов театральной педагогики на занятиях; в) включение студентов в активную самостоятельную познавательную деятельность посредством решения творческих задач.

Включение в практику преподавания иностранного языка работы над театральным проектом возможно, если театральная деятельность будет ориентирована на общекультурные ценности, на гуманистические, равноправные отношения субъектов деятельности и будет включать личностно-ролевой подход к построению образования. Театральный проект, являясь средством интенсификации процесса обучения иностранному языку, совершенствует креативную и проектировочную компетенции студентов, способствует становлению, саморазвитию и самосовершенствованию личности студента и выпускника в образовательном и профессиональных аспектах.

Винер Ю.В.
*Студент второго курса
Новосибирского государственного педагогического
университета
г. Новосибирск, Россия*

Развитие речи у детей-левшей

Леворукость – это необычное явление в жизни, хотя и встречающееся довольно часто.

Е. В. Ледяева отмечает, что «левшами являются около 10-15% людей, леворукость – это не патология и не недостаток развития, это важная индивидуальная особенность» [2, с. 272].

Д. В. Хорсанд указывает, что около 20% детей так и не определяются: левши они или правши и даже во взрослом возрасте умеют работать обеими руками одинаково. Однако обычно в возрасте четырех-пяти лет уже можно сказать, какая рука работает лучше и больше другой [7].

А. Д. Гусова пишет, что мозг ребенка удивительно пластичен до четырех лет и именно в этот период детей можно научить многому. Многие дети рождаются амбидексторами, но в результате социального «давления» становятся правшами [1].

По мнению А. В. Семенович, в возрасте до одного года количество детей правшей и левшей равно 52 и 47% соответственно; в два года – 70 и 29%, а восемь лет – 80 и 20% [4].

Левое полушарие мозга – это база логического мышления, оно отвечает за способность классифицировать предметы, способность абстрагировать и различать речь. Правое полушарие – база эмоций, оно обычно лучше развито у людей творческих. Функция правого полушария – это «одномоментное схватывание большого числа противоречивых с точки зрения формальной логики связей и формирование за счет этого целостного и многозначного контекста» [2, с. 273].

Особенность левшества рассматривается с позиции педагогики, психологии, физиологии, однако ведущим является нейропсихологический подход. В рамках данного подхода принято выделять два типа левшей: псевдолевшество и природное левшество. Псевдолевшество подразумевает компенсацию при различных травмах пренатального и постнатального развития ребенка, т.о. леворукость детей в данном случае имеет вынужденный характер [3].

Левшество природное – неизменные характеристики нервной системы.

Уровень успеваемости, воспитанности и развития левшей в противоположность распространенному мифу ничуть не хуже, а

зачастую даже лучше, чем у правшей. Важно не переучивать ребенка, т.к. это излишне нагружает мозг ребенка. При смене ведущей руки происходит нарушение и перестроение работы мозга, что может обернуться неврозами, плохим самочувствием, нарушениями сна, часто в таких случаях ребенок регрессирует в своем развитии, страдает речь [7].

Как доказывают исследования, значительный процент леворуких детей имеет нарушения речевого развития вследствие несформированности речевого звукоразличения. Эта сфера психической деятельности попадает в зону риска у левшей, и ее недоразвитие сказывается на успешности освоения как устной, так и письменной речи, а также на успешности всего процесса школьного обучения. Поэтому дошкольника нужно целенаправленно обучать звуковому (звуко-буквенному) анализу – умению слушать, слышать и выделять звуки, определять их порядок и последовательность в слове [6].

С. Ульянович-Волкова, С. Мурдза развитие речи у левшей ассоциируют с цветком, распустившимся сразу, за одну ночь, прямо из земли. «Эти дети могут достаточно долго молчать или демонстрировать маловразумительный лепет и вдруг (как правило, в 3-х летнем возрасте) начать говорить сразу большими, грамматически оформленными, как речь взрослого человека, фразами. Более того, речь выглядит «взрослой» и интонационно, и содержательно. Ребенку приходится усваивать многие моторные навыки не автоматическим повторением, а подбором логических связей – делать все «через ум». И, конечно, тщательно контролировать свои движения» [6, с. 70].

Для развития речевой деятельности детям-левшам необходим сенсомоторный фундамент, который активно влияет на речевые структуры. Т.о., важно, чтобы все анализаторы взаимодействовали как единый отлаженный механизм, не мешая друг другу. «Левши, – как пишет С. Ульянович-Волкова, – как раз демонстрируют ситуацию, когда эти системы работают «вразнобой», а это препятствует развитию практически всех психических процессов. В нейропсихологическом контексте все эти проблемы тесно связаны с недостаточно сформированными подкорково-корковыми взаимодействиями и механизмами парной работы полушарий мозга» [6, с. 71].

Е. В. Ледяева пишет, что «речь правополушарных людей эмоциональна, экспрессивна, богата интонациями, жестикуляцией. В ней нет особой выстроенности, возможны запинки, сбивчивость, лишние слова и звуки. Им легче диктовать текст, чем писать» [2, с. 273]. Среди правополушарных чаще встречаются литераторы, журналисты, деятели искусства, организаторы. Среди левополушарных – инженеры, математики, философы, лингвисты [5].

По мнению С. Мурдзы, «высокая вербальная одаренность леворуких людей объясняется тем, что их речевые центры представлены симметрично в левом и правом полушариях. Совместная работа речевых центров выступает как условие возникновения особой одаренности. Письмо и чтение – асимметричные виды деятельности. Письмо осуществляют только одной рукой, а читают в русском языке слева направо. Кроме того, форма большинства букв асимметрична. У маленьких детей асимметрия мозга еще не полностью сформирована, пространственные отношения трудны для анализа, поэтому иногда возникает зеркальное отражение. Важно понимать, что предпочтение направления слева направо или справа налево регулируется мозгом [6, с. 72].

Вопрос о речевом развитии левшей достаточно актуален в связи с тем, что в детском саду, школе в настоящее время лишь выясняются возможности, методы, средства формирования и развития.

Литература:

1. Гусова А.Д. Эти невероятные левши // Психология. – 2007. – № 11. – С. 19-20.
2. Ледяева Е.В. Проблема современной психологии: левша или правша // Гуманитарий: актуальные проблемы науки и образования. – 2008. – №7. – С. 272-75.
3. Постоева В.А., Пахомов В.П. Современные нейropsychологические представления о феномене левшества // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2010. – № 2. – С. 113-117.
4. Семенович А.В. Эти невероятные левши: практическое пособие для психологов и родителей. Москва, 2009.
5. Сиротюк А.Л. Обучение детей с учетом психофизиологии: Практическое руководство для учителей и родителей. Москва, 2000.
6. Мурдза С., Ульянович-Волкова С. Лево руля: особенности развития речи у левшей // Няня. – 2011. – № 4. – С. 70-72.
7. Хорсанд, Д.В. Если ребенок левша...: маленькие подсказки для родителей. Москва, 2006.

Зенина О.В.
учитель математики школы-интерната № 4
ОАО «РЖД»
г. Елец, Россия

Организация дифференциации на среднем этапе обучения

В дифференцированном обучении математике гуманна единственная концепция – концепция единства уровневой и профильной дифференциации. Любая из этих двух разновидностей дифференциации без другой неполноценна.

Получить удовольствие от занятий математикой школьник может лишь при условии, если дифференциация и индивидуализация будут доступны ему в той степени, в какой он только пожелает. В противном случае один ученик будет учиться налегке, не напрягаясь, другой – пытаться осилить непосильное. Первый из них не найдет применение имеющимся способностям и не разовьет потенциала, второй будет чувствовать постоянное унижение, на каждом шагу ощущать собственную неполноценность, умственную убогость, что приведет к отвращению от математики. «Высокий» уровень изучения математики не может быть в полной мере осуществленным, если он не опирается на профильную дифференциацию. Профильная дифференциация является важнейшим средством осуществления уровневой дифференциации.

Профильная дифференциация означает углубленное изучение математики, расширение представлений о возможностях ее приложений в различных областях человеческой деятельности, что означает одновременно и другой уровень обучения математики. Расчленение дифференциации на два ряда полезно лишь для того, чтобы более разносторонне, глубоко, детально и полно изучить проблему дифференцированного обучения.

Остановлюсь несколько подробнее на сформулированном положении:

1. Ученику должна быть представлена возможность выбора в той или иной дифференциации в любое время, в любом классе.

2. Дифференциация должна быть добровольной как для ученика, так и для учителя. Этого требует, прежде всего, принцип гуманных отношений между учителем и учащимися. Добровольность со стороны ученика подразумевает свободный выбор форм дифференциации, форм и методов изучения материала, индивидуальный темп учебы и выбор времени, когда профильная дифференциация становится явной, целенаправленной, в значительной степени определяющей содержание уровневой дифференциации, ее специфику.

3. Следующим важным требованием к дифференцированному обучению является требование равноправия. Если ученик работают по-разному, то и учитель должен работать с ними по-разному; если дифференциация призвана облегчить, сделать более интересной, полезной, продуктивной работу ученика, то она тем более должна облегчить, сделать более интересной, продуктивной работу учителя.

4. Еще более важным требованием к гуманному дифференцированному обучению является требование учета психологических особенностей учеников. В связи с этим особенно важно учитывать посильность учебных и воспитательных задач, которые ставятся перед учениками.

5. Гуманность дифференцированного обучения требует соблюдения принципа комплексности дифференциации. Он состоит в том, что ученику предоставляется возможность учиться дифференцированно по всем предметам, а также перейти в дифференциацию, акцентированную на профильность в любое время.

6. Нельзя говорить о гуманном обучении, если не соблюдается принцип обучения прогрессивными методами. Обучать на основе прогрессивных методов – значит, во-первых, обучать на наивысшем уровне познавательных возможностей учащихся. Во-вторых, прежде всего, обучать методам приобретения знаний, а не набору тех или иных фактов, их простому запоминанию, пересказу и применению в простейших, шаблонных случаях. Одной из форм деятельности должна стать поисковая работа, для которой более важно уметь строить гипотезы, искать нетрадиционные подходы к решению задач, уметь отбрасывать оказавшиеся ошибочными рассуждения, чем простое запоминание определенного, пусть даже достаточно большого объема информации. Будущее нашего общества – за стилем преподавания, в основе которого – выявление потребностей школьников и их удовлетворение, диалог с воспитуемыми, гуманная дифференциация и индивидуализация обучения. *Кредо: идти к ученику, идти от ученика и вновь возвращаться, в сущности, не уходя от него, возвращаться к ученику прежнему и одновременно другому – основа Человеческого образования.*

7. Дифференциацию целесообразно осуществлять не столько за счет расширения или сужения программного материала, внешнего различия программ, а за счет различия в подходах и методах приобретения знаний, в системе предлагаемых школьникам задач.

8. Содержание контрольных работ должно представлять учащимся возможность выбора тех или иных задач, каждая из которых явно оценена определенным количеством баллов. Нужно выяснять не то, чего ученик не знает, а то, что он знает. Только при этом условии дифференциация будет средством поддержания у ученика веры в себя, в свои возможности, а оценка – отражать

истинный уровень знаний школьника. Но как можно осуществить дифференциацию?

А) нужна свобода учителю в акцентах на те или иные разделы программы по математике, право на внесение в программу мотивированных дополнений, изменений, изъятий, право на акцент по отношению к тому или иному набору задач, на те или иные математические методы исследования.

Б) использованием дифференцированных многоуровневых и одновременно профильных учебных пособий, учебных материалов для учащихся. Это позволит учащимся изучать материал на избранном ими уровне сложности, своим темпом, в соответствии со своими способностями, потребностями, интересами. Особенно эффективны дифференцированные материалы для учащихся в условиях малочисленных классов.

В разработке общей схемы организации в 5-9 классах дифференцированного обучения учащихся, его учебно-методического обеспечения следует исходить из следующего понимания обязательных результатов как основы для дифференциации требований к учащимся.

Актуальность этой задачи обусловлена тем, что в условиях традиционного обучения многие учащиеся не достигают этого уровня. Работа по достижению учащимися обязательных результатов слабо обеспечена. Практика показывает, что системы упражнений по темам не содержат достаточного числа заданий для достижения учащимися обязательных результатов. Курс математики каждого класса рекомендуется разбить на зачетные темы, охватывающие все обязательные результаты. Такие зачетные материалы позволят осуществлять контроль за достижением учащимися практически всех обязательных результатов. Теоретический материал по каждой теме изучается крупными блоками, что экономит время на изучение теории. Рассмотрение теоретического материала сопровождается иллюстрациями его применения в простых ситуациях. После изучения блока теоретического материала 2-4 урока отводится на выработку у учащихся умений на уровне обязательных результатов. После разбора образцов решения всех заданий по зачетной теме учащиеся самостоятельно выполняют соответствующие упражнения. В качестве учебных материалов применяются сборники тренировочных упражнений, содержащие задания, позволяющие индивидуализировать процесс овладения обязательными результатами учащимися каждой из четырех групп. Завершается этот этап проведением зачетной работы.

Дальнейшее изучение темы становится дифференцированным по содержанию, методам и формам работы. Работа над обязательными

результатами конкретизируется исходя из результатов зачетной работы.

Основным содержанием работы учащихся, достигших уровня обязательных результатов, становится решение задач средней сложности. С целью индивидуализации процесса продвинутого обучения, эффективного управления самостоятельной учебной деятельностью учащихся для каждой темы используются специальные дидактические материалы, содержащие: текст самостоятельной работы, включающий по одному заданию выделенных по теме классов задач; тренировочные упражнения (4-5 заданий каждого типа).

Знание уровня сформированности у школьников умений по решению задач позволяет учителю при подготовке к уроку заранее спланировать все виды дифференцированных воздействий, подобрать соответствующие задачи и продумать формы помощи для каждой группы учащихся, ориентируясь на зону их ближайшего развития. Эта работа определяется спецификой каждого из этапов решения задач: подготовки к решению; поиска плана решения; составления плана решения; осуществления решения; обсуждения найденного решения (обобщение найденного способа решения, формулирования эвристических приемов, использованных в решении, и т.д.). На некоторых этапах должна быть организована помощь учащимся, например, на первом этапе – учащимся одной группы. С ними можно вспомнить необходимый теоретический материал, прорешать подзадачи, к которым сводится исходная задача, как самостоятельные (часть из них может быть решена устно), решить аналогичную, более простую задачу с целью выявления метода решения. Учащиеся данной группы могут предварительно решить ключевую подзадачу в процессе подготовки к решению основной задачи. Затем учитель поможет им свести исходную задачу с уже решенной продуманной системой вопросов.

В практике работы учитель может подобрать сложные задачи с учетом подготовки класса и оказывать дифференцированную помощь учащимся, используя предложенную методику.

Литература:

1. Семенов Е.Е., Малиновский В.В. «Дифференцированное обучение с позиций гуманизма».
2. Капинос А.Н. «Уровневая дифференциация при обучении математике в 5-9 классах».
3. Болтянский В.Г., Глейзер Г.Д. «К проблеме дифференциации школьного математического образования».
4. Тимошук М.Е. «О дифференцированной помощи учащимся при решении задач».
5. Юркина С.М. «О дифференцированном обучении математике».

Чепелева Е. И.,
*заведующий Муниципального бюджетного дошкольного
образовательного учреждения детский сад №14 «Золотой ключик» г.
Белгород, Россия*

Корнеева С. А.,
*кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии
педагогического факультета Белгородского государственного
национального исследовательского университета,
педагог-психолог Муниципального бюджетного дошкольного
образовательного учреждения детский сад №14 «Золотой ключик»
г. Белгород, Россия*

Исследование компонентов регуляторного опыта детей старшего дошкольного возраста

Изучение связи индивидуально-психологических особенностей регуляторного опыта детей старшего дошкольного возраста с успешным обучением в школе представляет интерес для достаточно широкого круга научно-теоретических и прикладных задач: оптимизации учебного процесса, оказания дифференцированной помощи учащимся, оптимизации профессиональной деятельности. Исследование процессов саморегуляции в контексте общей и дифференциальной психологии поможет, по нашему мнению, выявить соотношение механизмов природообусловленных и приобретенных в процессе обучения и воспитания, а в дальнейшем способствовать их совершенствованию [8].

Термин «саморегуляция» в теории и практике психологии появился сравнительно недавно. Психологам и педагогам более известно слово «самостоятельность», хотя определение этого понятия даже в словарях и энциклопедиях трактуется неоднозначно.

В собственно психологических исследованиях саморегуляцию рассматривают чаще всего либо как регуляцию психических состояний, либо как процесс контролируемый сознанием, участвующий в организации деятельности. Саморегуляция рассматривается при этом как психический системно организуемый субъектом процесс: акцент делается на рассмотрении функциональных связей между компонентами процесса саморегуляции и исследовании их частного и общего вклада в процесс регуляции деятельности [2, 5, 6].

В современных исследованиях (в работах О.А. Конопкина, А.К. Осницкого, В.И. Моросановой) осознанная саморегуляция понимается как вид осознанной регуляции деятельности, при котором она имеет четкие временные границы осуществления, обусловлена конкретным

поведенческим актом и включается в него, заканчиваясь более или менее четким осознанием достигнутого результата деятельности [4].

В основу исследования А. К. Осницкого и С.А. Корнеевой было положено допущение о том, что особенности саморегулирования могут быть связаны с особенностями организации мозговой активности, о которой можно судить по показателям моторных проб и индивидуальных профилей латеральности [8].

А. К. Осницкий, проверяя действенность представлений об основных принципах саморегуляции человеком собственной деятельности доказал предположение о связи успешности деятельности со сформированностью умений саморегуляции и установил, что для активности в учебной и трудовой деятельности характерна обращенность к регуляторному опыту: активности, направленности, осознанности, умелости в действиях и сотрудничества. При осуществлении деятельности человек обращается к своим внутренним резервам, возможностям выбора средств осуществления деятельности, что, в конечном счете, определяется взаимодействием сформированных умений саморегуляции и компонентов регуляторного опыта [6].

При анализе регуляторного опыта А. К. Осницкий выявил пять взаимосвязанных компонентов:

1. Ценностный опыт (связанный с формированием интересов, нравственных норм и предпочтений, идеалов, убеждений) ориентирует усилия человека.

2. Опыт рефлексии (накапливаемый путем соотнесения человеком знаний о своих возможностях и возможных преобразованиях в предметном мире и самом себе с требованиями выполняемой деятельности и решаемыми при этом задачами) помогает увязывать ориентировку с остальными компонентами регуляторного опыта.

3. Опыт привычной активизации (предполагающий предварительную подготовленность, оперативную адаптацию к изменяющимся условиям работы, расчет на определенные усилия и определенный уровень достижений успеха) ориентирует в собственных возможностях и помогает лучше приспособить свои усилия к решению значимых задач.

4. Операциональный опыт (включающий общетрудовые, профессиональные знания и умения, а также умения саморегуляции) объединяет конкретные средства преобразования ситуации и своих возможностей.

5. Опыт сотрудничества (складывающийся при взаимодействии с другими участниками труда) способствует объединению совместных усилий, совместному решению задач и предполагает предварительный расчет на сотрудничество [6].

Исследования других авторов также показывают, что совокупность именно этих компонентов регуляторного опыта может считаться необходимой и достаточной для формирования субъектности, обеспечивающей ему продуктивную самостоятельность.

Каждый из компонентов реализуется в трех сферах: потребностной (жизнеобеспечении), деятельностной, межличностной. В переживаниях, в сознании человека – это сферы влечений, интересов, долженствования.

В онтогенезе способность к саморегуляции познавательной деятельности у нормально развивающихся детей формируется к концу дошкольного, началу школьного обучения.

Учебно-познавательная деятельность требует наличия у ребенка определенного уровня развития произвольности поведения, проявляющегося в умении следовать указаниям взрослого, самостоятельно работать по образцу, контролировать свои действия и поступки [1].

Саморегуляция учебной деятельности лежит в основе общей способности к учению, и является необходимым условием формирования этой способности.

Результаты ряда исследователей свидетельствуют, что при отсутствии предварительного отбора детей по признаку готовности к обучению в школе и при низком уровне сформированности психологической (регуляторно- когнитивной) структуры учебной деятельности, недостатках социально-эмоционального развития обучение учащихся оказывается неэффективным и вызывающем учебные перегрузки, а развивающим процесс учения будет только при условии, что процесс обучения будет стимулировать возникновение и развитие новообразований младшего школьного возраста: рефлексии, умственного планирования, теоретического анализа, осознанного контроля. [1, 3].

Таким образом, практика показывает, что слабая саморегуляция поведения и деятельности - многогранное явление, имеющее сложную структуру и происхождение.

Интерес исследователей к феноменологии саморегуляции в последние годы явно усиливается, расширяется круг исследований, затрагивающий самые различные аспекты этой феноменологии. Но, многое из проблематики саморегуляции еще нуждается в изучении и, в частности, изучение взаимосвязи уровня сформированности навыков саморегуляции и психологической готовности ребенка к обучению в школе.

Литература:

1. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 2004. – 464 с.

2. Дикая Л.Г. О роли психофизиологической саморегуляции в повышении психической устойчивости человека-оператора // Психологическая устойчивость профессиональной деятельности. М., 1984. С. 48—49.
3. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности.– М,1980.
4. Личностные и когнитивные аспекты саморегуляции деятельности человека / В.И. Моросанова, И.В. Плахотникова, Е.А. Аронова и др.; Под ред. В.И. Моросановой. – М.: Психологический ин-т РАО, 2006. – 320 с.
5. Осницкий А.К. Проблемы исследования субъективной активности // Вопросы психологии, 1996. № 1.
6. Осницкий А.К. Психологические механизмы самостоятельности. – М.; Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2010. – 232 с.
7. Осницкий А.К., Корнеева С.А. Индивидуальные различия процессов саморегуляции у студентов ВУЗа с разными профилями латеральной организации // Вестник университета (Государственный университет управления) – М.: ГУУ. – 2011. - № 14. – С. 96-99.

Рудько К.С., Пальцева Ю.А., Уйданова Е.П.
*студенты второго курса
Новосибирского государственного педагогического
университета
г. Новосибирск, Россия*

Развитие речи детей в условиях социальной депривации

Речь – это процесс, предполагающий с одной стороны формирование и формулирование мыслей, а с другой – восприятие и понимание языка. Речь – это психолингвистический процесс, а также форма существования человечества.

Речевая среда детей раннего возраста определяется близкими взрослыми, прежде всего матерью. Баранов А.А. пишет, что «эмоциональное общение взрослого с ребенком является центром, основным содержанием взаимоотношения взрослого и ребенка в пик развития речи – на первом году жизни» [3, с. 20]. К трем месяцам ребенок способен отвечать улыбкой на улыбку окружающих, произносит громкие радостные звуки в ответ на ласковый разговор с ним. Улыбка ребенка – приглашение к общению, выражение положительных эмоций, экспрессивно-мимическое средство общения.

Джеймс У. предположил, что первоначальное восприятие мира младенцами – «это хаос цветов и звуков» [5, с. 38]. Однако, начиная с

первых недель жизни, дети реагируют на яркие предметы, прислушиваются и узнают материнскую речь, позднее дети проявляют избирательное отношение к предметам. С помощью взрослого у ребенка формируется совокупность предметов имеющих словесное обозначение. Ключко В.Е. пишет, что «слова, произносимые матерью, ее жест, направленный на предметы, обозначаемые словом, собственное движение ребенка, направленное на предмет, – все это переносит то, что получают органы чувств извне на границу с предметом. Так в транскомуникациях рождаются предметный мир и предметное сознание...» [6, с. 43]. Общение ребенка со взрослым реализуемое в какой-либо деятельности открывает детям свойства окружающего мира.

Т.о., общение оказывает влияние на психическое развитие детей, формирует личность. Однако дети-сироты лишены полноценного общения на раннем этапе развития.

«Лишение или ограничение возможностей удовлетворения жизненно важных потребностей» – депривация [1, с. 79].

По мнению Фурманова И.А., Маглыш В.А. и др. депривация – «это такое неудовлетворение потребностей, которое происходит в результате отделения человека от необходимых источников их удовлетворения, имеющее пагубные последствия. Существенна именно психологическая сторона этих последствий: вне зависимости от того, ограничена ли моторика человека, отлучен ли он от культуры или от социума, лишен ли с раннего детства материнской любви – проявления депривации психологически похожи.

Симптомы психической депривации может охватывать весь спектр возможных нарушений: от легких странностей, не выходящих за рамки нормальной эмоциональной картины, до очень грубых поражений развития интеллекта и личности» [11, с. 16].

Стребелева Е.А. отмечает, что «при обсуждении проблемы психической депривации в детском возрасте речь идет о неудовлетворении потребностей ребенка в материнской любви, двигательной активности, во впечатлениях и культуре в широком смысле слова» [10, с. 15]. Считается, что реализация потребностей детей раннего возраста во впечатлениях важнее, чем утоление голода или жажды. Психическое развитие детей неизбежно страдает, если ребенок не выходит за пределы комнаты или палаты (в случае болезненности ребенка), если его движения ограничены или ребенок не имеет достаточного количества игрушек и контактов со сверстниками.

Принято выделять различные формы депривации: сенсорную (бедность предметной среды) эмоциональная (недостаток позитивных эмоций), коммуникативная (связь с «внешним» миром) и др. [8], [9].

Астоянц М.С. отмечает, что существует категория «учрежденческих» детей и подчеркивают депривирующее воздействие условий закрытого учреждения на формирование личности ребенка [2]. Часто речь взрослых в данных учреждениях в повседневной жизни не является индивидуально адресованной определенному ребенку и таким образом не настраивает слух малыша. Речь воспитателей, обсуживающего персонала помимо того, что адресована коллективу, чаще всего является директивным призывом к действию, а не стимулом для ответа.

Результатом психической депривации может стать разрушение эмоциональных связей ребенка с окружающей его социальной средой, миром взрослых и сверстников, развивающихся в более благоприятных условиях, и вызывают глубокие вторичные нарушения физического, психического и социального характера [4].

Последствия депривации проявляются в общении с окружающими, как со взрослыми, так и со сверстниками [7].

Щелованов Н.М. отмечает, что если ребенок находится в условиях социальной депривации, то происходит резкое отставание и замедление всех сторон развития личности. Психолого-педагогическая сторона этих последствий выражается в таких состояниях, как тревожность, страх, депрессия, неуверенность в себе [12].

По словам Баранова. А, что психологи установили, что дети, воспитываемые в специальных учреждениях, сильно отстают в овладении такими основными умениями, как умение сидеть, стоять и ходить, если у них нет возможности их упражнять. При почти полном отсутствии стимулирования извне наблюдается запаздывание не только в моторном развитии, но также в развитии речи, социальных навыков и эмоциональной экспрессии [3].

Речевая активность детей-сирот снижена, наблюдается мелодическая и фонетическая обедненность всех видов предречевых вокализаций (гуканья, гуления, лепета). У детей в условиях социальной депривации заметны трудности формирования невербальных знаков (например, указательный жест), наблюдается задержка потребности сообщить о своих нуждах с помощью простейших коммуникативных знаков; дети испытывают затруднения в освоении лексико-грамматических и прагматических средств языка; происходит запаздывание появления фразовой речи, задержка овладения различными ритмическими моделями предложений; затруднение практического усвоения системы падежей существительных без предлога при подражании речи взрослых.

Т.о, можно сделать вывод о том, что общение является важным условием формирования личности и освоения основных видов деятельности, основанных на оценке самого себя через других людей.

Развитие психики человека происходит лишь в общении и совместной деятельности, а длительная и жесткая депривация, начавшаяся с рождения ребенка и продолжающаяся около трех лет, обычно приводит к тяжелым последствиям, как в интеллектуальной, так и личностной сферах, которые практически не поддающихся исправлению.

Литература:

1. Астапов В.М. Введение в дефектологию с основами нейро- и патопсихологии. Москва, 1994.
2. Астоянц М.С. Дети-сироты в России: личностные характеристики ребенка в условиях депривации // Вестник Евразии. – 2004. – № 3. – С. 58-88.
3. Баранов А. Реальная угроза будущему нации // Народное образование. – 1996. – № 6. – С. 18-28.
4. Выготский Л.С. Основы дефектологии. Санкт-Петербург, 2003.
5. Диксон У. Двадцать великих открытий в детской психологии. Санкт-Петербург, 2007.
6. Ключко В.Е. Самоорганизация в психологических системах: Проблемы становления ментального пространства личности (введение в трансспективный анализ). Томск, 2005.
7. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. Санкт-Петербург, 2009.
8. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Психология сиротства. Санкт-Петербург, 2007.
9. Смагина Л.И. Сиротство как социальная проблема. Минск, 2005.
10. Стребелева Е.А. Дошкольная олигофренопедагогика. Москва, 1998.
11. Фурманов И.А., Маглыш В.А., Смагина Л.И., Аладьин А.А. Если вы решили усыновить ребенка. Минск, 2004.
12. Щелованов Н.М., Аксарина Н.М. Воспитание детей раннего возраста в детских учреждениях. Москва, 1955.

Тихонова Л.И.
*воспитатель,
Негосударственное дошкольное образовательное учреждение
«Центр развития ребенка «Соликамскбумпром»
Детский сад № 25
г. Соликамск, Россия*

Развитие поисково-познавательной деятельности детей через ознакомление с космосом

На протяжении дошкольного детства, наряду с игровой деятельностью, огромное значение в развитии личности ребенка, в процессе социализации имеет познавательная деятельность, которая понимается не только как процесс усвоения знаний, умений и навыков, а главным образом, как поиск и приобретение знаний, самостоятельно или под тактичным руководством взрослого в процессе сотрудничества, сотворчества.

Формировать познавательную активность у детей можно через разные виды деятельности, в том числе и в играх, экспериментировании, наблюдении за объектами и явлениями.

Важным средством познания окружающего мира является не только окружающая природа, но и неизведанный мир Вселенной. Он привлекает внимание ребенка, заставляет включать в процессе наблюдения различные органы чувств, а значит, активизирует начальные моменты познания – ощущение и восприятие. И.Г. Песталоцци отмечал, что окружающий мир ребенка – источник, благодаря которому «ум поднимается от смутных чувственных восприятий к четким понятиям».

В работах Г.М. Ляминой, А.П. Усовой, Е.А. Панько говорится о необходимости включения дошкольников в осмысленную деятельность, в процессе которой дети сами, самостоятельно могли бы обнаруживать все новые и новые свойства предметов, их сходства и различия.

Интенсивное изменение окружающей жизни, активное проникновение научно-технического прогресса во все ее сферы диктуют необходимость выбирать более эффективные средства воспитания на основе современных методов и новых технологий. Одним из перспективных методов является метод проектов.

Данная работа направлена на развитие поисково-познавательной деятельности детей, которая дает ребенку возможность экспериментировать, позволяет развивать познавательную и творческую активность, самостоятельность, умение работать в коллективе. Такие качества способствуют в дальнейшем успешному

обучению в школе. Участие в педагогическом процессе наравне со взрослым дает возможность проектировать свою жизнь в пространстве детского сада. Метод экспериментирования позволяет детям реализовать заложенную в них программу саморазвития и удовлетворять потребность познания эффективным, доступным для них способом – путем самостоятельного исследования мира.

Мы заметили, что дети нашей группы с интересом рассматривают книги, энциклопедии, иллюстрации о космосе. Задают вопросы по данной теме. Мы рассказали, что в апреле 2011 года исполнилось 60 лет, как первый космонавт Ю.А. Гагарин совершил полет в космос. И все вместе решили собрать интересные сведения о Космосе. Наш проект мы назвали «Неизведанный мир Вселенной».

Цель проекта: формирование у детей представлений о космосе.

Задачи:

1. Расширить знания детей о космосе.
2. Активизировать самостоятельную познавательную активность детей.
3. Организовать разнообразные формы работы с детьми (совместная деятельность, игры, самостоятельная деятельность).
4. Пополнить дидактический материал.
5. Организовать взаимодействие с семьей по формированию у детей естественно-научных представлений.

Основная форма организации – совместная деятельность с детьми 1 раз в неделю.

Вся работа по реализации проекта разделена на три этапа: подготовительный, основной и заключительный.

1. Подготовительный.

На данном этапе мы разработали перспективный план, конспекты бесед, подобрали дидактический материал по ознакомлению детей с космосом. На этом этапе важно было подвести детей к тому, чтобы они начали сбор информации о космосе дома с родителями.

Перспективный план включает совместную, самостоятельную деятельность, работу с родителями.

Создание развивающей среды.

В группе был создан «Мир космоса», где дети могут познакомиться с историей возникновения науки о космосе, о значении космоса в жизни человека. Это позволило детям больше узнать о нашей планете Земля, о ее спутнике, а также о планетах солнечной системы.

В «Мире космоса» находится: модель солнечной системы, карта, фотовыставки, детские работы, детская и методическая литература по теме «Космос», дидактические игры и пособия.

В ходе проекта работа ведется через разные виды деятельности: наблюдения в природе, работа с календарем, рассматривание глобуса

и карты, изучение литературы, подготовка сообщений «Знаете ли вы...?», беседы по теме «Космос», организация выставок детских рисунков и др.

2. *Основной этап работы осуществлялся в трех направлениях:*

- совместная деятельность воспитателя с детьми;
- самостоятельная деятельность детей;
- работа с родителями.

При реализации первого направления провели беседы:

- Солнце и солнечная система;
- Люди смотрят на звезды;
- Что я знаю о космосе;
- Первый космонавт Ю.А. Гагарин и др.

В совместной деятельности лепили ракету и космонавтов, рисовали звездное небо и планеты, делали коллективную аппликацию «Летят ракеты на Луну».

Так же читали рассказ Н. Носова «Незнайка на Луне». Разучивали стихи и песни о космосе.

В группе были созданы условия для самостоятельной деятельности детей. Дети с желанием и интересом рассматривали иллюстрации и энциклопедии о космосе. Рисовали планеты и Солнце, звездное небо. Играли в дидактическую игру «Разложи планеты по порядку», в подвижную игру «Планеты движутся».

Дети расспрашивали родителей, педагогов об интересующих вопросах, обменивались знаниями. Так же обращались к книгам и энциклопедиям, как к источнику информации, просили прочитать взрослых или читали сами.

Системная работа с родителями позволила собрать и пополнить мир умных книг справочниками и энциклопедиями.

Для развития естественно-научных представлений о космосе с родителями были проведены консультации, даны рекомендации по организации домашнего чтения о космосе, а так же были предложены познавательные телепередачи. Родители вместе с детьми изготовили макет «Ракета в космосе».

3. *На заключительном этапе представили результаты проекта.*

На данном этапе проходит защита проекта, на котором участниками являются не только педагоги, но и дети. Дети совместно с родителями и воспитателями готовят свои выступления по теме «Космос», делятся интересными сведениями и открытиями. Тем самым решается задача по развитию связной речи детей, умению логично строить свои высказывания, красиво и четко доносить информацию до слушателей.

Литература:

1. Дыбина, О.В. Ребенок в мире поиска: Программа по организации поисковой деятельности детей дошкольного возраста [Текст] / Под ред. О.В. Дыбиной. – М.: ТЦ «Сфера». - 2005
2. Гейс, Е.В. Использование творческих проектов для развития связной речи детей [Текст] / Е.В. Гейс // Логопед. – 2010. - №4. – С.92-100
3. Крылова, Н.М. Детский сад – Дом радости [Текст] / Н.М. Крылова // Программа целостного, комплексного, интегрированного подхода к воспитанию дошкольника как индивидуальности; Перм.гос.пед.ун-т. – Пермь,2005. – 448с

Тренина О.М.
учитель-логопед
МАДОУ «ЦРР – Детский сад №152»
г.Пермь, Россия

Обучение дошкольников рассказыванию по картине

Развитие связной речи играет большую роль в жизни человека. Каждый человек должен в совершенстве владеть словом.

От уровня овладения связной речью зависит успешность обучения детей в школе, умение общаться с людьми и общее интеллектуальное развитие.

Одной из важнейших задач развития связной речи является обучение рассказыванию.

При проведении занятий по рассказыванию по картине необходимо учитывать следующие методические принципы:

- Постепенное усложнение в ходе занятия речевого материала (от простых фраз к сложным, от 3-словных к 4-словным, от фраз к рассказу).
- Постоянная активизация детей в ходе занятия.
- Исключение, особенно на первых порах, отрицательной оценки деятельности детей.
- Акцентирование внимания детей на их успехах и достижениях с целью повышения речевой активности.
- Определенная последовательность опроса детей при рассказывании.

Сначала вызываются дети более сильные, а затем, более слабые. [3,с.53]

Немаловажным моментом для эффективного обучения рассказыванию по картине служит соблюдение структуры занятия:

1. Рассматривание картины детьми.
2. Проведение беседы по вопросам, уточняющим:
 - содержание рассказа
 - последовательность событий
 - причинно-следственные зависимости
 - проигрывание ситуации общения
 - аргументированную нравственную оценку поступков действующих лиц
 - варианты поведения героев рассказа
 - возможные речевые реакции героев на различные ситуации.
3. Проведение дидактических игр, направленных на формирование лексико-грамматических категорий. («Объяснялки», «Скажи наоборот», «Подбери красивые слова», «Что летает? Ползает, идет, едет» и т.д.), «Подбери родственные слова» и т.д.)
4. Проведение подвижных игр с использованием речевого материала, соответствующего теме занятия.
5. Совместное рассказывание в младшей группе, образец рассказа (короткий, живой, эмоциональный) – в средней, для старшего возраста составление рассказов детьми.
6. Воспроизведение образца детьми. Для старшего возраста предъявление воспитателем вопросного плана при необходимости для составления рассказа.
7. Составление самостоятельных рассказов с привнесением элементов творчества.[5,с.97]

Качество рассказов воспроизведенных или составленных детьми зависит от того, как будут выстроены вопросы воспитателя в ходе беседы по картине.

Очень важно, чтобы вопросы предусматривали моделирование каждого предложения, так как от структурного построения вопроса зависит лексико-грамматическое оформление каждой фразы рассказа. Составленные детьми предложения могут отличаться по сложности, количеству, порядку слов и их связи.[4,с.125]

Обучение дошкольников рассказыванию строится на адекватных для них формах работы, в частности на игре, отвечающей интересам, развитию и возрасту детей.

Игры, используемые при обучении рассказыванию по картине «Собака со щенками».

1. Определение состава картины

Игра с «подзорной трубой».

Цель: упражнять детей в умении выделять конкретные объекты, изображенные на картине, давать им соответствующие названия, производить замену выделенных объектов схемами.
Ход игры: каждый ребенок по очереди рассматривает картину в «подзорную трубу» (альбомный лист), называет только один объект и

схематично зарисовывает его в указанном педагогом кружочке. Например: мама-собака, щенок с рыжими пятнами, щенок с черными пятнами, щенок с коричневыми пятнами, косточка, миска с молоком, будка, дом, елка, веревка, трава...

2. Установление взаимосвязей между объектами

Игра «Ищу друзей (недрузгов)»

Цели: установление эмоционально-духовных связей и взаимодействий между изображенными объектами на уровне «хорошо — плохо»; развитие связной речи; упражнение в использовании предложений со сложноподчинительной связью.

Игровое действие: поиск «друзей (недрузгов)» применительно к конкретному объекту. Необходимо следить за тем, чтобы дети не повторяли ответы других, отвечали развернуто и доказательно.

Примеры: Собака — дом.
«Собака с удовольствием сторожит дом, потому что хозяева дома кормят ее, заботятся о ней: приносят вовремя пищу и даже построили будку».

Веревка — собака.
«Собаке неприятно, что веревка не пускает ее гулять туда, куда она хочет. Но это и хорошо, потому что веревка удерживает ее у дома, который должна сторожить собака». [1, с.114]

Игра «Живые картинки»

Цели: учить детей ориентироваться в двухмерном и трехмерном пространстве, отвечать развернутыми предложениями на вопросы о местонахождении объекта.

Ход игры: каждый ребенок «превращается» в один из объектов на картине, объясняет словами свое местонахождение в двухмерном пространстве относительно других объектов, изображенных на картине, а затем моделирует его в трехмерном пространстве (на ковре).

Будка — Лена: Позади меня дом, а впереди — собака со щенятами. На ковре я встану между собакой и домом.

3. Описание восприятия картины с точки зрения различных органов чувств. Игра «К нам пришел волшебник: я могу только слышать»

Цель: научить детей «входить» в пространство картины и описывать воспринимаемое через различные органы чувств.

Ход игры: всматриваясь в объекты, изображенные на картине, нужно представить издаваемые ими звуки и затем составить связный рассказ на тему «О чем говорят объекты». Составить диалоги «от имени» объектов.

Например: «Я слышу, как два щенка визжат и пищат, когда играют, как третий щенок грызет кость, как быстро дышит собака, как

она радостно лает, как шумит ветер в лесу и где-то кричат и играют деревенские мальчишки».

4. Составление образных характеристик объектов.

Игра «Подбери такое же по цвету»

Цель: упражнять детей в сравнении объектов по цвету и учить находить ярко выраженное цветовое решение в знакомых детям объектах.

Игровое действие: назвать цвета объектов или их частей на картине и найти данный цвет в предметах окружающего мира. Составление открытых описательных загадок, которые подходят под разные объекты и имеют множество отгадок.

Белый цвет. Загадка: белый как снег, как простыня, халат доктора и т.п. (Под эту характеристику подходят: частичный окрас собаки, ее щенят, молока, занавесок в доме и косточки в зубах одного из щенков.)

5. Создание рассказов-фантазий с использованием приема перемещения объектов во времени.

Цель: учить детей представлять выбранный на картине объект с точки зрения его прошлого или будущего и придумывать рассказ, используя в нем словесные обороты, характеризующие временные отрезки (до того, как...; после того, как...; утром...; потом...; в прошлом; в будущем; днем; ночью; зимой; летом; осенью; весной...).

6. Составление рассказов от лица разных героев

Цель: учить детей вживаться в образ и составлять связный рассказ от 1-го лица.

1. Предложить детям «превратиться» в кого-нибудь или во что-нибудь (целый объект или его часть, например: береза или ее ветка).

2. Предложить детям описать картину с точки зрения выбранного объекта[2, с.31].

Таким образом, обучение дошкольников рассказыванию по картине можно представить как модель работы с картиной как целостной системой.

1. Выделение объектов, изображенных на картине.

2. Установление взаимосвязей различного уровня между объектами.

3. Представление объектов с точки зрения их восприятия различными анализаторами.

4. Описание изображенного средствами символической аналогии.

5. Представление объектов в рамках времени их существования.

6. Восприятие себя на картине в качестве объекта с заданной характеристикой.

Литература:

1. Лапп Е.А. Развитие связной речи детей 5-7 лет с нарушениями зрения. Планирование и конспекты. – Москва. Творческий центр «Сфера», 2006. – 256 с.

2. Сидорчук Т.А., Кузнецова А.Б. Обучение дошкольников творческому рассказыванию по картине. //Дошкольное образование. Первое сентября. – № 04 – 2002.

3. Ткаченко Т.А. Если дошкольник плохо говорит. - Санкт-Петербург. Детство-Пресс, 2000. – 109с

4. Ткаченко Т.А. Система коррекции общего недоразвития речи у детей 6 лет. – Москва. Издательство ГНОМ и Д, 2002. – 141с

5. Ушакова О.С., Струнина Е.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста. – Москва. Владос, 2004. – 288с

Василюк Н.Н.

*старший преподаватель кафедры информационных технологий
Пермского государственного
национального исследовательского университета
г. Пермь, Россия*

К вопросу о сложности выполнения диагностических заданий по информатике в интерактивной образовательной среде

Использование локальных и глобальных сетей в современном процессе обучения является требованием процессов информатизации и интернетизации образования. В результате создается информационная среда обучения, где осуществляются образовательные отношения между преподавателем и учащимися. Предполагается, что для обучения информатике необходимо создание такой среды обучения, которая позволит менять стиль общения участников образовательного процесса; потребует освоения методов самостоятельного познания, поиска, эксперимента и развития навыков сотрудничества и работы в коллективе [2, стр.4]. Рассматривая возможности новых подходов к обучению информатике студентов вуза, в частности, применения блог-технологий в учебном процессе, нами была построена модель *интерактивной среды обучения* (ИСО), основанная на блогах. Модель ИСО схематично представлена на рис.1:

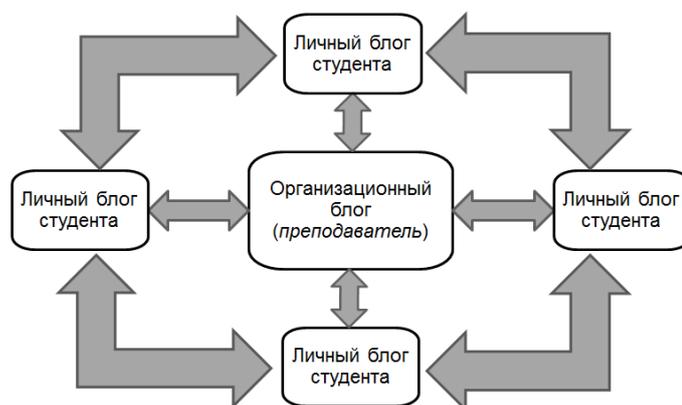


Рис. 1. Модель ИСО с направлениями образовательных коммуникаций

Эта ИСО является главным компонентом *интерактивной образовательной среды (ИноС)*, включающей помимо ИСО еще и другие сервисы сети Интернет, такие, как он-лайн приложения и облачные хранилища данных. В отличие от ИСО, чьи возможности ограничены свойствами блог-технологий, ИноС поддерживает все требования, необходимые для среды обучения информатике, и может быть применена в учебном процессе по этому предмету.

Рассмотрим организацию обучения информатике при помощи ИноС, основанной на блог-технологиях. Основной особенностью процесса обучения информатике в такой среде является его *деятельностный* характер. М.И. Шутикова предположила, что в курсе информатики, построенном на деятельностном подходе, основной деятельностью учащихся будет являться решение задач, поэтому целесообразно в основу построения курса положить понятие «задачи». Особенность реализации этой идеи в информационной среде, окружающей учащегося, состоит в том, что учащийся может уточнять данные или ситуацию, используя средства связи, либо организовать поиск методов решения задачи с помощью этих же средств [4, стр.7].

В основу построения курса информатики, организованного при помощи ИноС, положено понятие «задание», поскольку основной деятельностью студентов в ходе образовательного процесса будет являться выполнение учебных заданий при помощи Интернет-технологий. Во время выполнения заданий студенты смогут уточнять исходные данные или ситуацию для конкретного задания при помощи веб-сервисов либо осуществлять поиск методов выполнения задания, используя эти же сервисы. Весь комплекс учебных заданий назовем *системой диагностических заданий*, под которым понимаем целостную, педагогически обоснованную совокупность различных видов заданий, позволяющую качественно и количественно оценить уровень усвоения содержания обучения студентов. Н.В. Пахомова [3, стр.11] отмечает, что *блочно-модульный* принцип построения системы

диагностических заданий позволяет наиболее эффективно реализовать цели образовательного процесса. Поэтому при обучении информатике посредством ИноС, основанной на блог-технологиях, все содержание будет разбито на *модули*, а те, в свою очередь, будут состоять из различных *диагностических заданий*.

Систему диагностических заданий, подлежащих выполнению в ИноС, мы разделили на четыре группы согласно классификации В.П. Беспалько [1, стр.55]. Первая группа – задания *ученического* уровня. Сюда включаются задания на опознание, различение или классификацию изученных объектов, решение задач «с подсказкой». Примеры таких заданий в ИноС:

- тестирование в интерактивном режиме;
- ответы на вопросы по изучаемой теме;
- составление вопросов по изучаемой теме;
- составление схемы классификаций в графическом редакторе.

Вторая группа – задания *алгоритмического* уровня. В нее входят подстановки, конструктивные, типовые задания, решаемые путем применения усвоенных алгоритмов, «без подсказки». Примеры таких заданий в ИноС:

- выполнение заданий в текстовом редакторе;
- выполнение заданий в редакторе электронных таблиц;
- выполнение заданий в редакторе презентаций;
- заполнение интерактивной таблицы.

Третья группа – задания *эвристического* уровня. Это задания, связанные с предварительным преобразованием усвоенных методик и их приспособление к ситуации в задании. Примеры таких заданий в ИноС:

- создание опроса и анализ данных, полученных в результате опроса;
- комментирование, оценивание сообщений в других учебных блогах;
- участие в электронном семинаре, отстаивание своей точки зрения;
- написание эссе по изучаемой теме или проблеме;
- создание аннотированных списков.

Четвертая группа – задания *творческого* уровня. В нее включаются задания для выявления исследовательских возможностей по получению новой для данной отрасли науки информации. Примеры таких заданий в ИноС:

- групповой проект;
- личный или групповой проблемный блог;

Проведенное в ПГНИУ экспериментальное обучение информатике позволило выяснить, с какими диагностическими

заданиями у студентов возникают наибольшие сложности. С целью выявления проблематичных заданий было проведено анкетирование студентов, завершивших обучение в ИНОС, где им предлагалось выбрать самые простые и самые сложные задания. В результате анализа результатов опроса выяснилось, что наиболее легкими студентам показались задания первой группы (тест, ответы на вопросы) – их выбрали 54% учащихся. 33% студентов указали такие варианты, как работа с таблицей и работа с презентацией, то есть задания второй группы. Наконец, 13% учащихся сочли самыми простыми задания третьей группы – электронный семинар и написание эссе.

Рассмотрим ответы учащихся, касающиеся наиболее сложных заданий, выполняемых в ИНОС. Так как в анкете студент мог указать несколько заданий, с которыми у него возникли сложности, то итоги опроса лучше всего представить на диаграмме (рис.2):



Рис.2. Результаты опроса по выявлению наиболее сложных заданий

Почти 68% студентов испытали трудности с выполнением заданий третьей группы. Результаты опроса показали, что наиболее сложными оказались работа с HTML-кодом в сообщении блога и создание и публикация опроса. Как правило, даже при значительном опыте работы в сети Интернет, большинство студентов не имеет навыков работы с HTML-кодом и созданием опросов. Поэтому при изучении модулей, включающих такие задания, преподавателю необходимо предварительно уделить внимание подготовке к их выполнению. Другие проблемные задания третьей группы – написание эссе и общение в электронном семинаре – негативно воспринимаются некоторыми учащимися. Во время проведения электронного семинара большинство студентов с трудом формулирует свое мнение и не стремится его отстаивать. Для преодоления подобных проблем от преподавателя требуется предварительное разъяснение правил электронного семинара, четкая

постановка цели, а также контроль над его ходом. При написании эссе многие студенты стремятся скопировать часть текста из имеющихся Интернет-источников, опять-таки испытывая сложности с выражением своих мыслей. Поэтому важно отслеживать подобные «цитаты» в работах и требовать от учащихся излагать идеи своими словами.

Проведенное исследование позволило выяснить, с какими диагностическими заданиями студенты испытывают трудности при обучении в ИнОС. Преподавателю, организующему обучение, необходимо предварять модули с подобными заданиями теоретическим материалом или консультациями, а также более строго формулировать их цель и правила выполнения. Сложность заданий отдельных групп диагностических заданий может быть учтена и при составлении модулей курса.

Литература:

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
2. Иванов С. Ю. Обучение решению сложных задач в системе элективных курсов по информатике: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Москва, 2007. – 18 с.
3. Пахомова Н. В. Диагностические задания как компонент содержания интегрированного курса естественнонаучной направленности: дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 1997. – 18 с.
4. Шутикова М.Н. Построение содержания общеобразовательного курса информатики на основе развития концепции коммуникативной деятельности: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Москва, 2009. – 44 с.

Брызгалова Л.С.

учитель начальных классов высшей категории

Новикова Н.А.

библиотекарь-педагог

МБОУ «СОШ № 27» г. Пермь, Россия

Уроки литературного чтения как средство нравственного воспитания учащихся начальной школы

Младший школьный возраст - наиболее благоприятный период для интенсивного формирования учебной деятельности, который является фундаментом развития интеллекта ученика.

Современный ребенок находится под воздействием постоянного информационного натиска, поэтому необходимо помнить, что, говоря словами А.С.Макаренко, ребенка «воспитывает все: люди, вещи,

явления, прежде всего и больше всего – люди. Направить это развитие и руководить им – вот задача воспитания» [4, с.84].

Нравственное воспитание младших школьников является одной из сложнейших задач учителя. Л.В. Занков в работе «О начальном обучении» определяет цели, задачи и методы воспитательной работы с учащимися следующим образом: «Если деятельность организована и на уроке, и вне его, «образовывает стройную систему» и, кроме того, проникнута самостоятельной мыслью и живым чувством» детей, то главная цель воспитания молодого поколения, - формирование глубоких и нравственных убеждений - будет достигнута» [3, с.247]. Особое значение Л.В. Занков придавал урокам литературного чтения, главной задачей которых является эстетическое и нравственное развитие учащихся. На сегодняшний день очень важным является воспитание в детях доброты, ответственности за себя, своих близких, за свой жизненный выбор. Мы пытаемся сделать урок литературного чтения таким, чтобы ученик получил основы литературного образования и нравственного развития, чтобы с этого урока началось его личностное вхождение в культуру. Цель работы на этом уроке – развить способность учеников-читателей полноценно воспринимать художественный текст. Для восприятия эстетических и нравственных ценностей художественного произведения необходимо, чтобы на уроке дети:

- думали над прочитанным;
- сопереживали героям;
- оценивали их поступки;
- осмысливали их проблемы;
- соотносили их жизнь со своей жизнью;
- старались поступать в соответствии с воспринятыми нравственными нормами.

Таким образом, читательская работа учеников – воспринять авторское отношение к изображаемому, и тогда нравственные ценности писателя могут стать достоянием читателя. Задача учителя – организовать полноценное, глубокое восприятие детьми всей информации, заложенной в текст. Работа на уроке литературного чтения по программе развивающего обучения Л.В. Занкова в начальной школе строится нами по приведенной схеме:



Мы приводим результаты исследования по некоторым формам организации учебной деятельности.

Рисунок. Именно через рисунки детей к произведениям учитель может получить важную информацию о том, представляет ли ученик-читатель художественный образ произведения и адекватны ли его представления авторскому образу. Для исследования эффективности нашей работы мы дали одно и то же задание ученикам 2-х классов - обучающихся по системе Занкова (нашей модели урока) и по другому УМК - нарисовать Золотую рыбку (после изучения сказки А.С. Пушкина «Сказка о рыбаке и рыбке»). Половина учеников одного класса нарисовали обыкновенную безликую рыбку, по виду которой трудно догадаться, волшебная ли она. То есть мысль писателя не была ими воспринята. А все второклассники, обучающиеся по развивающей системе, изобразили рыбку преимущественно яркими (желтый, оранжевый) цветами, с характерными для данного образа деталями (корона, длинные ресницы и т. д.). таким образом, они сумели «вызвать» работу своего воображения и представить адекватный художественный образ.

Ролевые игры и театральные постановки, требующие перевоплощения, вхождения в образ героя произведения, являются эффективными в развитии всех психических процессов: воображения, мышления, речи, эмоций, памяти. Кроме того, в подготовке спектакля формируется ответственность за общее дело, умение работать в команде, т.е. закладываются нравственные качества личности. Так, при изучении пьесы М.Метерлинка «Синяя птица» в 4 классе, учащиеся были разделены на группы, получившие задания : 1) инсценировать отрывок ; 2) создать эскизы костюмов; 3) нарисовать декорации к спектаклю. В итоге группы превратились в сплоченные

творческие коллективы, в которых каждый участник старался внести свой вклад в реализацию проекта.

Эта работа была подготовительной перед проведением более масштабного мероприятия «Там, на неведомых дорожках» по произведениям А.С.Пушкина, где в проекте участвовал весь класс (100%), показавший себя полноценным творческим коллективом, в котором проявились взаимопомощь, товарищество, чувство локтя. Проект создал условия для глубокого заинтересованного общения всех участников и совместно-разделенной деятельности, где каждый участник знает свою «роль» и полностью отвечает за нее. В этом заключался воспитательный аспект ролевой игры.

Литературное творчество. Не стоит думать, что всех учеников можно научить писать стихи, но призывать их пытаться создать свое лирическое произведение, выразить чувства и «изобразить» словами картины, которые потрясли воображение», - это и есть путь развития эмоциональной сферы ребенка, эстетического и нравственного его развития. «От маленького писателя – к большому читателю» - писала М.А. Рыбникова . [5, с.206]. После изучения стихотворения «Зимнее утро» А.С. Пушкина мы предложили детям задания на выбор: 1) выучить стихотворение; 2) нарисовать к стихотворению пейзаж; 3) сочинить свое стихотворение на зимнюю тему. Учащиеся не удовлетворились выполнением только одного задания (выучить стихотворение): 42% выучили и нарисовали пейзаж, 31% выучили и создали свое произведение, 27% выполнили все три задания.

Положительным результатом работы мы также считаем возросший за время учебы интерес к чтению. На вопрос «Любишь ли ты читать?», заданный второклассникам, положительно ответили 50% учащихся как по системе Занкова, так и по другому УМК. Через два года в классе РО количество положительных ответов возросло до 74%, тогда как в другом классе ответили «Да, я люблю читать» лишь 58% респондентов.

Исследуя результаты обучения учащихся, мы убедились в эффективности принятой нами модели урока для формирования читательских умений и навыков, помогающих включиться в резонансное сопереживание художественного произведения и понять авторскую идею, соответствующую нравственным нормам, принятым в обществе.

Литература:

1. Белкина В.В. Кого, чему и зачем мы учим? //Филолог. Научно-методический журнал Пермского государственного педагогического университета. – 2012 – № 21 – с.18–22

2. Занков Л. В. Избранные педагогические труды. – 3-е изд., дополн. – М.: Дом педагогики, 1999.

3. Лазарева В.А. Уроки литературного чтения в современной начальной школе//Начальная школа. Методическая газета для учителей начальной школы. – 2005. – № 17 – с.3–12

4. Макаренко А. О воспитании. – М.: Издательство политической литературы, 1999.

5. Рыбникова М.А. Очерки по методике литературного чтения. – М.: Просвещение, 1963.

Литун А.В.

*магистрант ООП «Управление образовательной организацией»
филиал ФГБОУ ВПО «КубГУ» в г. Славянске-на-Кубани
Краснодарский край, Россия*

Теоретические основы использования таксономии Б.Блума в педагогической деятельности

Любая разумная деятельность человека, от планирования рабочего дня до разработки учебной программы высшего образования, начинается с постановки цели, из которой вытекают задачи, план и ожидаемый результат. Фактически осознание, четкая постановка и формулировка цели на каждом этапе способствует ее успешному выполнению [2].

На сегодняшний день перед разработчиками учебных программ высшего образования актуальность приобретает задача - освоить применение результатов обучения с тем, чтобы рассматривать обучение с точки зрения учащихся, а не преподавателей, и тем самым обогатить качество учебного опыта, получаемого студентами. В результате студент должен не просто продемонстрировать знания в качестве простого воспроизведения материала, а показать результат (т.е. фокусировка на достижениях, что именно сможет сделать студент по окончании модуля).

Таким образом, цель обучения - это поведение, знания, умения и навыки, которые должен продемонстрировать студент, чтобы считаться компетентным. Это описание ожидаемых результатов обучения, а не сам учебный процесс, процесс активации познавательной деятельности студента, в результате которой он становится активным и сознательным участником учебного процесса [3].

Одна из методик, разъясняющая общие способы и правила четкого формулирования и упорядочения педагогических целей, принадлежит Бенджамину Блуму. Она была разработана в 1956 году

совместно с группой американских психологов и педагогов и получила название «Таксономия Блума».

Сам термин таксономия изначально применялся только в биологии, позже его стали использовать для общей классификации и систематизации сложных систем в различных отраслях знаний.

Несмотря на то, что таксономия Блума разработана более 40 лет назад, она до сих пор является наиболее полной и охватывает основные области учебной деятельности: когнитивную, аффективную и психомоторную. В основе ее лежат четыре принципа [1]:

1. Эффективности использования (применение таксономии должно приносить практический результат).

2. Использование современных достижений психологической науки.

3. Логичность (завершенность и внутренняя стройность системы).

4. Объективность (иерархия целей не означает иерархия ценностей).

К первой, когнитивной области учебной деятельности относятся цели, которые способствуют воспроизведению изученного материала, переосмыслению уже имеющихся знаний, построению из полученной информации какого-то нового знания. **Когнитивность** (лат. *cognitio*, «познание, изучение, осознание») — способность к умственному восприятию и переработке внешней информации, это понятие применяется по отношению к психическим процессам личности и особенно к так называемым «психическим состояниям» - убеждениям, желаниям и намерениям [4]. Эти цели в основном представлены в повседневной учебной деятельности.

Вторую группу целей представляет аффективная, эмоционально-ценностная сфера. Это познание через эмоции, чувства, восприятие, интерес, личностное отношение к миру.

Психомоторная сфера составляет третью группу целей. Это моторная, манипулятивная деятельность, включение в работу нервно-мышечной памяти. Это навыки письма, творчество, физическая и трудовая деятельность.

Прекрасным примером для иллюстрации этих трех групп педагогических целей Б.Блума является стихотворение Конфуция

Я услышал и забыл.

Я увидел и запомнил.

Я сделал и понял.

Использование четкой, стройной и понятной системы целеполагания, по мнению Б.Блума, очень важно для эффективности учебного процесса, т.к.:

1) четко представляя себе цели обучения, педагог правильно строит учебный процесс, четко структурирует базовые, основные цели, порядок и перспективу своей учебной деятельности;

2) стройности и логичности системы позволяет доступно и просто объяснить ученикам совместные ориентиры в работе;

3) четкая формулировка целей, которые выражены посредством результатов деятельности, поддается надежной и объективной оценке.

Б.Блум в своей методике организовал различные мыслительные процессы как иерархию и распределил их на шесть уровней сложности (по уровню возрастания от простого к сложному): знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка.

1. Знание (способность к воспроизведению информации).

2. Понимание (понимание значение материала, способность «своими словами» рассказать основную мысль).

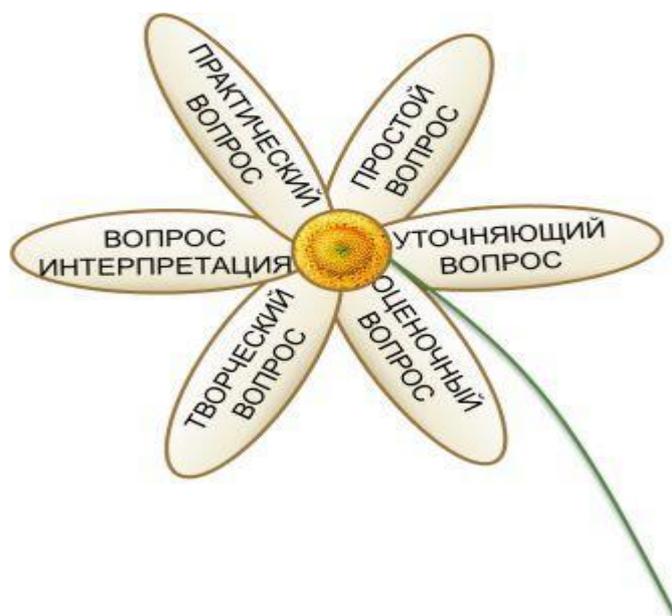
3. Применение (способность применить информацию, правила, методы на практике; моделирование).

4. Анализ (умение выделять части целого, выявление взаимосвязи, приводить различия между фактами и следствиями, оценивать значимость материала).

5. Синтез (умение успешно комбинировать уже известные элементы для создания принципиально новой идеи; на этом этапе ученики способны создавать проекты, выступать с докладом и т.д.).

6. Оценка (умение оценивать какой-либо результат или деятельность, соответствие результата поставленным целям).

На практике одна из методик, основанная на таксономии Б.Блума получила название «Ромашка Блума» (Блум с немецкого можно перевести как «ромашка»). Она представляет собой цветок, состоящий из 6 лепестков – 6 вопросов. Такая методика способствует визуализации и идеально подходит для работы дошкольной и младше школьной возрастной группой.



Таким образом, использование таксономии Б.Блума в педагогической деятельности, четкое определение целей обучения (что именно может сделать студент в результате освоения учебного модуля, при каких условиях и насколько успешно), четкое соотношение содержания учебного материала с содержанием каждого уровня усвоения способствует мотивации постоянного повышения качества знаний не только на конечном, но и на промежуточных этапах реализации знания.

Литература:

1. Bloom, B.S., (Ed.). 1956. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain. New York: Longman.
2. Чошанов М.А. Обзор таксономий учебных целей в педагогике США// Педагогика, 2000. №4.
3. Шкабара И.Е. Метод количественного анализа в истории педагогики// Стандарты и мониторинг в образовании, 2001.
4. <http://ru.wikipedia.org/wiki>

Влияние темперамента на формирование характера ребенка

Дети поражают нас своеобразием поведения, интересов, способностей и склонностей. Нет совершенно одинаковых детей, даже близнецы обязательно отличаются друг от друга. В личности каждого ребёнка есть не только то, что характерно для детей его возраста, но и то, что присуще только ему, то, что отличает его от других. Прежде всего, потому, что дети родились с разными темпераментами. Темперамент — это характерная для того или иного человека совокупность психических способностей, которая проявляется в быстроте возникновения чувств, в их силе, а также в особенностях движений человека.

Индивидуальные особенности человека связаны с его типом нервной деятельности, которые являются наследственными. Павлов И.П. в своём учении о нервной деятельности определил четыре типа высшей нервной деятельности. Особенности высшей нервной деятельности у дошкольников проявляются более ярко, чем у взрослого.

1. Сильный, неуравновешенный, характеризующийся сильным возбуждением и менее сильным торможением, соответствует холерическому темпераменту. Холерик горяч, вспыльчив, но отходчив, быстрый в своей деятельности, но не обладает выдержкой, очень впечатлителен, трудно переключается с одного настроения на другое. Для ребенка холерического темперамента характерным является повышенная возбудимость, активность, отвлекаемость. За все дела он принимается с увлечением, не соизмеряя свои силы, но часто теряет интерес к начатому делу, не доводит его до конца. Поэтому у такого ребенка необходимо укреплять процессы торможения, а выходящую за пределы активность переключать на полезную и посильную деятельность. В образовательной деятельности нужно направлять таких детей на осмысление материала, ставить перед ними более сложные задания, контролировать их выполнение, требовать доводить начатое дело до конца.

2. Сильный, уравновешенный, подвижный, соответствует сангвиническому темпераменту. Сангвиник быстро реагирует на окружающие события, неудачи и неприятности переживает легко, добродушен, движения быстрые. Дети сангвинического темперамента деятельны, общительны, легко приспосабливаются к изменениям условий. Особенности детей этого типа высшей нервной деятельности

отчетливо проявляются при поступлении в детский сад: они жизнерадостны, сразу же находят себе товарищей, вникают во все стороны жизни группы, с интересом и активно участвуют во всех видах деятельности.

3. Сильный, уравновешенный, инертный, соответствует флегматическому темпераменту. Флегматик медлительный, невозмутимый, хладнокровный, с устойчивыми стремлениями и настроением, внешне не выдаёт своих переживаний. Дети флегматики спокойны, терпеливы, порученное дело доводят до конца, ровно относятся к окружающим. Особенностью флегматика является его инертность, малоподвижность, он не может сразу сосредоточиться, направить внимание. Такие черты, как сдержанность, рассудительность можно спутать с равнодушием, безынициативностью. Поэтому нужно изучать особенности ребенка в различных ситуациях, сопоставлять результаты наблюдений с коллегами и членами семьи ребенка.

4. Слабый, характеризующийся слабостью, как возбуждение, так и торможение, при повышенной «тормозимости» и малой подвижности, соответствует меланхолическому темпераменту. Меланхолик глубоко думает и чувствует, он, прежде всего, обращает внимание на трудности, внешне вяло реагирует на окружающее, работоспособный, но обидчив и мнителен. Дети меланхолического темперамента необщительны, замкнуты, очень впечатлительны и обидчивы. Долго не могут привыкнуть к новой обстановке, коллективу детей. Таким детям необходимо уделять особое внимание, заботиться о создании условий, вызывающих у них положительные эмоции, способствующих адаптации, изменению динамического стереотипа.

Динамическим стереотипом И.П.Павлов называл устойчивую систему условных рефлексов, возникающих в результате действия на нервную систему ребёнка устойчивых раздражителей. Скорость образования и прочность динамического стереотипа зависят как от характера действующих раздражителей, так и от типа нервной системы. У людей меланхолического темперамента ломка динамического стереотипа проходит болезненно, образование новых систем временных связей носит затяжной характер. Тип темперамента зависит от типа нервной системы, которую характеризуют три основных признака

Во-первых, сила, с которой протекают нервные процессы: возбуждение и торможение. Сильный тип нервной системы у сангвиников, холериков, флегматиков, поэтому они могут выносить сильные раздражения, решать трудные задачи в жизни

Во-вторых, степень уравновешенности между возбуждением и торможением. У холерика, например, процесс торможения слабее

возбуждения. У сангвиника и флегматика оба процесса протекают с одинаковой силой.

В-третьих, подвижность возбуждения и торможения, т.е. способность быстро переходить из одного состояния в другое. Самая большая подвижность этих процессов отличает сангвиника.

Свойства нервной системы каждого человека не укладываются в какой-то один «чистый» тип высшей нервной деятельности. Как правило, индивидуальная психика отражает смешение типов, или проявляется как промежуточный тип «например, между сангвиником и флегматиком, между меланхоликом и флегматиком, холериком и меланхоликом».

Дети по-разному выражают радость, интерес, огорчение, досаду. Например, получив долгожданный подарок, один ребёнок проявляет свой восторг бурно и эмоционально: закружится, запрыгает, задушит поцелуями, а потом, "повозившись" часок с игрушкой, бросает её. Другой же только раздумается от волнения, поблагодарит со счастливой улыбкой, но зато долгое время будет с увлечением заниматься новой игрой. И конечно, не только к новой игрушке, но и ко всему, что происходит вокруг, дети с чертами темперамента холерика или сангвиника будут относиться несколько иначе, чем дети меланхолического или флегматического типа темперамента. Но раз черты темперамента накладывают какой-то своеобразный отпечаток на поведение детей, значит, мы, взрослые, должны придумывать своеобразие своего воспитательного отношения к детям с разными темпераментами. Прежде всего, необходимо понять, что темперамент изменить нельзя. Перед родителями и педагогами в данном случае стоит задача: постепенно учить ребёнка управлять своим темпераментом. С одной стороны, отталкиваясь от тех ценных черт, которые есть в каждом темпераменте, помогать ребёнку вырабатывать, соответствующие положительные качества личности. С другой стороны, «гасить» проявления того отрицательного, что тоже есть в каждом из четырёх типов темпераментов.

Психологический облик дошкольника определяют не только черты темперамента, но и черты его характера. В дошкольном возрасте характер ещё только начинает формироваться, но первые его приметы уже можно определить. Примета, признак, особенность – так переводится греческое слово «характер». Если темперамент человек получает от рождения, то характер он приобретает и может изменить под влиянием окружающей среды, под воздействием воспитания. Темперамент может быть благодатной почвой для формирования хороших черт характера и затруднять развитие других ценных качеств, при неумении им управлять.

В качестве методов определения темпераментов детей дошкольного возраста, можно использовать беседу, наблюдение за

ними в различных видах деятельности. Кроме того можно проводить специальные игры: «верёвочка» – в целях выявления скорости движения, формы и силы реакции; «так можно, так нельзя» - для выявления формы поведения при встрече раздражительного и тормозного формы процессов; «найди и промолчи» – для выявления выдержки и торможения. Чтение сказок, различных по настроению, помогает выявить эмоциональность детей.

Трудолюбие и лень, активность и равнодушие к общим делам, доброта и жадность, правдивость и лож, хвастливость и скромность – эти признаки показывают отношение детей к труду, к другим людям, к коллективу и самим себе. У разных детей в разной форме проявляются, например, волевые качества – настойчивость, выдержка, умение подчинять свои поступки определённой цели. И укреплять их, развивать необходимо неодинаковыми воспитательными приёмами. Как ребёнок реагирует на тот или иной педагогический приём, зависит от его темперамента, черт характера, взаимоотношений в семье и коллективе сверстников.

Всё это следует учитывать при выборе метода воздействия на дошкольника.

Шалимова Е.И.

*Воспитатель первой квалификационной категории
МБДОУ «Центр развития ребенка — детский сад № 69»
г. Пермь, Россия*

Особенности естественнонаучных и экологических экспериментов

В наше время из-за недостаточной методической и фактологической разработанности экспериментирование является одним из наиболее сложных методов обучения. Чтобы экспериментирование оправдало возлагаемые на него надежды, необходимо соблюдать ряд правил; некоторые из них приведены ниже. Поскольку в подавляющем большинстве природоведческих экспериментов в качестве объектов наблюдения выступают живые организмы, ведущим принципом работы является принцип: «не навреди». Категорически запрещаются эксперименты, наносящие вред растениям, животным и человеку. Так, в детском саду не разрешается собирать коллекции насекомых, вскрывать животных, делать чучела птиц, наблюдать, как одни животные поедают других. Например, в одном из методических пособий содержится описание такого опыта: «Оторвите мухе крылья и бросьте на паутину; пронаблюдайте, как паук опутает муху паутиной и будет высасывать ее содержимое», или «Покормите аквариумных рыбок живым кормом и понаблюдайте, как

они будут его ловить». Безусловно, ни это, ни аналогичные им эксперименты в детском саду недопустимы.

В экспериментах с растениями тоже следует избегать воздействий, наносящих вред, а именно: не поливать длительное время, выносить на мороз, вызывать солнечные ожоги, или иными способами доводить растения до гибели. Воздействия данных экстремальных факторов лучше рассмотреть в порядке наблюдений, а не в специально организованном эксперименте.

Детей часто тревожит вопрос, не больно ли деревьям и траве; поэтому при осуществлении агротехнических мероприятий необходимо постоянно подчеркивать: нет, не больно. Растения боли не чувствуют, но, не смотря на это, они равно болеют. Их можно подрезать; тогда они хоть немного и поболеют, но потом будут расти лучше (сравнить с уколом, который делают детям по медицинским соображениям), но нельзя ломать и рвать бездумно и бессмысленно.

Если для проведения наблюдений и экспериментов животное забирается из природы и приносится в детский сад, необходимо время его пребывания в группе сократить до разумного предела и после окончания наблюдения обязательно вернуть на то место, откуда оно было взято, независимо от того, было ли это какое-то крупное животное или муравей. Желательно делать это вместе с детьми. Они должны знать, что в природе каждое животное имеет свою территорию, границы которой помечает пахучими веществами. Попав на чужую территорию, животное может быть уничтожено хозяином. Кроме того, на незнакомой территории оно не знает, где можно спрятаться, где найти пищу. Животное всегда будет стремиться найти свой участок, а совершая больше переходы, почти наверняка погибнет.

Во время опытов любые, на первый взгляд самые безобидные, процедуры могут явиться причиной травм детей. В связи с этим необходимо уделять очень большое внимание соблюдению правил безопасности, усилить контроль над поведением детей. Если возникает хотя бы минимальная опасность (например, работа со свечой или горячей водой), опыты лучше проводить индивидуально или небольшими группами.

Совершенно недопустимы опыты, в которых создается реальная угроза жизни и здоровью детей – работа на высоте, использование удобрений и ядохимикатов, прямой контакт с ядовитыми растениями и грибами и т.п.

Особое внимание необходимо уделять вопросам гигиены. Дети уже в средней группе должны привыкнуть после окончания работы мыть руки с мылом и приводить в порядок свое рабочее место, оборудование.

При проведении природоведческих экспериментов всегда есть некоторая вероятность несовпадения реальных результатов с ожидаемыми. Иногда все это связано с тем, что не были соблюдены некоторые нюансы методики экспериментирования, но чаще всего обусловлено непредсказуемостью поведения живого объекта. Например, нельзя узнать заранее, станет ли брать пищу котенок, взойдут ли посеянные семена, приживется ли пересаженное растение. Поэтому воспитатель должен быть постоянно готов встретиться с незапланированными явлениями. Всегда необходимо помнить и глубоко осознавать: **непредусмотренный результат не является неправильным**. Отличительная особенность природоведческих экспериментов заключается в том, что их результат всегда бывает правильным, т.е. таким, каким должен быть в сложившихся условиях. Если он не соответствует ожидаемому результату, значит, не соблюдены какие-то условия, неудачно подобран объект, не учтено его физиологическое состояние и т.п. Например, ветки деревьев, срезанные в декабре, скорее всего, не распустятся, потому что растения находятся в это время в состоянии физиологического покоя.

Из сказанного следует вывод: воспитатель всегда должен обсуждать с детьми тот результат, который получался в реальной жизни, и не пытаться подогнать его под представления которые кажутся правильными. Нужно приучить и себя, и детей видеть природу такой, какова она есть. Зачастую увиденный результат бывает более интересным, чем запланированный. Нужно помнить, что Природа никогда не обманывает и никогда не ошибается. Случается только то, что должно случиться.

Все вышесказанное относится, естественно, только к тем случаям, когда животное гибнет по объективным причинам, не зависящих от воспитателя и детей. Чаще всего это происходит из-за наступления старости. Естественная продолжительность жизни многих мелких животных (некоторых аквариумных рыбок, золотистых хомячков) невелика – около двух-трех лет; более старшие животные могут рассматриваться как долгожители. Не исключена возможность их заболевания. Но в детском саду не должно быть случаев гибели живых организмов (не только животных, но и растений) из-за халатного отношения, из-за отсутствия еды и воды. Если такой случай имел место, следует задуматься о соответствии воспитателя своей должности. Если ему не жалко животного, если он способен уморить беззащитное существо голодом по собственной лени, значит, он в принципе не способен воспитать у детей гуманные черты характера. Сколько бы он ни проводил бесед на морально-этические темы, его равнодушие и жестокость все равно оставят след в душах детей.

Афони́на Р.Н.
*К.с/х. н., доцент кафедры философии и культурологии
Алтайской государственной педагогической академии,
г. Барнаул, Россия*

Конвергенция как системообразующая ценность современной культуры, науки и образования

Возникающая сегодня тенденция к гармоничному синтезу двух традиционно противостоящих компонентов естественнонаучной и гуманитарной культуры созвучна потребности общества в целостном мировидении, что обуславливает актуальность междисциплинарного синтеза естественнонаучного и гуманитарного знания. Этот процесс в современных философских, социально-экологических и культурологических исследованиях принято называть конвергенцией.

Термин «конвергенция» является производным от латинского «convergens», родительный падеж «convergentis» – склоняющийся, сближающийся. Противоположный процесс – дивергенция. В толковом словаре современного русского языка Д.Н.Ушакова термин «конвергенция» определяется как «сходство, совпадение каких-нибудь признаков, свойств независимых друг от друга явлений»[5].

В нашем исследовании мы используем термин «конвергенция», понимая его как позитивный процесс сближения естественнонаучной и гуманитарной сфер современной науки, культуры и образования [2].

Актуальность и необходимость решения проблем взаимодействия естественнонаучной и гуманитарной сфер культуры, как единой культуры человечества впервые была озвучена в лекции «Две культуры и научная революция», прочитанной Ч. Сноу в 1959 г. в Кембридже. Вышедшая в свет его книга «Две культуры» содержала рассмотрение вопросов взаимодействия гуманитарной и естественнонаучной сфер современной культуры, получившие широкую известность в мировом сообществе. Ч. Сноу, констатируя факт быстро растущего разрыва в XX в. между двумя традиционно сложившимися научными культурами, указывал на то, что увеличивающийся разрыв между ними может привести вообще к гибели цивилизации, если не принять срочных мер по сближению «двух культур». Преодоление разобщенности сегодня видится в общей и объединенной культуре, которую Т. Парсонс предложил понимать «как образец действий и выбора целей»[4].

В нашей работе мы опираемся на определение понятия «культура», представленное в философском энциклопедическом словаре «как совокупность созданных человеком материальных и духовных ценностей, а также человеческая способность данные

ценности производить и использовать» [6]. В данном определении подчеркивается надприродный, чисто социальный характер человеческого бытия. Вместе с тем, ценности выработанные человечеством, являются добавлением к природному миру и созданы они на основе природного мира.

Именно эта двойственность мира культуры и является основанием возникновения двух ее типов, которые принято называть естественнонаучным и гуманитарным. Предметная область первого – чисто природные свойства, связи и отношения вещей, существующая в мире человеческой культуры в виде естественных наук, технических изобретений и приспособлений, производственных технологий и т.д. Второй тип культуры – гуманитарный, формируемый соответственно гуманитарными науками, охватывает область явлений, в которых представлены свойства, связи и отношения самих людей как существ, с одной стороны, социальных, общественных, а с другой – духовных, наделенных разумом.

Естественнонаучная и гуманитарная культуры имеют единые корни, выраженные в потребностях, интересах человека и человечества в создании оптимальных условий для саморазвития и самосовершенствования. Представляя собой разные части разветвленного научного знания, взаимообуславливают друг друга в своем развитии, выражают единство познания человеком природы и общества. Это деление целостного поля культуры, как постулируется в исследовании Н.З. Алиевой [1], ряд авторов считает условным, признавая единую культуру во взаимосвязи всех ее компонентов. В исследовании констатируется, что обыденное понимание культуры связывают только с гуманитарной культурой, сводящейся к художественным ценностям и к гуманитарному знанию, включающем гуманитарные науки. Автором особо подчеркивается, что при этом забывается, что культура, определяющая внутренний мир человека, не может быть сформирована без представлений о природе. Поэтому общечеловеческая культура должна включать и естественнонаучное знание.

Выделение естественнонаучной и гуманитарной культур в истории развития человечества связано с развитием познания, накоплением и систематизацией научного знания о природе, обществе и человеке, вместе с тем эти два особых типа культуры – естественнонаучная и гуманитарная неразрывно связаны между собой. Их взаимосвязь обусловлена тем, что сам человек существо биосоциальное, природное и общественное в нем неразрывно связано, оба типа культуры принимают участие в формировании человеческого мировоззрения, а оно представляет собой целостное явление.

Проблема разобщенности культуры и поиски путей понимания между представителями различных направлений и видов культуры актуальна для всего мирового сообщества. Преодоление этой разобщенности требуют те кризисы, перед которым стоит как мир в целом, так и отдельные его регионы. Сложные современные проблемы человеческой цивилизации требуют комплексного, многостороннего подхода, совместной работы специалистов-естественников и гуманитариев.

Единство научного знания – один из важнейших итогов интеллектуального прогресса человечества. Его объективная основа состоит в материальном единстве природы и общества, в общности материалистических основ науки, ее гносеологических целей и морально-этических ценностей, которые объединяют все отрасли познания мира и его закономерностей. «Это – единство многообразных знаний, объединенных одной идеей», – писал И. Кант [3].

На современном историческом этапе взаимосвязанного развития мира, общества и человека практически все актуальные проблемы носят комплексный характер и нуждаются в создании целостного образа, видения, представления. Основой синтеза естественнонаучного образования внутри себя и с другими сферами культуры, производства является материальное единство мира, общность в качественном многообразии структур, всеобщая связь явлений и процессов, устойчивые, повторяющиеся, инвариантные связи и отношения предметов и процессов реального мира, изоморфизм в структуре различных по природе явлений, общие закономерности их существования и развития. В существовании современного общества имеется целый ряд пограничных проблем, которые возможно изучить только при комплексном использовании методов естественнонаучного и гуманитарного знания. В настоящее время появились реальные основания для решения этой проблемы.

Конвергенция двух основных систем знания основана на неразрывной связи естественнонаучной и гуманитарной культур, которая в первую очередь определяется тем, что сам человек существо биосоциальное, а природное и общественное в нем неразрывно связано. Взаимосвязь двух сфер общечеловеческой культуры определяется в связи с формированием человеческого мировоззрения, представляющим собой целостное явление. Целостный подход с учетом и естественнонаучной, и гуманитарной сфер культуры дает возможность человеку более глубоко понять мир, единство человека, общества и природы.

Конвергенция как позитивное взаимодействие основных систем научного знания, определяется тенденциями становления культурно-антропологической парадигмы в образовании, появлением

принципиально новых моделей объяснения природных процессов, построение единой научной картины мира. Целостность нашего мира с включенным в него социумом и человеком требует синтеза культур, наук, технологий, междисциплинарного синтеза отдельных наук, образования и их синтеза между собой. Достижения в материальной и духовной сферах деятельности связаны с развитием образования, интегрированного с культурой, науками, производством. Возрастание социальной значимости естественнонаучного образования для человечества и индивида определяет смену его приоритетных целей, которые становятся все более ориентированы не просто на передачу и усвоение знаний, а на формирование определенных ценностей и моделей общественного и индивидуального поведения.

Литература

1. Алиева, Н.З. Постнеклассическое естественнонаучное образование: концептуальные и философские основания: монография. – М.: Издательство «Академия Естествознания», 2008.

2. Афолина Р.Н. Построение гуманитарно-ориентированной среды естественнонаучного образования в логике конвергентного подхода // Теория и практика общественного развития [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://teoria-practica.ru/-8-2011/philosophy/myasnikova.pdf>

3. Кант, И. Соч. Т. 3. – М., 1964.

4. Парсонс Т. Система современных обществ / Пер. с англ. Л.А.Седова, А.Д. Ковалева. Под ред. М.С. Ковалевой. – М.: Аспект Пресс, 1998.

5. Ушаков, Д.Н. Большой толковый словарь русского языка. – М.: Славянский дом книги, 2008.

6. Философский энциклопедический словарь / Под ред. Л.Ф. Ильичева. – М: Советская энциклопедия, 1983.

Леонтьев М.С.
преподаватель-организатор ОБЖ
ГАОУ СПО СО «Колледж управления и сервиса «Стиль»»,
г. Екатеринбург, Российская Федерация

Реализация компетентностного подхода в профессиональной подготовке специалистов сферы обслуживания

Качественные изменения, коснувшиеся всей российской экономики в последние десятилетия, безусловно, затронули и сферу сервиса, ориентированную на борьбу за потенциального клиента посредством формирования экспрессивного и позитивного имиджа предприятия (фирмы). В сложившихся экономических условиях приобретает особое значение качество подготовки специалистов сферы обслуживания, выражающееся, прежде всего, в степени овладения специалистом общими и профессиональными компетенциями, определёнными Федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС).

В значительной мере успех всего процесса подготовки будущего менеджера среднего звена в сфере сервиса определяется мастерством педагога: это становится очевидным при внимательном рассмотрении общих компетенций, установленных ФГОС для таких специальностей СПО сферы обслуживания, как 100114 «Организация обслуживания в общественном питании», 100118 «Техника и искусство фотографии» и 100801 «Товароведение и экспертиза качества потребительских товаров». Так, например, общие компетенции ОК 2 «Организовывать собственную деятельность, выбирать типовые методы и способы выполнения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество», ОК 6 «Работать в коллективе и в команде, эффективно общаться с коллегами, руководством, потребителями», ОК 8 «Самостоятельно определять задачи профессионального и личностного развития, заниматься самообразованием, осознанно планировать повышение квалификации», ОК 10 «Соблюдать действующее законодательство и обязательные требования нормативно-правовых документов, а также требования стандартов и иных нормативных документов» (для специальности 100114) требуют, на наш взгляд, личного примера для учащихся в лице как отдельных преподавателей, так и всего педагогического коллектива. Именно такой пример может послужить оптимальным механизмом формирования общих компетенций, определяемых ФГОС.

Одним из наиболее действенных способов указанных выше компетенций мы считаем систему менеджмента качества (СМК) образовательного учреждения, при этом сертификация СМК по

системе международных стандартов ISO 9001:2008 только способствует ещё большей оптимизации её функционирования.

Обобщение педагогического опыта автора статьи [1, с. 232] позволяет сделать вывод, что принципы менеджмента качества способствуют формированию общих компетенций не только в процессе преподавания учебных дисциплин профессионального цикла и профессиональных модулей, но и в преподавании общих гуманитарных и социально-экономических дисциплин – в частности дисциплины «Безопасность жизнедеятельности».

Следует сразу обозначить два аспекта функционирования СМК: с одной стороны, менеджмент качества проявляет себя на уровне всего образовательного учреждения (ОУ), является неотъемлемой частью системы административного управления ОУ и представляет собой целостную структуру, состоящую из взаимосвязанных процессов – таких, как процессы управления СМК, маркетинг, образовательный процесс, обеспечение ресурсами, вспомогательные процессы, процессы мониторинга, измерения и анализа СМК. Для обеспечения управляемости процессов на уровне ОУ определяются цели, ответственные за процесс, входные и выходные данные, поставщики и потребители, ресурсы, алгоритмы выполнения процессов, описанные в стандартах и иных локальных актах учреждения [2, с. 81 – 82]. Немаловажное значение для успешного менеджмента качества имеет тщательно продуманная матрица ответственности за процессы СМК. С другой стороны, вторым уровнем функционирования СМК выступает профессиональная деятельность отдельного члена коллектива – в нашем случае отдельно взятого преподавателя, мастера производственного обучения, представителя администрации ОУ.

На примере самого ОУ становится возможным и продемонстрировать принципы слаженной работы персонала, эффективного общения внутри коллектива, взаимовыгодного общения с потребителями (ОК 6). Причём данная тематика должна быть затронута не только на т.н. «спецпредметах» - учебных дисциплинах профессионального цикла и профессиональных модулях, - а и, например, в преподавании общих гуманитарных и социально-экономических дисциплин. Для оптимальной подачи материала, освещающего принципы менеджмента качества, на наш взгляд, лучше всего использовать метод деловых игр (семинарских занятий) с элементами практических занятий – в т.ч. работы учащихся с проблемной ситуацией и с профессиональной документацией – тем более, что специфика сферы сервиса (особенно специальности 100801) предполагает активное освоение учащимися навыков управления документацией и записями (что представляет собой два подпроцесса СМК предприятия).

Однако ничего из сказанного выше не будет иметь должного эффекта, если сам преподаватель, ведущий ту или иную дисциплину или работающий в рамках профессионального модуля, не будет следовать в своей собственной профессиональной деятельности тем же принципам СМК, с которыми он знакомит учащихся. Здесь и приобретает особую важность личный пример педагога, уровень не только его дидактического и методического мастерства, но и его интеллигентности, корпоративной культуры, профессиональной этики. Так, процесс формирования у учащихся ОК 2 (см. выше) будет успешным, если сам преподаватель сможет на своём примере продемонстрировать студентам высокий уровень организации своего времени и менеджмента ресурсов (один из подпроцессов СМК – т.е., по сути, именно умение выбирать типовые методы и способы выполнения профессиональных задач, как и определено ФГОС). При этом преподаватель обязательно должен ознакомить учащихся с теми принципами оценки эффективности и качества своей деятельности, которые он использует – а следовательно, здесь «включаются» два элемента цикла Деминга – планирование и проверка (анализ). План работы преподавателя на учебный год, отчёт преподавателя по итогам учебного года, план и отчёт о работе учебного кабинета, а в некоторых ОУ – и отчёты о работе преподавателя за каждый месяц учебного года – все эти, и без того обязательные, документы должны быть не формальными, не «для отписки» (как, по нашим наблюдениям, в большинстве случаев), а реалистичными, функциональными, тщательно продуманными и проанализированными преподавателем. Тогда и учащиеся смогут увидеть на реальном примере, как следует планировать, осуществлять, анализировать, а по итогам анализа – и улучшать свою будущую профессиональную деятельность.

Улучшение (в цикле Деминга – корректировка) должно быть целью деятельности любого работника ОУ, и уж тем более – преподавателя: это же требование в последующей профессиональной деятельности будет главным и для учащихся на их будущих предприятиях. Таким образом, роль педагога в формировании ОК 8 трудно переоценить: его собственный пример будет работать на освоение учащимися навыков определения задач профессионального и личностного развития (а значит – и улучшения результатов своей деятельности), самообразования и систематического повышения квалификации.

Для реализации акмеологической компоненты, объективно присутствующей в рабочей программе учебной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности», мы используем такую форму учебных занятий, как деловые игры – в этой форме предпочтительно проводить как практические занятия, так и семинары. Данная форма

занятий позволяет учащимся в оптимальной мере представить себя на той или иной должностной позиции в структуре своего будущего предприятия – на позиции директора, заместителя директора (в т.ч. по безопасности), уполномоченного по вопросам гражданской обороны (ГО) или охраны труда, главного бухгалтера, менеджера по персоналу и т.п. В качестве проблемной ситуации в таких деловых играх может выступать любая чрезвычайная ситуация социального или техногенного характера, напрямую влияющая на функционирование предприятия (ресторана, кафе, туристического агентства) – пожар, нарушение работы систем водо- и теплоснабжения, обвал здания в результате неправильного использования систем ЖКХ (предположим, в зданиях, где предприятия сферы обслуживания арендуют помещения), заражение воздуха аварийно-химически опасными веществами и даже террористический акт.

Таким образом, система менеджмента качества, внедряемая в ОУ, способна стать действенным инструментом не только в организации деятельности педагогического коллектива, но и в организации работы отдельного педагога, одновременно содействуя реализации и компетентностного подхода, и акмеологической компоненты учебных дисциплин. В свою очередь, педагог, активно участвуя во внедрении, поддержке и развитии СМК образовательного учреждения, постоянно анализируя и улучшая свою профессиональную деятельность, соблюдая при этом все нормы корпоративной культуры и профессиональной этики, а также требования нормативных актов, становится главным обучающим звеном в системе формирования общих компетенций учащихся.

Литература:

1. Леонтьев М.С., Мухина С.А. Система менеджмента качества образовательного учреждения как механизм формирования общих компетенций // Корпоративная культура образовательных учреждений: проблемы интеллигентности работников образования. Материалы 5 Всероссийской НПК. Екатеринбург: РГППУ, 2013. С. 231 – 235.

2. Репин В.В., Елиферов В.Г. Процессный подход к управлению. Моделирование бизнес-процессов. М.: РИА «Стандарты и качество», 2008.

Денисова Л.П.
Музыкальный руководитель
МБДОУ «Центр развития ребенка — детский сад № 69»
г. Пермь, Россия

Самостоятельность и подражательность детей при выполнении творческих заданий в младших группах

Музыка для ребенка – мир радостных переживаний. В детском саду виды музыкальной деятельности разнообразны: дети поют, водят хоры, играют на детских музыкальных инструментах, знакомятся с музыкальными жанрами.

Я в своей работе основной акцент делаю на развитие творческих способностей, так как считаю, что это один из наиболее интересных аспектов в музыке. Для эффективной работы разработала перспективные планы по развитию песенного творчества на все возрастные группы, создала картотеку игровых заданий, музыкально-дидактические игры на развитие звукового, ритмического и динамического восприятия.

У детей дошкольного возраста возможны первоначальные творческие проявления в музыкальной деятельности. Но подводить детей к этому нужно постепенно, начиная с младшего дошкольного возраста. Подбирая песни, игры, танцы, я стремилась, чтобы их содержание вызвало у детей разнообразные чувства. Одной из таких песен была русская народная попевка «Ладушки – ладушки». Уже при первом знакомстве дети делали движения по тексту. Прежде чем спеть песню «Игра с лошадкой» И. Кишко, я дала для слушания музыкальную пьесу «Лошадка» А.Гречанинова. По окончании исполнения воспитатель показывает игрушечную лошадку, дает возможность полюбоваться и рассмотреть ее. Дети с воспитателем произносят «цок, цок, цок», ритмично покачиваясь. Это дает возможность создать эмоциональный настрой к песне «Игра с лошадкой».

В соответствии с содержанием песни дети сами придумывали движения: показывали, как они кормят лошадку, берут вожжи и едут. При этом выполнялись действия с игрушкой.

Маленькие дети передают в танцах очень простые движения. Перед тем как разучивать с детьми новый танец «Помирились» (музыка Т.Вилькорейской), воспитатель говорил: «Вы все очень хорошо играете, дружные ребята. И этот танец, наверное, о вас». Отдельные движения были показаны, остальные движения дети выполняли самостоятельно на слова «ты погладь, «улыбнись», «обними». Они испытывали большую радость, выражая жестами и

мимикой свои чувства. Исполнение этого танца доставляло детям большое удовольствие. «Танец про нас» – говорили они.

Музыкальные игры отбирались с целью передачи детям эмоционального отношения к образу. На музыкальные произведения А.Гречанинова «Котик заболел», «Котик выздоровел» дети легко выражали два ярко противоположных чувства: радости, веселья и грусти.

Для того чтобы дети могли выполнить творческое задание, проводились музыкально-дидактические игры, в которых дети должны сразу проявить активность на различение и воспроизведение разнообразных свойств музыкальных звуков.

В игре «На чем я играю» (муз. Рустамова, сл. Островского) дети первой младшей группы были очень внимательны, когда узнали, что они не увидят, а только услышат за ширмой звучащий инструмент – барабан или дудочку. Эти музыкальные игрушки знакомы детям, они постоянно находятся в группе, каждый ребенок мог услышать их звучание, поэтому с первого раза дети выполнили задание. Они узнали высокое звучание дудочки, имитировали игру на ней – «ду-ду», низкое звучание барабана и играли на нем – «бом-бом».

Во второй младшей группе на занятии проводилась игра «Чей домик?» (муз. Е.Тиличевой, сл. Островского). Дети не только различали высоту звука, но и воспроизводили эти звуки: мяукали, как большой кот и маленький котенок. Мяуканье котенка Даша, Маша, Надя, Катя изображали как можно выше и нежнее, а мяуканье кошки Илья и Сережа изображали большого, сердитого кота.

Различный ритм в игре «Кукла шагает и бежит» (муз. Тиличевой, сл. Островского) не сразу были восприняты детьми двух-трех лет. Дети этого возраста еще плохо умеют держать игрушки в руках, не точно различают ритм марша и бега. Для этого был применен ряд методических приемов. Воспитатель показал, как кукла ходит под спокойную музыку и бежит под быструю, а затем под медленные и быстрые хлопки детей. Результат получился другой. Многие дети стали ритмично играть в бубен, когда кукла бежит и медленно, когда кукла шагает. Затем, после показа воспитателем, дети водили по столу маленькую куклу, согласуя ее движения с ритмом, который задавал ребенок, играющий на бубне.

Также проводились игры на различение динамики. Дети знакомились с тем, что звук может быть разным по силе звучания. Они сами хлопали в ладоши, гремели погремушками соответственно громкому или тихому звучанию музыки. Это были игры «Громко – тихо» для детей двух-трех лет, «Громкие и тихие звоночки» для детей трех-четырёх лет. Все самостоятельно выполнили эти задания.

В дальнейшем задания усложнялись – текст песен не звучал, по различному чередованию первой и второй частей произведения дети

хлопали и звенели в соответствии с динамическими оттенками. Вскоре те дети, которые вначале затруднялись в выполнении задания (Саша, Сережа и Ирина), вовремя и правильно начинали действовать.

Для ознакомления со звуками, отличающимися по окраске звучания, детям давали различные музыкальные инструменты, игрушки, имитирующие голоса различных животных.

Игра «На чем я играю?» проводилась с детьми трех лет. Они самостоятельно выполняли задание, вовремя начинали играть то на дудочках, то на барабане. Усложнили задание тем, что текст исключили, звучала только музыка, но дети верно узнавали ее без помощи воспитателя.

Произведение музыкально-дидактических игр дает возможность перейти к простейшим творческим заданиям, где дети должны создавать интонации различного характера образные движения, простейший ритмический рисунок. Эти задания проводились в виде игр, в которых создавались условия, вызывающие действия.

На одно из занятий была принесена новая, нарядно одетая кукла и было сказано, что она хочет поплясать. Детям было предложено спеть веселую плясовую и показать, как кукла пляшет под эту песню. Сразу желающих не оказалось. После показа воспитателя (поет свою мелодию) дети стали выходить к столу и напевать плясовую мелодию. Младшие дети пели сначала «Плясовую» на одном звуке, на следующих занятиях исполняли на двух звуках, четко чередуя их.

В дальнейшем воспитатель не напевал мелодию. Дети сами сочиняли свои несложные интонации. К заданию придумать «Колыбельную» для куклы дети подошли более уверенно. Многие ребята младшей группы пели на двух звуках, по-разному их комбинируя.

В дальнейшем учила, как можно, ударяя в бубен, придумывать различные простейшие ритмы, передавая какие-то жизненные явления (едет лошадка усталая или веселая, идет медведь, скачет заяц).

В младших группах дети вначале затруднялись выполнить задания, показать, как идет усталая лошадка и как быстро она скачет. Внесли игрушечную лошадку, запряженную в деревянную тележку, на тележке дудочки.

Обращаюсь к детям: «Дети, посмотрите, лошадка везет много дудочек, ей тяжело, она устала, идет медленно. Сейчас я ее выпрягу. Лошадке стало легко, она быстро побежала дальше «гоп – гоп – гоп». А кто из вас хочет показать, как она шла, когда на тележке был большой груз, и как скачет теперь?» Желающих было много. Все вызванные дети – Надя, Настя и Катя сразу показали правильно, и в то же время каждый по-своему.

Много интересных игр было проведено, обыгрывали игрушки – медведя и зайчика, предлагалось ритмично показать на бубне, как

идет медведь, как прыгает зайчик. Большинство детей выполняют задания на воспроизведение простых динамических сочетаний звуков, используя металлофон. Самые маленькие дети берутся за молоточки и играют. Малыш крепко зажимает молоточек в руке и сначала не может точно попасть по клавишам, но все же пытается изобразить маленький и сильный дождик.

Более старшие дети, свободно держат молоточки, четко чувствуют изменения динамики. «Лисичка боится шубку замочить под сильным дождем и убегает» – говорит Сережа.

С большим удовольствием дети передают некоторые образные движения, характеризующие персонажей песни.

Слушая песню «Лошадка», дети первой младшей группы глядят гриву, хвостик лошади, садятся верхом и едут, прищелкивая язычком, затем произносят «Тпру – у – у» но в своих действиях они в основном подражают движениям товарищей.

Дети второй младшей группы более самостоятельно подходят к передаче действий персонажей песни. В репертуаре этого возраста есть песня «В огороде зайчика» В.Карасевой. Всего четыре короткие музыкальные фразы, но в них заключен очень яркий, понятный и доступный детям сюжет. Кроме того, в песне есть образное музыкальное заключение и задорные слова, которые дети произносят говорком. Предлагалось попробовать детям свои творческие возможности. Малыш-заяц смешно, немножко неуклюже, присаживается и начинает «есть» капусту, «брать» морковку, а потом все вместе звонко приговаривают: «Скок, скок, побежал в лесок» и зайчик в заключение скачет в «лесок». Эта песенка была использована мной на осеннем празднике.

В инсценировании песенки «Цыплята» А.Филиппенко участвуют все дети, но есть еще индивидуальная роль, которую исполняет воспитатель.

«Серенькая кошечка» В.Витлина – если внести элементы оформления, дать исполнение индивидуальной роли хорошо поющему ребенку, то получится небольшая сценка, которая может украсить мамин праздник. Ставится домик, с красиво расписанным окошечком, около домика скамеечка.

Появляется «серенькая кошечка», обыгрывает по-своему этот образ, в конце к ней подходят котята, которые на музыкальном заключении засыпают.

Чтобы внести контрастный элемент в эту песню, оживленную образную музыку, детям было предложено изобразить пляску котят и кошки-мамы.

Таким образом, простейшие творческие задания могут выполнять дети младшего дошкольного возраста.

Для развития музыкально-творческих способностей недостаточно только эмоциональной отзывчивости детей на музыку, поэтому использую специальные задания, через которые дети получают запас музыкальных впечатлений, знаний и умений. Чтобы дополнить картотеку творческими заданиями, объединенных одной игровой ситуацией, создала музыкально-дидактическую игру «Музыкальный теремок», в которой задания направлены на развитие звуковысотного, ритмического и динамического восприятия. Благодаря подобным заданиям, занятия проходят в интересной и увлекательной форме.

Вся работа проводилась на музыкальных занятиях систематически, один раз в неделю. Второе музыкальное занятие использовали для повторения пройденного материала. Музыкально-творческие задания давались после каждого раздела слушания музыки, иногда после музыкально-ритмического упражнения. На творческие импровизации отводилось три-четыре минуты.

После проведенной работы можно говорить о наличии предпосылок к музыкально-творческим проявлениям у детей четвертого года жизни. Они могут создавать простейшие попевки: в колыбельных дети в основном используют интервал терцию и простой ритм, состоящий из восьмых. Поют колыбельную тихо. В марше ритм простой, исполняют его более громко. Наиболее интересны интонации плясовых мелодий. Они исполняются радостно, весело, в разнообразном ритме.

Сочиняя, импровизируя, дошкольники становятся более инициативными, что способствует овладению новыми знаниями, навыками умениями, т.е. творчество помогает активизировать сам процесс обучения.

Насырова А.Р.

*Соискатель ученой степени кандидат педагогических наук
кафедры педагогики
ФГБОУ ВПО «УлГПУ им. И.Н.Ульянова»,
учитель математики МБОУ «ЛИЦЕЙ ПРИ УЛГТУ»,
г. Ульяновск, Россия*

Игра и ее роль в жизни современного старшеклассника

Когда мы слышим слово «игра», то непроизвольно на лице появляется улыбка. Причина столь необычного явления в том, что игра всегда ассоциируется с радостью, весельем, беззаботностью, приятным времяпрепровождением. Каждому человеку хочется иногда немного отвлечься от будничной суеты, и просто поиграть, отдохнуть, развеяться. Старшеклассник современной школы не исключение. Вполне уместен вопрос; «Игра? Для старшеклассника? Игра ведь только для детей!» Позвольте с Вами не согласиться. С учетом сложившейся обстановки: подготовка к ЕГЭ по нескольким предметам; углубленное изучение отдельных предметов, с целью успешного зачисления в ВУЗ; увеличение числа требований со стороны взрослых и преподавателей, а также со стороны друзей, одноклассников – все это накладывает определенный отпечаток на самочувствие учащегося, на его эмоциональное состояние. Поэтому старшекласснику просто необходим отдых, а лучше эти мгновенья отдыха совместить с положительными эмоциями, что в свою очередь улучшает эмоциональное состояние учащегося, заряжает его новыми силами. Эффективнее всего это достигается в процессе игры.

Так что же такое «игра»?

По мнению О.С.Газмана: «Игровая деятельность — это особая сфера человеческой активности, в которой личность не преследует никаких других целей, кроме получения удовольствия, удовольствия от проявления физических и духовных сил». [2, с. 9]

По мнению Ф.Шиллера, человек «играет только тогда, когда он в полном значении слова человек, и он бывает вполне человеком лишь тогда, когда играет». [5, с.302] Игра — одно из главнейших понятий Шиллера: это свободное самодеятельное раскрытие всех сил человека, его сущности.

По мнению С.А. Шмакова «в игре, продуктом которой является наслаждение, а конечным результатом — развитие определенных, в ней реализуемых способностей, выявляется потребность ребенка в саморазвитии. Таким образом, можно рассматривать игровую деятельность как своеобразную сферу человеческой жизнедеятельности, имеющую свои особые формы и проявляющуюся в других видах деятельности». [6, с.9].

Американский психолог и психиатр Э.Берн утверждает, что вся общественная жизнь людей состоит из игр, что эти игры достаточно серьезны и социально ответственны, «их можно характеризовать как острые формы взаимоотношений». [1, с. 37]

Большинству игр присущи четыре главные черты (по С.А. Шмакову):

1. свободная развивающая деятельность, предпринимаемая лишь по желанию ребенка, ради удовольствия от самого процесса деятельности, а не только от результата (процедурное удовольствие);

2. творческий, в значительной мере импровизационный, очень активный характер этой деятельности ("поле творчества");

3. эмоциональная приподнятость деятельности, соперничество, состязательность, конкуренция, аттракция и т.п. (чувственная природа игры, "эмоциональное напряжение");

4. наличие прямых или косвенных правил, отражающих содержание игры, логическую и временную последовательность ее развития. [3, с.124]

В рамках школы и общей загруженности старшеклассников сложно выбрать время для отдыха, поэтому наиболее вероятно организовать игровую деятельность можно только во время урока, при этом, не теряя дидактических единиц изучаемого предмета. Игра не должна быть насыщена только информацией, касающейся изучаемого предмета: необходимо внести в игру информационную составляющую (какие-то известные и интересные факты из мировой истории), необходима доверительная атмосфера, юмористические нотки.

Феномен игры состоит в том, что, являясь развлечением, отдыхом, она способна перерасти в обучение, в творчество, в терапию, в модель типа человеческих отношений и проявлений в труде.

Макаренко принадлежит мысль о том, что «воспитание будущего деятеля происходит прежде всего в игре».

Игра является не просто средством для эмоциональной разгрузки учащихся, она также имеет воспитывающую функцию. В игровой деятельности учитель может оказать помощь в формировании определенных качеств конкретной личности, к примеру: уверенность в себе и своих поступках, усидчивость, настойчивость и достижение цели в решении общественных задач, коммуникативную компетентность и др.

Следует помнить, что единицей любой игры являются и абсолютно реальные отношения между играющими, равно как и абсолютно реальные, а не игрушечные переживания. Исследователь игр А.П.Усова заметила, что в игровой деятельности существуют

реальные общественные отношения, что эти отношения – главное, что создается в процессе игры.[4]

Исследования, проведенные нами на базе десятых классов физико-математического лицея, приводят нас к следующим выводам:

1. Так как десятый класс – чаще всего заново сформированный коллектив, то лучше познавать друг друга, строить отношения, взаимодействовать именно в игровой деятельности.

2. Физико-математическому лицею присуще углубленное изучение профильных предметов, что в свою очередь приводит к утомлению ребят. Игра же является моментом разрядки, когда можно немного расслабиться и побыть собой, проявить себя и свой творческий потенциал.

3. Старшеклассники с радостью воспринимают новость о грядущей игре, несмотря на то, что она носит дидактический характер. Главное – правильно организовать игровую деятельность, к примеру, в форме дискуссии, ролевой игры и т.п.

4. Неординарная формулировка игры, интересная тематика и завораживающий сценарий – далеко не последний атрибут при организации игровой деятельности. От этого аспекта зависит отношение учащихся к проводимому мероприятию, а также успешность формирования заданных целью игры качеств.

5. В игровой деятельности даже самому закомплексованному учащемуся можно помочь в развитии его коммуникативной компетентности.

6. Рационально использовать игровые формы работы на уроке в старших классах хотя бы раз в две недели. В таком случае ребята с нетерпением ждут очередного мероприятия.

7. Уровень усвоения полученных знаний увеличивается, так как каждый дидактический элемент предметной темы связан с эмоциональным переживанием, которым он сопровождался во время игры.

Подводя итог, хочется отметить, что игра является многоплановым явлением. С ростом потребностей человека в формировании тех или иных качеств расширяется ассортимент возможностей по формированию этих качеств, но лишь игровая деятельность останется универсальным средством в достижении поставленных целей. Ведь именно в игре человек переживает все социальные отношения, явления и ситуации, ведь именно игра является макетом современной жизни.

Литература:

1. Берн Э. Игры, в которые играют люди: психология человеческих отношений. Люди, которые играют в игры: психология человеческих отношений: пер. с англ. – Санкт-Петербург; Москва: Университетская книга, 1998.

2. Газман О.С. Каникулы: игра, воспитание: О педагогическом руководстве игровой деятельностью школьников: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1988.
3. Спиваковская А.С. Игра – это серьезно. – М.: Педагогика, 2001.
4. Усова А.Л. Роль игры в организации жизни и деятельности детей// Дошкольное воспитание, 1964. № 4.
5. Шиллер Ф. Письма об эстетическом воспитании // Собр.соч.: В 7 т. Т.6 – М., 1957.
6. Шмаков С.А. Игры учащихся – феномен культуры. – М.: Новая школа, 2004 (1994).

Овчаренко О.И.

*кандидат технических наук, доцент
Институт управления и экономики, Таганрог, Россия*

Повышение качества подготовки выпускников экономического профиля в области использования информационных технологий и информационных систем

Поскольку информационные технологии являются одной из наиболее динамично развивающихся отраслей российской экономики, то задача подготовки квалифицированных специалистов, умеющих использовать современные информационные технологии (ИТ) в своей профессиональной деятельности, становится очень актуальной. Наличие квалифицированных специалистов, владеющих современными информационными технологиями и умеющих ориентироваться в современном информационном обществе, является одним из основных условий перехода к инновационной экономике.

Данный факт нашел отражение в федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) высшего профессионального образования (ВПО) третьего поколения, отличительной особенностью которых является формирование компетентностной модели выпускника, аккумулирующей все результаты образования. Анализ ФГОС ВПО по направлению 080100.62 «Экономика» показал, что уровень целей обучения по дисциплинам, связанным с использованием информационных технологий и информационных систем в экономике, сформулирован значительно выше, чем в предыдущих стандартах. Действительно, уровень компетенций, которыми должен обладать выпускник по направлению подготовки 080100.62 «Экономика», предполагает не просто ознакомиться или получить представление, и даже не просто владеть основными приемами работы в используемом программном продукте, а уметь

использовать для решения профессиональных задач. При этом результаты освоения базовой части цикла, сформулированные в терминах «знать», «уметь», «владеть», должны быть логически дополнены освоением вариативной части, которая в соответствии с ФГОС предназначена для расширения и углубления знаний, навыков и компетенций.

При этом очень важно, чтобы снижение уровня стандартизации в новых ФГОС не повлияло на содержательную составляющую разрабатываемых рабочих программ по изучению информационных технологий в экономике. Разрабатываемые программы должны обеспечить формирование компетенций, направленных на использование пакетов прикладных программ (ППП), различных технологических платформ, объединяющих прикладные решения для автоматизации учета и управления современного предприятия, а также на выработку практических навыков по применению данных приложений для решения конкретных задач предприятия.

Поскольку практически для всех дисциплин, направленных на изучение информационных технологий, ФГОС не диктует жесткие требования к выбору того или иного программного обеспечения, то возникает проблема: какое программное обеспечение выбрать для изучения в рамках конкретной дисциплины, чтобы в результате выпускник получил практический опыт работы с ППП различных групп и направленности. Чтобы в дальнейшем, независимо от того с решением каких профессиональных задач ему придется столкнуться, он мог выбрать именно тот инструментарий, который окажется наиболее эффективным для решения поставленной задачи.

С повышением уровня целей обучения повышаются и требования к способам и методам оценки комплексных компетенций и практических навыков студентов. Практика показала, что наиболее эффективным является подход, основанный на проверке компетенций с использованием ситуационных заданий, к достоинствам которых следует отнести их экономичность, технологичность, возможность проверить навыки по установлению правильной последовательности технологических действий, операций или процессов [1].

Однако тот факт, что общепринятым при создании ситуационного задания является выбор только одного правильного ответа из ряда неправильных, представленных на конкретном уровне, можно отнести к разряду недостатков. Фактически для обучаемого процесс выполнения задания, заключающийся в переходе с одного уровня на другой при правильном ответе, всегда проходит по одной и той же «траектории».

В разработанной системе для проверки компетенций в области освоения информационных технологий экономической

направленности [2] схема выбора правильного ответа в ситуационном задании выглядит следующим образом: на каждом уровне содержится не один, а несколько правильных ответов. В результате получается не одна, а несколько «траекторий», по которым может проходить процесс обучения.

Наличие нескольких траекторий связано не только с различными способами выполнения задания, но и с различными технологиями реализации каждого из этапов, что позволяет проверить не только знания, умения, кругозор, но и уровень алгоритмического мышления при принятии решений. После каждого шага программа производит проверку выбранного решения и в случае правильно выбранного варианта происходит переход на следующий этап решения. В противном случае открывается окно, в котором приводятся разъяснения о возможных причинах неверного ответа и необходимые теоретические сведения для выбора верного варианта продолжения решения. При «прохождении» такого ситуационного задания у студента развивается способность принимать решения, делать выводы, замечать особенности, влияющие на изменение хода решения задачи [3, 4].

Поскольку системы управления обучением и управления контентом электронных курсов предоставляют возможности размещения электронных учебных материалов в различных форматах и манипулирования ими, то разработанная система обучения и контроля на основе web-технологий может быть легко интегрирована в состав, например, образовательной среды Moodle. Опыт проведения практических занятий показал, что предложенный подход позволил существенно повысить эффективность усвоения материала при самостоятельной работе студента, а также сформировать оптимальную библиотеку заданий для проверки комплексных компетенций и практических умений студентов.

Поскольку в дальнейшем с развитием инновационной экономики и рынка информационных технологий потребность в специалистах экономического профиля умеющими свободно работать с современными информационными технологиями и информационными системами будет только расти, важной задачей становится подготовка студентов, уровень и качество подготовленности которых будет соответствовать требованиям и пожеланиям работодателей. Это, несомненно, поднимет рейтинг таких учебных заведений и послужит гарантией для молодых людей получить интересную и хорошо оплачиваемую работу.

Литература:

1. Аванесов В.С. Системы заданий в тестовой форме // М.: Педагогические Измерения, №2, 2006.

2. Овчаренко О.И., Плаксиенко Е.А. Совершенствование методов формирования профессиональных компетенций с использованием ситуационных заданий. *Materialy VII Miedzynarodowej naukowo-practycznej konferenjee Przemysl Nauka I studia*, 2012. – pp.74–77.

3. Овчаренко О.И., Плаксиенко Е.А.. Создание обучающих систем на основе библиотек ситуационных заданий. *Материалы XIV Международной научно-технической конференции «Моделирование, идентификация, синтез систем управления».* – Донецк, 2011.- С.110-112.

4. Овчаренко О.И., Третьяченко Д.М. Повышение эффективности формирования профессиональных компетенций и практических навыков с использованием ситуационных заданий. *Материалы XIII Международной конференции «Информационные коммуникационные технологии в образовании».* – Борисоглебск: Изд-во ФГБОУ ВПО «БГПИ», 2012. – С.183–184.

Попова И.Н.

*музыкальный руководитель,
Негосударственное дошкольное образовательное учреждение
«Центр развития ребенка «Соликамскбумпром»
Детский сад № 25
г. Соликамск, Россия*

Формирование музыкальных способностей детей старшего дошкольного возраста в рамках федеральных государственных требований

Главная задача музыкального воспитания в дошкольном детстве - это влюбить детей в хорошую музыку. Ее решению подчинены задачи обучения детей различным видам музыкальной деятельности, формирования у них музыкальных способностей и основ высокого музыкального вкуса.

Музыкальные способности ребенка развиваются в процессе активной деятельности. Задача педагога правильно организовать музыкальную деятельность с самого раннего детства, учитывая изменения возрастных ступеней.

Шестой и седьмой годы жизни – это период подготовки к школе. Также это сензитивный период для развития музыкальности. К этому возрасту, дети накопили большой объем знаний и впечатлений о музыке. Они способны не только ответить на вопрос, но и самостоятельно охарактеризовать музыкальное произведение, понять

его выразительные средства, почувствовать оттенки настроения, переданные музыкой. У детей 6-7 лет укрепляется голосовой аппарат, расширяется диапазон, появляется напевность и звонкость. Песни, пляски исполняются самостоятельно, выразительно и в какой-то мере творчески. Ярче проявляются индивидуальные интересы и музыкальные способности.

Современный этап в развитии отечественного дошкольного образования связан с утверждением и введением в действие Федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования и условиям ее реализации. Важным требованием ФГТ к образовательной области «Музыка» является направленность образовательного процесса на развитие музыкальности детей, способности эмоционально воспринимать музыку через развитие музыкально-художественной деятельности и приобщение к музыкальному искусству.

В содержании ФГТ в разделе «Требования к разделам обязательной части основной общеобразовательной программы дошкольного образования» в п. 3.3.10. «Содержание образовательной деятельности «Музыка» отмечено следующее: «Содержание образовательной области «Музыка» направлено на достижение цели развития музыкальности детей, способности эмоционально воспринимать музыку...»

Следовательно, развитие музыкальных способностей детей – это главная цель образовательной области «Музыка» в дошкольных учреждениях.

Федеральные государственные требования ставят перед педагогами важную задачу - перестроение всего воспитательно-образовательного процесса в ДОУ в соответствии с современными требованиями и уровнем развития общества. Новые ФГТ являются новой стратегией воспитания детей дошкольного возраста с позиций развивающего обучения и целостного развития ребенка, формирования его интегративных и личностных качеств.

Особую важность представляет вопрос о формировании интегративных и личностных качеств. Ведь слово «интеграция» стало использоваться как официальный термин.

Необходимо четко интегрировать музыкальные способности с личностными качествами, чтобы опираться на этот синтез способностей, качеств при планировании и осуществлении педагогической деятельности.

При этом становится важным определить, что является первичным – способности или качества. Личностные качества формируются на основе способностей в процессе социализации и воспитания человека. Отсюда важный для нас вывод: развивая

музыкальные способности, вовлекая ребенка в различные виды музыкальной деятельности, мы создаем основу для формирования его личностных качеств.

Таким образом, образовательная область «Музыка» обладает богатым потенциалом для формирования у детей интегративных личностных качеств и музыкальных способностей и может активно взаимодействовать с другими образовательными областями.

Литература:

1. Белкин, Е.Л. Психолого-дидактические основы построения эффективных методик обучения [Текст] / Е.Л. Белкин, А.М. Иванов. - М: Просвещение. – 2003. – 128 с.

2. Бойко, Н.Ю., Онуфер, В.С. Организация системы работы по внедрению проектного метода в образовательный процесс ДОУ / [Электронный ресурс] // <http://festival.1september.ru/articles/subjects/16>

3. Венгер, Л. Дошкольное обучение: программа, направленная на развитие способностей [Текст] / Л. Венгер, О. Дьяченко, Тарасова К. // Дошкольное воспитание. – 2007. – № 2. – С.9–14

4. Значение музыкальной деятельности для всестороннего воспитания и развития детей дошкольного возраста / Музыкальное воспитание детей / Сайт buslik.net [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://buslik.net/mvosp/125-znachenie-muzykalnoj-deyatelnosti-dlya-vsestoronnego-vospitaniya-i-razvitiya-detej-doshkolno> (24.10.12)

5. Кокина, Н.А. Реализация образовательной области «Музыка» / [Электронный ресурс] // Режим доступа: programmanovayakokina (9.01.13).

6. Методы музыкального воспитания / Социальная сеть работников образования nsportal.ru [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://nsportal.ru/detskii-sad/upravlenie-dou/tsikl-statei-o-muzykalnom-vospitanii-doshkolnikov> (24.10.12)

7. Музыка [Электронный ресурс]: Материал из Википедии – свободной энциклопедии // Режим доступа <http://ru.wikipedia.org/wiki> (28.10.12)

8. Музыкальные способности / Психологический словарь / Мир психологии [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://psychology.net.ru/dictionaries/psy.html?word=527> (26.11.12)

Сокольчик М.Н.,
учитель начальных классов
Муниципального бюджетного
общеобразовательного учреждения
«Средняя общеобразовательная школа №27»
г. Пермь, Россия

Сравнение и анализ программ по экономике в начальной школе с точки зрения нравственного воспитания

Рассмотрим существующие программы по экономике для начальной школы и проведем анализ этих программ с точки зрения нравственного воспитания.

Программа Смирновой Т.В., разработанная Центром Л.В. Занкова, направлена на достижение оптимального уровня общего развития школьников. Курс экономики в системе Занкова направлен на решение следующих задач: 1) содействие целостному восприятию и широкому охвату картины окружающего мира, важной составной частью которого являются экономические отношения; 2) способствование общему развитию школьников: развитие мышления, эмоционально-волевой сферы, формирование нравственных качеств личности; 3) формирование знаний, умений, навыков, необходимых ученику в жизни; 4) развитие культуры экономического мышления. [3]

Выделим задачу нравственного воспитания. Рассмотрим, с какими экономическими понятиями знакомятся учащиеся, какие нравственные ценности формируются в ходе изучения экономических понятий и какими способами формируются эти понятия.

Экономические понятия	Нравственные ценности	Способы формирования
Потребности, Торговля, Товар, Посредник, Залог, Собственность, Аренда, Налог, Банк, Капитал, Производство, Конкуренция, Деньги, Неустойка, Штраф, Банкротство, Биржа, Акция, Акционерное общество, Дивиденд, Вексель, Долговая расписка, Аукцион, Коммерческая тайна, Кризис, Сырье Чистая прибыль Монополия, Спрос, Предложение, Рынок, Контракт, Внешняя торговля Таможенные пошлины, Корпорация, Концерн, Страховой фонд Реклама, Амортизация Импорт, Экспорт	Добро, Дружба, Взаимопомощь, Взаимовыручка, Гуманизм, Верность слову, Правдивость Честность, Забота об экологии, Любовь и уважение к человеку	Чтение сказки, Через проблему выбора, Решение проблемных ситуаций Решение проблем, аналогичных тем, что стоят перед реальными предпринимателями, Обращение к устному народному творчеству, Изучение кодекса Делового человека, Этики и Морали предпринимательства, Решение задач, ребусов, нестандартных заданий

Анализ программы Смирновой Т.В. показал, что учащимся начальных классов дается множество различных экономических терминов, с которыми они знакомятся через сказку. На первое место среди нравственных ценностей выступают такие ценности, как дружба, взаимовыручка, взаимопомощь. В ходе чтения сказки выделяются такие ценности, как гуманизм, верность слову, честность, правдивость, забота об экологии, любовь и уважение к человеку. Тема труда, производства рассматривается в сказках «Друзья затевают собственное производство», «У белки появился конкурент» и др. Но, несмотря на то, что понятие труда рассматривается, его содержание не рассматривается. Ребенок не представляет наглядно труда человека, процесс превращения в продукт труда. По нашему мнению, этот процесс можно наглядно представить через более глубокое изучение профессий и раскрытие некоторых из них. Понимая важность труда и представляя то количество труда, которое вкладывается в тот или иной продукт, ребенок начинает бережнее относиться к результатам труда. На этапе начальной школы более важно заложить нравственные основы экономического мировоззрения, дать представление о многообразии производительного труда, нежели посвящать в тонкости биржевых или банковских механизмов, которые, так или иначе, рассматриваются в экономических программах старших классов.

Рассмотрим программу Сасовой И.А., направленную «на воспитание цивилизованного гражданина, положительно относящегося к развитию рыночной экономики в стране и принимающего в нем активное участие».[2]

Экономические понятия	Нравственные ценности	Способы формирования
Потребности, Ресурсы (природные, экономические, трудовые), Труд, Производительность труда, Профессии, Торговля, Оптовая торговля, розничная торговля, Товар, Услуги, Собственность, Аренда, Налог, Банк, Производство, Деньги, Валюта, Конкуренция, Биржа, Аукцион, Спрос, Предложение, Рынок, Реклама, Импорт, Экспорт	Уважение к людям Вежливость Добро Дружба Честность Забота об экологии Любовь и уважение к человеку	Дидактические игры Рольевые игры Обращение к художественной литературе Занимательные задания (загадки, кроссворды) Интеграция учебных предметов Работа с родителями

Программа Сасовой И.А. хорошо разработана в методическом плане, является содержательной, логичной. По нашему мнению, «Экономика для младших школьников» Сасовой И.А. помогает учащимся познакомиться с простыми экономическими законами, способствует развитию экономического мышления и формированию нравственных качеств личности. В данном курсе дети познают

многообразии потребностей и ограниченность возможностей их удовлетворения. Наиболее интересна для нас разработка таких разделов курса, как «Потребности», «Труд». В данных разделах особо выделяется роль труда в удовлетворении потребностей людей. Учащимся показывается, что благосостояние человека и всей страны зависит от качества труда, а богатство выражается не только в деньгах, но и в сокровищах природы, искусства, результатах труда людей. В разделе, посвященном труду, среди задач нравственного воспитания Сасова И.А. выделяет роль труда в жизни человека, воспитание уважительного отношения к труду каждого члена семьи, уважительного отношения к людям производства, уважения к различным видам имущества и т.д.

Программа Клариной Л.М. «Экономика и экология для малышей» разработана в русле концепции личностно-ориентированного подхода к образованию. Она представляет собой интегрированный курс экономики и экологии. [1]

Экономические понятия	Нравственные ценности	Способы формирования
Потребности, Ресурсы, Производители, Обмен, Деньги, Рынок, Спрос, Предложение, Цена, Труд, Профессии, Производство, Товар, Услуги	Забота об экологии Уважение к людям Вежливость Дружба Добро	Сюжетно – ролевые игры Обращение к художественной литературе Интеграция учебных предметов Работа с родителями

Содержание программы Клариной Л.М. разработано в виде циклов учебных ситуаций, представленных следующими темами: «Как много разных потребностей», «Потребности живых существ и ответственность человека», «Ресурсы», «Производители», «Ограниченность ресурсов», «Выбор и его цена». Наибольшую ценность, на наш взгляд, представляет материал о разнообразии природных ресурсов, используемых в производстве, о взаимосвязях между производителями, о процессе производства знакомых товаров. Одно из занятий, рассмотренное в пособии Клариной Л.М. и направленное на знакомство учащихся с процессом производства бумаги, ее превращением в тетрадь, книгу, способствует не только формированию понятия содержания труда, но и воспитанию таких нравственных ценностей, как бережное отношение к природе, уважение к людям труда.

Таким образом, в каждой из программ ставятся задачи нравственного воспитания. Эти задачи решаются через анализ различных жизненных ситуаций, учебных ситуаций, обращение к художественной литературе, характеристику героев, через знакомство

и разбор экономических понятий, через интеграцию учебных предметов. Проанализировав задачи нравственного воспитания в рассмотренных программах, мы выделили такие основные нравственные понятия, как «добро», «дружба», «верность слову», «вежливость», «трудолюбие», «уважение к труду», «уважение к людям труда», «уважение к окружающим», «бережливость», «бережное отношение к вещам», «любовь и бережное отношение к природе», которые успешно рассматриваются в курсе экономики. С данными понятиями учащиеся сталкиваются на протяжении изучения всего курса, но в большей степени при изучении таких разделов, как «Потребности», «Ресурсы», «Товар. Производство товаров. Оказание услуг», «Конкуренция». Большое внимание в программах уделяется формированию экономических понятий, указывается на бережное отношение к вещам, обращается внимание на качество выполняемой работы, качество ресурсов, товаров. Но, изучая такие темы, как, «Ресурсы», «Товар», «Производство», мало внимания уделяется содержанию производства, а как следствие и уважение к труду отдельных людей. Ребенок пытается учиться «бизнесу», не научившись понять труд хлебороба, ткача, животновода, и т.д. И в дальнейшем человек не будет испытывать уважение к труду, к людям труда, а будет расценивать их как «трудовые ресурсы». [4.с.101]

Литература:

1. Кларина Л.М. Экономика и экология в начальной школе: Пособие для учителя. – М.: Вита – Пресс, 1997.
2. Сасова И.А., Фирсова М.М. «Экономика для младших школьников» – М, 2000
3. Смирнова Т.В., Проснякова Т.Н. «Белка и компания». – М., 1998
4. Сокольчик М.Н. Формирование основ социально-трудовых компетенций у младших школьников // Актуальные проблемы современных социальных и гуманитарных наук: материалы третьей междунар. науч.-практ. конф. (26–28 апреля 2013 г.) : в 4 ч. – Ч.4, кн.2: Педагогика / науч. ред. К.В. Патырбаева, А.В. Попов, Е.Ю. Мазур; Перм. гос. нац. исслед. ун-т. – Пермь, 2013.

Стародубова Е.Г.

*Воспитатель старшей логопедической группы
МБДОУ «Детский сад №226» комбинированного вида
г.Новокузнецк, Россия*

Формирование фонематического слуха у детей дошкольного возраста

Формирование у детей грамматически правильной, лексически богатой и фонетически четкой речи – одна из важнейших задач в общей системе обучения ребенка родному языку в ДОУ, в семье. Хорошо подготовить ребенка к школе, создать основу для обучения грамоте можно только в процессе серьезной работы по развитию фонематического восприятия.

Теория и практика логопедической работы, убедительно доказывают, что развитие фонематических процессов положительно влияет на становление всей речевой системы в целом. Эффективная и стойкая коррекция дефектов произношения (звукопроизношения, звуконаполняемости и слоговой структуры слов) может быть возможна только при опережающем формировании фонематического восприятия.

Бесспорна взаимосвязь развития фонематического восприятия не только с фонетической, но и с лексико-грамматической стороной речи. При планомерной работе по развитию фонематического слуха дошкольники намного лучше воспринимают и различают окончания слов, приставки, общие суффиксы, выделяют предлоги в предложении и т. д., что так важно при формировании навыков чтения и письма.

Кроме того, без достаточной сформированности основ фонематического восприятия невозможно становление его высшей ступени – звукового анализа, операции мысленного расчленения на составные элементы (фонемы) различных звукокомплексов: сочетания звуков, слогов, слов. В свою очередь, без длительных специальных упражнений по формированию навыков звукового анализа и синтеза (сочетания звуковых элементов в единое целое) дети с недоразвитием речи не овладевают грамотным чтением и письмом.

Фонематическим восприятием или фонематическим слухом, принято называть способность воспринимать и различать звуки речи (фонемы), составляющие звуковую оболочку слов.

Такая способность формируется у детей постепенно, в процессе естественного развития. И только при наличии фонематического слуха возможно понимание смысла отдельных слов. Поэтому фонематический слух еще называют смысловым. Ребёнок начинает реагировать на любые звуки со 2 – 4 недели от момента рождения, а с 7 месяцев откликается на слово, но только на интонационную

сторону, а не на предметное значение. Это так называемый период дофонемного развития речи. К концу первого года жизни слово впервые начинает служить орудием общения, приобретает характер языкового средства, и ребёнок начинает реагировать на его звуковую оболочку. Далее фонематическое развитие происходит бурно, постоянно опережая артикуляционные возможности ребёнка, что служит основой совершенствования произношения. Н.Х. Швачкин отмечает, что уже к концу второго года жизни (при понимании речи) ребёнок пользуется фонематическим восприятием всех звуков родного языка. Несовершенное фонематическое восприятие отрицательно влияет на становление детского звукопроизношения. Тормозит формирование навыков звукового анализа, без которых в будущем полноценное чтение и письмо невозможны.

Д.Б. Эльконин определяет фонематическое восприятие как «слышание отдельных звуков в слове и умение производить анализ звуковой формы слов во внутреннем их проговаривании». Можно отметить, что фонематическое восприятие не требует специального обучения. Оно формируется в период от года до четырёх лет.

По данным Р.Е. Левиной, и других ученых, в этот период развитие фонематического восприятия происходит параллельно с овладением произносительной стороны речи. А.Н.Гвоздев и Н.И.Красногорский отмечают, что особенностью передачи звуков в начальный период их усвоения является неустойчивость артикуляции и произношения. Но благодаря слуховому контролю двигательный образ звука соотносится, с одной стороны, с произношением взрослого (с образцом), а с другой – с собственным произношением. Различение этих двух образов и лежит в основе совершенствования артикуляции и произношения звуков ребёнком. Правильное произношение возникает только тогда, когда оба образца совпадают.

Признаками нарушения фонематического слуха являются:

- нарушения звукопроизношения (замены и смешения звуков);
- нарушения звуковой структуры слова, которое проявляется в ошибках звукового анализа (пропуск гласных и согласных букв, слогов; вставки букв; перестановки букв, слогов);
- нарушение дифференциации звуков на слух, имеющих акустико-артикуляционное сходство, проявляющееся в замене и смешении звуков, а при письме в смешении букв.

Доктор наук, профессор Левина Р. Е. , стоявшая у истоков отечественной логопедии, писала: «При выборе путей и средств преодоления и предупреждения речевых нарушений у детей необходимо ориентироваться на узловое образование, от которых зависит нормальное протекание не одного, а целого ряда речевых процессов». Таким речевым образованием, ключевым моментом в

системе коррекции речевых нарушений являются фонематическое восприятие и звуковой анализ.

В работе по формированию фонематического восприятия можно выделить следующие этапы:

I этап – узнавание неречевых звуков;

II этап – различение высоты, силы, тембра голоса на материале одинаковых звуков, слов, фраз;

III этап – различение слов, близких по своему звуковому составу;

IV этап – дифференциация слогов;

V этап – дифференциация фонем;

VI этап – развитие навыков элементарного звукового анализа.

На I этапе в процессе специальных игр и упражнений у детей развивают способность узнавать и различать неречевые звуки. Эти занятия способствуют также развитию слухового внимания и слуховой памяти (без чего невозможно успешно научить ребёнка дифференцировать фонемы).

На протяжении II этапа дошкольников учат различать высоту, силу тембра голоса, ориентируясь на одни и те же звуки, звукосочетания и слова.

III этап полностью построен на играх, которые способны научить ребёнка различать слова, близкие по слуховому составу (например, логопед читает слова, а ребёнок должен их выставить в названном порядке.)

На IV этапе ребёнка учат различать слоги.

На V этапе дети учатся различать фонемы родного языка. Начинать следует обязательно с дифференциации гласных звуков.

Задачей последнего VI этапа является формирование у ребёнка навыков звукового анализа.

При работе по данным этапам развития фонематического слуха следует использовать принцип постепенности, для лучшего усвоения детьми заданий.

Овладение навыками звуко-слогового анализа имеет первостепенное значение для коррекции и формирования фонетической стороны речи и её грамматического строя, а также для умения произносить слова сложной слоговой структуры.

На основе звукового анализа и синтеза дети овладевают чтением слогов и слов. Осознание звуковой структуры слова и работа по звуковому анализу и синтезу являются необходимой предпосылкой к обучению грамоте.

Проводя занятия с детьми в игровой форме, мы тем самым вызываем интерес к учебной деятельности и добиваемся положительной динамики в коррекции фонематического недоразвития, тем самым помогая детям подготовиться к дальнейшему обучению в школе.

Литература:

1. Гвоздев А.Н. Усвоение детьми звуковой стороны русского языка. – М.: Акцидент, 1995. – 64с.
2. Журова Л.Е., Эльконин Д.Б. К вопросу о формировании фонематического восприятия у детей дошкольного возраста. // Сенсорное воспитание дошкольников. – М., 1963. – С.213–227.
3. Основы теории и практики логопедии. / Под ред. Р.Е. Левиной. – М.: Просвещение, 1968. – 367с.
4. Эльконин Д.Б. Формирование умственного действия звукового анализа слов у детей дошкольного возраста. // Доклады АПН РСФСР. Вып. 1. 1957. – С.107–110.

Плотникова Г.Г.

К. пед. н., доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин Института современных технологий и экономики, г. Краснодар, Россия

Социальное партнерство в профессиональном образовании: организационно-педагогический аспект

Современная образовательная парадигма, поддерживаемая большинством ученых, имеет четко выраженную гуманистическую направленность и определяет глобальную цель образования как развитие человеческой личности, создание условий для ее самореализации в интересах человека, общества и государства. В этом аспекте высшая школа выполняет несколько функций. Во-первых, при реализации функции передачи социокультурного наследия, высшая школа берет на себя миссию порождения нового научного знания, активного формирования идеалов, духовных ценностей и нравственных норм. Во-вторых, высшая школа, участвуя в развитии общества, его образованности, отвечает за формирование его наиболее интеллектуальной, творческой, профессионально подготовленной части, за подготовку специалистов с высшим образованием по всему спектру направлений, необходимых для осуществления всех жизненно важных для общественного воспроизводства функций. В-третьих, высшие учебные заведения совместно с учреждениями дополнительного образования на практике обеспечивают реализацию принципов непрерывного образования, предоставляя желающим возможность обновить свои знания, повысить квалификацию, сменить профессию.

Реализация этих специфических для высшей школы функций во многом определяет практическую возможность образовательной

системы выступать синхронизатором всех процессов в обществе. Но решение задач невозможно без осознания того, что образование должно стать общенациональным политическим приоритетом, чтобы цели и содержание его деятельности, равно как и характеристики конечного продукта, задавались обществом (включая его различные страты, группы и сообщества), бизнесом и государством. А это невозможно без активнейшего участия в выработке и реализации образовательной политики основных реальных участников образования – учащихся, педагогов, родителей, работодателей. Поэтому одним из главных приоритетов развития профессионального образования становится создание института социального партнерства, как особого типа взаимодействия образовательных учреждений с субъектами и институтами рынка труда, региональными органами исполнительной власти, общественными организациями, нацеленного на максимальное согласование и реализацию интересов всех участников этого процесса.

Содержание и сущность понятия «социальное партнерство» получило освещение в работах отечественных ученых Е.В. Ткаченко, И.П. Смирнова А.М. Новикова, О.Н. Олейниковой, Г.В. Мухаметзяновой, Г.И. Ибрагимова, Е.А. Корчагина, В.С. Суворовой и др. В исследованиях Г.В. Мухаметзяновой социальное партнерство в системе профессионального образования рассматривается как связь образовательных учреждений с экономическими и социальными институтами общества. Акцент на экономической стороне вопроса в социальном партнерстве не случаен, ибо в условиях рыночных отношений экономические интересы становятся наиболее важными для всех субъектов партнерства. Вузам как участникам рынка приходится систематически подтверждать уровень конкурентоспособности качества образования на рынке, степень востребованности и признания предлагаемых ими услуг. К приоритетным направлениям социального партнерства в профессиональном образовании автор относит: участие в разработке государственных стандартов по профильным для предприятия профессиям; участие предприятий в оценке качества подготовки выпускника и в отборе кадров для своего предприятия; формирование требований к уровням развития надпрофессиональных квалификаций студентов (компьютерная грамотность, знание основ менеджмента, иностранных языков и пр.); формирование требований к личностным качествам выпускника [1].

Под социальным партнерством в профессиональном образовании Г.И. Ибрагимов понимает «особый тип взаимодействия образовательных учреждений со всеми субъектами рынка труда, его институтами, территориальными органами управления, нацеленный на максимальное согласование и реализацию интересов всех

участников этого процесса» [1, с.30]. Автор выделяет следующие направления взаимодействия учебного заведения с субъектами социального партнерства: определение перечня образовательных услуг, востребованных на рынке труда; определение требований к качеству подготовки специалистов и участие в итоговой государственной аттестации выпускников; совершенствование организации образовательного процесса (кадровый потенциал, экзамен, практическое обучение); оценка деятельности образовательных учреждений, участие в лицензировании, аттестации и государственной аккредитации учебных заведений; профориентационная работа; трудоустройство выпускников. В этом аспекте решаются задачи усиления практической направленности профессионального образования при сохранении его фундаментальности и обеспечение связи содержания профессионального образования с реальными потребностями промышленности и социальной сферы.

С. Ю. Алашеев и Н. Ю. Посталюк характеризуя особенности социального партнерства, отмечают, что под «моделью взаимодействия рынка труда и системы профессионального образования» следует понимать сформированный и нормативно закрепленный механизм взаимодействия рынка профессиональных образовательных услуг и рынка рабочих мест региона, который включает в себя: способы согласования спроса на специалистов того или иного уровня квалификации и предложения соответствующих рабочих мест; способы учета изменяющихся требований работодателей к качеству профподготовки в региональной сети учреждений профессионального образования; форматы участия работодателей в деятельности системы профессионального образования в целях достижения соответствия спроса и предложения на рабочую силу (по количественным и по качественным параметрам) [2].

Таким образом, социальное партнерство в сфере профессионального образования можно определить как совместную деятельность государства, образовательного учреждения и производства, направленную на разработку, принятие и реализацию педагогических и социально-экономических решений, обеспечивающих повышение качества подготовки специалистов, востребованных на рынке труда.

К педагогическим аспектам социального партнерства следует отнести:

- изучение и анализ рынка труда и образовательных услуг, определение условий и целей разработки квалификаций и базовых профессиональных умений;

- осуществление профессиональной ориентации (выявление связей между основным образованием и профессиональным обучением), содействие трудоустройству выпускников;
- организацию и осуществление производственного обучения;
- организацию и функционирование системы непрерывного образования и его доступность;
- участие в работе аттестационных комиссий, повышение значимости социальных партнеров в квалификационных испытаниях и аттестационных процедурах;
- развитие форм педагогического и психологического сопровождения учебно-воспитательного процесса, наставничества, выделение из числа высококвалифицированных работников предприятий мастеров и инструкторов для руководства производственным обучением студентов.

Теоретическими предпосылками социального партнерства являются: социально-экономические основы развития общества производства, рынка труда и рынка образовательных услуг; ведущие тенденции развития профессиональной школы, гуманизация, дифференциация, интенсификация, кооперация, стандартизация, социализация и профессионализация; требования к формированию личности конкурентоспособного специалиста, уровню его профессионального образования и квалификации; закономерности и принципы профессиональной подготовки, составление фундаментального базиса непрерывного многоуровневого профессионального образования; стандартизация профессионального образования, взаимосвязь федеральной и региональной составляющей ГОС ВПО Российской Федерации.

Таким образом, формирование институциональной среды на основе социального партнерства будет способствовать формированию у студентов вузов значимых для будущей профессиональной деятельности качеств личности, а также знаний, умений и навыков, обеспечивающих качественное выполнение функциональных обязанностей по избранной специальности, а также обеспечит работодателю (потребителю образовательных услуг) полноту образовательного заказа и своевременность его выполнения.

Литература:

1. Ибрагимов Г.И. О направлениях и формах социального партнерства как условия подготовки компетентного специалиста. // Роль современных технологий социального партнерства в подготовке компетентного специалиста в условиях научно-образовательного комплекса «Колледж – ВУЗ – НИИ» / Материалы итоговой IV научно-практической конференции Казанского социально- юридического института. / Под общ. ред. Г.В. Мухаметзяновой, Г.И. Ибрагимова - Казань: ИПП ПО РАО, 2004. – С. 29–32

2. Алашеев, С.Ю. Региональный заказ на подготовку кадров через прогнозирование рынка труда / С.Ю. Алашеев, Л.Н. Драчинская, И.А. Кадкина // Профессиональное образование. – 2002. – № 4. – С. 8–9.

Кондратьева М. В.

Воспитатель

МБДОУ детский сад №38 «Левушка»

г.Белово, Россия

Формирование коммуникативной компетенции через игровую деятельность детей дошкольного возраста

Одна из самых первых и важных задач, стоящих перед педагогическими работниками – это формирование у детей определенной системы взглядов, представлений о мире, об окружающих нас явлениях природы и общества. Поэтому наша цель: помочь научить детей всем ключевым компетенциям. А это – ценностно-смысловые, учебно-познавательные, общекультурные, информационно-коммуникативные компетенции личностного самосовершенствования.

Личностные качества ребенка формируются в активной деятельности, и, прежде всего, в той, которая на каждом возрастном этапе является ведущей, определяет его интересы, отношение к действительности, особенностям взаимоотношений с окружающими людьми. В дошкольном возрасте такой ведущей деятельностью является игра. Уже на ранних и младших возрастных ступенях, именно в игре, дети имеют наибольшую возможность быть самостоятельными, по своему желанию общаться со сверстниками. Чем старше становятся дети, тем выше уровень их общего развития и воспитанности, тем более значимой является педагогическая направленность игры на формирование поведения, взаимоотношений детей.

А.С. Макаренко так характеризовал роль детских игр: «Игра имеет важное значение в жизни ребенка, имеет тоже значение, какое у взрослого имеет деятельность работа, служба. Каков ребенок в игре, таким во многом он будет в работе. Поэтому воспитание будущего деятеля происходит, прежде всего, в игре».

Для ребят дошкольного возраста игры имеют исключительное значение: игра для них – учеба; игра для них – труд; игра для них – серьезная форма воспитания. Игра для дошкольников – способ познания окружающего. Игра – самостоятельная деятельность дошкольников. По большей части они сами придумывают сюжет,

сами организуют игру. Именно в игре дети начинают чувствовать себя членами своего маленького общества, учатся действовать согласованно со сверстниками, на практике усваивают нормы поведения. Игра очень важна для формирования взаимоотношений детей.

Коммуникативная компетентность является сложным, многокомпонентным образованием, которое начинает свое развитие в дошкольном возрасте.

Коммуникативная компетентность – означает готовность получать в диалоге необходимую информацию, представлять и цивилизованно отстаивать свою точку зрения в диалоге и в публичном выступлении на основе признания разнообразия позиций и уважительного отношения к ценностям других людей и позволяет использовать ресурс коммуникации для решения задач.

Коммуникативную компетентность в дошкольном возрасте можно рассматривать как совокупность умений, определяющих желание ребенка вступать в контакт с окружающими; умение организовывать общение, включающее умение слушать собеседника, умение эмоционально сопереживать, проявлять эмпатию, умение решать конфликтные ситуации; умение пользоваться речью; знание норм и правил, которым необходимо следовать при общении с окружающими.

Основные методы и формы работы с дошкольниками, которые активно используются нами в работе: развивающие и дидактические игры (игры-драматизации, сюжетно-ролевые игры, игры-соревнования, подвижные игры, творческие игры, игры-инсценировки и др.); беседа; сказкотерапия; библиотерапия; музыкотерапия; психогимнастика, моделирование и анализ ситуаций и др.

Проводимые занятия по развитию коммуникативной компетентности дошкольников включают в себя разнообразные формы и задания: проигрывание этюдов; инсценировки с использованием различных эмоциональных состояний; свободное и тематическое рисование; музыкальное сопровождение; чтение художественных произведений и обсуждение стихов; упражнения (подражательно-исполнительского и творческого характера); импровизация; рассказы детей; сочинение историй; мини-конкурсы и т.п.

Коммуникативная компетентность подразумевает развитие следующих умений:

- Умение понимать эмоциональное состояние сверстника, взрослого (весёлый, грустный, рассерженный, упрямый и т. д.) и рассказать о нём.
- Умение получать необходимую информацию в общении.

- Умение выслушать другого человека, с уважением относиться к его мнению, интересам.
- Умение вести простой диалог со взрослыми и сверстниками.
- Умение спокойно отстаивать своё мнение.
- Умение соотносить свои желания, стремления с интересами других людей.
- Умение принимать участие в коллективных делах (договориться, уступить и т. д.)
- Умение уважительно относиться к окружающим людям.
- Умение принимать и оказывать помощь.
- Умение не ссориться, спокойно реагировать в конфликтных ситуациях.

Следующая составляющая нашего опыта работы – педагогические условия развития диалогического общения. В нашей работе отводится важнейшая роль предметной среде, где необходимо предусмотреть:

- субъект-субъектное взаимодействие (доброжелательность, теплые эмоции, уважение личности ребенка – необходимые условия для эффективной работы с ребенком);
- вариативность (разнообразие форм речевого взаимодействия, материалов, игр, пособий);
- диалог в речевом развитии, словотворчество как продукт детской деятельности.

Сценарии активизирующего общения включают разговор воспитателя с детьми, дидактические, подвижные, народные игры, инсценировки, игры-драматизации, имитационные упражнения и др.

Используем дидактические игры парами с речевым содержанием, в которых:

- закрепляются и уточняются способы работы с языковой информацией, полученные на коллективных занятиях (активизация словарной работы, грамматический строй языка, звуковая культура речи и т.д.);
- дети учатся ориентироваться на партнера-сверстника, его практические и речевые умения.

Сначала дети учатся правилам общения в играх: соблюдать очередность игровых и речевых действий; уже сказанное не повторять; в случае затруднения задавать уточняющие вопросы; вежливо обращаться друг к другу с просьбой по имени, использовать «волшебное слово «пожалуйста».

В работе отводится место и играм с мячом, таким популярным у детей. Это прекрасный способ взаимодействия. В пособии Т. Воробьевой, О. Крупенчук «Речь и мяч» игры на речевое развитие можно использовать уже с 1 младшей группы («Если все мы встанем в круг, мяч тебе я брошу, друг», «Мяч передавай – слово

называй», «Скажи ласково», «Тебе мячик я бросаю и животных называю» и другие).

В своей работе организуем парное взаимодействие в разных видах детской деятельности кооперативного типа:

ФЭМП – игровые задания такие как: «Разделите кубики поровну», «Выложи ритм», «Кто с кем рядом», «Танграм» и др.

Конструирование – создание общей постройки, ролевое обыгрывание ее.

В самостоятельной изобразительной деятельности – дети могут вместе раскрашивать картинки, рисовать, лепить.

Музыкальная деятельность – дидактические игры «Кого встретил колобок», «Солнышко и тучка» и др., совместное пение любимых песен, музыкальные инсценировки.

Таким образом, содержание формирования коммуникативного поведения дошкольников в игровой деятельности гораздо шире, нежели работа по развитию речи, так как включает гораздо больший круг проблем – от восприятия ребенком себя самого и «открытия» сверстника до овладения коммуникативными средствами.

Литература:

1. Воробьева Т.А., Крупенчук О.И. Мяч и речь. – СПб.: Дельта, 2001.
2. Галигузова Л.Н., Смирнова Е.О. Ступени общения от года до семи лет. – М.: Просвещение, 1992.
3. Дубина Л.А. Коммуникативная компетентность дошкольников: Сборник игр и упражнений. – М.: Книголюб, 2006.
4. Леонтьев А.А. Психология общения. – 2 изд., испр. и доп. – М.: Смысл, 1997.
5. Макаренко А.С. О воспитании. – М.: Политиздат, 1998

Отинова Е.А.

*Воспитатель I квалификационной категории
МБДОУ «Детский сад №87» г. Перми
г. Пермь, Россия*

Воспитание будущего читателя

Жизнь человечества в XXI веке, по мнению ученых, в решающей мере зависит от сферы образования, от направленности и результативности обучения и воспитания подрастающего поколения, от их интеллектуальных, нравственных качеств.

Художественная литература служит могучим, действенным средством умственного, нравственного и эстетического воспитания

детей, она оказывает огромное влияние на развитие и обогащение речи ребенка. В поэтических образах художественная литература открывает и объясняет ребенку жизнь общества и природы, мир человеческих чувств и взаимоотношений.

Сегодня как никогда остро стоит задача приобщения детей к книге, воспитания интереса к чтению, формирования грамотного читателя.

Социологические исследования в нашей стране и за рубежом выявили такие негативные тенденции:

заметное снижение интереса к чтению у младших школьников и подростков;

резкое сокращение доли чтения в структуре свободного времени детей из-за того, что телевидение, видео- и аудиотехника практически вытеснили книгу из их жизни;

подмена подлинной детской художественной литературы «суррогатами» массовой культуры и т.д.

Чтобы избежать таких проблем, следует начать знакомить ребенка с книгой как можно раньше – задолго до того, как он сам научится читать. «Только книга может обогатить мир ребенка, сделать его интересным, полным необычайных открытий и наслаждений новым знанием. Ребенок должен любить книгу, тянуться к ней, ждать праздника ума и души от общения с нею» (1, с.23).

К. Д. Ушинский (3, с.488) отмечал, что книга в дошкольном возрасте имеет важное значение в воспитании ребенка, к приобщению его к родному языку. К. Д. Ушинский уделял большое внимание тщательному выбору произведений для детского чтения. Они должны быть высокохудожественными, доступными детскому пониманию, будить в детях энергию, жизнерадостность. Для многих поколений детей с книгами К. Д. Ушинского «Родное слово» и «Детский мир» была связана радость открытия красоты и силы родного языка, мудрости и богатства родной литературы.

Э. П. Короткова (2, с. 128) видит возможность наиболее полной реализации развивающе-образовательного потенциала художественной литературы в детском саду в свободном подборе воспитателями художественных текстов для конкретной группы детей, свободной, непринужденной форме организации чтения и через органичное соединение чтения с другими формами совместной деятельности взрослого с детьми в целостном образовательном процессе. Принципиальным для нее является тезис: на развитие ребенка-дошкольника должна работать сама книга, а не ее специальное «препарирование» на обязательных обучающих занятиях. Для этого чтение должно быть интересным и не принудительным. Свой тезис она подкрепляет высказыванием, известного русского ученого Д. С. Лихачева: «Литература дает

нам колоссальный, обширнейший и глубочайший опыт жизни. Она делает человека интеллигентным, развивает в нем не только чувство красоты, но и понимание — понимание жизни, всех ее сложностей, служит проводником в другие эпохи и к другим народам, раскрывает перед вами сердца людей. Одним словом, делает вас мудрыми. Но это дается только тогда, когда вы читаете с удовольствием. «Незаинтересованное», но интересное чтение — вот что заставляет любить литературу и что расширяет кругозор человека». Эта цитата настолько убедительна, что дополнительные комментарии кажутся излишними.

Выбирая круг произведений для чтения, необходимо вводить дошкольника в художественные тексты, которые раскрывают перед ним богатства окружающего мира и человеческих отношений, рождают чувство гармонии, красоты, учат понимать прекрасное в жизни, формируют в ребенке собственное эстетическое отношение к действительности. При выборе произведения предпочтение отдается тем из них, которые содержат в себе нравственную основу, герои которых близки и понятны дошкольникам. Необходимо учитывать такие особенности детей, как восприимчивость, стремление подражать любимым героям.

Воспитание вдумчивого, чуткого читателя – процесс длительный и сложный, состоящий из ряда этапов, каждому из которых соответствуют свои задачи.

Во второй младшей группе ежедневно читали русские народные сказки, небольшие рассказы русских и зарубежных писателей. С детьми рассматривали книжные иллюстрации, приобщали их к неторопливому восприятию рисунка, прочтение которого с помощью взрослого вызывает у ребенка радость и желание позже вернуться к рассматриванию знакомой иллюстрации. Так же мы с детьми читали народные песенки, потешки, считалки, скороговорки, небылицы. Дети с удовольствием заучивали тексты наизусть, воспроизводили их в театрализованной деятельности, читали по ролям.

В средней группе ориентировала детей на мир людей и человеческих отношений. С детьми мы читали мудрые сказки писателей наших современников: С. Козлова, Г. Цыферова, Н.Носова и другие.

В своей работе использовала метод иллюстрирования старшими дошкольниками художественных произведений детской литературы. Взрослый может предложить детям нарисовать запомнившегося героя, понравившийся сюжет. Так, слушая "Федорино горе" К. И. Чуковского, дошкольники с удовольствием рисуют грязную посуду, убегающую от Федоры. Такая работа способствует развитию не только литературного вкуса, любви к чтению, но и творческих способностей, фантазии, воображения.

С детьми 4–5 лет проводила литературные викторины. Особое значение уделяла подготовительному этапу, который включает чтение книг, организацию книжной выставки, предварительное ознакомление с вопросами и т.д. Во вторую половину дня устраивала драматизации небольших отрывков из сказок. Так к нам пришла традиция проводить вечера сказок.

В старшей группе детского сада при ознакомлении дошкольников со сказкой использую разнообразные приемы, которые применяю непосредственно перед образовательной деятельностью и за несколько дней до него. Например, помещаю в книжном уголке новую книгу, если есть возможность,— отдельно рисунки художников к этому произведению; демонстрирую игрушки, предметы, имеющие отношение к содержанию сказки, помогает запомнить их названия, объясняет назначение, рассказывает об особенностях; провожу специальные речевые упражнения, помогающие детям осваивать новые слова и т.д.

Серьезная работа была проведена по ознакомлению детей с произведениями поэтов и писателей разных стран, фольклоров народов мира. Эта работа продолжилась и в подготовительной к школе группе. В непосредственной образовательной деятельности формирую способность проявлять бескорыстную радость, душевное волнение при встрече с добрым и красивым миром. Дети научились испытывать сострадание к героям книг, мысленно ощущая себя рядом с ними и отождествляя себя с любимыми персонажами. Постоянно обращала внимание детей на образные слова и выражения, тем самым помогая ребенку почувствовать красоту и выразительность языка произведения, прививаю чуткость к поэтическому слову в образовательной и самостоятельной деятельности.

Дети подготовительной группы научились интонацией, жестом и мимикой передавать свое отношение к содержанию произведения и ситуациям, в нем описанном; научились видеть различия между сказкой, рассказом и стихотворением.

На каждом возрастном этапе оформлялся уютный привлекательный книжный уголок, в котором ребенок имел возможность самостоятельно, по своему вкусу выбрать книгу и спокойно рассмотреть ее, вспомнить содержание, многократно вернуться к взволновавшим его эпизодам.

В работе с семьями воспитанников организовывала конкурсы на «Лучшего сказочника» и «Лучшего знатока детских книг». Такие конкурсы способствуют активному чтению самих родителей, повышают у них интерес к детской литературе.

Ребенок-дошкольник является своеобразным читателем. Слово «читатель» по отношению к дошкольному возрасту условно. В действительности это слушатель, чья встреча с книгой полностью

определяется взрослым человеком, начиная от выбора текста для чтения и заканчивая продолжительностью общения с книгой. От взрослого в большей степени зависит и то, станет ли ребенок настоящим, увлеченным читателем или встреча с книгой в дошкольном детстве мелькнет случайным, ничего не значащим эпизодом в его жизни.

Литература:

1. Гриценко З.А. Положи твое сердце у чтения. – М: Просвещение, 2003г.
2. Короткова Э. П. Обучение детей дошкольного возраста рассказыванию. – М.: Просвещение, 1982. – С. 128
3. Ушинский, К. Д. Избранные педагогические. – М.: Просвещение, 1978.

Чуйкова Э. С. (Elina Chuikova)

*к. пед. н., доцент кафедры английской филологии
Самарского филиала Московского городского педагогического
университета (СФ ГОУ ВПО МГПУ)
Самара, Россия*

Approaches to Teaching Writing in English as a Foreign Language: Specifics of Russian Methodology

Russian methodology in teaching writing in a foreign language as well as in a native one has long-established traditions. No matter how neglected they might be within the course of time, our aim is to revise them to choose between ‘*new*’ teaching strategies coming to our science from English-speaking sources and ‘*old*’ teaching techniques that remain mostly in theory (not in practice), in works of those who founded our methodology: G.V. Rogova, A.A. Leontyev, I.A. Zimnyaya, S. Shatylov, A.A. Mirolyubov etc.

Materials

The research is based on the author’s observation as well as on the previous research. A thorough analysis of the Russian and English-speaking specialists’ works on theory of teaching writing has been done and resulted in publishing of two books ‘*Peculiarities of EFL Writing Style*’ (Abramov and Chuykova, 2006) and ‘*Academic Writing: English Phenomenon in Russian Interpretation*’ (Chuykova and King, 2010).

Methods

Teaching practice and work as a facilitator for 2 years at Teaching EFL Writing Courses (www.jorabek.com/distance) provided the author with experience to claim that methods of teaching writing vary in the

English-speaking and Russian methodic traditions, which is mostly determined by social and historic factors taken place in Russia for the recent 20 years.

Participating at Teaching EFL Writing Courses in March-April 2010 and in December 2010-April 2011, the author had an opportunity to closely monitor the status of teaching writing in different regions of Russia. 90% of the teachers assume that writing was primarily the means in EFL writing methodology in writing. The year 2005 was significant Russian schools as the Russian National Examination (EGE) experiment started. The role of English writing has increased tremendously as it is part of EGE which is based on Common European Framework. Besides, school authorities also became interested in English writing because statistics of Olympiads and Russian National Examination results increases school prestige. At the same time, the majority of Russian language teachers point out that Government does not provide everything for teachers to be skillful and qualified experts in writing. There are few special courses and seminars or conferences in which writing theory is popularised.

Results

It seems of crucial importance to compare how much from the foreign and native experience was taken to teach EFL writing in Russia. If we compare and contrast the ideas implemented in two methodology schools, we may definitely show who contributes to *teaching EFL writing in Russia* and what they contribute.

To illustrate the significant differences and similarities in teaching writing strategies different criteria should be taken for analysis. The main categories in methods of teaching languages are traditionally: aims of teaching, resources and materials chosen to achieve aims, appropriate means to achieve aims.

1. Aims of Teaching Writing

In the English-speaking scholars' perspective writing is perceived as the means and the end. The same tendency is observed in teaching writing in a native language in Russia. We learn writing because we live in a literate society. Surprisingly EFL writing in Russia is mostly perceived as the means (i.e. the means to pass the final exam successfully vs real communication). Numerous teachers still follow the opinion of the well-known Russian methodologist S.P. Shatilov who wrote that writing and teaching writing is mostly a means and partly an end of teaching process (Shatylov, 1986).

2. Genres of Writing

As in most cases EFL writing remains the obligatory (not desirable) part of EGE, the list of genres is really restricted by writing personal letters and essays. Every change in the state exam format may lead to the extension of the list. As for the requirements that the English scholars have developed to EFL writing and the Russian scholars implement in teaching

the native language, the 'repertoire' of the written genres is much more various: starting from everyday messages or diaries and finishing with science texts.

3. *Approaches to Teaching Writing*

'Approach to teaching' may be defined as 'a theory of the nature of language learning' (Brown, 2007). Approach to teaching writing, accordingly, means a theory of the generating-a-written-text process. According to our aims, we may choose this or that approach.

In the English-speaking tradition different approaches are adopted in teaching EFL writing. Teachers may focus on structures, text functions, creativity, process, content, genre (Hyland, 2009).

Native teacher also adopt various approaches while teaching writing in Russian: focus on the formal conventions of the genre (style, structure, language clichés), focus on text functions (narration, description, argumentation), focus on creativity, focus on content (Grinina-Zemskova, 2008; Ladyzhenskaya, 1973, 1990; Mescheryakov, 2001; Pavlova and Ranneva, 2009).

However, focus on the genre and structures prevails in teaching writing in English. Russian teachers are still too much concerned with the final product of writing (the exam result) rather than with the creative process.

4. *Techniques of Writing*

Specifics of Russian methodology are partly explained by the aims set in teaching EFL writing and by the cultural peculiarities as well. The aims bound factors lead to the following practices in teaching writing:

- Controlled and guided forms of writing prevail in writing classes in Russia (to focus on genre conventions);

- Writing is generally out-of-class activity. Writing is often perceived as the final assignment. Till recently the preliminary stages of writing were often for home assignment as well;

- The idea of analytic assessment has been introduced with EGE format. Traditional scoring system involved grading the text with 2 marks (the first is for content; the second is for the rest). No definite criteria were elaborated.

Cultural peculiarities form other specific features of teaching EFL writing methodology:

- Teaching writing is generally framed as prewriting-writing process. Further the writer is no longer responsible for the result. Proofreading strategies are not taught;

- In a native writing tradition theme-based writing is dominant for a long time. As a result there are certain difficulties in formulating and disclosing the main idea;

- The idea of a checklist is quite new for our methodology as traditionally (in teaching writing in Russian as well) the score was given

rather for an overall impression;

- Peer assessment is a part of the collaborative culture. Till recently it has not been perceived as a teaching strategy (it took place out of class generally). Assessment by a teacher prevails in class though it may and does influence motivation negatively.

Discussion

The cross-cultural comparison of teaching writing methods and strategies illustrates well peculiarities of teaching EFL writing situation in Russia. On the one hand, it has adopted (or imitated) teaching writing traditions in a native language in terms of such criteria as: *types of classroom writing performance, types of assessment, teaching rhetorical and style conventions.*

On the other hand it remains unique in terms of *aims of teaching writing, approaches taken to teach writing and stages the writer comes through in the process of writing.*

Conclusion

In Russia some improvements in teaching EFL writing methodology could have been made if:

a) we followed the teaching traditions of native scholars (teaching writing in Russian), adapting various approaches and prewriting-drafting-revising strategy of teaching writing to full extent;

b) we accepted the idea that the way of language thinking influences all aspects of writing, i.e. text structure, its style, genre conventions. It also characterizes the process of assessment, scoring and giving a feedback.

References:

1. V.E. Abramov and E.S. Chuikova. *Peculiarities of EFL Writing Style* (Samara: SSC RAS (CHIQ PAH), 2006), in Russian.
2. H. Douglas Brown, *Teaching by Principles, An Interactive Approach to Language Pedagogy*. – 3rd ed. (Pearson: San Francisco State University, 2007).
3. E.S. Chuikova and J.M. King, *Academic Writing: English Phenomenon in Russian Interpretation* (Samara: SSC RAS (CHIQ PAH), 2010), in Russian.
4. A.M. Grinina-Zemskova. *Teaching Writing Compositions. 5-8 grades.* (Volgograd: Uchitel, 2008), in Russian.
5. K. Hyland, *Second Language Writing* (Cambridge UP, 2009).
6. V.N. Mescheryakov, *Genres of Compositions: Theory and Practice at School* (Moscow: Flint: Science, 2001), in Russian.
8. T.I. Pavlova and N.A. Ranneva. *Argumentative Essays at Final Examinations in Russian at the 9th and 11th Forms* (Rostov-n/D: Legion, 2009), in Russian.
9. *Recommendations to the course ' Theory and Practice of Writing Compositions in Different Genres' (8-9 grades)* ed. by T.A. Ladyzhenskaya et al. (Moscow: Prosveschenye, 1990), in Russian.
10. S.Ph. Shatylov, *Methods of Teaching German at School* (Moscow: Prosveschenye, 1986), in Russian.

РАЗДЕЛ III. МАТЕМАТИЧЕСКОЕ И КОМПЬЮТЕРНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ В СОЦИАЛЬНЫХ НАУКАХ

Карелин В.П.

*Д. техн. н., профессор, зав. кафедры прикладной математики
и информационных технологий Таганрогского института
управления и экономики г. Таганрог, Россия,*

Протасов В.И.

*к. физ.-мат. н., доцент кафедры АТ
Московского государственного горного университета,
г. Москва, Россия*

Выбор математической модели для определения относительной сложности тестовых заданий и относительной компетентности каждого эксперта при организации их коллективной работы

В настоящее время для моделирования и анализа сложных социально-экономических систем и отыскания лучших решений интенсивно развиваются и используются новые подходы и методы, например, эволюционно-генетические и бионические методы моделирования и принятия решений (ПР), методы нечеткой математики и теории возможностей, нейронные сети и моделирование рассуждений, технологии когнитивного моделирования и когнитивного ситуационного анализа, различные варианты нечетких подходов к анализу иерархий и др. [1, с. 72].

Интересным и перспективным является также исследование мультиагентных систем и методов ПР, базирующихся на моделировании коллективного интеллекта (КИ).

Одним из перспективных направлений моделирования КИ (или коллективного ПР) является группа эволюционно-генетических методов (метод генетического консилиума, сетевой метод эволюционного согласования решений), предложенных авторами работ [1-4]. В этих работах приведены алгоритмы функционирования КИ в общем виде и предложены принципы организации одновременной творческой работы большого числа людей и компьютеров в сети, позволяющие наиболее выгодно использовать соответствующие преимущества человеческих, сетевых и машинных компонентов. При этом результаты совместной деятельности специалистов превышают совокупные результаты их работы поодиночке или по существующим ныне методам организации коллективного творческого труда. Например, наиболее разработанный метод эволюционного согласования (МЭС) решений – это способ организации коллективной работы экспертов над проблемой

(проектом) с заранее заданной целью по правилам, основанным на принципах классического генетического алгоритма (ГА). В качестве одной из теоретических основ МЭС была положена теорема Кондорсе о присяжных, где приводятся условия, при которых консолидированное решение может быть получено за одну итерацию [4, с. 7]. МЭС занимает промежуточное положение между методами, использующими теорему Кондорсе и ГА, наследуя их лучшие свойства.

Одной из основных проблем МЭС является непредсказуемость результатов, связанная с тем обстоятельством, что по теореме Кондорсе, положенной в основу этих методов требуется, чтобы вероятность правильного заключения каждого эксперта превышала 0.5 и для надежности метода требуется предварительное тестирование большого количества экспертов [4]. Дело усугубляется тем, что в реальной практике отдельные задания (слоты) проекта могут иметь различную сложность, и эти оценки сложности должны учитываться при подготовке и прогнозировании выполнения всего проекта.

Эти вопросы нашли свое решение в общей теории конструирования тестов, опирающейся на теорию измерения, – Item Response Theory (IRT) [6, 7]. Для наших целей наиболее подходящей математической моделью является однопараметрическая модель Раша – представленная формулой (1)

$$G = \frac{1}{1 + e^{\alpha(\theta - \beta)}},$$

(1)

связывающей вероятность G правильного ответа испытуемого с уровнем его компетентности (подготовленности) θ и сложностью задания β [6, п.6.5]. В (1) величина α – это масштабный множитель.

График функции $G(\theta, \beta)$ для конкретного значения β представляет собой логистическую кривую, уровни сложности и подготовленности измеряются в специальных единицах – логитах [6, п.6.5].

Использование модели Раша обеспечивает независимость оценок заданий от подготовленности (компетентности) испытуемых и оценок испытуемых от сложности (параметров) заданий. Из приведенных зависимостей видно, что чем выше уровень подготовленности θ испытуемого, тем выше вероятность успеха в том или ином задании. Видно, что при $\theta = \beta$ вероятность правильного ответа G равна 0,5.

От переменных θ и β , измеряемых в логитах и изменяющихся от $-\infty$ до $+\infty$ можно перейти к новым переменным γ и ω ,

находящихся в диапазоне от 0 до 1 : $\gamma = \frac{1}{1 + e^{-\theta}}$ и $\omega = \frac{1}{1 + e^{\beta}}$.

Выразив величины θ и β через соответственно γ и ω и подставив в (1) при $\alpha=1$, получим выражение (2):

$$G = \frac{1}{1 + \frac{1-\gamma}{\gamma} \times \frac{1-\omega}{\omega}}$$

(2)

Использование этого выражения позволяет ввести понятие среднего по компетентности эксперта с $\gamma=0.5$ и среднего по сложности задания с $\omega=0.5$.

Действительно, при $\omega=0.5$ согласно (2) $\gamma=G$, то есть присущее эксперту и независящее от сложности задачи значение подготовленности или компетентности γ может быть измерено, как отношение числа правильно решенных (выполненных) заданий средней сложности (или правильно заполненных слотов проекта) к их общему числу.

Аналогично, при $\gamma=0.5$ из (2) следует $\omega=G$, то есть сложность задания может быть измерена с привлечением среднего по компетентности эксперта. При этом мерой сложности задания будет являться доля m неправильно решённых заданий из общего их (заданий) числа одинаковой, но неизвестной сложности.

Использование модели Раша в форме (2) для наших целей – определения компетентностей экспертов и сложностей слотов проекта, является предпочтительным. Эта модель позволяет непосредственно из большой серии тестовых экспериментов с большим количеством экспертов неизвестной квалификации и большого набора тестовых заданий неизвестной сложности для данной серии и состава экспертов однозначно установить их относительные компетентности и относительные сложности заданий. Также можно выделять из совокупности экспертов группу «эталонных» экспертов средней компетентности и использовать их в дальнейшем для измерения сложности новых тестовых заданий, равно как и использовать подмножество уже измеренных «эталонных» тестовых заданий для измерения компетентностей новых экспертов. Более того, если при коллективной работе поручить экспертам помимо выполнения заданий (внесения в проект правильных слотов) дать также экспертную оценку значения их (заданий) сложности по линейной шкале, то при большом количестве экспертов, согласно теоремы Кондорсе [4], мы получим адекватную оценку ω сложности задания (слота). Кроме того, исходя из измеренных величин G каждого эксперта по результатам его работы и применяя формулу (2), мы можем оценить присущее ему (эксперту) значение компетентности γ .

Рассмотренный способ определения объективных оценок компетентностей специалистов-экспертов и объективных оценок сложности тестовых заданий позволяет реализовать квалиметрический подход к формированию группы экспертов на основе предложенной в работах [4, 5] математической модели и сетевого МЭС.

Испытания МЭС осуществлялись в течение ряда лет на разных задачах, в том числе и на таких сложных, как задача коммивояжера, многокритериальная задача о назначениях, задача о формировании инвестиционного портфеля, перевод текста с английского языка на русский группой студентов, составление фоторобота группой свидетелей, тестирование студентов. Во всех случаях метод демонстрировал высокую результативность [7, с. 39].

Литература:

1. Карелин В.П., Протасов В.И. Эволюционно-генетические и бионические методы моделирования коллективного интеллекта в системах управления и поддержки принятия решений. Таганрог: Вестник ТИУиЭ. – 2012, – №1(15). – С. 71–76.

2. Протасов В.И., Карелин В.П. Новый метод коллективного творчества в компьютерных сетях. Научные труды 4-й Международной н-пр. конференции «Фундаментальные и прикладные проблемы приборостроения, информатики, экономики и права», окт. 2001. Сочи - Москва. Кн. Информатика. С. 215-218.

3. Карелин В.П., Протасов В.И. Применение метода генетического консилиума для решения многокритериальных задач дискретной оптимизации в системах организационного управления и принятия решений. Таганрог: Вестник ТИУиЭ. – 2005, – № 2. – С. 68-72.

4. Протасов В.И. Метод эволюционного согласования решений. Компьютерная и математическая модели. Горный информационно-аналитический бюллетень. – М., изд. «Горная книга», 2011, отдельный выпуск.

5. Карелин В.П., Протасов В.И. Квалиметрический подход к формированию группы экспертов и определению их компетентностей при организации коллективного интеллекта. Таганрог: Вестник ТИУиЭ. – 2012, – № 2(16) – С. 46–50.

6. Дружинин В. Н. Экспериментальная психология: Учебник для вузов / В. Н. Дружинин. – 2-е изд., доп. – СПб.: Питер, 2003.

7. <http://nesterova.on.ufanet.ru/drujinin/0059.htm>).

8. Протасов В.И. Компьютерные системы коллективного творчества и поддержки принятия решений. Учебное пособие. Таганрог. Изд-во ТГПИ, 2004.

Шкарапута А.П.

К. физ.-мат. н., доцент кафедры прикладной математики и информатики

*Пермского государственного
национального исследовательского университета
г. Пермь, Россия*

Компьютерное моделирование развития биологических и социальных систем

В работе [1] рассмотрена простая модель, с помощью которой можно исследовать изменение численности популяции от времени. Показано, что эта модель качественно может отражать основные зависимости популяционной динамики, наблюдаемые в природе, и, кроме того, предложенная модель может даже отражать некоторые социальные аспекты.

Если популяционная динамика – это наиболее исследованная часть биологии математической, то исследование законов эволюции (по сути развития биологической формы материи) испытывает огромные затруднения.

Мало кто в научном сообществе сомневается в том, что биологические объекты развились в результате эволюции от простейших форм к более сложным. Несомненно, развитие биологических организмов и их взаимосвязей должны подчиняться определенным закономерностям. Но, как сказано в работе [2], «биология еще не достигла такого уровня, когда законы описывались бы математическими уравнениями. Большинство законов в биологии не выведены, а придуманы для описания известных фактов. Поэтому "законы" биологии лучше называть тенденциями или правилами».

Ниже описывается идея моделирования биологических систем для выявления не только зависимостей популяционной динамики, но и для выявления зависимостей усложнения биологических объектов и их самоорганизации. Не исключено, что в процессе работы над предложенной моделью будут найдены закономерности и социального развития, во-первых, потому что законы развития для разных систем имеют много общего, а во-вторых, в биологических системах уже имеются зачатки социального поведения.

Кратко представим модель, на основе которой уже проводились компьютерные расчеты по исследованию популяционной динамики. Более подробно модель, расчеты и выводы представлены в работе [1].

На рисунке 1 видно, что биологический объект (особь) моделируется простейшей фигурой – кругом, по сути это не сам объект, а его территория. Особь имеет свою зону размножения,

которая из соображений простоты ограничивается окружностью. При компьютерном моделировании случайным образом расположенные в зоне размножения через определенное время появляются потомки.

Рисунок 2 показывает гибель объектов в результате конкуренции и выхода за область ареала – в нашем случае плоская ограниченная поверхность. Гибель объектов происходит и за счет их «старения».

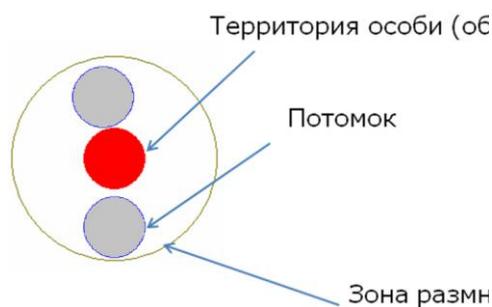


Рис. 1 Родитель с потомками.

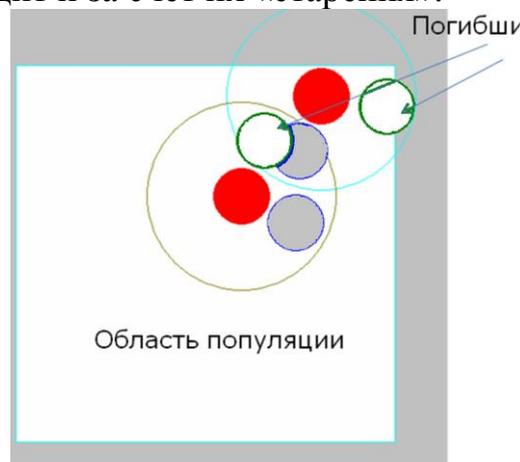


Рис. 2. Размножение особей.

В начальный момент времени моделирующая программа начинает с некоторого заданного количества объектов, далее начинается отчет времени, в зависимости от которого объекты размножаются или гибнут. Даже такая простейшая модель смогла описать основные зависимости популяционной динамики, в частности, уравнения Ферхюльста. На ее основе оказалось возможным давать некоторые рекомендации, например, для разведения растений и даже рекомендации в социальной сфере.

Для моделирования эволюционных процессов необходимо сохранить принципы, заложенные предыдущей моделью.

1. Универсальность. Важно ухватить качественные характеристики поведения исследуемой системы и изменения объектов.

2. Простота. Система не должна быть перегружена сложными формами, огромным набором свойств объектов и разнообразием взаимодействий.

3. Визуализация. Исследователь должен видеть изменения в системе непосредственно, а не только в виде формул.

После того, как определены основные принципы, можно перейти к биологическим тенденциям [2], которые могла бы помочь исследовать конструируемая модель.

Тенденция увеличения размеров организмов в процессе эволюции.

Необходимо отметить, что организмы не только могут увеличиваться, но и уменьшаться при неблагоприятных условиях. Предполагается, что эту тенденцию будет исследовать проще остальных, так как задавать «мутации размера» для простых (круглых) объектов не составляет труда.

Закон увеличения разнообразия организмов.

Данный закон можно исследовать за счет изменения (мутации) уже различных свойств объекта, не только размера, но и формы, половой принадлежности, способа взаимодействия с другими объектами и средой. Понятно, что определенные свойства объектов и будущие мутации задаются разработчиком, однако он не может сказать, какие из них закрепятся в результате конкурентной борьбы.

Правило прогрессирующей специализации.

Данную тенденцию можно исследовать так же, как и предыдущий закон. Хорошо, если бы компьютерная модель смогла отразить выделение не только отдельных групп объектов с соответствующими свойствами, но и их дальнейшую специализацию.

В биологии существует еще множество тенденций, которые требуют своего моделирования как компьютерного, так и математического.

Основой дальнейшей работы предполагается исследование усложнения объектов и их взаимодействий – собственно эволюция биологической (и не только) формы материи.

Конечно же, исследуемая модель сама будет развиваться и усложняться. Попутно предметом исследования станет философский закон, говорящий о том, что все качественно более сложное основывается на простом универсальном базисе.

Возможно, некоторых исследователей заинтересуют изложенные подходы, в этом случае автор готов к сотрудничеству. Адрес для связи shkaraputa1alex@yandex.ru.

Литература:

1. Шкарапута А.П. От популяционной динамики к социальным аспектам на основе компьютерного моделирования // Общество на рубеже эпох: современность через призму социальных и гуманитарных наук: материалы заочной всерос. с междунар. участием науч.-практ. конф. студ., асп., молодых ученых, педагогов и преподавателей (25–30 декабря 2012 г.): .): в 4 ч. / науч. ред. К.В. Патырбаева, Е.Ю. Мазур; Перм. гос. нац. иссл. ун-т. – Пермь, 2013. – Ч. 2. Психология и педагогика. – 170 с. – С 140–143.

2. Аносов И.П., Кулинич Л.Я. Эволюция. URL: <http://www.avifarm.ru/list.php?c=evolution> (дата обращения: 20.05.2013г.)

3. Ризниченко Г.Ю. Популяционная динамика. URL: <http://www.library.biophys.msu.ru/MathMod/PD.HTML> (дата обращения: 20.05.2013г.)
4. Шкарапута А.П. Моделирование поведения систем элементов способных размножаться и гибнуть. – свидетельство Роспатента на программный продукт № 2012660117
5. Коблов А.Н. Диалектико-материалистическая концепция развития и современная физика. – Иркутск: Изд-во Иркут. ун-та, 1987.

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ИСТОРИЯ, МУЗЕЙНОЕ ДЕЛО	3
Кондакова Елена Петровна	
Типология и направления деятельности современного музея	3
Нагаева Юлия Казбековна	
Традиции родного языка в предметах история и обществознание	7
Голотин Александр Валерьевич	
Влияние государства на развитие культуры в Симбирской губернии в начале 20-х годов XX века	10
Сайранова Ульяна Шамилевна	
Чтение и письмо в викторианскую эпоху как досуговая практика аристократического класса	14
Рахметова Алсу Назилевна	
Влияние арабской культуры на развитие Испании	18
Сысоева Ольга Николаевна	
Казачьи общества Дона как субъект социальных процессов самоуправления и власти	21
Чайкина Виктория Алексеевна	
Некоторые из женских профессий низшего среднего класса в эпоху королевы Виктории	25
Рудник Сергей Николаевич	
От рекрутчины к всеобщей воинской повинности	29
Чебан Олена Іванівна	
До постановки питання етнографічного дослідження міського побуту кінця XX – початку XXI сторіч у вітчизняній науці (торкаючись м. Одеси)	34
РАЗДЕЛ II. ПЕДАГОГИКА	39
Апанасюк Лариса Ахунжановна	
Социально-культурная программа преодоления ксенофобии в молодежной среде	39
Бекчиндаева Э.И., Барахтина Е.И., Гиматова Л.Г., Мингалиева Л.М., Климентьева З.А., Коновалов И.Е.	
Организация экологического образования детей в ДОУ посредством использования подвижных игр	44
Вартанова Владлена Владимировна, Мифтахутдинова Анастасия Николаевна	
Овладение креативной компетенцией студентами языковых специальностей средствами театрального проекта	48

Винер Юлия Витальевна	
Развитие речи у детей-левшей	52
Зенина Ольга Валентиновна	
Организация дифференциации на среднем этапе обучения	55
Корнеева Светлана Анатольевна, Чепелева Елена Ивановна	
Исследование компонентов регуляторного опыта детей старшего дошкольного возраста	59
Рудько Кристина Сергеевна, Пальцева Юлия Андреевна, Уйданова Екатерина Павловна	
Развитие речи детей в условиях социальной депривации	62
Тихонова Людмила Игоревна	
Развитие поисково-познавательной деятельности детей через ознакомление с космосом	66
Тренина Ольга Михайловна	
Обучение дошкольников рассказыванию по картине	69
Василюк Надежда Николаевна	
К вопросу о сложности выполнения диагностических заданий по информатике в интерактивной образовательной среде	73
Брызгалова Лариса Сергеевна, Новикова Наталья Алексеевна	
Уроки литературного чтения как средство нравственного воспитания учащихся начальной школы	77
Литун Анна Валерьевна	
Теоретические основы использования таксономии Б.Блума в педагогической деятельности	81
Ковтунова Ирина Борисовна	
Влияние темперамента на формирование характера ребенка	85
Шалимова Елена Ивановна	
Особенности естественнонаучных и экологических экспериментов	88
Афолина Раиса Николаевна	
Конвергенция как системообразующая ценность современной культуры, науки и образования	91
Леонтьев Михаил Сергеевич	
Реализация компетентного подхода в профессиональной подготовке специалистов сферы обслуживания	95
Денисова Людмила Петровна	
Самостоятельность и подражательность детей при выполнении творческих заданий в младших группах	99

Насырова Альфия Ревкатовна	
Игра и ее роль в жизни современного старшеклассника	104
Овчаренко Ольга Игоревна	
Повышение качества подготовки выпускников экономического профиля в области использования информационных технологий и информационных систем	107
Попова Инна Николаевна	
Формирование музыкальных способностей детей старшего дошкольного возраста в рамках федеральных государственных требований	110
Сокольчик Мария Николаевна	
Сравнение и анализ программ по экономике в начальной школе с точки зрения нравственного воспитания	113
Стародубова Елена Геннадьевна	
Формирование фонематического слуха у детей дошкольного возраста	117
Плотникова Галина Григорьевна	
Социальное партнерство в профессиональном образовании: организационно-педагогический аспект	120
Кондратьева Марина Валерьевна	
Формирование коммуникативной компетенции через игровую деятельность детей дошкольного возраста	124
Отинова Елена Александровна	
Воспитание будущего читателя	127
Чуйкова Элина Сергеевна (Elina Chuikova)	
Approaches to Teaching Writing in English as a Foreign Language: Specifics of Russian Methodology	131
РАЗДЕЛ III. МАТЕМАТИЧЕСКОЕ И КОМПЬЮТЕРНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ В СОЦИАЛЬНЫХ НАУКАХ	135
Карелин Владимир Петрович, Протасов Владислав Иванович	
Выбор математической модели для определения относительной сложности тестовых заданий и относительной компетентности каждого эксперта при организации их коллективной работы	135
Шкарапута Александр Петрович	
Компьютерное моделирование развития биологических и социальных систем	139

Научное издание

**СОВРЕМЕННЫЕ ГУМАНИТАРНЫЕ
И СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ
ИССЛЕДОВАНИЯ**

Выпуск 1

Материалы первой международной
научно-практической конференции
(26–28 мая 2013 г.)

В 2 томах

Том 1. История, музейное дело; педагогика;
математическое моделирование в социальных науках

Издается в авторской редакции

Компьютерная верстка *К.В. Патырбаевой*

Подписано в печать 31.05.2013.
Формат 60x84/16. Усл. печ. л. 8,49.
Тираж 50 экз.

Редакционно-издательский отдел
Пермского государственного
национального исследовательского университета
614990 г. Пермь, ул. Букирева, 15

Отпечатано на ризографе ООО «Учебный центр «Информатика»»
614990 г. Пермь, ул. Букирева, 15

