



АГЕНТСТВО ПЕРСПЕКТИВНЫХ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ И ЭКОНОМИЧЕСКИХ НАУК В XXI ВЕКЕ

СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ

ПО МАТЕРИАЛАМ МЕЖДУНАРОДНОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
Г. БЕЛГОРОД, 29 ИЮНЯ 2018 Г.



ЧАСТЬ 1

АГЕНТСТВО ПЕРСПЕКТИВНЫХ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ
(АПНИ)

ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ
СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ И
ЭКОНОМИЧЕСКИХ НАУК В XXI ВЕКЕ

Сборник научных трудов

по материалам
Международной научно-практической конференции
г. Белгород, 29 июня 2018 г.

В двух частях
Часть I

Белгород
2018

УДК 001
ББК 72
П 27

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

Редакционная коллегия

Духно Н.А., д.ю.н., проф. (Москва); *Васильев Ф.П.*, д.ю.н., доц., чл. Российской академии юридических наук (Москва); *Винаров А.Ю.*, д.т.н., проф. (Москва); *Датий А.В.*, д.м.н. (Москва); *Кондрашихин А.Б.*, д.э.н., к.т.н., проф. (Севастополь); *Котович Т.В.*, д-р искусствоведения, проф. (Витебск); *Креймер В.Д.*, д.м.н., академик РАЕ (Москва); *Кумехов К.К.*, д.э.н., проф. (Москва); *Радина О.И.*, д.э.н., проф., Почетный работник ВПО РФ, Заслуженный деятель науки и образования РФ (Шахты); *Тихомирова Е.И.*, д.п.н., проф., академик МААН, академик РАЕ, Почётный работник ВПО РФ (Самара); *Алиев З.Г.*, к.с.-х.н., с.н.с., доц. (Баку); *Стариков Н.В.*, к.с.н. (Белгород); *Таджибов Ш.Г.*, к.филол.н., доц. (Худжанд); *Ткачев А.А.*, к.с.н. (Белгород); *Шановал Ж.А.*, к.с.н. (Белгород)

П 27

Перспективы развития социально-гуманитарных и экономических наук в XXI веке : сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 29 июня 2018 г.: в 2-х ч. / Под общ. ред. Е. П. Ткачевой. – Белгород : ООО Агентство перспективных научных исследований (АПНИ), 2018. – Часть I. – 178 с.

ISBN 978-5-6041292-4-1
ISBN 978-5-6041292-5-8 (Часть I)

В настоящий сборник включены статьи и краткие сообщения по материалам докладов международной научно-практической конференции «Перспективы развития социально-гуманитарных и экономических наук в XXI веке», состоявшейся 29 июня 2018 года в г. Белгороде. В работе конференции приняли участие научные и педагогические работники нескольких российских и зарубежных вузов, преподаватели, аспиранты, магистранты и студенты, специалисты-практики. Материалы данной части сборника включают доклады, представленные участниками в рамках секций, посвященных вопросам филологии, истории, педагогики, психологии, физической культуры и спорта.

Издание предназначено для широкого круга читателей, интересующихся научными исследованиями и разработками, передовыми достижениями науки и технологий.

Статьи и сообщения прошли экспертную оценку членами редакционной коллегии. Материалы публикуются в авторской редакции. За содержание и достоверность статей ответственность несут авторы. Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов статей. При использовании и заимствовании материалов ссылка на издание обязательна.

УДК 001
ББК 72

© ООО АПНИ, 2018
© Коллектив авторов, 2018

СОДЕРЖАНИЕ

СЕКЦИЯ «ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»	7
<i>Акилина Н.В.</i> ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКАЯ ВЕРБАЛИЗАЦИЯ ВОЛЕВЫХ ЧЕРТ ХАРАКТЕРА ЧЕЛОВЕКА.....	7
<i>Ахметишина Л.В.</i> USAGE OF ENGLISH BORROWINGS IN MODERN NATIONAL MASS MEDIA	11
<i>Желтышев Д.И.</i> СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ДОБЫЧИ ИНФОРМАЦИИ В ЖУРНАЛИСТСКОЙ РАССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	14
<i>Зубова И.И.</i> ДЕНОТАТИВНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ РЕКЛАМНОГО СООБЩЕНИЯ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗА ТОВАРА В РЕКЛАМЕ ПАРФЮМЕРНОЙ ПРОДУКЦИИ ...	17
<i>Мурашко В.Н.</i> ФОРМАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ СИСТЕМЫ ИЗВЛЕЧЕНИЯ ИМЕНОВАННЫХ СУЩНОСТЕЙ ИЗ НОВОСТНЫХ СООБЩЕНИЙ.....	23
<i>Тетерлева Е.В.</i> ИМПЛИЦИТНОЕ ОТРИЦАНИЕ В РЕКЛАМНОМ ТЕКСТЕ	27
СЕКЦИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»	30
<i>Байбурина Л.М., Дядюрина Н.А., Мудрик Н.И., Исламгулова В.Н.</i> РАЗВИТИЕ ЛОГИКИ И ЛЮБОЗНАТЕЛЬНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ТРИЗ	30
<i>Гаврилова С.В., Тваржинская О.В., Игнатьева С.В., Найденко М.И.</i> ФГОС – СТИМУЛ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА УЧИТЕЛЯ.....	32
<i>Дорофеева С.Г., Шелухина А.Н., Конопля Е.Н., Мансимова О.В.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИЗМЕНЕНИЯ И ПРОБЛЕМЫ У БОЛЬНЫХ С СОМАТИЧЕСКОЙ ПАТОЛОГИЕЙ	36
<i>Егоров М.А.</i> К ВОПРОСУ О ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ ПАТРИОТИЗМА ВОЕННОСЛУЖАЩИХ НА ОСНОВЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ	38
<i>Егоров М.А.</i> ЦЕЛЕВАЯ ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ ПАТРИОТИЗМА СОТРУДНИКОВ ПОГРАНИЧНЫХ ОРГАНОВ НА ОСНОВЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ.....	44
<i>Заволжанская И.Ю.</i> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО МАССОВОГО МУЗЫКАЛЬНО- ФОЛЬКЛОРНОГО ВОСПИТАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ	47
<i>Исакова Т.И.</i> ВОСПИТАНИЕ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ КУРСАНТОВ В СОЦИАЛЬНО- КУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ ФЕДЕРАЛЬНОЙ СЛУЖБЫ ИСПОЛНЕНИЯ НАКАЗАНИЙ.....	52
<i>Калачев А.В.</i> ПРИМЕРЫ АКТУАЛЬНОГО ЗНАЧЕНИЯ ОПЫТА ДЕМОКРАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ РОССИИ	55

Козырева А.В., Терновая И.А. ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ЗАНЯТИЙ ПО ЭТИКЕТУ В ВОЕННОМ ВУЗЕ	58
Кузьмина Р.И. ОБУЧЕНИЕ В МАГИСТРАТУРЕ КАК АКМЕ ДИСЦИПЛИНЫ «ПСИХОЛОГИЯ ТВОРЧЕСТВА».....	62
Куксов А.Ю. ОСНОВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО УЧЕБНОГО ЦЕНТРА	66
Лященко И.Ю. ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ НА ЗАНЯТИЯХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ДОО.....	70
Медведев Д.С. АКТУАЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАНИЯ ОСНОВ РЕЛИГИОЗНОЙ КУЛЬТУРЫ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ.....	73
Медведев Д.Ф. ОСОБЕННОСТИ САМООТНОШЕНИЯ У МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ С РАЗНЫМ ТИПОМ ПЕРЕЖИВАНИЯ ОДИНОЧЕСТВА	75
Меркушева Е.Е. ОСОБЕННОСТИ ЭМОТИВНОЙ ЛЕКСИКИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ	78
Миненкова Г.С. ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА К УРОКАМ МАТЕМАТИКИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	82
Наседкина З.А., Спылаев Д.О. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ПРИМЕНЕНИЯ ТРЕНАЖЕРОВ	87
Новикова Н.В., Винарчик Е.А. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ	89
Овсянников А.О. МЕТОДИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ТРИЛИНГВАЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ ГУМАНИТАРНОГО ВУЗА НА ОСНОВЕ ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИВНОМУ ЧТЕНИЮ.....	92
Петров А.А. ДИНАМИКА ТРЕВОЖНОСТИ УЧАСТНИКОВ ПРОГРАММЫ СНИЖЕНИЯ СТРЕССА В КОГНИТИВНО-ПОВЕДЕНЧЕСКОМ ПОДХОДЕ	99
Полякова Я.Ю. ВЫЯВЛЕНИЕ ОСНОВНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ СТРАТЕГИИ ЮНЕСКО-ЮНЕВОК 2016-2021 В СФЕРЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	102
Рогановская Е.Н. ДИДАКТИЧЕСКИЙ ФРАКТАЛ И ЕГО ПРИМЕНЕНИЕ ПРИ ПРОЕКТИРОВАНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ.....	106
Рогановский Н.М. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОСТРОЕНИЯ ВУЗОВСКИХ КУРСОВ МЕТОДИК ПРЕПОДАВАНИЯ ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ПРЕДМЕТОВ	110

Рублева А.В., Баландина В.В. ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА.....	114
Сазыка Г.С. ИДЕИ ГУМАНИЗМА И ПРОСВЕЩЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ВОСПИТАНИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ	118
Саматова Э.Э. ОСОБЕННОСТИ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	122
Сорокина В.С. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПОРТФОЛИО В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ФОРМА РАБОТЫ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС	124
Стерхов А.А., Дмитриев О.Б. РАЗРАБОТКА ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНОГО КУРСА ПО ИНФОРМАТИКЕ В СРЕДЕ MOODLE В РАМКАХ МАГИСТЕРСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ	127
Томилина С.Н. СТРАТЕГИЯ ОПОРЫ В ВОСПИТАТЕЛЬНО-ПАТРИОТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ИСТОРИКО-ГЕРОИЧЕСКИЕ ТРАДИЦИИ ОТЕЧЕСТВА	130
Федоров А.П. ПАТРИОТИЗМ: МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД, СУЩНОСТЬ, ОПРЕДЕЛЕНИЕ	134
Черненко В.В., Богатырев В.Г. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ	138
Шарипова Д.Д. ФОРМИРОВАНИЕ ИДЕОЛОГИЧЕСКОГО ИММУНИТЕТА ОРГАНИЗОВАННОЙ МОЛОДЁЖИ – ЭФФЕКТИВНЫЙ ПУТЬ ЕЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ	147
Шиповалова О.С., Гевеиц Н.В. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ	150
Шмидт Ю.И. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	153
СЕКЦИЯ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ»	158
Болотин Л.Ю., Сметанин А.Г. ЛФК ПРИ ПОЛИНЕЙРОПАТИИ НИЖНИХ КОНЕЧНОСТЕЙ	158
Кашин С.С., Посохов В.П. ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЗДОРОВОМ ОБРАЗЕ ЖИЗНИ У СТУДЕНТОВ СРЕДНИХ СПЕЦИАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ЗАНЯТИЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ	160
Макимова С.С., Райзих А.А., Глущенко А.Д. КОНТРОЛИРУЮЩАЯ ПРОГРАММА ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ ШКОЛЬНИКОВ ПО ПРЕДМЕТУ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА»	163

Макимова С.С., Райзих А.А., Рылова А.А.

РАЗРАБОТКА МУЛЬТИМЕДИЙНОЙ КОНТРОЛИРУЮЩЕЙ ПРОГРАММЫ
ДЛЯ ПРОВЕРКИ УРОВНЯ ЗНАНИЙ СУДЕЙ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ФИЗИЧЕСКАЯ
КУЛЬТУРА» (НА ПРИМЕРЕ РАЗДЕЛА «ГИМНАСТИКИ» ПРОГРАММЫ
ВСЕРОССИЙСКОЙ ОЛИМПИАДЫ ШКОЛЬНИКОВ)..... 167

Ушаков А.Г., Коренкова Н.А.

ОЗДОРАВЛИВАЮЩАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ В ТРЕНИРОВКЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ
ОМГМУ 172

Ушенин А.И., Оруджев А.М., Арсеньев В.А.

ПРИМЕРНЫЙ ТАКТИЧЕСКИЙ ПЛАН БОЙЦА НА СОРЕВНОВАНИЯХ
ПО РУКОПАШНОМУ БОЮ 175

СЕКЦИЯ «ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКАЯ ВЕРБАЛИЗАЦИЯ ВОЛЕВЫХ ЧЕРТ ХАРАКТЕРА ЧЕЛОВЕКА

Акилина Н.В.

студентка четвертого курса бакалавриата,
Московский педагогический государственный университет, Россия, г. Москва

Статья посвящена анализу семантической структуры фразеологических единиц, входящих в состав микрополя «Волевые черты характера человека». Исследованию подвергаются денотативный и оценочный компоненты данных фразеологических единиц.

Ключевые слова: фразеосемантическое поле, фразеосемантическая группа, фразеологическая единица, характер человека, фразеологическая семантика.

К чертам характера принято относить не все особенности человека, а только самые существенные, в которых проявляются воля и мотивация его поведения. Знание характера человека позволяет с большой вероятностью предсказать его поведение в конкретной ситуации. Поэтому разные черты характера человека, являясь средством оценки его поведения, нашли отражение во фразеологических единицах (ФЕ) разных языков, в том числе и русского.

Фразеосемантическое поле (ФСП) «Характер человека» образовано на основе архисемы «характер», которая содержится в семантической структуре каждой ФЕ, входящей в данное поле.

Опираясь на общепринятую психологическую классификацию черт характера [4, с. 396-397], мы выделили в нашем исследовании пять фразеосемантических микрополей (ФСМП): 1. фразеосемантическое микрополе с архисемой 'черты характера, обозначающие отношение человека к окружающим людям', 2. фразеосемантическое микрополе с архисемой 'черты характера, обозначающие отношение человека к себе', 3. фразеосемантическое микрополе с архисемой 'черты характера, обозначающие отношение человека к деятельности, к труду', 4. фразеосемантическое микрополе с архисемой 'черты характера, обозначающие отношение человека к вещам', 5. фразеосемантическое микрополе с архисемой 'волевые черты характера'. Причем последнее микрополе особенное: оно как бы пронизывает все предыдущие микрополя.

Каждое из пяти выделенных фразеосемантических микрополей содержит в своем составе несколько пар антонимичных фразеосемантических групп (ФСГ).

Предметом исследования в данной статье являются ФЕ со значением 'волевые черты характера', которые образуют одноименное микрополе.

Семантический анализ фразеологизмов, входящих во ФСП «характер», показал, что в своем значении они содержат следующие семы: 1) признак предмета или явления; 2) признак человека; 3) характеристика внутреннего мира человека; 4) характер; 5) проявление характера личности по отношению к окружающей действительности (к людям; к самому себе; к труду; к вещам); 6) наличие волевых качеств характера (есть – нет); 7) конкретная черта характера (добрый, злой и др.); 8) оценка (положительная – отрицательная черта характера).

В структуре конкретных фразеологизмов могут выявляться не все выделенные семы: некоторые из них являются обязательными, а некоторые – необязательными.

У фразеологизмов в составе ФСМП «волевые черты характера» обязательными являются следующие первые семы: 1) признак человека 2) признак предмета или явления; 3) характеристика внутреннего мира человека; 4) характер; 5) -(нет)-; 6) наличие волевых качеств характера (есть – нет). Последняя сема является архисемой для ФСМП «волевые черты характера». В составе всех выделенных микрополей, в том числе и данного, затем выделяются фразеосемантические группы, состоящие из синонимических рядов, которые включают отдельные фразеологизмы.

ФСГ представляют собой достаточно сложные образования, которые объединяют ФЕ на основе общей интегрирующей семы в значении каждой ФЕ. В их структуре принято выделять ядро и периферию. Как отмечает О.И. Авдеева, «ядерные ФЕ составляют семантическую основу группы. В их значениях интегрирующая группу сема является основной. Периферию составляют ФЕ, входящие в группу по одной из своих второстепенных сем, по остальным семам они входят в другие ФСГ, обеспечивая таким образом связь различных ФСГ в общей системе языка» [1, с. 26].

Кроме того, важной частью значения каждой ФЕ является ее коннотация, в структуре которой ведущее место занимает оценка – «суждение о ценности обозначаемого в целом или отдельного его свойства» [5, с. 109].

В составе ФСМП «Волевые черты характера» нами выделены три пары антонимичных ФСГ: ФСГ «Инициативный» – ФСГ «Безынициативный», ФСГ «Самостоятельный» – ФСГ «Пассивный», ФСГ «Смелый, решительный» – ФСГ «Трусливый, боязливый».

Сопоставим антонимичные фразеосемантические группы «*Инициативный*» и «*Безынициативный*».

ФСГ «*Инициативный*» образована на основе архисемы ‘инициативный’ и включает следующие ФЕ: *бой-баба*, *бой-девка* – энергичная, решительная (только о женщине или девушке), *идти/пойти напрямую* – действовать сразу, решительно и прямолинейно добиваясь своей цели [7, с. 270], *все в руках горит*, *все спорится*, *идти/пойти напролом* – решительно добиваться своего, не считаясь ни с чем [7, с. 270]. ФЕ, входящие в данную ФСГ, обычно имеют положительную оценку, хотя некоторые из них могут иметь и положительную, и отрицательную оценку, могут использоваться с иронией, например, *бой-баба*, *бой-девка*.

Из рассматриваемых ФЕ ядро данной ФСГ составляют *бой-баба*, *бой-девка*, т.к. их основное значение совпадает со значением всей ФСГ ‘инициативный’. Периферийными являются ФЕ *все в руках горит*, *все спорится*, т.к. они имеют другое основное значение – ‘выполняет быстро, ловко, хорошо’, а ФЕ *идти/пойти напрямую*, *идти/пойти напролом* означают ‘действовать смело, решительно’.

ФСГ «*Безынициативный*» образована на основе архисемы ‘безынициативный’ и включает следующие ФЕ: *с места не сдвинешь*, *ни мычит ни телится* – о том, кто не предпринимает решительных действий, уклоняется от чего-либо [2, с. 209], *моя хата с краю*, *моё дело сторона*, *стоять (держаться) в стороне* – зная о каком-либо деле, событии и т.п., не принимать в нём непосредственного участия [3, с. 652], *ни рыба ни мясо*, *ни то ни сё* [3, с. 683], *мокрая курица* – безвольный, бесхарактерный человек [7, с. 334], *ни тпру ни ну* – не проявляет себя в чём-либо; ничего не предпринимает, не делает [3, с. 688], *спит на ходу*, *пустое место* – человек, от которого нет никакой пользы в каком-либо деле, который никакой роли не играет, ничего не значит для кого-либо [9, с. 441]. ФЕ, входящие в данную ФСГ, чаще всего имеют отрицательную оценку. Например: «*Какой Вы господин? Вы, су-*

дарь, просто мокрая курица. Сидите себе сиднем целый божий день (И.С. Тургенев. Петушков).

Ядро данной ФСГ составляют такие ФЕ, как *с места не сдвинешь, ни мычит ни телится, ни рыба ни мясо, ни то ни сё* [3, с. 683], *мокрая курица, пустое место*, у которых основное значение совпадает со значением всей ФСГ – ‘безынициативный’. К периферии группы следует отнести такие ФЕ, у которых в словарях в качестве основного отмечено другое значение, например, *моя хата с краю, моё дело сторона, стоять (держаться) в стороне* – ‘бездействовать’, *спит на ходу* – ‘медлительный’.

Рассмотрим следующую пару антонимичных фразеосемантических групп – «Самостоятельный» и «Зависимый».

ФСГ «Самостоятельный» образована на основе архисемы ‘самостоятельный’ и включает следующие ФЕ: *сам себе господин (хозяин)* – ‘совершенно независимый, самостоятельный человек, который волен поступать так, как ему захочется’ [8, с. 389], *сам себе голова, хозяин положения, идти своей дорогой* – ‘действовать самостоятельно, не поддаваясь чужому влиянию’ [8, с. 175]. ФЕ, входящие в данную ФСГ, обычно имеют положительную оценку, т.к. самостоятельность оценивается людьми как положительное качество человека. Например: «*Что ему теперь? Ни от кого не зависит, сам себе хозяин, делает, что хочет*» (В.В. Вересаев. На повороте).

В данной ФСГ ядерными являются ФЕ *сам себе господин (хозяин), сам себе голова, хозяин положения*, т.к. их основное значение совпадает со значением всей ФСГ – ‘самостоятельный’. К периферии относится ФЕ *идти своей дорогой*, т.к. она имеет другое основное значение.

ФСГ «Зависимый» образована на основе архисемы ‘зависимый’ и включает следующие ФЕ: *сам себе не хозяин, как малый ребенок, шагу ступить не может, держаться за бабулю юбку* – находиться в подчинении, в полной зависимости, быть нерешительным, бесхарактерным, безвольным [6, с. 175], *под каблуком (быть, находиться)* – ирон. ‘в полной зависимости, в беспрекословном подчинении’ (у жены, реже – у матери) [7, с. 281]. ФЕ, входящие в данную ФСГ, всегда имеют отрицательную оценку. Например: «*Я понимаю ее горе и от всей души сочувствую ей, но ее сыну, который погиб, прожив короткую и очень несчастливую жизнь под каблуком у тиранки-матери, я сочувствую еще больше*» (А. Маринина. Чужая маска).

Ядро данной ФСГ образуют такие ФЕ, как *сам себе не хозяин, как малый ребенок*, которые имеют значение ‘зависимый, несамостоятельный’. Остальные выявленные ФЕ относятся к периферии данной ФСГ, т.к. имеют другое основное значение: *шагу ступить не может* – ‘не может принять самостоятельного решения’, *держаться за бабулю юбку, под каблуком (быть, находиться)* – ‘полностью подчиняться женщине (обычно жене, реже – любовнице, матери)’.

Рассмотрим такую пару антонимичных фразеосемантических групп, как «Смелый, решительный» и «Трусливый, боязливый».

ФСГ «Смелый, решительный» образована на основе архисемы ‘решительный’ и включает следующие ФЕ: *неробкого десятка* – ‘смелый, храбрый, ничего не боится’, *и в огонь и в воду, хоть черту в дядьки* – ‘о том, кто в высшей степени ловок, способен в чем-либо, ничего не боится’; *глазом не моргнет* [6, с. 248], *рука не дрогнет* у кого – ‘кто-либо решителен, смел, готов к какому-либо делу’ [7, с. 580]; *сжигать/сжечь свои, все мосты* – делать решительный шаг, после которого нет

возврата к прежнему [3, с. 175]; *братъ/взять быка за рога*. ФЕ данной ФСГ чаще всего имеют положительную оценку, хотя некоторые из них (например, *глазом не моргнет, рука не дрогнет* у кого; *сжигать/сжечь* свои, все мосты) в зависимости от контекста могут иметь и положительную, и отрицательную оценку. Например: «Смотрела на него и ни на минуту не усомнилась, что этот — да, пожертвует, и рука не дрогнет» (М. Шишкин. Венерин волос). «Его рука не дрогнет, и он с наслаждением отправит тебя на тот свет» (Г. Алексеев. Зеленые берега).

Ядро данной ФСГ составляют ФЕ *неробкого десятка, и в огонь и в воду, хоть черту в дядьки*. Другие ФЕ являются периферийными, т.к. они имеют другое основное значение: *глазом не моргнет, рука не дрогнет* у кого – ‘действует быстро, решительно’; *братъ/взять быка за рога* – ‘быстро начинать с самого главного’; *сжигать/сжечь* свои, все мосты – ‘решительно действовать, порвав с прошлым’.

ФСГ «Трусливый, боязливый» образована на основе архисемы ‘боязливый’ и включает следующие ФЕ: *пороху не хватает* у кого – ‘недостаточно энергии, сил для осуществления чего-либо’ [2, с. 116], *гайка слаба, кишка тонка, мелко плавает* [2, с. 116], *пуганая ворона, заячья душа* – ‘трусливый, робкий человек’ [8, с. 145]. ФЕ, входящие в данную ФСГ, всегда имеют ярко выраженную отрицательную оценку. Например: «Перепуганный всем случившимся, Митя упрямо твердил, что он ничего о хлебе не знает, ничего не видел и не слышал. — Трус, заячья душа! — обозвала его Таня (А.И. Мусатов. Большая весна).

Ядро данной ФСГ образуют такие ФЕ, как *пуганая ворона, заячья душа*, которые имеют значение ‘трусливый, боязливый’. Остальные выявленные ФЕ относятся к периферии данной ФСГ, т.к. имеют другое основное значение: *пороху не хватает* у кого, *гайка слаба, кишка тонка, мелко плавает* – ‘не хватает сил, способностей, чтобы что-либо сделать’.

Таким образом, фразеосемантическое микрополе «Волевые черты характера» представляет собой совокупность фразеосемантических групп, обозначающих наличие или отсутствие волевых качеств у человека. О наличии волевых качеств характера говорят ФЕ, входящие во ФСГ «Инициативный», «Самостоятельный» и «Смелый, решительный», которые обычно имеют положительную коннотацию, в редких случаях – отрицательную или ироничную. Отсутствие волевых качеств характера зафиксировано во ФЕ, входящих в состав ФСГ «Безынициативный», «Пассивный» и «Трусливый, боязливый», для которых всегда характерна отрицательная коннотация.

Список литературы

1. Авдеева О.И. Фразеосемантическая группа «утверждение – отрицание»: структурно-семантический аспект. – Майкоп: изд-во ООО «Аякс», 2003. – 123 с.
2. Бирих, А.К. и др. Словарь фразеологических синонимов русского языка / А.К. Бирих, В.М. Мокиенко, Л.И. Степанова; под ред. В.М. Мокиенко. – М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2009. – 448 с.
3. Жуков, В.П. Словарь фразеологических синонимов русского языка/ Жуков, В.П., Сидоренко, М.И., Шкляров, В.Т.: Около 730 синонимических рядов / Под ред. В.П. Жукова. М.: Русский язык, 1987. – 448 с.
4. Психологический словарь/ Под ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова и др.; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР – М.: Педагогика, 1983. – 448 с.
5. Телия В.Н. Русская фразеология: Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. – 288 с.
6. Телия, В.Н. Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий. Ответственный редактор – доктор филологических наук В.Н. Телия (авторы-составители: И.С. Брилёва, Д.Б. Гудков, И.В. Захаренко, И.В. Зыкова, С.В. Кабакова, М.Л. Ковшова, В.В. Красных, В.Н. Телия). 4-е изд. – М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2010. – 784 с.

7. Федоров, А.И. Фразеологический словарь русского литературного языка / Федоров, А.И. Т. 1-2. – М.: Цитадель, 1997. – 828с.
8. Фразеологический словарь русского языка (свыше 4000 единиц) / Под ред. А.И. Молоткова. – М.: Русский язык, 2006. – 524 с.
9. Яранцев, Р.И. Русская фразеология: Словарь-справочник: Около 1500 фразеологизмов/ Яранцев, Р.И. – М.: Русский язык, 1997. – 845 с.

USAGE OF ENGLISH BORROWINGS IN MODERN NATIONAL MASS MEDIA

Ахметшина Л.В.

доцент кафедры иностранных языков и языкознания, канд. филол. наук,
Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма,
Россия, г. Казань

This article examines the social significance of English borrowings in the modern media in the Tatar language. Much attention is given to the reasons for the origin of borrowing, the ways of their adaptation. The article gives a detailed analysis of borrowing usage in modern life and the attitude of the population towards such words. Based on the analysis set as an acute problem with the theory and practice of borrowing and how serious concerns about the strong influx of borrowing, which may lead to a depreciation of the Tatar language.

Key words: loan words, borrowings, international words, lexical units, nomination.

Words borrowed from English appeared in many languages of the world because people began to travel more, people use the Internet, communications between countries developed, cultural exchange became stronger, and English became the international language of communication. It has become fashionable to use Anglicisms – young people try to imitate Western culture, although in everyday speech there are not so many of them.

The world has intensified the tendencies of the integration of peoples, the internationalization of languages and cultures. At the same time, a foreign language is one of the main ways of educating people who have global thinking. The borrowing process as the reflection of cultural contacts. The impact of historical events on the development of English vocabulary.

Studies show that with the help of a foreign language, people form communication in a foreign language, cultivate such qualities as tolerance, impartiality to representatives of other countries and cultures.

The novelty of this study lies in the very interpretation of the topic, hence its relevance, which is determined by the importance of the English language in the Tatar language. The subject of the study is the study of English borrowings in the modern Tatar language of recent decades.

The object of the study was lexical units of English origin and their derivatives [1, p. 14]. The aim of the work is to analyze the specifics of the functioning of English borrowings in the speech of the population of the Republic of Tatarstan. This goal has identified specific objectives:

- 1) determine the reasons for the emergence of borrowings in the Tatar language;
- 2) analyze theoretical materials related to borrowing;
- 3) consider ways of formation of English loans;
- 4) reveal the use of foreign words in the mass media and in the speech of the population of Kazan;

5) clarify the attitude to the phenomenon under investigation among the population.

When solving the above tasks, the following methods and techniques were used:

- 1) descriptive method with methods of observing linguistic phenomena;
- 2) reception of taxonomy and classification;
- 3) sociological survey, questionnaire.

The emergence of a large number of borrowed words of English origin, their rapid consolidation in Russian and Tatar, is caused by rapid changes in social and scientific life. Strengthening information flows, the emergence of a global computer system of the Internet, the expansion of interstate and international relations, the development of the world market, the economy, information technologies – all this could not lead to the introduction of new words [2, p. 45]. We tolerate external influences. Business, trade, cultural ties were activated, foreign tourism flourished. The need for intensive communication with people who use other languages has increased. The vocabulary of the Tatar language is basically a native Turkic vocabulary, but in the process of establishing various relations between the Russian people and the Tatar language, the Tatar language, through Russian, penetrated Eastern and Western European borrowings.

Methods of formation of borrowings. The circle of new concepts and phenomena having a Turkic origin is limited. Therefore, the borrowing of an already existing nomination with a borrowed concept and subject is considered more prestigious and effective. We can divide foreign loans into following groups:

1. Direct borrowing. The word occurs in Russian approximately in the same form and in the same meaning as in the original language. These are such words as weekend [3, p. 107].

2. Calculation. Words of foreign origin, used with preservation of their phonetic and graphic appearance. These are words such as menu, password, disk, virus, club [3, p. 109].

3. Exotism. Words that characterize the specific national customs of other nations and are used in describing non-Russian reality. A distinctive feature of these words is that they do not have Russian synonyms. For example: chips, hot dog, cheeseburger [3, p. 112].

4. Other impregnations. These words usually have lexical equivalents, but stylistically differ from them and are fixed in one or another sphere of communication as an expressive means, giving speech a special expression. For example: ok (OK); wow (Wow!) [3, p. 115].

5. Composites. Words consisting of two English words, for example: second-hand shop selling second-hand clothes [3, p. 116].

The main reasons for borrowing words are the necessity to name things and concepts. The circle of new concepts and phenomena of Russian origin is limited. Therefore, the borrowing of an already existing concept or the name of an object is considered more effective.

About 15% of English borrowings are words that appeared in Russian and Tatar languages as a result of the requirement to name a new thing or concept [4, p. 899].

For example, a wide variety of cosmetics, unknown to a Russian-speaking person, became the reason for borrowing words from the English language: make up, consyler, peeling cream, which removes the top layer of the skin, lifting-cream.

In connection with the population of American films in Russian appeared such borrowings as blockbuster, thriller, cyborg.

With the advent of new technical means, the Russian language was supplemented with words from the English language: immobilizer – (car alarm), thermopot – thermos and kettle in one, memorial – camera function.

Along with the previously borrowed word "sandwich" in the speech of the people of the late 90's, words that clarify the meaning of the word hamburger (inside the beefsteak), fischburger (inside the fish), cheeseburger (cheese), chickenburger (chicken).

It is necessary to highlight the sphere of human activity, which has greatly expanded our vocabulary, it is a computer and the Internet that the Internet has generated.

Another reason for borrowing Anglicisms is the tendency to replace Russian descriptive circulation in one word. For example, second-hand – replaces the turnover of second-hand clothes, inauguration, the inauguration ceremony of the president of the country, show-hum – exhibition hall for showing samples of goods, teenager – teenager (boy or girl) from 13 to 18 years, quiz – radio or TV game in questions and answers, a sniper – instead of a sharp shooter, a motel – instead of a hotel for campers.

From socio-psychological reasons, which affect the borrowing process, one can call an increase in the number of speakers and those who know English in Russia. A large flow of people leaving the country, living in English-speaking countries for a long time and returning back is the reason for frequent switching to English, the so-called «code-switching».

As a rule, all these words, found on the pages of newspapers and magazines, can be divided into three groups:

1. Words that have synonyms in Russian and Tatar and are often incomprehensible to people. The use of these words in many cases is not necessary and often only complicates the perception and understanding of the text: monitoring, audit [5, p 589].

2. Words that usually do not have synonyms in Russian and Tatar. They have long since taken root, everyone understands, and many people do not know the origin of these words: sportsman, football, a problem.

3. Words printed in newspapers in English, in English letters. These words are all the more incomprehensible to most people, for example: Non-stop, on-line, Microsoft, Word.

In English borrowings, you can name several elements that have a clear structural isolation and significance.

1. The *-ing* suffix – the meaning of the verb action – in the Russian language a large stream of words with this suffix is borrowed (marketing, kidnapping, kitboxing, bowling, leasing, etc.).

2. *Maker* – the one who performs the action matters (playmaker on football, newsmaker, bitmaker, clipmaker and image maker).

3. The structural element of *gate* – meaning: a scandal associated with any person or state (Watergate, gerangate, Monicaigate, Panamagate).

4. Suffix – *ist* – characterizes the person from different sides: in relation to the object or occupation, in the field of activity, in inclination, etc. (pianist, journalist, brawler, etc.).

5. The suffix *er* is the suffix of the noun (poster, biker, broker, toaster, shaker, speaker).

6. The suffix *beln*, *abeln*, *ibeln* from *able* – meaning having the ability, quality (comfortable, transportable, presentable).

7. Prefix *super*, meaning *over*, forms words and based on Russian words (supermarket, superhero, superstar, etc.).

The involvement of different countries in the English language, including Russia, is due to the fact that English is one of the most widely spoken languages in the world:

- people for whom English is the mother tongue (Americans, Britons, Irish, Canadians, Australians, New Zealanders). There are about 380 million of them.
- people for whom English is the country's second official language (the largest states – India, Singapore, and even more than 50 countries) – about 300 million people.
- people who join the mass learning of the English language (China, Japan, Greece, Poland, Russia – about one billion people).

As a result of the study, the following conclusions can be drawn:

1. The process of borrowing foreign words began not today or even yesterday, it is a natural historical process.

2. Borrowing, the language becomes richer and more beautiful, while foreign words begin to sound to the place.

3. Borrowing is one of the channels for replenishing vocabulary with new words.

However, there are also negative aspects of borrowing:

1. Many English words are literally imposed by journalists.

2. Some unreasonable borrowing does not lose the signs of being foreign-tongued; do not take root in the language, there is no adaptation in the language.

Based on the above arguments, we can say that the assumption of a threat to the English language is exaggerated. Fortunately, the laws of language development are similar to the laws of nature: they do not depend on the will and desire of man; all the superfluous leaves and only what is really needed remains, and therefore takes root in the language.

There are completely controlled and regulated spheres in the language. This culture in general, the culture of speech in particular, our conscious choice of a word in a given situation. In spite of all these I think that borrowings are reasonable contribution to the study of English.

Список литературы

1. Аракин В. Д. Сравнительная типология английского и русского языков. Л.: Просвещение, 1979. 258 с.
2. Толковый словарь по бизнесу, коммерции и маркетингу / под ред. П.Ф. Пероченко. М.: 1992. 452 с.
3. Хайруллин М. Б. Проблемы развития лексической системы татарского литературного языка. К.: Таң-Заря, 2000. 202 с.
4. Garipova A.N. Development of professional bilingualism in learning a foreign language of students of sports specialties / A.N. Garipova / Problems and prospects of physical education, sports training and adaptive physical culture: Proceedings of the All-Russian scientific-practical conference with international participation. – Kazan: Volga State Academy of Physical Culture, Sports and Tourism. 2016. – P. – 899-901.
5. LDELAC – Longman Dictionary of English Language and Culture. United Kingdom: 1992. 1528 p.

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ДОБЫЧИ ИНФОРМАЦИИ В ЖУРНАЛИСТСКОЙ РАССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Желтышев Д.И.

Институт магистратуры, кафедра журналистики,
Ростовский государственный экономический институт (РИНХ),
Россия, г. Ростов-на-Дону

В статье рассматриваются современные методы добычи информации в исследовательской журналистике. Под современными методами добычи информации для журналистского исследо-

вания рассматривались методы поиска информации из следственной практики правоохранительных органов. Данные методы рассматриваются в ЦАБ, ИЦ ГУВД, ИЦ ГИБДД. Также в качестве современных методов в расследовательской журналистике рассматривается информационная база электронной коммуникации.

Ключевые слова: журналистика, расследовательская журналистика, методы, ЦАБ, ИЦ ГУВД, ИЦ ГИБДД, сотовые телефоны, система «Экспресс».

В журналистской расследовательской деятельности существуют общепринятые расследовательские методы. Порой таких общепринятых методов бывает недостаточно при журналистском расследовании. Поэтому целесообразно расширять методический расследовательский диапазон и прибегать к иным методам журналистского расследования.

Журналист, во время расследования, обязан досконально изучить каждый нюанс журналистского дела. Журналист-расследователь должен внимательно относиться к каждой детали расследуемого дела, а также обращать внимание на все функционирующие связи происходящих событий дела.

В своей работе журналисты могут пользоваться и иными методами. Под иными методами подразумеваются методы из следственной практики правоохранительных органов.

В качестве первого, и, пожалуй, основного источника оперативной информации является Центральное адресное бюро (ЦАБ) или Адресно-справочное бюро (АСБ). В ЦАБ нужная информация хранится на карточках, а не на современных электронных носителях.

В ЦАБ фиксируются следующие данные:

- 1) ФИО;
- 2) Дата рождения;
- 3) Место рождения;
- 4) Место регистрации (с какого времени);
- 5) Предыдущее место регистрации;
- 6) Место работы;
- 7) Данные паспорта (серия, номер, кем и когда выдан);
- 8) Национальность;
- 9) Дети (если имеются);
- 10) Указание о розыске (инициатор розыска и его рабочий телефон);
- 11) Сведения о судимостях (форма №26; правда, в последнее время данная форма в ЦАБ не представляется).

Также в ЦАБ заносятся люди, которые на момент расследования могли сменить фамилию.

Если человек регистрируется по тому или иному адресу, а также меняет паспортные данные, то сведения также поступают в ЦАБ. Так как при смене должны быть заполнены два листка – убытия и прибытия. Следовательно, любое документальное изменение всегда будет доступно в актуальной, на данный момент, информации.

В качестве второго метода будет полезен действующий Информационный центр Главного управления внутренних дел (ИЦ ГУВД).

В ИЦ ГУВД регистрируются сведения:

- 1) Номер телефона, адрес, фамилия абонента. Адрес, возможно, узнать по номеру телефона, а номер телефона возможно по адресу.

2) Сведения о судимости. В частности, доступна такая информация как: когда человек судился, каким судом, по какой статье или же статьям, на какой срок. Также если для журналистского расследования требуются наиболее уточняющие детали, то предоставляется и дата вступления приговора в законную силу, а также в каком учреждении содержался или содержится человек, о котором проводится расследовательская деятельность.

Если интересующий объект уже не находится под стражей, то можно узнать дату освобождения и место убийства по освобождению.

3) Сведения о региональном и федеральном розыске. Журналист-расследователь может посмотреть уголовное дело и приговор. Для этого следует обратиться с соответствующим запросом в суд.

Если для журналистского расследования требуются сведения об автомобиле, то следует обратиться в ИЦ ГИБДД. В ИЦ ГИБДД предоставляют такие сведения как:

- 1) государственный регистрационный знак;
- 2) на кого автомобиль зарегистрирован;
- 3) год выпуска;
- 4) время постановки и снятия с учета;
- 5) цвет;

6) по данным номеров агрегатов, а именно, номера двигателя, кузова, шасси, идентификационный номер автомобиля, можно отследить, кому машина ранее принадлежала, или же можно узнать первую регистрацию;

- 7) номер технического паспорта машины, кем и когда выдан;
- 8) серию, номер водительских прав, кем и когда они выданы.

Также в компьютер ГИБДД заносится и информация о тех, кто когда-либо нарушал ПДД (правила дорожного движения), а также какого рода были нарушения.

Для расследования журналист может использовать и методы довольно современные. В настоящее время мы оставляем следы везде, где платим деньги.

Такой метод добычи информации можно назвать как «Информационная база посредством электронной коммуникации».

Электронную информацию мы можем взять из сотовых телефонов, междугородняя телефонная связь, система «Экспресс».

Сотовые телефоны. Журналист-расследователь, к сожалению, не может сам взять распечатки соединений сотового телефона интересующего его человека, но он может попросить об этом знакомого следователя прокуратуры. Когда журналист сможет получить распечатки интересующего его сотового телефона, то уже можно вычислить, по каким телефонным номерам и сколько раз звонили с запрашиваемого телефона. В такой распечатке, можно заметить, что один номер набирался, допустим, сорок раз, другой – пятнадцать и т.д. И с помощью такой метода получения информации, мы сможем сузить круг лиц, с которыми подозреваемый или интересующий объект общается регулярно. Сотовая связь позволяет не только анализировать характер телефонных контактов абонента, но можно попытаться установить место, откуда был совершен звонок. Соединения в сети стандарта GSM осуществляются через антенны, координаты которых также фиксируются во внутренней документации, отражающей характеристики контакта. Например, на юге России находится около 20000 антенн сети «МТС». Связь осуществляется через ближайший к абоненту передатчик. Исходя из этого, мы, проанализировав звонки за

интересующий нас срок, можно составить даже примерную картину передвижений подозреваемого нами человека.

Междугородняя телефонная связь. Данный вид связи фиксирует соединения и их продолжительность для бухгалтерских расчетов, дает схожие варианты по анализу телефонных контактов абонентов. Те же возможности появляются с введением повременной оплаты региональными операторами телефонной связи.

Зная номер абонента, можно запросто узнать, с кем он общается по телефону. Достаточно позвонить на телефонный узел, представиться этим самым абонентом и попросить уточнить счет за последние разговоры.

Система «Экспресс». Любой человек, который покупает билет на поезд или самолет, попадает в соответствующую базу данных. Зная паспортные данные и фамилию с инициалами разыскиваемого, можно запросить систему «Экспресс» и получить информацию о том, когда и куда нужный человек покупал билеты.

Таким образом, в статье выделяются современные методы добычи информации, которые позволяют сделать прорыв в сфере расследовательской журналистики.

Список литературы

1. Калмыков А.А., Коханова Л.А. Интернет-журналистика, 2005. С. 382.
2. Константинов А.Д. Журналистское расследование: История метода и современная практика. М.: Олма-Пресс, 2001. 383 с.
3. Симонов А. М. Журналист в поисках информации. М.: Галерея, 2000. С. 112.
4. Шумилина Т.В. Методы сбора информации в журналистике, 2000. С.80.
5. Шумилов А.Ю. Основы уголовно-розыскного права (правовое регулирование оперативно-розыскной деятельности), 2000. С. 196.
6. Уллмен Дж. Журналистские расследования: Современные методы и техника, 1998.

ДЕНОТАТИВНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ РЕКЛАМНОГО СООБЩЕНИЯ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗА ТОВАРА В РЕКЛАМЕ ПАРФЮМЕРНОЙ ПРОДУКЦИИ

Зубова И.И.

доцент кафедры информатики и прикладной лингвистики, доцент,
Минский государственный лингвистический университет,
Республика Беларусь, г. Минск

В статье представлены структурные компоненты денотативной составляющей рекламы парфюмерной продукции. На примере более двухсот англоязычных рекламных сообщений показано, что денотативный компонент влияет на формирование отношений между вербальным и изобразительным знаком. Чаще всего, это влияние формируется посредством изображения предмета рекламы (флакона с ароматом) и персонажа.

Ключевые слова: денотативная составляющая, иконический знак, образ, парфюмерия, персонаж, реклама, флакон.

Реклама является особой формой коммуникации, основная цель которой сводится к убеждению потенциального потребителя в необходимости покупки товара или услуги. На всех этапах такой коммуникации большую роль играет постепенно внедряемый в сознание потребителей образ предмета рекламы. По мнению специалистов, «рекламный образ – это система представлений о товаре (торговой марке, фирме), которая формируется у потенциального потребителя в результате

воздействия рекламы» [4, с. 252]. Этот образ может приобретать вид логического суждения, иконического знака, вызывать определенные ассоциации, чувства и эмоции. Необходимо подчеркнуть, что рекламный образ формируется не только самим рекламным сообщением. В этом процессе участвуют все компоненты рекламной кампании. Например, важную роль играет рекламный носитель. Так, дорогой глянецовый журнал будет способствовать формированию у потребителя совершенно иного рекламного образа, чем бесплатная газета, несмотря на то, что размещенное в них рекламное сообщение может быть идентичным [3, с. 83].

Для создания образа товара или услуги в рекламной коммуникации используются знаки разных семиотических систем, прежде всего, вербальной и визуальной. Их тесную взаимосвязь можно наблюдать в печатных рекламных сообщениях товарной категории «Парфюмерия». Общеизвестно, что с помощью традиционных каналов коммуникации передать аромат невозможно, хотя именно запах духов или туалетной воды влияет на предпочтения пользователей при выборе товара. Поэтому в рекламных сообщениях вербально-визуального типа, к которым относится реклама парфюмерной продукции, основная роль отводится рекламному образу товара. В целом рекламный образ является своеобразной знаковой системой, в которой значения знаков проявляются через структурные отношения между ними. Исходя из этого, Р. Барт выделяет в рекламе три разных типа сообщения, которые составляют рекламный образ: языковое сообщение, которое передается вербальными знаками; денотативное или буквальное сообщение, передаваемое иконическими знаками; коннотативное или символическое сообщение [2, с. 298–318]. Выделение буквального и символического сообщений в одном изображении носит условный характер. По мнению Р. Барта, в рекламе нельзя встретить буквальность изображения в чистом виде. Буквальное (денотативное) сообщение – это то, что останется в изображении после того, как из него мысленно убрать все коннотативные знаки. На самом деле убрать эти знаки не представляется возможным, так как все изображение пронизано ими [2, с. 308]. Тем не менее, следует отметить, что денотативное сообщение играет в рекламе особую роль. Его цель состоит в том, чтобы «натурализовать сообщение символическое, придать вид естественности семантическому механизму коннотации, особенно ощутимому в рекламе» [2, с. 312]. В рекламном объявлении денотативное сообщение, как правило, связано с содержащимся в нем изображением. Чаще всего, это изображения самих предметов рекламы, например, автомобиля, компьютера, упаковки с лекарственным средством и т.д.

Необходимо отметить, что в структуру денотативного компонента рекламного сообщения о парфюмерной продукции входят два иконических знака: изображение товара и изображение персонажа. Рассмотрим подробнее, каким образом денотативный компонент влияет на формирование отношений между вербальным и изобразительным знаком на примере нескольких сотен англоязычных рекламных сообщений товарной категории «Парфюмерия». Их анализ показал, что подавляющее большинство рекламных сообщений имеют доминирующий тип изобразительного знака, т.е. главная роль в раскрытии рекламной идеи принадлежит изображению товара (флакона с ароматом) и тесно связанному с ним изображению персонажа. В качестве примера можно привести рекламу аромата *Outspoken Party by Fergie*, в которой иконический знак представлен фотографией танцующей певицы Ферги и изображением флакона с созданным ею ароматом *Party*, связанных слоганом *Join the party!* Довольно часто встречаются рекламные сообщения с равноценным вербальному знаку (слогану) типом изобразительного компонента, передаю-

щим важную часть информации. В большинстве случаев в такой рекламе слоган не является главным носителем смысла. Например, в рекламном сообщении аромата *Live irresistible* от компании *Givenchy* слоган *The new delicious fragrance* информирует о появлении нового товара, а основная часть информации передается иконическим компонентом, а также цветом в изображении товара, персонажа и общего фона. Использование легких теплых тонов при оформлении фона, а также нежно-розового цвета в одежде девушки и оформлении флакона создают образ легкого аромата, подчеркивают его принадлежность к цветочно-фруктовой гамме. Сопровождающий тип изобразительного знака встречается в материале исследования относительно редко. В целом, такие изображения применяются рекламодателями в качестве дополнения или пояснения вербального знака. Как правило, это иконические знаки, представленные изображением товара. Обратим внимание на рекламу аромата *La vie est belle* от *Lancome*. Слоган *Choose your own way to happiness* является основным носителем смысла, в то время как изображение флакона туалетной воды является дополнительным. Таким образом, данные о том, что в исследованных рекламных сообщениях преобладают изобразительные знаки доминирующего типа, позволяют прийти к следующему выводу: по соотношению объема информации и по роли изображения подавляющее большинство рекламных сообщений этой товарной категории являются изобразительно-центрическими. Ведущая роль в них принадлежит изображению, а вербальный компонент лишь конкретизирует, поясняет его.

Перейдем к рассмотрению разных видов связности между вербальным и изобразительным (иконическим) знаком, которая проявляется на содержательном, содержательно-языковом и содержательно-композиционном уровнях [1, с. 18-22]. На содержательном уровне можно выделить рекламные сообщения с прямой и опосредованной денотативной соотнесенностью. Необходимо отметить, что наиболее часто встречаются рекламные сообщения, в которых присутствуют оба типа соотнесенности (89% рекламных сообщений), что способствует успешному формированию рекламного образа и его более точной интерпретации. Остановимся на рекламе мужского аромата *Dirk* от *Bikkembergs*. Фраза *The first fragrance* от *Bikkembergs* прямо указывает на изображение товара, в то время как слоган *Reach your goals* тематически связан с изображением персонажа – мужчины с футбольным мячом в руках на фоне футбольных ворот. Таким образом, в рекламе парфюмерной продукции связь между вербальными и иконическими знаками, которая носит явно выраженный характер, является, прежде всего, тематической связью. Кроме того, следует выделить рекламные сообщения, обладающие только прямой денотативной соотнесенностью (7% рекламных сообщений). Так, в рекламе аромата *Trésor* компании *Lancome* слоган *The fragrance for treasured moments* напрямую отсылает потребителя к изображению товара. Лишь в незначительной части исследованных рекламных сообщений связность вербального и изобразительного знака представлена опосредованной денотативной соотнесенностью (4% рекламных сообщений). Примером может служить реклама аромата *Miss Dior* от *Christian Dior*, где связь между изображением персонажа и слоганом *And you, what would you do for love?* носит неявно выраженный характер. Это способствует формированию неясного, нечеткого образа аромата, вызывающего различные ассоциации и требующего значительных умственных усилий для такой интерпретации этого образа, которую задумали авторы рекламного сообщения.

Связность между вербальным и изобразительным знаком выражается и на содержательно-языковом уровне. Анализ данного типа связности в материале ис-

следования выявил эксплицитно (56% рекламных сообщений) и имплицитно (44% рекламных сообщений) выраженную связь между слоганом, изображением товара и изображением персонажа. В рекламных сообщениях с эксплицитной связью следует обратить внимание на использование идентифицирующей и дейктической связей. Чаще всего визуальный знак идентифицирует отправителя или получателя сообщения, а в качестве языковых маркеров используются личные и притяжательные местоимения первого и второго лица, а также личные глаголы в форме повелительного наклонения [1, с. 20]. Например, в рекламе аромата *Magnifique* от производителя *Lancome* употребляется личное местоимение второго лица *you*, которое явно указывает на потребителя и вовлекает его в рекламную коммуникацию. Примером рекламного сообщения с дейктической связью, где в вербальном компоненте содержится указание на изобразительный знак, является реклама *Gucci Bamboo*. Местоимение *she* в слогане *Underneath is all she wears* обращает внимание адресата на изображение персонажа. В рекламных сообщениях с имплицитно выраженной связью в качестве языковых маркеров, в основном, используется определенный артикль, сигнализирующий о том, что предмет рекламы уже знаком адресату благодаря визуальному знаку. Так, в слогане *The essence of a jeweller* рекламы аромата *Mon Jasmin Noir* от *Bulgari* используется определенный артикль, указывающий на присутствие предмета рекламы в изобразительном (иконическом) компоненте.

Рассмотрим далее связность между вербальным и изобразительным знаком на содержательно-композиционном уровне, позволяющую определить их внутреннюю и внешнюю соотнесенность. Внутренняя соотнесенность обоих знаков проявляется через связь изображения товара и персонажа со словом, словосочетанием, предложением или всем текстом. В качестве примера связи изображения со словом *journey* можно привести рекламу *African Leather* от *Memo Paris*, а в рекламе аромата *Midnight Poison* от *Dior* присутствует связь изображения с предложением *A new Cinderella is born*. Анализ внешней соотнесенности вербального и изобразительного знака в материале исследования позволил получить следующие результаты. Наиболее частотным расположением знаков двух семиотических систем является их расположение в одном визуальном поле (93%). Чаще всего изобразительный (иконический) знак предшествует вербальному знаку (73%) или располагается параллельно с ним (16%). Таким образом, создатели рекламы парфюмерной продукции предпочитают такое пространственное расположение вербальных и изобразительных элементов, которое формирует целостность семиотически осложненного текста.

Анализ отобранного массива рекламных сообщений по виду соотношения информации между изобразительным и вербальным знаком на основе выполняемых изображением функций показал, что наиболее часто между ними формируются отношения взаимодополнения (81%). Это свидетельствует о второстепенной роли вербального знака; изображение, как иконический знак, может правильно интерпретироваться адресатом без помощи вербального компонента и способно полностью передать идею рекламного сообщения. В этом случае вербальный знак лишь комментирует изображение или дублирует передаваемую им информацию. Однако иногда изображение зависит от вербального компонента, и в таких случаях между ними возникает отношение взаимозависимости (19% рекламных сообщений): без вербального комментария смысл изобразительного знака неясен или может неправильно интерпретироваться адресатом.

Как отмечалось ранее, в структуру денотативного компонента рекламного сообщения о парфюмерной продукции входят два иконических знака: изображение

товара и изображение персонажа. Остановимся более подробно на общих характеристиках изображения товара – флакона с ароматом. В исследованном массиве рекламных сообщений этот иконический знак располагается в правом нижнем углу (48% рекламных сообщений). Таким образом, рекламодатели учитывают диагональ Гуттенберга: при восприятии рекламного сообщения взгляд человека перемещается сверху вниз и слева направо, т.е. из левого верхнего угла в правый нижний угол, где обычно размещается фирменный блок, отсутствующий в рекламе парфюмерной продукции. Его роль как раз и выполняет данный иконический компонент. Кроме того, изображение предмета рекламы обладает незначительным размером (в 53% случаев), что свидетельствует о второстепенной роли изображения флакона с ароматом в формировании рекламного образа (оно только демонстрирует предмет рекламы). Однако почти в половине исследованных рекламных сообщений форма и оформление флакона духов определенным образом отражаются в смыслообразующих составляющих рекламы, что говорит об участии изображения товара в создании его образа. Для примера рассмотрим рекламу аромата *Gold Rush* от *Paris Hilton*, в которой форма флакона духов (женский силуэт) повторяет фигуру представленной на фотографии девушки. Кроме того, золотистый цвет флакона совпадает с цветом платья девушки. Таким образом, денотативная составляющая рекламного сообщения вносит свой вклад в создание образа аромата и передает идею женственности и роскоши.

Отметим далее общие характеристики изображения персонажа – второго компонента денотативной составляющей рекламного сообщения. В подавляющем большинстве рекламных сообщений парфюмерной продукции присутствует изображение человека (86%). Во-первых, это объясняется тем, что такое изображение прямо указывает на целевую аудиторию (женскую, мужскую), для которой предназначен аромат. Во-вторых, изображение человека привлекает больше внимания, чем изображение неодушевленного предмета. Кроме того, в роли персонажа часто выступает подходящая по имиджу известная личность (35%), которая либо не имеет отношения к производству предмета рекламы, либо тем или иным образом участвует в создании аромата. В исследованных рекламных сообщениях использовались фотографии Аврил Лавин, Бейонсе, Кейт Мосс, Тейлор Свифт, Аманды Сейфрид, Эми Адамс, Евы Грин, Натали Портман и других звезд. В данном случае известность и популярность человека переносится на предмет рекламы, косвенно повышая его качество, престиж и ценность в глазах обычных потребителей, которые подсознательно хотят быть похожими на своих кумиров. В-третьих, изображение персонажа указывает на определенные «взаимоотношения» аромата с человеком, в частности, на формирование его эмоциональной безопасности.

Обратим внимание на выражение лица персонажа рекламного сообщения. Чаще всего лицо обладает сексуальной привлекательностью (46% рекламных сообщений). Так, в рекламном сообщении аромата *Still* от *Jennifer Lopez* у персонажа притягивающий взгляд и приоткрыт рот. Также часто встречаются лица, выражающие спокойствие (30%) и радость (24%). В большинстве рекламных сообщений (64%) у персонажа установлен зрительный контакт с адресатом, благодаря чему потребитель чувствует, что рекламное сообщение направлено именно ему. Установление зрительного контакта вызывает доверие со стороны адресата, что значительно облегчает восприятие рекламной информации. Однако следует отметить и прием так называемого совместного внимания, суть которого заключается в том, что направление взгляда адресата определяется направлением взгляда персонажа.

Поэтому значительную часть исследованных рекламных сообщений (36%) составила реклама, в которой визуальный контакт с адресатом отсутствует, но действует отмеченный выше прием, что является достаточно эффективным средством привлечения внимания к предмету рекламы.

В структуру денотативного компонента рекламы парфюмерной продукции входит также фон рекламного сообщения. Он представляет собой визуальный знак, который участвует в формировании смысла и создании эмоциональной атмосферы рекламного сообщения (в 54% случаев). Фон позволяет создать необходимую атмосферу восприятия рекламного образа и подчеркнуть определенные черты аромата. В ходе исследования рекламных сообщений было выделено пять типов фонов. Чаще всего встречается синтетический или одноцветный тип фона (52%), способствующий формированию основного акцента на изображение флакона с ароматом и изображение персонажа. Второе место по частоте использования занимает природный фон (29%), используемый в рекламе легких цветочных свежих ароматов (чаще всего встречаются фоны с цветами и морскими пейзажами). Интерьерный и городской фоны встретились в исследованном массиве рекламных сообщений реже (13% и 10%, соответственно), очевидно, чтобы не отвлекать внимание адресата от предмета рекламы вследствие наличия на фоне большого числа мелких, не очень важных с точки зрения формирования рекламного образа деталей.

Незаменимую роль в закреплении связи между предметом рекламы и его образом, формировании смысла и создании определенной эмоциональной атмосферы играет еще один элемент денотативной составляющей рекламного сообщения – цвет изображения. Как показало исследование, большая часть рекламных сообщений являются цветными (87%), поскольку цветная реклама позволяет подчеркнуть важные элементы визуального образа предмета рекламы, вызвать определенный эмоциональный и ассоциативный отклик у потребителя. Такая реклама гораздо лучше воспринимается и запоминается адресатом. В проанализированном массиве рекламных сообщений преобладает яркая цветовая гамма (33% случаев). Использование ярких оттенков позволяет создать образ стойкого, насыщенного аромата, привлечь внимание адресата и запечатлеть определенный рекламный образ в сознании потребителя. Необходимо отметить, что рекламодатели активно прибегают и к спокойной цветовой гамме – светлым, пастельным, ненасыщенным цветам. Чаще всего спокойные тона встречаются в рекламе легких цветочных ароматов. Например, светлые теплые цвета используются в рекламном сообщении аромата *Aqua Allegoria* от производителя *Guerlain*, что подчеркивает его направленность на молодую женскую аудиторию. В ходе исследования рекламы парфюмерной продукции было определено, что их авторы прибегают как к гармоничной, так и к контрастной цветовой гамме, что эффективно позволяет доставить эстетическое наслаждение адресату и визуально подчеркнуть наиболее значимые элементы рекламного образа аромата.

В заключении необходимо подчеркнуть, что денотативная составляющая рекламного сообщения, включающая изображение флакона с ароматом, изображение персонажа, фон рекламного сообщения и используемые в рекламе цвета, является основой формирования смысла рекламного сообщения, который, в свою очередь, направлен на создание образа товара. Иконические знаки – изображение флакона и изображение персонажа позволяют закрепить связь между рекламируемым ароматом и его образом. Кроме того, изображение персонажа, фон рекламного сообщения и цвет изображения способствуют созданию определенной эмоциональной атмосферы рекламного сообщения.

Список литературы

1. Анисимова, Е.Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов) [Текст] / Е.Е. Анисимова. – М.: Академия, 2003. – 128 с.
2. Барт, Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика [Текст] / Р. Барт. – М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 616 с.
3. Кошетарова, Л.Н. Рекламный образ в контексте эстетического смыслообразования [Текст] / Л.Н. Кошетарова // Вестник Челябинского государственного университета. – 2009. – № 42. – С. 82–86.
4. Назаров, М.М. Знаково-семантический анализ как средство оптимизации рекламной коммуникации (на примере товарной категории «Парфюмерия») [Текст] / М.М. Назаров, М.М. Назаров, М.А. Папантиму // Реклама. Теория и практика. – 2006. – № 16. – С. 252–270.

ФОРМАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ СИСТЕМЫ ИЗВЛЕЧЕНИЯ ИМЕНОВАННЫХ СУЩНОСТЕЙ ИЗ НОВОСТНЫХ СООБЩЕНИЙ

Мурашко В.Н.

студент пятого курса факультета романских языков,
Минский государственный лингвистический университет,
Республика Беларусь, г. Минск

В статье рассматривается структура формальной модели автоматического извлечения именованных сущностей из текстов франкоязычных СМИ. Конкретные примеры иллюстрируют принципы организации лингвистической базы данных как первой части формальной модели. Приводится описание алгоритма автоматического выполнения указанной процедуры. Его работа демонстрируется на примере обработки текста франкоязычного новостного сообщения.

Ключевые слова: аспект, именованная сущность, категория, лингвистическая база данных, маркер, новостное сообщение.

Одной из актуальных задач в области автоматической обработки больших структурированных и неструктурированных текстовых массивов является извлечение из них разного рода информации. В наши дни в новостных сообщениях освещаются события, относящиеся к различным сферам: политической, социальной, экономической и др. Поэтому новостные сообщения являются хорошим источником, из которого автоматически можно извлекать несколько типов данных. Так, в зависимости от предметной области и тематики в тексте новостного сообщения используются связанные с представленными событиями определенные именованные сущности, то есть имена и фамилии людей, названия организаций, географических и геополитических объектов и т.д. В целом под **именованной сущностью** понимают «что-либо реально существующее или вымышленное, на что можно указать или к чему можно обратиться при помощи имени собственного» [2, с. 214]. Таким образом, именованная сущность обязательно имеет референт, подразумеваемый автором текста. Референт может принадлежать реальному миру, например, фамилия, имя и отчество конкретного человека или название конкретной организации, либо вымышленному миру, например, это может быть персонаж художественного произведения. Поэтому автоматическое распознавание именованной сущности в тексте новостного сообщения связано не только с ее выявлением, но и с приписыванием ей определенной категории, то есть с определением однозначного указания на подразумеваемый объект или лицо. Чаще всего, в новостном сообщении присутствуют три категории именованной сущности: персона, организация и локация (географический объект).

Для извлечения именованных сущностей используются два основных подхода. Первый подход называется инженерным, поскольку основан на заранее созданных словарях и правилах извлечения объектов. Вторым подходом используются методы машинного обучения [1, с. 14]. Рассмотрим принципы организации формальной модели автоматического извлечения именованных сущностей из франкоязычных новостных сообщений на основе инженерного подхода. В ходе анализа 150 текстов новостей, взятых с сайта *fr.euronews.com*, в качестве искомым объектов были определены именованные сущности таких категорий как *персона*, *организация*, *географический объект*, *геополитический объект*, *дата*, *произведение искусства*, а также их всевозможные аспекты или атрибуты (*должность*, *звание*, *профессия*; *партия*, *фирма*, *корпорация*, *медиа-организация*, *банк*, *комиссия*; *континент*, *страна*, *столица*, *город*, *район*, *океан*, *озеро*, *море*, *река*, *остров*, *гора*, *горная цепь*, *пустыня*, *лес*; *правительство*, *народ*; *опера*, *балет*, *фильм*, *книга*, *спектакль*, *песня*).

В процессе анализа отмеченных выше категорий именованных сущностей и их атрибутов были выделены конкретные лексические/грамматические маркеры, и фразовые шаблоны, а также ряд правил, позволивших определить левую и правую границы именованных сущностей в текстах данного типа. Рассмотрим принципы организации перечисленных данных на примере именованной сущности *персона*. Так, во франкоязычном новостном сообщении при первом упоминании какой-либо персоны указываются ее полное имя и фамилия, которые выделяются заглавными буквами, например, *Jean-Luc Mélenchon*, *Gustavo Dudamel*. В большинстве случаев именованная сущность *персона* выполняет функцию подлежащего, реже – дополнения. Данная информация позволяет вывести правило, согласно которому в состав категории *персона* входят два и более слова, начинающиеся с прописных букв и находящиеся перед глаголом либо в конце предложения. Персона может обладать такими аспектами, как *должность*, *звание* и *профессия*, которые задаются маркерами типа *chef*, *président*, *ministre*, *général d'armée*, *colonel*, *aspirant*, *acteur*, *avocat*, либо шаблонами вида *le président **, *le ministre **, *soldat **, *cycliste **, *avocat **. Одним из маркеров правой границы именованной сущности категории *персона* является глагол. Если сказуемое в предложении выражено глаголом в форме прошедшего времени, то грамматическими маркерами будут формы вспомогательных глаголов *avoir* и *être* (*a*, *est*, *avait*, *était*, *n'a*, *n'est*, *n'avait*, *n'était*), а также их формы для местоименных глаголов (*s'est*, *se sont*, *s'était*).

Аналогичным образом изучались способы выражения именованных сущностей других категорий. Например, для представления именованной сущности *дата* был выявлен следующий ряд шаблонов. Чаще всего дата публикации новостного сообщения извлекается по шаблону число/месяц/год, например 25/06/2017. В тексте самого сообщения месяц может быть указан словесно, а год может не указываться вообще. Поэтому для извлечения именованной сущности категории *дата* был составлен список лексических единиц с указанием месяцев года на французском языке: *janvier*, *février*, *mars*, *avril*, *mai*, *juin*, *juillet*, *août*, *septembre*, *octobre*, *novembre* и *décembre*. Согласно правилу, при извлечении даты все числовые выражения будут сравниваться с шаблоном ***/**/***** (число/месяц/год) либо ***/*** (число/месяц). При нахождении лексической единицы, входящей в список месяцев на французском языке, осуществляется поиск числительного сначала слева, а затем справа от данного слова. В случае его нахождения в результаты обработки будут включены как месяц, так и найденные числительные.

Выделенные из текстов франкоязычных новостей лексические и грамматические маркеры, а также фразовые шаблоны сформировали первую часть формальной модели – лингвистическую базу данных. На основе базы данных была разработана вторая часть формальной модели – алгоритм, отражающий особенности процесса автоматического извлечения именованных сущностей и их аспектов из текстов франкоязычных новостей. Рассмотрим его основные особенности. Процесс извлечения именованных сущностей из текстов франкоязычных СМИ состоит из двух этапов: ввода текста и непосредственного извлечения из него всех именованных сущностей и их аспектов с выводом полученных результатов на соответствующее устройство (экран или принтер). После ввода текст помещается в специальное поле для обработки и разбивается на отдельные предложения. Для корректной работы системы после знака ' автоматически ставится пробел. Пробелами также отделяются все знаки препинания (кроме знака –).

Поиск и извлечение именованной сущности опирается, главным образом, на слова, написанные с прописной буквы, а также на такие вспомогательные части речи, как предлоги и артикли. После подготовительной работы система начинает поэтапное выделение слов в рамках одного предложения. В зависимости от первой буквы данного слова производится его сравнение с лексическими маркерами, представленными в лингвистической базе данных и начинающимися со строчной буквы, либо сравнение окружения слова, если оно начинается с прописной буквы.

Информация между заголовком и основным текстом новостного сообщения анализируется отдельно. Здесь указывается дата публикации новости (чаще всего, по шаблону **/**/****), а также ее автор, который может быть либо персоной, либо медиа-организацией. Дата публикации может находиться в позиции после группы слов *Dernière MAJ*:. В таком случае из данного предложения извлекается только дата, а слово *MAJ* игнорируется. Автор новостного сообщения указывается в отдельном предложении, которое всегда начинается с предлога *par*, после которого все слова пишутся с прописной буквы. Для определения точной категории именованной сущности проводится анализ всех слов предложения. Например, если после предлога *par* следует определенный артикль и несколько слов либо одно слово с прописной буквы, то все слова до конца предложения будут отнесены к аспекту *медиа-организация* категории *организация*. Если после предлога *par* расположено несколько слов без артикля, написанных с прописной буквы, то ко всем словам справа от предлога до конца строки приписывается категория *персона* и аспект *журналист*. Информация о дате публикации новостного сообщения и его авторе размещается в конце результатов извлечения именованных сущностей с пометкой *Дополнительная информация о новостном сообщении*.

Проиллюстрируем работу формальной модели на конкретном примере. Предположим, в память компьютера поступает следующий новостной текст:

Soldats grecs arrêtés en Turquie: le grand marchandage

Par Euronews

Dernière MAJ: 22/04/2018

L'arrestation et l'incarcération le mois dernier de deux soldats grecs en Turquie n'en finit plus d'empoisonner les relations entre Athènes et Ankara .

Les Grecs sont d' autant plus mécontents que le président turc a clairement indiqué ce week-end qu' il était prêt à libérer les soldats grecs en échange des huit militaires turcs ayant fui en Grèce après le coup d' état manqué en juillet 2016 .

Recep Tayyip Erdogan, président turc : " Ils ont voulu que l' on remette les soldats grecs , mais nous leur avons dit que s' ils voulaient une telle chose , alors d' abord il faut nous donner les soldats qui ont fait un coup d' etat dans notre pays " .

Une monnaie d' échange que refusent les autorités grecques .

Du Premier ministre au président de la république .

Prokopis Pavlopoulos , président grec : " On a fait un lien inacceptable entre les officiers grecs qui sont détenus depuis longtemps et arbitrairement et les citoyens turcs venus en **Grèce** demander l' asile en vertu , j'insiste , du droit international qui a été accepté.

Or ce sont deux cas totalement différents et toute confusion est impensable " .

После подготовительной обработки текста система анализирует первые три строки, так как они отделены от основной части интервалом. Заголовок анализу не подлежит, поскольку, как показало изучение материала исследования, именованные сущности встречаются в нем крайне редко. Информация о дате и авторе извлекается по шаблонам и вносится в поле дополнительной информации.

В результате дальнейшей обработки текста первой выделенной именованной сущностью станет слово *Turquie*, которое будет найдено в списке географических объектов с учетом, что перед ним находится предлог *en*. *Athènes* и *Ankara* также будут выделены в результате их наличия в списке географических объектов, однако отсутствие предлогов свидетельствует о принадлежности данных слов к категории *геополитический объект*. Выделив из предложения слово *Grecs*, система обнаружит соответствие в лингвистической базе данных и внесет данное слово в результаты поиска, отнеся его к категории *геополитический объект* с аспектом *народ*. Далее будут найдены слова *le président*, которые войдут в результаты поиска как аспект вследствие отсутствия за ними какого-либо слова, попадающего под критерии имени собственного. Затем по шаблону будет выделена дата. Обнаружив группу слов без артикля *Recep Tayyip Erdogan*, после которой находится маркер *président*, компьютер отнесет эти слова к категории *персона*, а рядом укажет ее аспект – *должность*. Аналогичным образом будет найдена именованная сущность *Prokopis Pavlopoulos*. В результате совпадения с элементами лингвистической базы данных группа слов *Premier ministre* будет соответствовать аспекту *должность*. Остальные именованные сущности (*président* и *Grèce*) уже присутствуют в результатах поиска и повторно извлекаться не будут. После обработки всего текста на экран будет выведена следующая информация:

Результаты обработки текста:

Turquie – категория *географический объект*, аспект *страна*

Athènes – категория *геополитический объект*, аспект *правительство*

Ankara – категория *геополитический объект*, аспект *правительство*

Grecs – категория *геополитический объект*, аспект *народ*

le président – аспект *должность*

Grèce – категория *географический объект*, аспект *страна*

juillet 2016 – категория *дата*

Recep Tayyip Erdogan – категория *персона*, **président** – аспект *должность*

Premier ministre – аспект *должность*

Prokopis Pavlopoulos – категория *персона*, **président** – аспект *должность*

Дополнительная информация о новостном сообщении

Euronews – категория *организация*, аспект *медиа-организация*

22/04/2018 – категория *дата публикации*

На этом обработка новостного текста заканчивается. Система может продолжить анализ и обработку других текстов новостных сообщений.

Список литературы

1. Можарова, В.А. Исследование признаков для извлечения именованных сущностей из текстов на русском языке [Текст] / В.А. Можарова, Н.В. Лукашевич // НТИ. Сер. 2, Информационные процессы и системы. – 2017. – № 5. С. 14-21.
2. Прикладная и компьютерная лингвистика [Текст] / под ред. И. С. Николаева, О. В. Митрениной, Т. М. Ландо. – М.: ЛЕНАНД, 2016. – 320 с.

ИМПЛИЦИТНОЕ ОТРИЦАНИЕ В РЕКЛАМНОМ ТЕКСТЕ

Тетерлева Е.В.

доцент кафедры английского языка, канд. филол. наук, доцент,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Россия, г. Пермь

Автор рассматривает имплицитное отрицание в рекламном тексте, его преимущества по сравнению с эксплицитным отрицанием, а также средства актуализации.

Ключевые слова: имплицитность, отрицание, реклама

Имплицитное отрицание представляет особый интерес для составителей рекламных текстов. Известно, что рекламный текст только в том случае будет успешен, если на всех уровнях психологического воздействия автор рекламного текста будет помнить о том, что лучшее воздействие на мнение потенциального потребителя, – это скрытое воздействие.

Исследователи до сих пор не пришли к единственно верному мнению относительно того, что будет являться имплицитным отрицанием, а что нет. Известно, что имплицитность – это невыход на поверхностный уровень элементов глубинной структуры. Имплицитность – это несоответствие плана содержания и плана выражения, асимметрия [6, с. 100-108]. Она (имплицитность) несет «дополнительное смысловое и эмоциональное содержание» текста, которое создается за счет художественных и стилистических приемов, использования определенных языковых единиц, нарушающих логические связи в тексте, и способов построения речевого высказывания в целом [5, с. 63]. Но при всем при этом, именно имплицитность придает языковым единицам дополнительную глубину и многослойность [1, с. 12]. Имплицитность подразумевает домысливание речевой ситуации, что требует понимания конкретной обстановки речевого акта, контекста [9, с. 112-118].

Не имея формальных показателей в своей структуре, имплицитное отрицание напрямую связано с семантической структурой высказывания, с лексическим значением компонентов предложения.

Использование имплицатур в рекламных текстах представляет для рекламодателей особый интерес в силу ряда причин:

- Имплицатуры не подвергаются серьезному анализу со стороны реципиента информации, поэтому он не склонен критически рассматривать предлагаемую ему информацию. Следовательно, в такой ситуации рекламодателю легче оказывать воздействие на потенциального потребителя, побуждать к соответствующим действиям (приобретению товара) или формировать у него положительное представление о рекламируемом продукте или бренде [12].

- Не существует единственно верного варианта интерпретации смысла, заложенного в невербальные составляющие рекламы, равно как и механизма извлечения информации, выраженной имплицитно. Следовательно, нет и правового способа подтвердить достоверность информации такой информации [2, с. 12-14].

- В условиях размещения огромного количества рекламных объявлений рекламодатель вынужден находить наиболее эффективную форму подачу информации, которая обеспечивала бы максимальную информационную насыщенность и оказывала бы сильное воздействие на потребителя. В этой связи имплицитурой позволяют обеспечить емкость рекламных сообщений [3].

- Возможность «нелинейного прочтения» рекламных сообщений, что дает адресату широкое поле для интерпретации смысла рекламы.

- Имплицитно выраженная информация более эффективно доносит до целевой аудитории информацию о нематериальных достоинствах объектов рекламы, наилучшим образом сообщает о функциональных и эмоциональных преимуществах рекламируемых товаров или услуг (положительные эмоции, яркие впечатления, комфорт и т.д. [7, с. 91].

Необходимым условием для расшифровки имплицитной информации является совпадение так называемого «культурного пространства», в котором существуют и мыслят адресат и адресант [10, с. 152-162].

Индикаторы имплицитного отрицания разделяются на лингвистические (фонетические, семантические, грамматические (морфологические, синтаксические), фразеологические, контекстуальные) и экстралингвистические (когнитивная среда коммуникантов, фоновые знания, ситуация) [9, с. 112-118].

К фонетическому индикатору имплицитного отрицания относится логическое ударение и интонация [9, с. 113].

Логическое ударение способно придать неотрицательным предложениям отрицательное значение. Логическое ударение, взаимодействуя с другими факторами, способствует точному пониманию имплицитной структуры рекламного сообщения. Один из компонентов высказывания становится интонационным центром и имплицитно отрицательное значение [9, с. 112-118].

В рекламных текстах нет фонетических индикаторов для выделения имплицитной негации, на помощь приходят другие факторы – ситуации и контекст. Имплицитное отрицание обнаруживается при помощи предшествующих и последующих высказываний, которые окружают исследуемую структуру. Контекст выполняет сопроводительную функцию, помогает реализовать имплицитное отрицание, которое содержится в лексико-грамматическом составе высказывания [9, с. 112-118].

К лексико-семантическим показателям отрицания относятся лексемы с семантикой отрицания (*to refuse, to diminish, to forget, difficult, hard, hardly, scarcely, failure, lack*), фразовые глаголы (*to shut down, to go away* и т.д.), экспрессивно-ироническое употребление отдельных слов. Данные средства содержат отрицательный компонент значения, не выраженный формально [8, с. 93-96].

К морфологическим показателям можно отнести грамматическое значение видовременных различий английского глагола, а также повелительное и сослагательное наклонения [4, с. 72-75].

Стоит отметить, что морфологические индикаторы прямо не имплицитно отрицают сему отрицания в неотрицательных структурах, а лишь помогают реализовать скрытое отрицание, имплицитно отрицаемое при помощи других средств (интонации, контекста, также внеязыковых факторов) [4, с. 72-75].

Синтаксическими показателями имплицитного отрицания являются сложно-подчиненные предложения с придаточным предложением нереального условия. В диалогической речи отрицательный смысл может выражаться посредством повтора, который служит для выделения и эмоционального воздействия. Имплицитным средством выражения отрицания, имеющим экспрессивный характер, является риторический вопрос без отрицания и некоторые идиоматические выражения [4, с. 72-75].

Список литературы

1. Агачева С.В. Функционирование отрицания в устойчивых сочетаниях на материале русского, английского и немецкого языков: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / С.В. Агачева. Тверской ун-т. Тверь, 1992. 17 с.
2. Евсюкова Н.В. Имплицитная информация в рекламе как способ регулировать восприятие сообщения адресатом / Н.В. Евсюкова // Труды Дальневосточного Государственного Технического Университета. 2003. Вып. 113. С. 12-14.
3. Зимин А.В. Англо-русские соответствия в экспликации рекламного текста (сопоставительное исследование на материале рубричной рекламы): автореф. дис. ...канд. филол. наук: 10.02.20 / А.В. Зимин. Пятигорск, 2001. 172 с.
4. Кузнецова А.А. Проблема интенсификации и деинтенсификации отрицательной семантики (на материале английского языка) / А.А. Кузнецова // Вестник Вятского государственного университета. 2012. №2. С.72-75.
5. Кухаренко, В.А. Интерпретация текста / В.А. Кухаренко. М.: Просвещение, 1988. 191 с.
6. Люльчева Е.М. Имплицитные способы выражения отрицания. / Е.М. Люльчева // Вестник ИГЛУ. 2013. №2(23). С.100-108.
7. Македонцева А. М. К вопросу о роли эксплицитной и имплицитной информации в креолизованных рекламных текстах // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2009. № 2. С. 104-108.
8. Писковацкова Е.И. Средства репрезентации ФСК отрицания в англоязычных печатных СМИ / Е.И. Писковацкова // Приоритетные научные направления: от теории к практике. 2015. №16. С. 93-96.
9. Половинина С.Г. Имплицитные маркеры отрицания в немецкоязычном рекламном дискурсе / С.Г. Половинина // Гуманитарные исследования. 2010. №4. С. 112-118.
10. Салтыкова А.А. Некоторые случаи индикации имплицитной аксиологической модальности в текстах СМИ / А.А. Салтыкова // Вестник РГГУ. Серия: История. Филология. Культурология. Востоковедение. 2013. №8(109). С. 152-162.
11. Талалай Т.С. К вопросу о рекламном дискурсе (на материале немецких текстов рекламы) / Т.С. Талалай // Вестник Оренбургского Государственного Университета. 2011. №11 (130). С. 94-99.
12. Тумский С.В. Концептуальное картирование эксплицитных и имплицитных средств воздействия в рекламном тексте (на материале англоязычной мультимодальной печатной рекламы): автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / С.В. Тумский. М., 2015. 24 с.

СЕКЦИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»

РАЗВИТИЕ ЛОГИКИ И ЛЮБОЗНАТЕЛЬНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ТРИЗ

Байбурина Л.М., Дядюрина Н.А., Мудрик Н.И.

воспитатели, МАДОУ «Детский сад №47», Россия, г. Стерлитамак

Исламгулова В.Н.

педагог-психолог, МАДОУ «Детский сад №47», Россия, г. Стерлитамак

В статье представлены формы работы по развитию логики с применением инновационной ТРИЗ-технологии, которая предполагает нахождение невероятных решений любой проблемы и противоречий, а также приводит в логическую структуру конечный результат рассуждения.

Ключевые слова: логика, любознательность, творческие задачи, креативное мышление, интеллектуальное развитие, противоречия.

В современном образовании остро стоит задача воспитания творческой личности, способной логически рассуждать, креативно мыслить, делать самостоятельные выводы, строить замыслы, быть подготовленной к решению нестандартных задач в различных областях деятельности. Дошкольный возраст уникален, именно поэтому важно не упустить этот период для раскрытия творческого потенциала каждого ребёнка. А для этого детскую любознательность необходимо направлять в нужное русло. В Толковом словаре С.И. Ожегова можно прочесть: «Любознательный – склонный к приобретению новых знаний, пытливый». Как же развить детскую любознательность, не дать угаснуть природной детской пыливости. Адаптированная к дошкольному возрасту ТРИЗ-технология позволит воспитывать и обучать ребенка под девизом «Можно говорить всё!».

Для использования ТРИЗ не нужно специального оборудования. Самое главное – это желание играть и немного фантазии, и тогда все, что окружает – палочки, посуда, камешки, пустые коробки – превращаются в какие угодно элементы. Самое главное – вызвать у детей интерес, пробудить мотив к творческой деятельности. Занятия будут интересней, если: в нем содержится минимум сообщения информации, максимум рассуждений.

Оптимальная форма организации обсуждения проблемных ситуаций – мозговой штурм, который предполагает невероятные решения любой проблемы и противоречий, а также приводит в логическую структуру конечный результат рассуждения.

Задачи ТРИЗ-педагогики:

- научить детей решать открытые задачи;
- научить видеть вокруг себя, формулировать и разрешать противоречия потому, что по-настоящему творческие задачи возникают тогда, когда в условии есть противоречие;
- развить системное мышление – потому что решение творческих задач подразумевает понимание не только самой системы, но и ее окружения (надсистем), и ее частей (подсистем) во взаимодействии и во времени (в процессе рождения, существования, разрушения);
- обучить методам креативного мышления, методам нахождения нового результата.

Для решения поставленных задач можно использовать следующие методы:

- проблемно-поисковый (ставит проблемы и предлагает инструменты для их решения);
- поисково-экспериментальный (развивает познавательный интерес самостоятельной поисковой деятельности);
- игровой (учит выявлять и решать противоречивые свойства предметов, явлений);
- практический (преобразование жизненной ситуации, предмета или явления с целью выявления связей между ними, причин их изменения).

Развитие мышления ребёнка-дошкольника проходит в несколько этапов: сначала формируется наглядно-действенное мышление т.е. все мыслительные операции у малыша проходят через действие. Затем появляются элементы наглядно-образного мышления, т. е. ребёнок начинает мыслить при помощи образов, к концу старшего дошкольного возраста начинает формироваться словесно-логическое мышление, оно предполагает развитие умения оперировать словами, понимать логику рассуждений.

Методы данной технологии позволяют успешно решать задачи творческого и интеллектуального развития дошкольников. Дети становятся более общительными, не боятся высказать свое мнение, применяют полученные знания в повседневной жизни. Главное – у них формируются умения слушать друг друга, радоваться чужим успехам, уважительно относиться к мнению других детей. Дети, играя в ТРИЗ, видят мир во всем его многообразии. Данная методика учит находить позитивные решения возникающих проблем, что очень пригодится ребенку и в школе, и во взрослой жизни.

Работа по системе ТРИЗ с детьми дошкольного возраста должна осуществляться постепенно. Для решения тризовских задач можно выделить следующие этапы и цели работы:

- цель первого этапа – научить ребенка находить и различать противоречия, которые окружают его повсюду;
- цель второго этапа – учить детей фантазировать, изобретать;
- содержание третьего этапа – решение сказочных задач и придумывание разных сказок с помощью специальных методов ТРИЗ;
- на четвертом этапе ребенок применяет полученные знания и, используя нестандартные, оригинальные решения проблем, учится находить выход из любой сложной ситуации. Речь и мышление, таким образом, тесно связаны между собой и, постоянно взаимодействуя, развивают друг друга.

Для детей с речевыми проблемами особенно актуально развитие словесно-логического мышления. В дошкольном возрасте интенсивно развивается речь, обогащается активный и пассивный словарь, формируется звуковая культура речи. Поэтому важно, чтобы малыш, выполняя задание, учился рассуждать, логически мыслить, сравнивать и обобщать. А для этого его природная любознательность под вашим контролем!

Список литературы

1. Родари Дж. Грамматика фантазии / Дж. Родари. – М., 1990. – 30 с.
2. Симановский А.Э. Развитие творческого мышления. – Ярославль, 1996. – 103 с.
3. Сидорчук Т.А. Технология обучения дошкольников умению решать творческие задачи / Т.А. Сидорчук. – Ульяновск, 1996. – 78 с.

4. Страунинг А.М. Методы активизации мышления дошкольников: Учебно- методическое пособие / А.М. Страунинг. – Обнинск: Принтер, 2000. – 462 с. Инновационные технологии в науке и образовании Педагогика

5. Страунинг А.М. Игры по развитию творческого воображения по книге Джанни Родари «Грамматика фантазии» / А.М. Страунинг, М.А. Страунинг. – Ростов н/Д., 1993. – 32 с.

ФГОС – СТИМУЛ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА УЧИТЕЛЯ

Гаврилова С.В., Тваржинская О.В., Игнатьева С.В., Найденко М.И.

МБОУ «ООШ№36», Россия, г. Анжеро-Судженск

Исследование посвящено диагностике объективных положительных и отрицательных факторов от внедрения ФГОС.

Ключевые слова: ФГОС, развитие, субъект, характеристика.

*Учитель живет до тех пор, пока он учится.
Как только он перестает учиться, в нем умирает учитель.
К.Д. Ушинский*

Главным субъектом, на который ложится ответственность за эффективное внедрение федеральных стандартов нового поколения, является учитель.

И прежде, чем перестраивать всю систему образования, необходимо перестроить, или перенастроить сознание носителя знаний, умений, навыков и ключевых компетенций – учителя. Изменения ФГОС не могут не отразиться на личной профессиональной деятельности педагога. Это связано и с изменением образовательных программ, нормативной базы образовательных учреждений, с новой логикой построения учебников и новым построением содержания учебных предметов.

Осложняется работа и огромным лексическим материалом, который учитель должен освоить, осознать, использовать в своей работе. Основной формой обучения в основной школе сегодня по-прежнему остаётся традиционный урок. Поэтому актуальным вопросом является то, каким должен быть урок в современных условиях.

Чем же отличается современный урок от традиционного?

Предмет изменений	Традиционная деятельность учителя	Деятельность учителя, работающего по ФГОС
Подготовка к уроку	Учитель пользуется жестко структурированным конспектом урока	Учитель пользуется сценарным планом урока, предоставляющим ему свободу в выборе форм, способов и приемов обучения. При подготовке к уроку учитель использует учебник и методические рекомендации. При подготовке к уроку учитель использует учебник и методические рекомендации, интернет-ресурсы, материалы коллег. Обменивается конспектами с коллегами.
Основные этапы урока	Объяснение и закрепление учебного материала. Большое количество времени занимает речь учителя.	Самостоятельная деятельность обучающихся (более половины времени урока).

Главная цель учителя на уроке	Успеть выполнить все, что запланировано.	Организовать деятельность детей: по поиску и обработке информации; обобщению способов действия; постановке учебной задачи и т. д.
Формулирование заданий для обучающихся (определение деятельности детей)	Формулировки: решите, спишите, сравните, найдите, выпишите, выполните и т. д.	Формулировки: проанализируйте, докажите (объясните), сравните, выразите символом, создайте схему или модель, продолжите, обобщите (сделайте вывод), выберите решение или способ решения, исследуйте, оцените, измените, придумайте и т.д.
Форма урока	Преимущественно фронтальная.	Преимущественно групповая и/или индивидуальная.
Нестандартное ведение уроков	_____	Учитель ведет урок в параллельном классе, урок ведут два педагога (совместно с учителями информатики, психологами и логопедами), урок проходит с поддержкой тьютора или в присутствии родителей обучающихся.
Взаимодействие с родителями обучающихся	Происходит в виде лекций, родители не включены в образовательный процесс Информированность родителей обучающихся.	Информированность родителей обучающихся. Они имеют возможность участвовать в образовательном процессе. Общение учителя с родителями школьников может осуществляться при помощи Интернета.
Результаты обучения	Предметные результаты	Не только предметные результаты, но и личностные, метапредметные.
	Нет портфолио обучающегося.	Создание портфолио.
	Основная оценка – оценка учителя.	Ориентир на самооценку обучающегося, формирование адекватной самооценки.
	Важны положительные оценки учеников по итогам контрольных работ.	Учет динамики результатов обучения детей относительно самих себя. Оценка промежуточных результатов обучения.

Главной целью работы учителя становится формирование и развитие способностей ученика самостоятельно очерчивать учебную проблему, «формулировать алгоритм ее решения, контролировать процесс и оценивать полученный результат – научить учиться» [1, с. 18]. Учитель должен показать обучающимся возможности применения осваиваемых знаний и умений в их практической деятельности. При переходе на новый ФГОС, мы сможем преодолеть противоречие между необходимостью улучшить качество обучения и не готовность нашего мозга воспринимать всё более нарастающий информационный поток. Одной из главных целей преподавания станет не просто сообщение ученикам определённой информации и требования со стороны учителей простого её воспроизведения, а вооружение их, во-первых, способами **поиска нужной информации**, во-вторых, некоторыми универсальными способами действий, позволяющими **учащимся самим получать** определённый образовательный результат на основе найденной им самим информации. Конечно, это весьма приблизительно изложение целей и требований к результатам освоения, обучающимся основной образовательной программы, но такое отношение к процессу обучения мне кажется более целесообразным. Также целе-

сообразным является процесс перехода на новый ФГОС, при проведении занятий по внеурочной деятельности. Учитывая специфику внеурочной деятельности, любой учитель согласится с тем, что такие занятия требуют особенной подготовки. В первую очередь задачей педагога является мотивирование обучающихся на изучение какого-то определенного предмета, поэтому учителю приходится расти вместе с ними, познавать новое.

Интереснее всего то, что внеурочной деятельностью обучающиеся занимаются по выбору. Процесс усвоения школьниками новой информации на уроках подобного типа лучше всего осуществляется в игре, начиная с пятого класса и заканчивая восьмым. Грамотно организованная игровая деятельность на уроке позволяет развивать у школьника все виды универсальных учебных действий. Ребенок не должен быть зажат, а должен получать удовольствие от занятия через игру. Целесообразно отметить, что игра в младшем школьном возрасте является неотъемлемым элементом процесса обучения, в чем проявляется необходимости ее продолжения. Так как «в младшем школьном возрасте происходит постепенная смена ведущей деятельности, переход от игровой деятельности к учебной» [2, с. 83]. Поэтому игра становится основой для развития у учащихся личностных, метапредметных, предметных результатов учебной деятельности.

Следовательно, с уверенностью можно утверждать, что внеурочная деятельность является одним из стимулов профессионального развития учителя гуманитарного и общественного цикла, и имеет большое общеобразовательное, воспитательное и развивающее значение. Эта работа не только углубляет и расширяет знания в области изучаемого предмета, но и способствует также расширению культурологического кругозора школьников, развитию их творческой активности, эстетического вкуса и, как следствие, повышает мотивацию к изучению языка, культуры, искусства. Одной из форм внеклассной работы является «Неделя гуманитарных наук», «Неделя общественных наук». По своему характеру такая форма является массовой, так как предусматривает участие в ней широкого контингента обучающихся. Неделя становится своеобразным творческим отчетом, формированию творческих отношений между учениками и учителем. В рамках недели проходят школьные конкурсы стихов, докладов, кроссвордов, тематических открыток, стенгазет, викторин, интеллектуальных игр.

Итак, перед нами цель, а какими же способами её достигать? Именно в этом состоит первая проблема, которую мне надо для себя решить. Лично я думаю, что необходимо полностью переосмыслить свои подходы к преподаванию предмета, пересмотреть традиционные методики и приёмы, формы и методы работы. Возможно, часть из них и можно продолжать использовать, быть может, только наполнив новым смыслом и содержанием, а от некоторых придётся отказаться в пользу более новых и более совершенных. В XXI веке внедрение новых стандартов возможно лишь в том случае, если большая часть учителей будет мотивирована на перелом в методах и приемах своей обучающей деятельности. То есть следует заинтересовать людей работой, чтобы им хотелось реализовывать свои планы в реальной жизни, а в частности в процессе обучения. В продолжение сказанного, уместно привести следующее высказывание – «Заинтересовать учителей в профессиональном развитии – значит надолго обеспечить успех в развитии всей образовательной организации» [5, с. 96].

Для того чтобы в соответствии с новыми стандартами, учитель был компетентным, ему необходимо выполнять несколько требований:

- 1) повышать квалификацию (курсы переподготовки, повышения квалификации);
- 2) публиковаться. Наличие методических разработок свидетельствует о высоком уровне методической грамотности педагогов;
- 3) не бояться разрабатывать и апробировать авторские программы и проекты;
- 4) постоянно заниматься самообразованием;
- 5) аттестоваться. Аттестация является обязательным показателем работы педагога по законодательству (ФЗ «Об образовании»).

В совокупности, все эти факторы, помогают усовершенствовать мастерство учителя, а также повысить его, материальное благосостояние. Подводя итог, хотелось бы обратить внимание, что самым главным фактором в освоении и переходе на ФГОС является стремление каждого учителя перестраиваться самому и перестраивать своё отношение к ученику, к его успехам и неудачам, трудностям и достижениям. А также своего отношения к преподаванию: мы должны не просто «запихнуть» [4, с. 32] в ученика как можно больше знаний, а научить ребёнка этими знаниями пользоваться для успешного становления в дальнейшей реальной жизни.

В современных условиях требования к профессиональной компетентности учителя предъявляет не только новый образовательный стандарт, но и время, в котором мы живем. И перед каждым учителем поставлена сложная, но разрешимая задача – «оказаться во времени». [4, с. 38] Чтобы это произошло каждый, выбравший профессию учителя, периодически должен вспоминать слова русского педагога Константина Дмитриевича Ушинского: «В деле обучения и воспитания, во всем школьном деле ничего нельзя улучшить, минуя голову учителя. Учитель живет до тех пор, пока он учится. Как только он перестает учиться, в нем умирает учитель» [6, с. 47].

Список литературы

1. Багаева И.Д. Профессионализм педагогической деятельности и основы его формирования у будущего учителя / И.Д. Багаева – Усть-Каменогорск, 2011. – 338 с.
2. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя / В.И. Загвязинский. – М.: ИНФРА, 2011. – 160 с.
3. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития. / Э.Ф. Зеер. – М.: Академия, 2011. – 280 с.
4. Клименко Л.Н. Профессиональное самообразование педагога / Л.Н. Клименко // Психология: проблемы практического применения: материалы междунар. науч. конф. (г. Чита, июнь 2011 г.). – Чита: Издательство Молодой ученый. 2011. С.30-39.
5. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М.: Высш. шк., 2012. – 255 с.
6. Сластенин В.А. Формирование профессиональной культуры учителя: учебное пособие / В.А. Сластенин. – М.: Прометей, 2013. – 178 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИЗМЕНЕНИЯ И ПРОБЛЕМЫ У БОЛЬНЫХ С СОМАТИЧЕСКОЙ ПАТОЛОГИЕЙ

Дорофеева С.Г., Шелухина А.Н.

ассистенты кафедры пропедевтики внутренних болезней,
Курский государственный медицинский университет, Россия, г. Курск

Конопля Е.Н.

заведующий кафедрой пропедевтики внутренних болезней, д-р мед. наук,
профессор, академик РАЕН, Курский государственный медицинский университет,
Россия, г. Курск

Мансимова О.В.

доцент кафедры пропедевтики внутренних болезней, канд. мед. наук,
Курский государственный медицинский университет, Россия, г. Курск

В статье представлен анализ психологических нарушений у больных с ишемической болезнью сердца. Анализ нервно-психической нарушений проводился с помощью анкетирования больных и статистического метода. Установлено, что качество жизни больных взаимосвязано с особенностями клинического течения заболевания.

Ключевые слова: нарушения, эмоциональное состояние, статус.

Проблемы психических расстройств у больных с соматической патологией, в том числе и заболеваниями сердечно-сосудистой системы, с каждым годом возрастает. Болезнь является стрессогенным фактором, она сопровождается целой гаммой эмоций, меняет жизненные планы, перспективу на будущее, изменяет мотивацию и имеет помимо медицинских, также психологические и социальные аспекты. Личностная реакция на заболевание зависит от длительности заболевания, его тяжести и интеллектуальных возможностей человека. В период протекания и возникновения приступа ишемической болезни сердца, больного охватывает паника и беспокойство, посещают мысли о преждевременной и внезапной смерти. Больные живут в страхе, что повторный приступ может привести к итогу протекания их жизни. Они реагируют на любые изменения сердечной деятельности, ритма, артериального давления и самой главной жизненно важной целью для них, становится здоровье.

С медицинской точки зрения, понятие «ишемическая болезнь сердца» – это заболевание, при котором происходит нарушение дисбаланса между количеством поступающего с кровью кислородом и его потребностью для нормальной работы сердца. В основе патогенеза ишемической болезни сердца выделяют такие заболевания как атеросклероз, тромбоз и спазм коронарных артерий.

Симптомы нарушений при ишемической болезни сердца в организме проявляются не сразу, а постепенно. Первые симптомы начинаются с ощущений болей в сердце и сдавливанием в области грудины, которые быстро проходят, длятся около 1-3 минут, поэтому очень часто такие приступы не воспринимаются человеком в серьез.

У больных с диагнозом: ишемическая болезнь сердца в значительной мере снижено психологическое восприятия, а самой важной целью является стремление к тому, чтобы быть здоровым. На фоне этого проявления, полностью изменяется смысловое значение жизни, и перспективы дальнейшего будущего являются высо-

ко противоречивыми, в последующем склонными исключительно к ситуативной тревоги, в зависимости от тяжести заболевания.

Помимо эмоциональных и психологических изменений характеристики личности, у больных с заболеваемостью ишемической болезнью сердца, наблюдается снижение умственной активности и работоспособности, также определяются динамические искажения познавательных процессов и нуждаются в условиях замедленного восприятия и анализа.

Цель исследования: изучить психологические проблемы больных с ишемической болезнью сердца и определить перспективы дальнейшей помощи больным с ИБС.

Основным методом исследования при выполнении работы был статистический метод и анкетирование пациентов. Нами было проведено изучение качества жизни 148 пациентов с диагнозами: 1. ИБС: стабильная стенокардия напряжения II – III ФК; 2. ИБС: постинфарктный кардиосклероз (ПИКС) (ИМ в анамнезе), стабильная стенокардия напряжения II – III ФК, находящихся на стационарном лечении в кардиологическом отделении НУЗ ОБ ст. Курск «ОАО РЖД». Был произведен сбор статистических данных при помощи разработанной анкеты. Статистическая обработка материала осуществлялась с помощью пакета программ «BioStat» и Microsoft Excel.

Выводы: установлено, что качество жизни больных взаимосвязано с особенностями клинического течения заболевания. Показатель удовлетворенности жизнедеятельностью ниже у пациентов, с ИБС: ПИКС (ИМ в анамнезе), стабильная стенокардия напряжения II – III ФК, по сравнению с теми, у кого инфаркта не было с DS – ИБС: стабильная стенокардия напряжения II – III ФК. Выявлены низкие значения КЖ «Физическая сфера», «Психологическая сфера», «Уровень независимости» и «Социальные отношения» группе пациентов с DS – ИБС: стабильная стенокардия напряжения II – III ФК без инфаркта миокарда в анамнезе, где факторы психологической дезадаптации проявлялись в высокой степени.

Было также определено, что субъективная оценка КЖ пациентов с ИБС определяется не только тяжестью соматического состояния, но и комплексом психологических факторов – личностными особенностями, актуальным эмоциональным состоянием, характером межличностных взаимодействий. Ведущими психологическими характеристиками больных ИБС, сопряженными с низким уровнем КЖ, являются недостаток самоконтроля, низкое чувство долга, такие характеристики межличностных отношений как уступчивость, неуверенность, заботливость, социальное избегание; а также ситуативная и личностная тревожность, мягкость.

Тенденция к снижению качества жизни у больных ИБС отмечается в случае преобладания таких личностных особенностей как доминантность, подозрительность, внутреннее напряжение, радикализм, чрезмерная чувствительность к болезни, доминирования в сфере межличностного взаимодействия конкурентности, холодности, критичности, повышенной озабоченности влиянием болезни на социальный статус, пессимизма. Тенденция к повышению КЖ выявлена у пациентов с оптимистическим объяснительным стилем. С высокими значениями КЖ сопряжены эмоциональная уравновешенность, уверенность в себе, интеллектуальные способности, гармоничное эмоциональное состояние. Перспективы дальнейшей помощи больным с ИБС: выявление психологических характеристик, связанные с уровнями удовлетворенности жизнедеятельностью, позволяет наряду с медикаментозной терапией рекомендовать психологическую коррекцию к дополнению в блок стан-

дартных лечебных и реабилитационных мероприятий с целью повышения КЖ больных.

В качестве профилактики, для уменьшения негативных проявлений в эмоционально-личностной характеристике больных с ишемической болезнью сердца, рекомендуется проводить психо-коррекционную работу, обязательно направленную на формирование и осознания адекватного отношения к болезни. Учитывая тот факт, что больные, перенесшие ИБС и другие сердечнососудистые заболевания, склонны на ориентации своих соматических отклонений, рекомендуется проходить психотерапию.

Список литературы

1. Вассерман Л.И., Иовлев Б.В., Карпова Э.Б., Вукс А.Я. Психологическая диагностика отношения к болезни // Пб.: НИИ им. Бехтерева, 2009. С. 32-33.
2. Конопля Е.Н., Мансимова О.В., Дорофеева С.Г., Шелухина А.Н. Антиоксиданты в программе профилактики преждевременного старения // «Возраст-ассоциированные и гендерные особенности здоровья и болезни». Курск, 2016. С. 165-171.
3. Лурия Р. А. Внутренняя картина болезни и ятрогенные заболевания // Психология. Медицина, 2010. С. 160-161.
4. Мансимова О.В., Шелухина А.Н., Конопля Е.Н., Дорофеева С.Г. Проблемы психологических расстройств у больных с ИБС // Вестник научных конференций «Современное общество, образование, наука». Тамбов, 2017. 53 с.
5. Прокофьева Ю.В., Дорофеева С.Г., Мансимова О.В., Конопля Е.Н., Шелухина А.Н. Психологические проблемы у больных с ишемической болезнью сердца // Психология здоровья и болезни. Курск, 2017. 183 с.
6. Соловьева С. Л. Психологические особенности «психосоматической» личностной структуры // Вестник клинической психологии. Т. 1, № 2. 2013. С. 199-204.

К ВОПРОСУ О ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ ПАТРИОТИЗМА ВОЕННОСЛУЖАЩИХ НА ОСНОВЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

Егоров М.А.

аспирант, Государственный морской университет им. адмирала Ф.Ф. Ушакова,
Россия, г. Новороссийск

В статье на основе подходов отечественных ученых рассматривается комплекс педагогических условий развития патриотизма военнослужащих (в частности сотрудников пограничных органов) на основе совершенствования критического мышления.

Ключевые слова: критическое мышление, отечество, патриотизм, педагогические условия, развитие, совершенствование, сотрудники пограничных органов, условие, формирование.

По мнению многих ученых [1-7] формирование патриотизма и его развитие у личности происходит более успешно в том случае, когда воспитатель активно использует в этих целях имеемые или специально сконструированные педагогические условия.

Для уяснения сущности термина «педагогические условия» рассмотрим взгляды и подходы отечественных ученых.

Так, В.И. Андреев придерживается позиции, что педагогические условия есть совокупность мер педагогического воздействия и возможностей материально-пространственной среды, включающих содержание, методы, организационные формы обучения и воспитания [1, с. 117]. Согласно точке зрения В.А. Беликова пе-

дагогические условия – это «совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных в педагогике задач» [2]. С. Н. Томилина [5], исследовавшая педагогические условия организации процесса патриотического воспитания военных моряков понимает под рассматриваемым термином некую совокупность потребных и целенаправленных мер психолого-педагогического воздействия на военнослужащих, применение которых обеспечивает формирование и развитие необходимых патриотических качеств.

Следовательно, под термином педагогические условия развития патриотизма военнослужащих будем понимать целенаправленную внешнюю среду и внешние обстоятельства, включающие организационные, психолого-педагогические, материальные и иные меры, формы и средства, позволяющие командному составу, воспитателям качественно и эффективно проводить воспитательно-патриотическую деятельность с подчиненным личным составом.

Выполненный выше анализ позволяет нам выделить наиболее характерные особенности педагогических условий, которые:

- представляют собой определенную совокупность ресурсов воспитательной и материальной сред, применение которых позволяет существенно повысить эффективность воспитательной деятельности;
- выступают в качестве комплекса мер организационного и психолого-педагогического воздействия, направленных на развитие личности и достижение задач воспитательной работы;
- функционально обеспечивают педагогическое взаимодействие, способствующее преобразованию конкретных характеристик развития, воспитания и обучения личности.

На основе анализа научной литературы [1-7] и в интересах проводимого исследования определен *комплекс педагогических условий развития патриотизма сотрудников пограничных органов*, которые рассмотрим ниже.

1. *Учет воздействия объективных (военно-политическая обстановка, политика государства, СМИ, Интернет и др.) и субъективных (командование, воинский коллектив, семья) факторов, воздействующих на развитие патриотизма у сотрудников пограничных органов*, что предусматривает:

- разъяснение особенностей современной международной и военно-политической обстановки и требований к военным кадрам (осуществлялось: проведением служебных совещаний, лекций, бесед, вечеров вопросов и ответов, собеседований);
- активизацию и повышение качества информационно-пропагандистской работы (включало: проведение с командным составом и воспитателями показательных мероприятий, инструктивно-методических занятий, семинаров, обменом опытом работы);
- совершенствование организации и качества проведения занятий по общественно-государственной подготовке и планового и оперативного информирования (реализовывалось: тщательным подбором руководителей групп, их инструктированием, организацией системы повышения методического и психолого-педагогического мастерства);
- защиту сотрудников пограничных органов от негативного информационно-психологического воздействия западных СМИ (включает: уяснение сущности и особенностей психологического воздействия на россиян и военнослужащих; фор-

мирование навыков работы с различными видами социальной информации; воспитание умения распознавать фейковые новости и сфальсифицированную противником информацию).

2. Придание информационно-воспитательной среде целенаправленную патриотическую направленность.

Информационно-воспитательная среда (ИВС) пограничного формирования обладает своими характерными особенностями:

- целенаправленностью на формирование патриота государства;
- строгое соответствие требованиям государства и командования;
- предоставление возможности для раскрытия интересов и способностей воспитуемых сотрудников, их личностному развитию и саморазвитию;
- обеспечение целевого взаимодействия субъектов воспитания.

Для ИВС пограничной части характерно наличие:

– *структуры*, компонентами которой являются профессиональная среда, воспитательная среда, культурно-предметная среда, программная среда, коммуникативно-технологическая среда, методическая среда).

– *ресурсный потенциал*, включающий Интернет-ресурс, библиотеку, музей части, Совет ветеранов, Женский совет, Центр культурно-досуговой работы, комнаты информирования и досуга, совет прапорщиков, старшинский совет, актив подразделений, общественные организации.

В интересах исследования в существующую ИВС были внесены ряд качественных изменений, позволивших придать ей патриотическую направленность. Среди них: перестройка системы воспитательно-патриотической деятельности; пере выборы всех руководящих органов общественных организаций и переориентирование их направленности работы; подбор нового состава актива (членов редколлегии, информаторов, редакторов боевых листов, членов Совета комнаты информирования и досуга), их обучение и привлечение к патриотической деятельности; концептуально-качественное обновление наглядной агитации; обновление библиотечного фонда за счет приобретения новых книг на патриотическую тематику; оборудование в библиотеке уголка патриота, оснащенного комплектом государственных нормативно-правовых документов, ведомственных актов относящихся к патриотической сфере; сформирована информационно -компьютерная база содержащая электронные версии государственных нормативных документов, относящиеся к патриотической сфере; создание информационно -компьютерной базы, включающую все учебные планы и темы по государственно-патриотическому воспитанию, историю пограничных органов России, историю воинской части, разнообразные материалы на патриотическую тематику; основание мультимедийной библиотеки (медiateка), материалы которых применялись при организации и сопровождении воспитательно-патриотических мероприятий (лекции, круглые столы, дискуссии, собеседования, презентации, встречи с ветеранами, целевые тематические обзоры и др.); учреждение в стенной печати специальной рубрики «Патриот».

Сконструированная ИВС обеспечило необходимую целенаправленность воспитательно-патриотической деятельности.

3. Опора на отечественные патриотические ценности.

В теории и практике воспитательно-патриотической деятельности проблема ценностей с давних пор исследуется представителями различных гуманитарных наук и не нашло своего окончательного разрешения.

Как правило, ценностью принято считать все то, что имеет для социума и его членов особую значимость, выделяется на привычном фоне повседневной жизнедеятельности и поэтому им отдается предпочтение личностью в своих желаниях, эмоциях, ощущениях, чувствах и мыслях.

Опора в воспитательно-патриотической работе с пограничниками на отечественные патриотические ценности позволяют сформировать и развить у личности такие патриотические качества как: активная государственная позиция; целостность; верность Отечеству, государству, присяги и воинскому долгу; надежность; способность к волевым усилиям во имя патриотических ценностей.

4. Педагогическое взаимодействие, осуществляемое на субъект-субъектной основе.

Воспитательно-патриотическая деятельность предполагает общение и тесное взаимодействие, творческое сотрудничество воспитателей и воспитанников, командного состава и подчиненных. В этой работе именно реализация стратегии эффективного взаимодействия – «субъект-субъектное» позволяет создать благоприятные условия дальнейшего развития патриотизма пограничников.

Будучи диалогической формой общения, «субъект-субъектное» взаимодействие, построенное по принципу «равноправия сознаний по отношению к истине», требует центрации на воспитанике. В то же время, «субъект-субъектное» взаимодействие есть форма сотрудничества и реагирования, где «принцип обратной связи возведен в абсолют, человек внимает, реагирует и изменяет свое поведение по ходу общения в зависимости от того, как воспринимается все сказанное собеседником» [4, с. 244]. Такой способ коммуникации способствует самораскрытию и самоактуализации личности.

Реализация данного педагогического условия осуществлялось соблюдением следующих положений:

- осознание и признание всеми участниками воспитательно-патриотической деятельности себя и коллег в качестве субъектов взаимодействия, что позволило сконструировать педагогически правильные отношения, базирующиеся на диалоге и взаимопонимании;
- обеспечение коллективного характера и коллективной ответственности за процесс и результат патриотического воспитания пограничников;
- соблюдение согласованности и единства действий всего командного состава в воспитании подчиненных как патриотов Отчества;
- проявление уважения, тактичности и терпения к воспитанникам;
- критичность к своей позиции, подходам и взглядам;
- умение воспринимать конструктивную критику руководства, сослуживцев, своевременное на нее реагирование и производство верных выводов для воспитательной практики;
- установление уставных взаимоотношений с сослуживцами и подчиненными;
- утверждение в основе «субъект-субъектного» общения идеи диалога.

5. Использование информационно-компьютерных технологий.

Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года [3] гласит, что в настоящее время компьютерные технологии стать неотъемлемой частью целостного процесса обучения и воспитания, что позволит значительно повысить его качество и результативность.

Применение ИКТ потребовало: изменить стратегию управления воспитательно-патриотической работой, включающую осуществление системных организационных изменений:

- а) издание соответствующих организационных приказов, распоряжений, относящихся к сфере использования ИКТ в воинской части ИКТ и ресурсов;
- б) включение современных ИКТ в систему воспитательной работы с сотрудниками;
- в) создание информационно-воспитательной среды воинской части;
- г) подбор, обучение (формирование необходимых компетенций) и инструктаж ответственных должностных лиц, задействованных в сфере воспитания и применения ИКТ.

Применение ИКТ в воспитательно-патриотической работе позволило: учесть тенденции и особенности развития современного информационного общества, а также интересы, увлечения и потребности пограничников; обновить формы и методы воспитательно-патриотической деятельности; повысить заинтересованность воспитанников.

Применение компьютерного оборудования как инновационного средства организации и оснащения воспитательного процесса обеспечило:

- оперативную и эффективную разработку документов и информационно-методических материалов (планов, конспектов, лекций, методических разработок и др.);
- ускоренность и надежность поиска необходимой информации (документальной, научной, текстовой, видео- и аудио, фото и др.);
- обогащение демонстрационной компоненты: (тематические презентации, видеоролики, видеофильмы, фотосюжеты и др.);
- обработку собранной разноплановой информации (текстовой, фото и видеоизображений, анкет, тестов, построение диаграмм, графиков и т.п.);
- хранение информации (создание базы данных, коллекций методических разработок, фото- и видеоархивы, электронные хранилища);
- постоянное общение и коммуникацию участников воспитательного процесса (сайт, электронная почта, форумы, чаты и т.п.).

Диапазон применения ИКТ в воспитательно-патриотической деятельности реализовывался в виде: средства наглядного оформления (визуальный ряд); информационного сопровождения воспитательных мероприятий (лекций, диспутов, тематических вечеров, тренингов, деловых игр и др.); поддержки в ходе анкетирования и тестирования респондентов; выполнения участниками эксперимента творческих проектов; проведения пограничниками собственной исследовательской деятельности на патриотическую тематику.

Таким образом, активное использование ИКТ в практике патриотического воспитания позволило: придать воспитательно-патриотическому процессу современность, разнообразность, яркость и насыщенность; существенно расширить возможности предъявления воспитательного информационного материала; оказать комплексное воздействие на каналы восприятия, память, мышление; обеспечить оперирование значительными объемами информации; разнообразить наглядность, эстетику оформления воспитательных мероприятий; сделать процесс патриотического воспитания более привлекательным и интересным; адаптировать пограничников в многообразном и насыщено информационном пространстве, содействовать углублению их информационной культуры; осуществить на значительно каче-

ственном уровне процесс педагогической диагностики и мониторинга хода эксперимента; повысить эффективность, качество и результативность труда исследователя и офицеров, осуществляющих воспитательную деятельность;

Таким образом, грамотно продуманное и систематизированное применение ИКТ в воспитательно-патриотической деятельности является действенным средством совершенствования воспитательного воздействия на сотрудников пограничных органов, развития их патриотизма.

6. Активизация саморазвития личности в сфере патриотизма и критического мышления.

Формирование высокого уровня патриотизма и совершенствование критического мышления сотрудников пограничных органов, предполагает не только активизацию воспитательного воздействия, но и переориентирование каждого из них на саморазвитие в процессе активно-творческой и целенаправленной деятельности.

Отечественные ученые интерпретируют сущность данного феномена по-разному.

Так, В. И. Андреев [1] видит саморазвитие личности как специфический вид творческой деятельности субъект-субъектной ориентации направленный на более углубленное самопознание, самооценку, творческую самореализацию и самосовершенствование личности. По мнению А.Н. Томилина [5], А. И. Шаршова [6] личность в процессе саморазвития приобретает новые качества и способности, которыми раньше не обладала.

Следовательно, саморазвитие в сфере патриотизма и критического мышления есть специфический процесс инициативного самостоятельного развития своего уровня образования (знания, навыки, умения) и жизненного (практического) опыта. Такое саморазвитие детерминировано объективными и субъективными потребностями, личностными мотивами, желанием стать подлинным патриотом, гражданином и военным профессионалом.

Основными особенностями саморазвития являются: активно-творческое отношение к себе, к своему уровню знаний, навыкам и практическим умениям; стремление к повышению уровня своей компетентности и конкурентоспособности; направленность на совершенствование значимых личностных качеств; сознательность и планомерность работы над собой с целью развития определенных свойств и качеств.

В процессе проведенного исследования всем участникам экспериментальных групп было предложено разработать персональную программу саморазвития, которая включала следующие разделы: *цель*, вдохновляющая личность на ее достижение; *принципы* (получение новых знаний, постоянной учебы, любознательности, энтузиазма, сбалансированности и отдых); *самоанализ* качеств личности и свойств характера, уровня критического мышления; *направления* саморазвития и планируемые мероприятия; *самоконтроль* выполнения программы.

Таким образом, применение вышеприведенного комплекса взаимосвязанных и взаимозависимых педагогических условий, позволило создать позитивную среду для развития патриотизма сотрудников пограничных органов на основе совершенствования критического мышления.

Список литературы

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. – Казань: Изд-во КГУ, 1988. – 238 с.

2. Беликов В.А. Образование. Деятельность. Личность: монография. – М.: Академия Естествознания, 2010. – 310 с.
3. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. Утверждено Распоряжением Правительства РФ от 17.11. 2008 г. №1662-р (ред. От 10.02. 2017). [Электронный ресурс]/ [http: // www.consultant.ru/document/](http://www.consultant.ru/document/) (дата обращения: 03.04. 2018).
4. Нартова-Бочавер С.К. Психология личности и межличностных отношений. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 416 с.
5. Томилина С.Н. Программно-диагностическое сопровождение процесса военно-патриотического воспитания флотской молодежи: монография. – Новороссийск: РИО ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2015. – 124 с.
6. Томилин А.Н. Военно-педагогическая теория и практика формирования и развития профессиональной направленности офицера-воспитателя: монография. – Новороссийск: МГА им. адм. Ф. Ф. Ушакова, 2010. – 136 с.
7. Шаршов И.А. Профессионально-творческое саморазвитие личности: сущность и технология. – М.: Изд-во Тамб. гос. ун-та, 2003. – 145 с.

ЦЕЛЕВАЯ ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ ПАТРИОТИЗМА СОТРУДНИКОВ ПОГРАНИЧНЫХ ОРГАНОВ НА ОСНОВЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

Егоров М.А.

аспирант, Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова,
Россия, г. Новороссийск

В статье на основе взглядов и опыта исследований отечественных ученых обосновывается и показано содержание целевой программы сотрудников пограничных органов на основе совершенствования критического мышления.

Ключевые слова: критическое мышление, модуль, патриотизм, развитие, совершенствование, сотрудник пограничных органов, целевая программа.

Продолжающаяся конфронтация между Российской Федерацией и Западом, на фоне непрекращающейся политики санкций, ориентирует руководство государства и руководящий состав, всех педагогов, воспитателей на всемерное совершенствование патриотического воспитания россиян. Надо отметить, что в этой сфере уже сделано очень многое: создана серьезная нормативная правовая база патриотизма и патриотической деятельности, разработана и функционирует общегосударственная, региональные, местные и частные системы патриотического воспитания. Активно ведется научно-исследовательская работа в области патриотизма. Эти и другие меры позволили значительно повысить уровень патриотизма подрастающих поколений, молодежи, военнослужащих.

Вместе с тем в воспитательно-патриотической деятельности есть и ряд недостатков. Особенно это проявляется в недостаточной работе по развитию критического мышления воспитанников, обучению их приемам и методам работы с многообразием и разнополярностью информации, содержащейся в Интернете, социальных сетях, СМИ, литературе умению распознать сфальсифицированный материал и установить скрываемую истину. Это утверждение целиком и полностью относится к воспитательно-патриотической деятельности с современными сотрудниками пограничных органов.

Проведенное исследование позволило прийти к выводу, что для совершенствования критического мышления воспитанников наиболее рационально будет использование специально разработанной целевой программы.

Что такое целевая программа?

А. Н. Томилин [5] видит целевую программу как специфический руководящий документ, своеобразную дорожную карту, включающую совокупность мероприятий и действий по повышению уровня знаний, качества навыков и умений воспитанников. Л. П. Ильченко и Р. Р. Туктаров [2], отмечают особую важность целевой программы для патриотического воспитания, которая представляет собой специальный документ, выступающий в роли некой модели поэтапной и целенаправленной воспитательной деятельности.

Согласно мнению С. Н. Томилиной [6], целевая программа патриотического воспитания есть служебно-нормативный документ, регламентирующий объем, содержание и алгоритм воспитательного воздействия по формированию у флотской молодежи высоких патриотических качеств и государственно-патриотической позиции.

Следовательно, целевая программа патриотического воспитания представляет собой руководящий документ, определяющий систему средств, приемов, форм и методов воздействия на воспитуемых в интересах формирования каждого из них как военных профессионалов, подлинных граждан, патриотов и защитников Отечества.

Одним из ключевых элементов целевой программы является учебный модуль, понимаемый как «отделяемая, относительно самостоятельная часть какой-либо системы, организации, устройства; функционально законченный узел, являющийся частью определенной системы и обладающий свойством заменяемости» [4]. Н. В. Бордовская и С. И. Розум [1] характеризуют понятие «учебный модуль» как единицу содержания, обладающую законченностью, самостоятельностью и целостностью.

Основными достоинствами учебного модуля являются: целенаправленность, специфичность содержания, логичность информации, обладание технологическим обеспечением, наличие своей системы контроля и оценки результатов.

Важнейшая характерная отличительная особенность учебного модуля – это предоставление учащемуся возможности самостоятельно и в любое удобное для него время эффективно изучить и освоить учебный материал.

Ориентируясь на опыт М. Ю. Корниловой [3], С. Н. Томилиной [6], С. И. Фоменко [7] и др. разработана целевая программа, предусматривающая модульное проектирование содержания патриотического воспитания сотрудников пограничных органов, включающее модули:

– *установочный* (предусматривает: изучение и овладение особенностями современного геополитического, международного и военно-политического положения России, роли патриотизма как общенациональной идеи и как базового профессионального качества сотрудника пограничных органов в его служебной деятельности);

– *теоретический* (направлен на изучение: теории критического мышления, ее закономерностей, принципов, приемов; концепций и технологий развития критического мышления личности);

– *деятельностный* (включает: вовлечение пограничников в подготовку и проведение патриотических и волонтерских мероприятий (митинги, акции «Бес-

смертный полк», «Георгиевская лента», «Бескозырка», помощь ветеранам, приведение в порядок братских могил и воинских захоронений));

– *культурно-досуговой и спортивной работы* (содержит комплекс мероприятий воспитательной и спортивно-массовой направленности: встречи с ветеранами, уроки мужества, тематические вечера, просмотр и обсуждение кинофильмов на патриотическую тематику, читательские конференции, диспуты, беседы, спортивные соревнования и состязания, спортивные олимпиады, товарищеские встречи и поединки).

На основе выделенных учебных модулей спроектирована целевая программа «Патриотизм и критическое мышление».

Проведенный анализ тематики учебных модулей позволяет заключить, что каждый из них является оригинально-своеобразным, логичным и последовательным этапом процесса развития патриотизма у сотрудников пограничных органов, предусматривающий обогащение и углубление знаний как в сфере патриотизма, так и в сфере критического мышления.

Каждое проведенное занятие или его самостоятельное изучение содействует формированию у личности патриотической мотивации, развитию таких мотивов как интерес к героическому прошлому России и ее боевой летописи, гордость за славные дела российского народа и его победы, желание активно участвовать в преобразующих страну демократических процессах, патриотической и волонтерской деятельности. Все это в комплексе обеспечивает воспитание подлинного патриота, для которого патриотическое поведение становится нормой жизни, важнейшей личностной потребностью, что эффективно сказывается на служебной деятельности и на конечных результатах военно-профессиональной деятельности.

Изучение целевой программы проводится в служебное время (занятия по ОГП и информирование) и в часы, выделенные на воспитательную работу. Потребное количество времени на изучение каждого модуля целевой программы приведено на таблице.

Таблица

Распределение времени на изучение Целевой Программы

№п/п	Модуль	Количество учебных часов
1.	Введение	2
2.	Установочный	11
3.	Теоретический	50
4.	Деятельностный	40
5.	Культурно-досуговой и спортивной работы	40
6.	Заключительная часть	2
Итого		125

Таким образом, целевая программа «Патриотизм и критическое мышление» является внутренним руководящим документом для организации воспитательно-патриотической деятельности, включающим все компоненты для организации и проведения военно-педагогического процесса в интересах развития патриотизма сотрудников пограничных органов на основе совершенствования критического мышления личности, повышения уровня патриотизма сотрудников и эффективности военно-служебной деятельности.

Список литературы

1. Бордовская Н. В., Розум С. И. Психология и педагогика: учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2011. – 624 с.

2. Ильченко Л. П. Программное сопровождение процесса патриотического воспитания учащейся молодежи / Л.П. Ильченко, Р. Р. Туктаров // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета (Научный журнал КубГАУ) [Электронный ресурс]. – Краснодар: КубГАУ, 2015. – №09(113). – IDA [article ID]: 1131509088. – Режим доступа: <http://ej.kubagro.ru/2015/09/pdf/88.pdf>.
3. Корнилова М.Ю. Целевая программа патриотического воспитания курсантов морского ВУЗа в условиях города-героя и методика ее реализации / М.Ю. Корнилова // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета (Научный журнал КубГАУ) [Электронный ресурс]. – Краснодар: КубГАУ, 2016. – №07(121). С. 941-954. – IDA [article ID]: 1211607057. – Режим доступа: <http://ej.kubagro.ru/2016/07/pdf/57.pdf>, (0,875 у.п.л.).
4. Словарь современных педагогических терминов /Автор составитель Л. Алешина [Электронный ресурс] /<http://www.maam.ru/detskij/sad/slovar-sovremennyh-pedagogicheskikh-terminov.html> (дата обращения: 14.06. 2018).
5. Томилин А. Н. Военно-педагогическая теория и практика формирования и развития профессиональной направленности офицера-воспитателя: монография. – Новороссийск: МГА им. адм. Ф. Ф. Ушакова, 2010. – 136 с.
6. Томилина С. Н. Программно-диагностическое сопровождение процесса военно-патриотического воспитания флотской молодежи: монография / С.Н. Томилина. – Новороссийск: ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2015. – 124 с.
7. Фоменко С. И. Патриотическое воспитание будущих офицеров в образовательном процессе военного вуза на основе системно-деятельностного подхода: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / С.И. Фоменко. – Великий Новгород, 2016. – 207 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО МАССОВОГО МУЗЫКАЛЬНО-ФОЛЬКЛОРНОГО ВОСПИТАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ

Заволжанская И.Ю.

доцент кафедры теории, истории музыки и музыкального исполнительства,
канд. пед. наук, Уральский государственный педагогический университет,
Россия, г. Екатеринбург

В статье рассматриваются возможности перекрестного сочетания урочной и внеклассной работы по музыкально-фольклорному воспитанию школьников. Также обобщается разножанровый дидактический материал, нацеленный на практическое постижение фольклора в процессе музицирования. Выявляется развивающая роль музыкального фольклора в контексте эстетического воспитания детей и юношества.

Ключевые слова: фольклор, музыка, творчество, традиция, программа, культура.

Фольклор, как область народного художественного творчества, обладает огромным развивающим потенциалом в деле эстетического воспитания личности. Поэтому педагогическая мысль давно и неизменно обращена к разным фольклорным направлениям (музыке, хореографии, ИЗО и т.д.) в целях поиска оптимальных образовательных методик и технологий, форм и приемов, нацеленных на формирование культуры и художественного вкуса школьников средствами этого самобытного вида творчества.

Музыкальный фольклор, впитавший естественную тягу человека к самовыражению через пение и танец, способен не только раскрыть весь спектр природных задатков и способностей личности, но и взрастить ростки ее культуры, мировоззрения и мироощущения. Очевидно, что при соответствующем подходе музыкальный

фольклор может стать благодатным и незаменимым материалом в обучении и воспитании юношества, а также универсальным и оптимальным педагогическим условием эстетического развития учащихся.

Как известно, *педагогическое условие* – это «целенаправленно созданная обстановка, в которой в тесном взаимодействии представлена совокупность психологических и педагогических факторов, позволяющих педагогу эффективно осуществлять воспитательную или учебную работу» [1, с. 290].

Одним из базовых педагогических условий развития музыкальной культуры подростков является организация музыкально-образовательной среды. Важно создавать ее не только на уроках музыки, но и во внеклассной и внеурочной деятельности школьника. С одной стороны, урок – основная форма обучения, где происходит передача подрастающему поколению накопленного человеческого опыта в форме материальной и духовной культуры. С другой стороны, внеклассная работа, которая, будучи дополнительной формой обучения, способна активно формировать всесторонне развитую личность. Внеклассные занятия дополняют уроки музыки и нацелены на самореализацию творческих способностей учащихся посредством включения их в разные виды музыкальной деятельности.

Для музыкально-фольклорного воспитания современных школьников сочетание урочной и внеклассной форм работы является не только эффективным, но и необходимым. В целом, специфика содержания внеклассного занятия проявляется:

- в преобладании эмоционального аспекта над информативным: для эффективного воспитательного воздействия требуется обращение к чувствам человека, его переживаниям, т.е. к разуму через эмоции;
- в практико-ориентированной сути (содержание внеклассной работы направлено прежде всего на совершенствование разнообразных практических умений и навыков).

Общеизвестны и проверены временем следующие методические принципы включения фольклора в учебный процесс:

- ознакомление с фольклором через произведения композиторов, творчество которых обращено к народной музыке. Это предполагает исполнение и слушание обработок народных песен и наигрышей, а также авторской музыки, основанной на фольклорном материале, сравнительный анализ оригинальной и стилизованной версий фольклора (финал симфонии № 4 П.И. Чайковского – с русской народной песней «Во поле береза стояла»; вариации на тему русской народной песни «Вниз по матушке по Волге» А. Даргомыжского – с одноименной народной песней);
- непосредственное обращение к аутентичному фольклору.

В деле музыкально-фольклорного воспитания современных школьников могут быть использованы следующие *приемы*:

- эмоциональное воздействие на учащихся. Основная ошибка обучения состоит в том, что народная музыка не становится предметом любви, а превращается в учебный материал. Поэтому нужно стараться, чтобы ученики не только следили за песенной формой, а вникали в содержание фольклорного произведения как образца устного народного творчества, и, главное, ощутили радость совместного пения;
- знание контекста музыкального фольклорного произведения, без которого произведение будет лишено смысла и не понятно ученикам. Например, при изучении песни «Ну-ка, кумушка, мы покумимся» необходимо объяснить, что песня оказывается нелепой вне обряда кумления, к которому она была приурочена и который совершался в весенне-летний праздник «Семика». Покумившиеся девушки ста-

новились как бы родственницами, обещали дружить всю жизнь. В словах песни перечисляются действия, входящие в обряд: призыв к кумлению, поцелуй, угощение ритуальным киселем;

– познание музыкального фольклора как искусства синкретического (единство музыки, слова, движения). В вокальных произведениях основное внимание уделяется мелодии и тексту, а вот движение часто выпадает из процесса обучения. Таким образом, синкретизм произведения разрушается. Неестественной, например, оказывается ситуация, при которой учащиеся старательно выпевают слова: «Со вьюном я хожу» и при этом остаются неподвижными. Нужно объяснять учащимся, что слова хороводно-игровой песни побуждают к движению и содержат прямые указания к определенному поведению, обязательной последовательности действий: ходить с платочком в руке, положить платочек на правое плечо, затем на левое и т.д.;

– усвоение фольклора устно-слуховым, подражательным способом. Процесс работы над народной песней должен быть не столько разучиванием, сколько передачей с «голоса на голос», от «сердца к сердцу». Это напоминает обычную школьную практику усвоения любых песен не по нотам, а с голоса учителя. Конечно, для восприятия фольклорного произведения необходимы еще и впечатления от аутентичного пения как в непосредственном контакте с народными исполнителями (что в условиях современной школы очень сложно), так и посредством звукозаписей;

– вокальная импровизация. Такая деятельность осуществляется в условиях эмоционального подъема, помогает развитию способностей детей и активному формированию знаний в сфере народно-песенного искусства. Синкретичность музыкального фольклора обуславливает три основных вида в развитии творческой деятельности детей: импровизация поэтического текста, движений, музыкального текста и его варьирование. Для импровизации поэтического текста нужно усвоить ритмическую структуру напева (обычно берется самая простая) и наметить сюжетную канву. Знание сказок, стихотворений, повадок различных животных и птиц, наконец, просто фантазия помогают создать ту или иную игру, в которой используются самые простые элементы движения (общее движение по кругу, притопы, отдельные жесты, помогающие создать образ какого-либо действующего лица). Если дети чувствуют себя свободно, не скованно, тогда их движения становятся пластичными и выразительными. Для варьирования напева необходим достаточный интонационно-ритмический багаж. Формируется он постепенно, причем здесь важны не только сами элементы, а понимание, в каких именно комбинациях они применимы, каковы возможности их взаимозаменяемости.

Практика показывает, что для освоения многих жанров без ущерба для них достаточны условия урока. К таким жанрам относятся, например, потешки, прибаутки, колыбельные и т.д. При обращении к жанрам, связанным с активным движением, условия пространственной и временной ограниченности урока в классе вступают в противоречие с ними. Для проведения народных праздников и гуляний лучшей формой работы будет внеклассная деятельность, не столь жестко регламентированная временем и обязательным выполнением насыщенной программы урока.

Во внеклассной работе по фольклорному воспитанию большое внимание стоит уделять проведению праздников, концертов, спектаклей. Они приносят радость, развлечение и тем, кто приходит на них как зрители, и не меньшую радость и удовольствие тем, кто является «артистом».

Во всем многообразии школьных праздников наиболее убедительными будут те, которые ориентированы на существенные стороны народного праздника в его

фольклорной традиции. Во-первых, обязательность праздника (в народной жизни будни чередовались с праздниками и были наполнены их ожиданием). Во-вторых, массовость (на праздник собираются все, и все в нем участвуют). В-третьих, праздник – это веселье и смех, разрядка напряжения, выход накопившейся энергии.

В современной школе существует проблема, суть которой состоит в том, что, как в случае с любым языком, для более полного и эмоционально насыщенного вхождения в фольклор требуется вводить его уже с первого класса (в идеале – раньше, т.е. с 5-6 лет). Заложенное в детстве (если даже обучение фольклору будет прервано) отзовется готовностью принять эту культуру в подростковом возрасте без отторжения. Опыт показывает, что начало обучения фольклору в пятом классе (11-12 лет) не дает таких результатов, как раннее начало, и встречает по большей части активное сопротивление среди детей, музыкально-языковая культура которых формировалась вне фольклорного пространства.

Годы обучения в школе совпадают с тем возрастом, когда дети расстаются со своим багажом «детского» фольклора, но, входя в большую жизнь, в современном обществе не получают, как правило, от взрослых эстафету фольклорного наследия предков. Школа может взять на себя миссию сохранения и передачи культурного наследия во всей его полноте, включая и традиционное музыкальное народное творчество.

Необходимо помнить, что фольклор является не только идеальной платформой для развития всех органов чувств, памяти, внимания, воспитания воли, формирования культурно-эстетического восприятия древних пластов как собственного народа, так и народов других национальностей, но и благодатной почвой для развития продуктивно-творческого потенциала личности ребенка. Следует выявлять, систематизировать и методически сопровождать образцы русского музыкально-поэтического фольклора, способных взять на себя функцию тематических моделей для музицирования. Рассматриваемые образцы должны решать конкретные педагогические задачи, способствовать развитию творческих, созидательных способностей детей, формировать их художественную культуру, содействовать приобретению навыков активного оперирования музыкальной лексикой; воспитывать любовь и бережное отношение к народному творчеству.

Таким образом, чтобы на занятиях по музыкально-фольклорному воспитанию помочь школьникам раскрыть свой творческий потенциал, необходим разнообразный комплекс педагогических воздействий, которые проявляются в следующем:

- в особом принципе подхода к отбору музыкального материала для урока: выбор из программы произведений, которые могут служить основой для формирования конкретных творческих навыков и в то же время отвечать общепринятым дидактическим требованиям; подбор дополнительного материала, служащего для учащихся образцом творческих действий;
- в использовании специальных форм работы, способствующих созданию на уроке атмосферы творческой активности, заинтересованности, непринужденности (игра, сказка);
- в выборе приемов демонстрации образцов творчества в связи с различными видами музыкальной деятельности школьников на уроке;
- в разнообразной собственной музыкально-художественной импровизации педагога, которой на уроке должно быть не меньше, чем импровизации учащихся;
- в разработке серий творческих заданий и нахождении наиболее эффективных форм их постановки перед детьми;

– в нахождении возможности введения детского творчества в урок (не перегружая его) при соответствующем усложнении творческих заданий от занятия к занятию;

– в установлении наиболее рациональных путей внутреннего взаимодействия видов деятельности на каждом уроке, исходя из основной темы занятия.

Очень эффективными для массового музыкально-фольклорного воспитания школьников могут стать все многообразные виды и формы внеклассной работы. Хотелось бы выделить следующие направления внеурочной деятельности: музыкальное просвещение, школьные традиции и праздники, опыт самобытного творческого самовыражения учащихся.

Музыкальное просвещение – очень широкое поле деятельности, способствующее развитию музыкального кругозора, когда тематика музыкальных произведений (в том числе и фольклорных) становится основой содержательного духовного общения взрослых и детей. Самое главное в данном направлении деятельности то, что само музыкальное общение выводит подростков на масштабные понятия освоения мира – мироощущение, миропонимание, мировоззрение. Основные формы просветительской работы: детские ассамблеи искусств, клубы по интересам, музыкально-литературные гостиные. Музыкальные гостиные в последнее время становятся все более актуальным способом организации музыкально-образовательной среды для подростков. Кроме музыкальной программы, гостиная с целью более глубокого, чувственного восприятия музыкального произведения включает обмен впечатлениями.

Школьные традиции и праздники также могут быть направлены на развитие музыкальной культуры подростков в процессе знакомства с фольклором. Формами данного направления могут быть посвящения в музыканты, школьная неделя национального фольклора, фестиваль народного искусства и др. Также организационными формами создания музыкально-образовательной среды могут быть посещение выступлений народных ансамблей, коллективов, музеев народной культуры, просмотр видеофильмов и т.д. Таким образом, музыкально-образовательная среда становится воспитательно-образовательным пространством музыкальной культуры, эмоционально-нравственное воздействие которой является стимулом к формированию эстетической культуры и нравственных ценностей подрастающего поколения.

При этом исполнительская деятельность в музыкально-образовательной среде способствует развитию культуры школьников как важнейшего условия вхождения в систему ценностей искусства.

Итак, музыкальный фольклор осознается современным обществом как значительный фактор преемственности поколений, их приобщения к национальным истокам. Культурные ценности русского музыкального фольклора способствуют формированию эстетической культуры детей и юношества; активизируют интеллектуальное, эмоциональное, этнокультурное развитие личности; воспитывают юного гражданина в духовно-нравственном и патриотическом ключе; помогают выявлять творческие задатки человека. Глубоко осознавая такую значимость фольклора, современной отечественной педагогике следует позаботиться о создании самых благоприятных условий для массового музыкально-фольклорного воспитания подрастающего поколения.

Список литературы

1. Лихачев Б.Т. Педагогика. – М.: Владос, 2010.

ВОСПИТАНИЕ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ КУРСАНТОВ В СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ ФЕДЕРАЛЬНОЙ СЛУЖБЫ ИСПОЛНЕНИЯ НАКАЗАНИЙ

Исакова Т.И.

старший преподаватель кафедры гражданско-правовых дисциплин, канд. пед. наук,
Кузбасский институт Федеральной службы исполнения наказаний,
Россия, г. Новокузнецк

В статье рассматривается понятие правовой культуры, социально-культурной среды и аналогичных с ней понятий социокультурного пространства, климата. Отмечаются особенности социокультурной среды Федеральных казенных образовательных учреждений высшего образования федеральной службы исполнения наказаний и специфика воспитания правовой культуры у курсантов.

Ключевые слова: правовая культура, курсанты ведомственного ВУЗа, социально-культурная среда, социокультурное пространство, социокультурный климат, коллектив, курсовые офицеры.

Жизнь в условиях динамичного современного мира предъявляет закономерные требования к высокому уровню правовой культуры не только специалистов, связанных с деятельностью в правовой отрасли, но и обычных граждан. Известное юридическое правило гласит: «Незнание закона, не освобождает от ответственности». Свободный доступ к любой информации в системе телекоммуникационно-информационной сети Интернет и возможность безнаказанно и анонимно высказывать нелицеприятные вещи порождает у пользователей правовой инфантилизм, чувство безнаказанности и сопротивление стремлению государства введение в правовую зону всех сфер деятельности молодого поколения. Обучающиеся в системе ВУЗов Федеральной службы исполнения наказаний (далее ФСИН) России мало отличаются от своих сверстников, в связи с этим следует согласиться с точкой зрения П.А. Афиногенова, который в своей статье указывает на то, что формирование правовой культуры у слушателей учебных заведений ФСИН, является одной из основных задач профессорско-преподавательского состава [1].

Следует помнить, что воспитание правовой культуры осуществляется только в социокультурном пространстве, которое в современном мире отличается своей многоуровневостью, разноплановостью и многоэтапностью. Глобализация и сетевое взаимодействие существенно изменили не только конфигурацию социокультурного пространства, но и саму его структуру [15].

Отметим, что термин «социокультурное пространство» близок часто используемому выражению: «социально-культурная среда». При этом следует учитывать, что понятие «среда» рассматривается и в естественных и в гуманитарных науках. Наиболее употребительным является понятие среды, как влияние внешнего на человека, находящегося внутри системы. Исходя из этого понимания, можно говорить о том, что среда является определенными условиями жизнедеятельности человека. Соответственно, следует учитывать, что среда в современном мире также отличается большой степенью мобильности, разноуровневостью и не имеет четких границ. Несмотря на то, что слушатели вузов ФСИН России, согласно распоряжению № 182-р от 28.10.2011 «О размещении курсантов и слушателей в общежитиях образовательных учреждений высшего профессионального образования ФСИН России», проживают в общежитиях и только при наличии семьи, детей, высоких

показателей в учебе, курсанты и слушатели старших курсов могут проживать вне общежитий, большую часть своего времени они проводят на территории ВУЗа ФСИН России [10].

Огромное значение на воспитание личности среды, в которой находится человек, признавали А.С. Макаренко [7], К.Д. Ушинский [14], Ю.С. Мануйлов [8]. При этом среда рассматривалась, как объединенное влияние всех имеющихся в обществе воспитательных инструментов, доступных в конкретной среде. Многие отечественные ученые, такие как В.А. Караковский [6], О.А. Селиванова [11], Е.Н. Степанов [13] и др., отмечали настоятельную необходимость изучения среды, рассматривая её, как компонент воспитательной системы. Л.И. Новикова [9] в своей работе применила в качестве синонима «социально-культурной среды» понятие климата, изучила процесс влияния социально-культурной среды образовательного учреждения на развитие личности.

Следует отметить, что социально-культурная среда образовательного учреждения является особым пространством для культурного созревания и самоопределения личности с учетом индивидуальных особенностей и культурных предпочтений. При этом сама социально-культурная среда является своего рода пределом распространения педагогических влияний, таким образом, создавая определенные педагогические условия не только для развития, но и для саморазвития личности обучающегося.

Так в социально-культурной среде ВУЗа ФСИН России большое значение придается роли курсовых офицеров. Курс – это, прежде всего коллектив и как в любом коллективе, просматривается тяга к общечеловеческим ценностям. В коллективе всегда велико воспитательное воздействие самого коллектива на личности, составляющие его.

Там, где сформирован коллектив, имеется стремление к общечеловеческим ценностям, неизбежно рождается сила воспитательного воздействия коллектива на каждую личность, как и воздействие отдельно взятых личностей на весь коллектив в целом и на личности его составляющие.

В силу специфики своей деятельности, курсовые офицеры наиболее тесно общаются с курсантами и слушателями принимают непосредственное участие в решении их ежедневных нужд и забот. Наиболее эффективным методом воспитания правовой культуры становится личный пример старших офицеров, обучающих курсантов не только основам служебной деятельности, но и соблюдению правил ношения формы одежды, поведения в строю, поведения в служебных коллективах и исполнения служебных обязанностей. Курсанты получают личный опыт общения в закрытых коллективах, осваивают на практике способы выхода из конфликтных ситуаций, учатся взаимопомощи, делятся своим жизненным опытом. Именно в подразделении курсанты осваивают практические умения и навыки, поэтому от морально-нравственных качеств курсовых офицеров, от того насколько высок их личный уровень культуры, насколько они умеют обучать и воспитывать курсантов и относятся с уважением к своей службе, во многом зависит уровень формирующейся правовой культуры их подчиненных. В ходе межличностного общения курсанты осваивают навыки вежливого общения, изучают правила служебного этикета и соблюдение субординации. Актуальным стал вопрос культуры общения в сети интернет, в мессенджерах и социальных сетях, в связи с чем необходимо прививать курсантам знания о необходимости взвешенной и продуманной информационной деятельности в сети: недопустимости распространения сведений о службе, личных данных и др.

При этом не стоит недооценивать силу творческих коллективов, которые имеют возможность не только воспитывать, но и развивать участников этих коллективов средствами искусства, помогать формированию индивидуальностей курсантов и слушателей. Не менее сильное воспитательное и развивающее воздействие оказывают и спортивные коллективы.

Изучив мнение Г. Я. Гревцевой [2], А.И.Юдиной [16], Т.И. Исаковой [5] считаем, что полноценное включение в социально-культурные процессы среды, благотворно влияет на самореализацию и самоактуализацию, правовую социализацию слушателей и курсантов ФСИН России. Навыки социализации, как в служебных коллективах, так и во вне служебной деятельности невозможны вне элементарных культурных умений и привычек, которые формируются и закрепляются в процессе обучения.

Вопрос о правовой культуре курсантов специализированных вузов изучают многие авторы. Иванов А.А. пишет о том, что правовая культура необходима и действующим военным, так как военнослужащим всех категорий все чаще приходится оказываться в ситуациях, когда необходимо уметь оперативно обрабатывать большие объемы информации, для того чтобы принять не только обоснованное, но и законное решение в ходе своей деятельности. Учитывая, что в последние годы объемы правовой информации все возрастают, то будущие офицеры должны иметь правовые знания, чтобы успешно выполнять стоящие перед ними задачи [4].

Дудов Ю.И. считает, что знания и умения применять навыки правовой работы на практике, соблюдение законности самими курсантами, еще не говорит о том, что курсанты обладают высоким уровнем правовой культуры. Поэтому Дудов Ю.И. считает основой правовой культуры именно духовное развитие личности [3].

По мнению Семеновой Е.Н., «педагогический смысл формирования информационно-аналитической культуры заключается в личностном и профессиональном развитии курсантов с определением их потребностей и мотивов, основывающихся на информативно-аналитической направленности субъекта, мотивированного на постижение и применение новых знаний» [12].

В системе ВУЗов Федеральной службы исполнения наказаний России, формированию безграничного внутреннего уважения к законам и праву в целом, законности и правопорядку, твердой убежденности в необходимости их неукоснительного соблюдения и пресечения правонарушений и преступлений со стороны других лиц, умению реализовывать полученные знания в ходе социально-активного поведения предается существенное значение, существуют концепции воспитательной работы.

Правовая культура играет чрезвычайно важную роль в социокультурном пространстве высших учебных заведений ФСИН, существует во многоаспектном значении и требует целенаправленных действий от всех сотрудников и профессорско-преподавательского состава учреждения.

Список литературы

1. Афиногенов, П.А. Правовая культура как основа подготовки выпускников вузов Федеральной службы исполнения наказаний России: Наука и школа. – 2010. – С. 104-106. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/pravovaya-kultura-kak-osnova-podgotovki-vypusknikov-vuzov-federalnoy-sluzhby-ispolneniya-nakazaniy-rossii> (дата обращения: 07.06.2018).
2. Гревцева, Г.Я. Социализация школьников средствами гражданского воспитания: моног. / Г.Я. Гревцева. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2011. – 345 с.
3. Дудов, Ю.И. Формирование правовой культуры курсантов образовательных учреждений МВД России: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ю.И. Дудов. – Воронеж, 2006. – 205 с. –

URL: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-08/dissertaciya-formirovanie-pravovoy-kultury-kursantov-obrazovatelnyh-uchrezhdeniy-mvd-rossii#ixzz5HcNM5mLf> (дата обращения: 01.06.2018).

4. Иванов, А.А. Формирование правовой культуры курсантов военных вузов в ходе изучения гуманитарных дисциплин: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / А.А. Иванов. – М., 2008. – 235 с. – URL: <http://www.dissercat.com/content/formirovanie-pravovoi-kultury-u-kursantov-voennykh-vuzov-v-khode-izucheniya-gumanitarnykh-di> (дата обращения: 05.06.2018).

5. Исакова, Т.И. Воспитание правовой культуры подростков в социально-культурной среде специального учебно-воспитательного учреждения закрытого типа: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Т.И. Исакова. – Челябинск, 2017. – 178 с.

6. Караковский, В.А. Воспитание для всех. – М.: НИИ школьных технологий, 2004. – 240 с.

7. Макаренко, А. С. Воспитание гражданина / А. С. Макаренко; сост. Р. М. Бескина, М. Д. Виноградова. – Москва: Просвещение, 1988. – 304 с.

8. Мануйлов, Ю. С. Средовой подход в воспитании / Ю. С. Мануйлов // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 36-41.

9. Новикова, Г. Н. Социально-культурные технологии как открытая инновационная система [Электронный ресурс] / Г. Н. Новикова // Вестн. Моск. гос. ун-та культуры и искусств. – 2004. – № 2. – URL: <http://mybiblioteka.su/5-118926.html>. (дата обращения: 05.06.2018).

10. Распоряжение № 182-р от 28.10.2011 «О размещении курсантов и слушателей в общежитиях образовательных учреждений высшего профессионального образования ФСИН России»

11. Селиванова, О. А. Психолого-педагогическая реадaptация безнадзорных подростков в условиях открытого социума: дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.01 / О. А. Селиванова. – Тюмень, 2005. – 327 с.

12. Семенова, Е.Н. Педагогический смысл формирования информационно-аналитической культуры курсантов ведомственного ВУЗа / Е.Н. Семенова. – Краснодар, 2018. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/pedagogicheskiy-smysl-formirovaniya-informatsionno-analiticheskoy-kultury-kursantov-vedomstvennogo-vuza> (дата обращения: 01.06.2018).

13. Степанов, Л.Л. Правовая культура в контексте культурологического анализа: дис. ...канд. филос. наук: 24.00.01 / Л.Л. Степанов. – Ростов-на-Дону, 2003. – 121 с.

14. Ушинский, К. Д. О народности в общественном воспитании / К. Д. Ушинский Избранные педагогические сочинения / К. Д. Ушинский. – М. : Учпедгиз, 1945. – С. 67.

15. Шакирова, Е. А. Правовое просвещение как средство формирования правовой культуры обучающихся среднего профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е. А. Шакирова. – Оренбург, 2014. – 224 с.

16. Юдина, А. И. Социально-педагогическая концепция предупреждения социального сиротства: теоретико-методологические основания, методика и технология: монография [Текст] / А. И. Юдина, Е.Л. Кудрина. – Кемерово: Изд-во КемГУКИ, 2013. – 315 с.

ПРИМЕРЫ АКТУАЛЬНОГО ЗНАЧЕНИЯ ОПЫТА ДЕМОКРАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ РОССИИ

Калачев А.В.

доцент кафедры социальной работы, канд. пед. наук,
Волгоградский государственный социально-педагогический университет,
Россия, г. Волгоград

В статье рассматривается демократизация образования как одна из приоритетных проблем современного образования. Демократизация характеризуется через идеал равенства образовательных возможностей. Приводятся примеры, показывающие актуальность исторических исследований демократизации образования для современного общества.

Ключевые слова: демократизация образования, доступность образования, история образования, ценности образования, советское образование.

Демократизация образования традиционно входит в число основополагающих принципов современного педагогического процесса. Начиная с конца 80-х гг.

XX в. упоминание значимости демократических перемен сопровождает любые реформаторские усилия современных властей.

Термин «демократизация образования» в России начинает употребляться в 60-70 гг. XIX в. Это эпоха широких демократических реформ, демократизации самых различных сфер общественной жизни. Это время, когда в прогрессивной русской и зарубежной педагогике возникло движение за демократизацию школы. Оно включало борьбу против безграмотности трудящихся масс, за всеобщее начальное обучение, доступное детям рабочих и крестьян, борьбу против телесных наказаний, за гуманные отношения между учителями и учениками.

Равенство – это тот идеал, сознавая который можно определить сущность идеи демократизации образования во все времена. Сущность эта проявляется в принципе равенства членов общества в получении образования, т. е. его доступности независимо от социального положения, пола, национальной, религиозной принадлежности. Смысл демократизации образования, прежде всего в том, чтобы сделать его доступным, бесплатным, обязательным.

Демократизация образования основывается на двух фундаментальных принципах: принципе доступности образования и принципе самоуправления образовательных систем разного уровня. Не удивительно, что эти принципы нашли отражение в Законе РФ «Об образовании» в качестве принципов государственной политики в области образования. Статья 2, пункт 3 провозглашает «общедоступность образования». Статья 2, пункт 6 определяет «демократический, государственно-общественный характер управления образованием. Автономность образовательных учреждений». Отметим также такие важные для современной образовательной политики принципы как гуманизация образования (статья 2, пункт 1) и его либерализация – «свобода и плюрализм в образовании» (статья 2, пункт 5).

С принятием Закона РФ «Об образовании» связывают начало современной реформы российской школы, утверждение в качестве приоритетных ценностей отечественного образования гуманизации, демократизации и т. д. Между тем, история российского образования началась не с конца XX столетия и попытки осмыслить эти ценности, и даже реализовать их на практике можно обнаружить значительно раньше.

Конечно, речь не идет о прямой экстраполяции этого опыта на современность. Представляется, что, опираясь на исторический опыт, исследуя факторы и условия развития демократизации образования, имеющие типологическое сходство с современными реалиями, мы можем попытаться наметить перспективные пути изменений, необходимых сегодня.

Рассмотрим, например, эпоха Петровской модернизации. Конечно, создаваемые тогда профессиональные школы предназначались для дворянства, но в них учились также дети приказных, ремесленников, солдат и даже крепостных крестьян. Сегодня же мы много говорим о модернизации, но при этом качественное образование становится элитарным.

В XIX в. российское общество практически бесперебойно развивалось в сторону демократизации интеллектуальной сферы и соответственно расширения образовательных возможностей для низших слоев населения. Причем данная тенденция сохранялась независимо от того, либеральные или консервативные тенденции преобладали у власти в тот или иной момент. Это происходило не только под влиянием практических потребностей, но и благодаря такому идеологическому фактору, как идея народности, ее разделяли представители всего «образованного общества».

Сегодня же приходится говорить не о «расширении образовательных возможностей для низших слоев населения», а об неуклонном сужении. Что же касается «идеи народности», то говорить сегодня об уважении к рабочим, крестьянам, «бюджетникам» со стороны правящей элиты просто смешно.

Или возьмем российскую модернизацию конца XIX – начала XX в. Одна цифра ярко показывает ситуацию: в 1902-1912 гг. в России прирост расходов на образование в 3,2 раза превысил прирост расходов на оборону! Читая об этом, невольно начинаешь сравнивать с сегодняшней ситуацией.

Перекликаются с современностью и многие другие события истории демократизации российского образования. Сегодня все признают, что качество образования за последние десятилетия заметно снизилось и дело тут не только в недостаточном финансировании. В одном из своих выступлений бывший министр образования Андрей Фурсенко откровенно сказал, что задачей школы сегодня является не воспитание человека-творца, а подготовка «квалифицированного потребителя», хорошо владеющего набором тех или иных, как сейчас принято говорить, «компетентностей». За этой позицией, как кажется, скрывается присущая российской власти (и в прошлом, и в настоящем) уверенность, что малограмотными людьми легче управлять. Вспомним знаменитый циркуляр о «кухаркиных детях» (1887 г.), в котором прямо говорилось, что простолюдинам образование только вредит, приводя «к недовольству своим бытом, к озлоблению против существующего и неизбежного по самой природе вещей неравенства имущественных положений». Известно, чем это все закончилось. События 1917-1920 гг. показали, что именно необразованные и полуобразованные массы стали опорой революционеров, а образованные граждане выступили в защиту российской государственности. Сегодня об этом нельзя забывать.

Прав, видимо, исследователь М. И. Фишер, который считает, что «основные ценности отечественного образования уже давно сформулированы и вряд ли в обозримом будущем претерпят какие-либо серьезные изменения». По его мнению, эти ценности не чужды были и образованию Советской эпохи: «В июле 1973 г. в «Основах законодательства Союза ССР и союзных республик о народном образовании» в качестве принципов народного образования назывались: гуманистическая направленность образования; государственный и общественный характер всех учебно-воспитательных учреждений и демократический принцип равенства всех граждан в получении образования» [3, с. 31].

Невольно возникает вопрос о том, насколько справедливым является, распространенное сегодня не только в пропаганде, но и в педагогической литературе, пренебрежительное отношение к советской школе? К сожалению, по-прежнему актуальны мысли, высказанные по этому поводу З. И. Равкиным еще в начале реформ: «Если после Октября 1917 г. сокрушали все дореволюционное прошлое, то теперь считается хорошим тоном и даже «патриотичным» весь более чем семидесятилетний путь советского общества, его системы образования мазать дегтем. Предвзятость, односторонность – это сегодня одна из главных угроз научному историзму, подлинной объективности исторических исследований» [1, с. 92].

Безусловно, советская школа не была либеральной, идеалы свободы и плюрализма не определяли образовательную политику сталинской эпохи и последующих десятилетий. Но отказывать советской школе в демократизме нет достаточных оснований. Это была бесплатная, доступная всем слоям населения школа. «Впервые в мировой истории, – пишут Е. Н. Шиянов и Н. Б. Ромаева, – без всяких огово-

рок был решен вопрос о полной демократизации школы, о ее доступности на всех ступенях для трудового народа» [4, с. 203]. По мнению А. Г. Чернышова, «Советское образование, несомненно, было сверхидеологизированным, часто усредняло ученика, подстригало всех под одну гребенку. Но при всем этом существовавшее в огромной стране единое образовательное пространство, единая образовательная модель предоставляли всем одинаковый доступ к знаниям, равные стартовые возможности. И тот, кто хотел и был способен проявить себя, продвигался и достигал успеха, несмотря на свой социальный статус» [2, с. 74].

Можно приводить и другие примеры «переключки» прошлого с настоящим, но важнее всего следующее: история демократизации образования в дореволюционной России содержит много поучительного, позволяющего глубже понять современные проблемы.

Сегодня, как и в России прошлого, вопросы демократизации образования вновь оказываются в центре общественного внимания. Образование, реально доступное для всех, – это не только важнейшее демократическое требование и абсолютно необходимый элемент социального государства, но и условие движения нашей страны к обществу, в котором образовательный потенциал нации становится главным ресурсом эффективного развития страны, высокого качества жизни ее граждан.

Список литературы

1. Равкин З. И. Современные проблемы историко-педагогических исследований // Педагогика. – 1994. – № 1. – С. 88-96.
2. Чернышов А. Г. Образование как политическая проблема России // Свободная мысль. – 2007. – № 1. – С. 73-85.
3. Фишер М. И. Новая русская школа: традиционные ценности и прорывные технологии // Аксиологические приоритеты образования и воспитания. Материалы XVIII сессии Научного Совета по проблемам истории образования и педагогической науки / Под ред. члена-корреспондента РАО З. И. Равкина. – М.: ИТОП РАО, 1997. – С. 25-36.
4. Шиянов Е. Н., Ромаева Н. Б. Гуманистическая педагогика России: становление и развитие. – М.: «Народное образование. Илекса», 2003. – 336 с.

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ЗАНЯТИЙ ПО ЭТИКЕТУ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

Козырева А.В.

кандидат педагогических наук,
Академия ФСО России, Россия, г. Орёл

Терновая И.А.

Академия ФСО России, Россия, г. Орёл

В статье определяется роль этикета в формировании гармоничной, культурно развитой личности курсанта. Обосновывается необходимость изучения правил этикета. Предлагается способ организации занятий по этикету в военном вузе.

Ключевые слова: воспитание, гармоничная личность, игровые ситуации, культура общения, курсанты, мероприятие по этикету, моральный облик, нравственность, поведение за столом, речевая культура, этикет.

В настоящее время в курсантской среде происходит снижение культурного уровня, поэтому в военном вузе созрела необходимость в целенаправленном педа-

гогическом процессе, способствующем формированию моральных качеств, нравственных ценностей и правильного поведения в обществе.

Этикет – это энциклопедия хороших манер [3, 4], и несоблюдение (нарушение) его – один из видов девиантного поведения [1, с. 525], ведущего к потере морального облика. К людям в военной форме в обществе предъявляются особые требования, по их поведению судят о надёжности, внутренней силе и нравственных качествах армии [2, с. 364].

Изучение правил этикета способствует воспитанию не только культуры, но и благородства, вырабатывает доброжелательное отношение к людям, помогает успешно реализовать свои возможности, побуждает к добрым поступкам, основанным на принципах социальной справедливости, способствует корректировке социальных девиаций.

Воинские уставы требуют от курсантов соблюдения армейской морали и традиций, проявления на службе таких качеств, как храбрость, честность, исполнительность, дисциплинированность, бдительность, чувство долга и т. д. Изучению правил человеческого общения в различных сферах жизни в военном вузе должного внимания не уделяется. В результате в силу эстетической недообразованности курсанты не знают элементарных вещей (например, того, что при входе в здание надо пропустить женщину вперед), встречаются случаи проявления откровенного неуважения к преподавателю женского пола на занятии и пр. Такие, на первый взгляд, «мелочи» ставят под сомнение моральную готовность военнослужащего к защите Родины, соотечественников, чести и достоинства граждан.

В военном вузе необходимо предотвращать и предупреждать подобное поведение, и эффективность воспитательных профилактических мер зависит от личного примера командиров, которые зачастую также не владеют искусством этикета, и от специальных знаний и умений преподавателей, которыми обладают далеко не все.

Хорошие манеры прививаются человеку, прежде всего, в семье, в школе, где он получает общее среднее образование, а в военном вузе необходимо продолжать воспитание молодых людей в этом направлении. В программу занятий курсантов, к сожалению, входит лишь изучение служебного этикета (базирующегося на положениях военной присяги и воинских уставов, освещающего отношения начальник-подчиненный, старший-младший и равных по званию и должности). Наряду с этим, уже с первых дней обучения военнослужащие должны получать знания и о правилах поведения вне военной службы (в гостях, в театре, кинотеатре, увеселительных заведениях, магазине, кафе, ресторане, гостинице, транспорте и т. п.); учиться правильно знакомиться, общаться с людьми, вести разговор по телефону, иметь представление о тактичности при посещении больных, не нарушать правила дорожного движения и пр. Чрезвычайно важно соблюдение речевой культуры (при обращении, приветствии, в беседе один на один или в компании) и категорически недопустимо сквернословие (частое явление в военном коллективе). Военнослужащий должен уметь правильно выражать свои мысли, касается то рапорта начальнику, выступления с докладом, беседы с друзьями или представительницей женского пола. Правильными должны быть также жесты, мимика, взгляд. Особое внимание следует уделить воспитанию уважительного отношения к женщине (будь она матерью, избранницей или посторонним человеком), готовности прийти к ней на помощь, броситься на защиту её чести. Кроме того, важна забота о собственном внешнем виде (аккуратно отглаженная одежда, вычищенная обувь, подстриженные волосы), что способствует адаптации в обществе. Имеющим пагубную привычку

курения также необходимо соблюдать соответствующие правила: выбирать для этого строго определенные места, чтобы не создавать некурящим людям неудобства, не разговаривать с сигаретой во рту, не курить в присутствии некурящей женщины и помнить о том, что уставом предусмотрено, что военнослужащий должен воздерживаться от курения.

Педагогические усилия должны быть направлены на формирование и развитие у курсантов качеств, на которых основывается высоконравственное поведение: вежливость, такт и скромность. Военнослужащим надлежит не только иметь представление о правилах морали и нравственности, но и выработать в себе потребность следовать им, и, помня о чести, поступать по совести.

Поскольку в настоящее время в военном вузе отсутствует учебная дисциплина «Этикет», считаем возможным организовать изучение основ этикета в рамках воспитательного мероприятия, которое представляет собой цикл бесед на темы: «Курсанту об этикете. Отношение к женщине»; «Курсанту об этикете. Поведение за столом»; «Курсанту об этикете. Поведение на улице»; «Курсанту об этикете. Поведение в увеселительных заведениях»; «Курсанту об этикете. Поведение в магазине, театре, кинотеатре, на концерте, в гостинице». «Курсанту об этикете. Посещение больных. Разговор по телефону».

Рассмотрим особенности организации такого рода воспитательного мероприятия на примере беседы «Курсанту об этикете. Поведение за столом».

Материально-техническое обеспечение занятия: компьютер, проектор, интерактивная презентация, экземпляры книги «Курсанту об этикете» [3] (в качестве раздаточного материала), стол, два стула, скатерть, столовые приборы, продукты питания: хлеб, мясо (отбивные, натуральный бифштекс, ромштекс, лангет, печёнку, шницель), блюдо из птицы, рыба, банан, груша, пирожное, яичница, омлет, чай, кофе, сахар, солонка с солью, суп.

Цели мероприятия:

1. Довести до сведения курсантов историю возникновения основ этикета.
2. Познакомить курсантов с правилами этикета, нравственными ценностями и нормами поведения, правилами хорошего тона.
3. Развить нравственность, этическую культуру, стремление к самосовершенствованию.
4. Воспитать дружелюбие, вежливость, уважение и чуткость по отношению к людям.

Во вступительной части занятия следует озвучить его цели и привести краткую историческую справку, содержащую сведения о том, что ещё со времен Петра I большое значение придавалось умению вести себя за столом. До сих пор сохранили свою актуальность требования старинной книги под названием «Юности честное зерцало», в которой говорится: «Когда прилучится тебе с другими за столом сидеть, то содержи себя в порядке по сему правилу: ... умой руки и сяди благочинно, сиди прямо и не хватай первой в блюдо, не жри, как свинья, и не дуй в ушное, чтоб везде брызгало, не сопи егда яси, ... в блюде будь последний, когда часто тебе предложат, то возьми часть из того, прочее отдай другому ... не утирай (рта) губ рукою, но полотенцем, и не пий, пока еще пищи не проглотил. Не облизывай перстов и не грызи костей... Над ествою не чавкай, как свинья, и головы не чеши, не проглотя куска, не говори...» [4].

Необходимо подчеркнуть, что современному человеку очень важно не только знать правила поведения за столом, но и неукоснительно их соблюдать.

Основную часть занятия предлагаем провести в виде деловой игры, а курсантов разбить на две команды (или более). В ходе мероприятия можно организовать следующие игровые ситуации с представителями команд:

1) предложить высказать свое мнение по вопросам, как принято вести себя за сервированным столом, в чем при этом должно проявляться внимание мужчины к женщине; акцентировать внимание на том, что, сидя за столом, делать неприлично;

2) предложить продемонстрировать, как правильно:

а) накладывать кушанье из общего блюда себе на тарелку и на тарелку своей соседки;

б) пить чай и кофе;

в) размешать сахар в чашке;

г) взять соль из солонки;

д) есть за столом:

– хлеб и суп;

– мясо (отбивные, натуральный бифштекс, лангет, печёнку, шницель);

– рыбу;

– блюда из птицы;

– яичницу и омлет;

– груши и бананы;

– пирожные или бисквиты.

Опыт показывает, что наибольший эффект в воспитательном мероприятии достигается, если курсанты не просто отвечают на теоретические вопросы, а подтверждают свои знания практически на конкретных примерах. Если у представителей команд возникают затруднения с разрешением игровой ситуации, то необходимо обратиться за помощью к коллективу. При этом неправильные действия дружно оспариваются, и путем обсуждения принимается правильное решение. В результате материал беседы легко усваивается и прочно откладывается в памяти.

За каждый правильный ответ начисляются очки.

В заключительной части мероприятия подсчитывается количество баллов, набранных командами и каждым отдельным курсантом, принимавшим активное участие. Победители награждаются медалями (ценными призами) или поощряются другим способом (на усмотрение преподавателя).

Проведение подобных воспитательных мероприятий способствует формированию высококультурной и самоорганизованной личности, повышает интерес к изучению основ этикета, развивает познавательную активность курсантов.

Список литературы

1. Антонов С. А., Жешко В. Н. Проблема девиантного поведения в военном вузе // Молодой ученый. 2017. №3. С. 524-527.
2. Браилко О. А. Воинский этикет и культура общения в курсантской среде – фундаментальная основа правового воспитания военнослужащих. // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. Кострома, 2009. № 1. Т. 15. С. 362-365.
3. Терновая И. А, Козырева А. В. Курсанту об этикете / Под ред. И. А. Терновой. Орёл: ООО Полиграфическая фирма «Горизонт», 2018. 64 с.
4. Юности честное зерцало. 1717. URL: <http://www.rulit.me/books/yunosti-chestnoe-zercalo-read-463135-3.html> (дата обращения: 26.06.2018).

ОБУЧЕНИЕ В МАГИСТРАТУРЕ КАК АКМЕ ДИСЦИПЛИНЫ «ПСИХОЛОГИЯ ТВОРЧЕСТВА»

Кузьмина Р.И.

профессор, доктор биологических наук,
Крымский инженерно-педагогический университет, Россия, г. Симферополь

Рассмотрена сложность творчества в состоянии акме как явления и как особенность в составе дисциплины, читаемой в магистратуре. Показана неоднозначность этих представлений. Представлена программа обучения магистрантов.

Ключевые слова: психология творчества, магистратура, компетенции, программа.

Постановка проблемы. Работа посвящена изучению сложной и малоисследованной проблеме творчества – моменту достижения наивысшего состояния человеком – акме, которое исследует интегративно-комплексная наука акмеология, с входящими в нее основополагающими представлениями о развитии и становления личности вплоть до индивидуальности человека [1].

Акмеология как наука о высших возможностях человека отчетливо видна в психологии творчества. Акме в жизни человека – это та важная цель, которая направляет деятельность личности на ее достижение. У известного ученого И.Н. Семенова «акме» соседствует с профессиональным успехом и развитием творчества [10]. Зрелая личность получила обоснование в работах Б.Г. Ананьева, А.А. Бодалева, А.А. Деркача, Н.В. Кузьминой, она зиждется на профессиональном осуществлении внешней и внутренней (рефлексивной) стратегии, что показано в диссертационном исследовании Г.С. Михайлова: как-то – неоконченность и незаданность оптимального взгляда осуществляют цель развития, для которого нет потолка. Можно считать, что это и является правомерностью акмеологического подхода в психологии творчества [2].

Известно, что состояние «акме» соседствует с профессиональным успехом и развитием творчества [11]. Рассмотрение творчества как учебной дисциплины и как предмета научного изучения выявляет между ними различия [5, 6]. Налицо видны проблемы психологии творчества [7, 8]. Показано, что дисциплина «Психология творчества» состоит из теоретической и практической части, однако, вследствие сложности понятия «творчество» [4, с. 355], логика содержания практической части существенно отличается от других психологических дисциплин [3, с. 477], психологию же творчества, в смысле научного определения, можно считать отраслью психологического знания [3, с. 478].

Рассмотрено творчество студентов через доклады основных параграфов дисциплины [9], когда происходит расширение кругозора и углубление содержания.

До сих пор подобное исследование не проводилось.

Цель статьи. Данная статья посвящена рассмотрению творчества как дисциплины в составе магистратуры, и как предмета науки в состоянии акме. Работа проведена на основе составленной рабочей программы для магистрантов.

Изложение основного материала. Курс Б1.Б.14 «Психология творчества» занимает центральное место в структуре образования, входит в базовую часть образовательного цикла подготовки психолога. Его предметом является развитие психики человека в онтогенезе, закономерности и динамика психологического развития индивида в интервале его жизни.

В изучении особенностей возрастной динамики психических функций и личностных особенностей человека преподаватель опирается на усвоенные в курсе общей психологии представления о сущности познавательных, эмоциональных, волевых психических процессов, природе личностных свойств и качеств, а также на знания об основных подходах изучения психических явлений (Разделы: познавательные процессы, эмоциональные процессы и воля, психология личности). Базовыми для него являются курсы анатомии ЦНС, философии, логики, физиологии ВНД. Данные сравнительной психологии и Зоопсихологии позволяют получить представление о влиянии на психическое развитие ребенка биологических, наследственно обусловленных факторов.

Содержание курса теснейшим образом связано с содержанием дисциплины «Педагогическая психология!», в совокупности составляющих основу любой психолого-педагогической деятельности. Практические возможности определения уровня психического развития как психологического возраста связаны с изучением основ «Психодиагностики».

Понимание феноменов возрастной динамики личности и механизмов ее формирования невозможно без изучения Социальной психологии.

На основании анализа рабочей программы «Психология творчества» для магистрантов, были выработаны основные теоретические положения. Прежде всего, изучение дисциплины направлено на формирование компетенций следующего назначения:

ОК-3 готовность к саморазвитию, самореализации, использованию творческого потенциала.

ПК-4 готовность представлять результаты научных исследований в различных формах (научные публикации, доклады) и обеспечивать психологическое сопровождение их внедрения.

ПК-10 способность к решению управленческих задач в реально действующих условиях.

Целью дисциплины «Психология творчества» является изучение творчества как явления при учете бессознательного в психике человека; как деятельности и как процесса; личностных особенностей творца – интеллекта, мышления, способностей, эмоций, креативности.

Учебными задачами дисциплины является изучение теоретических концепций творчества и практических приложений применительно к проблеме одаренности и изучению принципов обучения и воспитания детей вообще и творчески способных школьников.

Дисциплина «Психология творчества» в структуре ОПОП входит в базовую часть общенаучного цикла и опирается на знания и умения, полученные при изучении курсов «Общая психология», «Психология личности» на уровне бакалавра.

Содержание дисциплины. Основные разделы:

Методологические основы психологии творчества.

Объект, предмет, цель и задачи психологии творчества.

Феноменология психологии творчества.

Философские и психологические подходы к определению творчества. Общепсихологические определения творчества.

История психологии творчества.

Творчество в деятельности личности.

Проблема творческой личности в контексте направлений современной психологии: гуманистической психологии, психоанализа, когнитивной психологии, экзистенциальной психологии.

Методы изучения опираются на содержание практической психологии творчества.

Виды учебной работы: лекции, практические занятия, самостоятельная работа.

Изучение дисциплины завершается экзаменом; самостоятельная практическая часть дисциплины (например, конструированием ролика по психологии) заканчивается зачетом.

Содержание программы соответствует наполнению пособия «Психология творчества». Данное пособие в целях оперативности издания и доступности для студента было сработано в рамках самиздата. Каждая глава отражала содержание дисциплины.

Рассмотрим основные темы, изложенные в руководстве.

Тема 1. Психология творческой деятельности. Какую деятельность считают творческой. Теории творчества. Виды творчества. Уровни (типы) творчества. Мотивация творческой деятельности. Пути управления творчеством. Коллективное творчество и творчество в коллективе. Что препятствует творчеству. Творчество и компетентность. Творческая продуктивность и возраст. Творчество и продолжительность жизни.

Тема 2. Психологическая характеристика творческого процесса. Этапы творческого процесса. Инсайт как центральное звено решения проблемы. Типы творцов и стили творческой деятельности. Факторы, затрудняющие творческий процесс. Методы изучения творческого процесса.

Тема 3. Бессознательное и творчество. Интуиция. Различные проявления бессознательного в творчестве. Интуиция. Интуиция и эвристика. Интуиция и инсайт. Виды интуиции. Соотношение интуитивного и аналитического стилей.

Тема 4. Воображение (фантазия) как творческий процесс. Воображение и творческая деятельность. Сущность воображения. Виды воображения. Является ли мечта видом воображения? Является ли воображение самостоятельным психическим процессом? Воображение – психическая деятельность по созданию новых образов действительности. Приемы воображения. Возрастные особенности воображения.

Тема 5. Творчество и эмоции. Творческие состояния. Роль эмоций в творчестве. Интеллектуальные «эмоции» или аффективно-когнитивные комплексы. Удивление. Вдохновение. Удовлетворение, радость, воодушевление. Сомнение, тревога. Фрустрационные эмоции: разочарование, досада, отчаяние.

Тема 6. Творческий потенциал человека. Способности и одаренность. Талант, гений. Общая и специальная одаренность. Потенциальная и актуальная одаренность. Виды одаренности. Одаренность и склонности. Многогранность одаренности (таланта). Методы оценки одаренности.

Тема 7. Креативность как интегральная творческая способность. Подходы к пониманию креативности. Дивергентное мышление как креативная способность. Виды креативности. Креативность и генетические задатки. Креативность лиц мужского и женского пола. Возрастные особенности креативности. Диагностика креативности.

Тема 8. От творческих способностей и одаренности к творческой личности. Инвестиционная теория креативности. Особенности личности креативов. Ти-

пология креативов. Одаренные личности и социум. Одаренность и патология. Различные виды одаренности. Естественное и целенаправленное развитие творческого потенциала.

Тема 9. Методы изучения креативности: П. Торренса, Д. Джонсона, С. Медника, Вильямса и др. Тесты «Творческие способности», тест на склонности ребенка, экспертная оценка одаренности и др.

Список литературы

1. Дружинин В.Н. Психология общих способностей /В.Н. Дружинин. – СПб.: Питер, 2002.
2. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2009. – 448 с.
3. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности /А.М. Матюшкин// Вопросы психологии. – 1998. – № 6. – С. 29-33.
4. Психология / под ред. Дружинина В.Н. Учебник для гуманитарных вузов. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2009. – 656 с.
5. Савенков А.И. Одаренные дети в школе и дома /А.И. Савенков. – М.: Академия, 2000. – 232 с.
6. Савенков А.И. Детская одаренность: развитие средствами искусства /А.И. Савенков. – М.: Академия, 1999.
7. Богоявленская Д.Б. /Д.Б. Богоявленская. Измерение креативности – описание индивидуальности: Психология индивидуальности / Материалы Всер. конф., 2006. – С. 87-90.
8. Голубева Э.А. Способности. Личность. Индивидуальность / Э.А. Голубева. – Дубна. 2005.
9. Ломброзо Ч. Гениальность и помешательство / Ч. Ломброзо. – М.: Рипол Классик, 2006. – 400 с.
10. Маслоу А. Мотивация и личность. / А. Маслоу. – СПб. Питер, 2003.
11. Мелик-Пашаев А.А, Новлянская З.И. Художественная одаренность / А.А. Пашаев, З.И. Новлянская. – М., 2005.
12. Одаренность и возраст, развитие творческого потенциала одаренных детей / под ред. А.М. Матюшкина. – М., Воронеж, 2004.
13. Психология одаренности. От теории к практике. (Д.В. Ушаков). – М., 2000.
14. Рабочая концепция одаренности/под ред. Шадриков В.Д. – М., 1998.
15. Тихомиров О.К. Психология мышления / О.К. Тихомиров. – М.: Академия, 2002. – 288 с.
16. Торшина К.А. Современные исследования проблемы креативности в зарубежной психологии /К. А. Торшина // Вопросы психологии. – 2005, 05 февраля. – С.2-10. – http://www.ebib.org.ua/psychology/ua_show_archives.php?subaction=1107592791&archive=11200459.
17. Турчак С.К. Педагогическое сопровождение развития креативности младших школьников. / С.К. Турчак. Автореферат дис. н соиск. у. с. канд. п.н. – Ростов-на-Дону, 2007. – 29 с.
18. Холодная М.А. / М.А. Холодная. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. – СПб. Питер, 2002.
19. Шадриков В.Д. / В.Д. Шадриков. Способности и интеллект человека. – М.: СГУ, 2004.
20. Ушаков Д.В. / Д.В. Ушаков. Работа с одаренными детьми сквозь призму государства: Доклад на конференции «Психолого-педагогические проблемы одаренности: теория и практика». – М.: МГППУ. 10 октября 2009.
21. Щербанова Е.И. /Е.А. Щербанова. Одаренность как психологическая система: структура и динамика в школьном возрасте: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01. – М., 2006. – 311 с.
22. Юркевич В.С. /В.С. Юркевич. Инновационные стратегии работы с одаренными детьми и подростками: публичная лекция. – М.: МГППУ, 27 января 2010.
23. <http://flogiston.ru/news/education/Yurkewich>
24. Деркач А.А., Семенов И.Н., Балаева А.В. Рефлексивная акмеология творческой индивидуальности. – М.: РАГС, 2005.
25. Журавлев А.Л., Семенов И.Н. и др. Психология творчества: Школа Я.А. Пономарева / Под ред. Д.В. Ушакова. – М.: ИП РАН, 2006.
26. Кузьмина Р.И. /Р.И. Кузьмина. Психология творчества как дисциплина и как наука: размышления автора // Проблемы современного педагогического образования. Ялта, 2018. Сборник научных трудов. – С.471-476.

27. Кузьмина Р.И. /Р.И. Кузьмина. Проблемы психологии творчества //Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 55-2. – С.355-361.
28. Кузьмина Р.И. Творческая группа как информационное пространство для психолога /Р.И. Кузьмина //Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. Серия: Педагогика. Психология. Симферополь, 2017. № 3 (9). – С. 64-68.
29. Кузьмина Р.И. О творчестве, видах творчества и их особенностях // Проблемы современного педагогического образования / Р.И. Кузьмина. Ялта, 2017. Вып. 56. Часть. II. – С. 328-336.
30. Кузьмина Р.И. Проблемы психологии творчества / Р.И. Кузьмина // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта, 2017. Вып. 55. Часть II. – С. 355-361.
31. Кузьмина Р.И. Неосознанная активность мозга в свете идей Я.А. Пономарева. / Р.И. Кузьмина // Актуальные мировые тренды развития социально-гуманитарного знания: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: в 3 ч. / Агентство перспективных научных исследований (АПНИ). 2017.– С.103-107.
32. Кузьмина Р.И. / Р.И. Кузьмина. Доклады студентов по дисциплине «Психология творчества» и их роль в осознании предмета // ЕСУ. № 3(48), 2018. 5 часть. – С. 54-56.
33. Пономарев Я.А., Семенов И.Н., Н.Г. Алексеев, Ч.М. Гаджиев и др. Исследование проблем психологии творчества. /Отв. ред. Я.А. Пономарева. – М. Наука, 1983.
34. Пономарев Я.А., Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Рефлексия в развитии творческого мышления. // Психол. ж., Т.7, 1986, N 6. – С. 158-159.

ОСНОВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО УЧЕБНОГО ЦЕНТРА

Куксов А.Ю.

военнослужащий, Россия, г. Краснодар

В статье на основе взглядов отечественных ученых анализируется сущность и основные особенности феномена военно-профессиональная ответственность современного курсанта учебного военного центра.

Ключевые слова: военнослужащий, воинская служба, курсант, военно-профессиональная ответственность, сущность, характерные особенности, учебный военный вент, формирование.

Движение нашей страны по пути демократии, углубление системных трансформационных процессов в нашем социуме, требует не только активного участия всех граждан России, но и личной ответственности каждого за происходящие события, за качество и эффективность решаемых задач преобразования страны, достижения намеченных целей. Определенный объем задач, связанных с обеспечением безопасности и обороноспособности государства решают военнослужащие армии и флота, сотрудники других силовых структур. Поэтому формирование и развитие военно-профессиональной ответственности у граждан и защитников Отечества одна из актуальнейших и важнейших задач современного этапа развития Российской Федерации.

Актуальность рассматриваемой темы связана со следующими факторами, характерными для военно-профессиональной деятельности:

– воинская служба представляет собой специфический вид государственной службы, который регламентируется Конституцией Российской Федерации, федеральными законами, общевоинскими уставами, приказами и директивами Министра обороны РФ;

– воинская служба предназначена для решения важнейшей задачи – обеспечения обороноспособности государства и высокой боевой готовности Вооруженных Сил России в интересах охраны морских, сухопутных и воздушных границ,

поддержания готовности к нанесению сокрушительного удара (как превентивного, так и ответного) по любому агрессору;

- воинская служба связана с риском для жизни и здоровья, военнотружущего, предполагает наличие высокого профессионального мастерства и самоотверженность личности в бою с врагами Отечества;

- для воинской службы свойственно наличие ряда социально-психологических проблем, связанных с адаптацией личности, становлением военного профессионала, наличием ряда ограничений, строгостью воинской дисциплины и воинского порядка.

Все это обуславливает: а) потребность в акцентировании внимания к проблеме формирования военно-профессиональной ответственности курсанта учебного военного центра являющейся специфической социально-статусной характеристикой будущего защитника и кадрового офицера Отечества; б) необходимость в комплексном анализе военно-профессиональной ответственности курсанта учебного военного центра с целью раскрытия её общесоциального назначения в интересах обеспечения обороноспособности государства.

Для дальнейшего рассмотрения нашей темы необходимо рассмотреть подходы отечественных ученых к термину «военно-профессиональная ответственность», позволяющие уяснить сущность этого феномена.

Профессиональная ответственность прямо связана с конкретными видами деятельности личности и классифицируются по этому признаку как: педагогическая ответственность, врачебная ответственность, научная ответственность, военно-профессиональная ответственность и др.

Что же следует понимать под термином «военно-профессиональная ответственность»?

Ответ на этот вопрос мы можем найти в трудах и исследованиях отечественных ученых.

Философский подход подразумевает понимание военно-профессиональной ответственности как важнейшей ценности военного профессионала, обусловленной требованиями Конституции и законов РФ, Военной присягой и общевоинскими уставами (С.Н. Васильев [1], С.П. Галченко [2] и др.). Е.В. Смирнов акцентирует внимание, что понимание военнотружущими профессионализма как личной ценности, что способствует повышению его социально-политической и профессиональной активности, утверждению военно-профессионального сознания и ответственности, направленных на реализацию задач военно-профессиональной деятельности [7].

Отечественные психологи Н.Н. Семенов [6], Т.В. Маркелова [4] и др. исходят из понимания военно-профессиональной ответственности будущих военных кадров как интегративного качества личности, включающую, её способность к принятию обоснованных решений в профессиональной деятельности, проявление настойчивости в их реализации и готовности отвечать за достигнутые результаты и любые последствия.

Социологическая наука подчеркивает высокую социальную ценность военно-профессиональной деятельности, направленной на защиту рубежей Отечества и мирного труда российского народа. Согласно взглядам В.А. Шубина [10] формирование военно-профессиональной ответственности возможно в процессе профессиональной социализации курсанта, в ходе которого личность приобретает профессионально важные личностные качества, необходимые профессиональные компетенции, формирует профессиональные стратегии, в том числе и стратегию военно-профессиональной ответственности.

Сущность педагогического подхода заключается в обеспечении целостного воспитания профессиональной ответственности у учащихся учебных заведений в образовательном процессе, путем формирования знаний, убеждений, умений, навыков, потребностей на основе гуманной позиции личности.

Так, О.В. Григорьев и А.В. Федункин [3] понимают сущность социальной и военно-профессиональной ответственности военнослужащих как форму проявления качественного и добросовестного выполнения служебно-должностных обязанностей, как результативность профессионального мастерства и военно-профессиональной деятельности. А.Н. Томилин [8] отмечает, что для военных кадров военно-профессиональная ответственность – это компонент профессиональной направленности военнослужащего и базовое качество, проявляемое в поведении и отношении к воинскому долгу, качеству выполнения функциональных обязанностей и служебных задач по совершенствованию боевой готовности и своего воинского мастерства. Согласно взглядам В.П. Швыдкова [9] профессиональная ответственность офицера это сложное, интегральное морально-нравственное качество личности, для которой характерно высокая готовность оперативно и эффективно действовать в соответствии со складывающейся обстановкой. Такая специфическая готовность должна соответствовать: а) конкретным требованиям военной службы, военной профессии; б) осознанию своих прямых функционально-должностных обязанностей; в) способности предвидения любых возможных последствий, которые могут наступить от своих действий; г) персональной ответственности за свои поступки. По мнению автора, профессиональная ответственность должна постоянно и систематически формироваться у военнослужащих. Сущность воспитания профессиональной ответственности представляет собой целенаправленный педагогический процесс, прививающий военным кадрам потребность выполнения требований руководящих документов, предписывающих организацию и регламент военно-профессиональной деятельности в интересах обеспечения и поддержания высокой боевой готовности, качественное руководство подчиненным личным составом и эффективное выполнение поставленных боевых задач, что становится для каждого офицера профессионально осознаваемой и личностно-значимой совокупностью норм и правил поведения. Содержание процесса воспитания профессиональной ответственности, охватывающее стройный комплекс организационных и воспитательных мероприятий, позволяет развивать у военнослужащих мотивационный, волевой, познавательный и эмоциональный компоненты ответственности, а также включающее цели, задачи, субъект объектные отношения, результаты и обратные связи.

В соответствии с точкой зрения С.Н. Васильева [2] на формирование и развитие военно-профессиональной ответственности военнослужащих существенное влияние оказывает наличие у личности социальной ответственности, являющейся важнейшим качеством зрелой личности, позволяющее ей на основе знаний о допущениях и ограничениях в собственном поведении принимать правильные решения, совершать социально одобряемые действия, строить продуктивные отношения с окружающими, успешно выполнять поставленные задачи. С позиции А.В. Немчинова [5] профессиональная ответственность это базовое, профессионально значимое качество военного профессионала, которая во многом формируется у курсантов на начальном этапе обучения в военном учебном заведении. Обучение курсантов в военных учебных центрах имеет своей главной целью осуществить профессиональную подготовку будущих офицеров запаса в соответствии с их предназначением к эффективному выполнению служебных обязанностей по первичной офи-

церской должности с призывом на военную службу или в период военного времени. Т.В. Маркелова [4] говорит о необходимости осуществить в период обучения в учебных военных центрах заблаговременное формирование военно-профессиональной ответственности и устойчивости психики к функционированию в изменившихся условиях жизнедеятельности.

Следовательно, военно-профессиональная ответственность курсанта военного учебного центра это его личностная характеристика, формируемое интегративное и базовое профессиональное качество, отражающая специфическое социальное, правовое и морально-нравственное отношение к конституционному долгу, воинской профессии, базирующееся на развитых профессиональных способностях к принятию в интересах воинской службы обдуманных и грамотно обоснованных решений, проявление настойчивости, инициативы и добросовестности в их выполнении и готовности отвечать за результаты и последствия своей деятельности.

Выполненный выше анализ позволяет вычленить основные особенности военно-профессиональной ответственности курсанта учебного военного центра. Это: личностная характеристика будущего офицера запаса, формируемая в процессе социализации и процессе обучения в специализированном военном учебном заведении; компонент профессиональной направленности и профессионально-важных качеств; качественный показатель зрелости личности курсанта, его компетентности и растущего военно-профессионального мастерства; особый компонент, присутствующий во всех видах воинской деятельности; показатель качества и результативности военно-профессиональной деятельности.

Военно-профессиональная ответственность курсанта учебного военного центра проявляется в делах, поведении и дисциплине курсанта.

Таким образом, проведенный анализ научной литературы позволил уточнить сущность и основные особенности военно-профессиональной ответственности курсантов военного учебного центра.

Список литературы

1. Васильев С.Н. Формирование социальной ответственности у курсантов военного вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / С.Н. Васильев. – Кострома, 2006. – 214 с.
2. Галченко С.П. Военно-профессиональные ценности в ценностных ориентациях военных кадров (социально-философский анализ): автореф. дис. ... канд. философ. наук: 09.00.11 – М., 1994. – 24 с.
3. Григорьев О.В., Федункин А.В. К вопросу о формировании профессиональной культуры поведения будущего офицера // Инновации в образовании. – 2011. – №11. – С. 30-41.
4. Маркелова Т.В. Теоретико-методологические основы заблаговременной устойчивости будущих офицеров запаса к условиям военно-профессиональной деятельности: автореф. дис. ... д-ра психолог. наук: 19.00.03 / Т.В. Маркелова. – М., 2011. – 56 с.
5. Немчинов А.В. Формирование ответственности как профессионально-личностного качества у курсантов младших курсов военного вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / А. В. Немчинов. – Саратов, 2008. – 28 с.
6. Семененко Н.Н. Становление профессиональной ответственности у курсантов военных училищ Сухопутных войск: автореф. дис. ... канд. психолог. наук: 19.00.14 / Н. Н. Семененко. – М., 1998. – 27 с.
7. Смирнов Е.В. духовные ценности в военно-профессиональном сознании офицерского корпуса России: социально-философский анализ: автореф. дис. ... канд. философ. наук: 09.00.11 – М., 2008.
8. Томилин А.Н. Военно-педагогическая теория и практика формирования и развития профессиональной направленности офицера-воспитателя: монография. – Новороссийск: МГА им. адм. Ф. Ф. Ушакова, 2010. – 136 с.

9. Швыдков В.П. Воспитание профессиональной ответственности у офицеров подразделений боевого обеспечения Военно-воздушных сил Российской Федерации: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / В.П. Швыдков. – М., 2007. – 24 с.

10. Шубин В.А. Профессиональная социализация курсантов вузов государственной противопожарной службы: автореф. ... дис. канд. социолог. наук: 22.00.04 / В.А. Шубин. – Пенза, 2011. – 22 с.

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ НА ЗАНЯТИЯХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ДОО

Лященко И.Ю.

воспитатель со знанием английского языка,
МДОУ «Детский сад № 7 комбинированного вида», Россия, г. Валуйки

В данной статье представлен опыт работы по применению здоровьесберегающих технологий на занятия английского языка в дошкольном учреждении. Использование здоровьесберегающих технологий на занятиях английского языка является эффективным средством сохранения и укрепления здоровья дошкольников.

Ключевые слова: здоровьесберегающие технологии, здоровье.

*«Здоровье – это состояние полного физического,
душевного и социального благополучия,
а не только отсутствие болезни или физических нагрузок»
В. А Сухомлинский*

Охрана и укрепления физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия – это первая и одна из основных задач Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) [5, с.3].

Один их методов физического развития детей – здоровьесберегающие технологии. **Здоровьесберегающие технологии** – это целостная система воспитательно-оздоровительных, коррекционных и профилактических мероприятий, которые осуществляются в процессе взаимодействия ребёнка и педагога. Цель здоровьесберегающих технологий – обеспечить дошкольнику возможность сохранения здоровья, сформировать у него необходимые знания, умения и навыки по здоровому образу жизни, научить использовать полученные знания в повседневной жизни [1, с. 25].

Использование здоровьесберегающих технологий на занятиях английского языка является эффективным средством сохранения и укрепления здоровья дошкольников. Не секрет, что обучать детей дошкольного возраста иностранным языкам очень сложно. Они быстро устают, отвлекаются. Применения здоровьесберегающих технологий развивают сообразительность и внимание, обогащают язык и закрепляют запас слов. При этом легче усваивается языковой материал – и вместе с тем возникает чувство удовлетворенности. Часто здоровьесберегающие технологии являются главным компонентом занятия. Например, половину занятия может занимать интересная и познавательная игра, участвуя в которой, дошкольники учатся играя [4, с. 150].

На своих занятиях с детьми я использую следующие формы здоровьесберегающих технологий:

1. Физкультминутки.

Основное назначение физкультминуток, проводимых во время занятия, повысить работоспособность детей, дать отдохнуть организму, в первую очередь нервной системе и работающим мышцам. В комплекс физкультминутки включают 3-4 упражнения.

2. Гимнастика для глаз.

Регулярная тренировка глаз очень важна для сохранения и улучшения зрения, профилактики близорукости и других заболеваний глаз. Гимнастику для глаз рекомендуется выполнять не менее двух раз в день. Особенно полезна гимнастика для глаз во время занятий, так как происходит формирование коммуникативной и социокультурной компетенции ребенка, привычки здорового образа жизни и закрепление навыков аудирования.

3. Пальчиковая гимнастика.

Пальчиковые игры – хорошие помощники для того, чтобы подготовить руку ребенка к письму, развить координацию, внимательность и способность сосредотачиваться. А чтобы параллельно с развитием мелкой моторики развивалась и речь, можно использовать для таких игр небольшие стишки, считалки, песенки. Такие игры формируют добрые взаимоотношения между детьми, а также между взрослыми и ребенком. Одни пальчиковые игры готовят малыша к счету, а в других ребенок должен действовать, используя обе руки, что помогает лучше осознать понятия выше и ниже, сверху и снизу, вправо и влево.

4. Подвижные игры.

Игры большой и средней подвижности включают разученные ранее английские рифмовки и песенки. Эти игры проводятся как на занятии, так и в самостоятельной деятельности дошкольников.

Игры применяются с различными целями:

- при введении и закреплении знания лексики иностранного языка;
- для формирования умений и навыков устной речи;
- как форма самостоятельного общения детей на иностранном языке.

Практика показывает, что формирование коммуникативных умений у дошкольников посредством изучения английского языка в форме игры способствуют развитию умения сотрудничать друг с другом, активно слушать, развивать слуховое восприятие, подчиняться правилам.

5. Музыкально-подвижные игры.

Музыкально-подвижные игры, как правило, включены в занятие для релаксации детей. Музыка – это средство, которое благотворно действует на здоровье ребёнка. Музыкально-ритмические движения выполняют релаксационную функцию, помогают добиться эмоциональной разрядки, снять умственные перегрузки и утомления. Ритм, который музыка диктует головному мозгу, снимает нервное напряжение. Музыкально-ритмическое движение – это еще один способ возможности «проживания» образов, когда любой жест, движение становятся формой эмоционального выражения содержания.

В детские песни включен грамматический и лексический материал в соответствии с содержанием обучения. Веселый мотив песенок позволяет неоднократно использовать их на занятии, что гарантирует быстрое запоминание детьми нужного материала. При помощи рифмовок и песен происходит формирование языковых и речевых навыков.

6. Дыхательная гимнастика.

Регулярные занятия дыхательной гимнастикой способствует воспитанию правильного речевого дыхания с удлиненным постепенным вдохом, профилактике болезней дыхательных путей. Такие заболевания, как ринит, ринофарингит, риносинусит, гайморит, хронический бронхит, аденоидит, полипы носовой полости часто являются причиной звукопроизношения у детей, затрудняют процесс правильного речевого дыхания, меняют интонационную окраску голоса, вызывают изменения в строении органов артикуляции.

Правильное носовое дыхание способствует тренировке дыхательной мускулатуры, улучшает местное и мозговое кровообращение, препятствует разрастанию аденоидов, предохраняет от переохлаждения.

Правильное речевое дыхание – основа для нормального звукопроизношения, речи в целом. Некоторые звуки требуют энергичного сильного выдоха, сильной воздушной струи [2, с. 34].

Применение на занятиях английского языка в ДОО здоровьесберегающих педагогических технологий повысит результативность воспитательно-образовательного процесса, сформирует у педагогов ценностные ориентации, направленные на сохранение и укрепление здоровья воспитанников. Используемые здоровьесберегающие технологии в итоге формируют у дошкольника стойкую мотивацию на здоровый образ жизни. Только здоровый ребенок с удовольствием включается во все виды деятельности, он жизнерадостен, оптимистичен, открыт в общении со сверстниками и педагогами. Это залог успешного развития всех сфер личности, всех ее свойств и качеств [3, с. 147].

Таким образом, рассмотрев множество приёмов и методов по здоровьесбережению и применению их в практической деятельности, можно сделать вывод, что использование здоровьесберегающих технологий на занятиях английского языка с дошкольниками даёт положительные результаты:

- снижение уровня заболеваемости;
- повышение работоспособности, выносливости;
- развитие психических процессов;
- улучшение зрения;
- формирование двигательных умений и навыков, правильной осанки;
- развитие общей и мелкой моторики;
- повышение речевой активности;
- увеличение уровня социальной адаптации.

Список литературы

1. Астафьев Н.С. Планирование деятельности с детьми по всем образовательным областям. М., 2012. 72 с.
2. Гаврючина Л.В. Здоровьесберегающие технологии в ДОУ: методическое пособие. М., 2007. 160 с.
3. Кочеткова Л.В. Оздоровление детей в условиях детского сада. М., 2007, 155 с.
4. Степаненко О.А. Применение здоровьесберегающих технологий в ДОУ в соответствии с ФГОС. М., 2014, 185с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования / Министерство образования и науки РФ. Москва, 2014. 31 с.

АКТУАЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАНИЯ ОСНОВ РЕЛИГИОЗНОЙ КУЛЬТУРЫ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Медведев Д.С.

аспирант, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы,
Россия, г. Уфа

Продолжительное время в республике Башкортостан, как и в России в целом, продолжается дискуссия о целесообразности введения в школьную программу религиозного образования. В частности, утвержденного Минобрнауки России предмета ОРКСЭ (Приказ Минобрнауки России от 31.01.2012 г. № 69). В статье проводится анализ как положительных факторов этого нововведения, так и возможных негативных последствий. Также, основываясь на текущем состоянии современного общества, подчеркивается важность религиозной грамотности населения.

Ключевые слова: ОРКСЭ, религия, образование, христианство, ислам.

После семидесяти лет атеистической пропаганды, религия получила беспрецедентную свободу, за всю историю нашего отечества. Традиционные конфессии и новые религии получили широкий доступ к умам сердцам людей. В век современных технологий, когда огромные объемы информации обрушиваются на человека через телевидение, интернет и иные средства коммуникации, существенно необходимо иметь некий нравственный стержень, для адекватного мироощущения. И в поисках этой опоры, довольно таки легко попасть на ложный путь, который чреват деструктивным влиянием как на собственную жизнь, так и на жизнь окружающих. Подтверждение этому мы без труда можем найти в новостной ленте, которая пестрит сообщениями об обманутых и морально искалеченных адептов деструктивных сект, а также самоубийствах, массовых расстрелов, террористических актах. И только традиционные конфессии за многовековую историю выработали для себя механизмы, обеспечивающие духовное здоровье своим последователям. И сейчас, как некогда важно передать эти нравственные основы подрастающему поколению. И эту функцию необходимо возложить на педагогов при непосредственной поддержке духовных лиц.

Башкортостан является ключевым регионом Российской Федерации, за счёт расположенности в самом центре России. Население республики многонационально и многоконфессионально. В количественном отношении людей, исповедующих ислам или этнических мусульман большинство. Но тем не менее, за счёт грамотно выстроенных, духовными лидерами, межрелигиозных отношений и при поддержке административного аппарата, удастся сохранять добрососедские отношения. Лидеры и представители христианства, ислама и иудаизма регулярно проводят встречи и конференции.

С 2012 года в Республики Башкортостан, как и во всей России, началось преподавание предмета ОРКСЭ (Основы религиозных культур и светской этики), который в начале был встречен мягко говоря с настороженно. Имело место и недопонимание со стороны Министерства образования. Но на данный момент, как отметил в своем Приветственном слове митрополит НИКОН на Международной научно-практической конференции «Идеалы и ценности ислама в образовательном пространстве XXI века»: «Стоит отметить положительные тенденции по выбору в общеобразовательных школах модулей основ религиозной культуры и светской этики. Процент выбора Основ православной культуры растет, школы всё активней приглашают представителей мусульманского и православного духовенства на ро-

дательские собрания, посвященные выборам этого предмета. Институт развития образования проводит качественную подготовку кадров. Педагоги регулярно посещают кафедральный соборный храм Рождества Богородицы Уфы для повышения своей квалификации в религиозных вопросах. Встреча проходит в форме беседы со священником и носит консультационный характер. Мы полностью это поддерживаем» [1].

Но в сфере духовного образования могут встретиться и подводные камни. Одно из таких препятствий – это незаинтересованность учителя в преподаваемым им предмете. Невозможно преподавать то, чем сам не обладаешь. Особенно если это основы религиозного учения, где основные догматы могут быть адекватно поняты, лишь через призму веры. Как объяснить ученику православный догмат о Троице, или мусульманский догмат о предвечности Корана?

В школьном религиозном воспитании, по моему мнению, нужно поставить приоритет ортопраксии (праводелание) перед ортодоксией (правовереие). И действительно опыт показывает, что знание канонов и догматов не всегда сопровождается нравственной жизнью. Эти же слова находят подтверждение у апостола Иакова: *«Так и вера, если не имеет дел, мертва сама по себе. Но скажет кто-нибудь: «ты имеешь веру, а я имею дела»: покажи мне веру твою без дел твоих, а я покажу тебе веру мою из дел моих.»* (Иак. 2, 14-26). Таким образом, религиозное воспитание на начальном этапе должно формировать прежде всего добропорядочного человека, уважающего общечеловеческие ценности, а уже потом догматически грамотного.

Также если изучать религию только в контексте ее исторического, культурного, наследия так скажем, используя научный подход, будет упущен из вида основной момент каждого вероисповедания – обращение сердца человека к Богу. Можно, вполне, утверждать, что: «в мироздании много такого, что невозможно выразить в форме истинных знаний (законов) науки, их можно познать лишь в форме истинных знаний философии, искусства, религии [2, с. 58]. Без внутреннего обращения сердца человека к Богу, без искреннего желания изменить себя согласно того вероучения, которому принадлежит человек, невозможна полноценная религиозная жизнь. Иначе все может свестись к ее обрядовой форме. Из истории нашей страны мы знаем, что обряд и внешние проявления религиозных чувств многократно становились поводом к конфликтам. Достаточно вспомнить реформы патр. Никона и старообрядческий раскол.

Именно религиозное чувство – обращения сердца человека к Богу может стать той платформой, на которой возможен диалог между конфессиями. И необязательно в богословском ключе, на котором и в христианском мире нет полного согласия, что же в таком случае говорить о христиано-исламском диалоге. Но сфера социального служения, культурное и просветительская деятельность могут служить незыблемым фундаментом дружественных межрелигиозных отношений.

Мы считаем, что изучение основ религиозных учений жизненно необходимо для полноценного развития современного общества. Причем выбор изучаемой религии не должен зависеть от этнической принадлежности, но нужно знать все основные вероучения, которые исповедуют народы нашей многонациональной страны. И свой доклад я хотел бы закончить словами одного из основателей современного религиоведения Макса Мюллера: «Кто знает одну религию, не знает ни одной» [3, с. 15].

Список литературы

1. Приветственное слово митрополита НИКОНА на Международной научно-практической конференции «Идеалы и ценности ислама в образовательном пространстве XXI века» [Электронный ресурс] // Сайт уфимской епархии. URL: <http://www.eparhia-ufa.ru/libraries/publications/privestvennoe-slovo-mitnikona-na-mezhdunarodnoy-nauchno-prakticheskoy> (дата обращения 22.06.2018).
2. Хазиев В.С. Гуманная педагогика, мировоззрение и новая трактовка духовности // Истины бытия и познания. Уфа: Китап, 2007.
3. Мюллер Макс. Египетская мифология / Пер. с англ. Г.В. Бажановой. – М.: ЗАО Центрполиграф, 2006. – 335 с.

ОСОБЕННОСТИ САМООТНОШЕНИЯ У МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ С РАЗНЫМ ТИПОМ ПЕРЕЖИВАНИЯ ОДИНОЧЕСТВА

Медведев Д. Ф.

Институт педагогики, психологии и социологии,
Сибирский федеральный университет, Россия, г. Красноярск

В статье анализируется взаимосвязь компонентов самооотношения с позитивным и негативным типом переживания одиночества.

Ключевые слова: одиночество, позитивный тип одиночества, негативный тип одиночества, самооотношение.

За последнее десятилетие рост исследований, связанных с одиночеством значительно вырос и продолжает расти. Выявляются всё новые причины возникновения данного феномена, пересматривается отношение к одиночеству, выдвигаются новые подходы, разрабатываются новые методики на выявления одиночества.

Существенным остается тот факт, что одиночество можно переживать по-разному. Выделяют два компонента одиночества: позитивный и негативный. При позитивном переживании, человек принимает одиночество, ценит ситуацию уединения и использует их как ресурс для аутокоммуникации и личностного роста. Неприятие или страх одиночества, напротив, приводят к избеганию уединения, постоянному поиску социальных контактов, что становится избеганием встречи человека с самим собой и препятствием для личностного роста.

Проблема исследования и раскрытие позитивных ресурсов самооотношения, взаимосвязанных с одиночеством, не были предметом специального изучения. И восполнить указанный пробел определяет актуальность данного исследования. Одиночество всегда было свойственно человеку, соответственно важно, чтобы он умел более продуктивно его прожить. Чтобы прийти к этому, нужно понимать, от чего зависит выраженность позитивного и негативного переживания одиночества.

Анализ работ, посвященных изучению отношения человека к себе, позволяет говорить о большом разнообразии определений этого явления с позиции содержания и структуры: глобальная (обобщенная, интегральная) самооценка, самопринятие, самооценка, самооотношение, чувство компетентности и др. Самоотношение личности является сложно структурированным психическим образованием, отражающим эмоциональную позицию личности по отношению к себе.

Л.А. Пепло, в своих исследованиях приводит следующий вывод о том, что одиночество зависит от того, как человек к себе относится, т.е. его самооценка. Так, человек относящийся негативно к себе может испытывать неуверенность,

иметь низкую самооценку, самообвинять себя, быть неприспособленным, и это всё может привести к представлению себя как одинокого, не способного устанавливать контакты с другими людьми, самообвинять, замыкаться в себе, уходить в себя, изолироваться [1].

Позитивная сторона одиночества, где человек понимает и принимает себя как одинокого и тем самым использует одиночество как способ познания себя, как ресурс для рефлексии и саморазвития что способствует для построения самоотношения, к себе как к индивиду, субъекту, личности в аспекте самореализации. Если рассматривать позитивное одиночество как ресурс, для самопознания который направлен на развитие и формирование личности то, компонентами самоотношения в данном случае будут являться: самоинтерес, самопонимания, самопринятия (принятия себя как уникального, со своими особенностями в том числе как одинокого) [2].

Особенности самоотношения при разных переживаниях одиночества могут сыграть важную роль в знании о причинах и преодолении одиночества, принятия и осознания его как ресурса для саморазвития. И мы хотим выяснить, какие компоненты самоотношения выражены при негативном и позитивном переживании одиночества.

На первом этапе исследования проводилось выявление типа одиночества, негативного и позитивного. Распределение происходило за счет опросника «Дифференциальный опросник переживания одиночества», авторы: Е. Н. Осин, Д. А. Леонтьев.

Из общей выборки (N=57) были распределены респонденты по выраженным признакам, указывающие на негативный и позитивный тип переживания одиночества.

Результаты полученные в ходе проведения методики выявило следующее, из общей выборки (N=57), количество респондентов с невыраженным типом переживания одиночества составляет 30 ч. (53%), с позитивным переживанием 16 ч. (28%), с негативным переживанием 11 ч. (19%). И как мы видим, только вторая часть, состоящая из 27 ч. (47,3%) респондентов, переживает актуальный для данного исследования типы одиночества.

Второй этап исследования направлен на выявление низкого и высокого уровня компонентов самоотношения по опроснику самоотношения В. В. Столин, С. Р. Понтилеев, у респондентов с негативным и позитивным типом переживания одиночества. Компонентами самоотношения при негативном переживании одиночества являются: низкий уровень самоуважения и высокий уровень самообвинения. При позитивном типе переживании одиночества компонентами самоотношения выступают: высокий уровень самоинтереса, самопонимания, самопринятия.

У 11 респондентов с негативным переживанием одиночества, выражен низкий уровень самоуважения (81,8%) и высокий уровень самообвинения (72,7%). Что свидетельствует о подтверждении исследовательской гипотезы. Респонденты страдающие от одиночества характерно низко оценивать себя, они прежде всего видят в себе недостатки и винят себя в происходящем, слабо верят в свои способности и возможности.

Результаты группы с позитивным типом переживания одиночества, указывают на выраженность респондентов к самоинтересу (62,5%), самопониманию (56,3%) и самопринятию (87,5%). Это говорит том что, группа респондентов пере-

живающая позитивный тип одиночества склонны проявлять интерес к своим мыслям, чувствам, принимать себя, понимать свои мотивы, потребности.

На третьем этапе исследования полученные данные были обработаны с помощью метода математической статистики «коэффициент ранговой корреляции Спирмена», с целью выявления корреляции между компонентами самоотношения и негативным и позитивным типом переживания одиночества. Коэффициенты ранговой корреляции самоуважения, самообвинения с негативным типом переживания одиночества представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Коэффициенты корреляции самоуважения и самообвинения
с показателями общего одиночества и зависимость от общения в группе
с негативным переживанием одиночества (N=9) по Спирмену**

Результат: rs	Самоуважение	Самообвинение
Общее одиночество	0.15	-0.163
Зависимость от общения	-0.358	0.421

Коэффициенты ранговой корреляции самоинтерес, самопонимания, самопринятия с позитивным типом переживания одиночества представлены в таблице 2.

Таблица 2

**Коэффициенты корреляции самоинтерес, самопонимание, самопринятие с
показателями позитивного одиночества в группе с позитивным типом
переживания одиночества (N=15) по Спирмену**

Результат: rs	Самоинтерес	Самопонимание	Самопринятие
Позитивное одиночество	-0.28	-0.384	-0.014

Проведя методику на выявление тесноты связи между переменными, мы получили следующие результаты: обе группы с переживанием одиночества и компонентами самоотношения выражают слабую тесноту связи. Все значения находятся вне зоны значимости. По данным результатам можно сделать следующий вывод: переменные не имеют связи, что указывает на не подтверждение исследовательской гипотезы.

В ходе нашего исследования нам удалось выяснить что при переживании одиночества позитивного или негативного, у субъекта выражены определенные компоненты самоотношения. Статистические данные указывают на то что, при ста процентах респондентов, переживающие позитивное одиночество, большинству характерно отношение самопринятия (87,5%), самоинтереса (62,5%), самопонимания (56,3%). Что свидетельствует о том, что, субъект который видит в уединение ресурс для самопознания и принимает себя как индивидуального, и испытывает положительные эмоции в уединение, расположен принимать себя в целом и в частностях, имеет меру близости к самому себе, проявляет интерес к своим чувствам, мыслям, готов вести разговор на равных, имеет уверенность в своей интересности для других, понимает себя и других. Так же статистика указывает и на другие показатели, связанные с высокой выраженностью самообвинения и низкой степени выраженности самоуважения, которые преобладают при негативном переживании. Данный тип склонен к закрытости, изоляции, негативному отношению к одиночеству, имеет страх одиночества, прибегает к постоянному поиску социальных контактов с целью избежать уединения связанной с неприятными и болезненными переживаниями, такой тип имеет характер чрезмерно винить себя, видеть в себе

только недостатки, оценивать свои способности, качества с негативной стороны, так же не уверен в себе.

Список литературы

1. Иванченко, Г. В. Универсум одиночества / Г. В. Иванченко. – М. : Логос, 2008. – 424 с.
2. Слободчиков, И. М. Современные исследования переживания одиночества / И. М. Слободчиков // Психологическая наука и образование. – 2007. – № 3. – С. 27-35.

ОСОБЕННОСТИ ЭМОТИВНОЙ ЛЕКСИКИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

Меркушева Е.Е.

студент высшей школы психологии, педагогики и физической культуры,
Северный Арктический федеральный университет, Россия, г. Архангельск

В статье рассматриваются особенности эмотивной лексики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. В процессе констатирующего эксперимента были выявлены следующие особенности: ограниченность словаря, использование общепринятых, недифференцированных значений слов при обозначении эмоций.

Ключевые слова: ОНР, эмотивная лексика, особенности.

В ФГОС ДО подчеркивается, что основной задачей речевого развития детей является развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи. Реализация данного требования невозможна без развития лексической стороны речи, включающей и эмотивную лексику.

Проанализировав и разделяя подход А. А. Залевской к пониманию эмотивной лексики, мы определили, что эмотивная лексика – это часть индивидуального лексикона, используемая для выражения и понимания чувств и эмоций, посредством их словесного обозначения.

Как показывают исследования Н. С. Марцун, Л. Р. Ситдиковой, эмоциональная сфера дошкольников с ОНР отличается незрелостью, эмотивная лексика бедна и однообразна.

Проанализировав литературу по проблеме исследования, мы пришли к выводу, что требуется разработка новых методик и программ по данной теме для логопедов, воспитателей, родителей. Таким образом, тему исследования можно считать актуальной.

Цель исследования: изучение теоретических основ проблемы исследования эмотивной лексики и выявление особенностей её становления у старших дошкольников.

Объект исследования: эмотивная лексика детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования: особенности эмотивной лексики детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Для выявления и определения особенностей эмотивной лексики у старших дошкольников с ОНР была разработана методика констатирующего эксперимента, которая состоит из 4 заданий:

1 задание – выявление количественного состава эмотивных слов в экспрессивной речи. 2 задание – выявление способности демонстрировать эмоции с помощью мимики. 3 задание – выявление количественного состава эмотивных слов в

импрессивной речи. 4 задание – выявление особенностей объяснения детьми значений эмотивных слов.

В заданиях использовались 6 эмотивных прилагательных (грустный, веселый, злой, обиженный, удивленный, испуганный).

База проведения исследования: МБДОУ Детский сад № 162 г. Архангельска в группах компенсирующей направленности для детей с ТНР и общеразвивающего типа. В экспериментальном изучении приняли участие 30 детей, из них экспериментальная группа – 20 детей с ОНР III уровня и контрольная группа – 10 детей с нормальным речевым развитием.

Для регистрации количественных и качественных результатов была принята единая балловая оценка:

3 балла – от 90 до 100% правильного выполнения задания; выполняет задание правильно после однократного повторения. 2 балла – от 70-89% правильного выполнения задания; выполняет задание, но требуется педагогическая помощь. 1 балл – от 50 до 69% правильного выполнения задания. Задание выполняет, но требуется педагогическая помощь. 0 баллов – <50% правильного выполнения задания.

Для того чтобы определить уровень владения эмотивной лексикой используется сумма баллов по всем заданиям. Выделены следующие уровни:

Высокий уровень (90-100%) – 10 баллов минимальный показатель. Обследуемые понимают, употребляют, объясняют эмотивную лексику. Не затрудняются в демонстрации эмотивных прилагательных.

Средний уровень (70-89%) – 7 баллов минимальный показатель. Дети могут правильно ответить на более легкие вопросы, допуская ошибки в сложных заданиях, напр.: продемонстрировать эмоцию «злость».

Ниже среднего (50-69%) – 5 баллов минимальный показатель. Для детей было затруднено объяснение 4-5 эмотивных прилагательных.

Низкий уровень (<50%). Дети не выполняют задание. Помощь экспериментатора принимают нерационально.

В задании 1, направленном на выявление количественного состава эмотивных слов в экспрессивной речи, получились следующие данные (рис. 1).

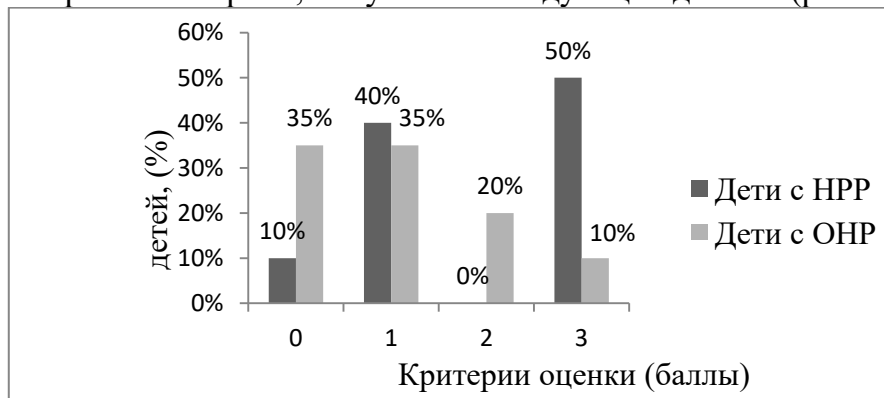


Рис. 1. Количественный состав эмотивных слов в экспрессивной речи

Для детей, набравших 3 балла характерно правильное название слов эмотивной лексики. Детям, набравшим 2 балла, характерны ошибки при назывании таких эмотивных прилагательных, как «злой» и «обиженный», обозначают их прилагательным «грустный». Те, кто набрал 1 балл, характерно частичное название слов эмотивной лексики, называли только такие прилагательные, как «веселый»,

«грустный» и «злой». И те, кто набрал 0 баллов, называли только прилагательные «веселый» или «грустный», некоторые дети отказывались от ответа.

В задании 2 необходимо было продемонстрировать эмоции с помощью мимики (рис. 2).

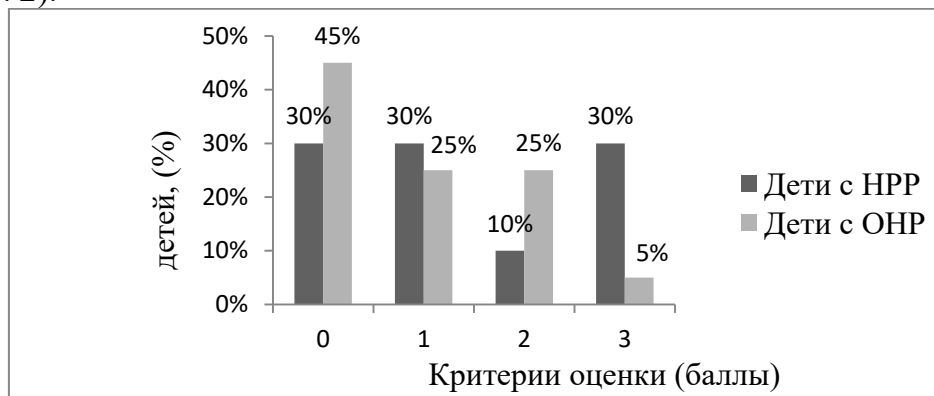


Рис. 2. Демонстрация эмотивной лексики

У детей, набравших 3 балла, не было выявлено ошибок при демонстрации эмоций. Детям, набравшим 2 балла, были характерны ошибки при показе эмоций «злой» и «обиженный» (показ эмоции «грусти»). Обследуемые, набравшие 1 балл, не справились с показом даже таких эмотивных прилагательных, как грустный и веселый, а набравшие 0 баллов не смогли изобразить ни одно эмотивное прилагательное.

В задании 3 необходимо было показать на картинном материале то или иное эмотивное прилагательное (рис. 3).

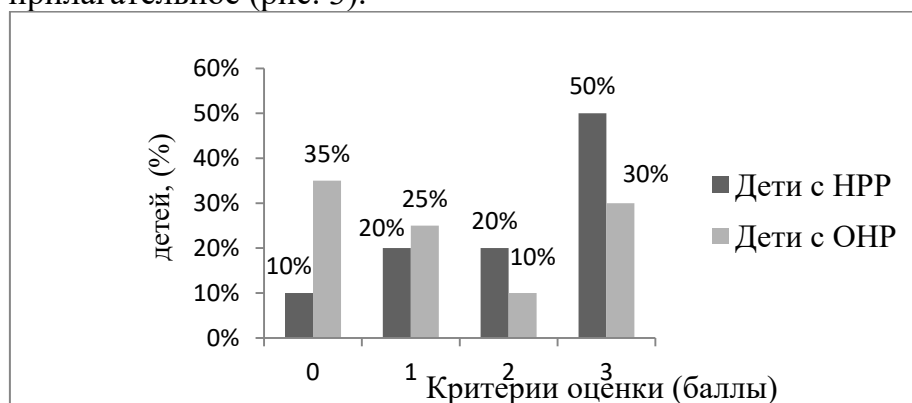


Рис. 3. Количественный состав эмотивных слов в импрессивной речи

Дети, которые набрали 3 балла, справились с заданием самостоятельно, не допустили ошибок. Обследуемые, набравшие 2 балла, не смогли показать на картинном материале такие эмотивные прилагательные, как удивленный, обиженный, злой. 1 балл характерен для тех детей, кто допустил ошибки при показе эмотивных прилагательных, таких как веселый, грустный, удивленный, а дети, набравшие 0 баллов, отказывались от выполнения задания.

В задании 4 необходимо было объяснить то или иное эмотивное прилагательное (рис. 4).

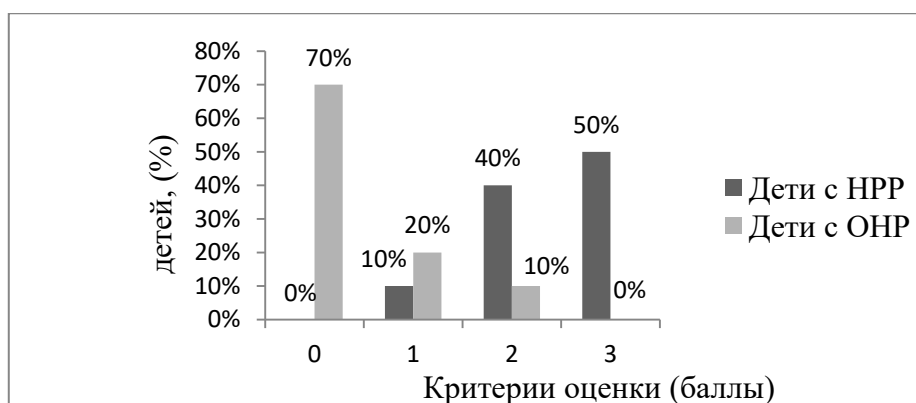


Рис. 4. Особенности объяснения детьми значений эмотивных слов

Респонденты, набравшие 3 балла, справились с заданием самостоятельно, без или при самокоррекции. Для обследуемых, набравших 2 балла, было затруднено объяснение таких прилагательных, как удивленный, злой, веселый. Дети отвечали: «Удивленный это когда удивляются». Детям, которые продемонстрировали 1 балл, было затруднено объяснение 4-5 эмотивных прилагательных, требовалась педагогическая помощь при объяснении всех эмотивных прилагательных. И 0 баллов показали те дети, которые отказывались от выполнения задания, при попытке педагогической помощи, не пользовались помощью.

Таким образом, сумма баллов по всем заданиям позволила выделить следующие уровни владения эмотивной лексикой детьми (рис. 5).



Рис. 5. Уровни владения эмотивной лексикой детьми контрольной и экспериментальной групп

Детям, для которых характерен высокий уровень, справились с заданиями, возможна самокоррекция. Дети понимают, употребляют, объясняют эмотивную лексику.

Средний уровень характерен тем детям, кто частично выполнял задания, допуская ошибки в более сложных заданиях, напр.: продемонстрировать эмоции «злость» и «обида».

У 30% детей с ОНР и 30% детей с НРР – ниже среднего уровень владения эмотивной лексикой. Дети не справляются со многими заданиями.

У 65% детей с ОНР и у 20% детей с НРР выявлен низкий уровень владения эмотивной лексикой. Дети не выполняют задания.

Таким образом, у детей с ОНР III уровня эмотивная лексика сформирована в недостаточном объеме, в отличие от детей с нормальным речевым развитием. Поэтому для данной категории детей необходимо использование специальных приемов, а также разработка содержания логопедической работы по формированию эмотивной лексики.

Список литературы

1. Бабенко, Л. Г. Лексические средства обозначения эмоций в русском языке. – Свердловск: Урал. ун-т, 2007. – 187 с.
2. Еремина, В. Н. Обогащение и развитие лексики старших дошкольников с общим недоразвитием речи. – Рязань, 2001.
3. Запорожец, А. В. Об эмоциях и их развитии у ребенка. – М., 2008. – 187 с.

ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА К УРОКАМ МАТЕМАТИКИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Миненкова Г.С.

магистрант второго курса,
Курский государственный университет, Россия, г. Курск

В статье представлены результаты изучения уровня сформированности интереса к урокам математики у обучающихся с интеллектуальными нарушениями младшего школьного возраста. Даны некоторые методические указания по совершенствованию процесса формирования познавательного интереса детей к данному предмету.

Ключевые слова: дети с интеллектуальными нарушениями, младший школьный возраст, обучение математике, познавательный интерес, мотивация обучения, нетрадиционные уроки.

Одной из актуальных проблем специального образования всегда была и остается проблема формирования познавательного интереса у детей с ограниченными возможностями здоровья и, в частности, с умственной отсталостью. Ее решение обуславливается многими педагогическими факторами и явлениями: направлением и стратегией развития образовательной системы, содержанием образования и обучения, способами и приемами передачи знаний и т.д.

М.В. Кудрявцева, К.И. Гнедых отмечают, что познавательный интерес является особым побуждающим механизмом поведения, во многом определяющим степень увлеченности деятельностью, важным условием прочного и сознательного усвоения знаний, умений и навыков, развития познавательной деятельности, расширения кругозора обучающихся [1].

Проблема развития у детей познавательного интереса существовала на протяжении всего исторического развития педагогической мысли (Я.А. Коменский, Ж.Ж. Руссо, А. Дистервег, В. Г. Белинский, А.И. Герцен, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, Н.А. Добролюбов, А.Д. Писарев и др.). Значительный вклад в ее разработку внесли А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова, Н.Г. Морозова, В.Н. Мясищев, Г.И. Щукина.

Совершенствование работы учителя по развитию познавательного интереса обучающихся с интеллектуальными нарушениями особенно важно в 1-4 классах, так как именно на этой ступени осуществляется начальный этап становления личности, выявление и целостное развитие способностей, формирование умения и же-

лания учиться. Именно на данном этапе у обучающихся с умственной отсталостью формируются учебная деятельность, потребность и способность к самоизменению, мотивы учения [4].

М.Н. Перова считает, что из-за особенностей познавательной деятельности обучающихся с умственной отсталостью, в частности несформированности логического мышления, а также в силу абстрактного характера содержания учебного материала, наиболее сложным для них и, исходя из этого, нелюбимым предметом школьного курса является математика [3].

Вместе с тем, отмечается недостаточная изученность особенностей познавательного интереса обучающихся с умственной отсталостью к урокам математики.

С целью изучения уровня сформированности познавательного интереса к урокам математики у обучающихся с интеллектуальными нарушениями младшего школьного возраста, нами была проведена опытно-экспериментальная работа. В исследовании приняли участие 22 обучающихся 3 и 4 классов. Исследование проходило в три этапа.

1 этап предполагал анкетирование обучающихся, позволяющее определить круг познавательных интересов детей, наличие или отсутствие у них положительной мотивации к обучению.

Анкета включала в себя перечень видов деятельности, часть которых непосредственно связана с учебной. Обучающимся предлагалось подчеркнуть среди перечисленных занятий любимые: смотреть телевизор, заниматься спортом, делать домашнее задание, читать книги, ходить в школу, играть с ребятами на улице, решать разные задачи, заниматься в кружке, ходить в кино, театр, работать на уроке, рисовать, ездить за город, играть в настольные игры.

На основании полученных данных можно сделать вывод о том, что интерес к учебной деятельности у обучающихся ниже, чем к занятиям развлекательного характера. Так, 100% респондентов наиболее увлекательным считают игры на улице с друзьями, что можно объяснить характерным для младшего школьного возраста ведущим видом деятельности – игровой. Одинаково большое количество детей (63,6%) отметили занятия спортом, просмотр телевизионных передач и рисование.

Виды деятельности, связанные непосредственно с образовательной деятельностью, дети выбирали наименее часто. Так, 45,5% обучающихся подчеркнули пункт «читать книги» и «делать домашнее задание». Причем, по мнению детей, им гораздо интереснее выполнять домашнюю работу по чтению и письму, чем по математике. Все испытуемые указали на то, что без родителей домашнее задание они не выполняют. Педагогами подтверждается активное участие родителей в подготовке домашнего задания, однако, отмечается у некоторых и выполнение задания вместо ребенка, что негативно отражается на образовательном процессе: приводит к неусвоению учебного материала, "застреванию" на данной теме.

40,9% респондентов выбрали интересными для себя следующие виды деятельности: ездить за город, играть в настольные игры. Ходить в школу, посещать кружки считают интересным 36,4% обучающихся. Дети поясняли, что заниматься рисованием, музыкой или спортом во внеучебной деятельности (кружках) им нравится больше, чем заниматься на уроках. Наименьшее количество детей (13,6%) выбрали пункт: решать задачи. На наш взгляд, эти ответы продемонстрировали минимальный интерес к урокам математики. Интересы обучающихся 3, и 4 классов не имеют четкой границы, им сложно выделить основной(-ые) виды деятельности.

На 2 этапе опытно-экспериментальной работы была использована модифицированная методика С.Я. Рубинштейн (в обработке В.Ф. Моргуна). Детям предлагалось представить себя в школе будущего и составить расписание любого дня недели, в котором количество уроков равно шести. На доске были записаны все изучаемые в данном классе предметы. Один предмет в расписании мог указываться только один раз. По завершении работы детям были заданы вопросы о месте математики в расписании: почему математика стоит именно N-ым уроком? Почему математики нет в расписании?

Оценка отношения испытуемых к урокам математики осуществлялась в зависимости от того места в составленном расписании, на которое ребенок определил математику: 1-2 место – испытывают живой интерес к содержанию предмета; 3-4 место – интерес неустойчив, зависит от подачи и сложности изучаемого материала, соматического состояния детей; 5-6 место – интерес неустойчив, предмет был указан в связи с соображениями о важности получаемых знаний; нет в расписании – отсутствие интереса к обучению математике, нет осознания важности предмета и практичности знаний.

Анализ результатов составления расписания детьми с умственной отсталостью свидетельствует о том, что в обучении математике живой интерес к содержанию предмета не испытывает ни один ученик. Лишь один респондент определил для математики 2 место в своем расписании. Однако, при беседе с обучающимся и учителем стало понятно, что ребенок не руководствовался внутренними интересами к предметам школьного курса, а просто повторил расписание учебных занятий на тот день недели, в который проводилась работа исследователя с классом. На самом деле, обучающийся не проявляет инициативы и активности в обучении математике, с трудом осваивает некоторые темы, постоянно прибегает к помощи учителя. На наш взгляд, это демонстрирует косность и стереотипность мышления данного ребенка.

22,7% обучающихся поставили урок математики на 3 и 4 места, оставляя предпочтение рисованию и чтению, письму и физической культуре. Это свидетельствует о том, что их познавательный интерес неустойчив, зависит от подачи и сложности изучаемого материала, соматического состояния детей.

40,9% детей определили математике 5 и 6 места, 31,8% респондентов не выбрали урок математики в качестве интересного предмета. Дети объяснили данный выбор тем, что на уроках математики очень сложно решать задачи, надоедают примеры, а занятия физической культурой (или ЛФК), трудом, письмом или пением для них интересны и долгожданны.

Следует учитывать, что некоторые испытуемые (27,8%) в расписание уроков добавляли следующее: «мультики», «игра», «гулять». Данные ответы свидетельствуют о том, что инструкции обучающиеся воспринимают фрагментарно, забывают цель выполнения задания, хотят разнообразить учебную деятельность.

Таким образом, интерес к урокам математики у обучающихся с умственной отсталостью сформирован на недостаточном уровне. Дети воспринимают данный предмет как самый сложный и непонятный, требующий постоянной помощи учителя и сосредоточенности сил. Ввиду особенностей развития детей с умственной отсталостью длительная концентрация на учебном материале невозможна, требуется постоянная стимуляция познавательного интереса и активности обучающихся.

3 этап опытно-экспериментальной работы представлял собой диагностику познавательного интереса и активности обучающихся с умственной отсталостью

через наблюдение непосредственного образовательного процесса, беседу с классными руководителями.

В ходе наблюдения устанавливалось следующее: активно ли ребенок включается в учебную деятельность; отвлекается ли на уроке; как долго сосредотачивает внимание; каков уровень самостоятельности при выполнении познавательной задачи; какова эмоциональная реакция обучающихся на выполнение на уроке заданий, преподнесенных в различной форме.

Нами заполнялась карта диагностики на каждого ученика, записывались все результаты наблюдения: ответы, реакция на действия окружающих, затруднения и успехи детей. В карте диагностики были отражены следующие вопросы: как ведет себя ребенок, когда задан вопрос на сообразительность; много ли выполняет дополнительных заданий по предмету; часто ли задает вопросы по новой или пройденной теме урока; насколько эмоционально положительно относится к интеллектуальной деятельности; просит и выполняет ли дополнительные задания повышенной сложности; как подходит к выполнению заданий (добросовестно, ответственно); старается ли при выполнении нового вида задания воспользоваться другими методами и приемами работы.

После наблюдения за обучающимися была проведена уточняющая беседа с учителями, что позволило получить ответ на спорные вопросы или комментариев к сложившимся результатам.

Результаты оценивались по следующим критериям:

2 балла: данный признак часто проявляется в учебной деятельности обучающихся;

1 балл: данный признак иногда проявляется в учебной деятельности;

0 баллов: данный признак очень редко или совсем не проявляется в учебной деятельности обучающихся.

Суммируя получившиеся в таблице баллы и сравнив их с максимально возможным (35 баллов), мы выделили следующие уровни сформированности познавательного интереса и активности обучающихся: 35-30 – высокий; 20-29 – средний; 0-19 – низкий.

Анализ полученных в результате диагностики результатов свидетельствует о том, что высокий уровень сформированности познавательного интереса и активности не выявлен. Средний уровень продемонстрировали только 31,8% обучающихся: у них достаточно развита мотивация обучения, активны познавательные процессы, образовательная программа усваивается ими относительно легко, затруднения быстро нивелируются с незначительной помощью учителей. Низкий уровень познавательной активности обнаруживается у 68,2% респондентов, им свойственны: пассивность и инертность в обучении, отсутствие желания выполнять дополнительные задания, требуется постоянная помощь педагогов. Привлечь их внимание на уроке крайне затруднительно даже с использованием ТСО, игровых технологий.

Итоговые результаты диагностики уровня сформированности познавательного интереса к урокам математики у обучающихся младшего школьного возраста с умственной отсталостью отражены на рисунке.

Результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что у обучающихся с умственной отсталостью познавательный интерес к урокам математики сформирован на низком уровне: нет интереса к предмету; математические знания трудноусваиваемы, абстрактные понятия сложны и недоступны, дети предпочитают умственной другие виды деятельности (игровую). Обучающиеся не любят

уроки математики, с неохотой включаются в образовательный процесс, легко отвлекаются и нарочно нарушают дисциплину. Индивидуальные особенности усвоения математических знаний, проявления познавательного интереса позволяют наметить дальнейший ход работы с классом.

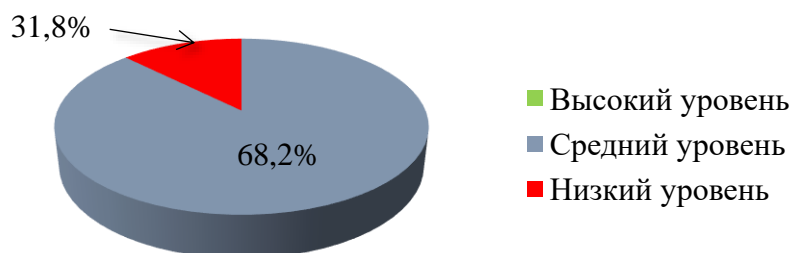


Рис. Итоговые результаты диагностики уровня сформированности познавательного интереса к урокам математики у обучающихся с умственной отсталостью младшего школьного возраста

Формирование познавательного интереса и активизация обучающихся с умственной отсталостью на уроках математики, без особых образовательных усилий и переутомления детей, возможна при организации урока в нетрадиционной, игровой форме. Именно такие уроки, на наш взгляд, наиболее подходящие для прочного формирования, дальнейшего развития и поддержания стабильного познавательного интереса к обучению математике.

Формируется предположение, что с помощью реализации межпредметных связей, более тесным взаимодействием с интересными предметами, при включении в обучение математике не только физминуток, но и элементов рисования, моделирования, цитирования небольших стихотворений, игрового и соревновательного характера действий, обучающиеся станут активнее включаться в образовательный процесс, быстрее и с охотой выполнять задания, что положительно отразится на формировании познавательного интереса в целом.

Исходя из этого, перспективой исследования является решение проблемы формирования познавательного интереса у обучающихся с умственной отсталостью через организацию нетрадиционных уроков, разработка программы нетрадиционных уроков математики, эффективных и многофункциональных дидактических пособий, внедрение разработок в образовательную деятельность детей с умственной отсталостью младшего школьного возраста.

Список литературы

1. Кудрявцева М.В., Гнедых К.И. Внеурочная деятельность по математике как средство повышения познавательного интереса у обучающихся с интеллектуальными нарушениями 1-4 классов // Современная информационно-образовательная среда: проблемы и перспективы развития: сборник научных трудов по материалам Всероссийского педагогического форума молодых ученых. – М.: НОО «Профессиональная наука», 2017. – С. 95-107.
2. Морозова Н.Г. Учителю о познавательном интересе / Н.Г. Морозова. – М.: Знание, 2009.
3. Перова М.Н. Преподавание математики в коррекционной школе. Пособие для учителя спец. образоват. учреждений. – М.: Просвещение, 2013.
4. Эк В.В. Обучение математике учащихся младших классов специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида: пособие для учителя. 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 2005.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ПРИМЕНЕНИЯ ТРЕНАЖЕРОВ

Наседкина З.А.

доцент кафедры энергетики и транспорта, кандидат технических наук, доцент,
Российский государственный профессионально-педагогический университет,
Россия, г. Екатеринбург

Спылаев Д.О.

студент института инженерно-педагогического образования,
Российский государственный профессионально-педагогический университет,
Россия, г. Екатеринбург

В статье рассматриваются основные принципы применения обучающих тренажеров. Они связаны прежде всего с переносом навыков и преодолением интерференции. Эффективность применения тренажеров существенно повышается, если будут учтены основные психофизиологические и психолого-педагогические принципы, которые излагаются в статье.

Ключевые слова: навык, перенос навыка, преодоление интерференции, уровни регуляции, сознательный контроль.

Психологическое обоснование применения обучающих тренажеров обеспечивается теорией переноса навыков. Сформированные у оператора навыки существуют не изолированно друг от друга. Они неизбежно вступают во взаимодействие. При этом «старые» навыки в одних случаях способствуют овладению «новыми» (положительный перенос навыков), в других – тормозят их образование (интерференция навыков). Учет взаимодействия навыков особенно важен тогда, когда оператор, овладевший одним видом техники, начинает овладевать другим.

В условиях технического прогресса идет постоянное совершенствование техники, что требует также постоянного доучивания и переучивания оператора. При их организации важно заранее точно определить, какое влияние сформировавшиеся навыки могут оказать на те, которые предстоит формировать. Для этого необходимо знать основные условия взаимодействия навыков, т. е. их перенос и интерференцию.

Основным условием переноса навыков является во многих случаях сходство или даже тождество выполняемых рабочих движений, причем перенос особенно успешно происходит в том случае, если человек ясно понимает и может обобщить черты сходства нового и старого навыков. Другое условие переноса состоит в том, что любой навык, которым овладевает человек, оказывает общее влияние на его психику.

Успешное обучение одному навыку создает уверенность в своих силах, повышает интерес к работе. Однако взаимодействие навыков включает не только перенос, но и интерференцию (отрицательную цену) или нулевой эффект (отсутствие переноса). Одна из причин ее – так называемое ассоциативное торможение.

Идея интерференции состоит в следующем: информация – старая или новая – каким-то образом затрудняет воспроизведение другой информации, хранящейся в долговременной памяти (ДВП) человека. ДВП состоит, как это показано в современной когнитивной психологии [1, 2], из сложных ассоциативных структур, ассимилирующих огромное количество новой информации, и в этой способности заключен парадокс: новая информация, легко приспосабливаемая к хорошо организованным когнитивным структурам, может затемнять информацию, вплетён-

ную в эти структуры ранее. Практическую значимость учета интерференции можно проиллюстрировать тем, что именно она стала причиной авиационной катастрофы 7 сентября 2011 года под Ярославлем с самолетом Як-42.

В психологии изучены условия преодоления интерференции. К ним относятся:

1) прочность «старого» навыка: чем прочнее он усвоен, тем быстрее преодолевается его отрицательное влияние на новый; это объясняется тем, что движения, входящие в прочный навык, очень хорошо специализированы;

2) сознательное усвоение нового навыка: чем точнее человек проанализирует особенности движений, характерных для нового навыка, тем быстрее он преодолеет отрицательное влияние «старого», перестроит его.

Работа на тренажерах преследует цель – формирование у обучаемых соответствующих навыков и умений. Но для того чтобы после подготовки на тренажере произошел положительный перенос навыка на практическую деятельность, необходим учет ряда требований, при соблюдении которых тренажер может дать необходимый эффект:

- образование из отдельных разрозненных движений (или других трудовых актов) двигательных или умственных структур;

- выявление человеком сигналов, релевантных к определенной деятельности;

- изменение соотношения уровней регуляции, за счёт чего изменяется уровень сознательного контроля: сознанием контролируется не каждый элемент действия, а все действие в целом; усвоение ритма выполняемых действий, что позволяет осуществлять оператору работу длительное время без утомления.

Говоря о процессе переноса, следует отметить: утверждение о том, что основным условием переноса навыков является сходство или даже тождество выполняемых рабочих движений, совсем не обязательно означает ухудшение результатов выполнения задания или положительный перенос навыков. Взаимодействие между первой и второй задачей может быть значительно сложнее.

Эффективность применения тренажеров существенным образом может быть повышена, если при их построении будут учтены следующие психофизиологические и психолого-педагогические принципы процесса обучения. Основные из них сводятся к следующему:

- навыки, развиваемые на тренажере, по своей структуре должны соответствовать навыкам реальной трудовой деятельности;

- тренажер не должен формировать тех навыков, которые дают отрицательный эффект при переводе в реальные условия деятельности;

- информационная модель, создаваемая на тренажере, должна быть достаточно пластичной и обеспечивать задание, необходимого для последующей практической деятельности логических задач;

- в тренажере должна быть обеспечена имитация отказов и неисправностей, которые могут произойти в системе «человек-машина»;

- в тренажере следует предусмотреть возможность регистрации всех действий оператора с точки зрения их безошибочности и своевременности.

Список литературы

1. Солсо Р. Л. Когнитивная психология. – М.: Тривола, 1996.
2. Воронин В. М. Современная инженерная психология на железнодорожном транспорте: монография / В.М. Воронин. – Екатеринбург: УрГУПС, 2011 – 280 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Новикова Н.В.

студентка кафедры ПЛиСП, Гуманитарный институт,
Владимирский государственный университет, Россия, г. Владимир

Винарчик Е.А.

научный руководитель, канд. психол. наук,
Владимирский государственный университет, Россия, г. Владимир

Работа посвящена изучению психологических особенностей личности военнослужащих Национальной гвардии Российской Федерации. Целью является изучение и описание психологических особенностей личности военнослужащих Национальной гвардии Российской Федерации. При этом решаются следующие задачи: изучение теоретического материала по данной проблеме, подбор методов, организация и постановка эксперимента, выявление и описание психологических особенностей личности служащих Национальной гвардии Российской Федерации.

Ключевые слова: психологические особенности, личность, военнослужащие, национальная гвардия.

Психологические особенности личности военнослужащего особенно актуально в современных условиях реформирования Национальной гвардии РФ, когда ведущей ценностью армии становится личность военнослужащего. Понятие психологической структуры личности военнослужащего имеет важное теоретическое и практическое значение. Оно нацеливает на исследование закономерностей, факторов и условий формирования и развития личности военнослужащего в целях выработки практических рекомендаций командирам по повышению эффективности боевой и гуманитарной подготовки. При этом важно выявить не только структурные элементы, имеющиеся у каждого военнослужащего, но и их содержание, отличающее одного военнослужащего от другого.

Исследованию проблем психологических особенностей личности военнослужащего уделяли внимание современные ученые: А.Г. Пашков, Ю.Ф. Райский, В.А. Сластенин, Н.В. Тельтевская, О.А. Козлов. Однако несмотря на большое количество научных исследований по данной проблеме, интерес представляет изучение факторов, влияющих на формирование психологических особенностей личности военнослужащего.

Целью исследования является изучение и описание психологических особенностей личности военнослужащих Национальной гвардии Российской Федерации. В связи с этим были поставлены следующие задачи:

1. Осуществить теоретическо-методологический анализ отечественной и зарубежной литературы по теме исследования.
2. Провести изучение психологических особенностей личности военнослужащих Национальной гвардии Российской Федерации.
3. Провести сравнительный анализ особенностей личности различных категорий служащих Национальной гвардии Российской Федерации.
4. Выявить психологические особенности личности служащих Национальной гвардии Российской Федерации.

Были выбраны следующие методы исследования:

1. Многофакторный личностный опросник 16PF Р.Б. Кеттелла.
2. Фрайбургский личностный опросник А.А. Крылова и Т.И. Ронгинской.
3. Методика «Личностный дифференциал» В.М. Бехтерева.
4. Методика исследования самоотношения (МИС) С.Р. Пантилеева.

Анализируя вопрос психологических особенностей личности военнослужащих. Подготовка человека к определенному виду профессиональной деятельности является основополагающим фактором, определяющим успешность выполнения поставленной задачи. Проблема профессиональной подготовки специалистов становится все более актуальной, и этому способствует ряд факторов:

- во-первых, это динамика мира профессий, в связи с тем, что с каждым годом в мире становятся больше различных профессий и специализаций;
- во-вторых, это усиление динамики профессиональных знаний, потребность во все более разнообразных и постоянно обновляющихся знаниях и навыках, даже в рамках конкретных специальностей;
- в-третьих, это изменение материальной базы конкретных профессий, формирование способностей специалистов в освоении нового оборудования, технологий, профессиональных понятий.

Эти и ряд других, более частных, факторов приводят к повышению роли профессиональной подготовки в обществе и государстве.

Для Российской Федерации, с учетом социально-политических условий, в которых она находится, в данный период времени, основным направлением внешней политики является защита национальных интересов и обеспечение национальной безопасности. Осуществляется она способами применения методов правового, военного, политического и наиболее популярного в настоящем времени информационного воздействия, с целью создания противодействия условному агрессору, как находящемуся за территорией Российской Федерации, так и внутри страны.

Сохранить существующий конституционный строй государства, защитить суверенитет страны, обеспечить соблюдение прав и свобод граждан, выполнить социальные гарантии, именно эти национальные интересы выражают основную политическую позицию нашего государства.

3 июля 2016 года Президентом Российской Федерации был подписан Федеральный закон № 226 «О войсках национальной гвардии Российской Федерации», согласно которому на базе внутренних войск Министерства внутренних дел Российской Федерации основалась совершенно новая военная организация, основополагающей деятельностью которой стало обеспечение вышеуказанных национальных интересов, при тесном взаимодействии с другими государственными силовыми структурами.

Обеспечить охрану общественного порядка и общественной безопасности, важных государственных объектов, участвовать в борьбе с терроризмом и экстремизмом, обеспечить режим чрезвычайного положения, правовой режим контртеррористической операции, эти основные задачи стали залогом формирования стратегического направления в подготовке специалиста, на которого будет возложена обязанность эти задачи выполнять.

Изучению сущности понятия «профессиональная подготовка» посвящено большое количество научных работ, однако, интерес к этой проблеме не ослабевает, что свидетельствует о ее особой значимости и актуальности на современном этапе развития и модернизации системы непрерывного роста профессиональной подготовленности офицерских кадров.

Так о формировании профессионально значимых качеств личности говорит А.Г. Пашков, в понятии которого профессиональная подготовка представляет собой процесс овладения системой знаний, умений и навыков в соответствии с целевой установкой и ориентацией на результат, которые заключаются в формировании профессионала, подготовленного к действиям в трудовой среде.

В широком смысле о профессиональной подготовке говорит Ю.Ф. Райский, встраивая в его понятийное поле зрения, формирование высокого уровня общей культуры личности, способности к профессиональным действиям в контексте и с учетом социальных реалий.

Интересную точку зрения высказывает В.А. Сластенин, который связывает свою позицию с определением сути профессиональной подготовки будущего специалиста в проекции развития у него самостоятельности в определении маршрута своей профессиональной деятельности, принятии профессионально-управленческих решений, поиске и обработке информации для обеспечения эффективности реализации трудовых функций.

Так же нельзя ни сказать о позиции Н.В. Тельтевской, которая состоит в том, что основная особенность профессиональной подготовки, определяющая ее эффективность, состоит в обязательной интеграции теоретической и практико-ориентированной деятельности. При этом приоритетным является прикладной аспект профессиональной подготовки, который, отражаясь в содержании образования, направлен на изменение социальной позиции обучающегося.

В своем исследовании О.А. Козлов полагает возможным определить грань между процессом и результатом в границах профессиональной подготовки: применительно к процессу мы ведем речь о траектории ее организации в ракурсе обеспечения необходимых условий, которые должны быть созданы для получения результата, который определяется уровнем соответствия личностно-профессиональной готовности выпускников нормативно заданным и социально-обусловленным требованиям.

Проанализировав вышесказанные определения, мы делаем вывод, что профессиональная подготовка кадрового офицера войск национальной гвардии Российской Федерации – это многоуровневый целевой процесс, включающий в себя получение знаний, формирование профессиональных качеств личности, умений и навыков, с целью определения его готовности к осуществлению будущей профессиональной деятельности.

В данном исследовании, необходимо выделить такую особенность, которой практически никто из вышеуказанных ученых не уделил должного внимания, а именно формированию профессиональных качеств личности. Только в определении Ю.Ф. Райского проявляется мысль, о формировании высокого уровня общей культуры личности, но это не затрагивает в том общем понимании профессиональные качества личности офицера войск Национальной Гвардии Российской Федерации – это совокупность боевых, управленческих, морально-психологических, духовно-культурных, физических, технических способностей, знаний, навыков и умений, действия которых применяются им для реализации обязанностей и функций в процессе воинской службы.

Таким образом, можно сказать, что он должен быть патриотичным, целеустремленным, упорным, компетентным, дисциплинированным, исполнительным, физически подготовленным, хорошо организованным, иметь широкий профессиональный кругозор, самообладание и развитое чувство войскового товарищества.

Анализ научной литературы по теме исследования показал, что профессиональная подготовка кадрового офицера войск национальной гвардии Российской Федерации – это многоуровневый целевой процесс, включающий в себя получение знаний, формирование профессиональных качеств личности, умений и навыков, с целью определения его готовности к осуществлению будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, по результатам проведенного теоретического анализа было отмечено, что изучение психологических особенностей личности военнослужащих Национальной гвардии Российской Федерации является актуальной проблемой, которая требует комплексного подхода для ее решения.

Список литературы

1. Еникеев, М.И. Общая и социальная психология : учебник / М.И. Еникеев. – М.: Норма, НИЦ ИНФРА-М, 2015. – 640 с.
2. Захарова, Л.Н. Психология управления : учебное пособие / Л.Н. Захарова. – М.: Логос, 2013.
3. Ильин Е.П.: Психология индивидуальных различий. – СПб.: Питер, 2011.
4. Иванников, В.А. Общая психология : учебник для академического бакалавриата / В.А. Иванников. – Люберцы: Юрайт, 2016. – 480 с.
5. Немов, Р.С. Общая психология. В 3-х т. Т. 3. Психология личности : учебник / Р.С. Немов. – М.: Юрайт, 2015. – 739 с.
6. Осёдло В.И. Субъектно-деятельностный подход в изучении мотивационных факторов личности военнослужащего / В.И. Осёдло, А.П. Ковальчук // Психология и право. – 2013. – № 1. – С. 90-100.
7. Тумей Ч.В. «Все о национальной гвардии. Сборник нормативных правовых актов» / Ч.В. Тумей. – М.: Изд-во «Прспект», 2017. – 256 с.

МЕТОДИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ТРИЛИНГВАЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ ГУМАНИТАРНОГО ВУЗА НА ОСНОВЕ ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИВНОМУ ЧТЕНИЮ

Овсянников А.О.

доцент кафедры современных европейских языков,
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена,
Россия, г. Санкт-Петербург

Статья посвящена вопросам преподавания второго иностранного языка на неязыковых факультетах гуманитарного вуза; в целях интенсификации и оптимизации данного учебного процесса предлагается взять за основу в качестве доминирующего вида речевой деятельности информативное чтение, столь необходимое современному человеку в условиях глобальной информатизации общества.

Ключевые слова: информативное чтение, второй иностранный язык, базовый иностранный язык, трилингвальная личность, ключевые и предметные компетенции.

В современных условиях глобальной информатизации общества любой специалист обязан быть информирован как в своей профессиональной области, так и в жизни общества в целом. Он должен быть готовым в любой момент оперативно пополнить свои знания о мире из различных источников, включая иноязычные – профессиональной литературы, небольших статей в иллюстрированных журналах, газет, Интернета и т.д. При том колоссальном количестве информации, с которой

сталкивается любой человек, значение навыка «пробегать» материал, ориентируясь по отдельным предложениям или даже частям предложений в том, какому вопросу посвящена та или иная статья и каково её основное содержание, трудно переоценить. Как следствие, становятся актуальными новые виды чтения, среди которых иноязычное информативное чтение приобретает для современного человека особое значение. Однако наряду с возрастающей потребностью в иноязычном информативном чтении наблюдается очевидный дефицит методик и методических пособий, нацеленных на интенсивное обучение данному виду чтения.

В общих чертах под информативным чтением мы понимаем чтение текста «про себя» с пониманием смысла его основного содержания.

На современном этапе развития высшей школы выдвигаются новые задачи обучения, связанные с профессиональной компетенцией специалиста, которые подразумевают владение им не только специальностью, получаемой сообразно профилю образования, но и иностранным языком с целью осуществлять иноязычное общение в любых профессионально и жизненно значимых ситуациях. При этом для наличия профессиональной компетенции в условиях поликультурного общества знание одного языка, пусть и самого распространённого, уже является недостаточным. Возникает необходимость в изучении *второго иностранного языка* (ИЯ2).

Ещё недавно, чувствуя данный запрос общества, большое число педагогических советов общеобразовательных школ в нашей стране, заведующих кафедрами *иностранных языков* (ИЯ) неязыковых вузов и межфакультетских кафедр гуманитарных вузов по личной инициативе ввели в учебный план преподавание ИЯ2. При этом выбор ИЯ2, цели, задачи, принципы и методы обучения во многих случаях определялись без должного теоретического анализа, без столь необходимого учёта родства изучаемых языков, а также знаний, умений и навыков, которые приобрели учащиеся при изучении как *базового ИЯ* (ИЯ1), так и *родного языка* (Я1). В возникших вариативных условиях обучения быстро стал очевидным фактор несовершенного владения ИЯ2, релевантный для всех типов учебных заведений, который Н.В. Барышников классифицирует как «самый несовершенный уровень владения иностранным языком» [2]. При этом, добавим, самая сложная ситуация с преподаванием ИЯ2, по нашему мнению, складывается именно на неязыковых факультетах гуманитарного вуза, где с недавнего времени студентам разрешили выбирать для изучения ИЯ, отличный от того, который они изучали в школе, не предоставив при этом достаточного количества часов на весь курс обучения и не оснастив специальными пособиями, которые бы учитывали их предшествующий лингвистический опыт. Определим уровень владения им как *крайне несовершенный уровень владения ИЯ*.

Таким образом, новые явления в современном образовательном процессе по иностранным языкам в гуманитарных вузах с одной стороны, и неразработанность теоретических проблем обучения ИЯ при крайне несовершенном владении им, типичным примером которого является изучение ИЯ2 на неязыковых факультетах гуманитарного вуза с другой, позволили сделать утверждение, что разработка лингводидактических основ обучения студентов неязыковых факультетов гуманитарного вуза такому виду речевой деятельности, как информативное чтение на ИЯ2, приобретает первостепенную **актуальность**.

Как известно, чтение необходимо не только для практического овладения ИЯ и открытия другой культуры, оно также является средством самообразования и

творческой деятельности. Практика в чтении позволяет поддерживать и совершенствовать не только умения в чтении, обеспечивающие понимание и интерпретацию читаемого, но и универсальные учебные действия, обеспечивающие самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса. В свою очередь, интериоризация данных знаний не возможна без продуманной лингводидактической стратегии обучения. В этой связи методологические аспекты разработанной нами методической системы обучения информативному чтению на втором иностранном языке представляются первоочередными.

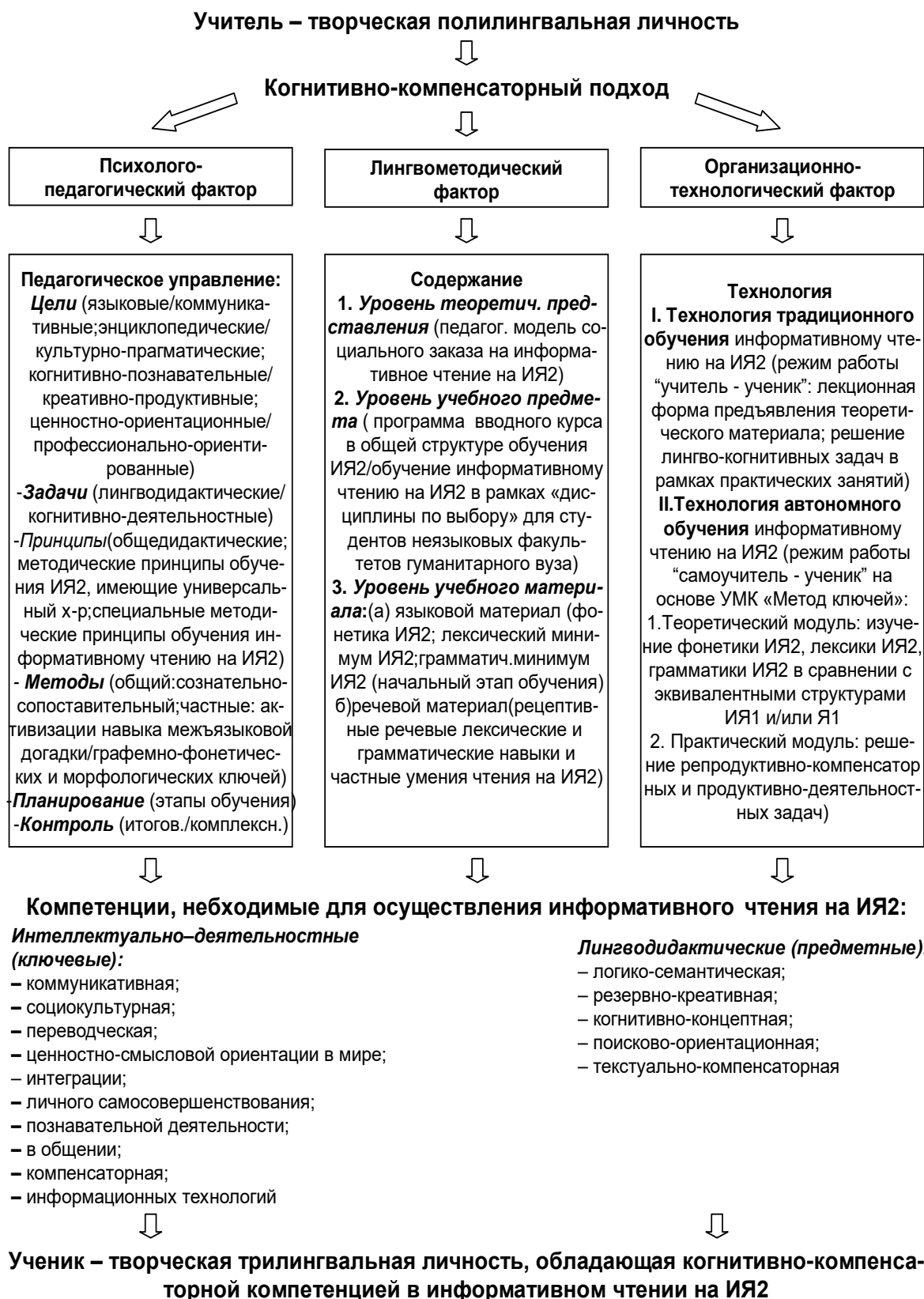
Методология определяется как «совокупность познавательных средств, методов, приёмов, используемых в какой-либо науке» [1, с. 136], т.е. как учение о структуре и логической организации познавательной и практической деятельности. В широком смысле она образует необходимый компонент всякой деятельности, поскольку последняя становится предметом осознания, обучения и рационализации. В современной литературе под методологией обычно понимают методологию научного познания, т.е. учение о принципах построения, формах и способах научно-познавательной деятельности [3]. Методология может быть теоретической и практической. Первая стремится к модели идеального знания, вторая представляет собой программу (алгоритм), набор приёмов и способов того, как достичь ту или иную практическую цель. В рамках нашего исследования мы ориентировались на положения именно практической методологии. При этом, мы также включаем в это понятие «мировоззренческую систему исследователя, оказывающую решающее влияние на его деятельность» [1, с. 142].

Исходя из понимания того, что методологическое знание в рамках выбранной нами модели выступает в форме предписаний и норм, фиксирующих цели обучения, задачи, принципы, содержание и последовательность определённых видов учебной деятельности, через которые достигается результат, мы предложили следующую схему методической системы обучения информативному чтению на втором иностранном языке студентов неязыковых факультетов гуманитарного вуза (схема).

В основе учебно-воспитательного процесса при обучении информативному чтению на втором иностранном языке на неязыковых факультетах гуманитарного вуза стоит личность педагога-практика. Его основными характеристиками являются: высокий уровень научно-педагогической компетенции, развитое педагогическое мышление, стремление к творческому поиску, владение педагогической техникой, уважение к студентам, владение хотя бы двумя ИЯ (ИЯ2+ один из ИЯ1 учащихся), широкий общекультурный багаж, солидарность с идеями когнитивно-компенсаторного подхода [4], готовность развивать эти идеи на теоретическом и практическом уровне.

В свою очередь, теоретической и практической опорой учителю в его «стратегии обучения» служит когнитивно-компенсаторный подход, под которым в общих чертах понимается системная организация и самоорганизация процесса обучения информативному чтению на ИЯ2, учитывающая когнитивную и компенсаторную составляющие речемыслительной деятельности студента-чтеца и учитывающая философско-методологические, общедидактические, методические, психологические, психолингвистические, лингвистические и лингвометодические основы обучения чтению на ИЯ при крайне несовершенном владении им.

Методическая система формирования трилингвальной личности, способной осуществлять эффективную деятельность в области информативного чтения на ИЯ2



Данный подход, представляя собой целостную лингводидактическую концепцию, опирается на три фактора, обеспечивающие повышение качества иноязычного образования в области второго иностранного языка на неязыковых факультетах гуманитарного вуза – психолого-педагогический, лингвометодический и организационно-технологический.

Взаимодействие всех трёх означенных выше факторов, а также учёт интеллектуально-деятельностных (ключевых) и лингводидактических (предметных) компетенций создают основу для формирования творческой трилингвальной личности, обладающей когнитивно-компенсаторной компетенцией в информативном чтении на втором иностранном языке, под которой в общих чертах мы понимаем способность студента неязыкового факультета гуманитарного вуза уже на начальном этапе обучения ИЯ2 к проявлению самостоятельности и креативности в процессе декодирования оригинального текста на ИЯ2 небольшой протяжённости самостоятельно, без помощи словаря, с пониманием смысла его основного содержания.

Психолого-педагогический фактор когнитивно-компенсаторного подхода предполагает формирование «стратегии обучения» информативному чтению на ИЯ2. Данная стратегия включает в себя педагогическое управление деятельностью студентов неязыковых факультетов гуманитарного вуза в области информативного чтения на втором иностранном языке. Методологическими основами «стратегии обучения» являются следующие элементы:

- выдвижение целей обучения информативному чтению на втором иностранном языке;
- формулирование принципов обучения второму иностранному языку и принципов обучения информативному чтению на втором иностранном языке;
- постановка и формулирование эффективных лингво-когнитивных задач, решение которых способствует достижению поставленных целей обучения;
- выбор общего метода обучения второму иностранному языку (сознательно-сопоставительный) и выработка частных методов обучения информативному чтению на втором иностранном языке («метод графемно-фонетических и морфологических ключей» и «метод активизации навыка межъязыковой догадки»);
- планирование процесса опережающего обучения информативному чтению на втором иностранном языке (этапы работы; режимы работы: «учитель-ученик» и «самоучитель – ученик») в рамках обучения второму иностранному языку на неязыковых факультетах гуманитарного вуза;
- осуществление контроля деятельности студентов по усвоению программы вводного курса второго иностранного языка, в рамках которого планируется интенсивное обучение информативному чтению (*текущий контроль*): а) *предметом контроля* являются аспектные лексические и грамматические навыки во втором иностранном языке, навык межъязыковой догадки, а также первичные умения в чтении (произношение + понимание) слов, словосочетаний, предложений и микро-текстов на втором иностранном языке; б) *формой контроля* являются упражнения; в) *целью контроля* является установление обратной связи, диагностика ошибок и помощь студентам в их исправлении); *итоговый контроль*: а) *предметом контроля* является проверка новых знаний в области графемно-фонетических и морфологических ключей, проверка сформированности рецептивных лексических (языковых и речевых) и грамматических (языковых и речевых) навыков и частных умений чтения на втором иностранном языке; б) *формой контроля* являются упражнения, тесты с множественным выбором, чтение предложенного преподавателем оригинального текста небольшой протяжённости (до 200 слов) на втором

иностранном языке; в) *целью контроля* является обобщение и проверка уровня понимания студентами пройденного учебного материала); **комплексный контроль:** а) *предметом контроля* является проверка способности студентов неязыковых факультетов гуманитарного вуза на основе полученных новых знаний в области межъязыковой догадки применять изученный материал на практике, в реальных условиях работы по дешифровке смысла основного содержания оригинального текста небольшой протяжённости (до 200 слов) на втором иностранном языке; б) *формой контроля* является выбор из ряда предложенных письменных источников и дешифровка в произвольной письменной форме смысла основного содержания выбранного оригинального текста небольшой протяжённости (до 200 слов) на втором иностранном языке; в) *целью контроля* является проверка уровня сформированности когнитивно-компенсаторной компетенции в информативном чтении на втором иностранном языке.

Лингвометодический фактор когнитивно-компенсаторного подхода предполагает разработку собственной процедуры межъязыкового сравнения как приёма обучения на основе анализа теоретических и прикладных аспектов сравнительно-исторического языкознания и контрастивного анализа, а также обзор реальной картины формирования содержания обучения второму иностранному языку на неязыковых факультетах гуманитарного вуза (языковой материал + речевая деятельность), который позволяет в рамках системного представления о нем выделить несколько уровней формирования такого содержания. Иерархия уровней предстает в следующем обобщённом виде. **Уровень теоретического представления.** На этом уровне содержание фиксируется в виде обобщенного системного представления о составе (элементах), структуре (связях между элементами) и общественных функциях передаваемого социального опыта в его педагогической интерпретации и раскрывается в виде учебного плана – педагогической модели социального заказа (в нашем случае заказа на информативное чтение на ИЯ2), представляющей общие цели обучения, которые предлагается реализовать с помощью данного содержания, роль и место предмета в системе вузовского образования, возможность межпредметных связей и т. д. → построение сетки часов. **Уровень учебного предмета.** Здесь развернуто представление об определенных частях содержания, несущих специфические функции в общем образовании. Спецификой этих функций определяются особые для предмета, но соотносимые с общим теоретическим представлением состав и структура содержания, которые раскрываются в виде учебной программы (в нашем случае – программы «вводного курса» в общей структуре обучения ИЯ2 на неязыковых факультетах гуманитарного вуза или программы «дисциплины по выбору» для студентов неязыковых факультетов гуманитарного вуза под названием «Обучение информативному чтению на втором иностранном языке») с выделением тем, разбиением структурных единиц на более мелкие, с формированием системы упражнений, тестов, отбором учебных аутентичных текстов. **Уровень учебного материала.** На этом уровне даны конкретные, подлежащие усвоению учащимися элементы состава содержания, входящие в курс обучения информативному чтению на ИЯ2 (*языковой материал:* фонетика ИЯ2 в полном объёме на основе идей аппроксимации; лексический минимум ИЯ2, потенциальный словарь ИЯ2, формируемый на основе графемно-фонетических и морфологических (словообразовательных) ключей; грамматический минимум ИЯ2 (основные времена изъявительного наклонения (настоящее, прошедшее, будущее, близкобудущее и близкопрошедшее), основные предлоги, союзы, вводящие основные типы придаточных) + *речевой материал:* рецептивные лексические (языковые и речевые) и грам-

матические (языковые и речевые) навыки и частные коммуникативные умения чтения, формирующие когнитивно-компенсаторное умение читать в условиях крайне несовершенного владения ИЯ).

Организационно-технологический фактор когнитивно-компенсаторного подхода в общих чертах представляет собой вариативные формы реализации системно организованного учебно-воспитательного процесса обучения студентов неязыковых факультетов гуманитарного вуза информативному чтению на втором иностранном языке. В свою очередь, под термином «технология» в широком смысле слова мы будем понимать «совершенствование структуры и повышение эффективности учебного процесса» [1, с. 190], в более узком – «совокупность приёмов работы учителя, обеспечивающую достижение поставленной цели обучения» [1, с. 190], понимая при этом, что технология также включает в себя режим работы и последовательность действий обучающего («стратегия обучения»).

Так, *технология традиционного обучения* (режим работы «учитель – ученик») предполагает традиционную, академическую форму предъявления языкового и речевого материала, подлежащего усвоению, основанную на лекционно-практических занятиях в рамках официального расписания занятий по дисциплине «Второй иностранный язык» (начальный этап). *Технология автономного обучения* (режим работы «самоучитель – ученик») предполагает возможность освоения учебного материала в режиме самообучения на основе разработанного нами УМК «Метод ключей», предполагающего самостоятельное ознакомление студентов с теоретическим материалом в области фонетики ИЯ2, лексики ИЯ2 и грамматики ИЯ2 на основе сравнения и сопоставления с эквивалентными структурами ИЯ1 и Я1, а также решение студентами на основе полученных знаний репродуктивно-компенсаторных и продуктивно-деятельностных задач практического модуля. Данная технология призвана обеспечить новыми знаниями и сформированным на их основе когнитивно-компенсаторным умением читать при крайне несовершенном владении иностранным языком тех студентов, кто по той или иной уважительной причине не может посещать занятия.

Выявленные ранее при анализе компетентностного подхода качества личности обучающегося, а также анализ конкретных профессиональных навыков и умений, необходимых чтецу для дешифровки текста ИЯ2 в условиях дефицита языковых средств, позволили нам сформулировать те интеллектуально-деятельностные (ключевые) и лингводидактические (предметные) компетенции, от сформированности которых во многом будет зависеть успешность обучения информативному чтению на ИЯ2. Интеллектуально-деятельностные компетенции: *коммуникативная компетенция, социокультурная компетенция, переводческая компетенция, компетенция ценностно-смысловой ориентации в мире, компетенция интеграции, компетенция личностного самосовершенствования, компетенция познавательной деятельности, компетенция в общении, компенсаторная компетенция, компетенция информационных технологий.*

Лингводидактические компетенции: *логико-семантическая компетенция, резервно-креативная компетенция, когнитивно-концептная компетенция, поисково-ориентационная компетенция, текстуально-компенсаторная компетенция.*

Список литературы

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов. – СПб: ИКАР, 2009. – 448 с.

2. Барышников Н.В. Теоретические основы обучения чтению аутентичных текстов при несовершенном владении иностранным языком: французский как второй иностранный, средняя школа : автореф. дис. ...д-ра пед. наук. – Пятигорск: Изд-во ПГЛУ, 1999. – 32 с.

3. Московкин Л.В. Методологические аспекты лингводидактики и методики обучения языку : пособие для студентов и аспирантов / Л.В. Московкин. – СПб: Корифей, 2002. – 46 с.

4. Овсянников А.О. Теория когнитивно-компенсаторного подхода в интенсивном обучении чтению на втором иностранном языке : монография. – СПб: РГПУ им. А.И. Герцена, 2013. – 246 с.

ДИНАМИКА ТРЕВОЖНОСТИ УЧАСТНИКОВ ПРОГРАММЫ СНИЖЕНИЯ СТРЕССА В КОГНИТИВНО-ПОВЕДЕНЧЕСКОМ ПОДХОДЕ

Петров А.А.

Институт педагогики, психологии и социологии,
Сибирский федеральный университет, Россия, г. Красноярск

В статье анализируется динамика тревожности участников Программы Снижения Стресса на основе Практик Осознанности (Mindfulness-Based Stress Reduction – MBSR). Также проверяется эффективность данной программы при работе с тревожными людьми.

Ключевые слова: тревожность, тревога, MBSR, майндфулнесс, когнитивно-поведенческий подход.

В современном мире проблема тревожности стоит как никогда остро. В последние 15 лет многими зарубежными и отечественными исследователями был отмечен угрожающий рост тревожности, проявляющаяся в склонности индивида переживать тревожное состояние в реальных или воображаемых ситуациях, которые субъективно оцениваются как угрожающие [2, с. 47]. И немаловажным становится аспект изучения программ профилактики и коррекции тревожности.

И для начала мы считаем, что целесообразно разграничить понятия «тревога» и «тревожность». Под тревогой принято понимать эмоциональное состояние, состояние беспокойства, возникающее в определённый момент времени и связанное с конкретной угрожающей ситуацией. Тревожность же представляет собой устойчивое свойство личности, предполагающее повышенную склонность к переживанию состояния тревоги [1, с. 30].

Многими зарубежными исследователями отмечается, что программа Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) является эффективным инструментом при работе с высокотревожными людьми. В переводе с английского Mindfulness-Based Stress Reduction означает «Программа Снижения Стресса на основе Практик Осознанности (Майндфулнесс)». Изначально данная программа предназначалась для лиц, страдающих от последствий стрессов, а также для пациентов с различными хроническими заболеваниями. Далее область применения этой программы значительно расширилась.

С каждым годом растёт количество исследований, в которых проверяется эффективность программы MBSR и практик майндфулнесс в различных областях: тревожность, пищевое поведение, агрессия, сон, иммунитет и др. Однако подавляющая часть этих исследований проведены за рубежом.

Нас же интересует, будет ли программа MBSR столь же эффективна при работе с лицами русской национальности, а также какова будет динамика тревожности.

В основе программы MBSR лежит концепция «осознанности» или, как её принято называть, «майндфулнесс» (mindfulness). Майндфулнесс мы можем опре-

делить как безоценочную осведомленность, возникающую в результате сознательного направления внимания на настоящий момент развертывающегося опыта. А MBSR – это, собственно, способ привести идеи практики буддизма в теорию и практику медицины и психотерапии.

Говоря языком когнитивно-поведенческой парадигмы, MBSR изменяет тип эмоционального реагирования путём модуляции когнитивных и аффективных процессов. А опираясь на когнитивную модель А. Эллиса, мы можем сказать, что тревога начинается с мысли, т.е. именно с когнитивных процессов. Отсюда мы и выносим предположение о том, что программа MBSR является эффективной при работе с тревожными людьми.

Для организации исследования с целью выявления динамики тревожности у участников программы MBSR нами были сформированы экспериментальная и контрольная группа. В каждую из них входили 12 человек с высоким уровнем тревожности. Отбор испытуемых производился за счёт двух выбранных нами методик – Шкалы личностной тревожности Спилбергера-Ханина и Шкалы тревожности Тейлора. Экспериментальной группе предстояло пройти курс MBSR, состоящий из восьми двухчасовых занятий, которые проходили раз в неделю. Также участники экспериментальной группы должны были выполнять определённые домашние задания, связанные с практиками осознанности. Контрольная группа не подвергалась экспериментальному воздействию.

Наше исследование можно разделить на четыре этапа: этап первичной диагностики, промежуточной диагностики, заключительной диагностики и этап статистической обработки данных.

Этап первичной диагностики по сути является этапом формирования выборок – отбора 12-ти высокотревожных субъектов для каждой из групп посредством Шкалы реактивной и личностной тревожности Спилбергера-Ханина и Шкалы тревожности Тейлора.

На втором этапе с целью выявления динамики тревожности нами было проведено промежуточное измерение уровня тревожности у участников программы MBSR. По Шкале Спилбергера-Ханина уровень тревожности у 2 из 12 респондентов (16,7%) изменился с высокого на средний. По Шкале Тейлора у 3 респондентов (25%) уровень тревожности сменился с высокого на средний.

По критерию Уилкоксона результаты, полученные за счёт Шкалы Спилбергера-Ханина и Шкалы Тейлора на данном этапе не являются статистически значимыми. Критическое значение равно 17 при эмпирическом значении по Шкале Спилбергера-Ханина 34,5 и по Шкале Тейлора 23,5.

В контрольной группе изменения не наблюдалось.

На заключительном этапе диагностики по результатам Шкалы Спилбергера-Ханина у 3 респондентов (25%) уровень тревожности остался неизменным, т.е. высоким, у 7 (58,3%) респондентов уровень тревожности снизился до среднего, у 2 (16,7%) до низкого. Обобщив, мы видим, что динамика тревожности наблюдалась у 9 респондентов (75%) из 12.

По Шкале Тейлора были получены следующие данные: у 3 респондентов (25%) уровень тревожности остался высоким и у 9 респондентов (75%) уровень тревожности изменился с высокого или очень высокого на средний.

В контрольной группе изменения не наблюдалось.

Динамика тревожности у участников экспериментальной и контрольной групп в обобщённом виде представлена в таблице 1.

Таблица 1

Динамика тревожности у респондентов экспериментальной и контрольной групп

Группа респондентов	Снижение уровня тревожности на втором этапе		Снижение уровня тревожности на третьем этапе	
	Шкала Спилбергера-Ханина	Шкала Тейлора	Шкала Спилбергера-Ханина	Шкала Тейлора
Экспериментальная	16,7%	25%	75%	75%
Контрольная	0%	0%	0%	0%

Для определения статистической достоверности различий между показателями первичной и повторной диагностик у участников программы снижения стресса нами был взят критерий Уилкоксона. На основании данных, представленных в Таблице 2 можно сделать вывод о том, что сравниваемые значения первичной и заключительной диагностик статистически достоверно различаются с вероятностью допустимой ошибки меньше 0,05 у исследуемых как по Шкале Спилбергера-Ханина, так и Шкале Тейлора. Данный факт свидетельствует об эффективности реализуемой нами программы.

Таблица 2

Результаты определения статистической достоверности различий между показателями исследования первичной и заключительной диагностик тревожности

Методика	Вероятность допустимой ошибки	Эмпирическое значение показателя (Т критическое 17)	Статистическая достоверность различий (недостоверные/ достоверные)
Шкала Спилбергера-Ханина	0,05	1	Достоверные
Шкала Тейлора	0,05	12	Достоверные

В итоге в ходе нашего исследования нам удалось установить, что программа снижения стресса MBSR приводит к снижению уровня тревожности у её участников. Также нами была исследована динамика тревожности.

Мы наблюдали, что по мере прохождения половины занятий у некоторых участников был снижен уровень тревожности, однако данные результаты не были статистически значимы. Уровень тревожности снизился у меньшей части группы – 16,7% и 25% по Шкале Спилбергера-Ханина и по Шкале Тейлора соответственно. Данную динамику мы объясняем тем, что для того, чтобы снижение уровня тревожности было статистически значимым, четырёх недель практики осознанности недостаточно. Майндфулнесс требует регулярной и долгосрочной тренировки, навык направления внимания на настоящий момент развертывающегося опыта развивается постепенно. Чтобы испытать реальные результаты большинству людей недостаточно четырёх недель практики.

Проведя заключительную диагностику по завершении реализации программы, мы наблюдаем совсем иные результаты. У большинства участников экспериментальной группы (75%) уровень тревожности снизился с высокого на средний или низкий. Мы выяснили, что данные результаты являются статистически значимыми, за счёт чего мы сделали вывод, что применение программы снижения стресса (MBSR) приводит к снижению уровня тревожности у её участников.

Если проводить параллель с промежуточным срезом уровня тревожности у участников программы, то можно сказать, что в данном случае время, которое было потрачено на формирование навыков осознанности было в два раза больше – во-

семь недель. Как мы видим, этого времени достаточно для того, чтобы работать с тревожностью.

В течение восьми недель работы по программе MBSR уровень тревожности участников снижается. Объясняем мы это тем, что в течение восьми недель практики майндфулнесс у участников программы формируются способность сосредотачиваться, осознавать текущий внутренний и внешний опыт, управлять процессом осознания, за счёт чего субъекты могут лучше отслеживать и оценивать собственные автоматические мысли, эмоции и реакции, тем самым изменить тип реагирования на ситуации тревоги. Тревога начинается с мысли. Иррациональная тревога начинается с иррациональной мысли. Соответственно, научившись отслеживать и оценивать такого рода мысли, а также поняв их необоснованность, субъект, как правило, не будет испытывать тревогу, либо будет испытывать тревогу умеренную.

В состоянии осознанности субъект фокусируется на переживании настоящего момента, не отвлекается на события прошлого или мысли о будущем. Он способен более объективно оценивать ситуацию, не давая таким компонентам как тревога доминировать над собой.

В итоге цель нашей работы была достигнута. За счёт поэтапных измерений уровня тревожности при помощи Шкалы личностной тревожности Спилбергера-Ханина и Шкалы тревожности Тейлора исследование динамики тревожности у участников программы MBSR было произведено. Гипотеза о том, что применение программы MBSR приведёт к снижению уровня тревожности у её участников подтвердилась.

Список литературы

1. Карандашев, В. Н. Изучение оценочной тревожности : руководство по использованию методики Ч. Спилбергера / В. Н. Карандашев, М. С. Лебедева, Ч. Спилбергер. – СПб. : Речь, 2004. – 80 с.
2. Щербатых Ю.В. Психофизиологические и клинические аспекты страха, тревоги и фобий / Ю.В. Щербатых, Е.И. Ивлева. – Воронеж: Истоки, 1998. – 281с.

ВЫЯВЛЕНИЕ ОСНОВНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ СТРАТЕГИИ ЮНЕСКО-ЮНЕВОК 2016-2021 В СФЕРЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Полякова Я.Ю.

магистрант факультета педагогики и психологии,
Московский педагогический государственный университет, Россия, г. Москва

В статье рассматривается работа одной из самых влиятельных организаций в сфере среднего профессионального образования – ЮНЕСКО. Деятельность ЮНЕСКО-ЮНЕВОК направлена на улучшение доступа к программам среднего профессионального образования, которые облегчают первоначальное вступление в мир труда, и обеспечивают возможность для непрерывного обучения и переподготовки. ЮНЕСКО существенно влияет на развитие образовательной среды, повышая её возможности в подготовке конкурентного, способного к восприятию и реализации инноваций специалиста.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, ЮНЕСКО, непрерывное образование, зеленые умения, стратегия 2016-2021, ТПО.

Важность совершенствования системы среднего профессионального образования посредством обмена информацией, знаниями и опытом, а также ключевая роль ЮНЕСКО-ЮНЕВОК в качестве посредника в этом международном обмене, всегда особо подчеркивались.

Разработка рабочего плана дает возможность центру ЮНЕВОК сформировать специализированный план действий и определить мероприятия, проводимые в данных временных рамках, в соответствии с более глобальной целью по участию в сети ЮНЕВОК. В идеале план должен быть согласован со стратегией ЮНЕСКО в сфере ТПО. В рабочем плане должны быть намечены цели и механизмы их выполнения, которые можно контролировать, а результаты их реализации должны распространяться по всей Сети ЮНЕВОК и демонстрировать эффективные методы в сфере ТПО в стране.

Рабочий план может сообщать о деятельности, которая будет проводиться на национальном уровне, а также о планируемом участии и инициативах на международном уровне. На начальной фазе рабочий план может выполняться в небольшом объеме. В течение последующих лет можно расширить масштаб деятельности, взяв за основу прежний опыт.

Поощряется регулярный контроль деятельности центров ЮНЕВОК и эффективность их работы согласно двухгодичному рабочему плану. Такой контроль помогает усовершенствовать и оптимизировать их деятельность и роль на международном уровне в качестве члена организации ЮНЕВОК.

Центры ЮНЕВОК регулярно предоставляют двухгодичные отчеты ЮНЕСКО-ЮНЕВОК на основе данных контроля. Эти обязательные отчеты должны охватывать сроки и мероприятия, предложенные в двухгодичном рабочем плане, и сообщать только о деятельности данного центра.

Одной из проблем реализации данного направления является создание большого числа новых доступных вакансий. Организация ЮНЕВОК в своей стратегии ставит задачу создания более 475 млн. рабочих мест.

Рост безработицы среди молодежи стал одной из наиболее серьезных проблем, с которыми сталкиваются экономика и общество в современном мире как в развитых, так и в развивающихся странах [1, с. 12].

Одной из основных задач стратегии 2016-2021 является стимулирование занятости молодежи и предпринимательства. По оценкам недавней публикации Международной организации труда (МОТ), 73,4 млн молодых людей не имели работы в 2015 г. (уровень безработицы среди молодежи составил 13,1%) [3].

Кроме того, на совещании 2016 г., где присутствовали представители ЮНЕВОК и министры образования Сейшельских островов, форум сфокусировал внимание на возможностях стимулирования навыков молодежи для работы и предпринимательства и являлся первым региональным совещанием в Восточной Африке по поддержке нового плана «Образование 2030». Программа сосредоточена на трех приоритетных областях: стимулирования интенсивного роста рабочей занятости; улучшение навыков и компетенций молодежи в целях трудоустройства, предпринимательства и создания бизнеса; и поддержка в создании рабочих мест и развитие предпринимательства посредством государственно-частного партнерства.

Стимулирование предпринимательских навыков признается одним из способов помочь молодежи получить доступ к рынку труда в арабском регионе, где уровень безработицы среди молодежи является одним из самых высоких в мире. В Марокко центр ЮНЕВОК при содействии ЮНЕСКО-ЮНЕВОК реализовал программу развития потенциала в целях содействия обучению предпринимательству посредством использования технологий.

Еще одной проблемой внедрения изменений в учреждениях среднего профессионального образования является отсутствие лидеров, являющихся сторонни-

ками перемен. Лидерская программа, организованная ЮНЕСКО-ЮНЕВОК, является первой подобной программой и решает эту проблему посредством предоставления лидерам, внедряющим перемены, возможности воплощать в жизнь трансформирующее видение системы среднего профессионального образования.

Преподаватели данной ступени образования могут использовать свои знания для преобразования идей в цели и, в конечном итоге, в действия. В рамках Лидерской программы, организованной в Германии в 2016 г., ЮНЕВОК рассматривались ключевые навыки руководства и управления. Одним из результатов данной программы стала разработка институциональных и региональных предложений. Полученные в результате высококачественные региональные и институциональные предложения продемонстрировали конструктивную ценность программы и готовность участников к активным действиям.

В некоторых странах, например, в Парагвае по-прежнему ограничен доступ к образованию и профессиональной подготовке, который позволил бы сельской молодежи иметь достойные возможности для трудоустройства. Центр ЮНЕВОК с 2013 года использует инновационные подходы для удовлетворения потребностей сельской молодежи в обучении. Одним из примеров такой деятельности является недавняя программа развития потенциала, которая была реализована при поддержке Министерства образования и культуры и ЮНЕСКО-ЮНЕВОК.

В рамках программы развития потенциала были разработаны видеоматериалы и другие учебные материалы по сельскохозяйственным учебным программам для загрузки на онлайн-платформу Академии ТПО и использования преподавателями и учащимися в сельских образовательных учреждениях.

Их содержание основано на обучении методам устойчивого развития в сельскохозяйственной деятельности. Видеоматериалы были очень хорошо приняты в Парагвае и в настоящее время используются в 12 образовательных учреждениях по всей стране, улучшая качество уроков для более чем 270 учащихся.

Двухдневный региональный семинар, проведенный в университетском комплексе Сан-Франциско, способствовал обмену опытом между 8 центрами ЮНЕВОК из латиноамериканских стран по вопросам использования информационно-коммуникационных технологий в сельских районах и показал, как подобные подходы могут быть использованы в других местах.

“...более того, в процессе реализации своей стратегии, ЮНЕСКО-ЮНЕВОК запускает практическое руководство по комплексным институциональным преобразованиям в области «зеленого» ТПО Признавая необходимость активных действий в целях содействия продвижению устойчивого ТПО, ЮНЕСКО-ЮНЕВОК выпустил свою новейшую публикацию, которая является руководящей основой для «озеленения» образовательных учреждений. Настоящее руководство предназначено для того, чтобы помочь лидерам и специалистам в области профессионально-технического образования и подготовки (TVET) улучшить свое понимание и усовершенствовать внедрение образования в интересах устойчивого развития (ОУР), используя всесторонний институциональный подход для «озеленения» своих учреждений...” [5].

Среднее профессиональное образование имеет решающее значение для переориентации социальных установок на стимулирование низкоуглеродных выбросов что является крайне важным компонентом решения проблемы изменения климата. Поскольку TVET сосредоточен на подготовке учащихся в различных профессиональных областях и расширении их участия в мире труда, внедрение ориента-

ции на «озеленение», а также компонентов обучения, которые позволяют регулировать динамичность «зеленых» рабочих мест, может стать значительным вкладом в переход на устойчивое развитие.

В марте 2017 г. в Берлине правительством Германии была реализована совместная инициатива пяти учреждений ООН в формате министерской конференции "Партнерство для действий", направленных на «зеленую» экономику.

В Малави в апреле 2017 г. Флагманская инициатива ЮНЕСКО-ЮНЕВОК по «зеленому» TVET была представлена на Южно-Африканском региональном форуме по вопросам обучения преподавателей профессионально-технического образования и подготовки и «зеленого» TVET.

Инициатива «зеленого» TVET поддерживает проект повышения квалификации и технического образования, позволяя выявлять ключевые элементы для разработки надежной основы повышения качества и актуальности педагогического образования TVET на рынке труда в Малави и в регионе Сообщества развития стран Южной Африки.

Позже, в ноябре 2017 г. была проведена виртуальная конференция на тему «озеленения» процесса образования.

Увеличение спроса на «зеленые» рабочие места и профессиональные знания и навыки в регионе предоставляет большие возможности сектору TVET в Латинской Америке, особенно с учетом жизненно важной роли профессионального образования и подготовки в приобретении профессиональных знаний и навыков для «зеленых» секторов. ЮНЕСКО-ЮНЕВОК организовал виртуальную конференцию, посвященную вопросу о том, как страны Латинской Америки реагируют на изменение климата в контексте TVET.

В ноябре 2017 г. в Китае был проведен семинар по взаимному обучению в сфере «зеленых» учебных программ.

ЮНЕСКО-ЮНЕВОК и Университет образования Гонконга (Центр ЮНЕВОК) сотрудничали в области изучения условий в учреждениях TVET, которые могут стимулировать и поддерживать преподавателей TVET в выборе активной роли в процессе внедрения «зеленого» образования.

На семинаре производился обмен знаниями и пониманием институциональных подходов в области «зеленого» TVET, а также была показана важность учебной программы и методов обучения. Ключевые идеи, представленные в групповых обсуждениях, подчеркнули потребность в данной учебной программе для улучшения поддержки и обеспечения качества, чтобы сделать TVET актуальным для удовлетворения потребностей в профессиональных знаниях и навыках при переходе на «озеленение» в местных отраслях и на предприятиях.

Следующее направление стратегии ЮНЕВОК это поощрение равноправия и гендерного равенства.

Несмотря на технологический прогресс и экономический рост, во многих странах мира все еще сохраняются неравенство и нищета. Число людей, в особенности женщин, у которых нет возможностей развития навыков и получения достойной работы, слишком велико. Повсеместно безработица среди женщин находится на более высоком уровне, у них меньше возможностей для трудоустройства, и они в большей степени подвержены риску нестабильной занятости, являясь, например, само занятыми лицами или членами семейных предприятий [4].

Из-за широкого распространения различных форм гендерного неравенства и стереотипов программы среднего профессионального образования зачастую явля-

ются предвзятыми с гендерной точки зрения и негативно отражаются на доступе женщин к определенным профессиональным областям и работе в них.

ЮНЕСКО стремится выявлять подобные проблемы и определять наиболее экономную политику их решения. Организация старается оказывать государствам-членам содействие в разработке соответствующих мер политического характера в целях поощрения равного доступа к СПО и с их помощью с тем, чтобы все люди – молодежь и взрослые, мужчины и женщины – имели равные возможности обучения, развития и углубления своих знаний, навыков и компетенций для удовлетворения широкого разнообразия потребностей в обучении и подготовке [2, с. 11].

ЮНЕСКО планирует также оказывать содействие государствам-членам в использовании цифровых технологий для того, чтобы отсутствие навыков не становилось для этих стран препятствием на пути к цифровым преобразованиям, а также для обеспечения широкого распространения преимуществ этих технологий. ЮНЕСКО стремится оказать странам поддержку в определении набора необходимых компетенций, в том числе передовых компетенций в области информационно-коммуникационных технологий и естественных наук, технологий, инженерных наук и математики (ЕНТИМ). ЮНЕСКО ставит своей целью также поддерживать предпринимаемые государствами-членами меры по модернизации квалификаций и учебных планов, подготовке преподавательского состава и расширению практики обучения таким навыкам на рабочем месте и их признания.

Рассмотрев основную стратегию ЮНЕСКО-ЮНЕВОК в сфере среднего профессионального образования и ее результаты, можно сделать вывод, что работа данной организации носит положительный аспект. Проекты и мероприятия международной организации, как в мире, так и в России несут в себе большой потенциал для развития системы профессионального образования.

Список литературы

1. Гутник О.В. Вестник научных конференций// Актуальные вопросы образования и науки. 2015. – № 3. – 14 с.
2. Журавков М.А., Самохвал В.В., Полонников А.А. Международное сотрудничество как условие повышения образовательного и научного потенциала современного образовательного учреждения // Высшая школа. – №3. – 2013, С.10-17.
3. Международная организация труда. Ее значение, структура и развитие. URL: <https://infopedia.su/5xa0e.html> (дата обращения 12.12.2017).
4. Официальный сайт ЮНЕВОК. URL: https://unevoc.unesco.org/go.php?q=Static_page_russian (дата обращения: 24.11.2017).
5. Проект среднесрочной стратегии ЮНЕСКО 2014-2021. URL: <http://unesco.ru/ru/227860.pdf> (дата обращения: 24.11.2017).

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ФРАКТАЛ И ЕГО ПРИМЕНЕНИЕ ПРИ ПРОЕКТИРОВАНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

Рогановская Е.Н.

доцент кафедры методики преподавания математики, канд. пед. наук, доцент, Могилевский государственный университет, Республика Беларусь, г. Могилев

В статье впервые вводится понятие дидактического фрактала и обсуждаются возможности его использования при проектировании перспективно-инновационной образовательной среды.

Ключевые слова: фрактал, дидактический фрактал, перспективно-инновационная образовательная среда (ПИ ИОС).

Постановка научной проблемы. Одной из актуальных проблем педагогической науки является создание теоретических основ проектирования информационно-образовательной среды, ориентированной на повышение её качества и устойчивое развитие в условиях неизбежных изменений в природной и социальной среде, технологических основах экономики, теории и практики образования. Построение объектов, сохраняющих в своём развитии динамизм и устойчивость, является общенаучной проблемой. Особенно актуальной она является в сферах, носящих массовый характер, к которым, безусловно, относится образование. Не в последнюю очередь эта проблема осознавалась в педагогической науке. Примером могут служить, ставшие в педагогике классическими, принципы отбора и организации содержания образования, которые можно охарактеризовать как принципы единства, способствующие устойчивости содержания образования: интегративный подход в образовании, соответствие содержания общим целям образования, ориентация на культурологический и компетентностный подходы, единства содержательной и процессуальной сторон образования, структурного единства содержания на разных уровнях его формирования, единства инвариантной и вариативной части содержания, преемственности инноваций и традиций и др. (Ю.К. Бабанский, В.В. Воронов, В.С. Гершунский, Ч. Куписевич, В.С. Леднев, И.Я. Лернер, В.А. Сластенин, П.И. Пидкасистый, А.П. Сманцер, И.Ф. Харламов и др.). Вместе с этим, представляется, что реализация этих принципов традиционными средствами не всегда оказывается эффективной и предполагает применение новых конструктивных средств. Одним из современных общенаучных средств, отвечающих этой цели, являются фракталы.

Общее понятие фрактала. По определению Б. Мандельброта *фракталом* называется структура, состоящая из частей, которые в каком-то смысле подобны целому. Фрактал (лат. fractus – дробленный, разделенный) – разделение целого на части, имеющие ту же форму, что и целое. Судя по следующим высказываниям: «То, что находится внизу, аналогично тому, что находится сверху ... Подобное притягивается подобным», идеи фракталов восходят еще к глубокой древности («Изумрудная скрижаль» Гермеса Трисмегиста – воплотившего в себе черты древнеегипетского бога Тота и древнегреческого бога Гермеса). Вспомним также Библию, утверждающую, что бог создал человека по своему образу и подобию. А вот высказывание современного философа Г.С. Батищева, который в качестве одного из принципов педагогического мышления называет принцип «вызывания подобного подобным» (Батищев Г.С. Человек совершенствуется // Учит. газ., 1988, 3 марта). В математике выделяются геометрические, алгебраические, стохастические фракталы. Примеры фракталов в математических энциклопедиях приводились давно (правда, без употребления самого термина «фрактал»): функции Больцано и Вейерштрасса, множество Кантора и др. В настоящее время общее признание получает идея о фрактальном единстве всего окружающего мира. Неслучайно, что опережающее развитие идей фракталов идёт сейчас в естествознании и технике. Широкое распространение фракталы получили после их компьютерной визуализации. Существуют первые «скромные» предложения о включении фракталов в школьные курсы математики, информатики, естествознания, интернет наполнен коллекциями геометрических фракталов, поражающих своей необычностью и красотой. Вместе с этим, фракталы стоят особняком по отношению к традиционному содержанию и пока что просматриваются лишь небольшие с ним связи (например, нахождение длины кривой Коха или площади квадрата Серпинского с помощью

формулы суммы членов бесконечно убывающей геометрической прогрессии). Применений фракталов в качестве дидактического средства проектирования ИОС мы не встретили. В нашей работе впервые предпринята попытка ввести понятие дидактического фрактала (по-видимому это первое употребление данного термина в научной литературе) и охарактеризовать его существенные признаки.

Понятие дидактического фрактала. Средовый подход естественным образом приводит к фрактальной концепции построения ПИ ИОС, её устойчивого функционирования. Устойчивость ПИ ИОС может быть обеспечена созданием инвариантного каркаса ПИ ИОС, а инвариантный каркас – на основе идей дидактического фрактала, на основе переноса (трансфера) инновационных признаков ПИ ИОС на её разномасштабные компоненты с помощью концептуального, структурного, предметно-содержательного и технологического подобий. При этом различные виды подобий, являясь отношениями эквивалентности, приводят к образованию классов эквивалентности, которые и составляют инвариантный каркас ПИ ИОС, обеспечивая устойчивость её функционирования. Математический фрактал исходит из бесконечного множества итераций, а дидактический фрактал – из конечного. Психологически объект воспринимается как фрактальный уже при 3–5 итераций. Дидактический фрактал, как и всякий фрактал, строится по принципу матрёшки: небольшая часть дидактического фрактала содержит информацию о всем фрактале. Фрактальный принцип применим к ПИ ИОС разного масштаба, начиная от глобальной ПИ ИОС и заканчивая микросредами. При конструировании ПИ ИОС реализация фрактального принципа идёт от общего к частному и осуществляется путём задания, как принято говорить в теории фракталов, «основы» и «фрагмента», повторяющегося при уменьшении масштаба. В дидактическом фрактале основа – это определённым образом построенная глобальная ПИ ИОС, фрагмент – ПИ ИОС меньшего масштаба – последовательно уменьшающиеся приближенные копии глобальной ПИ ИОС. Освоение ПИ ИОС учеником происходит в обратном порядке. В геометрическом фрактале небольшая копия в точности воспроизводит предыдущие более крупные копии, в дидактическом фрактале воспроизведение носит приближенный характер. Фрактальные конструкции обладают устойчивостью в изменяющейся среде. В этом плане дидактический фрактал служит оптимальным средством обеспечения устойчивости ПИ ИОС, реализации дидактических принципов прочности знаний, сочетания прямых и обратных связей, организации повторения и закрепления, передачи информации в условиях помех. Разрушение и восстановление фрактала происходит, прежде всего, на уровне его основы, которой служит концепция перспективно-инновационной образовательной среды.

Виды дидактического фрактала. Дидактический фрактал – это способ задания трансферов, обладает максимально широкой областью применения: он применим ко всем компонентам ИОС, ко всем компонентам образовательного процесса. Дидактический фрактал строится на основе комплекса образовательных подобий.

Концептуальное подобие – означающее систематическое распространение общей концепции ПИ ИОС на её разномасштабные составляющие, начиная от глобальной среды и заканчивая микросредами. Концептуальное подобие является ведущим, определяющим другие виды подобия.

Предметно-содержательное подобие – относящееся к содержанию, способам деятельности, опыту творческой деятельности, эмоционально-ценностному опыту; многократные повторения содержательного подобия обеспечивают перевод

содержания образования во внутренний план и служат основой для формирования целостной культуры личности. Предметно-содержательное подобие реализуется на основе объединяющих научных идей и методов, многократно повторяющихся при изложении учебного предмета, темы, параграфа, задачи; подобие в содержании творческой деятельности – путём системной организации поисковой деятельности учащихся, многократного повторения определённого набора методов поиска, рефлексии процесса поиска.

Структурное подобие – применимо ко всем компонентам ПИ ИОС, призвано обеспечить единство структуры и целостность разномасштабных компонентов ПИ ИОС (её инвариантный каркас).

Технологическое подобие – вид подобия, порождаемый последовательной реализацией в дидактических технологиях инновационных признаков ПИ ИОС и распространением их на все компоненты ПИ ИОС.

Устойчивость ПИ ИОС отдельного учебного предмета повышается, если эта среда оказывается частью ПИ ИОС по комплексу родственных предметов.

Инвариантный каркас поддерживается созданием баланса традиционных и инновационных признаков ПИ ИОС. Устойчивость нововведений возрастает с возрастанием насыщенности ими среды, укрепления связей с традициями. Каждый вид подобия, взаимодействуя с остальными, усиливает их действие, обеспечивает необходимый синергетический эффект. Дидактический фрактал вносит больше организационной чёткости в образовательный процесс, в обеспечение его технологичности, усиливает возможности оптимизирующих подходов к построению ИОС в целом и каждого её компонента. На основе идей дидактического фрактала разработан комплекс учебных пособий для учащихся и студентов [1] – [14].

Список литературы

1. Рогановский Н.М., Рогановская Е.Н., Тавгень О.И. Геометрия: 8 класс: Экспериментальный учебник для школ и классов с углублённым изучением математики. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 2001. – 196 с.
2. Рогановский Н.М., Рогановская Е.Н., Тавгень О.И. Геометрия: 9 класс: Экспериментальный учебник для школ и классов с углублённым изучением математики. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 2002. – 336 с.
3. Рогановский Н.М., Рогановская Е.Н., Тавгень О.И. Геометрия: 10 класс: Экспериментальное учебное пособие для школ и классов с углублённым изучением математики. – Минск: Народная асвета, 2003. – 272 с.
4. Рогановский Н.М., Рогановская Е.Н., Тавгень О.И. Геометрия: 11 класс: Экспериментальный учебник для школ и классов с углублённым изучением математики. – Минск: Народная асвета, 2004. – 271 с.
5. Рогановский Н.М., Рогановская Е.Н., Тавгень О.И. Геометрия: 12 класс: Экспериментальный учебник для школ и классов с углублённым изучением математики. – Минск: Народная асвета, 2005. – 279 с.
6. Рогановский Н.М., Рогановская Е.Н., Тавгень О.И. Геометрия. 7 класс: многообразие идей и методов. Пособие для учащихся по факультативному курсу. – Мн.: Аверсэв, 2011. – 239 с.
7. Рогановский Н.М., Рогановская Е.Н., Тавгень О.И. Геометрия. 8 класс: многообразие идей и методов : пособие для учащихся по факультативному курсу. – Минск: Аверсэв, 2011. – 138 с.
8. Рогановский Н.М., Рогановская Е.Н., Тавгень О.И. Геометрия. 9 класс: многообразие идей и методов : пособие для учащихся по факультативному курсу. – Минск: Аверсэв, 2011. – 144 с.
9. Рогановский Н.М., Рогановская Е.Н., Тавгень О.И. Геометрия. 10 класс: многообразие идей и методов : пособие для учащихся по факультативному курсу. – Минск: Аверсэв, 2011. – 207 с.
10. Рогановский Н.М., Рогановская Е.Н., Тавгень О.И. Геометрия. 11 класс: многообразие идей и методов : пособие для учащихся по факультативному курсу. – Минск: Аверсэв, 2011. – 202 с.
11. Рогановский Н.М., Рогановская Е.Н., Тавгень О.И. Геометрия. 7-9 классы: многообразие идей и методов : пособие для учителей по факультативному курсу. – Минск: Аверсэв, 2011. – 313 с.

12. Рогановский Н.М., Рогановская Е.Н., Тавгень О.И. Геометрия. 10-11 классы: многообразие идей и методов : пособие для учителей по факультативному курсу. – Минск: Аверсэв, 2011. – 208 с.

13. Рогановский Н.М., Рогановская Е.Н. Элементарная математика. Книга I. Числа : учебное пособие студентов. – Минск: Дизайн ПРО, 2000. – 208 с.

14. Рогановский Н.М., Рогановская Е.Н. Элементарная математика. Книга II. Алгебра и элементарные функции: учебное пособие студентов. – Минск: Дизайн ПРО, 2000. – 271 с.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОСТРОЕНИЯ ВУЗОВСКИХ КУРСОВ МЕТОДИК ПРЕПОДАВАНИЯ ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ПРЕДМЕТОВ

Рогановский Н.М.

профессор кафедры методики преподавания математики, д-р пед. наук, профессор, Могилёвский государственный университет, Республика Беларусь, г. Могилев

В статье обсуждаются вопросы методологии построения вузовских курсов методик преподавания школьных учебных предметов с учётом современных тенденций, происходящих в образовательной среде вузов и средней школы.

Ключевые слова: методики преподавания школьных учебных предметов (МП ШУП), методологические основы построения вузовских курсов методик преподавания школьных учебных предметов, образовательная среда как объединяющая научная основа МП ШУП.

Актуальность выделения общих методологических основ методик преподавания школьных учебных предметов. Изменение содержания МП ШУП не в последнюю очередь вызывается изменениями, происходящими в школьных курсах. В последнее время скорость таких изменений возрастает. Это обстоятельство усиливает потребность в разработке теоретико-методологических основ МП ШУП, которые до сих пор выявлены недостаточно, что снижает научный и практический статус этих курсов, не лучшим образом сказывается на мотивации студентов (использование педагогики и психологии носит неконструктивный, формальный характер, не выявляется в должной мере их роль в качестве научной основы МП ШУП, не вскрываются инновационные и перспективные направления развития МП ШУП; нередко МП ШУП сводится только к методам обучения, иногда опускаются самые существенные темы курсов МП ШУП). Анализ различных учебных пособий по МП ШУП позволяет выделить следующие общие компоненты методологических основ МП ШУП.

Общее методологическое содержание первой учебной темы методик преподавания школьных учебных предметов. Большую методологическую нагрузку несёт первая тема учебных курсов по методикам преподавания учебных предметов. Примерный план изложения этой темы: МП ШУП – самостоятельная область знания, специфика МП ШУП; связь МП ШУП с соответствующей научной предметной областью; краткий обзор истории развития школьного предметного образования; концепции и принципы МП ШУП; системы и технологии предметного образования как научная основа обоснования и развития МП ШУП.

Формирование общего представления об объекте и предмете методик преподавания школьных учебных предметов (в сравнении с педагогикой). Объектом педагогики служат явления, обозначаемые названием «образование». Именно эту часть объективного мира изучает педагогика (В.А. Сластенин, В.П. Каширин). Предмет педагогики данные авторы определяют посредством характеристики

образования как реального, целостного педагогического процесса, организуемого в специальных социальных институтах. Закономерно объектом МП ШУП считать различные предметные образования (математическое, естественнонаучное, гуманитарное). Тем самым на уровне объекта между педагогикой и МП ШУП устанавливается двусторонняя связь. Специфика предметного образования отражается в предмете МП ШУП и подчёркивает самостоятельный статус МП ШУП. Приведённое выше толкование предмета педагогики может быть расширено, если учесть, что педагогический процесс является хотя и важнейшей, но не единственной составляющей образовательной среды [1-6]. Приходим к такому толкованию предмета МП ШУП: предметом МП ШУП является образовательная среда соответствующего предметного образования. В этом случае двусторонние связи между педагогикой и МП ШУП, устанавливаемые при помощи категории «образовательная среда», становятся ещё более тесными. Можно сказать, что педагогика и МП ШУП имеют общий объект и предмет, но изучают их на разных уровнях конкретизации. При этом конкретизацию нельзя понимать упрощённо, как само собой разумеющееся. Это сложный процесс, имеющий дело со своими целями, содержанием, методами, средствами и формами реализации. Не всегда конкретное появляется вслед за нечем общим. Например, некоторые технологии обучения возникли вначале в МП ШУП, а потом получили признание и обобщение в педагогике (различные варианты технологии крупноблочного изложения учебного материала, развивающего обучения).

Формулирование общей цели и задач методик преподавания школьных учебных предметов. Основной целью МП ШУП является подготовка преподавателя (учителя), обладающего необходимыми профессиональными компетенциями для работы в школе. Эта цель достигается посредством решения ряда задач: приобретение знаний о целях изучения школьного учебного предмета, свободное владение его содержанием, усвоение основных образовательных технологий и умений по их применению на материале школьного учебного предмета, комплексное решение задач обучения, воспитания и развития.

Общую научную концепцию методик преподавания школьных учебных предметов естественно связать с научной концепцией образовательной среды, подчёркивая многообразие образовательной среды, её полисистемный характер, инновационные и перспективные качества, сбалансированное представительство традиций и инноваций. В концепции обозначаются методологические средства обеспечения устойчивого развития общего среднего образования, нацеленные на оптимизацию его качества. Обобщённая концепция МП ШУП, безусловно, предусматривает связь с педагогическим процессом, вычленив его в качестве центрального компонента образовательной среды.

Общие принципы методик преподавания школьных учебных предметов мы связываем с образовательной средой в целом, в которую естественно включается образовательный (педагогический) процесс. С учётом необходимости обеспечения баланса традиций и инноваций эти принципы в работах [4-5] представлены двумя группами: классические принципы, сформулированные с учётом многообразия образовательной среды (единства образовательного процесса в условиях многообразия образовательной среды, культурологического и компетентностного подходов, научности, наглядности, доступности, сознательности, прочности, интерактивности, связи обучения с общественной практикой, внутри- и межпредметных связей) и специальные принципы реализации образовательной среды (принципы

средового и фрактального подходов, субъектно-креативного подхода, технологичности, ориентированный на применение определённой совокупности базовых образовательных технологий, критериальные принципы). Заключают вторую группу критериальные принципы: общий критерий эффективности образовательной среды, связываемый с обеспечением положительной динамики развития культуры личности средствами учебного предмета; количественный критерий инновационности: наращивание инноваций предлагается осуществлять эволюционным путём, в виде последовательных итераций, начиная с некоторого стартового значения (10-15%); для сравнения: в технико-экономических исследованиях подход считается инновационным, если удельный вес новизны в нем составляет более 15%; критерий глобальной компьютеризации образовательной среды возможно определить при помощи количества времени t использования в учебном процессе компьютерных средств. (уже при $t \approx 50\%$ возможно образовательную среду считать глобально компьютеризированной); критерий фрактальной устойчивости образовательной среды, вытекающей из универсальной концепции фрактальной устойчивости окружающего динамичного мира; критерий оптимальной учебной нагрузки учащихся, учитывающий учебную нагрузку по всему комплексу учебных предметов (устанавливается экспериментально, привлекается поурочная разбивка учебного материала в печатном учебнике и средства адаптации его к возрастным и индивидуальным особенностям учащихся с помощью интеллектуализации электронных средств обучения на основе модели ученика [5] – актуальный принцип образования в современных трансформационных процессах).

Общие подходы к изложению методик преподавания школьных учебных предметов. Историко-логический подход, представляющий МП ШУП в развитии. С этой целью полезны краткие исторические сведения, обозначающие крупные изменения в содержании школьного образования и показывающие их влияние на современное состояние методик.

К основным подходам к построению МП ШУП мы относим также: культурологический, средовый, компетентностный, субъектно-деятельностный, креативного обучения, технологический. Подходы к построению МП ШУП должны соотноситься с подходами к построению школьных предметных курсов.

Инновационные направления развития методик преподавания школьных учебных предметов: 1) отражение в МП ШУП образовательных технологий, знакомство с полидидактическими технологиями, выделение базовых образовательных технологий [1-3]. Будущий учитель должен быть ознакомлен с комплексом образовательных технологий, получить навыки их применения, в том числе навыки совместного их применения на отдельно взятом уроке. Изучение теоретических понятий учебного предмета, основных фактов, обоснований, решения задач должно вестись с привлечением различных образовательных технологий, с учётом специфики каждой из них; 2) информационно-компьютерная технология при этом используется для поддержки других образовательных технологий; 3) теория образовательных технологий должна рассматриваться не просто как отдельная тема МП ШУП, а как её научная основа.

Инновационные и традиционные подходы должны быть сбалансированы [6-8]. В идеальной форме баланс может быть достигнут за счёт обеспечения равных долей применения различных противоположных по своим свойствам дидактических подходов, способов, методов, приёмов. Идеальная форма – результат длительной эволюции, особенно если речь идёт о крупных инновациях.

При организации учебного материала в учебниках возможно применение идей фрактала в целях обеспечения подобия содержания отдельной учебной темы, её параграфов (локальных сред) и микросред, из которых состоит параграф. Фрактальные конструкции обладают устойчивостью. В этом плане дидактический фрактал [5] служит оптимальным средством обеспечения устойчивости образовательного процесса, реализации дидактических принципов прочности знаний, сочетания прямой и обратной связей, организации повторения и закрепления, передачи информации в условиях помех. В сочетании с традиционной возможна фрактальная модель построения задачного материала: рассматривается учебная ситуация 1, связанная со всеми понятиями параграфа, и группа задач, соответствующих этой ситуации; аналогично приводятся другие учебные ситуации и группы задач, также связанные со всеми понятиями параграфа.

Краткая характеристика общей структуры и содержания методик преподавания школьных учебных предметов. Целесообразно деление учебных курсов на два раздела (что в духе традиций): «Общая методика» и «Частная методика». Общая методика даёт целостную психолого-педагогическую основу для всего курса, тесно связана с содержанием школьного курса. Без общей методики курс МП ШУП неизбежно превратится в разрозненный набор методических рецептов, против которых выступали все видные учёные-педагоги. Научный уровень такого курса невысок.

Примерное содержание общей методики: цели обучения учебному предмету, принципы соответствующего предметного образования, современные технологии обучения с учётом специфики учебного предмета, школьный учебник, мировоззренческое и методологическое содержание школьного курса, методы обучения, адекватные учебному предмету, теоретические понятия и методика их изучения, методика изучения основных фактов и их обоснований, теория и методика обучения учащихся решению учебных задач, организационные формы обучения.

Содержание частных методик посвящается методике изучению различных учебных тем, систематизируемых в соответствии с содержательными линиями того или иного школьного курса, с учётом распределения их по различным годам обучения.

Единообразие характера межпредметных связей. Очевидна связь МП ШУП с соответствующей научной предметной областью, позволяющей сравнивать подходы в науке и в школьном курсе, объяснять возможные расхождения. Без знания школьного учебного предмета, особенностей его содержания усвоение МП ШУП затруднительно.

МП ШУП имеют тесные связи с психологией, с такими её разделами как общая психология, социальная психология, возрастная и педагогическая психология. Общей психологической основой обучения служить историко-культурная теория развития психики Л.С. Выготского, современные теории развития креативности личности.

В МП ШУП при конкретизации педагогической теории возможно более детальная её структуризация. Например, в педагогике выделяются теория воспитания и теория обучения (дидактика), при этом часто развитие относят к воспитанию. На общем педагогическом уровне это возможно, но в методике целесообразно воспитание и развитие выделить в качестве отдельных структурных компонентов, разграничивая тем самым поведенческие и интеллектуальные навыки, требующие разных методических подходов к их формированию. На наш взгляд, правомерно говорить о педагогике воспитания, педагогике обучения (дидактике), педагогике

развития, о педагогике учебных предметов (раскрывающей механизмы конкретизации общих педагогических теорий). Нельзя не отметить связь МП ШУП с философией (особенно с теорией познания), логикой и информатикой. По отношению к МП ШУП педагогика, психология и предметные области науки выступают как базисные науки [7-9].

Список литературы

1. Рогановская Е.Н. Актуальные проблемы и подходы к проектированию образовательной среды математического образования в контексте идей Л.С. Выготского // Актуальные проблемы обучения математике и информатике в школе и вузе в свете идей Л.С. Выготского : материалы III Международной научной конференции ; под ред. М.В. Егуповой, Л.И. Боженковой. – М.: ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», Издатель Захаров С.И., 2016. – С. 88-90.
2. Рогановская Е.Н. Методические направления проектирования перспективно-инновационной ИОС // Актуальные проблемы обучения математике и информатике в школе и вузе в свете идей Л.С. Выготского : материалы III Международной научной конференции ; под ред. М.В. Егуповой, Л.И. Боженковой. – М.: ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», Издатель Захаров С.И., 2016. – С. 91-94.
3. Рогановская Е.Н. Полидидактическая модель проектирования информационно-образовательной среды // Современные тенденции развития науки и технологий : материалы VII Международной научной конференции. – ISSN, РИИЦ. Белгород, 2015. – С. 137-139.
4. Рогановская Е.Н. Средовоориентированный подход к дидактическому проектированию и применению информационно-образовательных ресурсов в процессе геометрической подготовки учащихся : монография. – Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 2011. – 316 с.
5. Рогановская Е.Н. Теоретико-методические основы проектирования информационно-образовательной среды геометрической подготовки учащихся: уровень общего среднего образования : монография. – Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 2016. – 196 с.
6. Рогановский Н.М. Методика преподавания математики в средней школе : учебное пособие для студентов физико-математического факультета. Рекомендовано МП СССР. – Мн.: Высшая школа, 1990. – 267 с.
7. Рогановский Н.М., Рогановская Е.Н. Методика преподавания математики в средней школе : учебное пособие для студентов физико-математического факультета. Ч.1. Общие основы методики преподавания математики. – Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 2010. – 312 с.
8. Рогановский Н.М., Рогановская Е.Н. Методика преподавания математики в средней школе : учебное пособие для студентов физико-математического факультета. Ч.2. Специальные основы методики преподавания математики. – Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 2011. – 388 с.
9. Рогановский Н.М., Рогановская Е.Н. Проблема устойчивости школьного математического образования // Математическое образование: цели, достижения и перспективы : сборник тезисов Республиканской научной конференции. – Мн.: БГПУ им. Максима Танка, 2015. – С. 17-18.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Рублева А.В., Баландина В.В.

ГКОУ «Волгоградская школа-интернат № 5», Россия, г. Волгоград

Статья посвящена вопросам создания в коррекционно-общеобразовательных школах-интернатах организационно-педагогических условий для удовлетворения индивидуальных образовательных потребностей детей с нарушением интеллекта. Авторы раскрывают цель работы, задачи, принципы, методы, направления коррекционно-развивающей работы, её результаты. По результатам психолого-педагогической диагностики определяют направления фронтальной и индивидуальной коррекционно-развивающей работы, раскрывают реализацию индивидуально-дифференцированного подхода к каждому ученику.

Ключевые слова: дети с нарушением интеллекта, социально-педагогическая запущенность, аддиктивное поведение, организационно-педагогические условия, социализация детей.

Нормативно-правовые документы, регламентирующие современную систему российского образования, удовлетворяют потребность личности каждого человека в полноценном и разнообразном личностном становлении и развитии с учетом индивидуальных склонностей, интересов, мотивов и способностей (личностная успешность) [3]; а также в потребности в органичном вхождении личности в социальное окружение и плодотворном участии в жизни общества (социальная успешность) [6].

Создание в школах условий для удовлетворения индивидуальных образовательных потребностей становится основой построения многих систем обучения во всем мире. Вместе с тем существуют группы детей, чьи образовательные потребности не только индивидуальны, но и обладают особыми чертами. Это дети с ограниченными возможностями здоровья, среди которых особую группу составляют дети с нарушениями интеллекта [5].

Для детей данной категории на базе ГКОУ «Волгоградская школа-интернат №5» существуют:

- общеобразовательные классы для детей с легкой интеллектуальной недостаточностью;
- специальные классы для детей со сложной структурой дефекта;
- классы «консультативной поддержки» для детей, получающих квалифицированную помощь специалистов в рамках сетевого сотрудничества.

Оценивая социальные возможности детей с нарушением интеллекта, следует отметить, что некоторые воспитанники с трудом входят в контакт со сверстниками и взрослыми, имеют различные виды нарушений поведения, у части обучающихся выражена социально-педагогическая запущенность, стойкие трудности при освоении содержания адаптированной основной образовательной программы. Необходимо также учитывать, что особенностью ребёнка с нарушением интеллекта младшего школьного возраста является неумение осознать свои трудности, переживания, причины их появления. Всё это обуславливает гнев, страх, обиду, неуверенность в себе. От того, насколько успешным или неуспешным будет пребывание детей в школе, во многом зависит формирование самооценки, характер взаимоотношений в обществе. Школьные трудности у умственно отсталых детей способны стать фактором аддиктивного поведения: ребёнок, не сумев реализовать свою потребность в социальном признании за счёт учебной деятельности, нередко начинает искать иные способы самоутверждения, такие, как употребление психоактивных веществ (курение, алкоголь, наркотики). Поэтому очень важно научить младшего школьника с умственной отсталостью распознавать причины, вызывающие проблемы в жизни, а также сформировать уверенность в том, что он способен справиться с трудностями, добиться поставленной цели [1].

В процессе нашей коррекционно-развивающей работы с детьми возникло противоречие: между достигнутым уровнем развития ученика и выдвигаемой ходом обучения учебной задачей, между имеющимися возможностями организационно-педагогических условий, созданными в школе-интернате, и недостаточно эффективным их использованием специалистами. Педагогическая идея – укрепление веры детей в свои силы, в свои возможности, свою способность преодолеть возникающие трудности. Цель работы: развитие умения у детей с умственной отсталостью оценивать собственные поступки и решать возникающие проблемы с разной долей помощи со стороны учителя или воспитателя.

Задачи:

- формирование у детей представления о ценности здоровья и необходимости бережного отношения к нему;
- расширение знаний детей о правилах здорового образа жизни, воспитание готовности соблюдать эти правила;
- формирование умения оценивать себя (свое состояние, поступки, поведение) и других людей;
- просвещение родителей в вопросах развития у детей представлений о здоровом образе жизни, предупреждение вредных привычек.

В своей работе мы опираемся на здоровьесберегающий и деятельностный подходы, используем традиционные коррекционно-педагогические, а также психотерапевтические и информационно-коммуникативные технологии.

Принципы педагогического взаимодействия:

1. Понимание. Уважение к ребенку и его собственному «Я», признание права ученика быть активным субъектом учебного и воспитательного процесса.
2. Природосообразность. Позиция, которая выражается в умении видеть за любыми внешними проявлениями ребенка черты живого и сложного человека, имеющего право на индивидуальность, в умении не подавить человеческое профессиональным и т.д.

Методы, используемые в работе с детьми:

- созидрующие (методы убеждения и упражнения);
- стимулирующие (методы поощрения и порицания) и т.д.

Основные направления коррекционной работы:

1. Совершенствование движений и сенсомоторного развития.
2. Развитие основных мыслительных операций.
3. Коррекция нарушений в развитии эмоционально-личностной сферы и т.д.

По результатам психолого-педагогической диагностики каждое полугодие определяются направления фронтальной и индивидуальной коррекционно-развивающей работы. Данная работа включает:

1. Систему специальных развивающих упражнений, позволяющих повысить уровень развития психических процессов (мышления, речи, памяти, внимания и восприятия), обеспечивающих достижения школьниками предметных и личностных результатов.

2. Мероприятия психопрофилактической направленности:

- игровые часы на тему «Эмоции»;
- классные часы, направленные на адаптацию к школе, развитие познавательной сферы, обучение общению;
- групповые занятия по программе О.В. Хухлаевой, основная цель которых – помочь младшим школьникам научиться понимать себя, взаимодействовать со сверстниками, учителями и родителями.

3. Психотерапевтические технологии:

- элементы арт-терапии;
- сказкотерапия (сочинение сказок);
- музыкотерапия [2, 4].

Музыкальные фрагменты используются для успокоения нервной системы, повышения иммунитета, улучшения внимания и памяти. Это помогает создать бла-

гоприятную атмосферу, повысить результативность обучения. Дети стали спокойнее, замечания практически исчезли из обихода, доброжелательная атмосфера прочно вошла в жизнь коллектива.

4. Школа для родителей.

Работа с детьми с умственной отсталостью направлена на достижение следующих результатов:

- полученные знания помогают детям понять, почему им надо заботиться о своём здоровье, соблюдать правила здорового образа жизни;
- дети учатся управлять своим поведением в различных ситуациях, избегая конфликтов с окружающими, т.к. вырабатывается навык обсуждения и анализа проблемы и выбора линии поведения;
- дети получают знания и навыки, связанные с предупреждением возможного приобщения к одурманивающим веществам, учатся отказываться от предложений, которые считают опасными;

Отсюда вытекают правила для учеников, которые для лучшего запоминания представлены с помощью изобразительных средств:

1. В здоровом теле – здоровый дух.
2. Люби себя и других.
3. Соблюдай правила общества и т.д.

При работе с детьми с нарушением интеллектуальной деятельности мы реализуем индивидуально-дифференцированный подход к каждому ученику. Решаемые в нашем образовательном учреждении задачи позволяют педагогам:

- создавать единую психологически комфортную образовательную среду для детей, имеющих разные стартовые возможности;
- обеспечивать диагностирование эффективности процессов коррекции, адаптации и социализации детей с особенностями развития на этапе школьного обучения.

Выводы

Социализация детей с нарушением интеллекта – это цель и результат профессиональной деятельности педагогов специального образовательного учреждения, реализующего адаптированные программы обучения, воспитания и развития.

Список литературы

1. Аксенов А.М. Организационно-педагогические условия социализации воспитанников школы-интерната : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Тула, 2003. – 205 с.
2. Зинкевич – Евстигнеева Т.Д., Кудзилов Д.Б. Психодиагностика через рисунок в сказкотерапии. – СПб.: Речь, 2003.
3. Конюхова Т.В., Конюхова Е.Т. Изучение проблемы успеха и успешности личности в контексте междисциплинарного подхода // Известия Томского политехнического университета, 2009. – Выпуск № 6. – Т. 314. – С. 112-116.
4. Копытин А.И. Системная арт-терапия. – СПб.: Питер, 2001.
5. Мозговой В.М., Яковлева И.М., Еремина А.А. Основы олигофренопедагогики. – М.: Издательский центр «Академия», 2006.
6. Мудрик, А. В. Социализация человека / А. В. Мудрик. – М.: Академия, 2005. – 172 с.

ИДЕИ ГУМАНИЗМА И ПРОСВЕЩЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ВОСПИТАНИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ

Сазыка Г.С.

аспирант, Краснодарский государственный институт культуры,
Россия, г. Краснодар

Объектом исследования является развитие представлений о просвещенной личности и методах её формирования в трудах М. Монтеня и Ф. Бэкона в контексте предпосылок концептуализации понятия воспитания социально-культурных качеств личности, имеющего особое методологическое значение в современной педагогике. Предмет исследования – сущность понятия «воспитание социально-культурных качеств личности». Автор уделяет особое внимание развитию представлений о субъектности личности с целью уточнения содержания понятия воспитания социально-культурных качеств личности.

Ключевые слова: культура, образование, воспитание, просветительство, самобытность, личность, общество.

В традиции отечественной педагогики закрепилось отношение к воспитанию как неотъемлемой части целостного образовательного процесса. Педагогика, в принципе, понимается как наука о воспитании, образовании и обучении человека, т.е. воспитание как процесс является объектом педагогической теории и практики. Проблема воспитания социально-культурных качеств личности, с одной стороны, связана со способностью личности к социализации и инкультурации в обществе, с другой – с продуктивностью получаемых личностью компетенций, со способностью их эффективной реализации в практике социально-культурной деятельности с максимальной пользой как для индивида, так и для общества. Эта проблема обостряется в условиях постиндустриального социального развития: поликультурности социального окружения личности, ускорения темпов социальной и культурной динамики, роста роли личности в функционировании социальных процессов и механизмов.

По мнению А. А. Жарковой каждый человек в различной степени выступает субъектом социально-культурной деятельности, участвуя в жизни общества, что и актуализирует педагогическую проблему воспитания социально-культурных качеств личности [3, с. 60]. Особенно остро в последнее время эта педагогическая проблема ощущается в практике дополнительного и профессионального образования в сферах искусства и культуры, в подготовке специалистов по организации досуга (А. А. Вартапетова [2], Н. В. Нерух [6], Д. А. Уста-Азизова [7], Е. Д. Шляпина [8] и др.). Досуг всё чаще понимается не только как сфера рекреации, но и как пространство личностного развития, социальной и культурной самореализации личности. Между тем понятие «воспитание социально-культурных качеств» часто используется спорадически, без достаточного методологического конструкта, выделившего бы это направление педагогической деятельности из других. Можно полагать, что рассматриваемое понятие сформировалось и утвердилось в отечественной педагогической практике прежде, чем проникло в теоретический дискурс в рамках теории социально-культурной деятельности. Это и побуждает обратиться к развитию представлений о просвещенной личности и методах её формирования в эпоху Просвещения (объект исследования) для раскрытия сущности понятия «воспитание социально-культурных качеств» (предмет исследования), с целью уточнения содержания, выражающего это понятие термина (цель исследования).

Обращение к трудам М. Монтеня (1533–1592 гг.) и Ф. Бэкона (1561–1626 гг.) в контексте уточнения содержания понятия «воспитание социально-культурных качеств личности» продиктовано стремлением посредством историко-культурного анализа гуманистических и просветительских идей выявить культурную обусловленность эволюции представлений о воспитании личности, а универсальные составляющие содержания исследуемого понятия, имеющие методическое значение для современной педагогической теории и практики.

Прежде всего хотелось бы обратить внимание, что связь образования и воспитания первоначально формируется как идея Просвещения под влиянием европейской научной революции XVII в., сопровождавшейся устойчивой тенденцией секуляризации культуры, науки, а за тем и сложившегося в лоне христианской церкви университетского образования. Светскость образования утверждается как норма в XX в., а сегодня является основополагающим условием интеграции национальных образовательных систем в глобальное пространство. Т. е. образуется своего рода культурно-историческая арка от идеи просвещенного общества, потребовавшей ограничения влияния церкви на институты образования и воспитания, к идее Общества знания. Общество знания понимается сегодня как безальтернативная необходимая конструкция современного высокотехнологичного общества и механизм постиндустриального социального развития, в центре которого – институция образования, проектирующий общество процесс постоянного обучения и воспитания личности (Д. Белл, П. Друкер, В. Л. Иноземцев, Э. Тоффлер и др.).

Влияние «Опытов» М. Монтеня на просветительские идеи трудно переоценить. Как указывает Г. К. Косиков: «Шекспир полон реминисценций из Монтеня, Паскаль и Декарт спорили с ним, Вольтер его защищал; о нём писали, на него ссылались полемически или одобрительно, Бэкон, Гассенди, Мальбранш, Боссюэ, Бейль, Монтескье, Дидро, Руссо, Ламетри, Пушкин, Герцен, Толстой» [5, с. 6]. Передовые воззрения Монтеня оказали влияние на педагогические концепции Я. Коменского (1592–1670 гг.), Дж. Локка (1632–1704 гг.), Ж.-Ж. Руссо (1712–1778 гг.), Н. И. Пирогова (1810–1881 гг.) и др., т. е., легли в основание научной педагогической мысли.

Центральное место в скептических рассуждениях М. Монтеня занимает образ его несовершенного современника, назначение которого автор видит в поисках счастья повседневной жизни. Несовершенство человека, его натуральный (естественный) эгоизм, влечет несовершенство людских взаимоотношений, общественных институтов и методов постижения истины. Но при этом М. Монтень проповедует философское сомнение как метод освобождения человека от догматики и пороков общества, мешающих ему в естественном стремлении к счастью. Счастье по Монтеню – равновесие между эпикурейской естественностью наслаждения и стоицизмом, необходимым в постоянном столкновении с несовершенством.

«Обосновать изначальные и всеобщие истины, – пишет Монтень, – не так-то просто» [5, с. 92]. Но тем ценнее опыт таких попыток – чем глубже человек умом своим проникает в суть вещей, чем субъективнее этот опыт. Не слепое приятие непреложных истин делает человека богаче и счастливее, а опыт сомнений и поиска обоснований. Опираясь на античное философское наследие и описания собственного жизненного опыта (наблюдение в методологическом инструментарии современной педагогики), Монтень предвосхищает современный теоретический дискурс по проблемам субъектности и саморазвития личности. Жизненный (социальный) опыт личности тем продуктивнее, чем глубже он ориентирован на культурное

наследие минувшего, с одной стороны, и чем субъективнее – с другой. Поэтому цель воспитания Монтень видит не в том, «чтобы сделать из ребёнка священника, юриста или доктора», но личность «с развитым умом, твёрдой волей и благородным характером» [5, с. 540]. Человеку, по мысли Монтеня, необходимо прививать умения наслаждаться жизнью, стоически перенося невзгоды и несчастья.

Ф. Бэкон, один из отцов-основателей эмпирической науки, в «Опытах, или Наставлениях» идеализирует роль занятий науками и стремления к истине в воспитании достойных нравственных качеств, полагая воспитание формой благородных привычек, которые вырабатываются в процессе благородных занятий [1]. Если понимать благородные привычки как выработанные нормы поведения индивида, одобряемые и почитаемые (культивируемые) обществом, то Ф. Бэкон имплицитно указывает на социальные и культурные основания воспитания качеств личности, формирующихся определенным родом деятельности индивида. Существенным является понимание английским философом содержания понятия достойных нравственных качеств, чему и посвящен данный его труд. Бэкон следует традиции европейского Возрождения, понимая политику и педагогику, вслед за М. Монтенем, некоторой единой сферой приложения просветительских усилий: политика – область исправления нравов общественных, а педагогика (нравоучение) – частных. Исправление нравов понимается важной просветительской задачей, решаемой методом выдвижения и обоснования этических максим, т. е. в рамках схоластического единства античной философии и Писания используется метод обличения человеческих пороков, преодоление которых видится в соблюдении самостоятельно осмысленных человеком истин.

Устойчивые одобряемые и почитаемые (культивируемые) обществом навыки поведения индивида, сформированные в результате занятий науками и выделяющие человека из общей социальной среды Ф. Бэкон и относит к особым (благородным) качествам личности, которые, в контексте современной теории социально-культурной деятельности можно идентифицировать как социально-культурные. И Монтень, и Бэкон полагали достойные (благородные) качества личности естественными, а человеческие пороки противоестественным явлением, требующем исправления. Однако не через догматику возможно исправление несовершенства, а через стремление самого человека к самосовершенствованию. По существу, наблюдая противоречия между идеалами христианской этики и общественной моралью своего времени, выдающиеся просветители формулировали необходимые обществу ориентиры личностных качеств, которые необходимы человеку для разрешения наблюдаемых противоречий. И основным среди них обозначена способность критического философского осмысления непреложных истин и получаемых знаний. Во главу угла ставился субъективный (Монтень) и эмпирический (Бэкон) опыт постижения истины как метод преодоления вредных и выработки благородных привычек.

Можно наблюдать на примере отношения к воспитанию М. Монтеня и Ф. Бэкона интуитивное предвосхищение роли субъектности личности – понятия, введенного в научный оборот А. Н. Леонтьевым (1977 г.) [16], на основе историко-культурного подхода Л. С. Выготского (1896–1934 гг.). Речь идет, прежде всего, о способности к самодетерминации и продуктивной творческой активности. Почти одновременно, в 1979 г. за рубежом Р. Харре подчеркивает, что «человек является совершенным субъектом по отношению к определенной категории действий, если и тенденция действовать, и тенденция воздерживаться от действия в его власти», оперируя термином «agency», английским аналогом субъектности [9, с. 190].

Субъектность личности начинает активно исследоваться в отечественной науке (А. Г. Асмолов, Е. Н. Волкова, С. Н. Глазачев, И. В. Дуденкова, М. Н. Дудина, С. С. Кашлев, В. Н. Мясичев, В. И. Слободчиков, М. Н. Цыганкова и др.), а концепт «агенсу» утверждается за рубежом (Э. Берн, Р. Инден, С. Китаяма, В. Каппони, Х. Р. Маркус, Т. Новак, Ф. Перлз, Дж. Смит, А. Солтер, Д. Шварц, Э. Шостром и др.).

Если коллективистские принципы советского воспитания (1920–1980 гг.) подразумевали личностную автономию лишь в жестких рамках социально детерминированных ценностных установок и замыкались на проблематике самостоятельности личности в решении обозначенных коллективом задач (О. В. Арефьева, С. Н. Гайдай, А. Н. Гуляева, Н. И. Дидусь, Т. Е. Исаева, С. М. Кетько, Л. Ю. Круглова, С. А. Пакулина, А. В. Петров, В. Н. Пустовойтов и др.), то понятия субъектности и агентности личности смыкаются в аспекте самодетерминации поведения индивида, обусловленности воспитания личностных качеств саморазвитием. Существенным отличием концепта автономной личности (субъекта социального взаимодействия) от концепта «самостоятельной» (объекта социального воздействия) является подразумеваемое субъективно-культурное самоограничение в выборе жизненных целей и средств их достижения, обусловленное ответственностью перед собой за сделанный выбор, а не стремление к поощрению со стороны общества, детерминированное давлением коллектива.

Таким образом, можно заключить, что идеи М. Монтеня и Ф. Бэкона на века предвосхищают концепцию субъектности личности, являющуюся основанием комплекса социально-культурных качеств. Следовательно, философское наследие этих авторов представляет собой ценный дидактический материал для практики воспитания социально-культурных качеств личности.

Список литературы

1. Бэкон Ф. Сочинения: Опыты, или Наставления нравственные и политические / пер. З. Е. Александрова, Е. С. Лагутин; прим. А. Л. Субботин. М.: Мысль, 1978. 575 с.
2. Вартапетова А. А. Воспитание социально-культурных качеств личности у участников хореографических коллективов учреждений дополнительного образования детей на основе общечеловеческих ценностей // Инициативы XXI века. 2012. № 1. С. 107-110.
3. Жаркова А. А. Теория становления социально-культурной деятельности // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 4 (65). С. 60-62.
4. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл, Академия, 2005. 352 с.
5. Монтень М. Опыты. Избранные главы / пер. А. Бобович, Ф. Коган-Бернштейн, Н. Рыкова; сост. Г. К. Косиков. М.: Правда, 1991. 657 с.
6. Нерух Н. В. Индивидуальный проект как педагогическая технология в формировании духовно-нравственных ценностей обучающихся // Педагогическое мастерство и педагогические технологии. 2015. № 2 (4). С. 191-194.
7. Уста-Азизова Д. А. Личность как феномен в процессе формирования // Вестник образования и науки: Педагогика. Психология. Медицина. 2013. № 4 (10). С. 4-10.
8. Шляпина Е. Д. Современные анимационные технологии как средство формирования лидерских качеств подростков в условиях детского оздоровительного лагеря // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 6. С. 190.
9. Harre R. Social being. Oxford: Blackwell, 1979. 438 p.

ОСОБЕННОСТИ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Саматова Э.Э.

студентка Высшей школы психологии, педагогики и физической культуры,
Северный (Арктический) федеральный университет, Россия, г. Архангельск

В статье рассматривается дидактический инструментарий изучения фонематического анализа старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Его развитие очень важно для дальнейшего развития ребёнка.

Ключевые слова: фонематический анализ, общее недоразвитие речи.

Формирование речевой функции в процессе индивидуального развития происходит по некоторым закономерностям, которые определяют постепенное, взаимосвязанное развитие всех сторон речевой системы. Такие исследователи, как Р.Е. Левина, В.К. Орфинская, Н.Х. Швачкин, В.И. Бельтюков и другие, выясняли причины, которые стояли на пути развития фонематических функций в онтогенезе. При формировании детской речи разные учёные рассматривают разное количество этапов, дают им отличающиеся друг от друга названия. И, они же, указывают различные границы возраста на каждом этапе. Но, важно отметить, что деление на периоды условно, и пользуются ими только для упрощения процесса изучения развития детской речи.

Фонематическое представление о звуковом составе языка формируется у детей на базе фонематического восприятия – приобретаемой способности слышать и различать звуки, а также, фонематического анализа, то есть способности выделять звуки на фоне слогов и слов, и сопоставлять слова по выделенным звукам [5, с. 40]. Так как фонематический анализ, синтез и представления развиваются на базе фонематического восприятия, то данное восприятие в течение онтогенеза проходит свои определённые стадии становления.

Одним из сложных в фонематической системе видов функций является фонематический анализ. Он содержит следующие операции: 1) выделение звука на фоне слогов и слов, 2) сопоставление слов по выделенным звукам, 3) определение количества и последовательности звукового состава слогов и слов [4, с. 57]. По мере проведения фонематического анализа происходит узнавание и различение не слов, а звукового состава слова. Выделение звука на фоне слогов и слов, сравнение их по звучанию и т.д. происходит и при самых простых видах фонематического анализа.

Формирование фонематического анализа также связано с эволюцией высших форм познавательной деятельности, например, мыслительной. Это подтверждено разными сроками усвоения фонематического анализа в онтогенезе, его развитие происходит постепенно. Простые формы возникают неожиданно, во время развития у дошкольников устной речи. Сложные же формы образуются во время специального обучения, например, такие как определение количественного и последовательного звукового состава слова [5, с. 199]. И, как результат, развитие всех фонематических функций в онтогенезе проходит определённые этапы. При нормальном развитии, у детей деятельность функций фонематической системы заключается в целостности и неразрывности связи.

Несмотря на то, что природа дефектов различна, у детей с нарушениями речи имеются характерные проявления, которые свидетельствуют о системном нарушении речевой деятельности. Запоздалое начало речи является одним из основных признаков: первые слова появляются к трём – четырём, и, возможно к пяти годам. Речь недостаточно фонетически оформлена и аграмматична. Самым ярким показателем является отставание экспрессивной речи при сравнительно хорошем, как может изначально показаться, понимании речи, обращённой к ребёнку. Речь таких детей трудно понять, отмечается малая речевая активность, которая по мере взросления, без специального обучения, резко падает. Но, в то же время, у детей очень критичное отношение к своему дефекту.

Неполноценная речевая деятельность отражается на развитии сенсорной, интеллектуальной и эмоционально-волевой сферы. Отмечается, например, неустойчивость внимания. В тех случаях, когда смысловая и логическая памяти более сохранны, у детей можно наблюдать снижение вербальной памяти, ухудшение продуктивности запоминания. Им трудно запоминать последовательность заданий, а также, сложные инструкции.

Присущие особенности мыслительного процесса определяет связь между нарушениями речи и другими сторонами психического развития ребёнка. Владея, в целом, полноценными предпосылками для усвоения мыслительных операций, доступными для их возраста, можно прийти к выводу, что дети отстают в развитии словесно-логического мышления, без специального обучения тяжело даются фонематическим анализом и синтезом, обобщением и сравнением.

Для изучения уровня развития фонематического анализа у детей 6-7 лет мы воспользовались методикой Р.И. Лалаевой и адаптировали для данных детей [2, с. 21]. Выбранная нами методика направлена на выявление сформированности навыка фонематического анализа у старших дошкольников.

Методика состоит из трёх заданий. Первое задание «Узнай звук» подразумевает узнавание названного звука из ряда звуков. Второе задание «Какой первый звук?» проверяет умение находить первый звук в слове. Последнее задание «Какой звук первый?» (в искусственных словах) помогает выявить, влияет ли на понимание значение заданного слова [1, с. 157].

Целью нашего исследования является выявление особенностей фонематического анализа у старших дошкольников.

Задачи:

- подобрать диагностическую методику для нашего исследования;
- выявить особенности фонематического анализа и уровни выполнения заданий.

Наше исследование проводилось на базе МБДОУ КБ №174 «Ягодка». В исследовании принимали участие 10 детей старшего дошкольного возраста с нормальным речевым развитием и 10 детей с общим недоразвитием речи. Максимально за три задания дети могли набрать 182 балла, что соответствовало высокому уровню развития фонематического анализа. Среднему уровню соответствовало 133 балла, и низкому – только 61 балл.

Перейдя к качественному описанию заданий, мы выявили, что дети с нормальным речевым развитием в своём большинстве оказались на высоком уровне и правильно выполняли все задания. Среднего и низкого уровня развития фонематического анализа среди детей с нормальным речевым развитием не оказалось.

Большая часть воспитанников с общим недоразвитием речи оказались на низком уровне. В первом задании они реагировали (хлопали) на все слова подряд из тех, что были произнесены, во втором произносили слог из любого места в слове, либо слово целиком. При выполнении третьего задания было заметно, что дети явно утомились, что повлияло на качество ответов. Остальные воспитанники с общим недоразвитием речи оказались на высоком и среднем уровнях.

Таким образом, по результатам исследования можно сделать вывод, что в целом процесс фонематического анализа у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи недостаточно сформирован по сравнению с детьми с нормальным речевым развитием. На следующем этапе нашего исследования будет разработан формирующий эксперимент, направленный на формирование фонематического анализа у старших дошкольников.

Список литературы

1. Иншакова О.Б. Альбом для логопеда. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2008 – 279 с.
2. Лалаева Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей. – М., 2004.
3. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 680 с.
4. Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р.Е. Левиной. – М.: Просвещение, 1968.
5. Филичева Т. Б. и др. Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – М.: Просвещение, 1989. – 223 с.: ил.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПОРТФОЛИО В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ФОРМА РАБОТЫ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

Сорокина В.С.

учитель истории и обществознания, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 1 с углубленным изучением отдельных предметов», Россия, г. Александров

Технология портфолио является нововведением в современном образовательном процессе. Цель исследования – показать различные возможности использования данной технологии, которая способствует повышению самооценки, стремлению к самосовершенству, к саморазвитию. Рассматриваются различные виды портфолио и приводятся опытно-экспериментальные данные, подтверждающие эффективность применения технологии портфолио на уроках истории.

Ключевые слова: портфолио, средство самоопределения, технология, процесс обучения, метод оценки, самооценка, индивидуальные достижения.

Современное состояние образования в России подталкивает нас к поиску современных образовательных технологий, положительно влияющих на учеников для получения хороших результатов. Наиболее перспективной технологией, является технология портфолио.

Рассмотрим некоторые аспекты теории, которые помогут раскрыть смысл технологии портфолио и значимость ее в учебном процессе. Портфолио, в переводе с французского – это папка или портфель, как эффективное средство оценки образовательных достижений ученика. Сбор портфолио – творческий процесс, позволяющий проверить результаты, достигнутые учащимся в различных областях.

Можно выделить виды деятельности, позволяющие использование технологии портфолио в образовательном процессе: проектная деятельность; учебно-исследовательская; предметные олимпиады; конкурсы; внеучебная активность; творческие достижения – схемы, сообщения, синквейны, кроссворды, мини-плакаты, сочинения, доклады, контрольные работы.

Специально организованный и систематический сбор доказательств, используемых учителем и учеником для мониторинга знаний, помогает повысить уровень умений, навыков и отношение к образовательному процессу. Ученик в данном случае является активным участником процесса оценивания, которое направленное на выявление прогресса обучения, отслеживание положительных усилий, а также пробелов в знании и полученных результатов учебно-познавательной деятельности. Портфолио позволяет учитывать различные результаты образовательной активности учащегося: учебные, творческие, социальные, коммуникативные.

Выделим различные варианты оформления портфолио:

- электронное портфолио – это хорошо представленные документы и работы с добавлением эффектов, хранится на электронном носителе.

- традиционное портфолио – это обычная папка документов.

Важное условие при разработке портфолио – это добровольность. Ученик, создающий портфолио, должен быть заинтересован в его хорошем оформлении [1].

Папка индивидуальных учебных достижений – это обычное собрание работ или способ оценки достижений учеников. Элементы портфеля учебных работ применялись в отечественной педагогике в начале 20 века. Авторы Т.Г. Новикова, А.С. Прутченков, Е.Е.Федотова рассматривают портфолио как «учебный портфель» или «портфель достижений». В нашем исследовании рассматривается технология портфолио как альтернатива отметке, способ оценки достижений учеников, средство для повышения самооценки.

Все учащиеся, в начале внедрения в учебный процесс технологии портфолио, должны быть проинструктированы по содержанию, оформлению, объему и прочему. Обучение по сбору и анализу портфолио производится в свободном от учебы время. Портфолио ведет учащийся, преподаватель дает рекомендации, вносит поправки и пишет замечания о работе. Отношение учащегося должно быть добросовестным и ответственным к организации учебно-исследовательской деятельности и составлению портфолио.

Процесс составления портфолио в дальнейшем помогает учащемуся более ответственно подходить к учебной деятельности, предоставляет возможность найти собственную траекторию развития, достичь более высокого уровня самосовершенствования.

У учителей двойственное отношение к такому подходу преподавания. Одни считают, что такой метод оценки не позволяет в конечном итоге выявить настоящие результаты. Другие наоборот, подчеркивают, что данный метод не просто оценивает достижения, но и помогает дать свою оценку тому, что ученику удалось, что не удалось выполнить. Обучающийся может ответить на вопросы, возникающие при проверке его работы, обсудить и защитить свои полученные результаты, прояснить дальнейшие работы и способы достижения. Таким образом, замена структуры оценивания достижений способна изменить ход учебного процесса [3].

В настоящее время разрабатываются различные типы портфолио, отличающиеся по целям, по способу работы с ними, по структуре и содержанию, по ступеням обучения и предметам. При составлении портфолио важную роль играет критериальная основа, которая может быть различная для каждого типа портфолио. Критерии зависят от предмета, его особенностей, целей и условий обучения. Технология портфолио в рамках определенного учебного предмета может служить ин-

струментом обучения и его оценивания. Таким образом, в процессе обучения от ученика требуется самооценка, он самостоятельно трудится над оформлением собственной работы.

Новый подход к обучению, основанный на инновационном способе работы, отражает иное понимание процесса учения, изменяет суть взаимодействия учителя и ученика, что способствует большей заинтересованности учащегося, проявлению конкуренции и возможности самоопределения. Главной целью портфолио считается рост рефлексии к процессам учения, которая рассматривается как предпосылка повышения ответственности ученика по отношению к учению, самостоятельности в организации процесса и участие в процессе оценивания качества результатов учения.

Опытно-экспериментальная работа проводилась с учениками 5 класса. Целью данного исследования является выяснение влияния различных возможностей использования технологии портфолио, способствующее повышению самооценки, стремлению к самосовершенству, к самоопределению, к саморазвитию. Важным этапом в экспериментальной работе является определение готовности учащихся к творческой работе.

На констатирующем этапе педагогического эксперимента, ученикам были предложены тесты на определения самооценки, где необходимо выявить уровень: низкий, средний или завышенный. На начало эксперимента были получены следующие результаты: 31% учеников с низким уровнем самооценки; 48% – со средним; 21% – с завышенным.

Для мотивации учеников к активности в учебном процессе были проведены лекции с демонстрационным материалом, показана возможность применения технологии портфолио, продемонстрирована значимость для каждого учащегося. Были использованы наглядные материалы, в форме заполненных таблиц, видеолекция и мульти медиа. Это способствовало интересу в составлении своего портфолио, стремлению к работе, желанию быть лучшим, повышению самооценки, готовности к плодотворной работе. Так из 28 учеников, заинтересовались 11 человек и приступили к созданию своего собственного портфолио на уроке «История».

В конце эксперимента было проведено повторное тестирование, и сделан вывод, что уровень самооценки вырос: 19% учеников с низкой самооценкой; 58% со средней; 23% с завышенной.

Таким образом портфолио является свидетельством, что поставленная перед учеником цель в итоге достигается. Важность и ценность портфолио состоит в коррекции учебного процесса, позволяет развивать и формировать активность к предмету, способствует повышению самооценки. Учитель создаёт условия для алгоритма действия учащегося, формирует систему знаний в процессе обучения, стимулирует его к активной работе. Создание портфолио является стимулом для оценивания результатов своей учебной деятельности. Портфолио помогает зафиксировать изменения ученика за обучаемый период. Таким образом, использование технологии портфолио в учебном процессе способствует саморазвитию, собранности, развитию анализа собственной деятельности.

Список литературы

1. Фатеева И. А., Канатникова И. А. Метод «портфолио» как приоритетная инновационная технология в образовании: преемственность между средней школой и вузом // Молодой ученый. 2012. № 12.
2. Голуб Г.Б., Чуракова О.В. Портфолио в системе педагогической диагностики // Педагогическая диагностика. 2011. – № 3 – С. 56-81.
3. Загвоздкин В. К. Портфель индивидуальных учебных достижений нечто большее, чем просто альтернативный способ оценки // Школьные технологии. – 2010. – № 3. – С. 179-187.

РАЗРАБОТКА ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНОГО КУРСА ПО ИНФОРМАТИКЕ В СРЕДЕ MOODLE В РАМКАХ МАГИСТЕРСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Стерхов А.А.

магистрант, Удмуртский государственный университет, Россия, г. Ижевск

Дмитриев О.Б.

канд. пед. наук, доцент,

Удмуртский государственный университет, Россия, г. Ижевск

Статья посвящена исследованиям в области электронного обучения и образовательного процесса в физической культуре и спорте, приводятся результаты магистерского исследования по разработке электронного образовательного курса по информатике для института ИФКиС УДГУ. Исследование выполнено в универсальной учебной среде MOODLE.

Ключевые слова: электронное обучение, дистанционное обучение, система МООДУС, электронный образовательный ресурс, тест, информатика.

Актуальность. Технология электронного обучения интенсивно развивалась в мире еще в последнем десятилетии XX века. Использование данной технологии помогает решать одну из важнейших конституционных задач, стоящих перед образовательной сферой, – обеспечение права человека на образование и получение информации.

Электронная и дистанционная форма обучения является одной из ведущих форм образования, так как перспективы развития дистанционного образования прослеживаются во многих направлениях. Основываясь на использовании технологий электронного обучения, система образования должна способствовать созданию дополнительных возможностей для обновления содержания обучения, методов преподавания дисциплин и распространения знаний. Эти технологии способствует расширению доступа ко всем уровням образования, реализации возможности его получения для большого количества молодых людей, включая тех, кто не может учиться в высших учебных заведениях с традиционными формами обучения из-за отсутствия финансовых или физических возможностей, профессиональной занятости и других причин.

Таким образом, разработка качественных ЭУК, в частности электронных учебно-методических комплексов (ЭУМК) по учебным дисциплинам, является актуальной и важной задачей профессиональной подготовки будущих спортсменов, тренеров, педагогов по физической культуре.

Цель исследования. Разработать электронный учебный курс по информатике с функцией контроля знаний в учебной среде MOODLE.

Методы исследования.

- 1) анализ научно-методической литературы и нормативных документов;
- 2) компьютерные мультимедиа приложения как метод создания электронного учебного контента;
- 3) виртуальная образовательная среда MOODLE как метод создания электронного теста;

4) метод проблемно-структурного проектирования электронного контрольного теста.

По нормативным документам Минобрнауки и Правительства РФ[3] определены приоритетные и перспективные разработки в области электронных образовательных ресурсов и цифровых образовательных сред для высшего образования.

Приведем основные определения из ГОСТ в области электронного и дистанционного обучения:

Электронный образовательный ресурс (ЭОР): Образовательный ресурс, представленный в электронно-цифровой форме и включающий в себя структуру, предметное содержание и метаданные о них. Электронный образовательный ресурс может включать в себя данные, информацию, программное обеспечение, необходимые для его использования в процессе обучения [1].

Электронный учебный курс (ЭУК): Структурированная совокупность ЭОР, содержащих взаимосвязанный образовательный контент и предназначенных для совместного применения в образовательном процессе [2].

По своей сути создаваемый ресурс является электронным учебным курсом по дисциплине информатика. Данный электронный курс создавался в электронной многофункциональной образовательной среде MOODLE. Содержательная часть построена в соответствии с рабочей программой учебной дисциплины.

Создание курса осуществляется с помощью модульной объектно-ориентированной динамической учебной системы (modularobject-orienteddynamiclearningenvironment) MOODLE. Основу данного курса представляют учебные модули – параграфы каждый из которых имеет свои элементы и системы электронного контроля знаний. Главная страница курса и структура ЭУК представлена на рис. 1.



Рис. 1. Окно электронной системы МООДУС и главная страница практикума

Главная страница ЭУК состоит из:

- 1) обложки курса;

2) нетематического ненулевого модуля, который содержит рабочую программу, сведения об авторах, и контрольный тест;

3) тематических учебных модулей, в которых отражается содержание дисциплины.

Курс построен в соответствии с планом выполнения лабораторных работ. Даются задания и подробное описание их выполнения. К каждой лабораторной работе привязана, соответствующая по теме лекция.

Для организации контроля был создан банк вопросов и сам контрольный тест. В данном курсе мы использовали 3 типа вопросов:

- 1) вопросы эссе;
- 2) вопросы на соответствие;
- 3) вопросы множественного выбора.

На рисунке 2 показан вопрос эссе, в котором студент кратко излагает свой взгляд на рассматриваемую проблему. В этом типе вопросов преподаватель оценку выставляет вручную. Для удобства оценивания, преподавателю на экран выводиться правильный ответ. Преподаватель выставляет оценку в относительных единицах и варьирует от 0 до 1.

Рис. 2. Окно и пример вопроса эссе при оценке преподавателем, в котором 1 – формулировка вопроса, 2 – окно ответа студента, 3 – правильный ответ для преподавателя, 4 – окно оценки

Выводы. 1. Разработан электронный учебный курс «Практикум по информатике для ИФКиС», иерархический банк вопросов и контролирующий тест, в котором использовали вопросы типа эссе. Их «Отладочный тест» из 14 вопросов в системе МООДУС.

2. Проведена апробация контрольного теста в отладочном режиме, в котором проведен анализ сложности вопросов, выявлены погрешности и ошибки. Использование вопросов эссе показало их хорошую диагностическую информативность и высокую эффективность.

3. ЭУК может использоваться как при дистанционной форме обучения, так и при смешанной – совместно с традиционной формой.

Список литературы

1. ГОСТ Р 52653-2006 Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Определения: [электронный ресурс]. – URL: <http://www.internet-law.ru/gosts/gost/56132/>. – Дата обращения: 05.09.2016.
2. ГОСТ Р 53620-2009 «Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Электронные образовательные ресурсы. Общие положения: [электронный ресурс]. – URL: <http://www.internet-law.ru/gosts/gost/56132/>. – Дата обращения: 05.09.2016.
3. Приказ Минобрнауки России «Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ» №816 от 23.08.2017: [Электронный ресурс]. URL: <https://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/11047/%D1%84%D0%B0%D0%B9%D0%BB/9814/%D0%9F%D1%80%D0%B8%D0%BA%D0%B0%D0%B7%20E2%84%96%20816%20%D0%BE%D1%82%2023.08.2017.pdf> – Дата обращения: 26.02.2018.

СТРАТЕГИЯ ОПОРЫ В ВОСПИТАТЕЛЬНО-ПАТРИОТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ИСТОРИКО-ГЕРОИЧЕСКИЕ ТРАДИЦИИ ОТЕЧЕСТВА

Томилина С.Н.

доцент кафедры «Безопасность жизнедеятельности», к.п.н.,
Государственный морской университет им. адмирала Ф.Ф. Ушакова,
Россия, г. Новороссийск

В статье автором доказана актуальность данной темы, показаны факторы, влияющие на формирование патриотизма у учащейся молодежи, раскрыта сущность и основные положения стратегии опоры в воспитательно-патриотической деятельности на историко-героические традиции Отечества.

Ключевые слова: воспитание, воспитательно-патриотическая деятельность, историко-героические традиции, Отечество, патриот, патриотизм, патриотическое воспитание, стратегия, формирование.

Решение грандиозных задач становления и развития демократической России требует активного включения в этот процесс каждого гражданина и особенно молодого поколения. От степени участия в созидательных делах учащейся молодежи, будущих высокообразованных и компетентных кадров, зависят сроки и качество решаемых задач возрождения экономики и укрепления обороноспособности страны, уровень качества жизни населения.

Необходимость активизации и совершенствования воспитательно-патриотической деятельности вызвана также обострением международной и военно-политической обстановки по вине США и стран блока НАТО, создающих вокруг нашей страны кольцо военных баз и мощную военную группировку. Страна и народ должны быть готовы к возможной военной провокации или военной агрессии.

Актуальность данной темы обусловлена и проблемами воспитания молодежи, негативными процессами, происходящими в молодежной среде, ростом аполитичности, децелерации, уклонением части учащихся вузов от участия в патриотической и общественной деятельности, преклонением перед западными ценностями и западным образом жизни.

Проведенный опрос среди курсантов второго курса показал, что более 84% из них не читают книг на патриотическую тематику, 82% не занимаются саморазвитием у себя патриотических качеств, 79% не посещают тематических выставок в местных музеях, 71% не смогли назвать основные государственные и боевые традиции России, 67% в течение учебного года не участвовали в патриотических акциях и волонтерской работе.

Все это говорит о низкой и мало эффективной воспитательно-патриотической деятельности с учащейся молодежью. Проведение плановых патриотических мероприятий, приуроченных к праздникам и памятным датам, больше напоминают систематизированную компанейшину, чем живую, целенаправленную и классифицированную работу.

Проведенные индивидуальные беседы с курсантами показали, что их больше интересуют мероприятия, связанные с историческими и боевыми традициями России, героическими подвигами старших поколений, встречи с ветеранами, их живые рассказы и воспоминания.

А.Н. Томилин и М.Ю. Корнилова [3] отмечают, что учет интересов курсантов в патриотическом воспитании обеспечивает «создание обстановки занимательности, нравственного переживания получаемой информации». В данном случае курсант становится не простым созерцателем проводимых мероприятий, а активным его участником.

С учетом потребностей, интересов и желаний курсантов морского вуза была разработана стратегия опоры в воспитательно-патриотической деятельности на историко-героические традиции Отечества.

Рассмотрим сущность основных терминов такой стратегии.

В педагогике под термином «стратегия воспитания» принято понимать специфическую деятельность, в которой выделяется отдаленная цель и средства её достижения [1, с. 25]. Такая стратегичность видится как отдалённое будущее, создаваемое путем применение педагогических средств конструирования, моделирования, проектирования.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (2012 г.) определяет понятие «воспитание» как «деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил, и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства» [4]. В своей работе мы будем руководствоваться положениями данной дефиниции.

Другим важным понятием для нашей темы является понятие «традиции». Слово традиции произошло от латинского *traditio*, которое переводиться как передача, повествование. В Педагогическом словаре (авторы-составители Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров) данное понятие трактуется как «исторически сложившиеся и передаваемые из поколения в поколение знания, формы деятельности и поведения, а также сопутствующие им обычаи, правила, ценности, представления» [3]. Традиции концентрируют трудовой и военный опыт народа, которые выражают самые константные нравственные обычаи, обладающие особой ценностью и живучестью, что обеспечивает их сохранение и передачу от старшего поколения молодым поколениям.

Историко-героические традиции Отечества обеспечивают:

- бережное отношение к Родине, её славной и легендарной истории;
- сохранение опыта наиболее целесообразных формы поведения и действия граждан в мирное и военное время;
- вовлечение молодых поколений в активную творческую, созидательную и положительно результативную деятельность и дело защиты Отечества.

К историко-героическим традициям Отечества относятся:

- верность России и её легендарной истории, неизменной приверженности гражданина-патриота общим целям, идеалам, ценностям, его нерасторжимости с героикой прошлого;
- верное и добросовестное служение Отечеству, государству, народу;
- почитание и уважение к старшим поколениям, которые трудовыми достижениями и воинскими подвигами укрепляли могущество России и сберегли ее от внешних врагов;
- равнение на трудовые и ратные подвиги героев Советского Союза и Российской Федерации;
- поклонение и Памяти о защитниках Отечества, павших на поле брани, отдавших свои жизни за Родину и российский многонациональный народ;
- уважения и почести к государственным, воинским и трудовым символам Родины;
- оставления хроники своего времени для потомков;
- передачи бесценного трудового и боевого опыта молодому поколению;
- празднования и проведения торжеств, ритуалов, посвященных Дням воинской и трудовой славы, выдающимся юбилеям и памятным датам.

Для традиций свойственны следующие характерные особенности:

- формируются в течение длительного времени;
- выражают самые устойчивые нравственные обычаи;
- аккумулируют все лучшее и оптимальное из форм деятельности социума и коллективов;
- обладают наличием и подтверждением общественной значимости;
- оказывают положительное воздействие на личность;
- способны регулировать жизнедеятельность людей;
- являются основой воспитания подрастающих поколений;
- могут разрушаться, трансформироваться и замещаться новыми.

Выполненное выше обоснование позволяет нам сформулировать определение термина «стратегия опоры в воспитательно-патриотической деятельности на историко-героические традиции Отечества» понимаемого как совокупность логически продуманных, спланированных, систематизированных и целенаправленных организационных и воспитательных мероприятий и действий, направленных на качественное изменение уровня патриотизма учащихся морского вуза. По своей сути такая стратегия представляет собой конкретизированный и консолидированный проект воспитательно-патриотической деятельности проводимой с курсантами морского вуза на длительный период времени.

Структурно педагогическая стратегия опоры в воспитательно-патриотической деятельности на историко-героические традиции Отечества включает следующие основные компоненты: цель, задачи и средства.

Кратко рассмотрим каждое из них.

1. Цель стратегии – воспитание интереса и потребности у курсантов сохранять, продолжать и приумножать историко-героические традиции Отечества, следовать им в учебе, жизни и будущей профессиональной деятельности, активно участвовать в социально значимой деятельности в интересах укрепления экономического и оборонного потенциала государства, подготовке молодежи к защите суверенитета и рубежей Российской Федерации, что будет способствовать повышению уровня патриотизма личности, формирования и укрепления её государственно-патриотической позиции.

2. Основные задачи:

- формирование интереса к легендарной истории Отечества, боевого пути армии и флота;
- воспитание потребности изучать историко-героические традиции Отечества, понимать их ценность и необходимость, готовность следовать им в своей жизнедеятельности, учебе и будущей профессиональной работе;
- вырабатывание навыков и умений сохранения, продолжения и приумножения историко-героических традиции Отечества;
- вырабатывание у молодого поколения морально-психологической и физической готовности к воинской службе в составе Вооруженных Сил РФ и защите с оружием в руках рубежей Отечества.

3. Средства реализации стратегии, понимаемые как объекты, материалы, инструментарий, носители информации, сконструированные воспитателями и применяемые в воспитательно-патриотической деятельности для достижения намеченной цели. Такие средства объединены в две группы:

а) *просветительские*: цикл бесед: «Традиции отцов в наследство сыновьям»; кинолекторий «Боевые традиции Отечества»; киновечер «Традиции транспортного флота России»; викторина «Как ты знаешь историю и традиции Отечества»; тематический вечер «Мы помним тех, кто добыл нам свободу, чьи имена на подвиги зовут»; урок мужества «Возьми в пример себе героя»; встречи с ветеранами Великой Отечественной войны и военных конфликтов.

б) *деятельностные*: акция признательности и уважения к погибшим в боях за Родину героям «Георгиевская лента»; акция живой, народной памяти «Бесмертный полк»; военно-патриотическая акция «Бескозырка»; патриотическая операция по приведению в порядок памятников, воинских захоронений и братских могил «Забота об увековечивании памяти павших при защите Отечества»; Ритуал «Поверка героев» (предусматривает переключку и рассказ о подвигах героев, возложение венков и цветов на их могилы (у памятника или портрета), минута молчания, склонение знамен и флагов, воинский салют, торжественное прохождение роты почетного караула); Ритуал «Возложение венка на воду» в местах гибели военных кораблей и высадки морских десантов.

в) *поисковая работа* в местах проведения боев.

г) *волонтерская работа* по оказанию всевозможной помощи ветеранам войны и труда, и престарелым гражданам.

Результатом комплексной работы по реализации стратегии опоры на историко-героические традиции Отечества позволяют углубить знания курсантов о легендарной истории Российской Федерации, ее трудовых достижениях и прославленных боевых победах, что формирует уважение к российской истории, культуре и традициям, желание им следовать в своей жизни и сохранить для будущих поколений.

Таким образом, на базе вышеприведенного можем заключить:

1. Историко-героические традиции Отечества представляют собой живой спуск прошлого, сочетающего социальный, трудовой и боевой опыт старших поколений, сотворивших, построивших и укрепивших российское государство, отстоявших его независимость в многочисленных войнах и военных конфликтах. Эти традиции наше поколение получило в наследство от дедов и отцов, и применяет во всех сферах деятельности, в том числе и в воспитательно-патриотической деятельности.

2. Реализация в воспитательно-патриотической деятельности с курсантами морского вуза стратегии опоры на историко-героические традиции Отечества способствует активизации процесса патриотического воспитания и повышение уровня патриотизма у каждого учащегося.

Список литературы

1. Ильина Н.Ф. Стратегии становления региональной системы непрерывного инновационного педагогического образования // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2011. – №2 (4). – С. 21-29.

2. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 176 с.

3. Томилин А.Н., Корнилова М.Ю. Патриотическое воспитание учащихся морского вуза в условиях города-героя: монография. – Новороссийск: РИО ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2017. – 138 с.

4. Федеральный закон РФ от 29. 12. 2012 №273-ФЗ (ред. От 01.05 2017. с ред. от 07.03.2018) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]/ http://legalacts.ru/doc/273_FZ-ob-obrazovanii/ (Дата обращения: 20.06.2017).

ПАТРИОТИЗМ: МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД, СУЩНОСТЬ, ОПРЕДЕЛЕНИЕ

Федоров А.П.

военнослужащий, Россия, г. Туапсе

В статье на основе научных словарей и трудов отечественных ученых рассматриваются различные подходы к феномену «патриотизм», его происхождение, сущность, содержание, основные характерные особенности, формулируется авторское определение.

Ключевые слова: воспитание, Личность, Отечество, патриот, патриотизм, патриотическое воспитание, сущность, формирование.

Каждому человеку свойственно такое личностное качество как патриотизм, банально понимаемый как любовь к Отечеству, своему государству, малой родине, своему городу, району, своей семье, близким.

А.Н. Выршиков [3], А.Н. Томилин [11] отмечает, что сущность этого понятия значительно шире, богаче и охватывает все сферы жизнедеятельности общества, государства и личности, что требует глубинного его изучения.

Изучение научной литературы показывает, что корни патриотизма уходит в далекое прошлое. В древние времена, патриотизм зародился как особая привязанность наших предков к членам своего племени и своего рода. Совместная борьба и поддержка друг друга позволяли им выжить в тяжелейших климатических, бытовых условиях и в ожесточенной борьбе с представителями других племен. Эта борьба велась за право владения территориями богатыми различными ресурсами: водой, рыбой, птицами, животными, что обеспечивало жизнедеятельность членов племени.

Само слово патриотизм происходит от древнегреческого πατριότης – соотечественник, πατρίς – родина, отечество. По прошествии нескольких веков патриотизм стал толковаться как особая любовь, преданность и верность гражданина к своему Отечеству [3, 7, 11].

Качественный скачок в развитии патриотизма произошел с образованием государств. Данный феномен стал активно применяться правителями для укрепления самого государства и его сохранения, для защиты территории, народа и природных богатств.

Как видим, патриотизм зародился как чувство человека к близким, а затем в процессе эволюции и социализации как возвышенное чувство к своему государству, к своей стране и социуму, как качество личности.

С целью уяснения сущности патриотизма проведем контент-анализ справочной и энциклопедической литературы.

Так, авторы Энциклопедического словаря Ф.А. Брокгауз и И.А. Ефрон трактуют патриотизм как «любовь к отечеству, вытекающая из сознания солидарности интересов граждан данного государства или членов данной нации» [2, с. 434]. В известном словаре В. И. Даля «патриотизм» поясняется как «любовь к отчизне [к отечеству]» [4, с. 55]. В составленном С.И. Ожеговым и Н.Ю. Шведовой словаре «патриотизм» есть «преданность и любовь к своему Отечеству, к своему народу» [8, с. 496]. Более уточненное пояснение содержится в Педагогическом энциклопедическом словаре, где рассматриваемый феномен формулируется как «любовь к отечеству, к родной земле, к своей культурной среде» [9, с. 185]. Авторы Словаря русского языка (под ред. А.П. Евгеньевой) видят патриотизм как «Любовь к родине, преданность своему отечеству, своему народу» [10]. Философский словарь содержит следующую дефиницию: «Патриотизм – нравственный и политический принцип, глубокое социальное чувство, содержанием которого являются любовь к отечеству, гордость за его прошлое и настоящее, готовность подчинить свои интересы интересам страны» [13].

Анализ трактовок патриотизма в научных словарях позволяет заключить, что патриотизм – это личностное чувство гражданина-патриота, суть которого заключается в искренней, неподдельной и непритворной любви к своему Отечеству, народу и государству.

В отечественной науке патриотизм исследуется большим отрядом ученых, среди которых А.К. Быков, А.Н. Вырщиков, Н.М. Ильичев, М.Б. Кусмарцев, В.И. Лутовинов, С.Н. Томилина, В.Е. Уткин и др.

Так, Н.М. Ильичев [5] характеризует патриотизм как исторически сложившуюся и диалектически развивающуюся категорию социальной философии, которая отражает связь и отношение граждан к своему Отечеству. По мнению автора, патриотизм структурно включает такие элементы как патриотическое сознание, деятельность, отношения, организацию. В.И. Лутовинов [7] объясняет сущность патриотизма как одну из величественных, вечных и бессмертных ценностей, свойственной для нашего социума, личности и государства, которая при этом является основным духовным богатством гражданина, характеризует высшую степень его развития и находит свое проявление в конкретной и активной деятельности на благо Родины.

Следовательно, для философского подхода свойственно осмысление патриотизма как непреходящей ценности, нравственного и политического принципа, глубокого социального чувства личности.

На психологическом уровне С.В. Мещеряковой (2008), А.В. Потемкиным (2009) и др. патриотизм объясняется как системно-функциональное свойство личности, которое представляется определенным комплексом сформированных инструментально-стилевых и мотивационно-смысловых характеристик. Их наличие обеспечивают неизменность и устойчивость стремлений, а также готовность субъекта к реализации своим поведением и деятельностью актуальных и потенциальных социально-значимых ценностей, идеалов и убеждений. Большинство психологов относят к структуре патриотизма следующие компоненты: патриотическое сознание, отношение, ценности, смыслы, чувства, мотивацию и поведение. Все они адекватно отражают социально-психологическую сущность патриотизма.

Для отечественной социологии (М.А. Ешев (2006), А.Ю. Парашин (2007) и др.) свойственно восприятие патриотизма как конструкта социологической мысли, как многоаспектную социокультурную ценность, базирующуюся на естественном чувстве любви и привязанности личности к своей Родине, которая побуждает патриота к активным и продуктивным действиям на благо и пользу своему Отечеству и народу, формирует стремление быть им всегда полезным и охватывает все стороны культуры личности и социума, нацеливает на урегулирование общественной жизни и сплачивание российского поликультурного социума в единое целое.

Представители военной науки и военной педагогики В.Е. Уткин (2000), И.П. Финский (2009) и др. позиционируют патриотизм как непереносимое базовое профессиональное качество военных кадров, основу их активного, добросовестного и ответственного отношения к военно-профессиональной деятельности, направленного на совершенствование бдительности и боевой готовности, воинского мастерства, обеспечение надежной защиты суверенитета и рубежей Отечества, готовности дать немедленный, превентивный и сокрушительный удар по любому агрессору.

Особый интерес представляют взгляды историков на становление и сущность патриотизма. Так, А.В. Азарова [1] утверждает, что государственно-патриотическая идеология в России начала свое становление под непосредственным руководством Петра I с конца XVII в. Возникнув как чувство, патриотизм постоянно и неуклонно социализировался, укрепляя действенный аспект и непосредственное проявление в результативной деятельности в интересах и на пользу Отечества. С позиции автора, сущность понятия "патриотизм" на всех этапах истории России интерпретировалось весьма неоднозначно. Причины этого – сложная природа, многоаспектность содержания данного феномена и существенное влияние всевозможных исторических, экономических и социально-политических условий на формирование отношения к Отечеству.

Существенный вклад в развитие теории и практики патриотизма внесли отечественные педагоги – авторитетные ученые и молодые исследователи. В научно-педагогических работах (А.Н. Вырщиков [3], С.Н. Томилина [12], И.Ф. Харламов [13] и др.) патриотизм раскрывается как интегральное качество личности патриота, ценностная установка его сознания и специфическое поведение в социуме, включение страны и ее проблем в сферу ценностно-сакрального измерения. Особое внимание в педагогических трудах на тему патриотизма уделяется поиску путей, форм и методов эффективного воспитательного воздействия на воспитуемых в интересах формирования и развития патриотических качеств, становления государственной патриотической позиции.

Представители педагогической науки относят к содержанию патриотизма такие элементы как: *патриотическое сознание* (система взглядов, норм и ценно-

стей патриота, который своими делами и поступками доказывает любовь, верность и преданность Отечеству); *патриотические отношения* (система взаимоотношений граждан, характеризующиеся высокой степенью дружественного и творческого сотрудничества, и базирующиеся на совпадении их интересов по отношению к социуму и стране); *патриотическая деятельность* (конкретные поступки, дела патриота, направленные на благо Отечества и народа); *патриотические организации* (ассоциации, объединения и союзы, занимающиеся патриотической деятельностью).

Патриотизм личности характеризуется: а) любовью к своему Отечеству и государству; б) тесной связью с героической историей, культурой, традициями и обычаями России; в) сформированным мировоззрением и твердыми убеждениями личности; г) наличием гражданской позиции; д) потребностью в высоко ответственном и достойном служении Родине, которое в военное время, в боевой обстановке может проявиться вплоть до самопожертвования.

Концепция патриотического воспитания граждан Российской Федерации [6] устанавливает два уровня патриотизма: *личностный* (представляет собой устойчивую характеристику патриота и выражает его мировоззрение, нравственные идеалы и нормы поведения) и *макроуровень* (характеризует патриотическую часть общественного сознания, выражающую настроения, чувства, оценки социума).

Таким образом, вышеизложенное позволяет сделать следующие выводы:

1. Проблема патриотизма является междисциплинарной. В современной науке она исследуется на философском, социологическом, психологическом, военном и педагогическом уровнях. При изучении данного феномена каждой науке свойственнее свой специфический подход. В то же время применение междисциплинарного подхода позволяет всестороннее рассмотреть сущность, содержание и характерные особенности патриотизма, наметить эффективные пути по его воспитанию у всех категорий граждан.

2. В нашем исследовании под термином патриотизм будем понимать возвышенную и искреннюю любовь личности патриота к своему Отечеству и российскому народу, степень верности, преданности, неотъемлемости и тесной духовной связи с ними, проявляемых в активно-деятельном, инициативном и добросовестном служении государству, вплоть до самопожертвования при его защите от внешних врагов.

Список литературы

1. Азарова А.В. Патриотическое воспитание военнослужащих Вооруженных Сил Российской Федерации в 1992-2000 гг.: автореф. дис. ... канд. ист. наук: 07.00.02 / А.В. Азарова. – М., 2004. – 24 с.
2. Брокгауз Ф.А., Ефрон И.А. Энциклопедический словарь. Современная версия. – М.: Изд-во Эксмо, 2002. – 672 с.
3. Выричков, А.Н. Педагогический аспект понятия «патриотизм» как методология патриотического воспитания // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2012. – №1. – С. 8-11.
4. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. Т. 3: Л – Р / Под ред. проф. И.А. Бодуэна де Куртенэ. – М.: ТЕРРА-Книжный клуб, 1998. – 912 с.
5. Ильичев Н.М. О сущности, содержании и значении патриотизма // Вестник Российского философского общества. – 2003. – №3. – С.84-89.
6. Концепция патриотического воспитания граждан Российской Федерации (2003 г.) [Электронный ресурс] / <https://docviewer.yandex.ru/view/181872140/> (дата обращения: 20.06. 2018).
7. Лутовинов В.И. Современный российский патриотизм: понимание, проблемы, направления развития / В.И. Лутовинов // СОТИС – социальные технологии, исследования. – 2014. – № 1 (63). – С. 6-17.
8. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. – 4-е изд., дополненное. – М.: ООО «ИТИ Технологии», 2008. – 944 с.

9. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад; редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2009. – 256 с.
10. Словарь русского языка: В 4-х т. / РАН, Ин-т лингвистич. исследований; Под ред. А.П. Евгеньевой. – 4-е изд., стер. – М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999. Т. 3. П-Р. – 750 с.
11. Томилин А.Н. О целесообразности применения социального и средового подходов при исследовании патриотизма курсантов морского ВУЗа // Материалы I Международной научно-практической конференции: Наука. Общество. Личность: – Ставрополь: Логос, 2017. – С. 66-71.
12. Томилина С.Н. К вопросу о стратегии государственно-патриотического воспитания курсантов морского вуза / С. Н. Томилина // Мир науки, культуры, образования. – 2017. – №2(63). – С. 161-163.
13. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. 7-е изд. – М.: Республика, 2001. – 719 с.
14. Харламов И.Ф. Педагогика. – М.: Гардарики, 2003. – 520 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Черненко В.В.

доцент кафедры радиоэлектроники, к.т.н., доцент,
Тихоокеанское военно-морское училище им. С.О. Макарова, Россия, г. Владивосток

Богатырев В.Г.

доцент кафедры радиоэлектроники, к.т.н.,
Тихоокеанское военно-морское училище им. С.О. Макарова, Россия, г. Владивосток

В статье рассматривается взаимосвязь успешности дистанционного обучения с учетом психологических аспектов. Приведены результаты исследований, позволяющие сделать вывод, что уровень академического интеллекта (уровни структурных составляющих интеллекта) являются одним из факторов, определяющих успешность обучения.

Ключевые слова: компьютерные системы обучения, дистанционное обучение, личностно-ориентированное обучение, персональный познавательный стиль, типологии познавательных стилей, стили кодирования информации, успешность обучения, уровни структурных составляющих интеллекта, «психоэпистемологический профиль» личности, опросник Д. Кейрси, тест Амтхауэра, типы темперамента, академический интеллект.

По мнению зарубежных и российских исследователей, к 2020 году более половины образовательных услуг будут осуществляться дистанционно и будет реализовываться с минимумом непосредственного участия преподавателя и с максимумом привлечения компьютерных технологий [5]. Компьютерные системы обучения (КСО) позволяют реализовать новые возможности, а традиционные возможности – с новым качеством, а именно [1]:

- создание условий для самостоятельной проработки учебного материала, позволяющих обучаемому выбирать удобное место и время работы с КСО, а также темп учебного процесса;
- возможность автоматизированного контроля и оценивания уровня знаний;
- создание условий для эффективной реализации прогрессивных психолого-методических методик.

К достоинствам КСО относится [4, 13]:

- возможность выбора обучаемыми индивидуальной образовательной траектории;
- учет широкого диапазона индивидуальных особенностей учащихся;
- определение и реализация оптимального для каждого учащегося курса обучения.

Однако на сегодня такого рода возможности являются скорее потенциальными, чем реальными, внедрение личностно-ориентированного образования во многом затруднено его не проработанностью на инструментально-технологическом уровне [10]. Содержание образования должно строиться на субъективном опыте обучающихся. Ориентированное на индивидуально-психологические особенности личности оно по сути своей должно быть вариативным и представлять свободный выбор образовательных маршрутов. Но мы не разделяем такое пессимистическое мнение в отношении реализации личностно-ориентированной модели обучения, которая по нашему мнению должна строиться на принципе, который заключается в том, что КСО до начала обучения задает обучающемуся ряд тестов и на основе их выполнения относит его к той или иной модели. Мы не склонны придерживаться мнения, что выбор пути обучения должен быть представлен самому обучающемуся. «Во-первых, представление учащихся о самих себе часто бывает неадекватным, у многих самооценка занижена, либо завышена. Во-вторых, учащиеся не всегда могут правильно интерпретировать цели обучения, оптимальные для них стратегии обучения и т.д. В-третьих, многие из них не работают в полную силу, предпочитая менее трудные задачи, более подробное изложение, более сильную подсказку и т.д. Нельзя не учитывать и то, что в ряде учебных предметов последовательность изложения материала настолько жесткая, что любое изменение нежелательно» [13].

По нашему мнению, дистанционное обучение должно реализовывать креативную макротехнологию развивающегося образования, представленную в работе [8]. Ключевым этапом данной технологии является всестороннее изучение личности, которое организуется по специальным методикам и предназначено, не только для определения исходного уровня интеллектуального развития, но и для определения психологических особенностей личности, ведущих стратегий и стилей мышления. Эти данные должны в дальнейшем использоваться для формирования оптимизированных технологических структур обучения, а также для психологического сопровождения образовательного процесса, основными задачами, которого являются [8]:

1. Развитие когнитивных способностей обучающихся.
2. Освоение обучающимися продуктивных способностей учебной деятельности, в наибольшей степени соответствующих их типам личности.

При реализации методики личностно-ориентированного обучения, обучающемуся предлагается использовать при обучении свой персональный познавательный стиль. Персональный познавательный стиль – это психическое образование, которое является, во-первых, многомерным по своим проявлениям, во-вторых, иерархическим по своему устройству (включая разные уровни стилевого поведения), в-третьих, интегральным по своим механизмам (будучи продуктом интеграции разных ментальных структур), и, в-четвертых, гибким по своим адаптационным возможностям. Иерархическая структура индивидуальных познавательных стилей, рассмотрена в работе [20].

Однако необходимо заметить, что если под стилем понимать систему оптимальных (эффективных) приемов и способов организации деятельности [11], а под типом – совокупность характеристик, определяющих своеобразие объекта [12], то по нашему мнению логичнее было бы говорить о типологии стилей. Аналогичного мнения придерживается и автор работы [11], который считает, что в действительности изучаются стили присущие не индивидуальности, а группе лиц, и поэтому

правильнее говорить не об индивидуальном стиле, а типических стилях, присущим многим, а не одному человеку как индивидуальности. Возможно, существуют сквозные механизмы взаимодействия всех типов стилевого поведения, начиная с типов стилей кодирования и заканчивая типами познавательного отношения к реальности, и предложены гипотетические линии взаимосвязи между типами познавательных стилей [20]. Проведенные нами исследования, позволяют сделать вывод, что такие связи существуют и предложить следующую модель (см. рисунок) взаимосвязи между типологиями познавательных стилей определяющую формирование персонального познавательного стиля [15, 16, 17, 18, 19, 21].

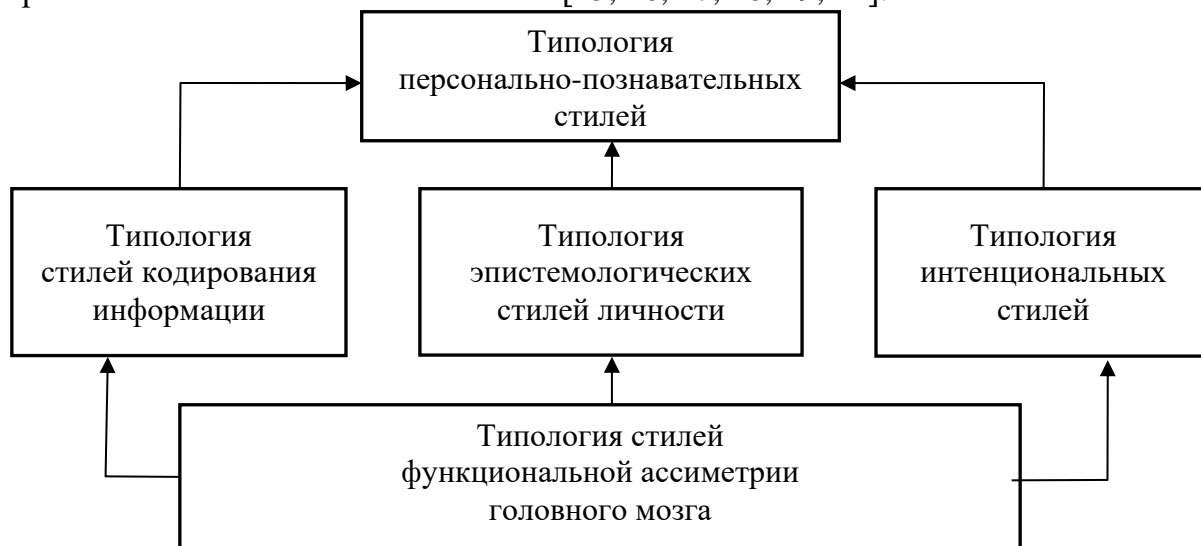


Рис. Модель взаимосвязи типологий познавательных стилей, определяющая персональный познавательный стиль

Рассмотрим содержание отдельных блоков модели. Стили кодирования – это субъективные средства, с помощью которых в начальном опыте человека воспроизводится окружающий мир [20]. В последнее время проблема существования разных способов восприятия информации разрабатывалась в русле нейролингвистического программирования [20].

Были выделены три основные сферы «сенсорного опыта» человека: визуальная, аудиальная, кинестетическая. Соответственно разные люди преимущественно воспринимают и перерабатывают информацию о своем ощущении визуально (с помощью перцептивных или мысленных зрительных образов), аудиально (посредством слуха) и кинестетически (через осязание или обоняние). Степень выраженности в индивидуальной репрезентативной системе того или иного способа представления информации характеризует присущий данному человеку стиль кодирования информации. Факт наличия индивидуально-своеобразных способов кодирования информации играет важную роль в интеллектуальной судьбе человека [20].

Неуспеваемость учащихся во многом объясняется несовпадением метода обучения с присущим тому или иному обучаемому стилем кодирования информации [6]. Так как система традиционного обучения ориентирована, главным образом, на словесно-речевой способ предъявления информации, то это создает трудности в обучении студентов с визуальным и предметно-практическими стилями восприятия учебного материала. И стоит только привести в соответствие способ подачи учебного материала к стилю кодирования информации обучающихся, как те начинают демонстрировать растущие успехи в учебе [7]. Исходя из этого положе-

ния, можно допустить, что, так как у аудиалов стиль кодирования информации соответствует традиционному способу обучения, то и успешность их обучения должна быть выше.

Использование критерия Манна-Уитни [2] для проверки гипотезы, что обучающиеся имеющие аудиальный стиль кодирования информации, превосходят по успешности обучающихся, имеющих другой стиль кодирования информации показало результаты, которые позволяют поставить под сомнение правильность этой гипотезы [21].

Казалось бы, существует возможность сделать вывод, что когнитивные процессы, отвечающие за стиль кодирования информации, не оказывают значительного влияния на успешность обучения. Однако оговоримся, что успешность обучения мы оценивали по результатам экзаменов, а, по мнению автора работы [22], 60% разброса оценок в классах, где все обучаемые учатся по единой программе, зависит от экзаменатора и только 40% от различий между учащимися. Но мы склоняемся к выводу, что слабая значимость зависимости успешности обучения от стилей кодирования информации определяется тем, что существуют другие факторы, которые более значимо влияют на успешность обучения. Кроме того, было бы важно понять причину дифференциации испытуемых по стилям кодирования, то есть какой фактор приводит к такой дифференциации. Мы предположили, что этим фактором является функциональный диморфизм головного мозга (стили функциональной асимметрии головного мозга). Нами был предложен подход в определении типологии личности по функциональному диморфизму головного мозга на основе опросника П. Торренса и показано, что испытуемые, имеющие различные «ментальные стратегии» обладают различием в уровнях структурных составляющих интеллекта (ССИ) [16]. Так как типология личности по стилям кодирования информации и типология личности по функциональному диморфизму головного мозга оперируют категориальными переменными в номинальной шкале, то для проведения корреляции между типологиями мы воспользовались методом анализа соответствий [2]. Применение критерия χ^2 –Пирсона к нашим данным позволило отвергнуть гипотезу H_0 о независимости между стилями кодирования информации и «ментальными стратегиями», определяемыми функциональным диморфизмом головного мозга на уровне значимости $\alpha = 0,02$.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о наличии каузальной связи между типами функциональной асимметрии головного мозга и стилями кодирования информации. А чтобы определить влияние стилей кодирования информации на успешность обучения, необходимо провести анализ внутри класса испытуемых, реализующих одну и ту же «ментальную стратегию». В противном случае можно допустить, что различие в успешности обучения определяется не стилями кодирования информации, а «ментальными стратегиями» испытуемых. Так как испытуемые, реализующие «ментальную стратегию LPR» в нашей выборке составляют большинство, то мы проверим гипотезу H_0 , что зависимость успешности обучения не определяется стилем кодирования информации именно для этого класса испытуемых.

Для выявления конкретного стиля кодирования информации, обладающего преимуществом в успешности обучения, воспользуемся критерием Манна-Уитни [2]. Как следует из результатов, представленных в табл. 1, более успешным стилем кодирования информации является визуальный. Испытуемые с данным стилем кодирования информации не уступили в успешности обучения испытуемым с другим

стилем кодирования ни по одной из учебных дисциплин, а по некоторым их пре-
взошли. Казалось бы, можно сделать вывод о действительном влиянии стилей ко-
дирования информации на успешность обучения по некоторым учебным дисци-
плинам. Однако можно допустить, что это различие в успешности обучения опре-
деляется не стилем кодирования информации, а различием в уровнях ССИ.

Таблица 1

**Проверка наличия сдвига между центрами распределения оценок по математике
и химии у обучающихся с различными стилями кодирования информации**

Учебные дисциплины	Сравниваемые стили кодирования информации					
	Аудиал – визуал	Аудиал – кинесте- тик	Аудиал – неопре- делен- ный	Визуал – кине- стетик	Визуал – неопре- делен- ный	Кинестетик – неопределен- ный
	Уровень значимости отвержения гипотезы об отсутствии сдвига, α					
Математика	0,27	0,014	0,037	0,019	0,09	–0,049
Химия	–0,04	0,17	–0,17	0,025	0,14	–0,05

Примечание: знак минус означает, что значение центра распределения оценок больше у обучающихся, стиль кодирования которых указан после тире

Проверка гипотезы об однородности уровня ССИ у испытуемых, имеющих разные стили кодирования информации, но одну и ту же «ментальную стратегию – LPR», проведена с использованием критерия Манна-Уитни [2] и показала что, во всех указанных случаях уровни ССИ являются однородными.

Можно сделать вывод, что успешность обучения по ряду учебных дисциплин определяется стилем кодирования информации, где более успешным является визуальный. Причина видимо заключается в том, что скорость восприятия информации по визуальному каналу значительно больше, чем по аудиальному, а, следовательно, в случае дефицита времени при подготовке к экзаменам, испытуемые, имеющие визуальный стиль кодирования информации, получают преимущество.

В работе Малышева К.Е. предлагается определение психологического типа как совокупности психологических характеристик, определяющих своеобразие психологического объекта или явления [12]. Так как типология личности должна характеризоваться системой понятий, в рамках которой каждый человек осмысливает события, то, по мнению Дж. Ройса, индивидуальные представления о мире есть функция «психоэпистемологического профиля» личности. Определение функции «психоэпистемологического профиля» личности можно осуществить, оценив эпистемологический стиль личности. Эпистемологические стили – это индивидуально своеобразные формы познавательного отношения к окружающему миру и самому себе как субъекту познаваемой деятельности [20]. Проблема индивидуально-своеобразных способов познавательного отношения к миру нашла свое отражение в теории психологических типов К. Юнга [20].

Теория психологических типов К. Юнга дает классификацию познавательных личностных типов, поскольку в ее основе наряду с личностными качествами лежат определенные познавательные функции. Соответственно выделяется восемь возможных типов [22]. В последствии И. Майерс и К. Бриггс разработали опросник для выявления психологических типов по К. Юнгу, с учетом четырех базовых оснований: экстравертный/интровертный, сенсорный/интуитивный, мыслительный/чувствительный, решающий/воспринимающий [3]. В наших исследованиях мы пользовались опросником Д. Кейрси [9]. Опросник Д. Кейрси, нас интересовал с той стороны, что, определив с его помощью психологические типы, в дальней-

шем мы можем определить, отличаются ли они по ряду интересующих нас параметров, а именно:

- а) по уровню ССИ;
- б) по уровню учебной мотивации;
- в) по успешности обучения по ряду различных учебных дисциплин.

Если такие различия между типами существуют, то это позволит эффективно осуществлять мероприятия психологического обеспечения учебного процесса в вузах с целью оптимизирования учебного процесса на основе учета индивидуальных психологических особенностей личности студентов.

Совокупность психологических портретов Д. Кейрси относится к классу полибазисных моделей с фиксированной структурой и содержит исходный упорядоченный n -мерный базис свойств личности (характеристик, особенностей), каждое из которых может принимать m возможных значений [8]. В основе модели типологических портретов Д. Кейрси используются четыре признака типа портрета, каждый из которых может быть представлен на нечеткой шкале предпочтений между двумя полярными точками, характеризующими его крайние проявления.

Первый признак характеризует стратегию взаимоотношений с окружающим миром, а именно, вектор направленности действий, называемый экстраверсией – интроверсией. Второй признак характеризует функцию сбора информации, а именно, конкретные факты, предметные описания или абстракции, общие закономерности. Такой признак называется сенсорика – интуиция. Третий признак характеризует стратегию принятия решения, то есть чем больше человек руководствуется при принятии решения – логикой или чувствами. Такой признак в работе [14] – размышлением или переживанием, тогда как в работе [3] – мыслительный – чувствительный. Четвертый признак характеризует социальную мобильность личности, отношение к переменам, склонность к рассудительности или импульсивности [8]. Однако в работе [3] шкале J – P приписывают индикаторные свойства. С помощью этой шкалы определяют установку личности по отношению к внешнему миру, то есть превалирует либо решение (на основе мышления или чувства), либо восприятия (сенсорное или интуитивное).

Уровень ССИ определялся с помощью теста Амтхауэра – одной из наиболее валидных, надежных и практически применимых диагностических методик, по мнению Дружинина В.Н. [14]. Успешность обучения определялась по результатам сдачи экзаменов. Результаты проверки указанной выше методики представлены в табл. 2.

Таблица 2

Оценка степени однородности распределения уровней ССИ между психологическими портретами, составляющими тип темперамента SJ (по Д. Кейрси)

Психологические портреты по Д. Кейрси	Субтесты теста Амтхауэра						
	М ₂	М ₃	М ₄	М ₅	М ₆	М ₇	ΣIQ
	Уровень отвержения гипотезы об однородности, α						
ISTJ/ESFJ	0,18	0,006	0,08	0,05	0,023	0,031	0,0049
ISTJ/ESTJ	0,3	- 0,09	0,43	- 0,31	- 0,43	- 0,46	- 0,34
ISTJ/ISFJ	- 0,48	0,15	0,38	0,025	0,09	- 0,14	0,2
ISFJ/ESFJ	- 0,42	0,38	0,39	- 0,18	- 0,35	0,07	0,42
ISFJ/ESTJ	- 0,31	- 0,21	- 0,31	- 0,04	- 0,047	0,33	- 0,12
ESTJ/ESFJ	0,039	0,047	0,026	0,06	0,0007	0,002	0,0007

Примечание: Знак минус означает, что уровень отвержения гипотезы об однородности осуществляется в пользу психологического портрета, стоящего в «знаменателе»

Зададимся уровнем значимости $\alpha = 0,1$ при котором мы будем отвергать гипотезу об однородности уровней ССИ (по Амтхауэру) у типологических портретов составляющих тип темперамента SJ по Д. Кейрси. Выбор такого уровня значимости α определен тем положением, что разумнее отвергнуть гипотезу об однородности темпераментов Д. Кейрси по уровням ССИ, чем принять ее и тем самым впасть в заблуждение о возможности использования понятия типов темпераментов по Д. Кейрси с целью диагностирования типов личности, а, следовательно, и прогнозирования деятельности этих типов.

Анализ результатов, представленных в табл. 2, бесспорно свидетельствует о неоднородности по параметру академического интеллекта типологических портретов составляющих тип темперамента SJ по Д. Кейрси. Таким образом проводить прогнозирование успешности обучения или овладение какой-либо деятельностью, требующей специфических способностей с использованием типов темперамента по Д. Кейрси, нам кажется весьма проблематичным – различие между типами темпераментов может определяться количественным соотношением психологических портретов внутри типа темперамента. Подтвердим эту гипотезу результатами, представленными в табл. 3.

Таблица 3

Оценка степени неоднородности уровней ССИ между психологическими портретами, составляющими типы темперамента SJ и NT (по Д. Кейрси)

Психологические портреты по Д. Кейрси	Субтесты теста Амтхауэра						
	М ₂	М ₃	М ₄	М ₅	М ₆	М ₇	ΣIQ
	Уровень отвержения гипотезы об однородности, α						
ESFJ/INTJ	- 0,1	- 0,015	- 0,022	- 0,22	- 0,005	- 0,003	- 0,0009
ESFJ /ENTJ	0,004	- 0,18	- 0,4	- 0,29	- 0,08	0,41	- 0,44
ESTJ/ENTJ	0,005	0,42	0,2	0,14	0,4	0,02	0,035
ESTJ/INTJ	- 0,06	- 0,03	- 0,038	- 0,05	- 0,034	- 0,032	- 0,008
ISTJ/INTJ	- 0,038	- 0,06	- 0,01	- 0,15	- 0,09	- 0,019	- 0,008
ISTJ/ENTJ	0,016	0,23	0,36	0,21	0,34	0,08	0,14
ESFJ/ENTP	0,30	- 0,33	- 0,25	- 0,11	- 0,28	- 0,01	- 0,09
ISTJ/ENTP	- 0,48	0,24	- 0,48	0,38	0,11	- 0,14	0,44
ISFJ/ENTP	- 0,47	- 0,39	- 0,48	- 0,01	- 0,17	0,47	- 0,15
ESTJ/ENTP	0,27	0,28	0,45	- 0,45	0,15	- 0,13	0,41

Как показывает анализ результатов (см. табл. 3), только в том случае, если тип темперамента NT (по Д. Кейрси) будет состоять в основном из представителей психологического портрета INTJ, можно будет говорить, что тип темперамента NT по уровню академического интеллекта превосходит другие типы темперамента. Таким образом, интеллектуальное превосходство темперамента NT над темпераментом SJ весьма спорно, так как представители психологического портрета ESFJ не уступают по уровню академического интеллекта представителям психологического портрета ENTJ и весьма незначительно представителям психологического портрета ENTP. В свою очередь, представители психологического портрета ESTJ значительно превосходят по уровню представителей психологического портрета ENTJ.

Полученные результаты позволяют сделать вывод, что применение типов темперамента по Д. Кейрси является некорректным с точки зрения прогнозирования

ния успешности обучения по ССИ. Кроме того, уровень академического интеллекта (уровни ССИ), являются только одним из факторов, определяющих успешность обучения и возможно одним из наиболее мощных. Покажем, что уровень ССИ (по Амтхауэру) является только одним из факторов, определяющих успешность обучения. С этой целью мы сравним однородность успешности обучения психологического портрета INTJ с другими психологическими портретами, составляющими тип темперамента SJ. Результаты сравнения представлены в табл. 4.

Таблица 4

Оценка степени однородности успешности обучения респондентов, имеющих психологический портрет INTJ с представителями типа темперамента SJ

Сравниваемые психологические портреты по Д. Кейрси	Учебные дисциплины				
	Начертательная геометрия	Физика	Химия	История	Математика
	Уровень отвержения гипотезы об однородности, α				
ESFJ/INTJ	- 0,04	- 0,35	0,17	- 0,15	0,15
ESTJ/INTJ	- 0,035	- 0,32	0,2	- 0,11	0,14
ISTJ/INTJ	- 0,06	0,47	0,11	- 0,14	0,14
ISFJ/INTJ	- 0,024	0,45	0,31	- 0,04	0,10

Как показывает анализ результатов (см. табл. 3 и 4), несмотря на интеллектуальное превосходство (академического интеллекта) типа INTJ над типами, составляющими темперамент SJ, различие в успешности обучения в пользу INTJ весьма спорно. Действительно представители психологического портрета INTJ значительно превосходит своей успешностью обучения другие психологические портреты по начертательной геометрии, незначимо по истории (кроме ISFJ), и скорее уступают другим портретам по химии и математике. Таким образом, наша гипотеза о том, что уровень интеллекта, хотя и является значимым, но не настолько мощным фактором, чтобы превосходить другие факторы, делая их незначимыми, оказалась верна.

Наши исследования показали, что заслуга Д. Кейрси [14] в том, что он выделил более крупные категории, чем психологические портреты и описал их, на самом деле оказалось его заблуждением, впоследствии приведшем множество исследователей к напрасной трате сил на исследование различий между типами темперамента по различным параметрам личности, в частности, авторов работ [8, 14]. Мы убеждены в том, что использование типологии Д. Кейрси должно быть основано на типологических портретах (по Д. Кейрси). Правда в этом подходе имеется один недостаток – не учитывается тот факт, что признак экстраверсия-интроверсия должен быть расщеплен на тревожного экстраверта и не тревожного экстраверта (холерика и сангвиника), а также тревожного интроверта и не тревожного интроверта (меланхолика и флегматика). Такое расщепление признака позволит оценить способность психологических типов к учебной мотивации, которая бесспорно является достаточно мощным фактором, определяющим успешность обучения и которая, по мнению Шияновой Е.Н. и Котовой И.Б., выступает в качестве «значимой многофакторной детерминации, обуславливающей специфику учебной ситуации в каждый временной интервал» [23].

Список литературы

1. Башмаков А.И., Башмаков И.А. Разработка компьютерных учебников и обучающих систем. – М.: Информ.-издательский дом «Филинь», 2003.

2. Боровиков В. STATISTICA: искусство анализа данных на компьютере. Для профессионалов. – СПб.: Питер, 2001.
3. Бриггс-Майерс И., Мак-Колли М.Х., Хэммер А.Л. Типология Майерс-Бриггс. Психология индивидуальных различий. / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.М. Романова. – М.: «ЧеРо», 2002.
4. Вовна В.И., Морев И.А. О формировании принципов открытого образования реалии и перспективы. // Материалы V Международной научно-практической конференции. – Владивосток: Изд-во ДВГТУ, 2005. С. 21-22.
5. Гарянин Я.Г., Золотайко М.Л. Дистанционное обучение: проявление российской специфики, десять «за» и десять «против». Проблемы открытого образования // Материалы V Международной научно-практической конференции. – Владивосток: Изд-во ДВГТУ, 2005. С. 22-23.
6. Гриндер Дж. Исправление школьного конвейера // Серия «НЛП в педагогике». Сост. А. Горин. – М., 1994.
7. Гриндер Дж., Бэндлер Р. Из лягушки в принцы. – Воронеж, 1993.
8. Долматов А.В. Основы развивающего образования: Теория, методы, технологии креативной педагогики. – СПб.: ВУС, 1998.
9. Елисеев О.П. Практикум по психологии личности. – СПб.: Питер, 2000.
10. Зеер З.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. Модернизация профессионального образования: компетентный подход: Учебное пособие. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005.
11. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология. – СПб.: Изд-во «Питер», 2001.
12. Малышев К.Е. Моделирование в психолого-педагогической деятельности. – Вологда: ВПЦ, 1997.
13. Машбиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. – М: Педагогика, 1988.
14. Павлов К.В. Ваш психологический тип. – К.: Изд-во «Кофр», 1996.
15. Пряженникова О.А., Черненко В.В., Богатырев В.Г. Некоторые аспекты связи функционального диморфизма головного мозга и уровня интеллекта // Личностно-ориентированное профессиональное образование: проблемы становления и перспективы : Сб. материалов Всероссийской научно-практической конференции. – Пенза, 2003. С. 60-64.
16. Пряженникова О.А., Черненко В.В., Богатырев В.Г. Функциональный диморфизм головного мозга и его влияние на уровень интеллекта. // Психолого-педагогические исследования в системе образования. Материалы III Всероссийской НПК. Ч. 6. – М.; Челябинск, 2005. С. 18-21.
17. Пряженникова О.А., Черненко В.В., Богатырев В.Г. Об использовании типологии Д. Кейрси для построения личностно-ориентированной модели при дистанционном обучении. Проблемы открытого образования // Материалы V Международной НПК. – Владивосток: Изд-во ДВГТУ, 2005. С. 82-95.
18. Пряженникова О.А., Черненко В.В., Богатырев В.Г. О влиянии типологии личности на эффективность дистанционного обучения. Проблемы открытого образования // Материалы V Международной НПК. – Владивосток: Изд-во ДВГТУ, 2005. С. 140-144.
19. Пряженникова О.А., Черненко В.В., Гуменюк П.В. Типология личности и информационные технологии обучения // Труды ДВГТУ. Вып. 136. Владивосток, 2004. С. 55-62.
20. Холодная М.А. Когнитивные стили: о природе индивидуального ума. Учебное пособие. – М.: ПЕРСЭ, 2002.
21. Черненко В.В., Пряженникова О.А., Богатырев В.Г. Стили кодирования информации и их влияние на успешность обучения // Материалы НПК «Психолого-педагогические проблемы обучения». – Владивосток, Изд-во ТОВМИ им. С.О. Макарова, 2006. С.192-199.
22. Шарп Д. Типы личности. Юнговская типологическая модель. – Воронеж: НПО «МОДЭК», 1994.
23. Шиянова Е.Н., Котова И.Б. Развитие личности в обучении. – М.: Академия, 1999.

ФОРМИРОВАНИЕ ИДЕОЛОГИЧЕСКОГО ИММУНИТЕТА ОРГАНИЗОВАННОЙ МОЛОДЁЖИ – ЭФФЕКТИВНЫЙ ПУТЬ ЕЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Шаринова Д.Д.

д-р пед. наук, профессор, Ташкентский государственный педагогический университет,
Узбекистан, г. Ташкент

Статья посвящена исследованию модели идеологического иммунитета организованной молодежи, которая способствует формированию эффективных путей ее социализации.

Ключевые слова: идеология, формирование, идеологический иммунитет, молодежь.

Проблема формирования идеологического иммунитета неорганизованной молодежи является одной из актуальных социальных проблем республики Узбекистан.

Дело в том, что в условиях активизации общественно-духовного реформирования государства наблюдается проявление двух взаимосвязанных и в то же время противоположенных тенденций: с одной стороны создаются условия для прогрессирующего развития, а с другой – отмечается тенденция к нарастанию факторов деструктивного воздействия, требующая акцентирования внимания на решении вопроса об идеологическом иммунитете общества и личности с целью предотвращения пагубного влияния различных деструктивных воздействий экстремистских, террористических идеологических течений и идей.

В контексте вышесказанного заслуживает внимания то, что первый Президент Республики Узбекистан И.А. Каримов проблеме идеологического иммунитета связывал с такими важнейшими процессами, как развитие национального самосознания и современного мировоззрения, которые, в свою очередь, происходят под воздействием широких глобализационных феноменов, а также всестороннего национального общественно-духовного реформирования [1].

Согласно литературным данным, «идеологический иммунитет» предполагает: невосприимчивость человека к влиянию деструктивных идей и идеологий; способность разоблачать вредные идеи и противостоять им; умение отстаивать свои идеи и убеждать в них других; деятельность и поведение индивида в соответствии со своей идейной убежденностью [2].

По мнению исследователя А.С. Ачилдиева: «...разработка принципов национальной идеологии предполагает постановку вопроса об идеологическом иммунитете, поскольку это связано с тем, насколько субъекты национальной идеологии освоили и осознали ее и, во-вторых, готовы противостоять чуждым идеологическим воздействиям, которые по- сути своей противостоят общечеловеческим идейно-духовным ценностям, национальным целям и устремлениям». Этот же автор утверждает, что лишь подлинно национальная идеология правомерно и последовательно приводит к актуализации вопроса об идеологическом иммунитете и связанных с ним проблем [3].

Как известно, в настоящее время одна из важных общечеловеческих проблем и угроз международной безопасности и прогрессу – это глобализация идеологических процессов и борьба против нее, уменьшение ее влияния и обеспечение информационной безопасности регионов мира.

Установлено, что глобализация идеологических процессов, их влияние на сознание молодежи связана с различными факторами; в частности влиянием средств массовой информации (СМИ), в результате чего осуществляется идеологическое воздействие, информационная атака, направленная на определенные цели, в том числе на разжигание национальной розни, национализма, религиозного экстремизма, терроризма, способствуя тому, что некоторые ресурсы отрицательно влияют на сознание молодежи, порождая у них интерес к различным деструктивным движениям и группам. На наш взгляд, средства массовой информации имеют свои положительные стороны, благодаря которым люди общаются между собой, узнают новости политики, науки, общественной жизни и т. д. Доказано, что СМИ, в том числе Интернет, помогают формировать социальные представления, систему ценностей, помогают расширять кругозор и совершенствовать знания, предотвращать попытки оказать воздействие, идеологическое влияние на различные группы общества.

Идеологическому влиянию подвергаются все слои населения, и прежде всего наиболее уязвимая его часть неорганизованная молодежь. Следует иметь в виду, что в настоящее время идеологическое влияние не носит стихийный характер, оно осуществляется сознательно, целенаправленно и планомерно. В этих условиях неотложной становится необходимость активизировать идеологическое воспитание молодежи, при участии негосударственных, неправительственных общественных организаций, институтов гражданского общества, образовательных и воспитательных учреждений. Дело в том, что в сознании отдельных молодых людей некоторые идеи укрепляются и влияют на их поведение, мышление, становится неразделимой частью их духовного и психологического состояния. Эти идеи призывают их к действиям, становятся толчком для их проявления, что составляет цель идеологической борьбы: через душу человека проникнуть в его сознание. В связи с этим для нашего общества серьезную опасность представляют следующие идеологические угрозы: попытки восстановить исламский халифат и создать под его знаменем империю мусульманских народов; попытки фальсифицировать нашу историю, национальные ценности и сущность религии; стремление распространить аморальные идеи, способные оказать пагубное воздействие на духовность народа; попытки развязать региональные и международные конфликты, используя различные идеологические средства [2].

Эти угрозы являются формами проявления агрессивной идеологии, направленной, прежде всего, на овладение сознанием неорганизованной молодежи, лишение ее собственных национальных ценностей, достижений мировой цивилизации. Чтобы оградить молодёжь от различных идеологических угроз, сформировать у нее идеологический иммунитет, необходимо вооружить ее подлинно гуманистической идеологией, содержащей в себе мощный импульс духовного возвышения народа. Как известно, иммунитет – это комплекс реакций в организме, способных сохранить в нем постоянное внутреннее равновесие, защитить его от проникновения внешних инфекций. Иммунитет также выражает особенность человеческого организма не подчиняться влиянию различных инфекционных заболеваний. Идеологический иммунитет – это система ценностей и знаний, служащие обогащению духовного мира человека, связанные с интересами страны, народа, служащие надежным щитом против идеологических угроз.

В контексте рассматриваемой проблемы заслуживает внимания статья «Форум вдохновил неорганизованную молодежь» (2017), в которой отмечено, что дви-

жение предпринимателей и деловых людей, представителей Либерально-демократической партии Узбекистана, реализовало новый проект по работе с неорганизованной молодежью, направленных на вовлечение ее в предпринимательство, обеспечение ее занятости под девизом «Моя любовь и преданность – тебе, родной Узбекистан!» В Намангане проведен молодежный форум «С идеями Президента – к великому будущему».

На форуме было уделено особая внимание неорганизованной молодежи – юношам и девушкам, сидящим без работы и не занятым определенным видом деятельности, в частности в Наманганского областного с неорганизованными молодыми людьми были организованы встречи с работниками районных советов партии, активистами махалли, лидерами первичных организаций, депутатами, руководителями предприятий, организаций и учреждений, предпринимателями.

В ходе этих встреч молодежь ознакомили с наличием вакансий с условием их труда после которых более 300 представителей неорганизованной молодежи, желающих трудоустроиться, были устроены на работу в субъекты предпринимательства.

В рамках форума были проведены мероприятия в различных уголках города – Намангана: встреча под девизом «Наша опора и надежда, решающая сила – молодежь», в ходе которой неорганизованная молодежь, исходя из своих интересов и предпочтений, выбрала себе наставников из числа предпринимателей; в Наманганском государственном университете «Все мы ответственны за великое будущее Родины» состоялась встреча с талантливой молодежью, достигшей больших успехов в спорте, искусстве и науке. Они рассказали сверстникам о своих успехах и призвали быть еще более инициативными, активно участвовать в различных мероприятиях, спортивных соревнованиях и реализации Стратегии действий. Вместе с тем на аллее у стеллы Мира города Намангана среди неорганизованной молодежи организован конкурс под девизом «Красота родной страны – моими глазами». Главной темой конкурса стала независимость нашей страны, в ходе которого талантливая молодежь отобразила в своих работах осуществленные в годы независимости широкомасштабные созидательные работы в нашей стране.

Несомненно, проведение подобных мероприятий оказывает несомненную помощь неорганизованной молодежи в ее социализации и трудоустройстве позволяет молодежи приобрести современные знания и профессии, заняться предпринимательством.

Список литературы

1. Каримов И.А. Идеология – это объединяющий флаг нации, общества, государства. // Каримов И.А. Своё будущее мы строим своими руками. Т.7. – Ташкент: Узбекистан, 1999.
2. Кадирова З.Р., Алиев В.Р. Толерантность: диалог мировоззрений и идеологий иммунитетов. Т. – 2013. 120 с.
3. Конституция Республики Узбекистан. – Ташкент: Узбекистан, 2010.
4. Ачилдиев А.С. Миллий истиклол госяи – миллатлараро муносабатларни такомиллаштириш омили: автореф. дисс. ...д.ф.п. – Тошкент: ИФП АН РУз, 2004.

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Шиповалова О.С.

учитель-логопед, учитель,
ГКОУ «Волгоградская школа-интернат №5», Россия, г. Волгоград

Геверц Н.В.

учитель-логопед, ГКОУ «Волгоградская школа-интернат №5», Россия, г. Волгоград

Статья посвящена исследованию методических аспектов по организации логопедической работы по коррекции лексико-грамматического строя речи обучающихся.

Ключевые слова: коррекция, логопедическая работа, методика, интеллектуальные нарушения, речь.

Развития словаря ребенка тесно связано, с одной стороны, с развитием мышления и других психических процессов, а с другой стороны, с развитием всех компонентов речи: фонетико-фонематического и грамматического строя речи.

С помощью речи, слов ребенок обозначает лишь то, что доступно его пониманию. В связи с этим в словаре ребенка рано появляются слова конкретного значения, позднее – слова обобщающего характера.

Развитие лексики в онтогенезе обусловлено также развитием представлений ребенка об окружающей действительности. По мере того, как ребенок знакомится с новыми предметами, явлениями, признаками предметов и действий, обогащается его словарь. Освоение окружающего мира ребенком происходит в процессе речевой и речевой деятельности при непосредственном взаимодействии с реальными объектами и явлениями, а также через общение со взрослыми.

Вопросу развития лексики ребенка посвящено большое количество исследований, в которых данный процесс освещается в различных аспектах; психофизиологическом, психологическом, лингвистическом, психолингвистическом.

Формирование лексико-грамматического строя речи – это длительный и трудоемкий процесс. Но если умело заинтересовать детей, продумать построение занятия, то здесь можно добиться значительных результатов. Основываясь на опыте своей педагогической работы, автор составляет такие занятия сам, подходя к делу творчески, используя разные игровые приемы и оборудование. Формирование грамматического строя речи (словоизменения, синтаксической структуры предложения) осуществляется лишь на основе определенного уровня когнитивного развития ребенка. Так, при формировании словоизменения воспитанник, обучающийся, прежде всего должен уметь дифференцировать грамматические знания (рода, числа, падежа и др.), так как прежде чем начать использовать языковую форму, ребенок должен понять, что она означает. При формировании грамматических категорий речи ребенок должен усвоить сложную систему грамматических закономерностей на основе анализа речи окружающих, выделения общих правил грамматики на практическом уровне, обобщения этих правил и закрепления их в собственной речи.

Коррекционная работа должна включать фронтальные, подгрупповые, индивидуальные занятия.

Этапы реализации программы:

1) диагностический – на данном этапе проводится диагностика отклонений в развитии речи ребенка с ОВЗ, определяются его психологические особенности; определяется уровень сформированности лексико-грамматического строя речи обучающегося;

2) формирующий этап – разработка и реализация программы деятельности логопеда по формированию грамотного лексико-грамматического строя речи;

3) промежуточный срез – оценка изменений в уровне лексико-грамматического развития воспитанника с интеллектуальными нарушениями;

4) контрольный – оценка эффективности предложенной нами программы.

В работе можно использовать авторские программы Ткаченко Т.А., Коноваленко В.В., Коноваленко С.В., Нищевой Н.В.

Использование различных форм работы обеспечивают лучший результат выполнения заданий и усвоение материала.

Как бы ни стремился педагог на фронтальных занятиях учесть индивидуальные особенности каждого ребенка, достичь этого очень трудно, потому что каждый ребенок по-разному понимает вопросы и выполняет задания, поэтому при индивидуальной работе, собирая детей маленькими группами организовать и провести работу более эффективно. Это особенно важно при выполнении заданий на самостоятельное образование новых слов и их форм, так как в таких упражнениях ребенок накапливает опыт творческого использования своих умений, что необходимо для овладения грамматическим строем языка.

Основные задачи – это обогащение и активизация словаря, т.к. в процессе словарной работы ребенок накапливает необходимый запас слов, постепенно овладевает способами выражения в слове определенного содержания и в конечном итоге приобретает умение выражать свои мысли наиболее точно и полно. А также формирование грамматического строя речи, направлено оно на развитие умения, выражать свои мысли простыми и распространенными, сложносочиненными и сложноподчиненными предложениями, правильно использовать грамматические формы рода, числа, падежа.

Всю работу необходимо разделить на два раздела, это – работа над словом и работа над предложением.

Так при работе над словом, формируют предметную отнесенность слова (т.е. связь наименования с предметом), на ее основе – обобщающую функцию слова (т.е. отнесенность слова не только к отдельному предмету, но и к группе подобных предметов). Формировать понятийно-обобщающую функцию слова (т.е. отнесенность слова к классу предметов: мебель, посуда и т.д.).

Формирование обобщающей функции слова строилась на развитии у ребенка умений выделять свойства и признаки предметов, обозначаемые данным словом, умений находить общий признак среди признаков, выделяющих предметы. В этой работе по выделению признаков предметов, мы учим сравнивать предметы между собой, делать вывод о сходстве или несходстве предметов, развивая наблюдательность детей, их познавательную активность.

Так, отработывая на подгрупповых занятиях такие игровые приемы – для практического ознакомления детей с использованием в речи существительных: «Что спрятано?», «Парные картинки», «Что нужно кукле?», «Что кому нужно?», «Кто чем защищается?», «Лото». Мы закрепляем в речи детей правильное употреб-

ление существительных единственного, множественного числа в именительном, родительном, винительном, дательном, творительном, предложном падежах.

Такие игры как, «один – одна – одно», «Разложи картинки» – учим детей различать род существительных. В играх «Что это?», «Игра в загадки», «Обобщения», мы используем при отработке и закреплении обобщающих понятий. Все эти игры предполагают активный поиск слова и понимание его значения. Все эти игры и такие как «Чьи детки?», «Рыбы, звери, птицы», «Сложи животное», «Угадай, что это?», «Овощи» в этих играх закрепляется понятие о живых и неживых предметах, сначала формируем каждое понятие отдельно (живые – неживые), а затем проведем сравнение и сделаем вывод, подчеркнув общее свойство предметов, например: они живые.

С большим интересом дети воспринимали игры на отгадывание загадок, такие игры как отгадывание загадок приносит большую пользу, потому что; детям предлагается набор признаков, по которым они должны определить предмет. Мы предлагали детям самим придумать или вспомнить свои загадки.

Таким образом, программа обогащения и активизации словаря включала в себя, помимо задач ознакомления с предметами и явлениями окружающей действительности, углубления знаний о предметах и явлениях, формирования понятий, следующие задачи:

- 1) раскрытие многозначности слова;
- 2) расширение запаса синонимов и антонимов;
- 3) формирование умения правильно употреблять слова.

На протяжении всей работы в процессе специально подобранных игровых упражнений, логопедическая работа должна быть направлена на формирование словообразования существительных, глаголов, прилагательных. Для формирования и закрепления словообразовательных моделей, прежде всего, уточняется связь между значением морфемы и ее знаковой формой (звучанием). Закрепление этой связи осуществляется на основе сравнения слов с одинаковой морфемой, определения общего, сходного значения слов с общей морфемой (дом-ик, стол-ик), выделения этой общей морфемы, уточнения ее значения.

Приведем пример некоторых игровых упражнений по закреплению словообразования существительных на фронтальных занятиях – это игры «Назови ласково», «Что для чего?», «Кто у кого?», «Назвать животных парами», «Игра с мячом», «Как зовут папу, маму, детеныша?», «Два брата ИК и ИЩ», «Назвать профессии» и др. Отдельно мы использовали подобные игры при отработке на индивидуальных занятиях.

Список литературы

1. Винарская Е.Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии. – М.: Просвещение, 1987. – 212 с.
2. Гвоздев А.Н. От первых слов до первого класса. – Саратов, 1981.
3. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников, второе издание. М.: Просвещение, 1990.
4. Зикеев, А.Г. Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений [Текст] / А.Г. Зикеев. – М.: Академия, 2008. – 200 с.
5. Интеграция специалистов при коррекции речевых нарушений у детей / Под общ. ред. М.А. Поваляевой. – Ростов н/Д., 2001. – 138 с.
6. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии. – М., 1968.
7. Левина Р.Е. Опыт изучения неговорящих детей-алаликов. – М., 1951.
8. Нищева, Н. В. Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи [Текст] / Н.В. Нищева. – СПб., 2001.
9. Поваляева М.А., Караханян Л.Р. Поиск нетрадиционных методов в коррекционной педагогике. – Ростов н/Д., 1997. – 70 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Шмидт Ю.И.

Ишимский педагогический институт им. П.П. Ершова (филиал)
Тюменского государственного университета, Россия, г. Ишим

В статье представлено описание работы по реализации педагогических условий формирования самостоятельности у детей старшего дошкольного возраста: обеспечение мотивационной связи разных видов деятельности с приоритетом на продуктивную; особая организация совместной деятельности детей и взрослых, направленной на приобретение ребенком практического опыта реализации продуктивной деятельности; создание особой изобразительно-творческой минисреды, позволяющей свободно использовать ее компоненты, легко и гибко ее менять, дополнять или даже создавать в зависимости от собственных задач.

Ключевые слова: самостоятельность, ребенок старшего дошкольного возраста, формирование самостоятельности, условия формирования самостоятельности.

В данной статье мы опишем, как проходила реализация педагогических условий формирования самостоятельности у детей старшего дошкольного возраста в период реализации ФГОС ДО в МАУДО №2 «Звездочка» г. Ишима. В качестве необходимых для формирования самостоятельности у детей старшего дошкольного возраста мы выделили следующие педагогические условия:

- обеспечение мотивационной связи разных видов деятельности с приоритетом на продуктивную;
- особая организация совместной деятельности детей и взрослых, направленной на приобретение ребенком практического опыта реализации продуктивной деятельности;
- создание особой изобразительно-творческой минисреды, позволяющей свободно использовать ее компоненты, легко и гибко ее менять, дополнять или даже создавать в зависимости от собственных задач.

Реализацию выделенных нами педагогических условий формирования самостоятельности у детей старшего дошкольного возраста мы осуществляли через Программу формирования самостоятельности у детей старшего дошкольного возраста в продуктивной деятельности (далее Программа).

Цель Программы – сформировать самостоятельность у старших дошкольников в продуктивной деятельности.

Разработанная Программа предполагает поэтапное формирование у старших дошкольников самостоятельности в продуктивной деятельности.

Программа состоит из двух этапов:

Первый этап – формирование у детей представлений и мотивации выполняемой деятельности.

Второй этап – становление практических навыков проявления самостоятельности в продуктивной деятельности.

В рамках Программы мы все развивающие задачи на занятиях продуктивной деятельностью облекали в рамки интересного дела.

В подборе содержаний для продуктивной деятельности мы опирались одновременно на типы работы и на культурно-смысловые контексты. Рассмотрим эти смысловые контексты более подробно.

1. Изготовление игрушек, игровых материалов и предметов, обслуживающих собственную познавательно-исследовательскую деятельность детей. Работа в этой «упаковке» строится по преимуществу на конструктивных материалах, но может включать и сочетание разнообразных материалов (конструктивных, изобразительных, бумаги, тканей и пр.) и развивать соответствующие специфические умения и навыки. Подбор конкретной тематики зависит от актуальных игровых интересов детей и реализуемых в этот момент задач познавательно-исследовательской деятельности. Возможны все типы работы, но наиболее подходящей для этой «упаковки» является работа по образцам и схемам.

2. Создание работ для «художественной галереи». Эта «упаковка» связана в основном с художественной, изобразительной деятельностью и соответствующими материалами. Используется для «введения» детей в виды и жанры изобразительного искусства. Целенаправленное создание работ для периодически сменяющейся экспозиции собственной художественной галереи группы позволяет в осмысленной для детей форме ориентировать их на овладение все более сложными изобразительными средствами, на совершенствование соответствующих умений и навыков. Наиболее подходящими для этой «упаковки» являются работа с незавершенными продуктами и работа по словесному описанию. В отдельных случаях возможна работа с использованием образцов.

3. Создание коллекций разного рода и их оформление. Работа в этой «упаковке» преимущественно связана с моделированием вещей и их классификацией, связывающей продуктивную деятельность с познавательно-исследовательской деятельностью взрослого с детьми. Может использоваться для введения детей в культурное пространство музея и места сбора и хранения коллекций. Наиболее подходящие типы работы – по образцам и схемам.

4. Создание макетов как предметное воплощение целостных миров, представленных в художественной литературе, мультфильмах, сюжетной игре детей. Работа включает элементы конструирования и художественного изобразительного творчества в виде скульптурного моделирования из пластических материалов; сочетается с введением представлений о природных и культурных ландшафтах, об искусстве архитектуры. Продукт работы может использоваться в режиссерской игре детей. Наиболее подходящие типы работы – с незавершенным продуктом и по словесному описанию. Возможно сочетание этих типов работы с работой по образцам.

5. Изготовление украшений и сувениров к праздникам. Работа в этой «упаковке» дает возможность широкого использования разнообразных материалов; включает элементы рисования, аппликации, конструирования; связывает детскую жизнь с традициями общества; ориентирует на художественное оформление пространства, вещи. Целесообразно использование всех типов работы.

6. Создание и оформление «книги». Эта «упаковка» включает изготовлена иллюстрирование книг по собственным рассказам детей, сборку тематических словарей с собственными рисунками, ведение летописи группы, дневника природы и пр. Предполагает развитие изобразительных умений. Используется для введения многоаспектного представления о книге; связывает продуктивную деятельность со словесным творчеством детей, с познавательно-исследовательской деятельностью, способствует освоению чтения и письма. Может иметь выход на создание библиотеки группы как хранилища приобретенных знаний. Наиболее подходящие типы работы – с незавершенным продуктом и по словесному описанию.

7. Подготовка материалов для «театра». «Театр», как общий смысловой контекст для разнообразных работ, связывает продуктивную деятельность с детской

сюжетной игрой, с чтением художественной литературы. Сочетание различных материалов позволяет использовать эту «упаковку» для совершенствования широкого спектра изобразительных и конструктивных умений, навыков работы с различными инструментами. Возможно использование всех типов работы.

Каждая из представленных «упаковок» наполняется конкретным тематическим содержанием в зависимости от актуальных интересов детей группы, прочитываемых художественных текстов, циклов познавательно-исследовательской деятельности, интересных событий, происходящих внутри и за пределами детского сада. Именно этим определяется, какие игрушки мастерить с детьми, что рисовать, какие коллекции или макеты создавать, какой спектакль оформлять и т.д.

Типы работы и культурно-смысловые контексты вместе образуют алгоритмическую матрицу, задающую все многообразие содержаний продуктивной деятельности с учетом как ее развивающих функций, так и привлекательности для детей, которая представлена в таблице.

Таблица

Типы работы и культурно-смысловые контексты

Культурно-смысловой контекст	Тип работы			
	по образцу	с незавершенным продуктом	по схеме	по словесному описанию
1. Предметы для игры	+	+	+	+
2. Художественная галерея	+	+	-	+
3. Коллекция	+	+	+	+
4. Макет	+	+	-	+
5. Украшение-сувенир	+	+	+	+
6. Книга	-	+	-	+
7. Театр	+	+	+	+

Занятия продуктивной деятельностью организовывались два раза в неделю, в определенные дни, что способствовало созданию привычного распорядка жизни и способствовало возникновению у детей настроенности на предстоящую работу. Занятия проводились не в дополнение, а взамен традиционных.

Для детей мы обозначили эти занятия как работу в «мастерской» – особым образом организованном пространстве, где целенаправленно создавались вещи – красивые, интересные и нужные для детской жизни. Так происходила реализация третьего условия – создание особой изобразительно-творческой мини-среды, позволяющей свободно использовать ее компоненты, легко и гибко ее менять, дополнять или даже создавать в зависимости от собственных задач.

Добровольное включение детей в продуктивную деятельность предполагало помимо подбора интересных содержаний, соблюдение ряда условий: организацию общего рабочего пространства; возможность выбора цели из нескольких – по силам и интересам; «открытый» временной конец занятия, позволяющий каждому действовать в индивидуальном темпе.

Прежде всего, мы обращали внимание на организацию общего пространства для работы: несколько больших столов с необходимыми материалами. За рабочими столами предусмотрены места для всех потенциальных участников, в том числе и для воспитателя. Мы не отделяли себя от детей, а располагались рядом с ними.

Места не закреплялись за детьми жестко. Каждый мог устроиться, где захочет, выбирая себе соседей. Дети могли свободно перемещаться по комнате, если им требуется какой-то инструмент, материал. Динамичной была и наша позиция. На каждом занятии мы располагались рядом с тем или иным ребенком, который требовал большего внимания – «слабее» других в данном типе работы, с данными материалами, инструментами.

Организованное таким образом общее рабочее пространство обеспечивало возможность каждому участнику видеть работу других, непринужденно обсуждать цели, ход работы и получаемые результаты, обмениваться мнениями, открытиями.

Начиная занятие, мы не обязывали и не принуждали детей к работе, обращали их внимание на подготовленные материалы, предлагает интересные цели для работы.

Детям предлагалось несколько целей (образцов, схем) или разные материалы для реализации одной цели, что обеспечивало выбор по интересам, возможностям. Например, если задачей было попрактиковать детей в работе по образцам, и мы предлагали делать кораблики, то представляли 3-4 образца, которые различались внешним оформлением, содержали разное число деталей. Это позволило детям выбрать работу по вкусу и не оттолкнуть «слабых», потому что в такой ситуации они могли выбрать работу значительно легче.

В рамках первого условия – обеспечение мотивационной связи разных видов деятельности с приоритетом на продуктивную, для выполнения продуктивной деятельности ребенок с необходимостью обращался к другой и затем возвращается к исходной. В основном мы обращались к игровой деятельности. Как правило, мы использовали организационно-деятельностные и продуктивные игры.

Второе условие – особая организация совместной деятельности детей и взрослых, направленной на приобретение ребенком практического опыта реализации продуктивной деятельности предполагало следующее. Мы включались в деятельность наравне с детьми: принимая цель, которую хотели бы предложить детям, сами начинали действовать, становились живым образцом организации целенаправленной продуктивной деятельности. Не инструктировали и не контролировали детей, но обсуждали замыслы, анализировали вместе с ними образцы, комментировали шаги своей работы; дети сами хотели получить конечный продукт; и мы поддерживали и у детей это стремление.

В совместной работе с группой мы вели себя непринужденно, поясняя свои действия, принимая детскую критику и не препятствуя комментированию вслух, обсуждению детьми своей работы, обмену мнениями и оценками, взаимопомощи.

Предлагаемая детям работа была спроектирована на 25-30 минут, необходимых для достижения конечной цели. При этом всегда был некоторый резерв времени, чтобы каждый из детей, действуя в собственном темпе, смог справиться с работой, достичь желаемого результата. В связи с этим работа предполагала «открытый» временной конец; в целом на нее резервировалось 40-45 минут. По мере завершения работы – достижения принятой цели – дети переходили к свободной деятельности по собственному выбору. Мы не покидали «рабочее поле» до тех пор, пока все не завершали работу, ободряя своим присутствием медлительных детей.

Содержание продуктивной деятельности планировалось на месяц вперед, осуществлялся подбор конкретных содержаний с опорой на культурно-смысловые контексты и типы работы; план корректировался в связи с изменением актуальной ситуации.

Вопрос относительно частоты использования тех или иных культурно-смысловых контекстов решался самостоятельно, в зависимости от событий, происходящих в вокруг, актуальных игровых и познавательных интересов детей группы.

Мы приведем лишь примерный вариант обращения к различным культурно-смысловым контекстам. Контексты «предметы для игры» и «художественная галерея» использовались чаще других, в порядке сбалансированного чередования. Контексты «макет», «коллекция», «книга», «театр» были приурочены к содержанию других форм совместной продуктивной деятельности взрослого с детьми.

На протяжении всего периода мы постарались использовать все типы работы, постепенно продвигая детей от деятельности по готовым образцам и незавершенным продуктам к все большему использованию схем и словесных описаний цели.

Кратко обозначим суть предложенной системы занятий продуктивной деятельностью. Прежде всего, это организация занятий в форме совместной партнерской деятельности взрослого с детьми, где соблюдается принцип добровольного включения в деятельность. Он обеспечивается привлекательностью и осмысленностью предлагаемой детям работы, выбором ее по интересам и возможностям, организацией общего пространства деятельности, «открытым» временным концом и дополнительно мотивирующим участием взрослого.

В подборе конкретных содержаний мы руководствовались общеразвивающими задачами, подчиняя им специфические умения и навыки, которые служат лишь средством достижения ребенком продукта-результата (средством реализации его потребности в созидании).

Взамен привычного разделения содержаний по отдельным видам продуктивной деятельности, связанного в основном с формированием специфических умений и навыков, мы использовали иные основания систематизации и подбора конкретных содержаний, в большей мере соответствующие решению приоритетных, общеразвивающих задач. Такими основаниями выступают типы работы (в которых «свернуты» развивающие задачи) и культурно-смысловые контексты (придающие привлекательность работе и включающие продуктивную деятельность детей в общекультурное образовательное пространство).

На наш взгляд, представленный подход поможет воспитателю сделать занятия, связанные с продуктивной деятельностью, более интересными и привлекательными для детей, не теряя из виду развивающие задачи.

Список литературы

1. Андреева, Н.А. Формирование самостоятельности у детей старшего дошкольного возраста в процессе художественного труда [Текст] / Н.А.Андреева // Мир детства и образование: сборник материалов IX очно-заочной Всероссийской научно-практической конференции с приглашением представителей стран СНГ. – Магнитогорск, 2015. – С. 61-65.
2. Воспитываем дошкольников самостоятельными [Текст]: сборник статей. – СПб: Детство-ПРЕСС, 2000. – С.192.
3. Красникова, А.Н. Воспитание инициативы и самостоятельности детей [Текст] / А.Н.Красникова, А.К. Князькина, К.М. Огонькова // Воспитание и обучение: теория, методика и практика: сборник материалов V Международной научно-практической конференции. – 2015. – С. 153-156.
4. Микляева, Н.В. Несколько слов о развитии и поддержке детской активности и самостоятельности [Текст] / Н.В. Микляева // Детский сад от А до Я. – 2008. – №1 – С. 17-23.
5. Чехонина, О.И. Самостоятельная поисковая деятельность детей в образовательном процессе детского сада [Текст] / О.И. Чехонина // Детский сад от А до Я. – 2008. – № 1 – С. 101-107.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://standart.edu.ru> (дата обращения 15.08.2017).

СЕКЦИЯ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ»

ЛФК ПРИ ПОЛИНЕЙРОПАТИИ НИЖНИХ КОНЕЧНОСТЕЙ

Болотин Л.Ю.

студент кафедры экономической теории и государственного управления,
Кемеровский государственный институт, Россия, г. Кемерово

Сметанин А.Г.

старший преподаватель кафедры физического воспитания,
Кемеровский государственный университет, Россия, г. Кемерово

В статье рассматривается ЛФК как один из способов лечения полинейропатии нижних конечностей. Она научит людей следить за своим заболеванием. Также в статье представлены способы традиционного лечения полинейропатии.

Ключевые слова: полинейропатия, ЛФК при полинейропатии, нижние конечности, профилактика, аксональная полинейропатия, дисметаболическая полинейропатия.

Понятие полинейропатии

Полинейропатия – это нарушение работы периферической нервной системы. Среди общих симптомов выделяют снижение чувствительности какого-либо участка тела, в зависимости от того, какая группа нервов повреждена, но зачастую затрагиваются конечности, язык, небо и глотка. Также полинейропатия проявляется снижением двигательной способности, болями в мышцах [1, с. 5].

Чтобы определить причины полинейропатии, следует разобраться в предмете изучения, а именно – что собой представляет периферическая нервная система.

ПНС состоит из длинных отростков нервных клеток, которые передают сигналы и таким образом воспроизводится чувствительная и двигательная функции. Они тесно связаны со спинным мозгом нахождением там своих ядер. Когда они покидают мозговую оболочку, то начинают классифицироваться как периферические нервные волокна. На выходе они переплетаются с вегетативными нервами и таким образом возникают полноценные периферические нервы [1, с. 80].

Когда возникает полинейропатия, поражается определенная часть периферических нервов, и соответственно, симптомы наблюдаются на локализованных участках. На конечностях полинейропатия проявляется симметрично.

В зависимости от того, какие нервы повреждены, выделяют несколько видов полинейропатий:

При моторной повреждены нейроны, отвечающие за движение, поэтому данная способность может быть сильно утрачена при подобного рода полинейропатии.

При сенсорной поражаются волокна, отвечающие за чувствительность, которая сильно нарушается при поражении данной группы нейронов [3, с. 90].

При вегетативной происходит нарушение вегетативных регуляторных функций: гипотермии, атонии и пр.

Среди основных причин полинейропатии выделяют следующие:

- наследственные;
- аутоиммунные;
- метаболические;
- алиментарные;

- токсические;
- инфекционно-токсические [3].

По области, которая поражается при полинейропатии, выделяют две:

- аксональная – поражается осевой цилиндр;
- демиелинизирующая – поражается миелин [1, с.103].

Аксональная полинейропатия нижних конечностей происходит при всех видах заболевания. Отличие заключается в преобладании нарушения – это может быть снижение чувствительности или же нарушение двигательной функции. Учитывая то, что полинейропатия имеет прогрессирующий характер, в подавляющем большинстве сначала нарушается чувствительность, так и двигательная способность. В некоторых случаях чувствительность сохраняется, а движения ограничены.

При дисметаболической полинейропатии нижних конечностей повреждается оболочка нервных волокон и это приводит к болевым ощущениям.

Профилактика и ЛФК при полинейропатии

При полинейропатии нижних конечностей нужно обратить внимание на гимнастические упражнения, восстанавливающие работу мышц и улучшающие кровоснабжение. Для улучшения питания конечностей нужно вращать суставы, сгибать и разгибать ноги. Конечно, на первых порах нужна помощь, если ноги не в тонусе, но со временем начнется так называемая активная фаза и больной сможет сам следить за наличием движения конечностей.

Большую роль, особенно на начальном этапе, является массаж конечностей. Конечно, постоянно следить за процессом восстановления профессиональный массажист не сможет, поэтому нужно запомнить его движения и повторять с помощью близких людей, а также делать самомассаж. Только так воздействуя на пораженные ноги, можно ожидать благоприятного прогноза, и, как следствие, выздоровления [3].

Рецепты народной медицины для лечения полинейропатии:

1. Имеется эффективный и очень простой рецепт лечения недуга: трижды в день по 15-20 минут больной должен топтаться голыми ступнями на стеблях жгучей крапивы.

2. Принимайте теплые ванночки для больных конечностей с стеблями и листьями топинамбура, шалфеем, душицей, пустырником. Измельчите и смешайте по 100 грамм этих лечебных трав и залейте тремя литрами кипятка на один час.

3. Процедите и влейте настой в подходящую для Вас посуду и долейте немного воды комнатной температуры. Продолжительность процедуры – 10-15 минут.

4. Если на данный момент у Вас нет никаких лекарственных растений, принимайте обыкновенные теплые ванны для ног, затем смажьте ступни кремом с пчелиным ядом или пиявками.

5. Топинамбур можно есть в любом виде, для приготовления салатов можно использовать и листья, и корнеплоды. Не ленитесь, ешьте топинамбур, заправляя его корни и листья растительным или (еще лучше) оливковым маслом.

6. Если Вам лень все это приготовить, съешьте перед обедом в сыром виде пару небольших корнеплодов топинамбура. Рекомендуется $\frac{1}{3}$ потребляемой картошки заменить топинамбуром [2].

Физические упражнения при полинейропатии:

1. Нужно потянуть пальцы ног руками и таким образом растягивайте их около десяти секунд. После нужно покрутить стопами вправо и влево, делая вращательные движения. В завершении сделайте массаж подошвы стопы и медленно промассируйте каждый палец.

2. Упражнение посложнее, поскольку делается стоя. Медленно поднимайтесь на носочках, после – перекачивайтесь с носочка на пяточку и так несколько раз. Только делайте это осторожно, чувствительно, поскольку при полинейропатии нижних конечностей противопоказано долго ходить, и вообще запрещен бег. Нагрузка должна быть дозированной.

3. В положении сидя, сделайте упор на руки, одну ногу согните в колене и сгибайте вправо-влево на пол и через другую ногу. Так делается небольшой массаж конечностей, особенно нижних частей ног, стопы. При полинейропатии даже простые упражнения важны.

4. Сделайте то же, но оторвав пятку от пола, такое упражнение хорошо улучшает кровообращение.

5. Поднимите ногу и сгибайте и разгибайте колено над полом. Но это упражнение более нагружающее, сделайте несколько раз. Разработка коленного сустава улучшает приток крови и держит мышцы в тонусе.

6. Используйте гимнастический мяч для массажа стоп, подвигайте ими в стороны и поворачивайте, это упражнение расслабляет, так как есть на что опереться.

7. Поставьте одну ногу на колено другой и поворачивайте стопу. Это лучше положение для самомассажа, если так сидеть удобно.

8. Если растяжка позволяет – сдвиньте стопы вместе, удерживайте их руками и подвигайте коленами вверх-вниз. Это упражнение очень хорошее, только довольно сложное в исполнении [3].

Список литературы

1. Левин О.С. Полинейропатии. – М.: МИА, 2005. 496 с.
2. Сайт рецепты народной медицины URL: <http://narodnaiamedicina.ru/narodnoe-lechenie-polinejropatii.html#i> (дата обращения 26.06.2018).
3. Сайт gimnastikasport URL: <http://gimnastikasport.ru/lechebnaya/pri-polineyropatii-nizhnikonechnostej.html> (дата обращения 25.06.2018).

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЗДОРОВОМ ОБРАЗЕ ЖИЗНИ У СТУДЕНТОВ СРЕДНИХ СПЕЦИАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ЗАНЯТИЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ

Кашин С.С.

магистрант, Самарский государственный социально-педагогический университет,
Россия, г. Самара

Посохов В.П.

доцент кафедры ТОФВ, канд. мед. наук, доцент,
Самарский государственный социально-педагогический университет,
Россия, г. Самара

В статье приводятся результаты педагогического эксперимента по формированию представлений о здоровом образе жизни у студентов Сызранского политехнического колледжа. Теоретический материал был представлен на занятиях по физической культуре и в форме домашних заданий. По мнению авторов, в учреждениях среднего профессионального образования должно быть не менее трех занятий по физической культуре в неделю.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, учреждения среднего профессионального образования, теоретический материал, занятия физической культурой, домашние задания.

Здоровый образ жизни и здоровье в целом представляют собой сложную проблему, которая разрабатывается на протяжении многих лет в философском, медико-биологическом, педагогическом и социальном аспектах.

В настоящее время становится все очевиднее, что болезни современного человека обусловлены прежде всего его образом жизни [2, с. 59]. Следовательно, система образования представляет собой важнейший механизм в мотивации человека на здоровый образ жизни, воспитании практических навыков сохранения и укрепления здоровья.

В специальных научных исследованиях раскрывается тесная связь между здоровым образом жизни и профессиональной подготовкой учащейся молодежи. Показано, что формирование навыков здорового образа жизни и потребности в духовном и физическом совершенствовании, а также профессиональная подготовка специалистов существенно отстают от современных требований общества [3, с. 61; 4, с. 3].

Успешное решение задач по формированию здорового образа жизни, укреплению здоровья и повышению работоспособности возможно при хорошей организации учебного процесса в учреждениях среднего профессионального образования [1, с. 252; 6, с. 288].

Объект исследования – формирование представлений о здоровом образе жизни у студентов политехнического колледжа.

Предмет исследования – занятия физической культурой как средство формирования представлений о здоровом образе жизни студентов.

Цель исследования – дать анализ и определить подходы к решению проблемы формирования здорового образа жизни у студентов на занятиях по физической культуре.

Гипотеза исследования. Предполагалось, что студенты имеют определенный уровень теоретических знаний и навыков здорового образа жизни, приобретенных в семье и общеобразовательной школе. Использование специального теоретического материала в процессе физического воспитания в политехническом колледже позволит повысить данный уровень.

Настоящая работа выполнена на базе Сызранского политехнического колледжа. В исследовании приняли участие 80 студентов II курса в возрасте 16-21 лет. Контрольную группу составили 20 юношей и 20 девушек; в экспериментальную группу вошли 20 юношей и 20 девушек.

В работе использовался метод определения сформированности здорового образа жизни М.К. Салаватовой [5]. Для оценки уровня сформированности здорового образа жизни автор предлагает следующие критерии: валеологическая грамотность, отношение к здоровому образу жизни, умения организации здорового образа жизни.

Условно выделены 5 уровней сформированности здорового образа жизни: 0 уровень – низкий; 1 уровень – ниже среднего; 2 уровень – средний; 3 уровень – выше среднего; 4 уровень – высокий.

Формирование представлений о здоровом образе жизни осуществляется через две формы организации учебно-воспитательного процесса: теоретическая часть занятия по физической культуре, домашние задания.

Формирующий эксперимент проводился на основе программы, включающей следующие разделы:

1. Здоровье как важнейшая составляющая полноценной и счастливой жизни. Физическая подготовленность как показатель здоровья.

2. Здоровый образ жизни как главное условие сохранения и укрепления здоровья. Факторы, способствующие и препятствующие сохранению и укреплению здоровья.

3. Физическая культура как основной фактор здорового образа жизни. Средства физической культуры.

4. Массовый спорт как фактор укрепления здоровья и профилактики вредных привычек.

Студентам контрольной группы теоретический материал по здоровому образу жизни предлагался в форме домашних заданий. В экспериментальной группе теоретический материал давался на занятиях по физической культуре непосредственно перед практическими заданиями.

Занятия по физической культуре в контрольной и экспериментальной группах проходили два раза в неделю.

В начале исследования в контрольной группе ни один из юношей не показал высокий и выше среднего уровни сформированности представлений о здоровом образе жизни. У большинства респондентов выявлен средний уровень – 8 человек (40,0%). Уровень ниже среднего установлен у 7 испытуемых (35,0%) и низкий – у 5 человек (25,0%).

К окончанию исследования в контрольной группе один юноша (5,0%) показал уровень сформированности представлений о здоровом образе жизни выше среднего; 10 респондентов (50,0%) – средний уровень. Соответственно у 6 (30,0%) и 3 (15,0%) испытуемых определены уровни ниже среднего и низкий.

В начале исследования у девушек контрольной группы получен следующий результат. Ни одна из студенток не показала высокий и выше среднего уровни сформированности представлений о здоровом образе жизни.

У 7 человек (35,0%) выявлен средний уровень. Также у 7 респонденток (35,0%) установлен уровень ниже среднего, и у 6 студенток (30,0%) – низкий.

К окончанию исследования в контрольной группе 9 студенток (45,0%) показали средний уровень сформированности представлений о здоровом образе жизни. Соответственно у 7 (35,0%) и 4 (20,0%) человек установлены уровни ниже среднего и низкий.

В начале исследования в экспериментальной группе ни один из юношей не показал высокий и выше среднего уровни сформированности представлений о здоровом образе жизни. У большинства испытуемых выявлен средний уровень – 8 человек (40,0%). Уровень ниже среднего установлен у 6 респондентов (30,0%) и низкий также у 6 человек (30,0%).

К окончанию исследования в экспериментальной группе два студента (10,0%) показали уровень сформированности представлений о здоровом образе жизни выше среднего; 10 респондентов (50,0%) – средний уровень. Соответственно у 5 (25,0%) и 3 (15,0%) испытуемых определены уровни ниже среднего и низкий.

В начале исследования у студенток экспериментальной группы получен следующий результат. Ни одна из девушек не показала высокий и выше среднего уровни сформированности представлений о здоровом образе жизни. У 9 человек (45,0%) выявлен средний уровень. Также у 6 респонденток (30,0%) установлен уровень ниже среднего, и у 5 студенток (25,0%) – низкий.

К окончанию исследования в экспериментальной группе одна студентка (5,0%) показала уровень сформированности представлений о здоровом образе жизни выше среднего. У 9 человек (45,0%) установлен средний уровень. Соответственно у 7 (35,0%) и 3 (15,0%) человек установлены уровни ниже среднего и низкий.

Таким образом, наибольшее количество студентов – юношей и девушек в обеих группах показало средний уровень представлений о здоровом образе жизни. Также весьма значительным оказалось число студентов с низким уровнем и ниже среднего.

На протяжении педагогического эксперимента выявлена положительная тенденция повышения уровня сформированности представлений о здоровом образе жизни у студентов в обеих группах. В экспериментальной группе результат был выше. Трое юношей и две девушки экспериментальной группы начали посещать спортивные секции.

По нашему мнению, в учреждениях среднего профессионального образования должно быть не менее трех занятий по физической культуре в неделю. Теоретический материал по здоровому образу жизни необходимо давать на занятиях и в форме домашних заданий.

Список литературы

1. Ашмарин Б.А. Теория и методика физического воспитания. М.: Просвещение, 1990. 287 с.
2. Вальдман А.В. Валеология: учебник для вузов. М.: Флинта: Наука, 2007. 416 с.
3. Зайцев Г.К. Какой должна быть «Школа здоровья» (о форуме в г.Иваноово) // Валеология. 2001. № 1. С. 60–62.
4. Лапина Г.А. Формирование здорового образа жизни учащихся строительных специальностей учреждений среднего профессионального образования средствами физической культуры и спорта: автореф. дис. ...канд. пед. наук. Коломна, 2004.
5. Салаватова М.К. Формирование здорового образа жизни у старшеклассников в условиях семьи и школы: автореф. ...канд. пед. наук. Майкоп, 2006.
6. Сапронов Ю.Г. Безопасность жизнедеятельности: учебное пособие для студентов учреждений среднего профессионального образования. М.: Академия, 2017. 336 с.

КОНТРОЛИРУЮЩАЯ ПРОГРАММА ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ ШКОЛЬНИКОВ ПО ПРЕДМЕТУ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА»

Максимова С.С.

доцент кафедры теории и методики физической культуры, гимнастики и безопасности жизнедеятельности, Удмуртский государственный университет,
Россия, г. Ижевск

Райзих А.А.

доцент кафедры теории и методики физической культуры, гимнастики и безопасности жизнедеятельности, к.п.н., Удмуртский государственный университет,
Россия, г. Ижевск

Глушченко А.Д.

магистрант, Удмуртский государственный университет, Россия, г. Ижевск

В работе рассмотрены методы оценивания теоретических знаний школьников по предмету «Физическая культура» с помощью использования мультимедийной контролирующей программы. Программа включает в себя правила проведения соревнований, историю развития спорта и технику выполнения двигательных действий по волейболу, баскетболу, легкой атлетике, лыжному спорту и гимнастике.

Ключевые слова: физическая культура, мультимедийная контролирующая программа, контроль знаний.

В последние годы процесс модернизации, происходящие в образовательной сфере по предмету «Физическая культура» предъявляют очень высокие требования к качеству проведения учебных занятий с применением информационных технологий [2, 4].

Активно внедрение новых информационных технологий в учебный процесс по физической культуре начался недавно и в настоящее время полностью не завершен. Это обусловлено, во-первых, слабой материально-технической базой муниципальных бюджетных общеобразовательных учреждений; во-вторых, постоянным обновлением программно-методического обеспечения образовательного процесса; в-третьих, недостаточной компьютерной грамотностью преподавателей данного предмета [2, 3].

В качестве решения данной проблемы предлагается контролирующая мультимедийная программа по предмету «Физическая культура». Данная программа разработана в Удмуртском государственном университете, в основе которой использовалась универсальная программная оболочка, созданная П.К. Петровым, О.Б. Дмитриевым и Э.Ф. Ахметзяновым позволяющая создавать информационные и контролирующие материалы практически по всем дисциплинам [3].

С помощью данной программы в разное время были реализованы информационно-контролирующие системы по гимнастике, информатике, биомеханике, восточным единоборствам. По физической культуре подобных материалов нет, что требует их разработки, изучения эффективности и внедрения в учебный процесс.

Разработанная нами мультимедийная контролирующая программа по физической культуре имеет следующие разделы (блоки):

- волейбол;
- баскетбол;
- легкая атлетика;
- лыжный спорт;
- гимнастика;
- общие вопросы по физической культуре [1].

Структура мультимедийной контролирующей программы представлена на рисунке 1.

Программа открывается с титульной страницы, на которой представлены основные разделы (рис.1). Допуск к отдельным блокам обеспечивается с помощью щелчка мыши по данным ссылкам. После этого происходит запуск выбранного раздела программы. По его завершению можно вернуться к главной странице и продолжить работу с другим блоком или провести проверку знаний.

Программа направлена на освоение учебного материала по всем основным разделам предмета «Физическая культура». Теоретические разделы имеют в своей базе 40 вопросов, которые в произвольной форме выбираются компьютером для создания теста, каждому испытуемому лично.

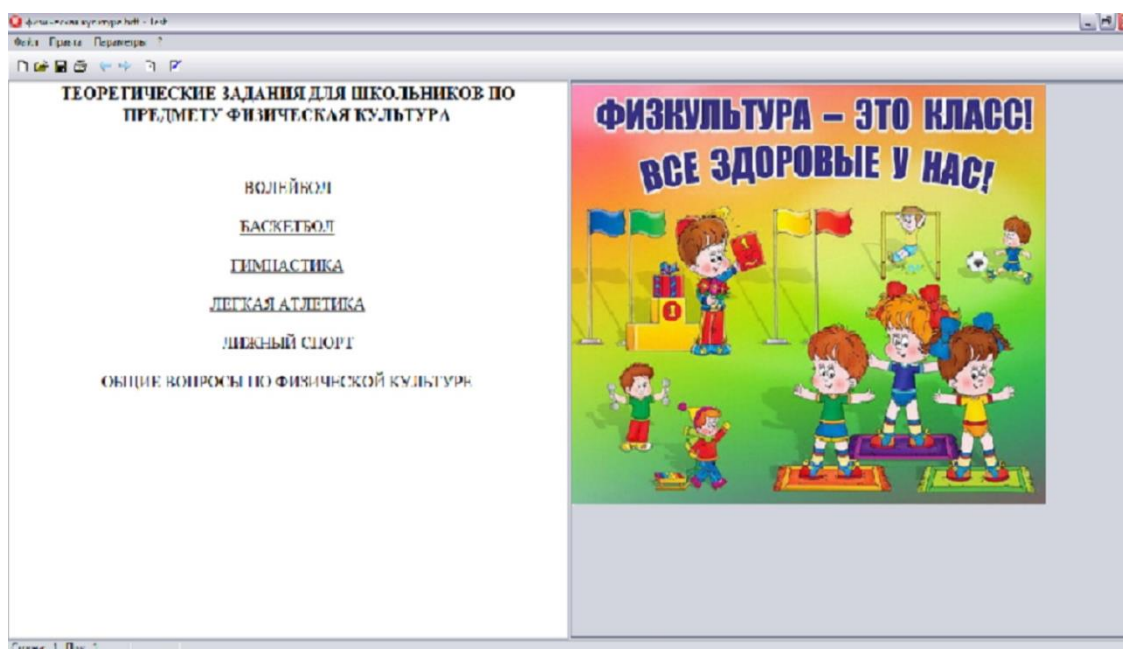


Рис. 1. Титульный лист мультимедийной контролирующей программы

Подбор видеоматериалов осуществлялся с помощью Интернет-ресурсов, использовались видео реальных физических упражнений по всем разделам данного предмета. Видеоматериалы так же выбираются компьютером для создания теста каждому испытуемому лично.

Параметры тестирования могут быть заданы в зависимости от поставленных целей. Условия проведения проверки знаний задаются с помощью вызова «параметров тестирования» (рис. 2).

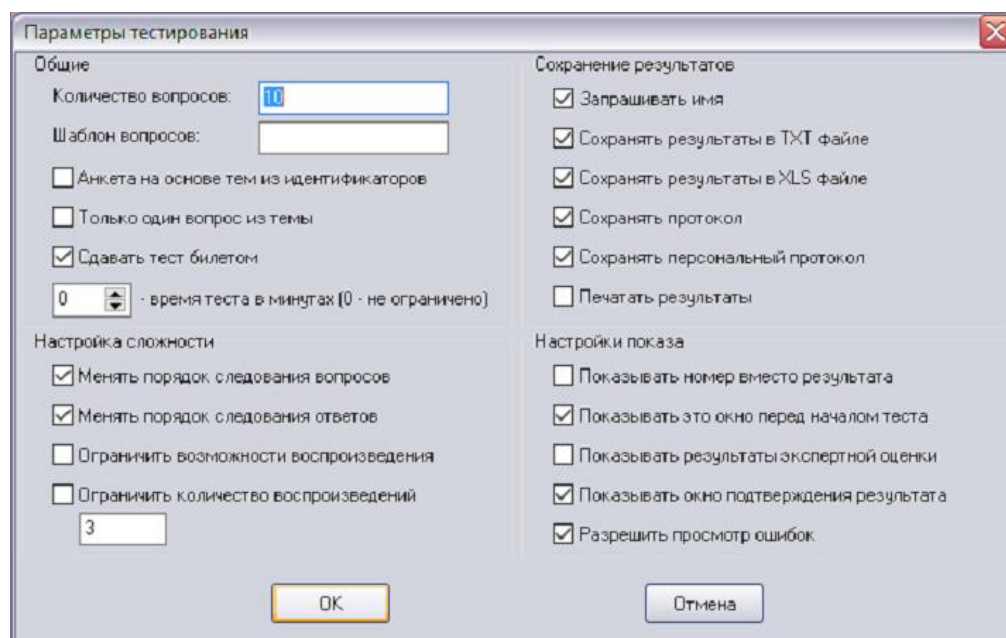


Рис. 2. Окно настройки параметров тестирования

Здесь необходимо задать количество вопросов в тесте, режим перестановки вопросов и ответов, параметры сохранения результатов и ряд других необходимых настроек.

По завершению каждого теста программа выдает результат в окне, приведенном на рисунке 3.

К К К	
Задано вопросов:	10
Правильных ответов:	7
Сделано ошибок:	3
Результат:	70%
<hr/>	
Общая сложность:	10
Сложность правильных ответов:	7
Результат с учетом сложности:	70%
<hr/>	
<input type="button" value="Начать новый тест"/>	
<input type="button" value="Вернуться назад"/>	
<input type="button" value="Просмотреть ошибки"/>	

Рис. 3. Окно с результатами тестирования

В окне указывается количество заданных вопросов, количество правильных ответов и допущенных ошибок, а также подводиться итоговый рейтинг в процентах. Также в виде текстового файла сохраняется протокол тестирования (рис. 3).

Таким образом, универсальная контролирующая программа подготовлена на основе мультимедиа технологии по предмету «Физическая культура», позволяет передавать визуальную информацию (совокупность текстовой, графической и видеоинформации) и направлена на оценивание уровня знаний школьников по основным разделам предмета «Физическая культура».

Выводы

1. Разработанная мультимедийная контролирующая программа по предмету «Физическая культура» позволяет передать визуальную информацию (совокупность текстовой, графической и видеоинформации), обладает интерактивными возможностями: осуществления выбора проверки знаний по различным разделам данного предмета.

2. Разработанная мультимедийная контролирующая программа предназначена для проверки уровня знаний школьников и может использоваться при их подготовке к тестированию, а также направлена на освоение программного материала по всем основным разделам предмета «Физическая культура».

Список литературы

1. Лях В.И., Зданевич А.А. Физическая культура. 10-11 класс. учеб. для общеобразоват. учреждений / В.И. Лях, А.А. Зданевич; под ред. В.И. Ляха – 7-е изд. – М.: Просвещение, 2012. 237 с.
2. Петров П.К. Информационные технологии в физической культуре и спорте: учеб. для студ. Учреждений высш. Проф. Образования / П. К. Петров. – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 288 с.
3. Петров П.К. Практикум по информационным технологиям в физической культуре и спорте: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / П. К. Петров, Э. Р. Ахмедзянов, О. Б. Дмитриев. – М.: Издательский центр «Академия», 2010.
4. Пирогов В. Ю. Информационные системы и базы данных: организация и проектирование: учебное пособие – БХВ – Петербург, 2009. – 243 с.

**РАЗРАБОТКА МУЛЬТИМЕДИЙНОЙ КОНТРОЛИРУЮЩЕЙ
ПРОГРАММЫ ДЛЯ ПРОВЕРКИ УРОВНЯ ЗНАНИЙ СУДЕЙ
ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА»
(НА ПРИМЕРЕ РАЗДЕЛА «ГИМНАСТИКИ» ПРОГРАММЫ
ВСЕРОССИЙСКОЙ ОЛИМПИАДЫ ШКОЛЬНИКОВ)**

Максимова С.С.

доцент кафедры теории и методики физической культуры, гимнастики и безопасности жизнедеятельности, Удмуртский государственный университет,
Россия, г. Ижевск

Райзих А.А.

доцент кафедры теории и методики физической культуры, гимнастики и безопасности жизнедеятельности, к.п.н., Удмуртский государственный университет,
Россия, г. Ижевск

Рылова А.А.

магистрант, Удмуртский государственный университет, Россия, г. Ижевск

В работе рассмотрены методы повышения качества профессиональных компетенций судей по дисциплине «Физическая культура» (на примере раздела «Гимнастики» программы Всероссийской олимпиады школьников), с помощью использования мультимедийной контролирующей программы. Программа включает в себя теоретический раздел «Гимнастики», правила и вопросы судейства практического испытания гимнастики. Также отражены основные направления применения при подготовке судей.

Ключевые слова: гимнастика, олимпиада, судейство соревнований, мультимедийная контролирующая программа.

Процессы модернизации, происходящие в образовательной области «Физическая культура» предъявляют высокие требования к качеству проведения учебных и тренировочных занятий с применением информационных технологий [8].

Внедрения информационных технологий в учебный процесс по физическому воспитанию начался сравнительно недавно и в настоящее время представляет незавершенным. Это обусловлено, во-первых, слабой материально-технической базой общеобразовательных школ; во-вторых, постоянным обновлением программно-методического обеспечения образовательного процесса; в-третьих, недостаточной компьютерной грамотностью преподавателей физической культуры [1, 6].

В настоящее время в Удмуртской республике, начиная с 2001 года, сформировалась эффективная система подготовки школьников к различным этапам предметной олимпиады, а также налажена специальная подготовка к ее заключительному этапу. Тем не менее, олимпиада школьников по своей целевой ориентации, по существу программного содержания, и по технологии организации требует дальнейшего совершенствования [3, 4, 7]. Одним из путей повышения уровня подготовленности участников олимпиад, готовящих их преподавателей физической культуры, а также судей, является применение информационных технологий.

Важное значение в системе подготовки специалистов по физической культуре и спорту сегодня приобретают программно-педагогические средства обучения нового поколения: мультимедийные контролирующие программы (тесты); мультимедийные многоцелевые обучающие системы; мультимедийные презентации; базы

данных образовательного назначения; образовательные Интернет-ресурсы; тренажеры; цифровые видеофильмы и др. [9].

Непосредственно с организацией и проведением соревнований по различным видам спорта связана, и проблема подготовки судей. В этом плане представляет особый интерес использование мультимедиа обучающих программ для подготовки судей по практическому испытанию гимнастики [10].

Подготовка судей требует наличие специальных учебно-методических пособий. Наиболее эффективно эти задачи могут быть решены с помощью современных информационных технологий: создания и использования электронных учебных пособий, моделирования соревновательной деятельности и т.п. В этой связи была предпринята попытка создания компьютерной мультимедийной программы по правилам соревнований на основе универсальной программы по информационно-диагностическим дисциплинам (П.К. Петров, О.Б. Дмитриев, Э.Р. Ахмедзянов), которая включает следующие составные части:

1. Мультимедиа-описание правил соревнований спортивной гимнастики, где кроме текстовой информации даются видеофрагменты и другая графическая информация, поясняющая отдельные положения правил;
2. Банк данных, включающих в себя отдельные элементы, комбинации в целом по практическому испытанию раздела «Гимнастика»;
3. Блок контроля, позволяющий вести контроль и самоконтроль по теоретической части правил соревнований и конкретным правилам оценки упражнений гимнастического испытания;
4. Данные экспертных оценок по отдельным комбинациям [2, 5, 7, 9].

Созданная программа позволяет значительно эффективнее решать проблемы повышения квалификации судей, тренеров и самих спортсменов, проводить судейские семинары и аттестации судей.

Структура мультимедийной контролирующей программы для проверки уровня знаний по дисциплине «Физическая культура» (на примере раздела «Гимнастики» программы Всероссийской олимпиады) приведена на рисунке 1 и включает в себя следующие основные блоки:

1. Раздел «Вопросы теоретического раздела «Гимнастики»:
 - контроль теоретических (общих) знаний по истории гимнастики;
 - контроль теоретических знаний по методике обучения;
 - контроль названий элементов раздела «Гимнастика»;
 - контроль знаний по технике исполнения элементов.
2. Раздел «Вопросы судейства практического испытания гимнастики»:
 - контроль теоретических знаний по правилам судейства практического испытания гимнастики;
 - контроль сбавок за исполнение комбинации;
 - контроль качества исполнения комбинации;
 - контроль трудности (базы) комбинации.

Таким образом, достаточно полно охватывается объем тематических материалов необходимый не только педагогам и судьям, но и их непосредственным участникам олимпиад.

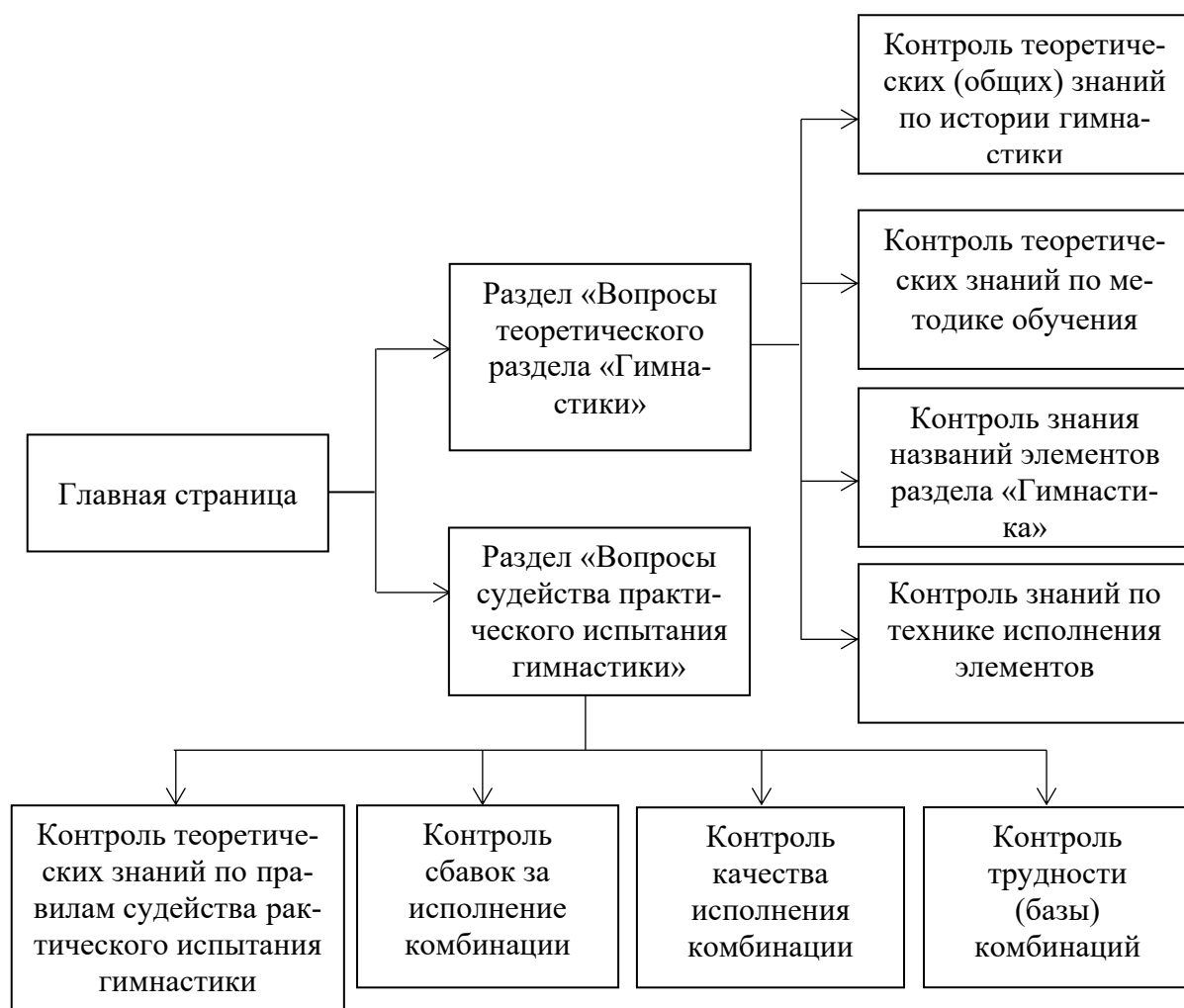


Рис. 1. Структура мультимедийной контролирующей программы

В качестве программного обеспечения для реализации представленной структуры и ввода тестовой информации использовалась универсальная программная оболочка, созданная под руководством П.К. Петровым. Доступ к отдельным тестам обеспечивается с помощью главной страницы, показанной на рисунке 2. Здесь выполнены ссылки на перечисленные выше блоки. Щелчок мыши по ссылке приводит к запуску выбранного теста. По его завершению можно вернуться к главной странице и продолжить работу с другим блоком или провести проверку знаний следующего испытуемого.

В первом разделе осуществляется контроль теоретической части знаний по истории гимнастики, методике обучения, названий элементов раздела «гимнастика» и технике исполнения элементов. Данный блок общий и предназначен для всех категорий пользователей: школьников, учителей и судей. В основу тестовых вопросов раздела проверки теоретических знаний легло методическое пособие главного судьи по практическому разделу «Гимнастика» республиканского этапа олимпиады школьников в Удмуртской республике доцента кафедры ТМФКГиБЖ С.С. Максимовой [7].

Блок контроля практического испытания «гимнастика» в большей степени ориентирован на начинающих судей, что в большей степени повысит уровень подготовки судей по оцениванию выступлений учащихся. Так же этот блок необходим учителям физической культуры, которые учитывая трудность элементов, подготовленность учащихся могут вносить коррективы в тренировочный процесс, для обу-

чения более сложных элементов. На рисунке 3 показано окно контролирующей программы для данного вида проверки знаний.

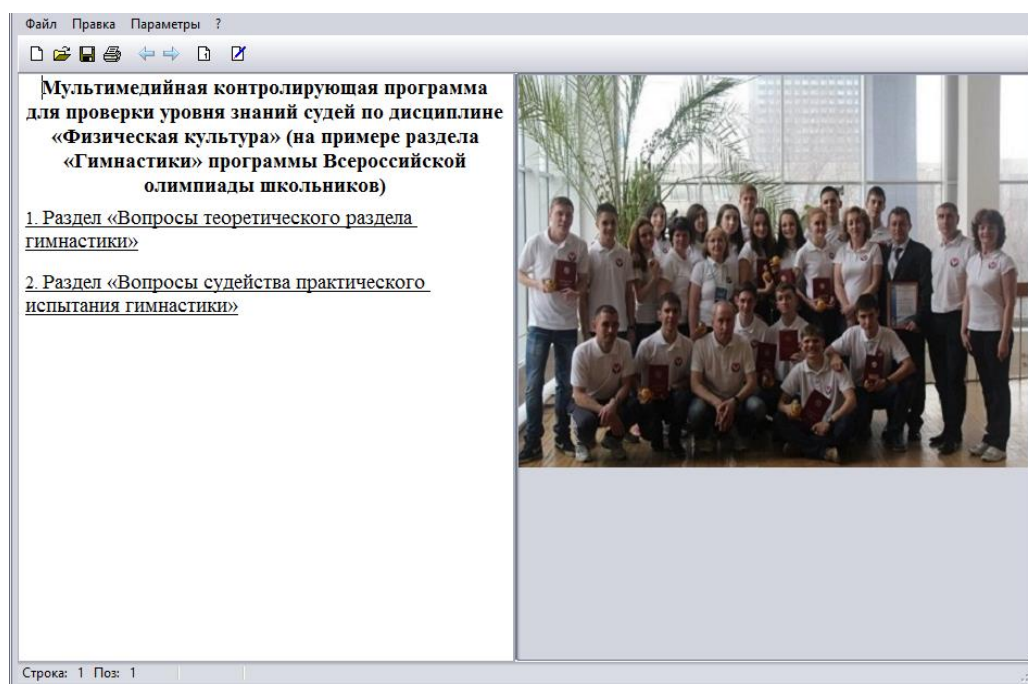


Рис. 2. Главная страница мультимедийной контролирующей программы

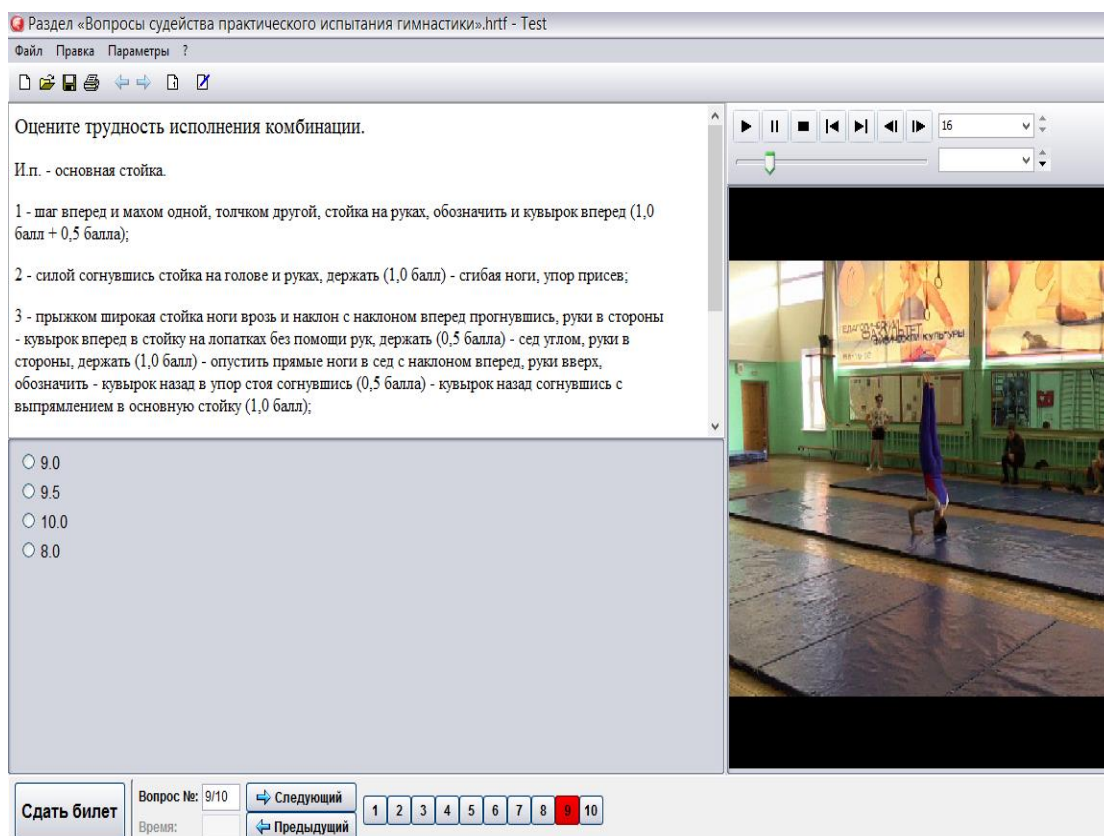


Рис. 3. Окно определения стоимости исполнения комбинации

По завершению каждого теста программа выдает результат в окне, приведенном на рисунке 4.

Щенникова Ирина Сергеевна

Задано вопросов:	10
Правильных ответов:	9
Сделано ошибок:	1
Результат:	90%

Общая сложность:	10
Сложность правильных ответов:	9
Результат с учетом сложности:	90%

Начать новый тест

Вернуться назад

Просмотреть ошибки

Рис. 4. Окно с результатами тестирования

В данном окне указывается количество заданных вопросов, количество правильных ответов и допущенных ошибок, а также подводится итоговый рейтинг в процентах. Также в виде текстового файла сохраняется протокол тестирования.

Тесты разрабатывались для подготовки судей практического раздела «Гимнастика» школьных олимпиад, а также с целью оказания помощи школьникам в подготовке к участию на олимпиадах по предмету «Физическая культура».

Выводы

1. Разработанная мультимедийная контролирующая программа по дисциплине «Физическая культура» (на примере раздела «Гимнастики» программы Всероссийской олимпиады школьников) позволяет передать визуальную информацию (совокупность текстовой, графической и видеоинформации). Она обладает интерактивными возможностями: осуществление выбора разделов проверки знаний по теоретическому и практическому блокам;

2. Разработанная контролирующая мультимедийная программа предназначена для проверки уровня знаний судей по разделу «Гимнастика», может использоваться при их подготовке к олимпиаде и аттестации. При этом программа направлена на формирование системы знаний по правилам и судейству данного раздела и может использоваться преподавателями по предмету «Физическая культура», судьями и школьниками в качестве вспомогательного средства для подготовки к различным этапам Всероссийской олимпиаде школьника по предмету «Физическая культура».

Список литературы

1. Аванесов В.С. Применение тестовых форм в e-Learning // «Современные информационные технологии и ИТ-Образование»: материалы 3-ей Международной научно-практической конференции (6 – 9 декабря 2008г.). – М.: Факультет вычислительной математики и кибернетики МГУ им. М.В. Ломоносова, 2014. [Электронный ресурс]. URL: <http://avanesov.viperson.ru/articles/primenenie-testovyh-form-v-e-learning>
2. Ашмарин Б.А, Виноградов Ю.А, Вяткина З.Н., и др. Теория и методика физического воспитания : учебник для студентов фак. культ. пед. Ин-тов по спец. 03.03. – М.: Просвещение, 1990. – 287 с.
3. Балашова В.Ф, Чесноков Н.Н. XI Всероссийская олимпиада школьников по физической культуре. // Физическая культура в школе. – 2011. – №2. – С. 12-21.

4. Буторина М.А., Максимова С.С. Анализ результатов выступления учащихся 9-11-х классов на республиканских этапах олимпиад по предмету «физическая культура» / М. А. Буторина; научн. рук. С. С. Максимова // Итоговая студенческая науч. конф. Ижевск: Удмурт. ун-т, 2012. – С. 459-462.
5. Васильева В.С., Пунич С.В. Проблемы судейства в спорте на современном этапе развития общества // Символ науки. 2016. № 3-2. С.36-38.
6. ГОСТ Р 55751-2013. Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Электронные учебно-методические комплексы. Требования и характеристики. Разработка ГОСТ Р. – [Электронный ресурс] – URL: <http://www.rags.ru/gosts/gosts/56132/>. – Дата обращения: 26.09.2017.
7. Максимова С.С., Щенникова А.Г., Дружинина О.Ю. X Республиканская олимпиада школьников по физической культуре в 2010 году // Проблемы и перспективы развития физической культуры и спорта в общеобразовательных учреждениях. – Ижевск, 2010. – С. 113-117.
8. Новокрещенов В. В. Тестирование знаний по физической культуре у студентов и школьников: учебно-методическое пособие по тестированию знаний у студентов и школьников по дисциплине «Физическая культура». – Ижевск : Изд-во ИЖГТУ имени М. Т. Калашникова, 2017. – С 148 + 4 вклад.
9. Петров П.К. Информационные технологии в физической культуре и спорте: учеб. для студ. Учреждений высш. проф. образования / П. К. Петров. – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 288 с.
10. Петров П.К. Мультимедийные контролирующие программы как эффективное средство оценки знаний и умений студентов бакалавриата по направлению подготовки «Физическая культура» // Совершенствование системы профессионального физкультурного образования и повышение квалификации специалистов по физической культуре и спорту в рамках реализации федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы: Материалы Всероссийской научно-практической конференции 19-21 октября 2016 года, посвященной 85-летию Удмуртского государственного университета. Ижевск, 2016. С. 162-167.

ОЗДОРАВЛИВАЮЩАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ В ТРЕНИРОВКЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОМГМУ

Ушаков А.Г., Коренкова Н.А.

преподаватели кафедры физической культуры,
Омский государственный медицинский университет, Россия, г. Омск

Одним из популярных направлений в сфере физической культуры и спорта среди юношей, обучающихся в медицинском университете, являются занятия силовыми видами спорта. Анализ тренировочных схем занятий у обучающихся юношей показал, что основной проблемой плохих результатов занимающихся явилось копирование чужих успешных (чемпионских) методик тренировки, которые были взяты со страниц популярных, модных журналов и на просторах интернет ресурсов.

Ключевые слова: силовые виды спорта; юноши, начинающие заниматься в тренажерном зале; методика тренировки в условиях тренажерного зала; тренировочная схема; тренировочный процесс; параметры нагрузки.

В настоящее время одним из популярных направлений в сфере физической культуры и спорта среди юношей, обучающихся в медицинском университете являются занятия силовыми видами спорта, которые проходят в условиях тренажерного зала и подразумевают выполнение упражнений с дополнительным отягощением (штанги, гантели, гири), а также в тренажерах.

За первую половину учебного года среди юношей занятия посетило 32 студента первого курса обучения. Основная цель у 90% обучающихся заключалась в увеличении мышечной массы. Однако большинство юношей (76%) не достигнув желаемого результата, были вынуждены отказаться от занятий с отягощением. Главная причина заключалась в отсутствии или незначительном результате от тренировочных занятий.

Анализ тренировочных схем занятий у обучающихся юношей показал, что основной проблемой плохих результатов, занимающихся явилось копирование чужих успешных (чемпионских) методик тренировки, которые были взяты со страниц популярных, модных журналов и на просторах интернет ресурсов [1,3].

В разработанных данных тренировочных схемах не были учтены генетические реалии начинающих занимающихся, режим их дня, уровень подготовленности, использование спортивных добавок и фармакологических средств. А также не учитывался один из главных принципов тренировки, что нагрузки должны точно соответствовать общему потенциалу здоровья занимающихся.

Цель исследования – разработать тренировочный комплекс упражнений для начинающих занимающихся.

Методы исследования:

- теоретический анализ методической литературы;
- педагогические наблюдения за тренировочным процессом обучающихся.

Результаты и обсуждение: Проанализировав тренировочный процесс начинающих заниматься, можно отметить, что незначительный результат от тренировочных занятий был вызван рядом факторов, таких как:

1. Плохая техника выполнения упражнений. Желание новичков достигнуть за короткое время больших результатов, порою заставляет относиться к правильной технике выполнения упражнений халатно, что в большинстве случаев приводит к отсутствию положительного результата.

2. Малое количество или отсутствие в тренировочной программе многосуставных (стержневых, базовых) упражнений. Для того чтобы достичь максимального результата в силовых видах спорта, основой и фундаментом должен быть минимальный набор средств, то есть стержневых упражнений. В качестве стержневых выделяют следующие упражнения: различные виды приседаний; жим ногами в тренажере; жимы лежа различным хватом и наклоном скамьи; различные варианты становой тяги; отжимания на брусьях; подтягивания; жимы стоя и сидя; тяги штанги или гантели к поясу в наклоне; наклоны со штангой; подъемы штанги на грудь; гиперэкстензия; подъемы ног на пресс; скручивания на пресс [2,4].

3. Слишком редкое тренировочное воздействие на большую мышечную группу (ноги, грудь, спина). Если профессиональные атлеты бодибилдеры получают пользу от тренировки одной большой мышечной группы один раз в неделю, данная схема тренировок называется «сплит», то для большинства начинающих данная схема будет не целесообразной. Так силовая тренировка большой мышечной группы у начинающих (любителей) способствует в ней увеличению синтеза белка и улучшением усвоения белка организмом из пищи. Данное состояние у начинающих атлетов наблюдается в течении 72 часов, дальше оно возвращается к исходному уровню, тогда как у профессиональных атлетов за счет высокого со-

держания анаболических гормонов в организме синтез белка в мышцах может продолжаться более продолжительный промежуток времени [1].

4. Большой тренировочный объем на мышечную группу (упражнений, подходов, повторений). Бывает, что с первого же дня тренировок новички выполняют большое количество упражнений, сетов и повторений на одну мышечную группу. Что сопровождается в лучшем случае перетренированностью (ухудшение иммунной системы) и остановкой результатов, а в худшем – травмой [2].

Приоритет новичками должен отдаваться сокращенным тренировочным программам (3-5 упражнений), данная программа даст возможность максимально сконцентрироваться на каждом упражнении.

5. Отсутствие прогрессии нагрузки. Рост мышечной массы пропорционален росту силовых способностей [2]. Поэтому тренировочный процесс занимающихся в тренажерном зале должен строиться на последовательном увеличении веса отягощения.

Из выше сказанного можно сделать следующие выводы:

На мой взгляд, юноши начинающие занятия в тренажерном зале должны придерживаться следующих рекомендаций (параметров нагрузки):

- первые 2-4 недели должны отводиться формированию правильной техники выполнения упражнений;

- количество занятий в неделю для начинающих должно быть не более 3;

- количество подходов должно быть от 3 до 4, а повторений в одном подходе от 10 до 15;

- вес отягощения должен постепенно на каждой тренировке повышаться (от 1,5 до 5 кг.);

- заниматься по тренировочной программе нужно не менее 6-8 недель;

- тренировочная программа для начинающих должна быть «сокращенной», то есть должно выполняться за тренировку не более 5 упражнений. По одному базовому упражнению на большую мышечную группу:

- 1) приседание со штангой на плечах или жим ногами;

- 2) жим штанги лежа;

- 3) подтягивания на перекладине или тяга верхнего блока сидя в тренажере;

- 4) жим штанги с груди стоя;

- 5) подъем ног или «скручивания» на пресс.

Список литературы

1. Борисов Д. Почему качковские проги не растят мышцы. – 2016 URL: <https://www.youtube.com/watch?v=E5DT-NtmYaU>

2. Мак Роберт С. Думай! Часть 2. М.: Изд-во ООО «Медиа Спорт» 2001. – 317 с.

3. Муравьев В. Л. Жим лежа! М.: Изд-во Лана 2001. – 30 с.

4. Муравьев В. Л. Жим лежа 2! Универсальная жимовая система. М., 2010, – 63 с.

ПРИМЕРНЫЙ ТАКТИЧЕСКИЙ ПЛАН БОЙЦА НА СОРЕВНОВАНИЯХ ПО РУКОПАШНОМУ БОЮ

Ушенин А.И.

старший преподаватель кафедры физической подготовки и прикладных единоборств, канд. пед. наук, доцент, Санкт-Петербургский университет МВД России, Россия, г. Санкт-Петербург

Оруджев А.М.

доцент кафедры физической подготовки и прикладных единоборств, Санкт-Петербургский университет МВД России, Россия, г. Санкт-Петербург

Арсеньев В.А.

доцент кафедры физической подготовки и прикладных единоборств, Санкт-Петербургский университет МВД России, Россия, г. Санкт-Петербург

В статье предлагаются параметры учета данных для принятия тактического плана на соревнования с учетом возможностей подготовки соперников.

Ключевые слова: тактический план, сбор информации, техническая подготовленность, приемы нападения и защиты, волевые и моральные качества, учебно-тренировочные сборы, модель ситуации.

Перед началом соревнований боец должен определить тактику необходимую для достижения нужного результата. На основании создания модели соревнований составляется тактический план. Боец ориентировочно определяет какое место займёт каждый из его соперников, кто и у кого из них выиграет и как сложатся бои с различными участниками. В результате этого складывается своеобразный сценарий соревнований. Борец устанавливает (примерно) как он будет действовать в поединках, какие виды тактики ему предстоит решить на различных этапах. При выборе тактики необходимо опираться на достоверные факты, чтобы она наиболее полно и точно отвечала действительной ситуации.

Подготовка к конкретным соревнованиям начинается с составления тактического плана, который включает в себя:

- сбор информации о противниках и условиях соревнований;
- возможный результат или прогнозирование будущих ситуаций;
- определение (исходя из подготовленности соперников) основного и запасного вариантов действий;
- предусмотреть возможность изменения тактического плана в связи со сменой ситуации в поединке или соревнованиях [1].

Сбор информации проводится до начала соревнований при этом необходимо определить своих вероятных противников, их возможности, а также при каких условиях будут проводиться поединки и подготовиться к ним.

Для сбора информации определяется состав участников в весовой категории, при этом их условно можно поделить на три группы:

- сильные соперники – это те бойцы, которые представляют опасность и к поединкам с ними необходимо особенно готовиться;
- слабые соперники – это бойцы которые не выиграют соревнования из-за слабой подготовленности;

– неизвестные соперники – это бойцы которых нельзя отнести к первым двум группам в связи с отсутствием информации о них.

При определении сильных соперников необходимо составить своеобразный список, исходя из ранее показанных результатов. На первом месте расположить условно наиболее сильного бойца, затем более слабого и т.д.

О каждом сопернике желательно иметь общие сведения, особенно о его технической подготовленности, в частности: какая у него рука сильнейшая – левая или правая, исходя из этого понять в какой стойке он будет работать, какие удары чаще выполняет руками (прямой, сбоку, снизу и т.д.), тоже самое при ударах ногами, какую дистанцию предпочитает (короткую, длинную, среднюю), как владеет борцовской техникой, в том числе болевыми и удушающими приёмами, оценить его скоростные качества, а также иметь данные о его тактической, физической и психологической подготовленности [2].

Кроме того общие сведения о соперниках могут иметь следующие сведения: фамилия, год рождения, национальность, рост, вес (тренировочный и соревновательный), спортивное общество, фамилию тренера, сколько лет занимается рукопашным боем, какой имеет спортивный разряд, лучшее достижение на соревнованиях, в том числе и по другим видам единоборств, у каких сильных бойцов выигрывал и как, а также любые дополнительные сведения.

Общие данные могут быть получены из анкет участников соревнований (если это финалы на крупных турнирах), карточек судьи-информатора, протоколов, отчетов о соревнованиях, из видеозаписей, а также в результате опроса спортсменов и тренеров [3].

Информация о технической подготовленности содержит сведения о приемах и защитах, применяемых бойцом в соревнованиях, и степени их совершенства. Для того чтобы систематизировать технику соперника желательно прочитать протокол хода поединков, в которых символами обозначены баллы за удары рукой, ногой в любую часть тела или голову, броски, удержания, болевые приёмы, нокауты, нокадауны.

По ходу анализа схватки фиксируются действия каждого бойца в соответствующие временные отрезки и их результат.

Информация о тактической подготовленности содержит сведения о решениях, принимаемых бойцом в различных ситуациях соревнований, поединков, при проведении технических действий. Для этого определяют: стойку, передвижение, расположение на ковре, способы сближения и выхода на дистанцию; наиболее часто применяемую тактику поединка (нападение, оборона, контратака) и т.д. [4]

Информация о физической подготовленности содержит сведения о силе, выносливости, скорости и ловкости противников. Желательно иметь конкретные показатели, а если это невозможно, то относительные. При этом развитие качеств вероятного противника приравнивается к развитию соответствующих своих качеств. Если бойцы не встречались между собой, то для сравнения можно взять за эталон такого соперника, с которым не однократно встречались на соревнованиях и его физическое развитие хорошо знакомо.

Информация о психологической подготовленности соперников содержит сведения о степени развития волевых качеств (смелость, решительность, выдержка, настойчивость, инициатива), моральных качеств (дисциплинированность, трудолюбие, скромность, принципиальность, честность и др.) При этом необходимо обратить внимание на то, как боец соблюдает режим, правила, нормы поведения на

соревнованиях. Кроме общепринятых сведений об условиях соревнований необходимо также знать: средство передвижения к местам их проведения, время в пути (особенно для тех спортсменов, которые следят за весом), систему проведения соревнований, состав судейской коллегии и т.д. [5]

Эти данные собираются путем изучения положения о соревнованиях, бесед с тренерами, спортсменами и др.

Перед началом проведения учебно-тренировочных в предсоревновательный период спортсмен должен иметь сведения об условиях их проведения – это время, место, продолжительность тренировки по времени, дням, количество тренировок в день, в неделю, часы и дни общефизической подготовки, восстановительные мероприятия, режим питания и отдыха.

Перед учебно-тренировочными сборами на основании собранных предварительных данных о соперниках в своей весовой категории составляется тактический план подготовки к соревнованиям, который в ходе их может уточняться. Эта работа ведётся по двум направлениям:

- противники и их возможности;
- условия проведения соревнований и их влияние на ход поединков.

Собранная информация служит основой для построения модели ситуации, которая может сложиться в предстоящих соревнованиях.

Полученная информация оценивается и классифицируется, определяется ее важность, влияние на возможный ход поединков. Личностные факторы могут оказать положительное или отрицательное влияние на оценку ситуации и в конечном счете на тактическое решение [6].

Субъективно-эмоциональные факторы могут отрицательно повлиять на составление модели ситуации, правильного принятия тактического решения. Для того чтобы этого не произошло нужно объективно и зрело обсудить положение с тренером и товарищами. Понимание ситуации и вытекающих из нее четких целей и задач соревнования наиболее важно, но любая оценка ситуации требует постоянного пересмотра в связи с появлением новых фактов и обстоятельств в ходе соревнований.

Для того чтобы определить направление тактической подготовки необходимо сравнить показатели технической подготовленности соперников к примеру действия, от которых боец плохо защищается, от которых защищается хорошо, эффективные и малоэффективные действия.

Для прогнозирования своих результатов следует сравнить свои показатели со средними показателями чемпионов, призеров, средних борцов и аутсайдеров.

Правильная оценка информации позволит качественно подготовиться к проведению схваток и скорректировать тактику соревнований.

В зависимости от количества участников можно определить примерное время для соревнований и отдыха, учитывая при этом количество схваток во всех категориях, число ковров, дней соревнований и программу, что потребует внесения исправлений в прежние тактические расчёты [7].

При составлении тактического плана боец перед соревнованиями собирает информацию о них, противниках, их слабые и сильные стороны, предварительно прогнозирует свой результат, но при этом не исключает возможность изменения тактики во время проведения поединков и соревнований в целом.

Список литературы

1. Кудин В.А., Торопов В.А., Дудчик В.И., Куликов М.Л., Науменко С.В., Ушенин А.И. Физическая подготовка: учебник. 2-е изд., испр. и доп. / Кудин В.А. и др. // Изд-во СПбУ МВД России. – СПб.: ООО «Р-КОПИ», 2016.
2. Хыбыртов Р.Б., Ушенин А.И., Торопов В.А. Характеристика педагогической системы обучения сотрудников полиции приёмам рукопашного боя в средствах индивидуальной бронезащиты // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2014. № 1 (61). 168-172 с.
3. Торопов В.А., Ушенин А.И., Дудчик В.И., Золотенко Р.Б., Хыбыртов Р.Б. Рукопашный бой в теории и практике служебной подготовки сотрудников органов внутренних дел: монография / Под ред. проф. В.А. Торопова // Изд-во СПбУ МВД России. – СПб.: ООО «Р-КОПИ», 2016.
4. Оруджев А.М. Бокс как средство подготовки сотрудников (курсантов) к применению боевых приемов борьбы. Материалы XVIII Международной научно-практической конференции 16-17 июня 2016 г., Том II, Иркутск, Восточно-Сибирский институт МВД России 2016 г.
5. Теория и методика физической культуры. Учебник. Ю.Ф. Курамшин. Москва. 2010 г.
6. Максименко А.М. Теория и методика физической культуры: учебник Москва. 2009 год. – 496 с.
7. Зюкин А.В. Рукопашный бой и спортивные единоборства: учебник для курсантов и слушателей Военного института физической культуры. СПб. 2005 г. – 431с.

Подписано в печать 06.07.2018. Гарнитура Times New Roman.
Формат 60×84/16. Усл. п. л. 10,34. Тираж 500 экз. Заказ № 214

ООО «ЭПИЦЕНТР»

308010, г. Белгород, пр-т Б. Хмельницкого, 135, офис 1
ООО «АПНИ», 308000, г. Белгород, Народный бульвар, 70а