



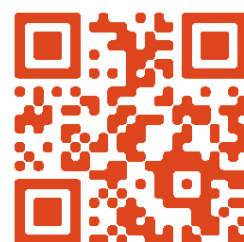
СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОЕ ЗНАНИЕ КАК ФАКТОР МОДЕРНИЗАЦИИ ГОСУДАРСТВА И ОБЩЕСТВА

В ДВУХ ЧАСТЯХ

ЧАСТЬ 1

ПО МАТЕРИАЛАМ МЕЖДУНАРОДНОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
Г. БЕЛГОРОД, 28 ФЕВРАЛЯ 2019 Г.

СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ



АГЕНТСТВО ПЕРСПЕКТИВНЫХ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ
(АПНИ)

СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОЕ ЗНАНИЕ КАК ФАКТОР МОДЕРНИЗАЦИИ ГОСУДАРСТВА И ОБЩЕСТВА

Сборник научных трудов

по материалам
Международной научно-практической конференции
г. Белгород, 28 февраля 2019 г.

В двух частях
Часть I

Белгород
2019

УДК 001
ББК 72
С 69

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)

С 69

Социально-гуманитарное знание как фактор модернизации государства и общества : сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 28 февраля 2019 г. : в 2-х ч. / Под общ. ред. Е. П. Ткачевой. – Белгород : ООО Агентство перспективных научных исследований (АПНИ), 2019. – Часть I. – 158 с.

ISBN 978-5-6042311-7-3
ISBN 978-5-6042311-8-0 (Часть I)

В настоящий сборник включены статьи и краткие сообщения по материалам докладов международной научно-практической конференции «Социально-гуманитарное знание как фактор модернизации государства и общества», состоявшейся 28 февраля 2019 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, филологии, 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, 2019
© Коллектив авторов, 2019

СОДЕРЖАНИЕ

СЕКЦИЯ «ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»	6
<i>Mamatov R.R., Mirzazev M.K., Gaynazarov B.D.</i> DER LAUT UND DIE LAUTSTRUKTUR DER DEUTSCHEN WÖRTER.....	6
<i>Mamatov R.R., Mirzazev M.K., Gaynazarov B.D.</i> FUNKTIONALE MERKMALE VON LAUTEN IM DEUTSCHEN	8
<i>Mamatov R.R., Qambarov A.M., Abduhalilov O.A.</i> BUCHSTABEN UND GRAPHEME IM DEUTSCHEN	10
<i>Mamatov R.R., Qambarov A.M., Mamatova N.K.</i> GESPROCHENE UND GESCHRIEBENE SPRACHE DER DEUTSCHEN SPRACHE	12
<i>Ахметишина Л.В.</i> ПРОБЛЕМА ВАРИАТИВНОСТИ В ЗАИМСТВОВАНИЯХ	14
<i>Губарькова К.Е.</i> ПРИНЦИПЫ ОТБОРА ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ ПРИ СОСТАВЛЕНИИ ТЕКСТОВ ДЛЯ ЧТЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ.....	18
<i>Губарькова К.Е.</i> СТРУКТУРА ФРАЗЕОСЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ «ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ЧЕЛОВЕКА»	21
<i>Загонкина Е.М.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КИНОФИЛЬМОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИКЕ НА УРОКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	24
<i>Маринина Г.И., Каримова А.Е.</i> ТРАНСЛАТОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МЕДИЦИНСКИХ ТЕКСТОВ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ВЫБОР ПЕРЕВОДЧЕСКИХ СТРАТЕГИЙ	27
СЕКЦИЯ «ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ»	30
<i>Зеленский Ю.В.</i> ПОХОДЫ РУССКИХ КНЯЗЕЙ ПРОТИВ ПОЛОВЦЕВ	30
<i>Плотникова Е.В.</i> СОВЕТ ИРКУТСКОГО СИРОПИТАТЕЛЬНОГО ДОМА Е. МЕДВЕДНИКОВОЙ И УЧРЕЖДЕННОГО ПРИ НЕМ БАНКА КАК РУКОВОДЯЩЕЕ НАЧАЛО ДВУХ ЭЛЕМЕНТОВ ОДНОГО БЛАГОТВОРИТЕЛЬНОГО ПРОЕКТА	32
СЕКЦИЯ «ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ»	37
<i>Кузьменкова Т.Л.</i> ФИЛОСОФСКИЙ АСПЕКТ КУЛЬТУРЫ ПОВСЕДНЕВНОСТИ	37
СЕКЦИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»	40
<i>Azarenkova M.I.</i> MAPPING THE CURRICULAM OF SOCIO-HUMANITARIAN KNOWLEDGE FOR CLASSROOM AND SOCIETY	40
<i>Алимбекова А.Х., Федорова Ю.А.</i> ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ В НЕПОЛНЫХ СЕМЬЯХ	42
<i>Аршинцева Т.П., Космина О.Н., Матвиенко Е.Н., Стародубцева Е.В.</i> ОСОБЕННОСТИ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	47

Басий Р.В., Довгялло Ю.В., Бешуля О.А. ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРАКТИКУМА ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ПРАКТИЧЕСКИМ ЗАНЯТИЯМ	50
Беловолова В.И. ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ЭКОЛОГИЗАЦИИ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ОСНОВЕ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОБЛАСТЕЙ.....	53
Бирюкова И.В., Погореленко А.П., Федосеенко Т.Т., Щербина Л.С. СЕНСОРНАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО УСТАНОВЛЕНИЯ КОНТАКТА С РЕБЕНКОМ С РАННИМ ДЕТСКИМ АУТИЗМОМ	55
Брусенская Н.Н., Чекризова М.Б. ТРЕНДЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ, МЕНЯЮЩИЕ ПРОСТРАНСТВО ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ СПО	58
Емельянова Е.В. ОБУЧЕНИЕ ЭЛЕМЕНТАМ ДЕЛОВОЙ ПЕРЕПИСКИ КАК ОДНА ИЗ ЦЕЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СТАРШИХ КЛАССАХ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ	61
Ермакова М.В., Гусейнова Н.Ф., Ермолаева Н.В. ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ ФГОС	66
Зыкова Н.Ю., Гришина Т.С. ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНОЙ ЗНАЧИМОСТИ БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИИ У СТУДЕНТОВ-СПОРТСМЕНОВ	69
Карасёва Н.Г. ИССЛЕДОВАНИЕ ПОТРЕБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «ДОРОЖНЫЕ И ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ МАШИНЫ» ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ	73
Киримова Т.Ю. ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ФОТО-КОЛЛАЖНОЙ ГРАФИКЕ ПОДРОСТКОВ НА УРОКАХ КОМПОЗИЦИИ	77
Кожаев М.С. СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ	82
Козлова Н.И., Лезева Т.И. ОСОБЕННОСТИ СТЕНДОВОГО ДОКЛАДА НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ	86
Королькова Е.А., Диденко И.А., Барышненкова Л.И. ДОШКОЛЬНИК И СОЦИУМ.....	91
Кузнецова О.А., Гольцова Е.Э., Каюрова А.Н., Волкова Л.Г. ОСОБЕННОСТИ СЕНСОРНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР.....	94
Литвинович О.В., Кальчик Л.А., Берестовая Н.С., Щукина Н.М. ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩИХ ТРУДОВЫХ НАВЫКОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ОРГАНИЗАЦИИ СОВМЕСТНОГО ТРУДА ДЕТЕЙ СО ВЗРОСЛЫМИ	97
Львова Р.Г., Слепченко М.Н. МЫ ПОМОГАЕМ ИМ ОСТАТЬСЯ ЛЮДЬМИ.....	103

Матвеева Д.А., Кононыхина Л.Н., Калашиникова Н.И., Трухачёва Л.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА.....	109
Матвеева Д.А., Кононыхина Л.Н., Калашиникова Н.И., Трухачёва Л.В. САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА.....	112
Мотылева Л.С., Русинова Ю.А. ИССЛЕДОВАНИЕ ПРИРОДЫ ЛЕВШЕСТВА И ВЫЯВЛЕНИЕ ЛЕВОРУКОГО РЕБЕНКА В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ	115
Незнамова Е.А., Бажина К.И., Кириченко А.Н. ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	118
Пристолова И.А. АУДИОЛИНГВАЛЬНЫЙ И КОММУНИКАТИВНЫЙ МЕТОДЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКА.....	122
Серёдкина А.С. РАЗВИТИЕ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ КАК ФАКТОР МОДЕРНИЗАЦИИ ОБЩЕСТВА И ГОСУДАРСТВА	127
Сухарева Е.В., Ушенин А.А., Соловейчик М.В. ИСТОРИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ В РОССИИ	130
Сушко М.Ю. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ТАКТ КАК ОСНОВНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА	133
Телепнева Н.А., Севостьянова А.А. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ К ОВЛАДЕНИЮ НАВЫКОМ ЧТЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	136
Шеховцова Т.С., Скокова О.В., Гулак Т.Н. ОПТИМИЗАЦИЯ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ В ДЕТСКОМ САДУ	138
Янбухтина Р.Ф., Рустамова Н.Ю., Гусева А.Ю., Тесленко Т.И. ФОРМИРОВАНИЕ САМОРЕГУЛЯЦИИ СОБСТВЕННЫХ ДЕЙСТВИЙ В ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ	142
Ярлова Т.В. СУХОМЛИНСКИЙ – АРХИТЕКТОР ШКОЛЫ БУДУЩЕГО.....	145
СЕКЦИЯ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ»	151
Посохов В.П., Бочкарева Т.И., Кочергин А.И. ОТНОШЕНИЕ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА К СФЕРАМ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ.....	151
Ушенин А.И., Оруджев А.М., Арсеньев В.А., Новоторов Е.Е. ОЦЕНКА ВОЗМОЖНОСТЕЙ ПРОТИВНИКА НА СОРЕВНОВАНИЯХ ПО РУКОПАШНОМУ БОЮ	154

DER LAUT UND DIE LAUTSTRUKTUR DER DEUTSCHEN WÖRTER

Mamatov R.R., Mirzazev M.K., Gaynazarov B.D.

Die Lehrer der Andijaner Filiale der Taschkenter Staatlichen Agraruniversität,
Usbekistan, Andijan

Zu den Grundbausteinen der Sprache gehört das Wort. Der Mensch spricht und schreibt in Wörtern. Macht jemand eine sprachliche Äußerung so reiht er Formen von Wörtern aneinander. Er verknüpft sie zu größeren Einheiten. In der geschriebenen Sprache sind das Sätze und Texte, in der gesprochenen Sprache funktionale Einheiten, Gesprächsbeiträge und Gespräche.

Die Stichwörter: das Wort, die Aussprache, das Wörterbuch, das Lehnwort, die Bedeutung.

Wörter spielen nicht nur für das Sprechen und Schreiben selbst, sondern auch für den Umgang mit Sprache und darüber hinaus für die Vermittlung von Wissen eine besondere Rolle. Übersetzt jemand etwas von einer Sprache in eine andere, so muss er wissen, welche Wörter einander entsprechen. Will sich jemand über etwas informieren so schlägt er in einem Wörterbuch oder Lexikon nach. Keine sprachliche Einheit ist den Sprechern einer Sprache in so hohem Maße bewusst wie das Wort. Das Wort gilt als sprachliche Einheit schlechthin.

Jedes Wort hat eine Formseite und eine Inhaltsseite (Bedeutung). Die Formseite kann im Gesprochenen als eine Folge von Lauten angesehen werden. Im Geschriebenen besteht sie bei Sprachen mit Alphabet aus einer Folge von Buchstaben. Aufgabe der Grammatik ist es, die Form und die Bedeutung der Wörter zu beschreiben. Die Grammatik legt dar, welchen Regularitäten der Bau der Formen und der Bau der Bedeutungen folgt und wie Form und Bedeutung aufeinander bezogen sind. Nur wenn man die Regularitäten kennt wird verständlich, dass die Sprecher die vielen Tausend Wörter ihres Wortschatzes mühelos beherrschen.

Die Wörter des Deutschen sind nicht nach einem einheitlichen, hasten Schema gebaut. Der Wortschatz selbst verändert sich aber es verändern sich auch die Regularitäten, die den Bau der Wörter bestimmen. Das ist bei allen Sprachen so. Das Deutsche steht darüber hinaus in Kontakt mit vielen anderen Sprachen, von denen es beeinflusst wurde und die es selbst beeinflusst hat. Die einfachste Form der Beeinflussung ist die Entlehnung von Wörtern oder Wortbestandteilen. Das Deutsche hat vor allem aus dem Griechischen, Lateinischen, Französischen und Englischen entlehnt und tut es noch.

Von vielen Wörtern weiß man, dass sie entlehnt sind und woher sie entlehnt sind. Wörter wie *Engagement* oder *Collier* kommen offensichtlich aus dem Französischen, solche wie *Jazz* und *Play-back* aus dem Englischen. Sie haben Eigenschaften die «*typisch deutsche*» Wörter nicht haben, beispielsweise die nasalierten Vokale in *Engagement* oder die Anlautkombination [dz] in *Jazz*. Andere Wörter sind ebenfalls auffällig, aber nur wenige Sprecher wissen, aus welchen Sprachen ihre Bestandteile stammen. Rhythmus fällt orthografisch aus dem Rahmen, Elativ (die höchste, absolute Steigerungsstufe beim Adjektiv, daneben auch ein Kasus von Sprachen wie dem Finnischen) hat eine wenig bekannte Bedeutung, und *Pteranodon* weist zu dem noch eine schwer aussprechbare Lautfolge auf, die im Deutschen am Silbenanfang nicht vorkommt.

Ein Sprecher des Deutschen kann also Wörter als fremd erkennen, auch wenn er nicht weiß woher sie stammen. Er erkennt solche Wörter an bestimmten Merkmalen ihrer Form- oder Bedeutungsseite, indem er sie mit den Eigenschaften deutscher Wörter ver-

gleich. Es ist nun aber gerade nicht so dass alle entlehnten Wörter solche Auffälligkeiten haben. Wer nicht spezielle Kenntnisse hat, wird kaum vermuten, dass *Fenster* aus dem Lateinischen, *Start* aus dem Englischen und *Möbel* aus dem Französischen stammt. Diese Wörter sind mit all ihren Eigenschaften in den Wortschatz des Deutschen integriert. Einer besonderen Aufmerksamkeit bedürfen sie nicht.

Dagegen sind die weiter oben erwähnten Wörter nicht vollständig integriert. Sie haben Eigenschaften die sie als fremd ausweisen. Zum Verständnis ihres Baues muss man über die Regularitäten hinaussehen, die für den Wortschatz im Kernbereich des Deutschen gelten. In der Dudengrammatik sind solche Wörter außerhalb des heutigen Kernbereichs gemeint wenn von Fremdwörtern oder nicht nativen Wörtern die Rede ist.

Nicht immer ist leicht zu entscheiden welche Wörter und damit welche Regularitäten in einer Sprache zum native (heimischen) Wortschatz gehören. Der Kernbereich umfasst schließlich auch Wörter, die ursprünglich einmal entlehnt wurden (*Fenster*, *Start*, *Möbel*). In ihren Eigenschaften unterscheiden sie sich nicht mehr von anderen Wörtern des nativen Wortschatzes. Deswegen bezieht sich die Unterscheidung native/ nicht native (heimisch/fremd) in diesem Buch in erster Linie auf die heutigen Eigenschaften der Wörter und nicht auf ihre Herkunft. Die Lautstruktur wie die Schriftstruktur von Wörtern lässt sich auf einfache und plausible Weise darstellen wenn man die Grundregularitäten im Kernbereich von den besonderen Regularitäten in den äußeren Gebieten (der Peripherie) unterscheidet.

Die kleinsten Bestandteile des gesprochenen Wortes sind die Laute. Dass seine Wortform als Folge von Lauten angesehen werden kann wird den meisten Sprechern erst bewusst wenn sie schreiben und lesen lernen. Aus der Buchstabenfolge des geschriebenen Wortes schließen sie auf die Lautfolge des gesprochenen Wortes, auch wenn eine Zuordnung nicht immer auf einfache Weise möglich ist.

Die Beschreibung der Laute selbst orientiert sich daran, wie sie artikuliert werden. Die Beschreibung muss mindestens so genau sein dass jeder Laut der Sprache von jedem anderen unterscheidbar ist. Dabei werden nur solche artikulatorischen Unterschiede berücksichtigt, die man auch hört, denn das Ohr muss ja jeden Laut einer Sprache von jedem anderen Laut dieser Sprache unterscheiden können. Die Wörter Ruder und Luder unterscheiden sich durch genau einen Laut. Kann ein Sprecher den Unterschied zwischen *l* und *r* nicht artikulieren oder kann ein Hörer ihn nicht hören, so kommt es zu Verständigungsschwierigkeiten.

Für seine Orthografie verwendet das Deutsche gemeinsam mit vielen anderen Sprachen das lateinische Alphabet. Um etwa die Aussprache der Wörter des Deutschen eindeutigen Laut für Laut wiederzugeben hat das Alphabet mehr Buchstaben. Das Deutsche hat mehr Laute als Buchstaben im Alphabet. So hört man deutlich einen Unterschied zwischen dem *o* in *Ofen* und dem in *offen* aber beiden entspricht derselbe Buchstabe.

Zur Erfassung der **Lautstruktur** von Wörtern muss man also ihre Aussprache genauer wiedergeben als das mit dem lateinischen Alphabet möglich ist. Außer dem will man die Aussprache so darstellen dass sie mit der Aussprache von Wörtern anderer Sprachen vergleichbar wird. Diesem Zweck dienen spezielle **Lautschriften** (phonetische Schriften/phonetische Alphabete), die viel mehr Zeichen enthalten als das Alphabet der deutschen Orthografie. Die weiteste Verbreitung unter den Lautschriften hat das **Internationale Phonetische Alphabet (IPA)** gefunden (IPA 1996). Das IPA ist vollständig im Duden- Aussprachewörterbuch (2000) wiedergegeben.

Das IPA stellt für jeden überhaupt denkbaren Sprachlaut ein Zeichen zur Verfügung. Mit dieser Lautschrift lassen sich daher alle Wörter aus allen Sprachen unabhängig von der Orthografie der jeweiligen Sprache schreiben. Das *o* in *Ofen* etwa wird nach dem IPA als [o] geschrieben das in *offen* als [ɔ]. Um die Zeichen der Lautschrift von den Buchstaben des Alphabets abzuheben werden sie in eckige Klammern gesetzt.

Literaturverzeichnis

1. Duden Die Grammatik. Deutschland, 2010.
2. Saidow S. Deutsche Grammatik in Übungen. Taschkent, 2003.
3. Stepanova M. D. Sernyseva I.I. Lexikologie der deutschen Sprache. Moskau, 1975.

FUNKTIONALE MERKMALE VON LAUTEN IM DEUTSCHEN

Mamatov R.R., Mirzazev M.K., Gaynazarov B.D.

Die Lehrer der Andijaner Filiale der Taschkenter Staatlichen Agraruniversität,
Usbekistan, Andijan

Im vorausgehenden Abschnitt wurde dargelegt wie die Sprechorgane bei der Artikulation der einzelnen Sprachlaute zusammenwirken. Eine Beschreibung dieser Art ist Aufgabe der artikulatorischen Phonetik. Die artikulatorische Phonetik beschäftigt sich mit den Bewegungsabläufen bei der Sprachproduktion.

Die Stichwörter: Phonetik, Sprachlaute, Artikulation, akustische Phonetik, Phonologie.

Laute müssen nicht nur artikuliert sondern sie müssen auch gehört werden. Die Artikulation von Lauten und die Verarbeitung von Lauten im Gehör (auditive Analyse) sind nicht voneinander zu trennen. Artikulatorische Unterschiede, die nicht hörbar sind, spielen als Merkmale von Sprachlauten ebenso wenig eine Rolle wie hörbare Unterschiede, die der Sprachlauten nicht zustande bringt. Die Beschreibung von Lauten nach dem Gehörseindruck und ihre Verarbeitung durch die Hörorgane ist Gegenstand der **auditiven** Phonetik. Prinzipiell können Sprachlaute ebenso gut auditiv wie artikulatorisch beschrieben werden. Für praktische Zwecke wählt man die artikulatorische Beschreibung schon weil die Gehörseindrücke ungleich schwerer zu beschreiben sind.

Sprachlaute können schließlich in Hinsicht auf ihre physikalische Substanz beschrieben werden. Die **akustische** Phonetik ermittelt die physikalischen Eigenschaften von Lautereignissen. Sie stellt beispielsweise fest, welches Frequenzgemisch ein Vulkan aufweist oder wie sich die Schallenergie bei der Öffnung eines Plosivs in Zeit verändert.

Insgesamt beschäftigt sich die Phonetik mit der materiellen Seite von gesprochenen Äußerungen und damit auch der materiellen Seite der Laute.

Die im engeren Sinn linguistische Beschreibung der Sprachlaute ist Gegenstand der **Phonologie**. Im Gegensatz zur Phonetik beschreibt die **Phonologie** die Laute als Bestandteile eines kontinuierlichen Sprachsignals nicht vollständig sondern nur in Hinsicht auf ihre sprachliche Funktion. Abgesehen wird zunächst davon, dass jedes Lautsegment bei jeder Äußerung genau genommen eine andere phonetische Gestalt hat, dass es systematische Unterschiede zwischen Frauen- und Männerstimme gibt dass es systematische Altersunterschiede gibt usw. Darüber hinaus interessiert aber die **Phonologie** auch das nicht was phonetisch immer zu einem Laut gehört und dennoch nicht funktional ist.

Die funktionalen Eigenschaften der Laute werden erfasst mithilfe der Begriffe Opposition und Kontrast. Diese Begriffe erlauben es von den vielen Eigenschaften der Laute einige als funktional auszuzeichnen. Werden Laute nur unter Berücksichtigung ih-

rer funktionalen Eigenschaften beschrieben, so spricht man von **Phonemen**. Phonetisch vollständiger beschriebene Laute nennt man dagegen **Phone**. Phoneme sind also gegenüber Phone abstrakt in dem Sinne, dass ihnen weniger Eigenschaften zugeschrieben werden.

Die Lautformen zweier Wörter wie (*Tanne*) und (*Kanne*) unterscheiden sich in genau einem Laut. Die erste enthält dort ein (*t*), wo die zweite ein (*k*) aufweist (*t*) und (*k*) sind beide stimmlose Plosive, sie unterscheiden sich im Artikulationsort (*t*) ist alveolar, (*k*) ist velar. Der Unterschied lässt sich auch über das artikulierende Organ ausdrücken (*t*) ist.

Der Unterschied zwischen (*t*) und (*k*) kann also auf verschiedene Weise erfasst werden. Die **Phonologie** wählt die Eigenschaften zur Darstellung aus, mit deren Hilfe sich das Lautsystem insgesamt am einfachsten beschreiben lässt.

In einem Wort wie (Markt) folgt (*t*) unmittelbar auf (*k*) ist in dieser Position eine mögliche Lautfolge. Die Folge ist hier nicht möglich. Ein Wort wie (Markt) kann es nicht geben. Es lassen sich allgemein gültige Regeln für die Abfolge von Lauten angeben. Zur Formulierung solcher Regeln nimmt man wieder Bezug auf Lauteigenschaften. Das Beispiel etwa zeigt, dass in der gegebenen Position ein Plosiv auf einen dorsalen folgen kann, nicht aber umgekehrt. Lautmerkmale, die zur Formulierung von Regeln verwendet werden und in diesem Sinne funktional sind heißen kontrastive Merkmale. Zwei Laute, die sich wie (*k*) und (*t*) durch mindestens ein kontrastives Merkmal unterscheiden stehen in Kontrast.

Distinktive und kontrastive Merkmale machen gemeinsam die Menge der funktionalen Merkmale der Laute im Sinne von Phonemen aus. In den meisten Fällen genügt es, die distinktiven Merkmale der Phoneme zu kennen, weil ein kontrastives Merkmal.

Distinktive und kontrastive Merkmale machen gemeinsam die Menge der funktionalen Merkmale Laute im Sinne von Phonemen aus. In den meisten Fällen genügt es, die distinktiven Merkmale der Phoneme zu kennen weil ein kontrastives Merkmal im Allgemeinen auch ein distinktives ist. Selbstverständlich ist dies aber nicht. Ein Phonem muss von allen Phonemen unterscheidbar sein, mit denen es austauschbar ist (Opposition). Es muss aber auch von allen Phonemen unterscheidbar sein mit denen es zusammen auftritt (Kontrast).

Auch die Konsonanten [*c*] und [*x*] sind nicht selbstständige Phoneme. Sie stehen nicht in Opposition, denn sie treten in unterschiedlichen Umgebungen auf. [*x*] steht nach nicht vorderen Vokalen, nach allen anderen Vokalen steht [*c*] (Stich, Hecht, Küche).

Die Konsonanten bringen man nun in ein System, das ihre funktionalen Eigenschaften berücksichtigt. Dieses System, erfasst die Konsonanten nach drei artikulatorischen Parametern nämlich Artikulationsart, Stimmhaftigkeit (stimmlos, stimmhaft) und artikulierendem Organ. Auf Einbeziehung des Artikulationsortes kann verzichtet werden.

Literaturverzeichnis

1. Duden Die Grammatik. Deutschland, 2010.
2. Зиндер Л.П., Строева Т.В. Современный немецкий язык. Москва, 1957.
3. Stepanova M.D. Sernyseva I.I. Lexikologie der deutschen Sprache. Moskau, 1975.

BUCHSTABEN UND GRAPHEME IM DEUTSCHEN

Mamatov R.R., Qambarov A.M., Abduhalilov O.A.

Die Lehrer der Andijaner Filiale der Taschkenter Staatlichen Agraruniversität,
Usbekistan, Andijan

Gemeinsam mit vielen anderen Sprachen verwendet die Schrift des Deutschen das lateinische Alphabet. Dieses Alphabet lässt sich in gerader Linie zurückbeziehen auf die sogenannte Kapitalschrift der römischen Antike, deren Buchstaben den heutigen Grobbuchstaben ähnlich sind. Die Unterscheidung von Groß und Kleinbuchstaben ist viel jünger. Das Deutsche verwendet sie systematisch erst seit etwa vierhundert Jahren.

Die Stichwörter: Lautstruktur, Buchstabe, Phonetik, Grapheme, Phoneme.

Die Sprachen, die vom lateinischen Alphabet Gebrauch machen, unterscheiden sich in ihrer Lautstruktur teilweise erheblich voneinander. Dies ist einer der Gründe dafür, dass das lateinische Alphabet auf verschiedene Weise abgewandelt worden ist. Die Besonderheiten einzelner Sprachen beziehen sich vor allem darauf dass

- neue Buchstaben entwickelt werden im Deutschen gibt es als Besonderheit *dass*
- Buchstaben durch Diakritik abgewandelt werden im Deutschen gibt es die Umlautbuchstaben *ä, ö, ü*.

- mehrere Buchstaben zu festen Einheiten zusammengefasst werden im Deutschen sind etwa *sch, ch* und *qu* als feste Buchstabenverbindungen anzusehen. Solche Angleichungen des lateinischen Alphabets an die besonderen Anforderungen des Deutschen ändern natürlich nicht an der Tatsache, dass Deutschen eine Alphabet hat. Als Grundeinheiten dieser Schrift sind aber nicht einfach die Buchstaben des lateinischen Alphabets anzusehen, sondern die Einheiten, aus denen Deutsche im Geschriebenen tatsächlich größere Einheiten wie Morpheme und Wortformen aufbaut. Diese Einheiten nennt man analog zu den Phonemen der gesprochenen Sprache die **Grapheme** des Deutschen.

Die Grapheme sind die kleinsten segmentalen Einheiten des Schriftsystems, genauso wie die Phoneme die kleinsten segmentalen Einheiten des Lautsystems sind. Zu den Graphemen gehören alle Einzelbuchstaben, die eine Sprache als kleinste segmentale Einheiten verwendet, und außerdem alle Buchstabenverbindungen (sogenannte **Mehrgrapheme**), die wie Einzelbuchstaben als kleinste, systematisch unteilbare Einheiten zu gelten haben. Der Phonologie bei der gesprochenen Sprache entspricht bei der geschriebenen Sprache die **Graphematik**. Die Graphematik ist das Teilgebiet der Graphematik in dem die graphematische Struktur von Wortformen beschrieben wird in der Graphematik einer Einzelsprache fragt man welche Grapheme diese Sprache hat und nach welchen Regeln die Grapheme zu größeren Einheiten kombiniert werden.

Um festzustellen, welche Grapheme das Deutsche hat, kann man sich weitgehend ähnlicher Methoden bedienen wie bei der Ermittlung der Phoneme. Eine besondere Rolle spielt auch hier das Bilden von Minimalpaaren. Als Beispiel kann die graphematische Wortform (kraut) dienen. Sieht man von der Groß- / Kleinschreibung ab, dann bildet sie ein Minimalpaar mit der Form (klaut) bezüglich des zweiten Graphems. Bezüglich des ersten Graphems bildet sie ein Minimalpaar mit (braut).

Verglichen wird nun damit der Anfang der graphematischen Wortform (Schrank). Bezüglich des (r) bildet sie ein Minimalpaar beispielsweise mit (schlang). Versucht man nun, die Buchstabenfolge (sch) weiter zu zerlegen, so gelingt das nicht, d.h., bildet eine Einheit. Es besetzt einen Platz, der sonst von Graphemen besetzt wird, sie nur aus einem Buchstaben bestehen. Es gibt viele Minimalpaare (Schrank)-(krank), (Schrot)-(Brot),

(blau), (schnattern)-(knattern). (*sch*) erweist sich also als ein Grapheme *s* muss in das Graphem des Deutschen zerlegt aufgenommen werden.

Mithilfe der Analyse und weiterer Methoden lässt sich das Graphem des Deutschen insgesamt ermitteln. Ohne alle Analyseschritte im Einzelnen vorzuführen kann man folgendes Graphem ansetzen

Die Grapheme in dieser Tabelle reichen aus um den weitaus größten Teil des heimischen Wortschatzes zu erfassen. Soll ein größerer Wortschatz erfasst werden, zu dem viele Eigennamen und Fremdwörter gehören so braucht man weitere Grapheme, etwa das Vokalgraphem (*y*) und das Konsonantengraphem (*c*). Auch zahlreiche Mehrgrapheme kann man zulassen etwa (*th*), (*ph*), (*ea*), (*ui*) usw. Wie in der Phonologie richtet sich der Umfang des Inventars danach, welche Wörter noch berücksichtigt werden sollen. Zur Benennung der Graphemklassen wurde Bezeichnungen gewählt, die sich an Bezeichnungen für Phonemklassen anlehnen, sodass die Beziehung zwischen Graphemen und Phonemen gleich in den Bezeichnungen deutlich wird. Das darf aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass Grapheme die kleinsten segmentalen Einheiten des Geschriebenen sind, die man am Geschriebenen allein und ohne Bezug auf die Phoneme ermitteln kann.

Wie bei der Ermittlung der Grapheme, so kann man bei der gesamten Wortgraphematik lautunabhängig verfahren. Es ist ohne Weiteres möglich, die Struktur graphematischer Wörter so zu beschreiben, als gäbe es die weitgehend parallel aufgebauten phonologischen Wörter gar nicht. Eine solche Analyse ist von erheblichem theoretischen Interesse und sie ist die Voraussetzung für die Lösung bestimmter praktischer Probleme. Man muss solche Analysen beispielsweise durchführen, wenn man wissen möchte, ob bestimmte Bereiche der Orthografie überhaupt regelhaft sind oder nicht. Für praktische Zwecke allgemein interessiert nicht so sehr die Struktur des Geschriebenen an sich, sondern das Verhältnis von Geschriebenem und Gesprochenem. Im Folgenden wird das Hauptgewicht auf diesen Punkt gelegt. Die Kernfrage wird sein, wie die Struktur des graphematischen Wortes mit der des phonologischen Wortes zusammenhängt. Die Blickrichtung geht wie beim Schreiben von Gesprochenem auf das Geschriebene und nur gelegentlich wie beim Vorlesen von Geschriebenem auf das Gesprochene.

Den Phonemen lassen sich regelhaft Segmente des Geschriebenen, nämlich Grapheme, zuordnen (phonografisches Prinzip). Die Zuordnungsregeln nennt man **Graphem-Phonem – Korrespondenz-Regeln (GPK-Regeln)**. Eine GPK-Regel stellt fest, welches Segment des Geschriebenen einem bestimmten Phonem im Normalfall entspricht. Eine GPK-Regel hat die Form $[x...x]-(y...y)$. Dabei sind $x...x$ Phoneme und $y...y$ sind Grapheme. Einem Phonem kann also ein einfaches Graphem oder eine Folge von Graphemen zugeordnet sein. Im Deutschen wird in den meisten Fällen einem Phonem genau ein Graphem zugewiesen. Die GPK-Regeln werden im Folgenden getrennt für Vokale und Konsonanten formuliert. Zu jeder Regel wird ein Anwendungsfall als Beispiel gegeben. Da die Darstellung des Phonemsystems nicht auf einer Unterscheidung zwischen Kurz- und Langvokalen, sondern auf der zwischen gespannten und ungespannten Vokalen beruht, müssen die GPK-Regeln ebenfalls mit gespannten und ungespannten statt mit langen und kurzen Vokalen operieren. Ein Langvokal ergibt sich, wenn ein gespannter Vokal betont ist.

Literaturverzeichnis

1. Зиндер Л. Р., Строева Т.В. Современный немецкий язык. М., 1957.
2. Щерба Л. В. Опыт общей теории лексикографии. М., 1957.
3. Duden Die Grammatik. Deutschland, 2010.

GESPROCHENE UND GESCHRIEBENE SPRACHE DER DEUTSCHEN SPRACHE

Mamatov R.R., Qambarov A.M.

Die Lehrer der Andijaner Filiale der Taschkenter Staatlichen Agraruniversität,
Usbekistan, Andijan

Mamatova N.K.

Deutschlehrerin der Schule № 17, Usbekistan, Andijan

In einer Sprache die eine Schrift besitzt kann man sich mündlich oder schriftlich verständigen. Sprache ist einerseits gesprochene Sprache Als Lautsprache ist sie ein akustischer Phänomen. Sie reicht nur so weit wie die Stimme trägt und ist nur so lange vorhanden wie die Schallwelle Dauer hat.

Die Stichwörter: Geschriebene Sprache, gesprochene Sprache, Phänomen, Hörer, Sprecher.

Andererseits ist die Sprache geschriebene Sprache und damit ein visuelles Phänomen. Mithilfe der Schrift ist es möglich, der Sprache Dauer zu verleihen und sie räumlich zu verbreiten. Der gesprochenen und der geschriebenen bestehen bedeutsame Unterschiede Zum Verhältnis von gesprochener und geschriebener Sprache allgemein.

Der normale Gebrauch der gesprochenen Sprache ist Situationsbezogen Die Sprechsituation ist dieselbe Situation für den Sprecher wie den Hörer. Dies hat weit reichende Folgen für den Sprachgebrauch. So können sich Sprecher und Hörer ohne viele Worte auf die Gegenstände beziehen, über die sie sprechen. Sie können sprachliche Äußerungen durch Gesten ergänzen und ersetzen. Sie können sich unmittelbar vergewissern ob die Verständigung klappt und sie können die Rolle des Sprechers und des Hörers so oft wechseln wie erforderlich. Weil das gesprochene Wort flüchtig ist, kann es der Hörer nicht selbst wiederholen, wenn er es nicht verstanden hat. Er kann aber darum bitten dass langsamer und deutlicher gesprochen oder dass verständlicher formuliert wird Verhalten sich Sprecher und Hörer kooperativ dann kann die Verständigung in der gesprochenen Sprache fast immer gesichert werden.

Wenn Menschen miteinander sprechen geht es ihnen oft gar nicht in erster Linie um den Austausch von Informationen. Die ein „Sender“ und „ein Empfänger“ in einer „Kommunikationssituation“ als die Bedeutungen von Sätzen und Texten einander „übermitteln“. Was gesprochen wird und wie gesprochen wird hängt davon ab und drückt aus welche Beziehungen zwischen den Gesprächspartnern überhaupt bestehen Miteinander sprechen heißt auch Beziehungen herstellen, bestätigen entwickeln oder aber abbrechen Das Sprachliche kann dabei eine mehr oder weniger wichtige Rolle spielen und wenn es eine Rolle spielt kann diese von ganz unterschiedlicher Art sein Man spricht mit jemandem um ihm etwas zu sagen um ihn zu etwas zu bewegen um sich selbst darzustellen oder einfach um mit ihm zu reden. *Mit jemandem nicht mehr sprechen* heißt so viel eine Beziehung zu ihm abzubrechen. Das alles zeigt dass gesprochene Sprache nicht in Isolierung sondern nur als Bestandteil von Sprechsituationen verstanden werden kann.

Auch mit geschriebener Sprache wird kommuniziert tritt der Schreiber mit seinen Lesern oder Adressaten in Beziehung Diese Beziehung ist aber indirekt. Häufig weiß man gar nicht wer einen Text geschrieben hat oder wer ihn liest der Leser ist typischerweise gerade nicht in der Schreibsituation anwesend. Wäre er anwesend, so würde er angesprochen nicht angeschrieben. Für das Geschriebene ist die Schreibsituation meist ganz unerheblich. Der geschriebene Text selbst muss so beschaffen sein dass er in jeder anderen Situation ebenfalls verständlich bleibt Schon deshalb bedient man sich beim Schrei-

ben gewöhnlich einer Standardsprache und nicht eines Dialektes der geschriebene Text ist so ausführlich dass Nachfragen des Lesers aus ihm selbst beantwortet sind. Der Schreiber hat Zeit den Text zu planen und seine Formulierungen auszuarbeiten. Der Leser kann mit beliebiger Geschwindigkeit lesen, er kann Teile des Textes überspringen oder wiederholt lesen. Das geschriebene Wort ist nicht flüchtig. Die Grundfunktion des Schreibens ist nicht die Verständigung in einer Situation sondern die Übermittlung von Informationen über Raum und Zeit hinweg.

Das Schreiben in der heute üblichen Form ist historisch jünger als das Sprechen. Das Schreiben setzt aber voraus dass seine Fähigkeit zum Lesen vorhanden ist in einem weiteren Sinne konnte der Mensch lesen, bevor er schreiben konnte. Er verfügte über eine entwickelte Fähigkeit zur visuellen Wahrnehmung und konnte Zeichen aller Art erkennen.

Ein Übergang zur Schriftlichkeit vollzog sich über bildliche Darstellungen von Geschichten. Von einer Schrift im eigentlichen Sinne spricht man erst dann, wenn sich die Schriftzeichen auf bestimmte sprachliche Einheiten fest beziehen lassen. Die ältesten Schriften dieser Art sind die ägyptische, die babylonische und die chinesische. Ihr Alter beträgt ungefähr fünftausend Jahre. Man nimmt heute an, dass das Sprechen zwanzig-bis dreißigmal so alt wie das Schreiben ist.

Die ältesten Schriften sind Wortschriften in einer solchen Schrift hat ein Schriftzeichen als Ganzes Bedeutung und es hat keine systematischen Bezüge auf kleinere sprachliche Einheiten. Schriften, deren kleinste Einheiten Wörter oder Morpheme sind heißen logografische Schriften.

Die größte heute existierende Schrift die im Prinzip logografisch ist, ist das Chinesische. Die Sprachlaute ihrerseits sind die wiederkehrenden Bestandteile der Silben. Da die Silben der gesprochenen Sprache mit wenigen Lauten dargestellt werden können, braucht eine Alphabet nur wenige Grundeinheiten, die Buchstaben. Alle Wörter lassen sich in den Schriften dieses Schriftenkreises mit etwa dreißig Buchstaben schreiben. Darin besteht der Vorteil der Alphabetschriften. Wer die Buchstaben und die Regeln ihrer Verwendung kennt kann im Prinzip alle Wörter der Sprache lesen und auch schreiben.

In einer logografischen Schrift müssen die Zeichen dagegen Wort für Wort gelernt werden. Die chinesische Standardsprache benötigt zwischen zweitausend und fünftausend der insgesamt mindestens zwanzigtausend Schriftzeichen über die diese Sprache verfügt. Das Schreiben lernen und Lesen lernen ist im Chinesischen sehr viel langwieriger als im Deutschen. Der Vorteil des logografischen Systems dem alphabetischen gegenüber liegt andererseits gerade dass kein systematischer Bezug zum Lautlichen besteht. Mit dem chinesischen Schriftsystem kann man die Wörter des Kantonesischen auf dieselbe Weise wie die des Pekinger Chinesisch schreiben auch wenn sie sich lautlich voneinander unterscheiden.

Im alphabetischen System einerseits und im logografischen System andererseits ist das Charakteristische der geschriebenen Sprache auf unterschiedlichen Ebenen des Systems festgeschrieben. Im logografischen System ist eine Zeichenform direkt auf eine Bedeutung bezogen. Es kann unabhängig von der Lautform der Wörter in der Einzelsprache verwendet werden braucht aber viele Zeichen. In alphabetischen Systemen ist eine Zeichenform (Buchstabe) auf einen Sprachlaut bezogen. Eine sprachliche Bedeutung hat der Buchstabe als Grundzeichen nicht. Das alphabetische System ist extrem flexibel. Es benötigt nur wenige Grundzeichen ist aber an die Lautstruktur der Einzelsprache gebunden.

Das Schriftsystem des Deutschen ist als Mischsystem anzusehen. Auf der Basis des Alphabets weist es seine ausgeprägte silbenschriftliche und logografische Komponente auf.

Anhand der unterschiedlichen Bezüge des Schriftsystems lässt sich auch verdeutlichen, worin das Charakteristische des Schriftspracherwerbs gegenüber dem primären Spracherwerb besteht (Andresen 1989 Gunther 1990 Scheerer-Neumann 1998). Die gesprochene Sprache wird als Muttersprache so angeeignet, wie es die soziale Interaktion des Kindes erfordert und möglich macht. Entscheidend ist das sprachliche Handeln als Bestandteil der sozialen Interaktion. Das Kind lernt sprechen bis es die Sprache kann, aber es weiß wenig über die Sprache. Sprachliche Kompetenz und explizites Wissen über die Sprache haben beim primären Spracherwerb wenig miteinander zu tun.

Literaturverzeichnis

1. Duden Die Grammatik. Deutschland, 2010.
2. Зиндер Л. Р., Строева Т.В. Современный немецкий язык. М., 1957.
3. Stepanova M. D. Sernyseva I.I. Lexikologie der deutschen Sprache. Moskau, 1975.

ПРОБЛЕМА ВАРИАТИВНОСТИ В ЗАИМСТВОВАНИЯХ

Ахметшина Л.В.

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

В статье рассматриваются проблемы вариативности в заимствованных словах, исторические этапы заимствования новых слов, классификация заимствованных слов, а также классификация слов по степени их ассимиляции. Словарный состав языка постоянно меняется. Процесс заимствования неотъемлемая часть этого. Более подробное изучение этого процесса даст возможность использовать заимствованные слова в процессе образования.

Ключевые слова: язык, заимствованные слова, ассимиляция, взаимопроникновение, иностранный язык.

Современный язык, со специфическими особенностями его звучания и грамматического строя лексического состава, является продуктом длительного исторического развития, в процессе которого язык подвергается разносторонним изменениям, обусловленным различными причинами. Как в области звукового состава, так и в области грамматического строя и лексики на протяжении истории языка происходили значительные, то более постепенные, то более быстрые изменения, в большинстве случаев в силу внутренних законов его развития, а иногда, особенно в области словарного состава, под влиянием внешних воздействий, связанных с историческими судьбами татарского народа.

Лексический состав языка находится в состоянии непрерывного изменения. Эта подвижность и гибкость обусловлена тем, что язык, и в первую очередь его лексический состав, непосредственно связаны как с производственной, так и с другой общественной деятельностью людей. Обогащение лексического состава языка происходит не только ресурсами данного языка, но и заимствованиями из других языков.

Заимствования лексических элементов из одного языка в другой – явление очень древнее и известно уже языкам древнего мира. Для судьбы заимствованных

слов в новом для них языке имеет определенное значение тот путь, которым они в этот язык проникли. Могут быть два таких пути. Во-первых, устный путь, т.е. благодаря живому общению двух разноязычных народов или усвоение названий предметов материальной культуры. В этом случае слова быстрее полностью ассимилируются в языке. Во-вторых, книжный или письменный путь, т.е. заимствование чужих слов из иноязычных текстов на родной язык. В этом случае слова дольше сохраняют свои фонетические, орфографические и грамматические особенности [1, с. 81].

Заимствование – неотъемлемая составляющая часть процесса функционирования и исторического изменения языка, один из основных источников пополнения лексического запаса. Заимствование лексики является следствием сближения народов на почве экономических, политических, научных и культурных связей.

Имеющиеся в лексическом составе языка заимствованные слова можно классифицировать:

1. По источнику заимствования
2. По тому, какой аспект слова заимствован
3. По степени ассимиляции.

По источнику и эпохе заимствования в лексическом составе татарского языка различают:

- Развитие заимствований в период существования древнебулгарского государства.
- Развитие заимствований в период существования Золотой Орды.
- Развитие заимствований в период существования Казанского ханства.
- Развитие заимствований в период присоединения Казанского ханства к Русскому государству.
- Развитие заимствований после присоединения Казанского ханства к Русскому государству.
- Заимствования в татарском языке до октябрьского переворота и после октябрьского переворота.
- Лексический состав современных татарских заимствований.

По источнику: из западноевропейских заимствований большей частью в татарский и русский языки проникли латинские, греческие, немецкие, голландские, английские, французские, итальянские, финские, венгерские и др. слова. Под восточными заимствованиями в татарском языке подразумеваются древневосточные иноязычные слова, т.е. слова из китайского, японского, монгольского языков, из санскрита, арабских и персидских слов, заимствованных в средние века [2, с. 15].

Общетюркские слова в татарском языке представляют собою исконно национальную лексику, но она в определенной степени фонетически, морфологически, лексически изменена. Эти слова имеются и сейчас во многих тюркских языках. Они приспособлены к лексико-семантической, морфологической, синтаксической и фразеологической подсистемам отдельных тюркских языков. Общетюркские слова – это слова из старотюркского литературного языка, возникшего в Караханидском государстве, являвшегося общим языком «для всех тюрков, живших в Караханидском государстве, Волжской Булгарии, в Сельджукском объединении, Золотой Орде, Деолет и Кыпчаке до XV века» [4, с. 113].

Академик М.З.Закиев подчеркивает и аргументированно доказывает, что старотюркский язык и памятники X – XV веков, написанные на этом языке, являются общетюркским достоянием [3, с. 46].

Следовательно, общетюркские слова восходят к далекому прошлому, в какой-то степени к древнетюркской эпохе (VI–VIII в.), и в современных тюркских языках, в том числе и в татарском языке, многие из них в обновленном виде занимают свое достойное место в лексической системе татарского языка.

Все эти вышеприведенные слова и в других тюркских языках и по сей день употребляются в измененно-специфических формах. В этой связи можно обратиться к периоду древнебулгарского государства с его древнебулгарско-кипчакско-татарским или же древнебулгарско-тюркским языком.

Древнебулгарское государство в Среднем Поволжье уже с VII века установило экономические и торговые отношения со многими цивилизованными государствами Среднего и Центрального Востока, Западной и Восточной Европы.

Лексика татарского языка в основном представляет собою исконно тюркскую лексику, но в процессе установления различных отношений между Западом и Востоком в татарский язык проникли восточные и западноевропейские заимствования.

Наши предки – древние булгары – уже в VI – VII веках были в тесном контакте с византийскими и восточнославянскими племенами. В этот период непосредственно из западноевропейских языков в булгарско-татарский язык были заимствованы отдельные слова.

В древнебулгарском государстве (X – XIII в.) научные труды создавались на арабском языке – международном языке того времени, а книги по морфологии, синтаксису, по поэтике, метрике, литературе писались на персидском языке. В то время арабский язык на среднем Востоке был языком международной науки, а персидский язык – языком поэзии, филологии, философии [5, с. 15].

В этот период в отличие от других периодов сильнее развивается официальный канцелярско-дипломатический стиль татарского языка, которые отражаются в различных дипломатических документах, ярлыках, показывающих рост и совершенствование данного стиля художественной литературы.

Дипломатическо-канцелярский стиль этого периода, где употребляются дипломатические и канцелярские термины, охватывает различные жанры литературы: официальные дипломатические письма, написанные между государственными деятелями, ярлыки, приказы, записи управленческого характера, торговые контракты, договоры, уставы, различные акты, реестры, налоговые списки и т.д.

В татарский язык русские слова начали проникать уже до X века. Но после X века их количество намного увеличилось. Проникновение русских слов усилилось особенно после завоевания Казанского ханства (1552 г.) и после Октябрьского переворота (1917 г.). Словом, генетические пласты татарского языка формируются на основе слов как из восточных языков, так и из западноевропейских языков и русского языка. В этой связи ниже будут изложены некоторые вопросы развития лексики татарского языка за счет иноязычных слов как в историко-хронологическом плане, так и в синхроническом аспекте, ибо ни один язык в мире не может развиваться изолированно, вне контакта с другими языками [5, с. 36].

Под восточными заимствованиями в татарском языке подразумеваются древневосточные иноязычные слова, т.е. слова из китайского, японского, монгольского языков, из санскрита, а также большое количество арабских и персидских слов, заимствованных в средние века. Арабские заимствования: гакул – разум, гыйлем – знание, фэн – наука, галэм – вселенная, сарыф – спряжение, морфология, мантыйк – логика, фэлсәфә – философия, хөкем – суд, гаеп – вина, гөнаһ – грех,

дин – вера, шариат – правосудие, кинаять – преступление, хаким – казый – судья, дәлил – доказательство, васыять – завещание, мирас – наследство, варис – наследник, дэгъва – иск, зыян, зарар – вред, милек – собственность. Проникновение восточных заимствований в наш язык было результатом того, что наши предки стояли на таком высоком уровне культурного, экономического развития, что могли на равных общаться, иметь деловые отношения с народами древних цивилизованных государств. Но естественно географические термины, военные, профессионально-ремесленные слова и термины в основном сводятся к тюркско-татарским словам: ут – трава, утачы – лекарь, агач, йыгач – дерево, ил – страна, община, илче – посол, йагы, йау – противник, войско, белук, билге – памятник, знак, чуйун – чугуун, көмешче, алтынчы – серебряных, золотых дел мастер, Идел – Волга, Чулман – Кама, ай – луна, ут – огонь, кан – душа, бакыр – медь, тимер – железо и др.

Анализ языка письменных памятников XIII-XIV веков показывает, что в это время язык, его лексика, терминология продолжали развиваться на основе древнетюркских традиций, дали о себе знать булгарские, но в основном кипчакские и уйгурские языковые элементы, что нашло отражение в морфологических формах, синтаксических конструкциях, стилистических вариантах отдельных слов и выражений, фразеологизмах, пословицах, поговорках, в словах делового, канцелярского стиля.

По тому, какой аспект слова оказывается новым для принимающего языка, заимствования подразделяются на фонетические или транскрипцию, когда общий звуковой комплекс оказывается для заимствующего языка новым, т.е. это такое заимствование лексической единицы, при котором сохраняется ее звуковая форма (иногда несколько видоизмененная в соответствии с фонетическими особенностями языка, в которой слово заимствуется); кальки – заимствования путём буквального перевода, обычно по частям, иностранного слова или выражения, т.е. точного воспроизведения его средствами принимающего языка с сохранением морфологической структуры и мотивировки.

Таким образом, калькирование – это способ заимствования, при котором заимствуется ассоциативное значение и структурная модель слова или словосочетания. При калькировании компоненты заимствуемого или словосочетания переводятся отдельно и соединяются по образцу иностранного слова или словосочетания. В результате калькирования создаются кальки, т.е. слова и выражения, созданные по образцу иноязычного слова или словосочетания.

Из английского языка, начиная с XVIII века, в русский и татарский языки проникали слова из области морского дела.

По степени ассимиляции заимствования можно подразделить на:

а) полностью ассимилированные, т.е. соответствующие всем морфологическим, фонетическим и орфографическим нормам заимствовавшего языка и воспринимаемые говорящими как русские или татарские, а не иностранные слова (машина, спорт, футбол);

б) частично ассимилированные, т.е. оставшиеся иностранными по своему произношению, написанию или грамматическим формам (фарватер, кильватер, ватерлиния);

в) частично ассимилированные и обозначающие понятия, связанные с другими странами и не имеющие русского или татарского эквивалента (паб, эль, кеб, ланч).

В развитии общества всегда функционировали и интегральные, и дифференциальные тенденции, которые в какой-то степени влияли и на языковые отношения.

Взаимопроникновения в области языков коснулись, прежде всего, развития лексических систем неблизкородственных языков. Обновление лексики с помощью заимствований и иностранных слов отразилось и в совершенствовании словарного состава татарского языка начиная с древнейших времен его формирования и развития.

Список литературы

1. Ахунзянов Э.М. Двужычие и лексико-семантическая интерференция / Э.М. Ахунзянов. Казань: Изд-во КГУ, 1978., 190 с.
2. Бельчиков Е.А. Интернациональная терминология в русском языке / Е.А. Бельчиков. М., 1959. 75 с.
3. Закиев М.З. Некоторые вопросы развития татарского литературного языка / М.З. Закиев. Казань: Изд-во Магариф, 1965. 120 с.
4. Крысин Л.П. Иноязычные слова в современном русском языке / Л.П.Крысин. М.: Наука, 1968. 206 с.
5. Хайруллин М.Б. Иноязычные слова в контексте Восток-Запад / М.Б. Хайруллин // Очерки об истории татарской культуры. Казань: Изд-во Фикер, 2001. 580 с.

ПРИНЦИПЫ ОТБОРА ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ ПРИ СОСТАВЛЕНИИ ТЕКСТОВ ДЛЯ ЧТЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ

Губарькова К.Е.

Московский педагогический государственный университет, Россия, г. Москва

В данной статье рассматриваются основные критерии отбора фразеологических единиц с целью составления текстов для чтения при обучении русскому языку как иностранному. Все описываемые критерии взаимосвязаны, что свидетельствует о необходимости их комплексного использования.

Ключевые слова: фразеологическая единица, принцип отбора, РКИ.

Включение фразеологических единиц в тексты для чтения имеет огромную методическую ценность благодаря тому, что они делают речь более эмоциональной и стилистически богатой, воздействуют на психоэмоциональную сферу читающего. В случае устной речи, фразеологизмы позволяют привлечь дополнительное внимание к теме разговора, создают впечатление о собеседнике как о человеке крайне высокого интеллектуального уровня, способного владеть разными стилистическими средствами. Потребность включения фразеологизмов в тексты по обучению чтению иностранных студентов объясняется их страноведческой ценностью и возможностью передавать особенности национального русского характера, способностью выступать в качестве средства разграничения функциональных стилей речи. Кроме этого, использование фразеологических единиц в текстах для чтения значительно повышает интерес и мотивацию иностранных студентов при изучении русского языка.

Для начала хотелось бы рассмотреть основные лингвистические особенности фразеологической единицы как крайне важной составляющей лексической системы русского языка. Фразеологические единицы отличаются целостностью значения, часто их семантику можно выразить одним словом: витать в облаках – «мечтать», набрать в рот воды – «молчать», точить зуб на кого-нибудь – «злиться». При этом некоторые фразеологизмы соотносятся с определенным описательным выражением

ми, возникая в результате пересматривания и переоценивая уже существующих в языке словосочетаний. Например, дуть на воду, обжегшись на молоке – «излишне осторожничать», нажимать на все педали – «прилагать все возможные усилия для достижения чего-то» [1, с. 142-146]. Фразеологическая единица состоит из двух и более слов, каждое из которых имеет грамматическую оформленность и собственное словесное ударение. Отличие фразеологических единиц от свободных сочетаний также заключается в том, что все входящие в их состав элементы взаимосвязаны, постоянны и не могут быть заменены синонимичными словами. Непроницаемость структуры – еще одна характерная особенность фразеологических единиц. В состав фразеологизма не могут быть включены дополнительные элементы, так как при этом может быть потеряно изначально заложенное значение. Так, вместо всем известной фразеологической единицы «потупить взор» мы не можем сказать «потупить пристальный взор», поскольку при этом изменяется ее основное значение «задуматься, опуская глаза». Для большинства фразеологических единиц свойственен фиксированный порядок слов, входящих в их состав. Однако некоторые фразеологические единицы глагольного типа допускают перестановку слов-компонентов. Например, «валяться в ногах – в ногах валяться», «вывести на чистую воду-на чистую воду вывести» [3, с. 98-108]. Возможность прогнозирования значения фразеологизмов также объясняется их структурной особенностью – наличие как полной, так и сокращенной формы. Подобная редукция обуславливается стремлением к экономии языковых средств («пройти сквозь огонь и воду... (и медные трубы)»). Одним из свойств фразеологизма, сближающего его со словом и одновременно отличающего от свободного сочетания слов является воспроизводимость (характерно только для слов, зафиксированных в словарном составе языка). Фразеологизмы воспроизводятся как готовые целостные единицы языка.

Поскольку фразеологические единицы являются особыми единицами в лексической системе языка, обладающими рядом характерных особенностей, необходимо выделить ряд критериев для их отбора при составлении текстов для чтения в процессе преподавания РКИ. Среди критериев были выделены следующие: 1) соответствие тематике текста; 2) лингвострановедческая ценность; 3) частотность употребления; 4) принадлежность к одному стилю речи; 5) учет особенностей изучаемого языка.

Соответствие критерию тематической принадлежности означает использование только тех фразеологических единиц, которые органично согласуются с основным содержанием текста. Так, в учебнике «Будущему педагогу: учебник для иностранных учащихся подготовительного факультета» под редакцией Е.А. Хамраевой пословицы и поговорки часто встречаются в качестве заголовка текста для чтения. Например, пословица «Щи да каша-пища наша» является заглавием к тексту, описывающему традиционные русские блюда и особенности национальной кухни.

Фразеологические единицы также содержат ценную информацию об истории и культуре народа, что особенно важно при изучении русского языка иностранными учащимися. Пословицы и поговорки отражают многочисленные понятия, выработанные народом в ходе его многовековой истории существования, обозначают нормы поведения и ценностные ориентиры [4]. Знакомство с богатой культурой русского народа невозможно в полной мере без представления этого пласта лексики.

Частота употребления фразеологических единиц также является важным принципом при отборе текстов для чтения, так как важно включать в тексты для

чтения те фразеологизмы, которые являются наиболее распространенными в речи носителей русского языка. При составлении текстов для чтения необходимо выбирать не просто наиболее частотные фразеологические единицы в речи носителей языка, но и учитывать другой критерий – необходимость использования фразы для выражения определенной идеи на изучаемом языке. Некоторые затруднения при отборе фразеологизмов появляются и в связи с показателем их распространенности в речи. Для решения этой задачи можно воспользоваться специализированными фразеологическими словарями, включающие наиболее употребимые, по мнению их составителей, фразеологические единицы.

Критерий принадлежности фразеологических единиц к одному функциональному стилю помогает обозначить, прежде всего, наиболее употребимые, стилистически нейтральные фразеологизмы. Иноязычная речь в стилистическом аспекте должна быть несколько сдержаннее, так как допускаемые ошибки иностранными учащимися более заметны по сравнению с носителями языка. Из этого следует, что при составлении текстов для чтения следует исключать как слишком грубые, так и высококнижные фразеологические единицы [2]. Например, давить сачка, плевать в потолок, с жиру беситься, от нечего делать и др.

При отборе фразеологических единиц важно понимать специфику и сложности изучения иностранного языка, руководствуясь психолингвистическими закономерностями усвоения иностранной речи. Не стоит включать фразеологические единицы, которые заведомо могут вызвать трудности у иностранных учащихся, вследствие того, что данные фразеологизмы содержат сложные для понимания или архаичные слова. Подобные фразеологические единицы всегда требуют включения дополнительной этимологической и лингвострановедческой информации. Также следует принимать во внимание тот факт, что социальный опыт представителей разных национальностей неодинаков, поэтому часто фразеологизмы не имеют аналогов в изучаемом языке. Если в языках все же встречается один и тот же, обозначаемый с помощью пословиц и поговорок концепт, то родные и иноязычные фразеологизмы не совпадают по компонентному составу и структуре.

Таким образом, рассматриваемые критерии отбора фразеологических единиц являются крайне важными при составлении текстов для чтения в процессе обучения русскому языку как иностранному. Однако следует учитывать, что важно не просто учитывать каждый описанный критерий, но и использовать их в комплексе, так как все эти критерии являются взаимосвязанными и взаимообусловленными.

Список литературы

1. Валгина Н.С., Розенталь Д.Э., Фомина М.И. Современный русский язык: Учебник / Под редакцией Н.С. Валгиной. – 6-е изд., перераб. и доп. М.: Логос, 2013. С. 142-146.
2. Занглигер В.Ф. Русские фразеологизмы и их отбор для активного усвоения студентами-русистами болгарских вузов: автореф. дис... д-ра пед. наук. София, 2005.
3. Костомаров В.Г., Верещагин Е.М. Отбор и семантизация фразеологизмов в учебном лингвострановедческом словаре // Словари и лингвострановедение. М.: Русский язык, 1982. С. 98-108.
4. Ройзензон Л.И. Страноведческий аспект преподавания фразеологии иностранцам // Международный симпозиум «Актуальные проблемы преподавания русского языка в странах Азии, Африки, Среднего и Ближнего Востока». М., 1968.

СТРУКТУРА ФРАЗЕОСЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ «ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ЧЕЛОВЕКА»

Губарькова К.Е.

Московский педагогический государственный университет, Россия, г. Москва

В данной статье фразеосемантическое поле эмоционального состояния человека рассматривается как обширное образование, в состав которого входят субполя «Покой», «Положительные эмоции», «Отрицательные эмоции». Внутри субполей выделяются дополнительные микрополя. Каждое субполе и микрополе является неоднородным по своему составу.

Ключевые слова: фразеологическая единица, фразеосемантическое поле, субполе, микрополе, покой, положительные эмоции, отрицательные эмоции.

Лексический состав русского языка представляет собой единство частных систем, называемых «семантическими полями», внутри которых находятся взаимобусловленные и тесно связанные друг с другом в содержательном отношении лексические единицы. Если ранее большинство исследований лексического материала проводилось методом семантического поля, то с середины 1970-х годов появляется ряд работ, связанных с описанием фразеологических полей, что говорит о возросшем интересе к вопросам семантики фразеологических единиц (А.В.Кунин, Н.Н.Амосова, Л.И. Антропова). Под термином «фразеосемантическое поле» (ФСП) понимается «вид семантического поля, которое образуется совокупностью фразеологических единиц, обслуживающих в языке определенную понятийную сферу и объединенных интегральным семантическим признаком, но обладающих дифференциальными семантическими признаками и имеющих определенное категориальное значение» [4, с. 356].

Н.А.Сабурова выделяет «ядро» и «периферию» в качестве основных элементов структуры ФСП. Ядро сосредотачивается вокруг компонента-доминанты. Лексические единицы «ядерной зоны» содержат основные элементарные смыслы фразеологизмов. Ядро – это своеобразный каркас, на который опираются другие элементы поля, которые находятся на периферии и обладают менее выраженными признаками. В периферию же включены единицы, которые содержат дополнительные оттенки значений. Эти единицы наиболее удалены в своем значении от ядра, а также часто могут иметь контекстуальное значение. Изменение периферии влияет на количественные и качественные изменения ФСП [5, с. 81-88].

Основной единицей фразеосемантического поля является фразеологическая единица. А.В. Кунин описывает фразеологическую единицу как «устойчивое сочетание лексем с полностью или частично переосмысленным значением» [3, с.8]. Ш.Балли первым разделил фразеологические обороты на три группы по степени их семантической слитности: фразеологические единства, обозначающие неразложимое целое понятие («очистить место»); обычные сочетания, в которых свобода выбора ограничена некими пределами («тяжелая болезнь»); фразеологические группы, составляющие которых практически сливаются в одно («одержать победу»). Ш.Балли только схематически отметил характеристики каждой группы фразеологических оборотов, не дав им подробного описания. В своих исследованиях В.В. Виноградов переосмыслил схему классификации фразеологических оборотов Ш.Балли, выделив фразеологические сращения и фразеологические единства в группе семантически неделимых фразеологизмов. В основу классификации фразеологических единиц так же был положен критерий семантической слитности

компонентов, который отличается большей или меньшей мотивированностью значения фразеологизма. В.В. Виноградов выделил три типа фразеологических единиц: фразеологические сочетания, фразеологические сращения и фразеологические единства [1, с. 169].

Фразеологическими сращениями называются неразделимые по смыслу фразеологические единицы, целостное содержание которых не мотивировано отдельными значениями слов, входящими в их состав. Например, смысл фразеологических оборотов «бить баклуши» – бессмысленно проводить время, «содом и гоморра» – полный беспорядок, «спустя рукава» – плохо, небрежно, «как пить дать» – непременно, «с бухты-барахты» – внезапно и других не выводится из значения слов-компонентов, так как, во-первых, в современном русском языке нет самостоятельно существующих слов «баклуши», «содом», «гоморра», «рукава», «барахты»; во-вторых, семантика слов «бить», «спустить», «рукава», «дать», «пить» в данных словосочетаниях оказывается ослабленной. Фразеологические единства – это лексически целостные обороты, общее значение которых в какой-то мере мотивировано переносным значением слов-компонентов («держат камень за пазухой», «уйти в свою скорлупу», «кровь с молоком», «пускать пыль в глаза», «из пальца высосать»). Одной из характерных особенностей фразеологических единств является наличие образности, что отличает их от омонимичных им свободных сочетаний. К фразеологическим сочетаниям относятся устойчивые обороты, которые состоят как из слов со свободным значением, так и из фразеологически связанных слов. В отличие от фразеологических единств и сращений, единства предусматривают замену отдельных слов, входящих в их состав. Так в словосочетании «сгорать от любви/ненависти/стыда» постоянной составляющей с фразеологически связанной семантикой является только слово «сгорать».

Ядро ФСП «Эмоциональное состояние человека» содержит архисему «испытывать/вызывать какое-либо эмоциональное состояние». Единицы поля сгруппированы на основе семантического интегрального признака, служащего основанием для объединения фразеологических единиц. Дифференциальные признаки позволяют не просто отнести фразеологические единицы к разным микрополя и субполям, но и установить семантические отличия внутри одного микрополя и субполя. Распределение фразеологических единиц от ядра к периферии зависит от семы интенсивности выражаемого эмоционального состояния. ФСП «Эмоциональное состояние человека» является обширным образованием, в состав которого входят субполя. На основе анализа фразеологических единиц со значением эмоций были выделены три субполя: 1) субполе «Покой» (8 единиц); 3) субполе «Положительные эмоции» (49 единиц); 2) субполе «Отрицательные эмоции» (91 единица). В извлеченном из «Фразеологического словаря русского литературного языка» А.И.Федорова списке фразеологизмов с эмоциональным компонентом было обнаружено 148 эмотивных фразеологических единиц [2].

Субполе «Покой» представляет небольшое по объему образование, внутри которого не были выделены дополнительные микрополя. В состав субполя «Нейтральное состояние» вошли следующие фразеологические единицы: *глазом не моргнул, ни холодно ни жарко, ни слуху ни духу* и др. Большая часть фразеологизмов этого субполя образованы с помощью повторяющейся частицы «ни» в составе союза «ни...ни».

Субполе «Положительные эмоции» является более неоднородным по своему составу, поэтому внутри него были выделены микрополя: 1) Микрополе «Счастье»

(счастливая рука, к счастью, на верху блаженства, родиться в рубашке/под счастливой звездой, устлать жизнь розами и др.); 2) Микрополе «Радость» (слава тебе господи, срывать цветы удовольствия, и пошла потеха, как живой воды напился, разлюли малина); 3) Микрополе «Влюбленность» (потерять голову, преклонять колена, кидаться на шею, сводить с ума, положить глаз на, строить глазки); 4) Микрополе «Интерес» (хоть бы одним глазком, с замиранием сердца, с открытым ртом, хватает за живое, захватывает дух). Самой большой группой фразеологизмов субполя «Положительные эмоции» являются ФЕ микрополя «Радость» (19 единиц) и «Влюбленность» (15 единиц), что свидетельствует о значимости этих состояний для носителей языка.

В субполе фразеологических единиц, номинирующих отрицательные эмоции вошли следующие микрополя: 1) Микрополе «Гнев» (бить тебя некому, вбить клин, выходить из себя, наливаясь кровью); 2) Микрополе «Страх» (волосы становятся дыбом, сердце екнуло (дрожит, зашлось, замирает), как осиновый лист дрожать); 3) Микрополе «Печаль» (выжимать слезу, защемило на сердце, камень на сердце); 4) Микрополе «Тревога» (болеть душой, не по себе, не помнить себя); 5) Микрополе «Стыд» (к стыду, готов провалиться сквозь землю, залиться краской, хоть под стол залезай); 6) Микрополе «Презрение» (руки в боки, видал в гробу, видали и не таких).

Преобладающим семантическим разрядом русской эмотивной фразеологии является разряд негативных эмоций. Для русского человека большее значение имеют отрицательные и печальные события, происходящие в жизни, в то время как положительные эмоциональные проявления, связанные с понятиями радости, счастья, удовольствия играют второстепенную роль. М.Н. Крылова дает этому объяснение с исторической точки зрения. Во-первых, русскому народу пришлось пережить много трагических испытаний и печальных событий, что не могло не отразиться во фразеологической системе языка. Во-вторых, корни использования эмотивных фразеологизмов с отрицательным значением кроются в суевериях русского народа, так как было не принято говорить о радостных и счастливых событиях, хвалить, хвалиться из-за вероятности «спугнуть удачу», «сглазить» [2, с. 37].

Список литературы

1. Виноградов В.В. Русский язык. Грамматическое учение о слове. М.-Л., 1947.
2. Крылова М. Н. Фразеологизмы со значением «радость» в русском языке // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 23. – С. 33-37.
3. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка / А.В. Кунин. – 2-е изд., перераб. – М.: Высш. шк., 1996. 380 с.
4. Новиков Л.А. Семантическое поле / Л.А. Новиков //Русский язык: Энциклопедия / Под ред. Ю.Н. Караулова. М., 2003.
5. Сабурова Н.А. Структура фразео-семантического поля пространства // НДВШ. Филологические науки. – М., 2002, №2. – С. 81-88.
6. Фёдоров А.И. Фразеологический словарь русского литературного языка: – 3-е изд., испр. – М.: Астрель: АСТ, 2008. – 878 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КИНОФИЛЬМОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИКЕ НА УРОКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Загонкина Е.М.

Московский педагогический государственный университет, Россия, г. Москва

В данной статье рассматриваются преимущества использования кинофильмов в обучении русскому языку как иностранному, приводятся критерии отбора материала, а также предлагается алгоритм работы над фильмом «Пять невест».

Ключевые слова: обучение РКИ, кинофильмы, предтекстовая работа, притекстовая работа, послетекстовая работа.

В настоящее время наиболее актуальной целью обучения иностранному языку (и русскому как иностранному в частности) является овладение коммуникативной компетенцией, в связи с чем важно дать студентам наглядное представление о культурных и языковых реалиях России. Языковая среда может справиться с этой задачей, однако не все студенты, изучающие РКИ, приезжают в Россию, а сформировать коммуникативную компетенцию вне языковой среды довольно сложно. Поэтому, чтобы компенсировать недостатки обучения за рубежом, необходимо использовать как можно больше аутентичных материалов, в частности художественных фильмов.

Под аутентичными принято понимать материалы, которые создаются носителями языка для других носителей языка и которые без каких-либо изменений используются в учебном процессе.

Использование видеоматериалов в преподавании иностранного языка основано на главном методическом принципе – принципе наглядности [3, с. 75]. Наглядность, будучи одним из универсальных способов семантизации, может быть использована при обучении лексике на любом уровне: от начального до продвинутого.

В отличие от аудиозаписей или печатных текстов, которые могут иметь высокую информативную, образовательную, воспитательную и развивающую ценность, видеоматериалы в дополнение к этому также содержат визуальную информацию о месте события, внешнем виде и невербальном общении (язык тела, мимика, жесты, интонация) собеседников в конкретной ситуации, зависящие от возраста, пола, индивидуальных особенностей говорящих. Визуальная наглядность помогает лучше понять и запомнить как фактическую информацию, так и чисто языковые особенности речи в определённом контексте. Фильм, являясь эффективным средством повышения мотивации студентов, побуждает их к общению на иностранном языке, учебно-поисковой и творческой деятельности.

Английский лингвист М. Аллан упоминает ещё одно достоинство: возможность разделить фильм на необходимое количество фрагментов для последующей работы над ними [4, с. 190].

Следует помнить, что не существует универсальных фильмов, подходящих при любых условиях для обучения, поэтому важно выработать критерии отбора материала для занятий по иностранному языку (и РКИ в частности):

- цель и задачи занятия;
- уровень владения языком;
- индивидуальные особенности студентов (возраст, пол, интересы);

- соотнесенность с программой обучения.

Специфичным для РКИ критерием можно назвать учет национального состава группы, так как мировоззрение студентов нередко отличается от того, к чему привыкли носители русского языка, и некоторые сюжетные линии могут являться неприемлемыми и оскорбительными. С особой осторожностью необходимо подходить к выбору фильма для разнонациональной группы.

Несмотря на то, что просмотр фильмов на занятиях обычно воспринимается студентами как развлечение, преподаватель должен иметь четкое представление, когда и зачем происходит просмотр фильма. В условиях постоянной нехватки времени на программу по предмету нецелесообразно тратить его на развлечения ради развлечения.

Предлагаемый алгоритм работы над фильмом можно показать на примере комедии «Пять невест» (2011).

Этот фильм отличают короткие диалоги и высокий уровень визуальной поддержки (жесты, мимика, интонация), поэтому его можно рекомендовать для студентов I-II сертификационных уровней (соответствуют уровням B1-B2 Европейской системы владения иностранными языками), однако при тщательной подготовке подойдет и для базового уровня (A2).

Главным достоинством картины является ее жанр – комедия. Такие фильмы естественным образом повышают мотивацию в группе, увеличивают желание говорить на русском языке. Сюжет фильма связан с историей Великой Отечественной войны, связи с этим его просмотр целесообразно приурочить к теме 9 мая. О войне было снято много фильмов, но почти все они являются драмами – не каждая группа студентов захочет смотреть их. Однако комедийный жанр и история, происходящая уже после победы над Гитлером, не мешает обсудить важные, «серьезные» аспекты Великой Отечественной войны на предварительном или заключительном этапе работы.

При просмотре «Пять невест» можно уделить внимание обучению лексике. Живая речь фильма (большая часть реплик написана современным русским языком) может обогатить словарный запас студента не только новыми общеупотребительными лексическими единицами, но и разговорными фразами и конструкциями.

Работу над фильмом предлагается организовать по тем же этапам, которые используются при работе с текстом: предтекстовый, притекстовый и послетекстовый. Необходимо обратить внимание на то, что если фильм демонстрируется по частям (например, остановить просмотр на 47 минуте, когда относительно легкий поиск невест осложняется тем, что героя начинают преследовать за многоженство), то работу над каждой частью необходимо проводить по тем же трем этапам.

На предтекстовом этапе целесообразно познакомить студентов с общей лексикой для описания фильма (например, слова по микротемам «съёмочная группа», «сюжет», «игра актеров», «впечатление от фильма» и т.д.). Также необходимо дать лингвострановедческий комментарий (например, мессершмитт – вид немецких самолетов-истребителей времён Второй мировой войны; удостоверение личности – документ, подтверждающий личность кого-либо; Герой Советского Союза – высшая награда СССР, которую давали за совершение подвига как во время войны, так и в мирное время). Говоря о месте развития событий (деревня Бубновка Смоленской области), можно кратко познакомить с самим регионом, его историей и основными достопримечательностями.

В завершении работы на предтекстовом этапе следует познакомить с ключевыми словами части/фильма, которые еще не знакомы студентам (например, шпион, боевой вылет, холостой, зять, многоженец, разбирать – разобрать (девушек), везти – повезти кому?). Можно привести примеры некоторых диалогов для того, чтобы студенты увидели контекст, в котором используются еще незнакомые слова.

На притекстовом этапе можно описать героев.

Пример задания:

Опишите внешность и характер Зои, Насти, Кати, Маруси и Лили, используя прилагательные ниже. Если остались неиспользованные прилагательные, объясните почему они не подходят ни одной из девушек.

1. Белокурая, светловолосая, темноволосая, круглолицая, худая, стройная, пухленькая, толстая, красивая, симпатичная.

2. Скромная, смелая, наивная, глупая, заботливая, хитрая, добрая, мягкая, целеустремленная, находчивая, агрессивная, грубоватая, серьезная.

Также необходимо проверить понимание сюжета фильма, чтобы последующая послетекстовая работа не вызвала лишних трудностей у студентов. Подходящие формулировки заданий: «ответьте на вопросы» или «перескажите сцену».

На послетекстовом этапе предлагается обсуждение тем, связанных с сюжетом фильма: «как вы понимаете словосочетание мужской/женский подход?», «почему девушки так сильно хотели выйти замуж?», «могла ли подобная история произойти в реальной жизни?». После обсуждения реальности сюжета следует прочитать интервью соавтора сценария Юрия Короткова о том, что в основе фильма лежат воспоминания одного советского летчика [4].

Завершая работу над кинофильмом можно ознакомиться с рецензиями кинокритиков и обычных зрителей (легко найти на сайте kinopoisk.ru) и попросить написать свою рецензию, используя изученную лексику.

На любом из этапов можно попросить студентов спрогнозировать как будут развиваться действия в фильме (на предтекстовом этапе – на основе названия и описания, на притекстовом – на основе просмотренной части фильма, на послетекстовом – предположить, как сложится дальнейшая жизнь героев) Выполнять это заданием необязательно индивидуально, можно прибегнуть к групповой форме работы.

Список литературы

1. Гарза, Г. Д. Лучше раз увидеть? Видео в обучении иностранным языкам // Русский язык за рубежом. 1990. № 3. С. 44-53.
2. Глебова Н. Н. О русских фильмах по-русски. Пособие по развитию речи / Н. Н. Глебова, И. А. Орехова. – 2-е изд., стереотип. – М.: Русский язык. Курсы, 2016. – 176 с.
3. Махмутова Г. Н. Использование видеоматериалов в преподавании иностранного языка // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2013. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-videomaterialov-v-prepodavanii-inostrannogo-yazyka> (дата обращения: 27.02.2019).
4. Планкова В. А. Практический аспект проблемы использования видеофильмов при обучении аудированию на старшей ступени обучения // Magister Dixit. 2011. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prakticheskiy-aspekt-problemy-ispolzovaniya-videofilmov-pri-obuchenii-audirovaniyu-na-starshey-stupeni-obucheniya> (дата обращения: 26.02.2019).
5. Примаченко А. «Пять невест» дождались своего часа // Кинопортал filmpro.ru URL: <https://www.filmpro.ru/materials/16811> (дата обращения: 27.02.2019).

ТРАНСЛАТОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МЕДИЦИНСКИХ ТЕКСТОВ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ВЫБОР ПЕРЕВОДЧЕСКИХ СТРАТЕГИЙ

Маринина Г.И.

доцент кафедры теории и практики перевода, кандидат филологических наук,
Северо-Кавказский федеральный университет, Россия, г. Ставрополь

Каримова А.Е.

студентка, Северо-Кавказский федеральный университет, Россия, г. Ставрополь

В статье рассматриваются лексические особенности медицинских текстов, посвящённых изучению проблем влияния иммунной системы на развитие некоторых нервно-психических заболеваний. Подробно рассмотрены причины возрастающего интереса к медицинской сфере с точки зрения перевода. Автор описывает основные способы перевода медицинских терминов, сложных существительных, терминов-композиций, характеризующихся многозначностью, а также вариантностью форм написания, которые не всегда имеют словарные соответствия в русском языке.

Ключевые слова: психические заболевания, вирусные инфекции, лексические особенности, термины-композиции, научно-популярные тексты, транслатологическая классификация, медицинский перевод, переводческие трансформации.

Иммуноневрология, область медицины, изучающая взаимодействия нервной и иммунной систем, находится в стадии активного изучения и пристального внимания со стороны специалистов. Полученные данные о нарушениях в работе иммунной системы, протекающих на фоне психических заболеваний, значительно улучшили представление об иммуноневрологии. Данные исследования являются перспективными, как для изучения специалистами патогенеза психических заболеваний, так и для лингвистов-переводчиков, занимающихся вопросами фундаментальных аспектов деятельности центральной нервной системы.

Исследование лексических особенностей текстов научно-популярного стиля осуществлялось на примере статей «Warum Grippe und andere Virus infektionen depressiv machen», «Depressionen durch Viren», «Verursachen bestimmte Viren Schizophrenie und Depression?» из различных немецкоязычных электронных ресурсов.

Медицинские тексты, выбранные нами для изучения, представляют собой специализированные публикации, которые напрямую связаны с вопросами здоровья. Главной отличительной чертой медицинских текстов как составной части научного дискурса является использование специальной терминологии. На сегодняшний день можно наблюдать процесс интенсивной интернационализации медицинской терминологии. Дополнительная сложность перевода научно-популярных медицинских текстов состоит в том, что медицинская лексика постоянно пополняется новыми лексическими единицами, а ранее употребляемые слова меняют свое значение. При переводе научно-популярных текстов медицинской тематики допускается употребление терминологии на латыни: Hippocampus – гиппокамп, Synapsen – синапсы, Virus – вирус [7].

Но не всегда лексические единицы одного языка имеют точные аналоги в другом языке. Поэтому для решения этой задачи используются переводческие трансформации. Их использование обеспечивает адекватность перевода: текст перевода точно отражает содержание исходного текста. Переводческие трансформации представляют собой технические приемы перевода, состоящие в замене посто-

янных соответствий контекстуальными. При переводе некоторых лексических единиц исходных текстов мы опирались на классификацию трансформаций В. Н. Комиссарова.

В исследуемых научно-популярных текстах медицинской тематики при помощи транслитерации были переданы имена собственные: Thomas Blank – Томас Бланк, Marco Prinz – Марко Принц [7], Накап Karlsson – Хакан Карлсон, Oliver Planz – Оливер Планц [6]. Транскрипция применяется при переводе географических названий и топонимов: Köln – Кёльн, Freiburg – Фрайбург [5, с. 1].

При переводе также часто употреблялся метод калькирования. «Калькирование – это способ перевода лексической единицы оригинала путем замены ее составных частей – морфем или слов (в случае устойчивых словосочетаний) их лексическими соответствиями в ПЯ [2, с. 173]. Сущность калькирования заключается в создании нового слова или устойчивого сочетания в ПЯ, копирующего структуру исходной лексической единицы. Построение лексических единиц осуществляется по образцу соответствующих слов ИЯ путем точного перевода их значимых частей или заимствование отдельных значений слов. Тексты, выбранные для перевода, изобилуют сложными словами (композиатами), поэтому калькирование – один из самых удобных способов перевода: Virusinfektionen – вирусные инфекции, Immuntherapie – иммунотерапия, Virusabwehr – защита от вирусов, Nervenzellen – нейроны, Krebsarten – виды рака [7], Virenbestandteile – компоненты вируса, Krankheitsbild клиническая картина [6], Herpes-Viren – вирусы герпеса, Purkinje Zellen – клетки Пуркинье, Alzheimer-Krankheit – болезнь Альцгеймера [7].

Во время перевода медицинских текстов особое внимание стоит обращать на перевод терминов. Наиболее приемлемыми для существования в медицинской терминологии следует считать те слова, которые приняты большинством специалистов и понятны реципиентам. Термин является инструментом познания, поскольку дает возможность обогащать научные факты, умножать знания и передавать их. Термины в научно-популярных текстах медицинской тематики употребляются реже, чем в научном стиле, используются в основном общеупотребительные термины: Symptome – симптомы, Grippe – грипп, Depression – депрессия, Virus – вирус [7], а не узкоспециальные. Немецко-русские словари не могут охватить всё многообразие немецких сложных терминов. Именно по этой причине перевод немецких сложных существительных часто является переводческой проблемой, которую не всегда помогает решить словарь. В медицинской терминологии есть общеупотребительные слова основного словарного фонда, используемые в качестве терминов. Например, название болезней: Depression – депрессия (Universitätsklinikum Freiburg, 2016), Atemwegserkrankungen – респираторные заболевания [5].

Переводчик может столкнуться с трудностями при переводе сложных существительных. В современном немецком языке они составляют преобладающую группу слов, в русском же языке количество сложных существительных гораздо меньше. Это и определяет особенности перевода сложных немецких существительных: немецкое сложное существительное не всегда переводится русским сложным существительным. Выделяют традиционные способы перевода терминов-композиатов с немецкого языка на русский: простым русским существительным (Antriebsstörungen – абулии, Wahnvorstellungen – иллюзии, Sinnestäuschungen – галлюцинации) [6], сложным русским существительным (Retrovirus – ретровирус) [6], словосочетанием русского прилагательного и существительного (Universitätsklinikums – университетская клиника, Virusinfektionen – вирусные ин-

фекции, Kopfschmerzen – головные боли, Immunabwehr – иммунная защита) [7], (Nebeneffekt – побочный эффект, Krankheitsbild – клиническая картина) [6]. Важно отметить, что в исследуемых текстах термины-компози́ты, переведенные сочетанием русского прилагательного и существительного, самые многочисленные по своему употреблению. Данный способ перевода является одним из основных способов перевода сложных терминов, так как он является приемлемым с точки зрения русского языка.

Таким образом, опираясь на проведенное нами исследование, можно сделать вывод о том, что использование некоторых лексических трансформаций (транскрипция, транслитерация, калькирование) обеспечивает адекватность перевода. Можно предположить, что основным способом перевода сложных существительных с немецкого языка на русский является сочетание прилагательного и существительного. Будущему специалисту-переводчику необходимо преодолевать трудности при переводе лексических единиц, в том числе и терминов, с немецкого языка на русский, учитывая сферу употребления терминов, историю развития медицины, латинскую основу слов.

Список литературы

1. Блинова, Л.С. Немецко-русский и русско-немецкий словарь: свыше 150000 слов, словосочетаний и значений / Л. С. Блинова, Е. И. Лазарева. – М.: Астрель АСТ, 2009. – 734 с.
2. Комиссаров, В.Н. Теория перевода. Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз / В. Н. Комиссаров. – М.: Высш.шк., 1990. – 253 с.
3. Марченко, С.Е., Ефимова М.В. Особенности перевода специальной медицинской литературы // Международный журнал экспериментального образования – 2016. – № 4-1. – С. 161-165.
4. Пивоварова, Л.Н. Особенности перевода медицинского текста / Л. Н. Пивоварова // Филологические науки. – М., 2014. – Т. 6: Актуальные проблемы перевода. – 2006. – 236 с.
5. Depressionen durch Viren //Naturheilzentrum. [Электронный ресурс]. URL: <https://naturheilzentrum-breidenbach.de/depression-durch-virusinfektion/> (дата обращения: 24.11.2018).
6. Silberman, N. Verursachen bestimmte Viren Schizophrenie und Depression? // Die Welt. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.welt.de/print-welt/article242305/Verursachen-bestimmteViren-Schizophrenie-und-Depression.html>. (дата обращения: 24.11.2018).
7. Warum Grippe und andere Virusinfektionen depressive machen // Universitätsklinikum Freiburg. [Электронный ресурс]. URL: www.uniklinik-freiburg.de. (дата обращения: 24.11.2018).

СЕКЦИЯ «ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ»

ПОХОДЫ РУССКИХ КНЯЗЕЙ ПРОТИВ ПОЛОВЦЕВ

Зеленский Ю.В.

заведующий отделом археологических фондов,
Краснодарский государственный историко-археологический музей-заповедник,
Россия, г. Краснодар

В статье рассматриваются походы русских князей против половцев в начале XII в. и во второй половине XII в. Основное внимание уделяется походам против донских половцев.

Ключевые слова: князь, дружина, поход, половцы, кочевье, степь, Дон, Северский Донец, сражение.

Половцы впервые подошли к границам Руси в 1055 г. Первоначально объектом их первых набегов были Переяславская и Черниговские земли. Угроза для Киева и Киевской земли возникла только один раз в 1068 г. До середины 1090-х гг. русские князья Изяслав Ярославич, Святослав Ярославич, Всеволод Ярославич, Святополк Изяславич и Владимир Всеволодович ограничивались только обороной границ своих земель.

В середине 1090-х гг. русские князья от обороны границ переходят к походам против половцев. В 1095 г. киевский князь Святополк Изяславич и переяславский князь Владимир Всеволодович совершили первый поход в степи. Поход был направлен против днепровских половцев и был удачным. Поход был предпринят в целях грабежа. Были захвачены скот, кони, верблюды и челядь [2, с. 49]. То есть этот поход ничем не отличался от половецких набегов. Тмутороканский князь Олег Святославич отказался от участия в этом походе.

В 1103 г. по инициативе Владимира Всеволодовича русские князья совершили поход против «лукоморских», которые кочевали в Приазовье. Сначала был разгромлен передовой отряд половцев, а затем 4 апреля 1103 г. половцы вновь потерпели поражение на р. Сутени (Молочной). Этот поход был нарушением мирного договора в Сакове, который был заключён между русскими князьями и половецкими ханами.

Осенью 1109 г. Владимир Всеволодович направил для разведывательного похода против донских половцев воеводу Дмитра Иворовича. Это объяснялось тем, что теперь основная угроза исходила от донских половцев. Поход был удачным, были захвачены половецкие вежи [1, стб. 260]. В 1110 г. киевский князь Святополк Изяславич, переяславский князь Владимир Всеволодович и черниговский князь Давыд Святославич отправились в очередной поход, но дойдя до г. Воиня повернули назад из-за сильных морозов и конского падежа. Поход был также направлен против донских половцев.

Наиболее тщательно подготовленный поход состоялся весной 1111 г. Он был направлен против донских половцев. Многие историки считали и считают, что половцы в это время кочевали в бассейне Северского Донца. Лишь немногие размещали их на Дону [3, с. 129].

В походе участвовали киевский князь Святополк Изяславич со своим сыном волынским князем Ярославом Святополчицем, переяславский князь Владимир Всеволодович с сыновьями Вячеславом, Ярополком, Юрием и Андреем, черниговский князь Давыд Святославич с сыновьями Святославом, Всеволодом и Ростисла-

вом. Олег Святославич, который княжил в Новгороде-Северском в очередной раз отказался от участия в походе, но прислал сыновей Всеволода, Игоря и Святослава [2, с. 55].

Поход был удачным. Были захвачены половецкие города Шарукань и Сугров. Половцы сначала были разгромлены на протоке Дегея, а затем на р. Сальнице. После этого похода набеги донских половцев временно прекратились.

После того как Владимир Всеволодович в 1113 г. стал князем в Киеве, он организовал ещё один поход против донских половцев. Поход был совершён в 1116 г. Возглавляли его переяславский князь Ярополк Владимирович и черниговский князь Всеволод Давыдович. Были захвачены половецкие города Шарукань, Сугров и Балин. Сражения на этот раз не состоялось. Считается, что именно эти походы вынудили половцев во главе с Атраком откочевать в Грузию.

В Лаврентьевской летописи было отмечено, что в 1120 г. был вновь совершён поход против донских половцев, но князья не встретили в степи противника [5]. Русские князья якобы провели в степи несколько недель.

После того как умер Святополк Изяславич и князем в Киеве стал Владимир Всеволодович. Походы против половцев временно прекратились. В свою очередь кочевники не тревожили набегами пределы русских земель. После смерти Владимира Всеволодовича и его сыновей Мстислава и Ярополка наступает период феодальной раздробленности. В это время половцы были союзниками русских князей в междоусобицах. Поэтому не наблюдалось как самостоятельных набегов половцев, так и походов русских князей в степь.

Считается, что половцы перекрывали торговые пути и грабили купцов на днепровских порогах. Поэтому весной 1168 г. был организован общерусский поход против половцев. В нём участвовали киевский князь Мстислав Изяславич, черниговские князья Святослав Всеволодович и Ярослав Всеволодович, новгород-северские князья Всеволод Святославич и Олег Святославич, луцкий князь Ярослав Изяславич, туровский князь Святополк Юрьевич, переяславский князь Глеб Юрьевич, его брат Михаил Юрьевич, бужский князь Ярополк Изяславич (он умер во время похода) и другие князья. Всего в походе участвовали 13 князей. Иногда это поход датируют 1170 г. [2, с. 66]. Русские князья не только охраняли купцов, но и захватили богатую добычу.

Поход был удачным. Половцы не только не смогли ограбить купеческие караваны, но и были разгромлены на р. Угле и на р. Снопороде. В 1169 г. князья вновь выступили для охраны торговых путей. Из этого следует, что первый поход состоялся в 1168 г.

В 1183 г. киевские князья-соправители Святослав Всеволодович и Рюрик Ростиславич отправили в поход против донских половцев новгород-северского князя Игоря Святославича и рязанского князя Владимира Глебовича. Однако князья поссорились между собой и поход сорвался. По мнению С. А. Плетнёвой Игорь Святославич отказался участвовать в походе, который был организован Святославом Всеволодовичем и Рюриком Ростиславичем [4, с. 158].

В 1184 г. новгород-северский князь Игорь Святославич, его брат Всеволод Святославич и рыльский князь Святослав Ольгович совершили поход против донских половцев. Они разгромили кочевников во главе с Обовлом Костюковичем на р. Мерл.

В 1185 г. Святослав Всеволодович отправил в разведывательный поход против половцев боярина Романа Нездиловича с берендями. Были захвачены половецкие вежи, русскими были захвачена богатая добыча.

В 1185 г. Святослав Всеволодович и Рюрик Ростиславич готовили совместный поход против донских половцев. В апреле этого же года в поход против донских половцев выступили новгород-северский князь Игорь Святославич, путивльский князь Владимир Игоревич, рыльский князь Святослав Ольгович, трубчевский князь Всеволод Святославич и черниговские коуи во главе с боярином Ольстином Олексичем. Поход был предпринят с целью захвата добычи и закончился полным разгромом русских дружин.

В 1191 г. Игорь Святославич совершил сначала самостоятельный поход, а затем поход совместно с другими князьями. Во время первого похода была захвачена богатая добыча, а во время второго князья не решились углубиться в степь.

В 1199 г. владимирский князь Всеволод Юрьевич совершил поход против донских половцев. Ещё несколько походов было предпринято князьями Романом Мстиславичем и Рюриком Ростиславичем. Походы против донских половцев в начале XIII в. не производились.

Таким образом, мы видим, что походы против половцев совершались русскими князьями в начале XII в. и в конце XII в. Большинство этих походов носили грабительский характер.

Список литературы

1. Ипатьевская летопись (Полное собрание русских летописей. Том второй). М.: Языки славянской культуры. 2001. 648 с.
2. Каргалов В.В. Русь и кочевники. М.: Вече. 2004. 528 с.
3. Кучера М. П. Переяславское княжество // Древнерусские княжества X – XIII вв. М.: Наука. 1975. С. 118-144.
4. Плетнёва С.А. Половцы. М.: Наука. 208 с.
5. Суздальская летопись по Лаврентьевскому списку URL://<http://www.krotov.info/acts/12/pvl/lavr15.htm>. (дата обращения 15.02.2019).

СОВЕТ ИРКУТСКОГО СИРОПИТАТЕЛЬНОГО ДОМА Е. МЕДВЕДНИКОВОЙ И УЧРЕЖДЕННОГО ПРИ НЕМ БАНКА КАК РУКОВОДЯЩЕЕ НАЧАЛО ДВУХ ЭЛЕМЕНТОВ ОДНОГО БЛАГОТВОРИТЕЛЬНОГО ПРОЕКТА

Плотникова Е.В.

аспирант кафедры Истории России,

Иркутский государственный университет, Россия, г. Иркутск

В статье представлены общие условия управления банком и сиропитательным домом Е. Медведниковой. Затронуты обстоятельства создания сиропитательного дома Е. Медведниковой и банка при нем. Рассмотрено юридическое основание работы Совета как руководящего органа деятельности Медведниковских заведений. Описаны обстоятельства, трансформировавшие организационно-правовую форму банка в конце XIX в. Отмечены изменения в структуре управления, вызванные сменой правового положения банка.

Ключевые слова: Иркутская губерния, г. Иркутск, финансово-кредитная сфера, частные банки, городские общественные банки, Иркутская городская дума, Банк при сиропитательном доме Е. Медведниковой, Совет иркутского сиропитательного дома Е. Медведниковой и учрежденного при нем банка, меценатство, благотворительность, купечество.

Банк при сиропитательном доме Е. Медведниковой представлял собой благотворительный проект, основанный в лучших традициях русского меценатства. Он был основан двумя братьями Иваном и Логином Логиновичами Медведниковыми, которые, в ознаменование воли своей усопшей матери, купчихи 1 гильдии Елизаветы Михайловны, выделили из своей наследственной части капитала по 35 тыс. руб. ассигнациями для обустройства первого в Восточной Сибири учебного заведения для девочек-сирот и частного банка при нем.

Елизавете Михайловне, оставшейся в 27 лет без мужа, пришлось одной воспитывать двух малолетних сыновей. Трудности, обрушившиеся на плечи овдовевшей молодой женщины, зародили в ней желание помочь другим одиноким матерям и детям, оставшимся без попечения отца. Однако стремление это простиралось намного шире одной лишь идеи призрения сирот, оно выходило за границы существующего в начале XIX в. традиционного понимания женского предназначения, ограничивающегося лишь домом и воспитанием детей. Елизавете Михайловне, рано оставшейся без отца, не удалось получить образования, о чем она испытывала сожаление на протяжении всей своей жизни [4, л. 2-3]. Предоставление возможности получения образования девочками-сиротами была давней ее мечтой, которая вылилась в идею создания женского заведения, совмещавшего в себе как помощь нуждающимся детям, так и идею женского гимназического образования, доступного для всех слоев населения. Именно таким воплощением и стал основанный ее сыновьями сиропитательный дом, названный в честь его идейной вдохновительницы. Он представлял собой прогрессивный проект, основанный на идеях всеобщности и вседоступности образования, где в равной степени могли содержаться и обучаться представительницы любого сословия и имущественного статуса Российской Империи. Для возможности осуществления благотворительного проекта был образован банк, прибыли которого должны были обеспечивать нужды образовательно-воспитательного учреждения.

Банк при сиропитательном доме Е. Медведниковой берет свое начало 20 июня 1836 г., когда было Высочайше утверждено Положение о сиропитательном доме в Иркутске и частном при нем банке [10, с. 739]. Управляющим органом, как банка, так и сиропитательного дома Е. Медведниковой, стал совет, подчиненный непосредственно иркутскому губернатору и городскому голове, являвшимся почетными попечителями заведений. Совет состоял из старшего и двух младших попечителей, а также кандидатов к последним, для их замещения в период вынужденного отсутствия. Попечители, равно как и кандидаты, избирались городской думой на три года из почетных граждан, купцов всех гильдий или состоящих при их капиталах совершеннолетних купеческих братьев и сыновей [7, с. 477].

Первым пост старшего попечителя занял его основатель, купец 1 гильдии Иван Логинович Медведников, находившийся на своем посту со момента начала работы совета в 1837 г. до 1840 г. Затем его сменил представитель третьего поколения крупного иркутского купеческого рода Андрей Васильевич Белоголовый, после которого пост принял друг и соратник И. Л. Медведникова, иркутский купец и меценат Василий Николаевич Баснин. Всего на посту старших попечителей сменилось порядка тридцати видных представителей купечества и общественных деятелей г. Иркутска, последним из которых стал З. В. Коган, исполнявший свои обязанности в 1920 г. накануне начала второй и последней волны национализации банковской сферы в г. Иркутске [3, л. 96].

В соответствии с Положением должности попечителей заведений являлись своеобразной общественной нагрузкой, которая исполнялась на безвозмездных благотворительных началах [10, с. 742]. Это положение претерпело изменение в 1894г., когда была введена плата за исполнение обязанности руководства банком и сиропитательным домом [9, с. 72]. Последнее обстоятельство, однако, несколько ни умаляет более, чем полувековую службу лиц, самоотверженно выполняющих свои обязанности в совете Медведниковских заведений, на абсолютно добровольных и безвозмездных началах.

Совет как орган управления решал весь спектр дел, относящихся к работе как банка, так и сиропитательного дома. Ему предписывалось собираться два раза в неделю: по вторникам и пятницам, для рассмотрения текущих дел. Вопросы в совете решались голосованием по большинству голосов. Особенно важные дела направлялись на рассмотрение почетных попечителей. Будучи подотчетен последним, совет направлял им для ревизии расходные ведомости и годовые отчеты о своем управлении [10, с. 742]. После проведения ревизии годового отчета генерал-губернатор и почетные попечители утверждали отчет, и, в случае положительного заключения, он доставлялся генерал-губернатором в министерство внутренних дел и представлялся на «благоусмотрение» императрицы.

Положение о сиропитательном доме и банке наделяло Иркутскую городскую думу правом проверки отчета один раз в году, однако оно не распространялось на ревизию кладовых и кассы, а также не включало в случае надобности права более частой ревизии всей наличности и счетов банка и не несло за собой права вмешательства во внутренний распорядок деятельности Совета. При этом городской думе предоставлялось полномочие устанавливать верхний предел принимаемых банком вкладов, что в значительной мере, связывало руки руководству банка. На протяжении всего периода времени между банком Е. Медведниковой и городской думой существовали довольно напряженные отношения, вызванные желанием последней регулировать деятельность банка. Однажды, желая продемонстрировать свое влияние, дума попыталась самостоятельно решить вопрос о направлении воспитанниц в сиропитательный дом на образовавшиеся там вакантные места. По этому поводу между учреждениями вспыхнуло серьезное столкновение, закончившееся решительным отказом думе со стороны попечителя совета Ивана Логиновича в ее вмешательстве во внутренние дела заведений Е. Медведниковой. Думе было указано на § 35 Положения, в соответствии с которым прием воспитанниц осуществлялся исключительно по усмотрению Совета. Желание подчинить банк своему управлению, вероятно, возникло у Иркутской городской думы сразу после выхода в 1857 г. Положения о городских общественных банках, разрешавшего на основании § 19 отделять часть средств этих банков на устройство и содержание «больниц, богаделен, училищ, ремесленных школ, и проч., и вообще на предметы общественного призрения, воспитания и вспоможения неимущим» [2, с. 527]. Стремление организовать в Иркутске городской общественный банк находило в думе различные проявления: от попытки использовать на его учреждение спорные капиталы, оставшиеся после кончины состоятельного купца И. Н. Трапезникова в 1865 г., до прямого обращения в вышестоящие инстанции о превращении Медведниковского банка в городской общественный в конце 1860-х гг. Однако, в первом случае, в дело вмешался иркутский губернатор К. Н. Шелашников, не разрешивший создание городского банка за счет купеческих капиталов, отписанных на другие нужды, во втором, сам государь император, обратившийся к Иркутской городской думе через

посредство генерал-губернатора Восточной Сибири с требованием забрать свое ходатайство о передаче Медведниковского банка городу [1, с. 122, 134].

Около тридцати лет спустя городская дума, однако, все же добилась успеха: банк и сиропитательный дом Е. Медведниковой были переданы городу. 11 июня 1895 г., состоялось Высочайшее повеление министра юстиции «О передаче Иркутского сиропитательного дома Е. Медведниковой с состоящим при нем банком в ведение общественного управления г. Иркутска» – с оставлением организации банковского управления под высшим наблюдением местного генерал-губернатора, до тех пор, пока не будет издан новый устав банка на основе Положения о городских общественных банках. Решение Иркутской городской думы о принятии заведений в ведение города состоялось 9 ноября 1895 г. [5, с. 90] и 24 ноября 1895 г. она постановила считать сиропитательный дом и банк Е. Медведниковой окончательно принятыми в ведение Иркутского городского общественного управления [6, с. 252].

С этого момента управление банком претерпело изменения. Высшее управление Медведниковским банком сосредоточивалось в Совещании, которое должно было носить временный характер, до принятия нового устава заведения, выработанного в соответствии с Положением о городских общественных банках [3, л. 12]. Все текущие вопросы по-прежнему разрешались Советом Медведниковских учреждений, однако по важнейшим вопросам руководство банка обращалось в Совещание, состоявшее из генерал-губернатора, иркутского губернатора, члена-делопроизводителя совещания, назначаемого иркутским военным генерал-губернатором, городского головы и трех гласных – попечителей Совета Медведниковских учреждений [8, с. 394].

Совещание нередко блокировало решения, принятые думой или вовсе принимало противоположные им постановления. Таким образом, формально сменив свой статус на городской общественный, фактически банк Е. Медведниковой продолжал действовать, практически, на прежних основаниях, дожидаясь принятия нового устава, который, впрочем, так и не получил.

Своим статусом городского общественного банка руководство воспользовалось лишь с приходом советской власти, когда частная организационно-правовая форма влекла за собой ускоренный процесс национализации. Заявлением о принадлежности городу, банк Е. Медведниковой на 4 месяца отсрочил свою национализацию, вплоть до роспуска самой думы в мае 1918 г.

Пережив все сложности, связанные со сменой власти в Иркутске в период гражданской войны, банк Е. Медведниковой одним из последних растворился в новой финансовой системе советов, продемонстрировав за свою более чем 80-летнюю историю существования успешный пример благотворительного начинания, способствовавшего получению приюта и образования несколькими поколениями молодых воспитанниц г. Иркутска.

Список литературы

1. Банк сиропитательного дома Елизаветы Медведниковой в Иркутске. Историко-статистический очерк, составленный под редакцией Совета учреждений Медведниковой А. А. Пановым, Т.И. – М.: Совет иркутского сиропитательного дома Е. Медведниковой и банка, 1892. – 301 с.
2. Высочайше утвержденное положение о городских общественных банках от 10 июня 1857 г. // Полное собрание законов Российской империи. Собрание второе. Т. XXXII. Отделение 1. 1857. [Электронный ресурс] URL: <https://runivers.ru/bookreader/book9923/#page/524/mode/1up> (дата обращения 20.02.2019).
3. ГАИО. Ф. 156. Оп. 1. Д. 285. – 96 л.

4. ГАИО. Ф. 156. Оп. 1. Д. 292. – 27 л.
5. Известия Иркутской городской думы. 1895. № 3 – 4. – 169 с.
6. Известия Иркутской городской думы. 1895. № 23 – 24. – 303 с.
7. Известия Иркутской городской думы. – 1896. – № 13-14. – 379 с.
8. Известия Иркутской городской думы. 1901. № 5-6. – 508 с.
9. Известия Иркутской городской думы. – 1913. – № 5. – 77 с.
10. Положение о сиропитательном доме Е.Медведниковой и учрежденном при нем банке от 20 июня 1836 г. // Полное собрание законов Российской Империи. Собрание второе. Т.XI. Отделение 1 [Электронный ресурс] URL: <https://runivers.ru/bookreader/book9879/#page/739/mode/1up> (дата обращения 20.02.2019).

СЕКЦИЯ «ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ»

ФИЛОСОФСКИЙ АСПЕКТ КУЛЬТУРЫ ПОВСЕДНЕВНОСТИ

Кузьменкова Т.Л.

доцент кафедры «Философия, социология и история», канд. филос. наук,
Российский университет транспорта, Россия, г. Москва

В статье рассматривается повседневная культура, которая является неотъемлемой частью жизни человека и элементом культуры в целом. Она имеет как объективные, так и субъективные характеристики. Формирование и эволюция культуры повседневности происходит в процессе исторического развития общества.

Ключевые слова: культура, повседневная культура, повседневность, ценности, нормы.

Жизнь человека проходит в социокультурном пространстве, созидателем которого он и является. Это пространство многомерно, разноуровнево и представляет собой достаточно сложный, и, вместе с тем, интересный, не с чем несравнимый феномен. Предметом рассмотрения данной статьи является культурная составляющая социального бытия человека и общества.

В свою очередь культурная среда включает в себя такой пласт, как повседневная культура или повседневность. Но прежде чем выявлять ее особенности и рассматривать характеристики, необходимо уточнить категорию «культура». В системе гуманитарного знания сложилось достаточно много ее трактовок. От антропологической, рассматривающей культуру как противоположность природному и создаваемую человеческим обществом, до семиотической, где она представлена как система знаков. В свою очередь знак – это «чувственно воспринимаемый предмет (явление, действие), который выступает как представитель другого предмета, свойства или отношения» [4, с. 166]. Для нас представляет интерес и аксиологическая трактовка культуры, согласно которой она является совокупностью ценностей и ценностных установок.

Обобщая различные подходы и точки зрения на культуру, поясним, что она включает весь духовный опыт человечества, накопленный за всю его историю существования. Данный опыт передается от поколения к поколению и дополняется новыми идеями и идеалами, нормами и ценностями, смыслами. Можно принять следующее определение культуры. «Культура – это обработка, оформление, одухотворение, облагораживание людьми окружающей среды и самих себя: человеческих отношений, деятельности, ее процессов, способов, результатов» [3, с. 7].

Повседневная культура – это неотъемлемая часть культуры, включающая в себя материальное и духовное. Она зарождается и формируется, начиная с эпохи первобытности, и эволюционирует вместе с обществом. Но первые исследования этого феномена появляются только во второй половине XIX века, когда вышли в свет работы, рассматривающие быт, нравы и обычаи разных обществ в разные эпохи, в том числе и российского общества.

В XX веке исследователи повседневности обратились к теоретическому обоснованию повседневной культуры в рамках таких наук, как философия, культурология, социология, социальная психология, этнология. И, бесспорно, можно говорить о некоем междисциплинарном подходе к данному явлению.

В философском аспекте повседневность рассматривается представителями феноменологии Э. Гуссерлем и А.Шюцем, где и становится самостоятельной фи-

лософской категорией. Так, Э. Гуссерль говорит о «жизненном мире» – субъективном мире, который отождествляет с повседневным опытом [6, с. 21].

В свою очередь, А.Шюц связывает повседневность с человеческим опытом, в основе которого лежит трудовая деятельность. В качестве ее характерной черты он называет «бодрствующее внимание» [7, с. 129]. По его мнению, повседневность разделяется человеком с другими людьми и постоянно воспроизводится.

Постмодернизм дает повседневности право на самостоятельное существование во всей ее полноте и многообразии. Он считает правомерным рассмотрение повседневной культуры с любой позиции для получения полноты картины. Связано это с разнообразием форм человеческого существования, а также с неповторимостью самого человеческого бытия. Существенным минусом постмодернизма является чрезмерное внимание к телесным проявлениям человека и к деструктивным аспектам его жизни.

Отечественные исследователи предлагают иной взгляд на проблему. Так, А.В. Ахутин считает, что повседневность – это мир человека искусственно созданный и двойственный. Дихотомичность мира проявляется в наличии здравого смысла, отражающегося в практической деятельности, и фантастического мира. Здесь роль играет и ментальность, понятие, которое он вводит при рассмотрении вопроса. «Все, что происходит в истории, является делом рук и головы человека, который действует так, как определяют обстоятельства жизни. Однако любые обстоятельства жизни воспринимаются людьми в привычной для них манере понимания: эта манера и есть менталитет. То есть вопрос о менталитете является вопросом о преимущественности процесса понимания людьми мира, в котором они живут» [1, с. 371]. С утверждением о взаимосвязи и взаимозависимости повседневной культуры и менталитета можно полностью согласиться.

Повседневная культура имеет свои неповторимые характерные черты. Выделяя и рассматривая их, следует привести точку зрения Е.В. Золотухиной-Аболиной. В качестве таких она называет «нормальность (обычность), прагматичность, повторимость и понятность» [2, с. 26].

Анализ исследований феномена повседневности позволяет сделать вывод, что одна часть авторов смешивает, соединяет, а порой и подменяет понятия жизненный мир и повседневность, а другая считает необходимым разграничивать их. Так, И.Т. Касавин и С.П. Щавелев утверждают, что жизненный мир более широкая категория, а повседневность, наоборот, узкая и является только частью мира человека.

Говоря о внутренней составляющей культуры повседневности, необходимо в качестве ее основы, стержня назвать ценности. «Ценность есть нечто всепроникающее, определяющее смысл и всего мира в целом, и каждой личности, и каждого события, и каждого поступка» [5, с. 250]. Ценности соединяют в себе две черты – объективную и субъективную. Это привело к наличию трех направлений в исследованиях ценностей в философии. В первом приоритет отдается объективным характеристикам, во втором – субъективным, а третье соединяет и первые и вторые.

Исходя из строения общества и наличия сфер его жизнедеятельности, ценности также можно разделить на экономические, политические, социальные и культурно-духовные. Последние включают в себя моральные и эстетические. К ним относятся добро, благо, долг, честь, совесть, взаимопомощь, справедливость, благородство, красота, идеал, гармония, культурная самобытность. Вот они и играют

большую роль в повседневных практиках и определяют обыденную жизнь человека и общества.

Таким образом, истоки культуры повседневности восходят к обыденной или повседневной жизни, которая направлена в первую очередь на удовлетворение материальных (в том числе и физиологических) и духовных потребностей. В связи с этим культура повседневности включает в себя культуру питания. Здесь важен не только набор продуктов, способы их приготовления, но и культура употребления. У многих народов некоторые продукты ежедневного питания (например, хлеб) приобрели наивысшую ценность. В России это связано с довольно частыми неурожаями в истории сельскохозяйственных практик, но особенно это проявилось во время и после Великой Отечественной войны, особенно у жителей блокадного Ленинграда.

Другая составляющая – это культура жилища, где и проходит большая часть жизни человека. Но дом, жилище – это не только сама постройка и планировка, а также вещи внутри, которые облегчают жизнь, создают удобства и уют, и очень часто наделены некоторыми сакральными смыслами. Жилье является ценным как нечто привычное, без чего человек не может обойтись. Но особенную ценность обретает жилье комфортное, и чем выше уровень комфорта, тем оно ценнее. Увеличивает ценность и порядок приобретения или получения жилья.

Вещи, также могут нести в себе некоторые символические знаки. Следовательно, они выполняют не только материальные, но и духовные функции.

Рассматривая духовные ценности в повседневной жизни, следует назвать общение как способ проведения досуга. В общении находят свое проявление такие духовные ценности, как добро, любовь, красота. Любовь видна в заботе к близким, друзьям, домашним питомцам и т.д. Но здесь речь идет о повседневности на личностном уровне. Помимо этого существует и повседневность макроуровня, это повседневная жизнь города, деревни, страны.

Таким образом, повседневность связана и зависит от системы норм и ценностей. Создавая мир повседневности, мир вещей, материальные и духовные ценности, человек одновременно создает самого себя, развивает свои способности, порождает новые потребности и средства их удовлетворения. И какой бы упрощенной не казалась нам порой повседневная культура в отличие от культуры высокой, именно она создает базис для жизни и деятельности человека и человеческого общества.

Список литературы

1. Ахутин А.В. Мир повседневности // Теоретическая культурология. Екатеринбург, 2005.
2. Золотухина-Аболина Е.В. Повседневность: философские загадки. Киев, 2006.
3. История культуры повседневности / Под ред. В.П. Большакова, С.Н. Иконниковой. М., 2018.
4. Краткая философская энциклопедия. М., 1994.
5. Лосский Н.О. Ценность и бытие: Бог и царство Божие как основа ценностей. М., 1994.
6. Мойсеева Т.Б. Повседневность: философско-антропологический аспект // Гуманитарные и социальные науки. 2008. № 2. С. 21-28.
7. Щюц А. Структура повседневного мышления // СОЦИС. 1988.

**MAPPING THE CURRICULAM OF SOCIO-HUMANITARIAN KNOWLEDGE
FOR CLASSROOM AND SOCIETY**

Azarenkova M.I.

Ph.D., Associate Professor of Foreign and Russian Language Department,
Military institute of railway troops and military communication of Academy of logistics,
Russia, Saint-Petersburg

The article describes some important items of socio-humanitarian knowledge being involved in the process of teaching and a real communicative process of the modern society. A special attention is paid to some concrete questions containing the key-positional approach to the problem as a whole.

Keywords: curriculum, socio-humanitarian knowledge, communicative activities, educational globalization, educationists

*Change does not necessarily assure progress, but progress implacably requires change.
Education is essential to change for education creates both wants and the ability to satisfy them
Henry Steele Commager, b.1902, American historian*

*You can understand people better if you look at them – no matter how old or impressive they
may be – as if they are children. For most of us never mature: we simply grow taller
Leo Rosten, b.1908, American writer*

Society as students and teachers need evidence of their products (as knowledge and professionalism) and productive performance for modernity of the state as a sphere of their living and activity.

There are some authors in our country and abroad pointing out the significance of techniques, approbated in the process of teaching, coaching, educating, training, schooling, monitoring, upbringing. It will be rationally from the position of theory and practice of teaching to analyze the process of penetrating through society and educational process socio-humanitarian values, influencing it greatly and prolonged.

The teachers predictions about great contribution of theoretical and methodical findings in the sphere of human society as a vast block of mappings of any kind, clear tables, diagrams, figures, notes and teachers' research works – are aimed at progressive sustainable future .

The notion “ society” in connection with one more extremely important notion “education” will grow in usage and variety, regulating cognitive and cultural importance of humanitarian sciences and languages, mainly responsible for professional relevance of those involved in the process of improving the world for the sake of developed future.

What does it mean “ mapping” from the position of teaching aims, purposes, goals, risks and expected results? First of all it means distribution of the teaching- upbringing-educational values in the scale of common sense values responsible for high moral and professional level of all those involved in the process of improving the sphere of people' realization for the sake of prolonged perfection in the fields of learning, practice, thinking and , even, dreaming. The first thought arising the next ones about “What for?” and “In what way” will belong to teachers and their students and sounds as “The whole world is in your hands”. The same idea comes into minds of those representatives of the society, trying to do their well in order to be creators in concrete spheres of their activity and living.

That is why the more close is communication of theoretical and practical approaches to teaching the best result of a final product may be expected even in classroom. Of course, modern informative innovative techniques are interesting in using, useful, but a personal teachers' contribution in the process as a professional can improve both the teaching process and enhance the students' learning. The forward teachers all over the world add to the quality of their experience of language their practical experience of communication and cooperation with different representatives of the society, having been already taught and enriched by educational level of many aspects. As some researchers of the public disciplines founded on the base of socio-humanitarian ones consider integrative method of teaching is the most effective. The techniques of teaching connected with wise and careful psychological method following the very process will present our students with new approach to new language.

Susan Norman and Jane Revell, very productive teachers from Great Britain are interested in possible changes in the way of thinking of those taught if the process of teaching language will be closely connected with penetrating through social problems of the society as sphere of habits and skills applications of the future specialists in different fields of industry, economy, medicine, pedagogy, art, culture, history, sociology and so on. To declare the position "The whole world is in your hands" in the classroom means that the teachers (and the researchers of this sphere of pedagogical science) are forcing to quite easily incorporate some of the ideas into classes. Such psychologically soft method will help the students to change the way that they and even some their parents view the world and add to the quality of their experience of laws, values, personal duties and responsibilities, qualification tasks and goals', high moral personal qualities, being in demand in all societies in all times.

It is the very this that is likely to make teachers' lessons memorable, that means useful, productive and interesting.

Being close to the problems of a modern society, overloaded with contradictions, conflicts, misunderstandings in private life, not perfect and being under constant construction, the teachers of language proposed in carefully selected materials and methods of teaching the concrete ways of improving the world, and ., what is the most important, they describe, discuss, explain, prove and paint the most suitable and desirable methods and laws of living for those who are ready in the nearest future appear being involved in the society not as simply living creatures but as human beings as personalities for the future.

The investing experience teachers try to build up a good rapport in a pleasant, non threatening atmosphere and provide a variety of interesting experience [1]. In order to realize one of our main teacher's aim to add to perception of ourselves, our students, the language , the richness of a society life understanding and improving it , the teachers carry out different projects on testing, questionaring.

At the same time the language teachers analyze their activity and methods regularly and carefully to define consequently if they fit in with their own teaching philosophy and are suitable for their students and teaching situation.

So, we examined our approach in class, proposing some questions in order to correct and control the approach to combined method of teaching language. There are some of these questions, being previously properly planned and chosen.

1. What is your purpose for learning language and socio-humanitarian disciplines through learning language?
2. What exactly are you trying to know?

3. Which specific areas of a society do you want to know and to test?
4. Is the learning a society at the language classes a learning tool for you for your future?
5. Are items of language and society's structural and contextualised so that students are not working on segmented pieces of language and social disciplines?
6. Are you just testing for the sake of testing?
7. Can some questions on society's life and image be answered without penetrating through a special combined program "Foreign language and humanitarian socio-disciplines in connection through a new structural scheme of building and context"?
8. Is the test efficient to score?
9. Are selected materials (texts and films, presentations, tapes of the stories, cartoons and so on) for reading and estimation appropriate and authentic?
10. Which specific areas of language do you want to repeat and train more?
11. Which specific areas of a society do you want to observe more detailed?

Having analyzed the answers of the students, we remarked the following moments especially. They are like these: the Programm as a whole contributed to increasing motivation/being motivating by sense, challenging and interesting; The program helped to familiarize students with society's and languages' techniques and the format of any model of their own personal presentation (activity) in a society enriched by foreign language knowledge; Teachers and students work in one command, team crew, and know in details the purpose of the high professional level in teaching and learning in order to use in a real practice all criterias for doing well in the society of a sustainable development.

References

1. English teaching professional (journal). University of Cambridge, 1998, p.34.

ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ В НЕПОЛНЫХ СЕМЬЯХ

Алимбекова А.Х.

студентка второго курса факультета психологии,
Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы,
Россия, г. Уфа

Федорова Ю.А.

к.п.н., доцент,
Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы,
Россия, г. Уфа

В статье рассмотрена проблема семейного воспитания, особенности становление ребенка в неполной семье. Раскрываются психологические особенности детей из неполных семей, рассматриваются основы формирования полноценной личности.

Ключевые слова: семья, неполная семья, воспитание ребенка, формирование личности, особенности семей, подросток, взаимоотношение.

В предоставленной научной статье рассматривается вопрос изменения семьи в условиях массовых общественных перемен. Изменения, происходящие в семье в целом и в перераспределении семейных функций, вовсе не означают ее распад либо исчезновение, а говорят об адаптации семьи к новым актуальным реалиям.

Прежде всего, рассмотрим само определение семьи. В словаре русского языка С.И. Ожегова семья обозначается как группа живущих вместе близких родственников [7]. Это небольшая общественная категория, сопряженная супружескими либо родственными взаимоотношениями (супружество, родительство, родство); одинаковостью быта (коллективное пребывание и управление бытового хозяйства); эмоциональной близостью, взаимными правами и прямыми обязанностями согласно взаимоотношению друг к другу.

Также семья рассматривается как социокультурная система, состоящая из взрослого человека и еще одного, либо нескольких взрослых, либо детей, сопряженная обязательствами поддерживать друг друга эмоционально и физически и связанная во времени, пространстве и экономически. Таким образом, семья – это непростое общественное, единое, функциональное представление, модель жизнедеятельности людей, объясненная имеющимися социально-финансовыми и юридическими нормами. Это система, обладающая установленной структурой, исполняющая полный ряд всевозможных функций, стабильная система отношений между людьми в повседневной жизни. Она непосредственно сопряжена с окружением, страной и формируется одновременно с ним.

Семья весьма стремительно и чутко отвечает на все положительные и отрицательные перемены, совершающиеся в мире, раскрывая человеческий и античеловеческий смысл совершающихся в мире действий, расценивая рушащие и учреждающие для семьи процессы. Как элемент общества, семья формировалась, модифицировалась и развивалась совместно с ним и в собственную очередность имеет возможность воздействовать в процесс его формирования. Семья выполняет ряд важнейших функций: демографическую (воспроизведение жителей), финансовую, общественную, культурную и др.

Общество и страна заинтересованы в благосостоянии семьи, они осуществляют общую работу, взаимосвязаны и проявляют обоюдное воздействие друг на друга. Но семья имеет и собственную самостоятельную суть, что в позитивном значении передает устои, нравы фундаментальных ценностей людей от поколения к поколению. В семейной системе заключен сильный потенциал влияния на движения социального формирования, воспроизведение рабочей силы, развития общественных взаимоотношений. Семья содержит консолидирующую значимость, противоборствует увеличению напряженности. Структура, объем, состав семьи – зависит от способа организации и обеспечения целостности ее ключевых компонентов, распределения половозрастных ролей в семье. Характер структуры семьи обуславливается нравом общественно-исторических обстоятельств: неравенство женщины в мире приводит к неравноправию ее в семье. Иерархия взаимоотношений в мире приводит к иерархичности взаимоотношений в семье. Семейная власть имеет возможность создаваться в многообразном экономическом, либо нравственном престиже: с непосредственного принуждения вплоть до нравственного влияния (с указов вплоть до приветливых дружественных рекомендаций) и в классическом понятии структуры допускается выделить два вида семейных взаимоотношений. Первый – властный (первенство), где управление и учреждение всех домашних функций, сконцентрированы в руках единственного члена семьи, исполняющего принудительную власть в семье. Данная модель взаимоотношений подразумевает иерархию взаимоотношений: руководитель семьи – мужчина, женщина покоряется ему, меньшее поколение – старшему. Особенной схожести, влюбленности подобные взаимоотношения никак не провоцировали. Второй – демократичный (товарище-

ство, наиболее перспективный), что подразумевает полноправное разделение прямых обязанностей, одинаковое участие в постановлении абсолютно всех домашних задач. В последнее время доминирующим делается равноправие взаимоотношений среди супругов. Со сложностью общественно-финансового положения в государстве, в особенности в семьях с маленькими детьми, в руках женщины всегда значительнее концентрируется регулирование бытовым хозяйством и с увеличением значимости женщины в мире всегда значительнее роль управления семьей феминизируется. В то же время это смешивается во многих семьях с классическим распределением домашних ролей: супруг (папа) – добытчик и опора семьи; супруга (мама) – домохозяйка и педагог детей. Увеличение значимости отца основательно определяет власть мужчины в семье, что должно сказаться в будущей ориентации к семейным ролям у детей.

Большинство американских ученых подтверждают систематизацию видов семей согласно П.Хербсту (США). Первый вид – автономный. У супруга и супруги равные отношения к жизни и различные ценностные ориентации. Решения в семье принимают коллективно, и они носят компромиссный вид. Второй вид – господствующую роль представляет мужчина, персональные характерные черты его нрава. Его миропонимание и позиция к существованию представлены определяющими в жизни всех членов семьи. Женщина осуществляет свои прямые обязанности. Третий вид – решающую роль представляет женщина, однако роль мужчины возвышенна, решения берутся в основании признания права каждого.

Современные общественно-финансовые обстоятельства в мире подвергли к изменению общественной структуры семьи, к высокой степени ее социальной неоднородности, что проявляется в различном общественном статусе членов семьи. Со сменой поколений зачастую теряются внутренние и культурные значения семьи. Структурой семьи объединены процедура и уклад жизни ее существования, нравы, устои, отношения с другими семьями и с абсолютно всем окружением. Несоблюдение структуры семьи приводит к нарушению ее функций. Семья – это чаще всего тайное от окружающего мира общество сложных отношений и законов, которые в той или иной степени сказываются в отличительных чертах личности ее членов, в главную очередь детей [2]. Семья оказывает большое влияние на формирование личности ребёнка, предоставляет основу главных человеческих свойств. И для того, чтобы фундамент этот был крепким, семья должна быть благоприятной. Семейное благосостояние во многом зависит от того, является семья полной, либо неполной, но данная характеристика не основополагающая. Важность данной темы состоит в том, что собственно семья может помочь ребёнку совершенствоваться в себе нормы поведения, выявлять внутренний мир и персональные свойства личности. Семья содействует не только развитию личности, но и самоутверждению человека, побуждает его общественную созидательную активность, выявляет индивидуальность. В последнее время трудности, сопряженные с семьей, обретают всё большую важность в мире. Достаточно много в настоящий период времени разведённых родителей, незаконнорождённых детей, и довольно высок уровень смертности людей, пребывающих еще достаточно в юном возрасте, в силу разных факторов (пьянство, токсикомания, злополучные случаи и т.д.) [6]. С точки зрения терминологии, семья является неполной, если состоит из одного родителя с одним либо несколькими несовершеннолетними детьми [1]. Неполная семья может возникнуть по различным причинам: незаконнорождённого появления на свет малыша, смерти одного из родителей, отдельного их проживания либо расторжения союза. К сожа-

лению, сегодня очень высока статистика разводов, практически любой второй союз распадается. Расторжение брака – это мощный удар в главную очередь для детей, а также и для всей семьи. Распад семьи представляется острой проблемой. По результатам исследований, дети которые воспитываются в неполных семьях, воспитателем чаще всего выступает мама. Неполные семьи имеют ряд специфических проблем, кроме материальных проблем, одинокие мамы оказываются в ситуации, когда следует в то же время осуществлять материнскую и отцовскую позицию, а это достаточно трудно. В России примерно 6 млн. неполных семей, где только 400 тыс. – это папы, воспитывающие своих детей. Развитие ребёнка в неполных семьях располагается в наиболее трудных обстоятельствах. В принципе в этом и есть особенность, потому что единственный родитель. Нужно также различать семьи, где структурно присутствуют оба родителя, но функционально они могут рассматриваться как неполные, где один родитель как будто бы отстранен от воспитания и взаимодействия с семьей.

В зависимости от условий, при которых образуется неполная семья, можно выделить специфические трудности и особенности воспитания и развития ребенка. В случае если один из родителей умер, то тогда формирование жизненного опыта у ребенка происходит раньше своих сверстников. Легче переносить утрату одного из родителей, когда в семье имеются братья или сестры. В случае если же проблема относится к расторжению брака, тогда ребёнок становится своего рода заложником, и оказывается на острие столкновений, данная обстановка значительно труднее. Дети, воспитывающиеся в подобных семьях, ощущают себя неполноценными. Исследованием трудностей, которые возникают у детей, воспитывающихся в неполной семье, занимаются отечественные эксперты, такие как: Пухова Т.И., Кочубей Б.И., Григорьева Е. и др. [6]. Большая часть авторов считает, что не любая полная семья представляется наилучшей для малыша, однако всё же присутствие двух родителей в семье, может помочь справляться с разными проблемами, сопряженными с сохранением психического самочувствия ребёнка. Развитие ребёнка только лишь с мамой, либо с папой, формирует в нём определенные качества, что нельзя отыскать у прочих детей. Приведут ли они к хорошему либо плохому итогу, зависит от целого ряда условий.

Рассмотрим основные виды неполных семей.

1. Осиротевшая неполная семья – образовывается вследствие кончины одного из родителей – это ужасный удар для целой семьи, в особенности для ребёнка. Родные в подобных моментах поддерживают отношение и стремятся разными методами поспособствовать и оказать поддержку семье.

2. Неполная разведенная семья – это семья, в которой родители согласно какой-то причине не пожелали, либо никак не сумели существовать совместно. Малыш, выросший в такой семье, приобретает психическую травму, у ребёнка возникает нерешительность, чувства неполноценности, боязни, позора. Следовательно, дети рассчитывают, что их семья вновь воссоединится, и они будут существовать совместно.

3. Незаконнорождённая семья (мама-одиночка) обладает собственными характерными чертами. Из-за каких-либо факторов женщина принимает решение произвести (на свет) ребёнка вне союза. Мотивом такого решения может стать стремление устранить одиночество, стать мамой, родителем, при отсутствии партнера для брака, также зачатие может произойти незапланировано. Каждый вид неполной семьи содержит собственные характерные черты, сопряженные с нравом

внутрисемейных взаимоотношений, что никак не может не отразиться в формировании нервной системы малыша и создании его индивидуальных свойств [3].

Объективно, в последнее время существенно уменьшилась степень общественной защиты семейной системы. Женщина, воспитывающая ребёнка без супруга, сама обязана поддерживать ответственность за благосостояние собственной семьи. В особенности трудно неполным семьям, в которых растёт ребёнок – нетрудоспособный, либо дети с физиологическими, либо нервно – психическими особенностями развития. В случае если малыш – нетрудоспособный, то он нуждается в непрерывном присмотре и уходе, и женщина не имеет возможности устроиться на работу, им требуется жить на пенсию согласно инвалидности малыша и детское пособие [8]. Недостаток одного родителя отражается в воспитании детей. Юноши в материнской семье никак не представляют образца крепкого поведения в семье, что же в перспективе отразится в его понятии о ролевых функциях мужчины, супруга, папы. Также и у девочек искривляется понятие о ролевых функциях женщины, супруги, мамы. В неполных семьях дети лишены образца отношений мужчины и женщины в семье, что отрицательно отражается в их подготовке к предстоящей семейной жизни [7]. Одному родителю трудно осуществлять контроль за ребёнком и воздействовать на его действия. Для этого требуется немало действовать, и не остается времени для полноценного обучения детей.

В целом увеличение неполных семей напрямую связано с изменением сферы брачно-семейных взаимоотношений, в том числе: модификация нравственных общепризнанных мерок в сферы отношений полов; популяризация добрачных взаимосвязей; модификация классических ролей (домашних) представители сильного пола и представительницы слабого пола; потеря семьей своей производственной функции; неготовность молодого поколения к браку; повышенные условия по взаимоотношению к супружескому партнеру; пьянство и токсикомания [5].

Следует также отметить, что дети из неполных семей, по сравнению с ровесниками из полных семей, имеют наиболее низкую школьную успеваемость, более предрасположены к невротическим патологиям и незаконному действию. Однако это вовсе не значит, что неполные семьи являются неблагополучными в воспитательском плане.

Таким образом, неполная семья, хоть и сталкивается с рядом проблем, однако, тем не менее, обладает необходимым потенциалом с целью полного воспитания [6].

Структура и функции современной семьи претерпевают значительные изменения. Все увеличивающееся количество разводов, уменьшение браков по признаку статуса, ориентация на личностное развитие внутри семейной системы – все это требует новых подходов к организации работы с семьей. В том числе, обязательный учет современных реалий, так как функция воспитания и развития ребенка как ключевая и значительная функция семьи, безусловно, сохраняется. Также можно отметить, что совершается модификация ценностей родственных взаимоотношений. В современном мире общение между людьми постепенно замещается информационными технологиями, такими как сотовые телефонные аппараты, сеть интернет, видеосвязь (Skype) и др. Поэтому, взаимоотношения изменяются, модифицируется их суть, а молодёжь выступает в качестве одновременно участников и трансформаторов этих взаимоотношений. В современном обществе молодое поколение ориентируется на супружеское равенство. Патриархальная семья постепенно уступает место синкретическому типу партнёрства.

Список литературы

1. Буянов, М.И. Ребёнок из неблагополучной семьи / М. И. Буянов. – М.: Просвещение, 1988. – С.34.
2. Гиппенрейтер, Ю.Б. Счастливый ребенок. Новые вопросы и новые ответы / Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: Издательство АСТ, 2016. – 352 с.
3. Истратова О.Н. Диагностика и коррекция детско-родительских отношений: практикум / О.Н. Истратова. – М.: Издательство Феникс, 2018. – 316 с.
4. Корпенко А.Л. Воспитание школьников / А.Л. Корпенко // Воспитание школьников. – 2013. – №2. – С.30-32.
5. Толковый словарь Ожегова <http://slovarozhegova.ru/letter.php?charkod=207>
6. Целуйко В.М. Психология неблагополучной семьи/ В.М. Целуйко. – М.: Издательство ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. – 272с.
7. Федорова Ю.А. Осознанное родительство как психолого-педагогический феномен / Ю.А.Федорова, О.Н.Хахлова // Педагогический журнал Башкортостана. 2017. № 6 (73). С. 16-24.

ОСОБЕННОСТИ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аршинцева Т.П.

учитель-логопед, МБДОУ д/с № 46 «Колокольчик», Россия, г. Белгород

Космина О.Н.

воспитатель, МБДОУ д/с № 46 «Колокольчик», Россия, г. Белгород

Матвиенко Е.Н.

учитель-дефектолог, МБДОУ д/с № 46 «Колокольчик», Россия, г. Белгород

Стародубцева Е.В.

воспитатель, МБДОУ д/с № 46 «Колокольчик», Россия, г. Белгород

Общее недоразвитие речи, при котором недостаточно сформированы основные компоненты речевой функциональной системы: лексический, грамматический, фонетико-фонематический строй, связная речь.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, словообразования у старших дошкольников с общим недоразвитием речи, словообразование глаголов.

В настоящее время наблюдается устойчивая тенденция к росту общего недоразвития речи (ОНР), при котором недостаточно сформированы основные компоненты речевой функциональной системы: лексический, грамматический, фонетико-фонематический строй, связная речь.

Многие учёные (Р.И. Лалаева [2, 3], Н.В. Серебрякова [3], Р.Е. Левина [4], Н.А. Никашина [5], Л.Ф. Спирова [6], Т.В. Туманова [7], Т.Б. Филичева [8], Г.В. Чиркина [8, 9] и др.) отмечали наличие существенных трудностей у детей с ОНР в словообразовании глаголов.

Для исследования состояния словообразования глаголов у детей 5,5-6 лет с ОНР, стертой дизартрией (экспериментальная группа) использовалась методика Р.И. Лалаевой [2]. В контрольную группу вошли сверстники с нормальным речевым развитием.

Констатирующий эксперимент проводился с апреля по май 2018 г. на базе МБДОУ д/с № 46 «Колокольчик» г. Белгорода.

Результаты исследования показали, что у всех детей экспериментальной группы имеется выраженное отставание в развитии экспрессивной стороны речи при относительно благополучном понимании обращённой речи.

Дети с ОНР допускали следующие ошибки при образовании приставочных глаголов противоположного значения:

- использовали мотивирующее слово с частицей **не** (пристегнуть – *не* пристегнуть, войти – *не* войти);
- называли глагол другого вида (закрывать – *закреть* вместо *открыть*);
- заменяли приставку, подбирая префикс не противоположного значения (наливать – *отливать*, *вливать*, *заливать* вместо *выливать*);
- использовали бесприставочные глаголы диффузного значения (входит – *идет*, сгибает – *делает*);
- неправильно выбирали мотивирующую основу (придвинуть – *убрать*);
- употребляли глагол с близкой по семантике приставкой (входить – *уходить* вместо *выходит*, сгибать – *отгибать* вместо *разгибать*, влетать – *улетать*, выезжать – *заезжать*);
- допускали лексически замены, игнорируя употребление той или иной приставки (переходит – *гуляет*, перелетает – *кружится*, переплывает – *купаются*).

При исследовании словообразования глаголов совершенного и несовершенного вида в экспрессивной речи у детей с ОНР ошибок было меньше, чем в предыдущем задании. Это можно объяснить тем, что в норме появление разных видов глаголов отмечается уже в возрасте 1 г. 3 мес. – 1 г. 8 мес. (по А.Н. Гвоздеву [1]). Сначала ребенок образует совершенный вид с помощью приставок, позднее – с помощью суффиксов **-ива-**, **-ыва-**, **-ва**, **-а/-я**, **-ну**. Виды ошибок у детей ЭГ:

- называли глагол несовершенного вида без приставки (рисует – *рисовала* вместо *нарисовала*), что приводило в ряде случаев к аграмматизмам (сажает – *садит* вместо *посадил*);
- заменяли приставку (лезет – *полез* вместо *залез*, пьет – *попила* вместо *выпила*, моет – *помыла*, лепила – *налепила* вместо *слепила*, рисовала – *срисовала* вместо *нарисовала*), что также в ряде случаев приводило к неологизмам (починил – *счинил*);
- допускали лексические замены (рисует – *покрасил*, залез – *сидит*, в том числе связанные с неспособностью образовать глагол совершенного вида чинит, строит – *делает*, ставит – *наливает* вместо *поставил*);
- игнорировали чередование согласных в корне (сажает – *посажает*).

При исследовании способности употребления возвратных глаголов у дошкольников с ОНР также встречались ошибки. Это можно объяснить тем, что в норме усвоение возвратного залога начинается в возрасте двух лет и практически заканчивается к трем годам [1]. Тем не менее усвоение возвратного залога требует не только сформированности грамматических обобщений, но и логического мышления, что связано с анализом направленности действия либо на самого себя, либо на другой объект.

Дети экспериментальной группы чаще всего допускали в этом задании ошибки в паре причесывает – *причесывается*, одевает – *одевается*, моет – *моется*, вытирает – *вытирается*. Ошибки дошкольников с ОНР можно объяснить следующим образом:

- дети прибегали к замене приставки помимо добавления (или отбрасывания) постфикса (вытирает – *протирается*, моется – *умывает*);
- заменяли приставку, не убирая постфикс (одевается – *надевается*);
- допускали лексические замены (моет – *вытирает*, умывается – *моет*).

У детей с ОНР глагольное словообразование развито существенно хуже, чем у их нормально развивающихся сверстников. Тем не менее овладение словообразованием у испытуемых с общим недоразвитием речи протекает хотя и значительно медленней, чем у детей без речевой патологии, но подчиняется тем же законам, идёт в той же последовательности, что и у нормально развивающихся сверстников, т.е. дети усваивают сначала более простые, частотные, а затем более сложные формы словообразования.

Многочисленные ошибки в употреблении слов разного значения обусловлены трудностями сопоставления глаголов по видовым признакам, по направленности действия, невозможностью выделения общего и различного в звучании однокоренных слов, дифференциации производного и производящего слов, в несоблюдении формальных условий при образовании глаголов.

Таким образом, можно говорить о том, что дети с общим недоразвитием речи испытывают значительные трудности в овладении первичными словообразовательными операциями, что ведет, с одной стороны, к неполноценной речевой коммуникации, а с другой – ограничивает когнитивные возможности детей.

Процесс словообразования у старших дошкольников с ОНР находится в стадии формирования, о чем свидетельствует разнообразный характер используемых ими неологизмов.

Результаты проведенного исследования диктуют необходимость проведения коррекционно-логопедической работы, направленной на формирование системы глагольного словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Список литературы

1. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. – Детство-Пресс, 2007. – 472 с.
2. Лалаева Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений речи. – СПб.: Наука-Питер, 2006. – 103 с.
3. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников. – СПб., 1991. – 160 с.
4. Левина Р.Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи. – М., 1961. 144 с.
5. Никашина Н.А. Педагогическое изучение недостатков речи детей // Дефектология. – 1969. – № 4. – С. 21–36.
6. Спирова Л. Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи (I-IV классы); Науч. исслед. ин-т дефектологии АПН СССР. – М.: Педагогика, 1980. – 192 с.
7. Туманова Т.В. Особенности словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи: моногр. – М., 2002.
8. Филичева Т.Б., Чевелева Н.А., Чиркина Г.В. Основы логопедии: учеб. пособие. – М.: Просвещение, 1989. – 223 с.
9. Чиркина Г.В. Основы логопедической работы с детьми: учеб. / под общ. ред. проф. Г.В. Чиркиной. – 2-е изд., испр. – М.: АРКТИ. – 240 с.

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРАКТИКУМА ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ПРАКТИЧЕСКИМ ЗАНЯТИЯМ

Басий Р.В.

заведующая кафедрой анатомии человека, канд. мед. наук, профессор,
Донецкий национальный медицинский университет им. М. Горького,
Украина, г. Донецк

Довгялло Ю.В.

доцент кафедры анатомии человека, канд. мед. наук, доцент,
Донецкий национальный медицинский университет им. М. Горького,
Украина, г. Донецк

Бешуля О.А.

доцент кафедры анатомии человека, канд. мед. наук, доцент,
Донецкий национальный медицинский университет им. М. Горького,
Украина, г. Донецк

Изучение дисциплины «Анатомия человека» связано с запоминанием большого количества материала не только на русском языке, но и на латыни. Зачастую, студенту трудно при освоении темы выделить основные моменты, которые требуют особого внимания. Использование практикума, разработанного сотрудниками кафедры анатомии человека, помогает студентам эффективно усвоить материал, овладеть знаниями и умениями при минимальных затратах времени и усилий.

Ключевые слова: самоподготовка, практикум, практические занятия, анатомия человека.

Анатомия человека – одна из базовых дисциплин в системе медицинского образования. Знания о строении отдельных органов, систем органов и организма человека в целом необходимы для освоения смежных теоретических дисциплин и составляют основу при изучении клинических дисциплин [4, 5]. Уровень квалификации будущего специалиста напрямую зависит от того, насколько качественной будет подготовка по данной дисциплине.

Большое значение в освоении учебного материала отводится самостоятельной работе студентов. Следует отметить, что изучение анатомии человека требует запоминания большого количества информации не только на русском языке, но и на латыни. Зачастую, во время самоподготовки студенту сложно, а порой и вообще невозможно выделить главные моменты изучаемой темы; запоминая мелкие детали, студенты не обращают внимания на базовые вещи, упускают из вида то, что требует внимания и понимания во время самостоятельной работы [1, 2, 3]. Для систематизации знаний и повышения эффективности самостоятельной подготовки студентов к практическим занятиям на кафедре анатомии ГОО ВПО ДОННМУ ИМЕНИ М. ГОРЬКОГО был разработан практикум по следующим разделам дисциплины «Анатомия человека»: «Опорно-двигательный аппарат», «Спланхнология», «Центральная нервная система. Органы чувств. Черепные нервы».

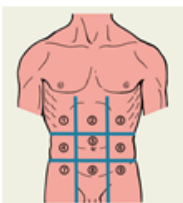
Практикум представляет собой сборник заданий с шаблонами для самостоятельного заполнения во время самоподготовки и содержит несколько видов заданий:

1. Вписать в предложенные таблицы или шаблоны части или структурные элементы изучаемых органов.

2. Вписать в предложенные таблицы русские и латинские названия указанных на рисунках анатомических образований.
3. Обозначить на предложенных рисунках детали строения изучаемых органов.
4. Указать синтопию, скелетотопию, функции изучаемого органа (рисунок).

Тема 6 «Брюшина, полость брюшины. Связки, складки, ямки брюшины. Сальники, брыжейки, сумки, синусы и каналы полости брюшины. Этажи полости брюшины».

Впишите русские и латинские названия указанных на рисунке областей передней стенки живота.



	Русский термин	Латинский термин
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		

Впишите в предложенную таблицу границы полости брюшины.

1	
2	

Впишите в предложенную таблицу границы верхнего этажа полости брюшины сверху и снизу.

1	
2	


Впишите в предложенную таблицу границы среднего этажа полости брюшины сверху и снизу.

1	
2	

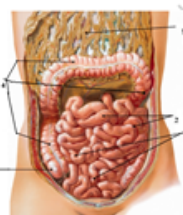
Впишите в предложенную таблицу границы нижнего этажа полости брюшины сверху и снизу.

1	
2	
3	
4	

Обозначьте на рисунке русские и латинские названия указанных на рисунке органов верхнего этажа полости брюшины



Впишите русские и латинские названия указанных на рисунке органов среднего этажа полости брюшины.



	Русский термин	Латинский термин
1		
2		
3		
4		

Впишите в предложенную таблицу образования, на которые распадается верхний этаж полости брюшины

	Русский термин	Латинский термин
1		
2		
3		
4		

Рис. Примеры заданий, предложенных студентам для выполнения, при подготовке к практическим занятиям

Задания подобного плана позволяют обратить внимание студентов на основные моменты, требующие запоминания для последующей реализации целей занятия, позволяет избежать написания во время самоподготовки объемных конспектов, которые не только не помогают, а иногда и мешают при овладении умениями и навыками.

Содержание практикума соответствует тематическому плану по соответствующим разделам дисциплины. Практикум был предложен студентам первого курса в 2018-2019 учебном году для самостоятельного заполнения во время подготовки к практическим занятиям.

Цель работы: изучить эффективность использования практикума по основным разделам дисциплины «Анатомия человека» для самостоятельной работы студентов при подготовке к практическим занятиям.

Материал и методы. Для оценки эффективности такого вида работы студентов при подготовке к практическим занятиям, было проведено анонимное очное анкетирование 100 студентов 1 курса медицинских факультетов и 100 студентов 2 курса медицинских факультетов, завершивших обучение на кафедре анатомии человека. Анкета содержала 6 вопросов, результаты опроса респондентов были зафиксированы и обработаны. Исследование проводилось в январе 2019 года на базе кафедры анатомии человека ГОО ВПО ДОННМУ ИМЕНИ М. ГОРЬКОГО.

Результаты. Подавляющее большинство опрошенных (86% студентов-первокурсников и 82% второкурсников) отметили, что при подготовке к практическим занятиям пользуются не только основными источниками информации, но и дополнительной литературой, различными Интернет-ресурсами, в основном, для просмотра видеороликов по изучаемой теме, имеющимися в сети. Около половины респондентов обоих курсов (48% и 54% соответственно) отмечают, что во время самоподготовки делают записи для лучшего запоминания или повторения материала. При этом, около 20% первокурсников и только 18% второкурсников пользуются нестандартными способами оформления записей: флеш-карты, интеллект-карты и т.д., остальные – пишут полноценные конспекты, что отнимает немало времени. Большая часть опрошенных студентов-первокурсников (86%) отмечает, что регулярная работа с практикумом позволяет структурировать изучаемый материал и запомнить основные моменты не только механически, но и визуально. 52% студентов первого курса отказались от дополнительных записей во время самоподготовки, что позволяет более эффективно использовать временной ресурс. 92% первокурсников считает работу с практикумом полезной, как для самоподготовки, так и для повторения материала перед итоговым занятием. Всего 8% студентов ответили, что практикум не помогает в подготовке к практическим занятиям, так как его заполнение отнимает слишком много времени. Студенты – второкурсники в подавляющем большинстве (94%) хотели бы работать с практикумом во время самоподготовки. 85% респондентов, завершивших обучение на кафедре анатомии человека, считают, что практикум помог бы им более эффективно подготовиться к курсовому экзамену по дисциплине.

Выводы. Большое количество материала, предназначенного для усвоения на практических занятиях по дисциплине «Анатомия человека», иногда вызывает трудности у студентов, особенно – первокурсников. Не всегда при самоподготовке студент может самостоятельно структурировать материал, выделить то, что является основополагающим в изучаемой теме. Как результат – неэффективные затраты времени и минимальный результат в изучении дисциплины. Создание практикума по основным разделам дисциплины «Анатомия человека» призвано облегчить студентам процесс самоподготовки и увеличить ее эффективность.

Список литературы

1. Двадненко М.В. Самостоятельная работа как средство саморазвития и самореализации студентов / М.В. Двадненко, Н.М. Привалова, С.Д. Бурлака // Международный журнал экспериментального образования. – 2017. – № 4-2. – С. 172-173.
2. Образовательный процесс в медицинском вузе с учетом формирования компетенций / М.Г. Романцов [и др.] // Высшее образование сегодня. – 2015. – № 3. – С. 29-33.
3. Шуматов В.Б., Крукович Е.В., Садова Н.Г., Рассказова В.Н., Бондарь Г.Н. Организация учебно-воспитательной работы в медицинском вузе // Современные образовательные технологии: педагогика и психология. Книга 17. – Новосибирск: Издательство ЦРНС, 2015. – С. 123-162.
4. Bikbaeva T.S., Aleshkina OYu, Vohidova ShSh. Science-human anatomy. Journal of scientific conferences 2016; 3-7 (7): 29-30. Russian (Бикбаева Т.С., Алешкина О.Ю., Вохи-дова Ш.Ш. Анатомия человека как наука. Вестник научных конференций 2016; 3-7 (7): 29-30).
5. Gayvoronskiy I.V. Normal anatomy is a fundamental discipline in the system of medical education. Lectures for the cadets and students of faculties of doctors training. St. Petersburg, 1998; 32 p. Russian (Гайворонский И. В. Нормальная анатомия – фундаментальная дисциплина в системе медицинского образования. Лекции для курсантов и студентов факультетов подготовки врачей. СПб.: ВМедА, 1998; 32 с.).

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ЭКОЛОГИЗАЦИИ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ОСНОВЕ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОБЛАСТЕЙ

Беловолова В.И.

воспитатель, МДОУ «Детский сад №7 комбинированного вида», Россия г. Валуйки

В статье говорится о формировании экологической культуры дошкольников через экологию различных видов деятельности на основе интеграции образовательных областей, которая позволяет ребенку охватить не только конкретное содержание, но и целостную картину мира.

Ключевые слова: экологическая культура, экологическое образование, педагогический подход, интегрированный подход, экологизация, интеграция.

Экология в настоящее время является основой формирования нового образа жизни. Обострение экологических проблем в стране диктует необходимость интенсивной просветительской работы по формированию экологического сознания, культуры природопользования. Фундамент экологической культуры и природоохранного сознания составляют достоверные знания по экологии, эмоционально – положительное отношение к природе и практические умения, направленные на охрану природы. В настоящее время одним из важных вопросов экологического образования дошкольников является проблема приобщения детей к природе, развития эмоционально окрашенного к ней отношения.

Дошкольный период – чрезвычайно важный этап в жизни ребенка. Именно в этот период дошкольного детства закладываются основы правильного отношения к окружающему миру, и поэтому работа по экологическому воспитанию детей обладает большими возможностями и перспективами. Ученые рассматривают категорию отношения в аспекте личности, как ее проявление. Ушинский считал природу важнейшим фактором по силе воздействия на личность, писал о ее влиянии на человека, умении видеть и чувствовать ее, ощущать духовное единение с ней: «Все это помогает, – отмечал К.Д. Ушинский, – возгореться искрами любви к Отечеству». Разумная деятельная любовь к природе – одна из граней любви к Родине. Чтобы ребенок научился понимать природу, чувствовать ее красоту, читать ее язык, беречь ее богатства, нужно прививать ему эти чувства с раннего детства. Ян Амос Коменский отмечал, что именно в детском возрасте детям легче прививать какие – полезные идеи, исправить недостатки. И доказывается это принципом природосообразности. Воск легче лепится, если он горячий. Неровности ствола дерева можно исправить, если дерево маленькое. Ученый говорил о том, что учебный материал должен изучаться постепенно, так как «природа не делает скачков, а идет вперед постепенно».

Экологическое образование – стало неотъемлемой частью дошкольной педагогики. Традиционные для отечественной педагогики подходы, базирующиеся на тесном контакте детей с природой, натуралистических наблюдений. Отношение к природе является важным показателем экологической культуры. Отношение всегда имеет эмоциональную окраску, оно субъективно и находит свое выражение в поступках, практических действиях, деятельности. Значимой характеристикой отношения является его осознанность, которая формируется на основе знаний и сопряжена с переживаниями. Именно поэтому у педагогов возникает множество вопросов.

- Как создать эффективную систему экологического образования в детском саду, основанную на интегрированном подходе?
- Как сделать так, чтобы идея экологического образования реализовать через использование различных образовательных областей?

Начальным этапом должно стать выявление у детей уровня развития экологических основ, под которыми понимается совокупность экологического сознания, экологических чувств и экологической деятельности. Это позволит выявить у дошкольников различный уровень сформированных знаний о природе, элементов экологического воспитания, практические навыки и умения. Назрела необходимость в оказании помощи детям перейти на новый уровень экологической культуры и осуществлений непрерывного педагогического процесса по экологическому образованию детей дошкольного возраста. Дошкольный возраст – самоценный этап в развитие экологической культуры личности. В этом возрасте ребенок начинает выделять себя из окружающей среды, развивается эмоционально – ценностное отношение к окружающему, формируются основы нравственно – экологических позиций личности, которые проявляются во взаимодействии с природой, воспитания сопереживания к ней, активность в решение некоторых экологических проблем. При этом накопление знаний у детей, особенно дошкольного возраста, не являются самоцелью. Они – необходимое условие выработки экологической культуры и действенного отношения к ней. В настоящее время наблюдается определенное противоречие между естественно потребностью ребенка в общении с природой, как живого существа и отчуждением его от природы, что играет негативную роль с точки зрения экологического образования. Это отчуждение может быть частично преодолено посредством экологизации различных видов деятельности дошкольников. Экологизация – это один из возможных путей способствующих разрешений указанного противоречия, потому что он является новым подходом отношения к ребенку как к личности, ориентации на его интересы, эмоциональную и мотивационную сферы, которая позволяет ребенку охватить не только конкретное содержание отдельных направлений, но и целостную картину мира. Педагогическая идея по формированию основ нравственно – экологической позиции личности, которые проявляются во взаимодействии ребенка с природой, в осознании неразрывности с ней, заключается в определении путей повышения воздействия на познавательное развитие ребенка путем экологизации различных видов деятельности, которые позволяют создать необходимое условие выработки эмоционально – нравственного и действенного отношения к миру. Поэтому важно детям не давать рецептов поведения в природе, а постепенно, посредством заданий и вопросов подводить ребенка к собственным выводам и заключениям. Формировать понятие на основе непосредственного наблюдения и изучения предметов и явлений окружающей природы, использовать имеющуюся у детей информацию для того, чтобы они применяли свои знания в разнообразных видах практической деятельности. Создать благоприятные условия для самовыражения, организации коммуникативного общения, в котором каждый ребенок имеет возможность проявлять свою индивидуальность, что в значительной степени стимулирует его развитие.

Следует подчеркнуть, что для детей дошкольного возраста характерны кратковременность интересов, и не устойчивое внимание, утомляемость. Поэтому обращение к одной и той же теме несколько раз способствует развитию внимания детей и длительному сохранению интересов. Возникает необходимость объединения нескольких областей с общей тематикой, т.е. используется интеграция. Это позво-

ляет соединить всю воспитательную работу в одно целое и увидеть место каждой предметной области в данной системе.

Список литературы

1. Вересов Н.Н. Основы гуманитарного подхода к экологическому воспитанию старших дошкольников. Д/В №7. 1993. С. 12.
2. Казакова М.В. Человек, природа, мир. Рязань, 1993. С. 23.
3. Маневцева Л.М. Мир природы и ребенка. Методика экологического воспитания дошкольников. СПб., 1998г. С.71.
4. Николаева С.Н. Воспитание экологической культуры в дошкольном детстве. М.: Просвещение, 2002. С. 49.
5. Николаева С.Н. Как приобщить ребенка к природе (методические рекомендации для дошкольных учреждений) М., 1993. С.38.
6. Рыжова Н.А. Программа «Наш дом – природа», 2005. С.56.

СЕНСОРНАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО УСТАНОВЛЕНИЯ КОНТАКТА С РЕБЕНКОМ С РАННИМ ДЕТСКИМ АУТИЗМОМ

Бирюкова И.В.

педагог-психолог, МБДОУ д/с № 46 «Колокольчик», Россия, г. Белгород

Погореленко А.П.

учитель-логопед, МБДОУ д/с № 46 «Колокольчик», Россия, г. Белгород

Федосеенко Т.Т.

воспитатель, МБДОУ д/с № 46 «Колокольчик», Россия, г. Белгород

Щербина Л.С.

воспитатель, МБДОУ д/с № 46 «Колокольчик», Россия, г. Белгород

Сенсорная игра одна из возможностей для установления контакта с ребенком с РДА, так как мир предметов и их свойств значим для аутичного ребенка.

Ключевые слова: аутизм, игра, контакт.

Как известно, развитие ребёнка происходит в процессе совместной деятельности со взрослым, которая вводит ребенка в мир предметов, мир человеческих отношений и способствует его благоприятному психическому развитию на всех возрастных этапах. В последнее время все чаще встречается патология, которой характерен отказ ребенка от общения с близкими людьми, получившим название аутизм.

Аутизм, по определению К.С. Лебединской [1] «...это отрыв от реальности, отсутствие либо резкая недостаточность коммуникации с внешним миром, неспособность адекватно войти в ситуацию, установить эмоциональный контакт с окружающими людьми «уход в себя». Данная патология, является симптомом ряда психических расстройств. В случае проявления в первые годы жизни ребенка, аутизм оказывает тяжелое негативное влияние на все психическое развитие ребенка и является ведущим в клинической картине. В такой ситуации имеет место говорить о синдроме раннего детского аутизма (РДА).

Особой проблемой в работе педагога с ребенком с РДА, является подбор эффективных методов и приемов для налаживания контакта, что является важным этапом коррекционно-развивающей работы.

По мнению Е.А. Янушко [2], одной из возможностей для установления контакта с ребенком с РДА, является проведение специально организованных сенсорных игр, так как мир предметов и их свойств значим для аутичного ребенка.

Использование сенсорных игр в работе педагога с ребенком с РДА требует определенной последовательности:

- Присядьте на некотором расстоянии от ребенка и наблюдайте за его действиями.
- Если ребенок привыкнет к вашему присутствию, можно пробовать включаться в игру, но делать это следует тактично и ненавязчиво.
- Успехом ваших действий будет являться доверие ребенка и принятие предложения поиграть в вашу игру. В этом случае можно говорить об установлении эмоционального контакта.

В своей работе с детьми с РДА мы используем следующие игры, разработанные Е.А. Янушко [2].

1. Игры с красками «Цветная вода»

Оборудование: акварельные краски, кисточки, 5 прозрачных пластиковых стаканов (в дальнейшем количество стаканов может быть любым).

Возможные варианты:

1) **Организация активного участия ребенка в игре и развитие бытовых навыков.** Ребенку предъявляется просьба-инструкция: открыть кран, налить воду в пластиковую бутылку, затем разлить воду по стаканам, а если пролили воду, вытереть лужу на столе или на полу тряпкой. Инструкции должны быть четкими, и лучше, если вы действуете вместе с ребенком.

2) **Игра «Кукольный обед».** Накройте на стол, расставьте стаканы, посадите кукол и мишек и угостите их различными напитками. В этой игре красная вода превращается в томатный сок, белая – в молоко и т. д.

2. Игры со свечами

Оборудование: набор свечей: плавающие свечи, а также маленькие свечки для именинного торта.

Возможные варианты:

1) Наполнив таз водой, опустите на поверхность воды одну или несколько плавающих свечей; в темной комнате получится эффект, с переливающимися в воде световыми бликами.

2) Приготовьте зефир в шоколаде или пастилу и воткните одну или несколько праздничных свечек: сегодня «День рождения Мишки». Вместе с ребенком накройте на стол, пригласите гостей, спойте песенку и задуйте свечи.

3. Игры со светом и тенями

Возможные варианты:

1) **«Театр теней».** Можно придумать несложный сюжет и организовать целый «театр теней», для чего использовать также приготовленные заранее бумажные фигурки-силуэты.

2) **«Фонарик».** Приготовьте электрический фонарик и, когда стемнеет, ходите с фонариком по квартире.

4. Игры с ватой

Возможные варианты:

1) **«Снежки».** Сформируйте вместе с ребенком руками комки из ваты, с предложением: «Давай играть в снежки» бросаете друг в друга.

2) **«Сугробы»**. Предложите ребенку вместе с вами прятать и искать в «сугробе» любимую игрушку.

5. Игры с кубиками, деталями конструктора и коробками

Возможные варианты:

1) **«Салют»**. Вместе с ребенком подбросьте мелкие детали конструктора шарики или бусины. Затем соберите их в коробку.

2) **«Мусорка»**. В картонную коробку больших размеров и сбросьте разнообразные ненужные предметы (только безопасные) – коробочки, пластиковые бутылочки, тряпочки – со словами: «выбрасываем мусор!»

6. Игры с небольшими подушками, полотенцами, веревками, коробками

Возможные варианты:

1) **«Кто сильнее»**. Взрослый предлагает ребенку взяться за конец веревки и начинает тянуть за другой конец со словами: «Отдай! Отдай!». Ребенок тянет веревку на себя. Можно использовать для игры подушку или полотенце.

2) **«Штурм крепости»**. Из подушек, одеял, пустых коробок строим «крепость», собирая все предметы в одну кучу. Затем со словами: «Бабах!» бросаем в «крепость» мячи. Игра продолжается, пока «крепость» не рассыплется на части.

7. Игры со старыми газетами или журналами

Возможные варианты:

1) **«Птицы летят»**. Поиграйте с ребенком в «летающих птиц»: подбрасывайте в воздух газеты или журналы, наблюдая за их «полетом».

2) **«Бумажный листопад»**. Порвите страницы газет и журналов на куски, а затем подбрасывайте вместе с ребенком охапки бумаги вверх со словами: «Листья кружатся и падают!» После организуйте «уборку листьев».

Рекомендации по проведению сенсорных игр

1. При условии, если ребенок не включается в игру не настаивайте, обязательно попробуйте в следующий раз.

2. Помните о том, что ребенка могут испугать, новые впечатления, предложенные вами.

3. Если игра понравится ребенку, то это потребует некоторого количества повторений.

4. Не затягивайте сюжетную линию игры поскольку произвольное внимание ребенка кратковременно и неустойчиво.

5. Если ребенок в ходе игры говорит, заглядывая вам в лицо в ожидании реакции, то повторите его слова, соблюдая интонацию. Это даст ребенку подтверждение того, что вы его понимаете, вызовет большее доверие к вам.

6. Старайтесь находить социально адекватную возможность удовлетворения желаний ребенка.

Таким образом, для организации работы с ребенком с РДА необходимо учитывать его индивидуальные особенности и проявлять гибкость, позволяющую действовать в зависимости от развития событий.

Список литературы

1. Лебединская К.С., Никольская О.С., Баенская Е.Р. и др. Дети с нарушениями общения: Ранний детский аутизм. – М.: Просвещение, 1989.

2. Янушко Е. А., Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. Практическое пособие для психологов, педагогов и родителей / Елена Янушко. – М.: Теревинф, 2016. – 232 с.

ТРЕНДЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ, МЕНЯЮЩИЕ ПРОСТРАНСТВО ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ СПО

Брусенская Н.Н.

преподаватель, Яковлевский педагогический колледж, Россия, г. Строитель

Чекризова М.Б.

преподаватель, Яковлевский педагогический колледж, Россия, г. Строитель

В статье рассматриваются современные тренды в области образования, на которые стоит обратить внимание, чтобы оставаться «на плаву» в условиях новых технологий и глобализирующихся рынков. Многие образовательные учреждения осознают этот факт и стараются перестроить свою деятельность в соответствии с теми возможностями, которые дают новые технологии. Но культура инноваций означает не только принятие новых технологий и изменение способов обучения. Она означает понимание того, что ценности во внешнем мире постоянно меняются, значит, и образование должно меняться.

Ключевые слова: инновационные технологии, современные тренды в образовании, активные методики обучения, мобильное образование.

XXI век – век глобализации, новых технологий и инноваций, век нового мышления и нового отношения к происходящим переменам. Динамичность и взаимообусловленность происходящих перемен диктуют необходимость нового подхода к системе образования. Тренды в образовании – это тенденции в его изменении. Во-первых, это создание новых условий и активных методик обучения, которые являются основой образовательной парадигмы. Во-вторых, возрастающие требования со стороны общества к подготовке критически мыслящей и функционально грамотной личности, способной к непрерывному обновлению своих знаний, быстрому переучиванию и смене области применения своих способностей для успешной жизни в быстро меняющемся мире [3].

Мы предлагаем вашему вниманию современные тренды, которые будут полезны к рассмотрению всем участникам образовательной деятельности – специалистам, преподавателям и студентам учебных заведений.

1. Цифровая экономика и диджитализация. В современном мире роль диджитализации сложно переоценить. Смартфоны и планшеты давно стали неотъемлемой частью жизни современного человека. Если многие студенты с удовольствием пользуются гаджетами, почему бы не сделать их инструментом образования? Получать знания с помощью цифровых помощников – это важный тренд в образовании [2].

2. «Перевернутое обучение» или «перевернутый колледж». Что же это такое? Традиционные методы преподавания встают с ног на голову! В Финляндии давно перешли на «перевернутое обучение».

Студенты изучают дома теорию вопроса через устройство цифрового мира: гаджеты, телевизоры, компьютеры. А в аудиторию приходит для того, чтобы под руководством преподавателя закрепить полученные знания на практике. То есть бесценное аудиторное время тратится на творчество, а не на восприятие новой информации [5].

В Российских образовательных учреждениях пока используется обратный принцип, который, к сожалению, становится уже неактуальным. Получить информацию становится проще из дома через интернет.

3. «Порционное обучение. Если гаджеты могут стать инструментом образования, тогда способы подачи информации изменят структуру обучения.

Довольно сложно в течении пары (1,5 часов) сидеть перед экраном. Поэтому «порции» обучения должны становиться меньше.

Эту идею подтверждают и в Сингапурском «Агентстве будущего», – «порции знаний», которые человек способен освоить, будут минимизироваться. Поэтому в Сингапуре переходят от длительных учебных программ к краткосрочным курсам – так называемым капсулам знаний, которые можно освоить по пути из дома, в общественном транспорте, в автомобиле [6].

4. «Обучение вне классной комнаты». С появлением удобных и легких переносных ноутбуков возможности такого обучения оказались бы практически безграничными. Дополнительные возможности для применения с учебными целями дают мобильный телефон и GPS-навигатор, главное – понять, как можно пользоваться этими новыми инструментами в необычных условиях обучения «расширенной реальности» [7].

5. «Индивидуальные траектории развития». Сегодня любое образовательное учреждение, если оно хочет идти в ногу со временем, должно задуматься о развитии такого понятия, как смешанное обучение, то есть микс очного и дистанционного образования. Во-первых, это дает возможность эффективно планировать время и усилия, во-вторых, не ограничивает получение знаний лишь общением «лицом к лицу» и развивает способность к самообразованию [1].

6. Еще один тренд современного образования – это социальные медиа. Сети, игры и наука Facebook и Twitter прочно вошли в нашу жизнь. Блоги, Wiki, подкасты, социальные закладки и даже Youtube – все это можно и нужно использовать в обучении. К примеру, блоги хорошо встраиваются в образование как средство обратной связи преподавателя и студентов. А в Youtube можно сделать и продемонстрировать студентам какой – либо урок. Необходимо использовать только качественное программное обеспечение. Учитывать еще и то, что любое мобильное устройство это еще громадный отвлекающий фактор... [4].

7. Следующий тренд можно обозначить как «обучение в неформальной обстановке». Неформальное обучение представляет собой неофициальные, незапланированные, подчас спонтанные способы получения знаний и навыков. Как подчитали исследователи, 68% сотрудников компаний отмечают, что частенько получают важную информацию из «неформальных дискуссий» ...возле кулера с водой ... И хотя такое обучение обычно происходит на рабочем месте, образовательные учреждения могли бы перенять некий опыт. Например, можно организовать неформальные встречи преподавателей и студентов с дискуссиями и обменом мнениями за чашечкой чая [8].

8. Обучение в течение всей жизни – становится очевидным как для студентов, так и в большей степени для преподавателей.

Одним из навыков «человека будущего», кроме навыка постоянно учиться, как это не парадоксально звучит, становится обратный навык – разучиваться. Разучиваться необходимо, чтобы воспринимать новое в быстро меняющейся среде, поскольку ранее полученные стереотипы и формы поведения мешают развиваться [6].

9. «Учить работать на результат». Какой же это тренд? Прежде всего, стремление улучшить качество обучения и его результаты. Мы много говорим о методи-

ке обучения, об усвоении знаний, но должен быть заметен и эффект, отдача от образования. Результат обучения студентов состоит в том, что они на основе своих знаний делают что – то полезное, что – то создают. В рамках производственной практики студенты учатся добиваться практического результата. И здесь не последнюю роль играет качество методов преподавания, которые в современных реалиях приходят в образование из самых разных областей. Чтобы действительно улучшить качество обучения и результаты обучения, должны активно использовать методы и наработки из сферы труда. Студентов нужно рассматривать как молодых сотрудников компаний, организаций. «Если вы хотите подготовить преподавателя-исследователя, то уже с первого курса с ним нужно обращаться как с членом педагогического коллектива, стимулировать его работать на результат, которым может быть курсовая, научный отчет или статья в журнале» [8].

Изменения – всегда непросто, это настоящий труд. Но те тренды, о которых я говорила, – это не вопрос будущего, и не то, что внезапно снизойдет на нас сверху. Тренды – это уже существующие требования к преподаванию в современных реалиях.

Любое новшество в образовании, любая новая образовательная методика должны последовательно пройти несколько стадий: анализ, проектирование, развитие, внедрение и оценка. Только такой подход к образованию позволит создать по-настоящему качественное обучение.

Список литературы

1. «Закон об образовании» Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 14.12.2015) «Об образовании в Российской Федерации».
2. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016 – 2020 годы /Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2014 г. № 2765-р.
3. Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года/Распоряжение Правительства РФ от 08.12.2011 N 2227-р.
4. «О Федеральной целевой программе развития образования на 2016 – 2020 годы» /Постановление Правительства РФ от 23.05.2015 N 497 от 23 мая 2015 г. N 497.
5. Бургин М.С. Инновация и новизна в педагогике /Молодежь в постиндустриальном обществе: Материалы международной научно-практической конференции /сборник научных трудов – Саратов-Дюссельдорф – Пресс-Лицей – 2013. – 256 с.
6. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика: учеб. пособие для студентов высших учеб. заведений / А. В. Хуторской. – М., 2010. – 256 с.
7. Макова Т.И., Пономарева С.А. Инновационная деятельность в образовании. Научное издание. Подготовка инновационных кадров для рынка труда в условиях непрерывного образования: Материалы Международной научно-практической конференции Нижний Тагил, – 2012 – 17 дек. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://arbir.ru/articles/a_2897.htm.
8. Инновации в образовании, Материалы VII-й Всероссийской дистанционной августовской научно-практической конференции, [Электронный ресурс] – электронный интернет-журнал «Эйдос» – 2015 – 5 дек. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/htm>.

ОБУЧЕНИЕ ЭЛЕМЕНТАМ ДЕЛОВОЙ ПЕРЕПИСКИ КАК ОДНА ИЗ ЦЕЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СТАРШИХ КЛАССАХ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

Емельянова Е.В.

учитель английского и немецкого языка,
Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение средняя обще-
образовательная школа № 347 с углубленным изучением английского языка,
Россия, г. Санкт-Петербург

В статье автор раскрывает элементы обучения деловой переписке на иностранном языке в старших классах. Рассуждает о недостаточном использовании на уроках иностранной письменной речи как коммуникативной деятельности. Выделяет одной из важных задач – формирование у обучающихся умений и навыков в области графико-орфографической системы. Рассматривает виды деловых писем и делает выводы о важности использования в обучении различных видов иностранной письменной речи.

Ключевые слова: письменная речь, деловые письма, лексические единицы, грамматические особенности, нормы языка.

Как известно, письменная речь не является целью обучения иностранному языку в школе. Соответственно в учебниках по иностранным языкам, в частности английского, недостаточно представлены упражнения, обучающие письму и письменной речи. В учебниках по английскому языку для средних общеобразовательных школ в лучшем случае мы найдем 3-4 задания, обучающих написанию личного письма (в основном они сведены к правилам оформления адреса, конверта и несколькими вступительным и заключительным фразам), и 2-3 упражнения, дающих образец делового письма. В результате, учащиеся иногда не в состоянии написать не то что деловое, но даже личное письмо на иностранном языке.

По мнению педагогов, многолетнее игнорирование письменной речи как цели обучения в школе во многом объясняется сложностью овладения данным видом коммуникативной деятельности.

Еще авторы XIX века утверждали, что писать письма – это искусство, «которое приобретается большею опытностью и знанием... языка» [8, с.138], т.к. «письменное изъяснение наших мыслей предполагает более труда, более размышления, нежели словесное» [8, с.137]. Очевидно, что для логичного и грамотного изложения своих мыслей на иностранном языке требуется еще больше усилий.

Итак, для того, чтобы написать личное или составить официальное письмо, лишь знание языка, на котором они будут написаны, явно недостаточно. Нужны специальные навыки и умения.

Следовательно, одной из задач обучения письменной речи является формирование у учащихся умений и навыков в области графико-орфографической системы, а также развитие следующих умений:

- 1) передать основную информацию;
- 2) передать главные идеи;
- 3) описать, сравнить, сопоставить описываемые факты;
- 4) сформулировать собственные мысли, отношение, оценку в соответствии с письменным стилем;
- 5) прокомментировать прочитанный или прослушанный текст.

Обучение письменной речи сопряжено целым рядом трудностей. Условно их можно подразделить на две большие группы: *лингвистические* (лексические, грамматические, синтаксические, пунктуационные) и *социокультурные* (соблюдение речевого этикета, соблюдение надлежащего уровня официально-неофициальности, выбор языковых средств для выражения коммуникативных намерений высказывания, передача социокультурных стереотипов речевого поведения на родном и иностранном языках).

Поэтому существуют определенные правила написания различных писем.

Правила написания писем основываются не только на языке, но и на тоне словесного обращения в различных обстоятельствах и случаях жизни. Например, еще М.В. Ломоносов сформулировал правила составления некоторых видов писем: «В письме или речи просительной должно: 1) представить добродетели, а особливо милость и великодушие той особы, которую просить должно, к себе или другим показанное; 2) присовокупить свою нужду и требование с причиною оных; 3) предложить самое прошение с обещанием почтения, благодарности и обязательства».

Благодарственное письмо или речь состоять должно: 1) из представлений о великости самого благодетеля; 2) из похвалы благодетеля; 3) из благодарения и обещания взаимных услуг или всегдашнего воспоминания и обязательства» [8, с.69].

Можно утверждать, что умение составлять деловые бумаги было актуальным и в середине столетия, актуальным оно остается и сейчас.

Следует отметить, что «деловой язык» – достаточно широкое понятие. Он применяется не только при деловых встречах, беседах, совещаниях и конференциях, «круглых столах» и симпозиумах, но и при личных встречах нескольких людей, занимающихся одной проблемой. От умения наладить подобные контакты, четко сформулировать свои проблемы, от умения обсуждать, доказательно спорить во многом зависит успех дела. Но поскольку основной информационный обмен из соображения экономии времени ведется дистанционно, основная нагрузка приходится на пересылаемую по почте и передаваемую техническими средствами связи корреспонденцию. В связи с изложенным, целесообразно начать обучение элементам делового письма на иностранном языке в старших классах средней школы.

Неумение составлять официальные письма является существенным пробелом в профессиональной подготовке секретаря, референта, специалистов и руководителя. Чтобы правильно и быстро составить официальное письмо, необходимо хотя бы в общих чертах знать особенности языка и стиля современной корреспонденции и требования, предъявляемые к ней.

Рассмотрим далее *основные виды деловых писем*, которые должны составить содержание обучения элементом деловой переписки учащихся старших классов средней школы.

Некоторые авторы предлагают делить письма на:

1. Инструкционные (директивные), исходящие из государственных или муниципальных властей и содержащие, как правило, рекомендации, указания и т.п.

2. Гарантийные письма, которые содержат гарантии оплаты, сроков поставки или качества продукции.

3. Информационные – письма, содержащие сообщения, просьбы, напоминания, предложения.

4. Рекламные, содержащие рекламу, цены предлагаемых товаров, услуг.

5. Коммерческие, которые составляют при заключении и выполнении контрактов.

6. Рекламационные (претензионные) составляются тогда, когда организации (предприятия) требуют возмещения убытков, нанесенных из-за выполнения или нарушения условий контракта другой стороной (контрагентом).

7. Кредитные, используемые при заключении контрактов с иностранными партнерами.

8. Письма-запросы составляются тогда, когда организация просит разъяснить какой-либо факт или действие и побуждает фирму контрагента дать ответное письмо [7, с. 55].

М.В. Кирсанова, Ю.М. Аксенов добавляют еще:

1. Договорные, которые подтверждает факт отправки договора.

2. Письмо-напоминание, направляющееся тогда, когда не удается с помощью телефонных переговоров или личного контакта получить необходимый ответ.

3. Информационные, цель которых заключается в своевременном информировании другого предприятия или заинтересованного лица о совершившемся акте.

4. Письма-приглашения могут адресоваться конкретному лицу либо нескольким лицам или массовому адресату.

5. Письма-разрешения, в которых содержится разрешение на выполнение той или иной просьбы.

6. Письмо-подтверждение, содержащее сообщение о получении какого-либо отправления, либо о том, что ранее составленный документ остается в силе [3, с. 44-49].

Представляется целесообразным также классифицировать деловые письма с учетом особенностей их составления в различных странах, то есть добавить национальный аспект.

При написании деловых писем на английском языке нельзя пользоваться устаревшими справочниками и пособиями, так как именно этот стиль подвержен постоянным изменениям. С каждым годом он несколько упрощался и становился менее официальным. Вместо принятого раньше «We are in respect of your favour» (мы получили ваше письмо) теперь пишут «Thank you for your letter» (спасибо за ваше письмо). За исключением немногих фирм, которые придерживаются устаревшего стиля, большинство деловых людей сегодня предпочитают просто и ясно выражать свои мысли. Настоящему бизнесмену дорого его время, и он не хочет тратить его на чтение длинных посланий с уймой ненужных слов. Но составитель делового письма должен уметь произвести благоприятное впечатление на адресата, особенно, если он собирается что-либо продать ему.

Оформление деловой корреспонденции в практике сотрудничества с зарубежными фирмами и международными организациями характеризуется рядом особенностей. При общей тенденции к унификации форм, использованию устойчивых речевых конструкций, стандартной терминологии и стремлении к широкому применению средств механизации и автоматизации в делопроизводстве оформление деловых писем подчиняется строгим правилам.

Лукиянова И.А. [4, с. 43] делит письмо на 10 основных частей:

- | | |
|---------------------------|---------------------------|
| 1. The date | - Дата |
| 2. The Inside Address | - Внутренний адрес |
| 3. The Opening Salutation | - Вступительное обращение |
| 4. The Subject Heading | - Заголовок к тексту |

5. The Opening Paragraph	- Начальный абзац
6. The Body of the letter	- Текст письма
7. The Closing Paragraph	- Заключительный абзац
8. The Complimentary Closing	- Заключительная формула вежливости
9. Enclosures, Postscripts and copies sent	- Отметка о наличии приложения
10. The Signature	- Подпись

Лингвисты единодушны в том, что язык официальных документов – это набор клише, штампов, стандартов.

Можно попытаться систематизировать лексические единицы и грамматические явления, которые являются наиболее частотными при составлении деловых писем.

На грамматическом уровне в исследуемых письмах употребляются только активные конструкции. В них используются формы Present и Future Indefinite, Present Continuous, Present Perfect. При этом формы Present Continuous и Present Indefinite характерны, как правило, для интродуктивного блока письма. В интродуктивном блоке иногда адресантом используется форма Present Continuous для создания атмосферы непосредственного общения с адресатом. Например:

We are writing to you on behalf of our principals in Canada who are interested in importing chinaware from England.

Форма Present Indefinite нередко употребляющаяся в интродуктивных блоках писем выражает намерение автора письма констатировать факт определенной интеллективной информации, например, заверение о стабильном спросе на товары адресата или сообщения о возможности долгосрочных поставок в будущем: There is steady demand in France for high-quality goods of this type.

В основном блоке используются, как правило, формы Future Indefinite, Present Perfect.

В заключительном блоке наряду с Present Indefinite употребляется и Present Continuous при вежливом завершении контакта: We look forward to hearing from you или же I am looking forward to hearing from you.

В соответствии с общей прагматической установкой каждый вид письма характеризуется широким использованием присущих именно этому типу имен существительных и глаголов. Так, в *сопроводительных письмах* используются такие слова и словосочетания:

• Viz	а именно-то есть
• shipping documents	отгрузочные документы
• a sight draft	тратта с немедленной оплатой
• a substitute	замена
• to appreciate	оценить
• acknowledgement	признание, подтверждение
• sincerely	искренне

В рекламных письмах:

• trend	тенденция
• current	современный, текущий
• a novel design	новый дизайн
• и др.	

Имена прилагательные наиболее частотные в деловых письмах характеризуют коммерческие и другие операции по каким-либо качественным или временным признакам: prompt – быстрый, recent – недавний, regular – регулярный, early – ранний, future – будущий, immediate – непосредственный, direct – открытый, acceptable – приемлемый, suitable – соответствующий etc.

В ряде случаев встречаются и эмоционально окрашенные прилагательные, выражающие личное отношение коммуниканта к состоянию дел: glad – рад, happy – счастливый, kind – добрый, sure – уверенный.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что существует комплекс объективных и субъективных причин, который выдвигает задачу подготовки учащихся старших классов к деловому общению на иностранном языке (ИЯ) в целом и в письменной форме, в частности, в число наиболее актуальных. В качестве основных причин можно выделить следующие:

1. Школьники старших классов готовятся к профессиональному самоопределению.
2. Через систему Internet учащиеся школ общаются в большей степени в письменном виде, а устное общение отодвигается на второй план.
3. Многие школьники сдают единый государственный экзамен (ЕГЭ), экзамены (PET, FCE, BEC и др.), чтобы получить международный сертификат по английскому языку. В свою очередь задания предусматривают разностороннее владение иностранным языком, в том числе и умение писать деловые письма.
4. С учетом перехода школы на 12-летнее образование, предполагается введение профильно-ориентированного обучения иностранному языку, которое подразумевает подготовку к практическому владению языком в различных сферах деятельности, в т.ч. и в официально-деловой.

Список литературы

1. Басаков М.И. Основы делопроизводства в вопросах и ответах. – Ростов н/Д.: Феникс, 1997. – С. 72-82.
2. Карамзин М.В. История государства Российского. М., 1998. – №2. 104 с.
3. Кирсанова М.Н. Аксенов Ю.М. Курс делопроизводства: Документационное обеспечение управления. – М.: ИНФРА – М.; Новосибирск: НГАИУ, 1998. – С. 30-59.
4. Лукьянова Н.А. Настольная книга бизнесмена. – М.: Руссо, 1996.
5. Мак Анжела. Аудиокурс делового английского языка. – М.; Инфра – М., 1994. – 36 с.
6. Насырова Г.Н. Когнитивно-прагматические и лингвистические характеристики текста делового письма «Запрос» / Некоторые проблемы синхронного и диахронного описания языков. Межвузовский сборник научных трудов. – Пятигорск: 1998. – С. 88-92.
7. Паневчик В.В. Делопроизводство и машинопись. – М.: Высшая школа, 1999. – С. 54-66.
8. Русская риторика: Хрестоматия / Авт.-сост. Л.К. Граудина. – М.: Просвещение; «Учебная литература», 1996.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ ФГОС

Ермакова М.В.

учитель французского языка,
Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение средняя обще-
образовательная школа № 347 с углубленным изучением английского языка,
Россия, г. Санкт-Петербург

Гусейнова Н.Ф.

учитель английского языка,
Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение средняя
общеобразовательная школа № 464, Россия, г. Санкт-Петербург

Ермолаева Н.В.

учитель английского языка,
Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение гимназия № 343,
Россия, г. Санкт-Петербург

В статье авторы рассматривают факторы, механизм и модели реализации информационных технологий в изучении иностранного языка. Обоснована эффективность дистанционной формы обучения.

Ключевые слова: информационные технологии, иностранный язык, дистанционное образование.

XXI век – век высоких технологий. У учителей есть возможность использовать на уроке различные технические средства, такие как компьютер, аудио аппаратуру, видео, интернет, а это позволяет сделать уроки иностранного языка более интересными и продуктивными. Можно значительно повысить у детей интерес и мотивацию к изучению иностранного языка. Используя новейшие технические средства обучения, школьники не просто изучают иностранный язык, но и могут полноценно его использовать, например, общаясь с зарубежными сверстниками, как по электронной почте (это может позволить подросткам тренироваться в письме), так и, используя веб – камеру (это позволяет тренировать говорение).

Информационные и коммуникационные технологии открывают перед новым поколением огромные возможности для знаний и получения необходимой информации.

Изменения, которые неразрывно связаны с процессом обучения, ставят новые задачи и новые требования к современному учителю. Ситуация, сложившаяся на сегодняшний день в системе образования, в значительной степени характеризуется тенденцией перехода от традиционного к инновационному обучению (В.П. Беспалько, В.М. Кларин, О.С.Подымова, В.А. Сластенин, А.Ю. Уваров и др.).

Компьютер способен серьезно помочь в обучении. Мультимедийные учебные программы позволяют ставить и отрабатывать произношение, грамматику, а также слушать «носителей языка». Преподаватели, овладевшие компьютерными технологиями, имеют возможность получить много полезных материалов из учебных центров через интернет, личные сайты преподавателей.

Основной задачей школы становится формирование социокультурной компетентности обучающихся. Широкое использование средств информационных и

коммуникационных технологий на уроках определяет их стремительное внедрение в учебный процесс и способствует модернизации образовательного пространства школы.

Важной составляющей педагогического мастерства учителя в современных условиях становится его соответствие уровню развития науки и техники, его умению решать профессиональные задачи.

Применение компьютеров на уроках иностранного языка существенно повышает интенсивность образовательного процесса и способствует реализации целого комплекса методических, педагогических, дидактических, принципов. Это делает процесс обучения более интересным.

Возможности использования интернет – ресурсов огромны. Глобальная сеть интернет создаёт условия для получения любой необходимой информации обучающимися и учителям. Это могут быть новости, страноведческий материал, зарубежная литература, фильмы, мультфильмы т.д. Кроме того, работа направлена на изучение возможностей интернет-технологий для расширения кругозора школьников, налаживать и поддерживать деловые связи и контакты со своими сверстниками в англоязычных странах.

При этом все более востребованными обнаруживаются инновационные подходы.

В большинстве своем информационные технологии в изучении иностранного языка реализуются посредством некоторой «дистанционной образовательной модели».

Дистанционное обучение – способ организации процесса обучения, основанный на использовании современных информационных и телекоммуникационных технологий, позволяющих осуществлять обучение на расстоянии без непосредственного контакта между преподавателем и обучающимся. Технология дистанционного обучения заключается в том, что обучение и контроль усвоения материала происходит с помощью компьютерной сети Интернет, используя технологии on-line и off-line.

Само понятие дистанционного образования можно определить как комплексный процесс, основанный на использовании современных телекоммуникационных и информационных технологиях.

Можно говорить о том, что именно этот «безличный режим» – основа популярности информационных технологий в изучении иностранного языка: затраты на их реализацию минимальны, а «время и место» занятий могут быть оптимизированы для удобства всех взаимодействующих сторон.

Говоря о целях и задачах дистанционной формы организации процесса обучения иностранному языку, отметим следующее.

Главная цель – построение и реализация такого образовательного процесса, который бы не требовал личного контакта в системе «педагог -обучаемый».

Это, естественно, во-первых, оптимизирует уровень затрат на обучение, во-вторых, способствует формированию у обучающегося системы ответственности и самоконтроля, в-третьих, позволяет сделать процесс получения знаний максимально индивидуализированным.

Задачи дистанционной формы обучения можно представить следующим образом:

- Индивидуализация, интенсификация и персонализация образовательного процесса.

- Оптимизация уровня учебной нагрузки, достижение некоторой точки оптимума в системе «время- объем усваиваемого учебного материала».

- Интенсификация преподавательского ресурса: дистанционная форма позволяет задействовать оптимальный преподавательский ресурс.

Технико-технологическое обеспечение модели подразумевает наличие у всех сторон (и обучающийся, и педагог) соответствующего программно-аппаратного комплекса, в состав которого входит подключенные к интернету компьютер с предустановленным на нем соответствующим программным обеспечением, веб-камера, наушники, микрофон, сканер. Так же необходимо зарегистрировать электронную почту для загрузки выполненных заданий.

Таким образом, использование дистанционной формы обучения иностранному языку – как базис реализации информационных технологий в данной области – представляется перспективным, соответствующим требованиям времени, глобального информационного пространства.

Возможность оптимального выбора «места и времени занятий», разновидность форм – все эти аспекты, определяют популярность и развитие информационных технологий в изучении иностранного языка.

С течением времени данная форма будет расширяться, возникнут новые, с постоянно расширяющимися возможностями интернета и телекоммуникационных технологий, направления и способы практической ее реализации.

Это, безусловно, требует серьезной подготовки педагогического состава, формирования знаний, умений и навыков осуществления эффективных дистанционных коммуникаций.

С другой стороны, на сегодняшний день можно также говорить о необходимости тщательного планирования содержательной и методологической части программы по обучению иностранному языку в дистанционной форме. Здесь важно учитывать, что обучение иностранному языку на расстоянии должно строиться на особой основе, так как обучающимся передаются не только готовые знания, но в то же время их стимулируют к добыванию знаний в процессе учебно-познавательной деятельности.

Также важно обратить внимание и на новизну преподаваемой информации. Например, при дистанционном обучении иностранным языкам эффективнее всего использовать вариативность текстов разного содержания, что даст возможность отказать от простого заучивания и будет способствовать развитию речевых умений.

Говоря о механизмах контроля получаемых знаний в рамках процесса дистанционного обучения, следует отметить, что тестирование в дистанционной форме позволяет реализовывать:

- своевременный контроль, так как допущенная ошибка в тесте корректируется в момент ее появления;

- максимально объективный контроль, так как ни одна ошибка не может быть пропущена из-за усталости, переутомления или невнимательности преподавателя;

- дружественный контроль, так как тестируемый не только узнает о существовании той или иной ошибки в тесте, но и видит пути ее исправления.

Таким образом, в контексте внедрения принципов дистанционного обучения можно говорить об оптимизации процесса обучения, а также повышения его объективности и эффективности.

Использование компьютера, интернета, дистанционной формы обучения все не исключают традиционные методы обучения, а гармонично сочетается с ними на всех этапах обучения: ознакомление, тренировка, применение, контроль. Но использование компьютера позволяет не только многократно повысить эффективность обучения, но и стимулировать обучающихся к дальнейшему самостоятельному изучению иностранного языка.

Список литературы

1. Гутарева Н. Ю. Дистанционное обучение иностранным языкам в неязыковом вузе // Вестник ТГПУ. № 4, 2016.
2. Поликультурное образование. Учебник. О. В. Хухлаева, Э. Р. Хакимов, О. Е. Хухлаев. М. 2015.
3. Электронный ресурс: <https://вики.Школа>, 2025.

ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНОЙ ЗНАЧИМОСТИ БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИИ У СТУДЕНТОВ-СПОРТСМЕНОВ

Зыкова Н.Ю.

доцент кафедры теории и методики физической культуры, педагогики и психологии,
канд. психол. наук, доцент, Воронежский государственный институт физической культуры, Россия, г. Воронеж

Гришина Т.С.

доцент кафедры теории и методики физической культуры, педагогики и психологии,
канд. пед. наук, Воронежский государственный институт физической культуры,
Россия, г. Воронеж

В статье анализируется проблема личностной значимости будущей профессиональной деятельности, как основы формирования ее личного смысла, для студентов-спортсменов. Актуальность данной проблемы обусловлена трудностями в определении целей, мотивов и смыслов будущей профессии студентами, которые не только находятся в процессе профессионализации в ВУЗе, но и осуществляют спортивную деятельность, являются действующими спортсменами. В статье представлены результаты исследования уровня личностной значимости профессии, выводы, рекомендации.

Ключевые слова: личностная значимость профессии, профессиональное развитие, критерии личностной значимости профессии.

Целью обучения в ВУЗе является высокое качество профессиональной подготовки специалиста, неотъемлемым атрибутом которого является ценностное отношение к профессиональной деятельности. В студенческом возрасте происходит становление системы ценностных ориентаций. В процессе осуществления учебно-профессиональной деятельности развивается отношение к профессиональной деятельности. Но ситуация складывается таким образом, что в процессе обучения в вузе студенты не всегда обретают или утрачивают такую конечную цель образования, как профессионализм, подменяя ее формальными целями (получение диплома). Данное противоречие между целевым компонентом образования в вузе и отношением студентов к избранной профессии обусловило наш интерес к развитию личностной значимости будущей профессии у студентов в ВУЗе.

Для понимания сущности и критериев оценки личностной значимости будущей профессиональной деятельности обратимся к категориальному анализу основных дефиниций представляемого материала.

Понятие «личностная значимость» тесно переплетается с категорией «личностный смысл». По мнению Д.А. Леонтьева, личностная значимость объекта внешнего или внутреннего мира представляет собой субъективную оценку важности этого объекта для личности, осознанную и лежащую в основе отношения личности к этому объекту. Личностная значимость объекта придает ему жизненный смысл, субъективная интерпретация которого может существенно отличаться от истинного жизненного смысла рассматриваемого объекта. Личностная значимость какого-либо объекта для определенной личности может существенно отличаться от личностной значимости этого же объекта для другой. Понимание личностной значимости объекта или явления для другого человека возможно, но в очень приблизительной мере.

Личностная значимость объекта детерминирует содержание потребностей и мотивов деятельности в отношении этого объекта у личности. Именно значимость превращает объект в ценность, встраивая его в ценностно-ориентационную сферу личности, которая в дальнейшем начинает определять направленность и активность человека в различных сферах жизни [2, с. 178].

Изменение личностной значимости происходит посредством формирования новых смыслов, осознания места и значения объекта или явления в жизненном пространстве личности. Следствием этого трудного процесса становится перестройка системы потребностей, мотивов, ценностных ориентаций, мировоззрения личности в целом.

Для более четкого понимания содержания и оценки степени личностной значимости какого-либо объекта важно отличать его значимость от его выгоды для личности. Выгода выражается в субъективной оценке объекта с точки зрения его пользы для удовлетворения насущных потребностей. С позиции выгоды объект рационально определяется как прибыльный или нет. Личностную значимость объекту придает сам индивид, через нахождение личностного смысла этого объекта и его переживание, на основании чего формируется отношение, которое, в конечном счете, определяет поведение личности относительно этого объекта.

Таким образом, рассмотрев все выше сказанное в аспекте личностной значимости именно профессии, мы можем сделать следующие выводы:

- личностная значимость профессиональной деятельности состоит в субъективной оценке важности профессии в жизненном пространстве индивида;
- мера личностной значимости профессиональной деятельности неодинакова для разных индивидов;
- личностная значимость профессии определяет ее смысл, встраивает ее в систему ценностей личности;
- личностная значимость профессиональной деятельности является основой для формирования отношения личности к ней и организации поведения в этой деятельности;
- профессиональное становление и развитие личности будущего специалиста в студенческом возрасте, проявляющееся на когнитивном (знанием о сущности и содержании профессиональной деятельности), эмоциональном (субъективным отношением и переживанием значимости профессиональной деятельности) и деятельностном (реализация навыков в деятельности) уровнях будет зависеть от сте-

пени личностной значимости профессиональной деятельности и, в свою очередь, определять ее.

При определении критериев личностной значимости профессиональной деятельности мы столкнулись с многогранностью трактовок и определений в данном вопросе. Основываясь на выводах И.В. Абакумовой, мы можем говорить о наличии следующих критериев:

а) стремление углублять понимание и знания о различных аспектах профессиональной деятельности; поисковая, исследовательская активность в отношении профессии («Я хочу знать про это больше»), что рассматривается как основа для достижения самореализации, уважения других;

б) переживание осознанного отношения к цели и содержанию профессиональной деятельности – неосознанное, неконкретное отношение к профессии у студента позволяет сделать вывод об отсутствии личностной значимости и видения собственного развития в данной жизненной сфере («Я не знаю, как я отношусь к этому...»), видение возможности достижения морального удовлетворения в профессиональной деятельности;

в) стремление к реализации собственного потенциала именно в этой деятельности, следование нормам и ценностям профессии в своей жизни, отстаивание ее престижа и значимости в ситуациях обесценивания со стороны других [1, с. 324].

Нами было проведено исследование личностной значимости будущей профессиональной деятельности у студентов-спортсменов 2 курса (бакалавриат) Воронежского государственного института физической культуры, всего в исследовании приняли участие 67 юношей и девушек в возрасте от 19-20 лет. В качестве метода исследования использовался опросник терминальных ценностей («ОТеЦ») И.Г. Сенина. Данный опросник позволяет выявить уровень значимости каждой из жизненных сфер (профессиональной жизни; обучения и образования; семейной жизни; общественной жизни; увлечений) для реализации терминальных ценностей данного индивида. По результатам исследования можно сделать следующие выводы.

Среди всех жизненных сфер у студентов-спортсменов высокой степенью личностной значимости обладают сферы увлечений (56,7% опрошенных) и семейной жизни (43,3% опрошенных). Эти данные вполне объяснимы: высокий уровень личностной значимости сферы увлечений в жизни спортсмена связано с погруженностью в тренировочный процесс, соревновательную деятельность, которой отдается все свободное время, в которой для многих из них – смысл жизни. Сфера семейной жизни получила высокие значения, так как выборка в большей степени представлена девушками (44 из 67 опрошенных), которые в возрасте 20-22 лет рассматривают формирование семьи в качестве одной из важнейших жизненных целей.

Сферы профессиональной жизни, обучения и развития, общественной жизни преимущественно обладают средней степенью личностной значимости: 56,7%, 50,7% и 47,7% опрошенных соответственно (таблица).

Таблица

Уровни значимости жизненных сфер у студентов-спортсменов

Сфера \ Уровни	Низкий	Средний	Высокий
Профессиональная жизнь	19,4%	56,7%	23,9%
Обучение и образование	40,3%	50,7%	9%
Семейная жизнь	16,4%	40,3%	43,3%
Общественная жизнь	32,9%	47,7%	19,4%
Увлечения	10,4%	32,9%	56,7%

По результатам анализа терминальных ценностей именно в профессиональной сфере жизни можно говорить о том, что высоким уровнем значимости в профессии обладают «Собственный престиж» (студенты хотели бы достигать общественного признания посредством профессиональной деятельности, что для профессии тренера вполне характерно) – для 71,6% опрошенных, «Высокое материальное положение» – 77,6% опрошенных, «Достижения» (личностная значимость профессии связана с достижением конкретных результатов) – 64,2% опрошенных, «Сохранение собственной индивидуальности» (потребность «выделиться из толпы») – 62,7% опрошенных.

Такие терминальные ценности как «Развитие себя», «Креативность» обладают преимущественно средней степенью значимости (это закономерно, так как в профессии тренера, по мнению студентов, важны полноценная реализация своих способностей, способность полностью отдаться и выложиться в ходе тренировок и соревнований, постоянное повышение своего профессионального мастерства) – 65,7% опрошенных оценивают значимость указанных ценностей как среднюю. Также средней степенью значимости обладает ценность «Активные социальные контакты» (для 62,7% студентов важен психологический климат в группе). Духовное удовлетворение для большинства не является важной (для 64,2% опрошенных данная ценность обладает низким уровнем значимости).

Таким образом, оценивая степень личностной значимости профессиональной деятельности для студентов-спортсменов на 2 курсе обучения в ВУЗе можно говорить о том, что профессия проигрывает таким сферам жизни как «увлечения» и «семейная жизнь». Уровень личностной значимости профессиональной деятельности для опрошенных определяется возможностью достижения общественного признания, материального благополучия, выделиться из толпы благодаря достижениям. На основании выделенных критериев личностной значимости (когнитивный, эмоциональный и деятельностный) мы можем говорить о том, что на момент исследования личностная значимость профессиональной деятельности недостаточна. Данный факт может привести к затруднениям в профессиональном становлении и развитии личности будущего специалиста, сложности формирования образа будущей желаемой профессии, профессионального «Я».

Полученные данные свидетельствуют о необходимости разработки программы сопровождения профессионального развития студентов-спортсменов и коуч-программ по повышению личностной значимости профессиональной деятельности, так как она выступает фактором профессионально-личностного развития будущего специалиста.

Список литературы

1. Абакумова И.В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе / И. В. Абакумова. – Ростов н/Д : Изд-во Рост. ун-та, 2003. – 478 с.
2. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ ПОТРЕБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «ДОРОЖНЫЕ И ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ МАШИНЫ» ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Карасёва Н.Г.

старший преподаватель кафедры иностранных языков, Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет (МАДИ), Россия, г. Москва

Статья посвящена анализу данных социологического опроса, проведенного в МАДИ среди студентов 1 и 2 курсов инженерных специальностей факультета ДМ (Дорожные и технологические машины). Современные требования к соответствию международным языковым и профессиональным стандартам специалистов, занятых в инженерной среде, подразумевают обновление содержания и форм обучения студентов по программам дисциплины «Иностранный язык». Целью данного исследования является выявление аспектов существующей системы языкового образования, которые требуют реформирования.

Ключевые слова: анкетирование, исследование, социологический опрос, иностранный язык.

*Другой язык – это другое видение жизни.
Федерико Феллини*

Динамические трансформации, происходящие в обществе, вызвали определенные изменения на рынке труда, проявляющиеся, в частности в достаточно серьезной конкуренции при отборе работодателями кандидатов на вакантные должности. Особенно это актуально для выпускников вузов. Данный аспект качественно трансформировал требования к студентам вузов всех направлений. Современный студент в нашем представлении должен обладать не только полученными в стенах вуза знаниями, владеть профессиональными умениями и навыками, но и уметь планировать собственную учебно-познавательную деятельность, оптимально использовать информационные технологии, владеть способами постановки задач и поиска их творческого решения.

Неотъемлемой составляющей высшего образования является изучение иностранного языка. Статистика показывает, что у выпускников вузов, владеющих иностранным, например, английским языком на уровне Pre-Intermediate и Intermediate, более высокий шанс быть востребованным на современном рынке труда, развиваться и совершенствоваться в своей профессии [2, с. 93].

Для выявления требований к уровню освоения дисциплины «Иностранный язык» до поступления в вуз и после окончания предполагается проведение анкетирования при непосредственном контакте с респондентом.

Метод анкетирования является одним из основных методов исследования во многих сферах деятельности. Полученную информацию необходимо подвергнуть обработке, сравнению, осмыслению, исследованию. Анкетирование представляет собой разновидность исследовательского метода опроса, которая позволяет на основе письменных ответов на предложенные вопросы выявить точки зрения и тенденции, имеющие место в группе респондентов. Анкетирование – это письменный вид опроса (по сравнению с интервьюированием – устным видом опроса) [3, с. 166].

В связи с вышесказанным с целью исследования потребностей студентов технического вуза в изучении иностранных языков, на базе группы респондентов –

100 студентов 1 и 2 курсов инженерных специальностей факультета дорожных и технологических машин (ФДМ) Московского автомобильно-дорожного государственного технического университета (МАДИ), был проведен открытый социологический опрос посредством анкетирования. Поскольку проведение анкетирования было не стандартное, а компьютерное, то наблюдался повышенный интерес участников при его прохождении.

Социологический опрос был проведен с целью решить следующие задачи:

– задача 1: определить самый популярный язык, которые студенты изучали до поступления в ВУЗ;

– задача 2: определить долю учебных заведений, в которых проводят обучение иностранным языкам;

– задача 3: определить время изучения иностранных языков до поступления в ВУЗ. В анкетировании участвовали респонденты, изучавшие английский, немецкий, французский и испанский языки, а также русский язык как иностранный (РКИ);

– задача 4: определить уровень владения иностранным языком до поступления в ВУЗ (Список языков аналогичен с задачей 3);

– задача 5: выявить процентное соотношение студентов, выбравших иностранный язык к сдаче по ЕГЭ, и определить уровень их подготовки;

– задача 6: определить долю студентов, знающих хотя бы один иностранный язык. Определить популярные для изучения языки;

– задача 7: определить степень необходимости знания иностранного языка для дальнейшей профессиональной и научной деятельности;

– задача 8: определить уровень удовлетворенности студентов от базового курса иностранного языка в ВУЗе;

– задача 9: выявить долю студентов, изучающих иностранный язык по дополнительной программе. Список языков аналогичен с задачей 3.

Подробно рассмотрим решение задач 1 и 8. По остальным задачам сформулируем краткие выводы.

Разрешение задачи 1.

Определить самый популярный язык, которые студенты изучали до поступления в ВУЗ.

Таблица 1

Популярность языков до поступления в ВУЗ

Изученный язык	Доля студентов, %
Английский	81
Немецкий	14
Французский	5
Испанский	0



Рис. 1. Определение самого популярного языка, которые студенты изучали до поступления в ВУЗ

Полученные результаты показывают (рис. 1), что подавляющий процент студентов до поступления в ВУЗ изучали английский язык. Немецкий язык также имеет достаточно высокий процент популярности, возможная причина которой в его принадлежности к одной языковой группе германских языков – Западногерманской группе [4, с. 63]. Сходство немецкого и английского языков объясняется общим происхождением этих языков от говоров древнегерманских племён.

Выводы по результатам опроса и решения задач 2,3,4,5,6 и 7 следующие:

- доля учебных заведений, в которых проводят обучение иностранным языком: 75 процентов – средняя школа; 13 процентов – лицей; 12 процентов – специализированная школа или лицей;
- время изучения иностранных языков до поступления в ВУЗ:
 - **английский** – 30 процентов 10-11 лет, 22 процента 8-9 лет, 48 процентов изучали язык менее 8-9 лет;
 - **немецкий** – 85 процентов не изучали язык, 6 процентов изучали язык 4-5 лет и 6 процентов изучали язык 1-3 года;
 - **французский** – 95 процентов не изучали язык, 4 процента студентов изучали язык 1-3 года и 1 процент 8-9 лет;
- уровень владения языками (английский, немецкий, французский) до поступления ВУЗ- 44 процента **английский** язык (средний уровень), 2 процента **немецкий** язык (средний уровень) и 0 процентов **французский** язык (средний уровень);
- всего 1 процент респондентов выбрали иностранный язык к сдаче по ЕГЭ;
- степень необходимости знания иностранного языка для дальнейшей профессиональной и научной деятельности – 91 процент опрошенных признал крайнюю необходимость владения языком, 9 процентов не видят необходимости в изучении языка.

Выводы, сделанные по результатам обработки данных, полученных при опросе, следующие:

- все респонденты в группе опроса, которые когда-либо изучали немецкий или французский языки, не достигли среднего уровня владения языком. Данное обстоятельство в значительной степени способствует популярности английского языка при его возможном выборе в качестве учебной дисциплины;

– в группе опроса всего 1 процент респондентов выбрали иностранный язык для сдачи ЕГЭ. Это характерно для английского языка, как дисциплины в технических вузах, которая проходит обычно в рамках дополнительного образования;

– высокий процент респондентов (91 процент), признавших необходимость знания иностранного языка для дальнейшей профессиональной и научной деятельности, говорит об общей тенденции определенных динамических изменений в обществе. Полагаю, что связь между знанием иностранных языков и образованностью родилась в то время, когда знание чужих (неродных) языков было неотъемлемым атрибутом образовательной системы.

Таблица 2

Уровень удовлетворенности от базового курса языка в ВУЗе

Уровень удовлетворенности от базового курса языка в ВУЗе	Доля студентов, %
Вполне достаточный	66
Более чем достаточный	19
Не достаточный	13
Затрудняюсь с ответом	2



Рис. 2. Уровень удовлетворенности от базового курса языка в ВУЗе

К сожалению, студенты технических вузов часто относят иностранный язык к «второстепенным», «неважным», «неосновным», «легким» дисциплинам, не имеющим особого значения для будущей профессиональной деятельности, поскольку видят свою задачу в овладении специальными техническими дисциплинами, на которые и направляется основное внимание и силы. Вследствие этого так называемые «второстепенные» предметы остаются без надлежащего внимания, что, в конечном счете, сказывается на уровне владения иностранными языками [1, с. 273].

Целью обучения иностранным языкам на I и II курсах факультета ДМ МАДИ является формирование базового уровня владения иностранным языком. На II курсе в программу вводятся темы профессионально-ориентированного содержания. Студент должен уметь применять язык для чтения и перевода профильных текстов и документации. Полученные результаты решения задачи 8 показывают, что базовый курс иностранного языка в МАДИ удовлетворяет данной цели, и полученный результат, несомненно, повлиял на результат опроса, проведенного для решения задачи 9 – только 9 процентов студентов изучают или готовы изучать иностранный язык по дополнительной программе.

Список литературы

1. Евдоксина Н.В. Психологические особенности изучения иностранного языка студентами технических вузов // Вестник АГТУ. Гуманитарные науки. 2007. №. 2 (37). С. 273-278.
2. Кабышева О.П., Качалов Н.А. Проведение мониторинга качества языковой подготовки студентов технического вуза // Вестник ТГПУ. 2007. Выпуск 7 (70). Серия : Педагогика. С. 92-95.
3. Николаева С.Ю., Титаренко В.А., Ямпольская Г.В. Маркетинговые исследования: Учебное пособие. – М.: Приор-издат, 2008. С. 166.
4. Павленко Л.Г. История английского языка: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Иностр. яз.». – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2008. С.63. – (Практикум для вузов).
5. Полякова Т.Ю. Учет особенностей современного поколения студентов в процессе совершенствования системы подготовки по иностранному языку в вузе / Т.Ю. Полякова // Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки. Личностно ориентированное обучение иностранному языку в системе профессиональной подготовки. 2018. Вып. 2 (796). – М: ФГБОУ ВО МГЛУ. – С.43-54.
6. Engineering students` needs in foreign language studying in Russia / T.Y. Polyakova, D.G. Karelova // Teaching and Learning in a Digital World: Proceedings of the 20th International Conference on Interactive Collaboration Learning. -V-2. -№4. USA: Springer, 2018. – P.481-490.

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ФОТО-КОЛЛАЖНОЙ ГРАФИКЕ ПОДРОСТКОВ НА УРОКАХ КОМПОЗИЦИИ

Киримова Т.Ю.

магистрант второго курса факультета Института искусств,
Новосибирский государственный педагогический университет,
Россия, г. Новосибирск

В статье рассматриваются методические особенности обучения фото-коллажной графике подростков на занятиях по композиции, необходимость включения в содержание занятий данного этапа, как важнейшего, в творческой деятельности, связанного с созданием художественного образа. Особое внимание в структуре заданий и упражнений рекомендуется обратить на выполнение учащимися эскизов, задачей работы над которыми является поиск обобщённой композиционной конструкции, организации тональной, пластической схемы на плоскости изображения в соответствии с творческим замыслом.

Ключевые слова: коллаж, фотоколлаж, художественный образ, художественное восприятие, наблюдательность.

Дисциплина «Композиция» является основополагающей в развитии образного мышления подростков. Мы считаем, что образное мышление учащихся будет развиваться эффективнее, если на занятиях по композиции уделять повышенное внимание упражнениям и заданиям, с применением фото-коллажной графики.

Яркий выразительный образ в художественной творческой работе напрямую связан с умением учащихся оригинально решать композиционные, образные задачи, применять интересные сочетания художественных средств и приёмов. Образное решение художественного произведения, является для учащегося главной творческой задачей.

Прежде всего, определим ключевые для нашего исследования понятия: «фотография», «коллаж», «фотоколлаж», «художественный образ».

Изучение окружающей действительности и наблюдения неотделимы друг от друга в художественной творческой деятельности. На сегодняшний день фотогра-

фирование, привычка снимать на цифровую камеру, камеру мобильного устройства, стала неотъемлемой частью современного общества.

Заметим, что фотографирование играет важную роль с точки зрения развития наблюдательности. А развитая наблюдательность в свою очередь способствует творческой свободе учащихся в создании интересных и нестандартных сюжетов в композиционных решениях. Владея умением подмечать и фиксировать интересное в окружающем мире, учащиеся осмысленно формируют, накапливают изобразительный материал и фотоматериал для будущих творческих работ.

Определим содержание понятий «фотография», «коллаж».

Фотография – это искусство получения фотоснимков, где основной творческий процесс заключается в поиске и выборе композиции. Известно, что коллаж из фотографий на сегодняшний день стал одной из форм современного искусства, художественным отражением века технологий.

Коллаж («от фр. collage – наклеивание, аппликация; в англ. – комбинация разнородных элементов) на современном этапе развития изобразительного искусства рассматривается как приём, заключающийся в создании живописных, графических или декоративно-прикладных произведений искусства путём наклеивания на какую-либо основу предметов и материалов, отличающихся по форме, цвету и фактуре» [4, с. 194]. «Коллаж используется главным образом как способ для импровизации, для получения остроты образа за счёт столкновения на первый взгляд несовместимых материалов, сочетания несочетаемого [4, с. 194].

В развитие коллажного искусства внесли свой вклад такие художники, как: Пикассо, А. Родченко, В. Татлин, А. Маттис, И. Ефимов, А. Лентулов, К. Малевич. Для коллажа можно найти огромное количество материалов, это могут быть: разные виды бумаги, вырезки из газет и журналов, постеров, книг, картон.

Например, В. В. Стерлигов «набрасывал» небольшие форэскизы цветными карандашами, а затем разрабатывал композицию, составляя её из частей цветной бумаги на белом фоне» [4, с. 195]. И. Ефимов применял в своих работах фольгу и цветную бумагу. А. Лентулов применял в работе наклейки из бумаги. Художник-педагог Г. Г. Зубков, активно использовал в своей педагогической практике коллаж. Сегодня коллаж активно применяют дизайнеры при проектировании полиграфической продукции, объектов пространственной среды. Художники живописцы используют коллаж на этапах композиционного и цветового поиска.

Для нашего исследования возможности фото-коллажной графики представляют особый интерес. Совмещение фотографии и графических приёмов позволяет быстро создавать выразительные эскизы. Такой вид творческой деятельности активизирует мыслительный процесс, способствует развитию образного мышления. Р. С. Немов пишет о том, что «мышление почти всегда связано с наличием проблемной ситуации, задачи, которую нужно решить, и активным изменением условий, в которых эта задача задана» [2, с. 275]. Художественные образы, создаваемые во время целенаправленной мыслительной деятельности, всегда индивидуальны. Так педагогический опыт показывает, что на композиционном этапе, учащиеся включаясь в процесс составление фото-коллажной композиции зачастую успешно справляются с заданием, при наличии конечно архива из собранного материала на пленэре. Процесс мышления у каждого учащегося, определяется его жизненным опытом, наблюдениями, уровнем художественной подготовки. Рассматривая образное мышление как сложный психический процесс, мы отмечаем в качестве важнейшей его составляющей оперирование мыслительными образами: процесс ана-

лиза, синтеза, абстракции, обобщения и конкретизации. Известно, что анализ и синтез в композиционной деятельности осуществляются вместе и способствуют глубокому познанию действительности. Синтез – это построение целого из разных компонентов. Абстрагирование выполняется для более тщательного изучения явлений, зафиксированных в каком-либо виде, например, собранного композиционно-ассоциативного материала, теоретического или наглядного. Абстрагирование выполняется на основе проведённого анализа и синтеза композиционного материала. Обобщение – является операцией соединения всех отобранных компонентов композиции. Конкретизация, как замечает Р.С. Немов, «операция обратная обобщению, которая проявляется в выделении явлений определённому классу» [2, с. 279].

Главной задачей на занятиях по композиции, является создание художественного образа, поэтому очень важно применять в учебном процессе таких упражнения, которые способствовали бы развитию у учащихся образного мышления. Введение в учебный процесс обязательных фотоотчётов с пленэрной практики, чёткая их систематизация, применение собранного материала в композиционном поиске, применяя элементы коллажа и фото-коллажной графике, будет способствовать повышению уровня качества творческих работ учащихся. Фотографируя явления действительности, учащиеся насыщают своё мышление наглядными образами, которые «постепенно преобразуются в художественные» [5, с. 238]. Сбор фотоматериала является важным составляющим творческого процесса, который плавно перетекает в работу в мастерской. Е. В. Шорохов замечает, что в период накопления впечатлений окружающей действительности, «замысел не определён, но присутствует установка на наблюдение» [5, с. 56].

Определим содержание понятия «наблюдательность». Наблюдательность – «способность подмечать характерные, но незаметные особенности предметов и явлений. Также она приобретает в процессе систематических занятий любимым делом и поэтому связана с развитием профессиональных интересов личности» [2, с. 346]. Целенаправленные наблюдения, активизируют образное мышление. Применение фото-коллажной графике так же способствует изобретению собственного графического языка, что является одним из главных компонентов творческого подхода в композиционной деятельности. Е. В. Шорохов пишет о том, что «наблюдение как целенаправленное восприятие является одним из главных методов эстетического познания, изучения реальной действительности» [5, с. 235]. Эмоциональный, яркий образ в творческой работе реализуется при помощи ясной ритмически организованной схемы и тональной целостности.

Опираясь на собственную творческую практику известно, что только целенаправленно работая над созданием художественного образа, возможно совершенствование своего уровня познания окружающего мира. Постепенно развивается умения и навыки обобщённо схватывать самое главное в объектах окружающей действительности. Ежедневные наблюдения, фотографирование окружающей среды, выполняя наброски с натуры и по памяти, вырабатывается навык замечать интересное в простых явлениях действительности. Развивается образное мышление, которое позволяет свободно создавать обобщённые целостные композиционные решения. Исходя из всего выше сказанного, мы заключаем, что фотоколлаж является одним из главных упражнений, способствующих развитию образного мышления учащихся.

«Художественный образ – своеобразная форма отражения объективной действительности, свойственная искусству, реализации творческой идеи посредством композиционного построения целого и частей, а также специальных изобразительных знаний, умений, навыков, всей творческой деятельности художника по воплощению умозрительного образа в материально воспринимаемую форму» [1, с. 20]. Творческая деятельность требует многообразия наблюдений учащегося. Целенаправленное наблюдение, которое обращено к теме композиции или пластическому мотиву, позволяет накопить материал для выявления художественного образа. «Художественный образ создаётся в тесной связи с идейным замыслом, и при усилении или ослаблении тех или иных сторон этого образа автор произведения обязан учитывать его объективную сущность, чтобы не исказить правду жизни, не нарушить единство формы и содержания» [1, с. 64].

На сегодняшний день возможности фото-коллажной графики, как определённого вида работы не используются в полной мере. Соответственно процесс реализации творческого замысла замедляется и совсем переходит на низкий уровень. Приходя на занятие по композиции, у учащихся отсутствует накопление изобразительного материала, нет идей, образных тональных схем. Учащиеся испытывают затруднения в выполнении эскизов на занятии, во время выполнения учебных заданий. Отсутствие натуральных наблюдений, самостоятельного изучения жизни вокруг, способствует остановки развития личности художника.

Приобретение учащимися определённых умений и навыков осуществляется в учебно-творческом процессе на занятиях по композиции, через аудиторную и внеаудиторную творческую деятельность. Выполнение фото-коллажных эскизов является необходимой базой развития изобразительной грамоты, так как стимулируют развитие практических навыков и умений учащихся, являются важным звеном в развитии образного мышления.

Упражнения фото-коллажной графики на занятиях по композиции представляют собой практическую изобразительную деятельность учащихся, которая осуществляется под руководством преподавателя. Преподаватель организывает и планирует деятельность учеников, направляет творческую работу учащихся, создаёт необходимые условия и комфортную психологическую атмосферу на занятии. Педагогический опыт показывает, что часто учащиеся терпят неудачу при выполнении данного вида упражнений, допускают композиционные ошибки. Всё это происходит из-за отсутствия последовательности выполнения данного вида работы и незнания правил выполнения фото-коллажной графики. Выполнение таких упражнений в аудиторное время является необходимой базой развития образного мышления и предполагает реализацию творческого потенциала учащихся.

Методическая система обучения работы учащихся на занятиях по композиции должна строиться на следующих положениях:

1. Проведение специального теоретического курса по фото-коллажной графике с выполнением упражнений, ориентированных на развитие образного мышления.

Серия теоретических занятий содержит повторение пройденного материала по композиции с акцентировкой на композиционные законы и правила, изучение композиционных конструкций, применяемых известными художниками в истории изобразительного искусства. Основная часть курса содержит теоретический и наглядный материал по фото-коллажной графике. Также преподаватель должен рассказать, как правильно выбрать сюжетную линию в пространственной среде,

как систематизировать собранный материал, выбрать наиболее выразительные объекты.

2. Проведение бесед по организации работы на пленэре.

Беседы содержат информацию о способах работы проведения фотосъемки на пленэрной практике, о систематизации собранных материалов. Актуальность данного задания определяется необходимостью приучить учащихся к систематическому сбору изобразительного и фотоматериала.

3. Активизация творческой деятельности учащихся путём индивидуальных заданий по решению образных задач в упражнениях по фото-коллажной графике.

Работа в мастерской заключается в индивидуальном подходе к каждому ученику. Выполнение композиционных эскизов на основе собранного материала, является важным этапом к реализации задуманного образа и позволяет повышать творческую активность учащихся, развивать их мыслительные процессы: фантазию, воображение. Учащимся можно предложить выполнить беглые линейные зарисовки ручкой в специальном альбоме, формата А-5, подписать к каждому рисунку ассоциативное название. Композиционные фото-коллажи решаются обобщённо, важно определить в них соотношение фотоматериала и тональных пятен, линий. Индивидуальная серия должна раскрывать замысел автора. Главной задачей работы над эскизами, является обобщение всех элементов композиции, выделение существенного, главного.

4. Применение домашних заданий, которые включают сбор фотоматериала.

Учащимся очень важно регулярно уделять максимум внимания целенаправленным наблюдениям, не только рисованию с натуры, но и применять цифровые технологии. Систематическое изучение окружающей действительности способствует развитию у подростков наблюдательности. Цель упражнений – развить у учащихся образное мышление, композиционные практические навыки, навыки работы с фотографией и умение совмещать их с графическими техниками. В данных упражнениях рекомендуется ставить следующие задачи:

- уметь находить интересный мотив в окружающей среде;
- уметь производить систематизировать фотоматериал;
- уметь выстраивать композицию в выбранном формате в технике фото-коллаж;
- уметь образно передавать тональное и эмоциональное состояние в эскизе;
- уметь работать графическими материалами.

Введение заданий и упражнений в технике фото-коллажная графика, означает принципиальный пересмотр организации учебного процесса в системе дополнительного художественного образования. Который должен строиться таким образом, чтобы активно шло развитие образного мышления, наблюдательности, умения учиться, и применять полученные знания в практической творческой деятельности.

Эскизы, выполненные в технике фотоколлаж, способны усовершенствовать навыки свободного оперирования образами в процессе композиционного поиска на занятиях по композиции. Результативность образовательного процесса обусловлена выбором эффективных педагогических технологий и методов организации учебной деятельности. Познавательная активность и творческая деятельность является необходимой основой развития художественно-образного мышления подростков. В натурных наблюдениях совершенствуются навыки быстро улавливать интересные сюжеты, характерные особенности явлений.

Следовательно, можно сделать вывод, что фото-коллажная графика представляет собой важную часть единого процесса обучения на занятиях по композиции, а также пленэрной практики. В процессе выполнения быстрых зарисовок активно развивается наблюдательность, развитие которой напрямую связано с образным мышлением.

Список литературы

1. Медведев Л.Г. Академический рисунок в процессе художественного образования. – Омск: Издательский дом «Наука», 2008. – 290 с.: ил.
2. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. – 4-е изд. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2000. – 688 с.
3. Рапацевич Е. С. Педагогика: Большая современная энциклопедия. Мн.: Изд-во «Соврем. слово», 2005. 720 с.
4. Русакова Т.Г, Шлеюк С.Г, Левина Е.А. Коллаж как метод в системе профессиональной подготовки студентов-дизайнеров / Русакова Т.Г, Шлеюк С.Г., Левина Е.А. // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2014. – С.194-198 <http://cyberleninka.ru/> (дата обращения: 31.01.2019).
5. Шорохов Е. В. Основы композиции: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2119 «Черчение, рисование и труд». – М.: Просвещение, 1979. – 303 с., ил.

СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ

Кожяев М.С.

адъюнкт факультета подготовки научно-педагогических и научных кадров,
Московский университет МВД России имени В.Я. Кикотя, Россия, г. Москва

В статье представлена разработанная автором структурно-функциональная модель формирования творческого мышления у курсантов образовательных организаций МВД России. Теоретически обоснован выбор именно структурно-функциональной модели, так как она наглядно показывает динамику формирования изучаемого явления. Описаны основные элементы модели, которые отражают четкую последовательность формирования творческого мышления у курсантов в условиях профессионального обучения и специфики ведомственного образования МВД России.

Ключевые слова: профессиональное обучение, структурно-функциональная модель, творческое мышление, курсанты образовательных организаций МВД России.

Структурно-функциональная модель представляет собой идеальный образ педагогического процесса, направленного на формирование творческого мышления у курсантов образовательных организаций МВД России. Данный процесс состоит из целевых, содержательных, деятельностных, организационных, технологических и временных характеристик, так как модель – это логически последовательная система компонентов, включающих в себя: цель образования; содержательную суть образования; проектирование образовательных технологий; технологии управления образовательным процессом; учебные планы и программы.

В наиболее общем виде понятие «модель» определяют как систему элементов, воспроизводящую определенные стороны, связи, функции предмета исследования. Модель предшествует эксперименту и предполагает такую его организацию, при которой цель исследования находит свое конкретное выражение в оптимальной степени условий и факторов изучаемого процесса или явления. По мнению

Ю.Н. Руссковой и И.В. Ульяновой «научный подход к изучению какой-либо проблемы на основе предварительного моделирования заключается в том, что, зафиксировав в модели самое существенное, можно найти реальные и наиболее эффективные способы достижения поставленных целей» [1].

В.А. Штоффом выделены основные условия, которые обязательны для существования модели и выполнения ею своих основных функций, по его мнению, это

«1) между моделью и оригиналом имеется отношение сходства, форма которого явно выражена и точно зафиксирована (условие отражения или утонченной аналогии);

2) модель в процессе научного познания является заместителем изучаемого объекта (условие репрезентации);

3) изучение модели позволяет получать информацию (сведения) об оригинале (условие экстраполяции)» [2].

Таким образом, наличие некоторой общности модели и определенных сторон педагогического явления есть главное условие, которое позволяет изучать разные стороны исследуемого процесса на его аналоге, т.е. самой модели. Вместе с тем метод моделирования, будучи по своей природе процедурой, осуществляемой на основе абстрактно-логического мышления, предполагает совместно с другими процедурами исследования возможность построения в ее теоретической части умозрительных моделей, которые выражали бы определенную логическую завершенность границ исследуемых сторон предмета исследования. Здесь умозрительная модель выступает как некий эталон, связанный с модельным представлением о предмете исследования и выраженный уже в форме рабочей гипотезы на языке сложившейся системы понятий.

Для настоящего исследования важно, что модель во многих случаях наряду с познавательной, преследует и формирующую цель. Другими словами, процесс моделирования имеет не только познавательную, но и неразрывно связанную с ней формирующую функцию, так как модель не только инструмент познания, но и прообраз состояния моделируемого объекта, т.е. представляет собой то, чего еще нет в объективной реальности.

Педагогический процесс есть совместное движение обучающихся и обучаемых к целям, опосредованное содержанием и методами его усвоения и совершаемое в социокультурной среде. В этом процессе постоянно возникает необходимость соотносить руководство педагога с активностью и самостоятельностью студента.

Термин «формирование», если основываться на трактовке его в различных словарях, имеет множество обозначений. Его определяют как придание окончательной формы, достижение полной зрелости, окончательного развития. Формирование определяется как постепенное создание оперантного поведения (поведение, которое характеризуется воздействием на окружающую среду, в результате которого обязательно происходят в ней изменения) посредством подкрепления последовательных шагов, приближающих к желаемому результату.

По мнению Н.Ф. Талызиной «формирование – это деятельность, связанная с организацией усвоения определенного элемента социального опыта (понятия, действия) учеником. И формирование, и обучение связаны с деятельностью преподавателя, но их содержание не совпадает. Во-первых, понятие обучение более широкое, чем понятие формирование. Термин формирование обычно применяют тогда,

когда речь идет о том, что приобретает студент: понятие, навык, новый вид деятельности» [3].

В своих исследованиях Л.Б. Соколова отмечает «хотя в учебном процессе формируются знания, умения, развивается личность, утверждать, что «личность формируется», можно лишь с большой долей условности, ибо она в такой же мере формируется, в какой и противостоит всякому «формированию»» [4].

Предполагается, что формирование углубляет феномен развития, которое, как известно, детерминировано обстоятельствами жизни человека, его деятельностью, целенаправленными процессами воспитания и обучения. В отличие от целенаправленного, организованного процесса развития формирование включает в себя еще и множество внешних, объективных и внутренних, субъективных факторов, стихийно влияющих на личность, в том числе и деятельность педагога.

Эффективность формирования творческого мышления курсантов образовательных организаций МВД России во многом определяется подходами, закономерностями и принципами, составляющими методологическую основу научного психолого-педагогического исследования.

В понимании цели управления процессом формирования творческого мышления заключается в организации соответствующей творческой среды, в учете индивидуальных особенностей курсантов образовательных организаций МВД России, в направлении мыслительной деятельности и формировании готовности к поиску нового, еще не познанного.

В психолого-педагогических исследованиях при моделировании могут использоваться следующие виды моделей: процессные, организационные, функциональные, компетентностные, структурные. Последний тип модели используется, если нужно исследовать взаимодействие субъектов, результатом которого является формирование комплекса личностных и профессиональных качеств.

Структурно-функциональная модель исследуемого процесса, отражает целостный педагогический процесс как взаимосвязь цели, содержания, методов, форм, результата и этапов исследуемого феномена, позволяет проектировать направления развития и коррекции протекания процесса в будущем. Появление в настоящее время разнообразных систем, технологий и методик предоставляет преподавателю возможность выбора наиболее продуктивной, по его мнению, модели.

Структурно-функциональная модель процесса формирования творческого мышления курсантов образовательных организаций МВД России (рисунок) разработана с целью отслеживания и анализа взаимосвязи и взаимообусловленности ее компонентов для своевременной коррекции рассматриваемого процесса.

Общая схема работы модели базируется на цели ее существования и функционирования: получение в результате образовательного процесса выпускника образовательных организаций МВД России, обладающего необходимым и достаточным уровнем творческого мышления. Соответственно, данная цель одновременно является и результатом, так как несоответствие поставленной цели и полученного результата будет говорить о несостоявшемся процессе формирования творческого мышления или его неэффективности. Данное предположение дает основание расположить цель как центральный элемент модели.

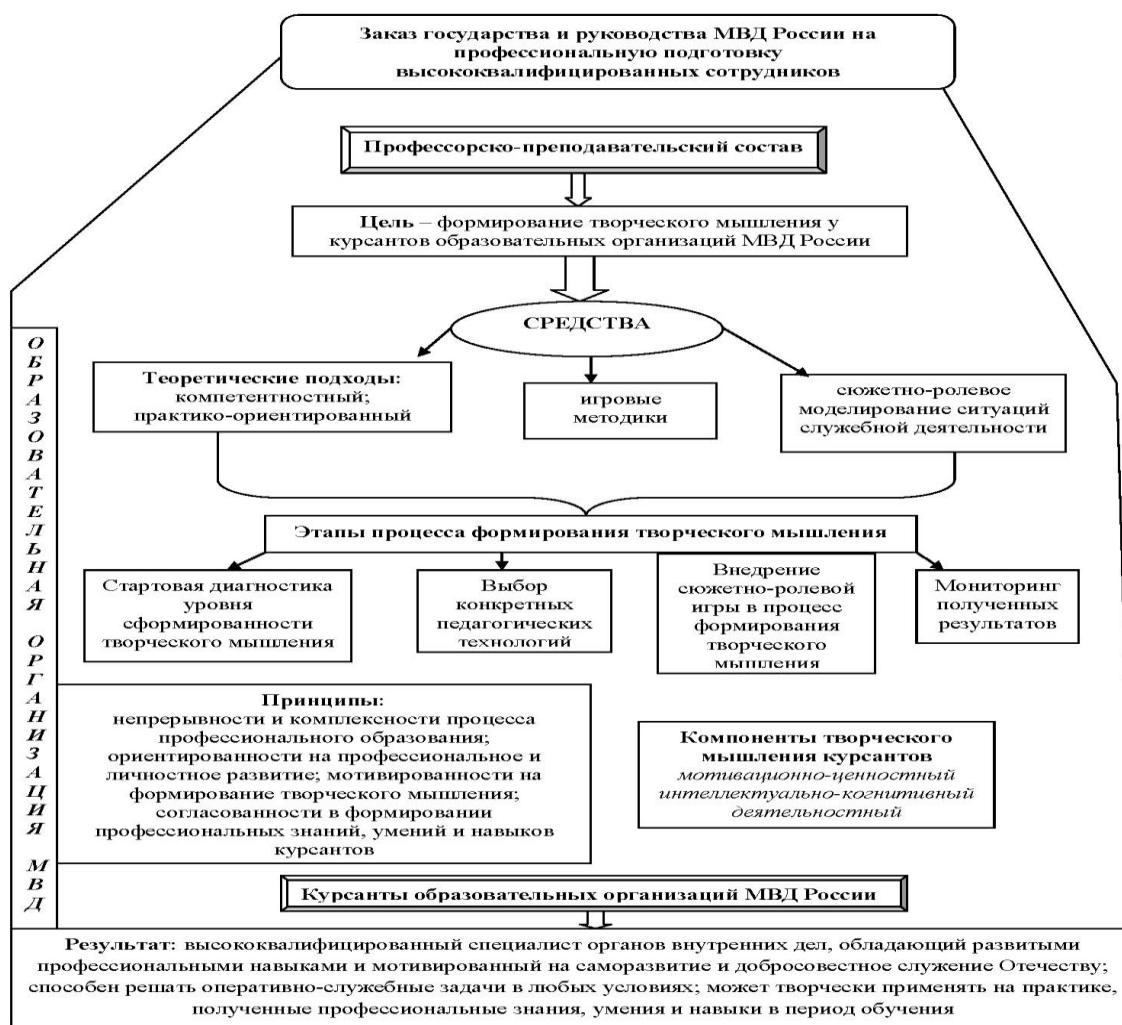


Рис. Структурно-функциональная модель формирования творческого мышления у курсантов образовательных организаций МВД России

Следует сразу обозначить, что модель объединяет два поля: объект воздействия, то есть курсант, в ходе процесса формирования творческого мышления находится в образовательном пространстве образовательной организации МВД России, но данный же индивид, став выпускником образовательной организации МВД России, оказывается носителем сформированного творческого мышления, активно применяющем его в пространстве практической деятельности сотрудника подразделения МВД России. Таким образом, имеется возможность еще раз подчеркнуть единство цели и результата, практическую значимость приобретаемой личностной характеристики, а также в модели закладывается посыл к дальнейшему самосовершенствованию сотрудника, в том числе и в области творческого мышления.

Эффективность формирования творческого мышления складывается из выявленных и обоснованных в теоретической части работы факторов, к которым можно разделить на три основные группы: психофизиологические (развитое воображение, склонность к конструированию новых образов на основе имеющихся, хорошая память, сформированная богатая интонациями и словарным запасом речь и т.д.); социально-педагогические (ценностная основа личности индивида, его мотивация к проявлению творчества и освоению новых качеств и компетенций, интересы в области служебной и повседневной деятельности и т.д.), дидактические (приемы и алгоритмы творческой деятельности, управление творческой деятельностью и т.д.).

Данные факторы учитываются и используются в системе образовательной деятельности, организовывая процесс формирования творческого мышления. Они же подвергаются корректировке и управлению. Так, группа психофизиологических факторов управляется методами развития мышления, воображения, памяти, речи. Наиболее оптимально для этих целей использование ресурса внеаудиторной занятости в формате культурно-досуговых программ, под которыми понимаются, в том числе и методики театрализации, художественной самодеятельности.

Социально-педагогические факторы корректируются методами воспитательной работы, как на учебных занятиях, так и на внеучебных воспитательных мероприятиях. Именно в процессе воспитательной работы происходит формирование ценностных ориентаций и установок, выявляются и формируются интересы.

Модель позволяет проектировать направления формирования творческого мышления в будущем. Появление в настоящее время разнообразных систем, технологий и методик предоставляет профессорско-преподавательскому составу возможность выбора наиболее продуктивной, по его мнению, педагогической технологии. Однако генеральную линию занимают практико-ориентированный и компетентностный подходы в образовании.

Список литературы

1. Русскова Ю.Н., Ульянова И.В. Формирование профессиональных компетенций курсантов образовательных организаций МВД России посредством интерактивных технологий // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2018. № 4(75). С. 65-71. DOI: 10. 24411/1999-6241-2018-14012
2. Соколова Л.Б. Развитие культуры педагогической деятельности учителя: монография / Л.Б. Соколов. Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2003. 352 с.
3. Талызина Н.Ф. Сущность деятельностного подхода в психологии // Методология и история психологии. 2007. Т. 2, № 4. С. 157-162.
4. Штофф В.А. Моделирование и философия / В. А. Штофф. М. : Наука, 1966. 301 с.

ОСОБЕННОСТИ СТЕНДОВОГО ДОКЛАДА НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Козлова Н.И.

старший преподаватель кафедры иностранных языков,
МИРЭА – Российский технологический университет, Россия, г. Москва

Лезева Т.И.

старший преподаватель кафедры иностранных языков,
МИРЭА – Российский технологический университет, Россия, г. Москва

Стеновый доклад на английском языке представляет собой информативную аннотацию с визуальным рядом и комментарием докладчика. Выбор языковых средств для него определяется требованиями научного стиля в сочетании с доступностью и четкостью изложения, характерных для рекламных проспектов и аннотаций.

Ключевые слова: стеновый доклад, научный постер, языковые средства, научный стиль.

В динамично развивающемся научном сообществе важнейшем условием развития научной мысли является обмен информацией, возможность регулярно следить за достижениями коллег, своевременно узнавать результаты исследований и наработки ученых разных стран и научных школ. Несомненно, значимой составляющей этого процесса являются различного уровня конференции, начиная от сту-

денческих межвузовских и заканчивая крупными международными конференциями представителей мирового научного сообщества.

Растущее количество участников конференций потребовало разнообразить подходы к представлению информации. Таким образом, сессии стендовых докладов стали весьма распространенной составляющей конференций с большим количеством участников. Подобные сессии проводятся в больших залах, где одновременно выставляются несколько десятков стендовых докладов для мобильной и часто разнородной по уровню погружения в тему аудитории. Такая специфика организации требует четкого понимания задач и возможностей стендового доклада, правильного представления логики его оформления и продуманного поведения докладчика.

Важно понимать, что, несмотря на универсальность научного знания, формы его представления несколько разнятся на национальном уровне, и в разных странах существуют свои особенности. Выступая с докладом на иностранном языке, в частности на английском, следует учитывать эти особенности для достижения успеха поставленной задачи – донести до англоязычной аудитории информацию о результатах научной деятельности.

Существует большое количество различных рекомендаций по созданию стендового доклада. Суммируя советы англоязычных авторов, можно сделать следующие выводы о том, что в англоязычной среде представляет собой успешный стендовый доклад, и на какие особенности следует обратить внимание докладчику, работающему над созданием стендового доклада на английском языке.

Стендовый доклад – это, по сути, краткое изложение научной работы в виде плаката или постера (от англ. «poster» – плакат), который отражает основные положения работы. Технические рекомендации в англоязычной научной среде, как везде, основаны на главных целях визуальной составляющей доклада: привлечь внимание аудитории, доступно и наглядно донести ключевую информацию, снять сложности восприятия и понимания информации аудиторией, находящейся в специфических условиях непрерывного движения от стенда к стенду. В англоязычных рекомендациях по созданию стендового доклада (англ. scientific poster) даются следующие основные советы:

- текст, содержащий основную информацию о проделанном исследовании, рекомендуется выполнить шрифтом Times New Roman Cyr, размер 20 или 22 через 1,5 интервала (при отсутствии необходимой оргтехники возможно отклонение от стандарта);

- текст должен свободно читаться с расстояния в 50 см., оптимальное количество информации должно позволять изучить стенд за 5-7 мин;

- целесообразно разделять постер на несколько вертикальных и горизонтальных секций, выделение логических блоков также значительно повысит читаемость;

- ширина текстовых полей должна быть примерно 45-65 символов, более длинные или короткие строки труднее читать быстро;

- восприятие доклада можно улучшить за счет логической цепочки, которая идет слева направо и сверху вниз;

- рекомендуется выделить названия разделов и основные позиции доклада разными цветами, однако не следует выходить за рамки 3-4 цветов, поскольку доклад начнет пестрить, и восприятие информации будет затруднено;

– следует избегать темных фонов для текстовых полей, поскольку чтение текста на светлом фоне гораздо привычнее человеческому глазу; кроме того, темный фон делает проектирование графики намного сложнее;

– важно помнить о разнородности аудитории и принимать во внимание физические особенности. В частности, не рекомендуется использовать цветовые комбинации, которые создают проблемы для тех, у кого есть проблемы с цветовым восприятием (например, неспособность различать красный и зеленый цвета);

– оптимальное соотношение текстового и иллюстративного материала 1:1 по занимаемой площади постера. Текстовая перегруженность не дает возможности взгляду проходящего «зацепиться» за яркую привлекательную деталь и заинтересоваться содержанием доклада;

– качество иллюстративного материала (т.е. графиков, таблиц, рисунков и фотографий) имеет большое значение для наглядности представляемого материала: таблицы не должны быть перегружены цифровым материалом; рисунки и графики должны иметь поясняющие подписи; весьма уместно использование цветной графики. Фотографии должны нести конкретную информационную нагрузку (не быть лишь украшением стенда);

– всегда рекомендуется иметь дополнительный раздаточный материал, например, уменьшенную копию постера.

Следует отметить общий личностно-ориентированный подход в создании постера и рекомендации англоязычных авторов апеллировать к каждому участнику процесса и принимать во внимание различные особенности, в том числе и физиологические, слушателей. Пример тому – описанное выше внимание к подбору цветовой гаммы с учетом неспособности некоторых зрителей воспринимать отдельные цвета. В качестве источника дополнительной информации по таким вопросам с большим количеством мелких, но очень важных деталей, стоит использовать рекомендации Колина Пуррингтона, сотрудника колледжа Свартмор, Пенсильвания.

Что касается структуры доклада, то в англоязычной среде придерживаются известной в русскоязычной научной среде структуры: Название – Введение – Материалы и методы – Результаты – Заключение – Библиография – Контакты и логотипы. Распределение материала по разделам также не отличается от логики повествования русскоязычного докладчика.

Единственным значимым отличием является то, что в англоязычной литературе не рекомендуют включать Аннотацию в стендовый доклад. Там стендовый доклад воспринимается уже в качестве информативной аннотации к проделанной работе и, следовательно, нет необходимости тратить место на аннотацию в аннотации.

Исходя из того, что стендовый доклад на английском языке рассматривается как информативная аннотация к научной работе, представляется возможным говорить о схожести подходов к выбору языковых средств при написании текста информативной аннотации и стендового доклада. С одной стороны, текст предполагает научный стиль изложения с наличием необходимой терминологии, с другой стороны, являясь, по сути, первичной презентацией выполненной научной работы, стендовый доклад выполняет важную роль своего рода рекламы для привлечения внимания аудитории. Отсюда и такие требования к его структуре и организации текста как краткость, емкость формулировок, простота языковых средств, близость к научно-популярной стилистике.

Как и в других европейских языках, в английском языке научный стиль богат заимствованиями из латинского, греческого языков. Докладчику, работающему над текстом постера на английском языке, непременно следует учитывать эту особенность и следить за тем, чтобы не впасть в просторечье. Так, например, распространенные в разговорной речи глаголы *show* – показывать, *cause* – вызывать, служить причиной, *meet* – встречаться, *add* – добавить имеют синонимы, предпочтительные для научного стиля: *show* – *demonstrate*, *cause* – *trigger*, *meet* – *convene*, *add* – *append*. Подобные синонимичные пары характерны и для других частей речи: *the opposite* (обратное утверждение) – *the converse*, *similarly* (так же, подобно) – *likewise*, *despite this* (несмотря на) – *notwithstanding*, *in this way* (таким образом, в связи с этим) – *thereby*, *large in number* (в большом количестве) – *predominant*, *one by one* (один за другим, последовательно) – *in sequence*, *based on observation* (основанный на наблюдениях) – *empirical*, *argue in favor of* (выступать в поддержку) – *advocate*, и т.д.

Другой особенностью английского языка является заимствование форм иностранных слов как в единственном, так и во множественном числе, сохраняя окончания исходного языка. Поскольку в разговорной речи часто допускается ошибочное употребление таких форм, следует внимательно отнестись к этим заимствованиям и проверять в словаре наличие заимствованных форм множественного числа. К разряду таких слов относятся весьма распространенные: *phenomenon* (явление) – *phenomena*, *thesis* (тезис) – *theses*, *datum* (данная величина) – *data*, *analysis* (анализ) – *analyses*, *appendix* (приложение) – *appendices*, *formula* (формула) – *formulae* / *formulas*, *index* (указатель) – *indices*, *basis* (основа) – *bases*, *crisis* (кризис) – *crises*, *alumnus* (бывший воспитанник (школы или университета)) – *alumni*, *criterion* (критерий) – *criteria*, и т.д. Ошибки в употреблении неправильной формы множественного числа выглядят довольно грубыми.

Существуют также устойчивые словосочетания, характерные для научной стилистики. Едва ли выражение «*in descending order of importance*» (в порядке/по мере уменьшения важности) будет употреблено носителем языка в разговорной речи, такая фраза скорее характерна для выступления докладчика на научной конференции или структурирования научной статьи. Поэтому выбор соответствующей лексики представляется особенно важным для неанглоязычного автора, работающего над научным текстом на английском языке.

Однако не следует забывать и о том, что стендовый доклад – это не полноценная научная статья, а скорее краткий ее обзор, представляющий самые основные моменты научной работы и ее результатов широкой аудитории, причем не в самых комфортных условиях. Следовательно, чрезмерное увлечение наукообразностью текста, насыщение его большим количеством терминов, особенно узкоспециальных, и узкопрофессиональными акронимами и аббревиатурами может привести к нежелательному эффекту: аудитории такой текст покажется слишком сложным для восприятия, и стенд будут избегать. Таким образом, поставленная задача донесения информации до как можно большего количества слушателей окажется невыполненной.

Для создания текста на английском языке, соответствующего не только требованиям наукообразности, но и яркости и привлекательности рекламного проспекта, стоит следовать следующим рекомендациям:

- охватывать основные этапы проделанной работы и придерживаться фактов;
- избегать личных и биографических справок (например, «*Professor Brown states*»);

- не быть слишком многословным;
- не копировать предложения из написанной ранее научной статьи по представляемой теме, чтобы избежать избыточности информации;
- не увлекаться теоретическими выкладками;
- ограничивать количество узкоспециальных терминов и объяснять их, где это возможно;
- включать уравнения и формулы только если без них невозможно обойтись;
- писать просто и ясно, избегая аббревиатур, сокращений и символов;
- приводить сначала полное название термина с аббревиатурой в скобках с тем, чтобы далее использовать только аббревиатуру;
- не использовать слишком много комментариев в скобках, ненужного выделения курсивом и эмоциональной пунктуации;
- избегать глаголов в будущем времени, как, например, «I will argue...» или «I will analyze...» (что предполагает, что работа еще не выполнена), а также избегать фраз типа «I hope to ...» или «I expect that...», которые звучат неуверенно;
- не использовать выражений типа «In this paper...», «This work describes...», «The report tells...» – лучше описывать само исследование, чем работу, ему посвященную;
- не начинать предложение с «It is suggested that...», «It is believed that...», «It is felt that...» или аналогичных фраз. В каждом случае, три-четыре слова могут быть опущены без ущерба для основного содержания;
- отдавать предпочтение простым предложениям, но варьировать их структуры, чтобы избежать монотонности и однообразия;
- выбрать глаголы в действительном залоге (the Active Voice), когда это возможно;
- избегать сложных форм инфинитивов, причастий и герундия с зависимыми словами, чтобы не создавать дополнительные трудности в понимании текста.

При написании текста стендового доклада важно найти равновесие между демонстрацией знания предмета и стремлением написать текст, понятный – при определенных усилиях – широкой аудитории. Для этого важно несколько раз перепроверить текст и убрать все, что создает сложности для восприятия информации, понимания логики ее изложения и запоминания результатов научной работы, представленной докладчиком в виде стендового доклада.

Созданный с учетом подобных рекомендаций стендовый доклад на английском языке будет понятен и привлекателен для большей части аудитории и позволит докладчику стать равноправным партнером научного диалога с зарубежными коллегами.

Список литературы

1. Robert A. Day. Scientific English: A Guide for Scientists and Other Professionals, 2nd ed.; Oryx Press: Phoenix, AZ, 1995. 189 с.
2. Michael McCarthy, Felicity O'Dell. English Vocabulary in Use. // Cambridge University Press, 2002. 309с.
3. Janet S. Dodd. A Manual for Authors and Editors, Second Edition, http://urc.ucdavis.edu/urc_writing.html
4. Collin Purrington. Designing conference posters. // <https://colinpurrington.com/tips/poster-design>
5. Мигонькина З.Р. Стендовый доклад. // <https://nsportal.ru/shkola/dopolnitelnoeobrazovanie/library/2018/05/03/stendovyy-doklad-chto-eto-takoe-i-zachem-on>

6. <https://awelu.srv.lu.se/genres-and-text-types/writing-in-academic-genres/posters/>
7. <https://проконференции.рф/complaints/stendovyj-doklad-konferentsii/>
8. http://mskobr.ru/files/obyavleniya/2017_mgk_recomend_doklad.pdf
9. <https://www.myesr.org/congress/epos/epos-poster-upload-guidelines>

ДОШКОЛЬНИК И СОЦИУМ

Королькова Е.А., Диденко И.А.

воспитатели, Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад №123 «Тополёк», Россия, г. Старый Оскол

Барышненкова Л.И.

музыкальный руководитель,

Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад №123 «Тополёк», Россия, г. Старый Оскол

Статья о том, как окружающий мир, взрослые, сверстники влияют на социализацию детей дошкольного возраста. Какая работа проводится педагогами в дошкольных учреждениях, затрагивается и вопрос влияния семьи на воспитание личности ребёнка.

Ключевые слова: социализация ребёнка, социально-педагогическая деятельность, окружающий мир, социальные роли, эмоциональное развитие, адаптация.

Социализация воспринимается нами как процесс формирования и развития личности ребёнка, происходящий под влиянием взрослых, которые его окружают, затем сверстников и социума, как в повседневной жизни, так и во время воспитания и обучения. Начинается воспитание личность ребёнка с семьи, группы детского сада. Результатом ранней социализации может быть готовность ребёнка к обучению в школе, его свободное общение с взрослыми и сверстниками, психологическая и социальная адаптация к жизни в обществе. От того, как происходит процесс ранней социализации ребёнка, во многом зависит его дальнейшая жизнь.

Для каждого человека это индивидуальный путь, поскольку каждый малыш с первых шагов сам выстраивает свою линию поведения, конечно, на это влияют разные факторы. Задача педагогов корректировать и направлять его продвижение в океане окружающей среды. Овладение ребёнком опытом поведения в обществе, нормами общения с окружающими должно быть направлено на развитие собственной индивидуальности.

Ребёнок должен познать себя, научиться чувствовать и анализировать своё психологическое состояние. Это не простая задача, поэтому в условиях детского образовательного учреждения и проводится направленная социально-педагогическая деятельность, которая призвана помочь ребёнку в решении возникающих проблем и их преодолении. Особенно очень часто возникающие конфликты во время общения детей друг другом, подчинение нормам и правилам, отношение к родным и близким, а также к чужим людям.

Ведь, по мнению учёных, дети в дошкольном возрасте проходят один из самых сложных путей в своём развитии. Стремительно входит окружающий мир в жизнь малыша, наполняя его всё новыми и новыми знаниями и открытиями, ошибками и неудачами. Вот где очень важна поддержка детей взрослыми, умение разграничить добро от зла, показать, что в мире не всё делится на чёрное и белое. У детей начинает развиваться практическое мышление, они начинают отождествлять

свое «Я» от прочих, понимать своё место в обществе. Примерно, к шести годам это понимание окончательно трансформируется в позицию поведения и закрепляется в сознании ребёнка. Задачей взрослых создать эмоционально-комфортный климат в данный период, умение поддержать инициативу детей.

В образовательной среде детского сада происходит первое знакомство с социальной жизнью. Дети знакомятся с её закономерностями и причинно-следственными связями. В детском саду все окружающие детей люди играют свои социальные роли. К ним относятся родители и педагоги, воспитатели и сами дети, сверстники дошкольников. Общественное окружение ребёнка включает и других взрослых – помощника воспитателя, медработника и так далее, таким образом расширяется его круг общения, за пределами дома он видит и общается с новыми людьми.

Расширяется и его предметное окружение, ребёнок видит множество новых, созданных человеком вещей, узнаёт об их свойствах и применении. В дошкольном учреждении у ребёнка появляется возможность раскрыть и проявить свою индивидуальность, он не только впитывает всё новое, но и использует на практике полученные знания.

Первостепенную роль в социализации ребёнка оказывает семья, которая отличается от других собственными, индивидуально организованными внутренними отношениями, бытом, традициями. Внутренний психологический климат играет огромную роль в социализации дошкольников и отражает нравственный характер семейных отношений.

Отношение друг к другу членов семьи, умение совместно разделять радость, преодолевать трудности, адекватно реагировать на происходящие события позволяют воспитать в ребёнке качества, необходимые для успешной социализации в обществе. Очень важна атмосфера в семье, воспитательная позиция родителей, характер их взаимодействия с детьми, степень доверия, контроля, что также способствует созданию благоприятного климата для воздействия на детей, сохранению психологической близости.

Социально-личностное развитие ребёнка происходит успешно при условии его непрерывного осуществления, то есть и в окружающей среде, и в образовательном учреждении, и в семье. Для успешной социализации ребёнка необходимо удовлетворение его потребностей в положительных эмоциональных контактах с окружающими, в любви и поддержке, активном познании, самоутверждении и признании своих достижений со стороны окружающих.

Педагоги в детских учреждениях для успешной активизации социального познания дошкольников используют специальные методы и приёмы. Каждому ребёнку необходимо понять и освоить так называемые социальные дистанции и пространства. Для коррекции поведения дошкольников можно использовать игры, цель которых в доступной форме обучить чувству социальной дистанции при общении с другими людьми, продемонстрировать виды эмоциональных взаимоотношений.

Можно намеренно создать проблемную ситуацию и предложить детям выразить отношение, дать свою эмоциональную оценку происходящему. Это способствует формированию эмоционального и волевого развития дошкольников.

Большое влияние на детей дошкольного возраста оказывают значимые для них взрослые. Обычно это родители, друзья семьи или воспитатели, все те, с кем ребёнок хорошо знаком и кому он доверяет. Выбрав для себя значимого взрослого,

ребёнок тянется к нему, ищет общения, разделяет свои мысли, мнения и рассуждения. Как важно для развития ребёнка в этот момент взрослому заметить это и воспользоваться для правильного социального воздействия.

Очень важны для детей ролевые игры, в которых они принимают социальные роли взрослых. Таким образом, они расширяют уже знакомые им социальные рамки, у них развивается воображение, они более тесно знакомятся с бытовыми и профессиональными ролями взрослых.

Огромную роль для дошкольников играет экскурсия во взрослую жизнь – в школу. Она не просто интересна сама по себе детям, но и даёт возможность ребёнку окунуться в школьную среду, увидеть учителей и школьников, классы, столовую, спортивный зал. Такая экскурсия подготовит дошкольника к его новому социальному статусу и последующей социализации в школе, к успешному входу в новый для него коллектив.

Для успешной реализации задач социализации дошкольников воспитатель организует с детьми ситуации поискового характера, где необходимо следовать определённому алгоритму:

- заинтересовать детей проблемой, требующей решения, эмоционально представить её, ввести детей в ситуацию: «Что происходит?», «Что случилось?», «Какая возникла проблема?», «Почему возникло затруднение?»;

- вызвать активное сопереживание участникам ситуации и понимание их трудностей: «Какие чувства они испытывали?», «Какое у них настроение?», «Было ли у вас такое в жизни?», «Какие чувства вы тогда испытывали?»;

- побудить к поиску возможных вариантов и способов разрешения ситуации: «Что может произойти?», «Как помочь?», «Как поступил бы ты на месте того или иного участника?». Желательно осудить все предложения и найти общее решение, как надо поступить и добиться успеха;

- включить детей в конкретное практическое действие: проявить заботу, утешить, вызвать сочувствие, помочь разрешить конфликт и т.д. Очень важно пережить чувство удовлетворения от успешного разрешения проблемы, понять, как изменилось эмоциональное состояние участников, и порадоваться вместе с ними.

Дети дошкольного возраста часто становятся перед выбором – откликнуться на проблемы других детей или проявить безразличие, например, утешить товарища, когда он расстроен или нет, откликнуться на просьбу помочь или не обратить внимания. Наблюдая поведение детей в ситуациях выбора, мы можем лучше понять особенности их социально-нравственного и эмоционального развития, выбрать пути коррекции поведения.

Жизнь показывает, что дети дошкольного возраста, пройдя этап первой социализации в детском саду, уже заметно отличаются в своём поведении от тех малышей, которые не посещали детский сад. Они становятся активными участниками жизни общества, коллектива. Всё это следствие постепенной и грамотной активизации социального познания с помощью взрослых: своего «Я», окружающего мира и взаимодействия с ним.

Список литературы

1. Сертакова Н. М. Игра как средство социальной адаптации дошкольников. 2009.
2. Солодянкина О.В. Социальное развитие ребенка дошкольного возраста. 2006.
3. Взаимодействие дошкольного учреждения с социумом: пособие для практических работников ДОУ. – М.: АРКТИ, 2003.

ОСОБЕННОСТИ СЕНСОРНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

Кузнецова О.А.

воспитатель, Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад №123 «Тополёк», Россия, г. Старый Оскол

Гольцова Е.Э.

воспитатель, Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад №123 «Тополёк», Россия, г. Старый Оскол

Каюрова А.Н.

заведующий, Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад №123 «Тополёк», Россия, г. Старый Оскол

Волкова Л.Г.

старший воспитатель, Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад №123 «Тополёк», Россия, г. Старый Оскол

В статье особенности сенсорного развития детей младшего дошкольного возраста в процессе дидактических игр рассматривается сенсорное воспитание, как одна из основных сторон дошкольного воспитания. В младшем дошкольном возрасте у детей должны сформироваться сенсорные этапы – устойчивые, закреплённые в речи представления о цвете, геометрических фигурах, отношениях по величине между несколькими предметами. В дошкольном возрасте практическое действие с материальным объектом «расщепляется». Сенсорные процессы развиваются не изолированно, а в контексте комплексной деятельности ребенка и зависят от условий и характера этой деятельности.

Ключевые слова: сенсорное восприятие, сенсорное развитие, младший дошкольный возраст, восприятие.

Ребенок на каждом возрастном этапе оказывается наиболее чувствительным к тем или иным воздействиям. В этой связи каждая возрастная ступень становится благоприятной для дальнейшего нервно-психического развития и всестороннего воспитания дошкольника. Чем меньше ребенок, тем большее значение в его жизни имеет чувственный опыт.

В отечественном словаре по психологии возрастная сензитивность определяется как присущее определенному возрастному периоду оптимальное сочетание условий для развития определенных психических свойств и процессов. Преждевременное или запаздывающее по отношению к периоду возрастной сензитивности обучение может оказаться недостаточно эффективным, что неблагоприятно сказывается на развитии психики.

Мнение большинства ученых совпадает, что именно ранний и дошкольный возраст наиболее благоприятен для совершенствования деятельности органов чувств, накопления представлений об окружающем мире. Поэтому, сенсорное воспитание – это одна из основных сторон дошкольного воспитания.

Сенсорное воспитание – последовательное планомерное ознакомление ребенка с сенсорной культурой человечества. Сенсорное воспитание – это целенаправленное педагогическое воздействие, обеспечивающее формирование чувственного опыта и совершенствование ощущений и восприятия.

В младшем дошкольном возрасте ребенок делает качественный скачок в своем психическом развитии. К началу этого периода у него сформировались такие познавательные процессы, как ощущения, непроизвольное внимание, активная речь, предметное восприятие. В процессе действия с предметами он накопил опыт, словарный запас, он понимает обращенную к нему речь. Благодаря этим достижениям младший дошкольник начинает активно осваивать окружающий его мир, и в процессе этого освоения формируется восприятие. Развитие восприятия в разные периоды имеет свои особенности.

В раннем детстве восприятие остается очень несовершенным. Ребенок не может последовательно осмотреть предмет и выделить разные его стороны.

Восприятие младшего дошкольника носит предметный характер, то есть все свойства предмета, например цвет, форма, вкус, величина и др. – не отделяются у ребенка от предмета. Он видит их слитно с предметом, он считает их нераздельно принадлежащими предмету. При восприятии он видит не все свойства предмета, а только наиболее яркие, а иногда и одно свойство, и по нему отличает предмет от других предметов. Например: трава зеленая, лимон кислый и желтый. Действуя с предметами, ребенок начинает обнаруживать их отдельные свойства, разнообразие свойств в предмете. Это развивает его способность отделять свойства от самого предмета, замечать похожие свойства в разных предметах и разные в одном предмете.

Восприятие признаков объекта возникает при выполнении предметной деятельности. У младшего дошкольника обследование предметов подчиняется преимущественно игровым целям. На протяжении дошкольного возраста игровое манипулирование сменяется собственно обследовательскими действиями с предметами с предметом и превращается в целенаправленное его опробование для выяснения назначения его частей, их подвижности и связи друг с другом.

Л.А. Венгер считает, что в дошкольном возрасте практическое действие с материальным объектом «расщепляется». В нем выделяются ориентировочная и исполнительская части. Ориентировочная часть, предполагающая, в частности, обследование, еще совершается во внешней развернутой форме, но выполняет новую функцию – выделение свойств предметов и предвосхищение последующих исполнительских действий. Постепенно ориентировочное действие становится самостоятельным и выполняется в умственном плане. У младшего дошкольника меняется характер ориентировочно-исследовательской деятельности. От внешних практических манипуляций с предметами дети переходят к ознакомлению с предметами на основе зрения и осязания. Преодолевается разобщенность между зрительным и осязательным обследованием свойств и возрастает согласованность осязательно-двигательных и зрительных ориентировок. Важнейшей особенностью восприятия детей выступает тот факт, что, соединяя в себе опыт других видов ориентировочной деятельности, зрительное восприятие становится одним из ведущих. Оно позволяет охватить все детали, уловить их взаимосвязи и качества.

Венгер Л.А. для сенсорного воспитания у дошкольников предлагает следующую последовательность введения сенсорных эталонов цвета.

Первым этапом ознакомления с цветом детей является формирование у них представлений о цветах. Вслед за этим – подготовительным – этапом начинается ознакомление детей с цветовыми эталонами – образцами хроматических и ахроматических цветов. Применяются все семь цветов спектра, белый и черный.

В младшем дошкольном возрасте дети учатся узнавать все цвета, запоминают их названия. Полученные представления о цветах они применяют при выполнении заданий, требующих определения цвета различных предметов и элементарного обобщения предметов по признаку цвета (группировки одного и того же цвета). Дети впервые знакомятся также и с сочетаниями цветов – с тем, что цвета могут «подходить» или «не подходить» друг к другу.

Исследования группы ученых Запорожца, Лисиной и др. показали, что качественные различия между восприятием ребенка раннего возраста и младшего дошкольника связаны с переходом от простейших предметных действий к более сложным видам продуктивной деятельности (рисованию, конструированию, лепке и т.д.), которые предъявляют более высокие требования к детскому восприятию. Ученые пришли к выводу, что возрастные изменения восприятия не могут рассматриваться изолированно от всех других проявлений личности ребенка, поскольку они являются подчиненными моментами в общем ходе изменения его взаимоотношений с окружающей действительностью, в общем ходе развития детской деятельности. Сенсорные процессы развиваются не изолированно, а в контексте комплексной деятельности ребенка и зависят от условий и характера этой деятельности.

Включение ребенка в доступные ему виды деятельности способствуют ускорению развития восприятия, но если эта активность не организована целесообразно и не направлена специально на развитие восприятия, то процесс будет формироваться стихийно и к концу дошкольного периода может быть не организован в систему, иметь пробелы в представлениях ребенка о ряде свойств предметов. Незавершенность в развитии процесса восприятия задержит развитие других познавательных процессов.

Таким образом, в младшем дошкольном возрасте у детей должны сформироваться сенсорные этапы – устойчивые, закрепленные в речи представления о цвете, геометрических фигурах, отношениях по величине между несколькими предметами.

Список литературы

1. Буянова Р. Сенсорное развитие детей // Социальная работа. – 2006. – №12. – С. 32.
2. Венгер Л.А. Дидактические игры и упражнения по сенсорному воспитанию дошкольников Пособие для воспитателей детского сада. – М.: Просвещение, 2013. – 110с.
3. Выготский Л.С. Психология. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 862с.
4. Зворыгина Е.В., Карпинская И.М. и др. Дидактические игры и занятия с детьми раннего возраста: Пособие для воспитателей детского сада – М.: Просвещение, 2011. – 160с.
5. Кирпичникова Н. Развиваем сенсорику и мелкую моторику // Дошкольное воспитание. – 2015. – №2. – С. 76.
6. Пилюгина Э.Г. Занятия по сенсорному воспитанию: пособие для воспитателя детского сада. – М.: Просвещение, 2013. – 96 с.
7. Плеханов А., Морозова О., Манасеина М.М. Сенсорное развитие и воспитание детей дошкольного возраста. // Дошкольное воспитание. – 2015. – №7. – С. 31-35.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования // Вестник образования. – 2015. – № 5. – С. 3-44.

ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩИХ ТРУДОВЫХ НАВЫКОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ОРГАНИЗАЦИИ СОВМЕСТНОГО ТРУДА ДЕТЕЙ СО ВЗРОСЛЫМИ

Литвинович О.В.

воспитатель, Муниципальное дошкольное образовательное учреждение
детский сад № 26 «Солнышко», Россия, г. Старый Оскол

Кальчик Л.А.

воспитатель, Муниципальное дошкольное образовательное учреждение
детский сад № 26 «Солнышко», Россия, г. Старый Оскол

Берестовая Н.С.

воспитатель, Муниципальное дошкольное образовательное учреждение
детский сад № 26 «Солнышко», Россия, г. Старый Оскол

Щукина Н.М.

воспитатель, Муниципальное дошкольное образовательное учреждение
детский сад № 26 «Солнышко», Россия, г. Старый Оскол

В статье формирование общих трудовых навыков у дошкольников показано, что у детей дошкольного возраста, которые живут в непростых условиях трудового социума, исчез интерес к труду взрослых, к профессиям нерентабельным в наше время, ослабло стремление к совместному труду детей и взрослых. Совместный труд взрослого и детей является одной из весьма действенных форм организации трудовой деятельности ребят, позволяющей формировать у них любовь и уважение к труду и людям труда.

Ключевые слова: совместный труд, трудовые навыки, труд со взрослыми, дети.

В дошкольные годы дети проявляют живой интерес к труду взрослых, в игре и быту стремятся им подражать и желают сами что – то сделать. Для создания положительного отношения и привычки к труду важнейшее значение имеет живой пример окружающих взрослых, непосредственное соприкосновение с их трудом. О силе примера взрослых говорили ещё М.И.Калинин, А.С.Макаренко, они подчеркивали огромное значение той трудовой атмосферы, которая постоянно окружает ребенка.

Но воспитать у детей психологическую готовность к труду возможно только в процессе деятельности. Поэтому в детском саду созданы такие условия, при которых дети могут использовать животворные примеры поведения взрослых в труде.

В работе детского сада имеются свои сложности в осуществлении трудового воспитания: значительная часть труда взрослых протекает не на глазах у детей. Поэтому педагог искал пути и формы приближения к ним труда взрослых, работающих в детском саду, активизировать его влияние на формирование у ребят трудовых навыков, определить условия наиболее действенного влияния примера взрослого, а также наметить принципы, формы и содержание труда взрослых, производимого при детях или совместно с ними.

В разрешении вопроса о возможном приближении к детям труда персонала, о создании таких условий, когда дети могли бы использовать животворные примеры старших, возможны различные пути: приближение детей к труду взрослых,

приближение работы взрослых к детям и, наконец, совместная деятельность взрослых и детей.

Первый путь широко практикуется в детском саду – это специально организованные на занятиях показ детям труда взрослых, наблюдения, организованные посещения кухни, кладовой, кабинета врача и т.д. Детям показывают приготовление пищи, стирку белья, ремонт и пошив одежды, уборку участка, ремонт мебели и игрушек и т.п.

Наблюдения за трудом взрослых в детском саду имеют большое образовательное значение: они уточняют представления детей, пробуждают любознательность, интерес к деятельности взрослых, способствуют выработке положительного отношения, уважения к их труду.

Признавая ценность специальных наблюдений труда, их всё же надо дополнять и более активными средствами воздействия на развитие ребенка. Приближала труд взрослых к детям всё то, что возможно с гигиенической и педагогической точки зрения, проделывала в присутствии детей. Труд, который систематически и естественно протекает на виду у детей, обычно привлекает их внимание, возбуждает желание самим действовать, подражая взрослым. Взрослый может активизировать влияние своего примера, вовлекая детей в работу и организуя её как совместный труд.

В какой мере возможна организация труда взрослых при детях и даже совместно с ними, что это даёт в воспитательном отношении и каковы принципы, конкретное содержание и формы подобной совместной деятельности взрослых и детей?

Когда говорю о труде взрослых в присутствии детей, то имею в виду такую работу, где для детей достаточно нагляден либо результат труда (сделанная вещь, порядок и чистота после уборки, стирки и т.д.), либо конкретные трудовые действия (вскапывание земли, кормление животных и т.п.).

Под совместной работой подразумевают такую деятельность взрослых с детьми, когда воспитатель (и другие взрослые) выступает не только в качестве лица, организующего и направляющего труд, но и в качестве непосредственного участника трудового процесса.

Сильное влияние на детей, особенно младшего и среднего возраста, оказывает пример бытового труда взрослых (уборка, приготовление пищи и т.п.), а также различные действия медицинских работников (сестры, врача). Этот труд понятен детям, так как он направлен на удовлетворение их личных потребностей, в нём много интересных действий, его можно часто наблюдать. В нём много моментов, тесно связанных с поведением самих детей по поддержанию чистоты, порядка, соблюдению гигиенических правил. Игры детей показывают, что они сами по собственной инициативе подражают труду взрослых.

В младшей группе педагог уделял особое внимание максимальному использованию примеров трудового поведения работников детского сада, особенно помощника воспитателя. Это близкий детям человек, заботу которого они повседневно ощущают. Её труд в очень значительной своей части систематически протекает на глазах у детей.

Этот труд нагляден и понятен и по характеру действий, и по явно ощутимым результатам, он содержит много элементов, близких к навыкам, прививаемых детям (например, навыкам соблюдения чистоты и порядка). Однако самого примера ещё недостаточно. Если няня делает что – то необычное, дети обращают внимание на это (мытьё окон, чистка ковров пылесосом), но стоит этим процессам повто-

риться несколько раз, как дети перестают их замечать. Поэтому всё то, что потенциально содержится в труде взрослого (в данном случае в труде няни), не оказывает видимого воздействия на детей.

Детям 3-4 лет самим трудно ещё извлечь полезное из примера деятельности окружающих. Взрослый вовлекал детей в производимый им трудовой процесс, давая им посильные поручения, налаживая элементарное сотрудничество. Когда ребенок 3-4 лет имеет возможность сам активно «действовать», он получает более точные и полные представления о труде взрослых, начинает им подражать. Например, во время утренней уборки няня поручает детям принести в маленькой лейке воду, протереть листья растений или игрушку и т.д. Няня выступает не просто организатором детского труда, она трудится вместе с детьми, выполняет основную часть работы, более сложные дела. Так как рядом с ней трудятся двое – трое детей, она может следить за их действиями и одновременно выполнять свою работу. Таким образом, няня может влиять на детей личным примером и в то же время становится организатором небольшой группы детей, приучает их самих к труду. Обучать всех детей навыкам, организовывать их работу самому участвовать в труде – делать всё это одновременно воспитателю трудно. Няне же, которая соприкасается одновременно лишь с несколькими детьми, это посильно. Но для этого нужно чтобы няня получила соответствующие инструкции педагога.

Какое же воспитывающее влияние оказывает сотрудничество няни с детьми, и при каких условиях оно будет действенным?

Большое влияние на детей оказывает эмоциональное отношение взрослого к труду. Подражание детей бодрому, энергичному темпу работы няни, её старательность возбуждают у детей стремление к труду. Но даже очень хороший пример няни не всегда действует на поведение детей в силу неустойчивости их внимания, неумения вычленить важное. Разными способами приходится привлекать внимание ребёнка к особенностям действий, выполняемых взрослым. Здесь большую роль играет словесное пояснение взрослым своих действий. Слово взрослого помогает ребёнку лучше разобраться в характере действий, в смысле работы.

Например, проговаривание весьма значимо в работе с маленькими детьми. Но часто этого косвенного приёма недостаточно. Необходимо прямое обращение внимания детей на выполняемое взрослым действие. «Посмотрите, – говорит воспитатель, – как тётя Шура чисто моет стёкла, они блестят, сверкают». «Посмотри, как я держу щётку. Вот так надо сметать крошки».

Кроме повседневного бытового труда, детей следует знакомить с трудом, который протекает в стенах детского сада, но носит более эпизодический характер, например труд монтажника. Можно показать детям, как столяр чинит мебель, игрушки, как швея шьёт одежду, бельё, как маляр окрашивает стену, стекольщик вставляет стёкла и т.д.

В играх дети подражают действиям и строителей, и работников транспорта и т.д. Умело, организованные наблюдения за этим трудом имеют большое значение для формирования общей трудовой направленности и деятельности самих детей. Наибольшее влияние оказывают постоянно действующие впечатления, наблюдения за трудом, который протекает в ближайшем окружении. Разумно организованные наблюдения за трудом по выращиванию овощей, фруктов, по уходу за домашними животными отражаются на поведении детей.

Труд, характерный для той или иной местности, часто протекающий на виду у детей, составляет ту среду, из которой дети могут постоянно черпать образцы для

подражания. Не надо упускать из виду и того обстоятельства, что в этом труде часто принимают участие родители и другие близкие детям люди; это усиливает впечатление детей, полученные в детском саду.

Воспитательная эффективность ознакомления с трудом зависит не только от того, какой труд наблюдается, но и от того, на какие его стороны направляется внимание детей. Воспитатель обращает внимание детей на общий порядок, тщательно продуманную работу, на слаженность работы, на взаимопомощь, на любовное отношение к делу. Так постепенно дети начинают понимать смысл труда. Они видят его результаты, заряжаются его энтузиазмом.

В дошкольных учреждениях дети регулярно выполняют различные работы, взрослые же в присутствии детей трудятся мало. Такие работы, как подготовка материала к занятиям, починка и изготовление игрушек и пособий, мелкий ремонт мебели и белья, как правило, проводятся в отсутствие детей. В детских садах регулярно проводится коллективная уборка группы, стирка мелких вещей, приготовление некоторых блюд.

При отборе видов труда для совместной деятельности взрослых и детей необходимо руководствоваться следующими принципами: труд должен быть естественным для детей, необходимым, жизненно значимым; он должен быть допустимым с общепедагогической и гигиенической точки зрения; в нём должна легко и естественно осуществляться совместная деятельность взрослых и детей с известным разделением функций каждого участника.

Естественность, жизненная целесообразность труда – это важнейшие условия успешной организации совместного труда детей и взрослых. Совместная деятельность детей и взрослых может осуществляться в процессе бытового труда, труда в природе, в труде по обслуживанию игр и занятий. Намечая дела для совместного труда взрослого и детей, важно учитывать соответствие работы общепедагогическим принципам и требованиям гигиены. Дети не должны выполнять работы, требующей большой нагрузки, неудобных поз, напряжения зрения, а также очень монотонных, однообразных действий. Последнее требование – это осуществление естественного разделения труда между взрослыми и детьми. Следовательно, в работе должны быть более сложные или более трудоёмкие операции, которые по силам детям дошкольного возраста. Если этого нет, то совместной работы не получится: или трудится взрослый, а дети наблюдают, или, наоборот, всё выполняют дети, а взрослый организует и направляет работу. И то и другое в жизни может иметь место, но это уже не совместный труд.

В процессе совместной работы педагог обращал внимание на важность не только разделения труда по его содержанию, но и такое сочетание уровней активности взрослых и детей, степени их участия в труде, которое способствовало бы заимствованию ребенком опыта старших и в тоже время побуждало его к самостоятельности в работе. Опыт показывает, что педагогически эффективное сочетание активности взрослых и детей при совместном выполнении работы может выступать в разных формах.

Гораздо более активны дети, когда взрослый начинает работу, постепенно втягивает в неё детей, а затем предоставляет им возможность действовать самим. Взрослый как бы даёт «запев». Например, на участке сгребают на газонах листья, ветки, дети уносят их на носилках. Когда дети втянулись в работу, воспитатель незаметно отходит. Дети продолжают работать. Характер их действий явно говорит о подражании воспитателю. Воспитатель издали следит за детьми.

В ряде случаев есть и более сложное сочетание действий взрослых и детей: работу начинают взрослые, потом действуют дети, затем одновременно те и другие.

Организаторская роль воспитателя в коллективной работе с распределением труда значительно ответственнее. Ему приходилось распределять работу, обеспечивать условия её осуществления, наблюдать за детьми, своевременно направлять их действия. Возможность непосредственного сотрудничества с детьми резко снижается, особенно в работе с детьми младших групп. Чтобы обеспечить это сотрудничество, воспитателю необходимо привлечь помощников, которые разделили бы с ним организационно-педагогическое руководство детьми. Если детей делят на 2-3 одновременно работающие подгруппы, то взрослым вполне удаётся руководить ими и одновременно выполнять часть работы.

Соотношение двух моментов – совместной работы с детьми и руководства разнообразной деятельностью, их удельный вес меняется в зависимости от возраста детей, с которыми ведётся работа, и от конкретного характера труда. В младших группах доминирует организационно – педагогическая функция взрослого. В средней и старшей группах возможность для взрослых выполнять какую – то часть труда зависит от характера трудового процесса, его ёмкости и сложности.

Какое воспитательное влияние оказывает совместный труд на развитие детей, что он прибавляет к системе осуществляемого в детском саду трудового воспитания? Влияние совместной работы детей и взрослых отчётливо сказалось на приобретении детьми трудовых умений.

В средней и старшей группах, происходит заимствование умений и культуры труда. Действия взрослых, производимые естественно и многократно на глазах детей, вызывают у них активное подражание. В такой ситуации дети легче понимают, что требуется делать, быстрее овладевают умением.

Умелый отбор содержания занятия по ознакомлению с окружающим является очень важным фактором создания положительной трудовой направленности у детей дошкольного возраста. При этом очень существенно, как это содержание доводится до сознания детей, какими приёмами пользуется воспитатель.

Наиболее доходчивы и убедительны живые образы, подлинный пример труда взрослых. Жизненная наглядность (наблюдения, экскурсии) обеспечивает наибольшую отчётливость представлений, максимальную действенность приобретаемых детьми знаний. Наглядно воспринятое требует, однако, интерпретации. В процессе дальнейших бесед, посредством рассказов воспитателя уточняются, дополняются сведения, полученные во время наблюдений.

Воспитатель при ознакомлении детей с трудом взрослых пользовался наглядными методами, умело, сочетая их со словесными (беседы, рассказы); удельный вес последних может повышаться в работе со старшими детьми. Особое место среди словесных методов уделял использованию детской художественной литературы.

В формировании трудовой направленности детей важную роль играет чтение художественных произведений. Своей эмоциональностью, образностью, живостью детская книжка заражает детей энтузиазмом труда: пробуждает интерес, уважение к труду, желание подражать героям литературных произведений, подобно им хорошо трудиться.

Неизгладимое впечатление производят на детей образы скромных героев из произведений С.Маршака – пожарника Кузьмы «Пожар», почтальона «Почта», С.Михалкова – дяди Стёпы – милиционера.

Удивительно просто и глубоко говорит с детьми В.Маяковский о работе столяра, плотника, инженера, врача, о рабочем и кондукторе, о шофёре и лётчике, подводя детей к мысли о том, что «работа всякого нужна одинаково» и что «чего один не сделает – сделаем вместе».

За последние годы наши писатели создали значительное количество произведений о труде. Эти произведения помогают воспитывать у детей интерес и уважение к труду взрослых, побуждают к подражанию.

Наиболее действенные способы ознакомления детей с трудом взрослых – наблюдения и экскурсии. Очень важно отобрать для наблюдений такие виды работ, которые ценны в воспитательном отношении, содержание которых доступно для понимания детьми, вызывает у них желание подражать трудовому поведению взрослых.

При ознакомлении детей с трудом взрослых педагог соблюдал постепенность в расширении сведений. Следует иметь в виду, что обилие впечатлений приводит к тому, что дети получают отрывочные, поверхностные сведения, мало воздействующие на формирование правильного отношения к труду, на выработку трудовых навыков и умений.

В процессе наблюдений давал небольшое количество сведений, постепенно их, расширяя и углубляя, дополняя известное новыми знаниями, закрепляя старое. Лишь при таком постепенном углублении детей в познаваемое явление, возможно, выработать у них правильные представления о труде, правильное отношение к нему.

Постепенное расширение и углубление знаний детей о труде взрослых можно проследить на примере неоднократного наблюдения с детьми постройки жилого дома. В первый раз дети наблюдали работу каменщиков: кладку стен, подноску кирпича. На следующей экскурсии дети увидели продвижение стройки – дом «вырос». Затем они наблюдали, как работали плотники, стекольщики, кровельщики, маляры. И вот в результате общей слаженной работы дом готов.

Наблюдения за трудом взрослых оказываются особо действенными в тех случаях, когда познавательный материал эмоционально насыщен, раскрывает красоту труда, вызывает у детей чувство восхищения. Всё это влияет на поведение детей, на их отношение к людям, к вещам.

На ступени старшего дошкольного возраста дети уже способны к элементарному пониманию общественной пользы своего труда. Они гордятся тем, что их привлекают к совместной работе со взрослыми, и получают удовлетворение от того, что и они что-то вносят в общее хозяйство детского сада, помогают взрослым.

Дети, которые не только будут радоваться процессу труда, но и почувствуют его пользу для себя и других, для общего дела, будут больше ценить и труд взрослых. У них постепенно будет формироваться психологическая готовность к труду.

Список литературы

1. Буре Р.С. Дошкольник и труд. СПб., 2004. 182 с.
2. Буре Р.С., Година Т.Н. Учите детей трудиться. М.: Проспект, 2000.
3. Буре Р.С. Воспитание дошкольника в труде. М.: Проспект, 2006. 232 с.
4. Буре Р.С. Нравственно-трудовое воспитание детей в детском саду. М.: Проспект, 1987. 304 с.
5. Васильева М.А. Трудовое воспитание детей дошкольного возраста. М.: Проспект, 1989. 289 с.
6. Куцакова Л.В. Нравственно-трудовое воспитание ребенка – дошкольника. М.: Просвещение, 2005. 198 с.

МЫ ПОМОГАЕМ ИМ ОСТАТЬСЯ ЛЮДЬМИ

Львова Р.Г.

заместитель директора,

Государственное казенное общеобразовательное учреждение «Валуйская вечерняя (сменная) общеобразовательная школа» Белгородской области, Россия, г. Валуйки

Слепченко М.Н.

заместитель директора,

Государственное казенное общеобразовательное учреждение «Валуйская вечерняя (сменная) общеобразовательная школа» Белгородской области, Россия, г. Валуйки

В статье рассматриваются психолого-педагогические аспекты организации работы в вечерней школе при исправительной колонии. Педагогическая работа в данном учебном заведении очень специфична, деликатна и имеет весьма локальное применение, т.к. у деликвентов только отрицательные эмоции, что является прямым следствием их глубокой десоциализации. Пенитенциарная школа является первой и даже единственной нитью, которая связывает учащихся с социумом и приобщает их к реалиям жизни.

Ключевые слова: деликвент, десоциализация, пенитенциарная школа, педагогические технологии.

*Не бойтесь дарить согревающих слов, и добрые делать дела.
Чем больше в огонь вы положите дров, тем больше вернется тепла.
Омар Хаям*

Работая много лет в школе учителями, и представить себе не могли, что попадём в места не столь отдаленные, причем сделаем это по собственной воле.

Многое в этой школе напоминает обычное образовательное учреждение: учебные кабинеты, парты, учебники, вот только «великовозрастные» учащиеся не бегают на переменах, ходят везде строем, им не задают домашние задания, их родителей не приходят на «ковёр» к директору.

Наши учащиеся ходят в одинаковой, унылого цвета форме, на которой имеется бирка, на современном сленге «бейджик» с фамилией, статьей уголовного кодекса, по которой они осуждены, и датой окончания срока исполнения наказания.

Каждый человек нуждается в психологической защите, в утешении, в той психотерапии, к которой обращается масса людей, не состоящих на учете в психиатрических клиниках, но в тоже время остро переживающих состояние глубоко психологического дискомфорта и подсознательно ищущих: кто у нас этим занимается? В светском обществе эту функцию выполняет церковь, в условиях пенитенциарной системы эта роль возложена на ШКОЛУ.

Государственное казенное общеобразовательное учреждение «Валуйская вечерняя (сменная) общеобразовательная школа» основано в 2008 г. Постановлением Правительства Белгородской области № 273–пп от 04 декабря 2007 г. на базе учебно-консультационных пунктов при федеральном казенном учреждении «Исправительная колония №6 УФСИН по Белгородской области» и федеральном казенном учреждении «Исправительная колония №7 УФСИН по Белгородской области», которые были открыты в 2002 году. В январе 2013 году открылся учебно-консультационный пункт при федеральном казенном учреждении «Исправительная колония №9 УФСИН по Белгородской области».

Перед переходом на новую работу был вполне объяснимый страх: никогда не видели колонии изнутри и не бывали в таких учреждениях.

Внешне ученики милые и симпатичные люди, но в то же время они осужденные за различные преступления. Это лица, осужденные на срок лишения свободы в возрасте от 18 до 30 лет.

Наиболее представительными по численному составу являются категории осужденных, отбывающих наказание за преступления в сфере экономики. Для этой категории осужденных наиболее выраженными являются такие черты, как гибкость мышления, достаточно высокая интеллектуальная развитость, информированность, осторожность, расчетливость, практичность, недоверие к окружающим, приземленность стремлений, динамичность, потребность в самоутверждении и признании, достаточно высокий уровень самоконтроля.

Осужденные за преступления против жизни и здоровья проявляют импульсивность, агрессивность и расчетливость при любых социальных контактах, представляющих малейшую угрозу для них личной безопасности. Такие осужденные обладают достаточно устойчивыми представлениями и установками, которые с трудом могут корректироваться. Все затруднения и неприятности, с которыми они встречаются в жизни, интерпретируются ими как результат враждебных действий со стороны окружающих. Они не раскаиваются в совершенных преступлениях, в своих неудачах предпочитают обвинять других, а не себя.

Осужденные за насильственные преступления представляют определенную сложность при организации профилактической работы и осуществлении программ психолого-педагогического воздействия. Именно с ними связано наибольшее количество конфликтных ситуаций, а также иных нарушений режимных требований.

Осужденных за преступления против половой неприкосновенности и половой свободы личности имеют низкую степень идентификации с традиционно понимаемыми в обществе ролями мужчины и женщины. Это имеет непосредственное отношение к их жизненному опыту, культурным интересам, социальному и профессиональному статусу.

Последние годы резко возросло число осужденных, склонных к наркомании, токсикомании и т.д. Этот тип осужденных индифферентен, легко возбуждаем, агрессивен. Среди данного контингента большое количество инфицированных СПИДом.

В условиях лишения свободы вечерняя школа является той единственной нитью, которая связывает учащихся с социумом и приобщает их к реалиям жизни. А ещё чаще мы, педагоги пенитенциарной школы являемся первыми и даже единственными из людей, говорящими ученику добрые слова, слова похвалы.

Главная задача нашей школы – обеспечить смену мировоззрения учащихся осужденных, воспитать людей гражданского общества. Особенность вечерней школы при учреждении системы исполнения наказания состоит в том, что её ученики как бы существуют в двух ипостасях – с одной стороны, осужденные, отбывающие наказание в исправительном учреждении, с другой – это наши ученики.

Этим во многом определяются и уровень отношений в системе «Учитель – ученик», и содержание воспитательной работы, и учебные педагогические технологии, и формы работы.

Работа учителя нашей школе кардинально отличается от работы в дневной школе. Федеральная служба исполнения наказания, в лице администрации исправительного учреждения предъявляет особые требования к учителям школы: высо-

кий профессионализм учителя, способного работать с педагогически запущенными учениками; с учащимися, имеющими большой перерыв в обучении. Не каждый учитель может выдержать условия работы в вечерней школе. Только педагог, обладающий чувством такта, умениями проявлять сочувствие, поддерживать морально и советом в трудных жизненных ситуациях, сдерживать негативные эмоции, с волевыми личностными качествами, может реализовать себя как педагог, достичь положительных результатов в обучении и воспитании «проблемных» учащихся.

В условиях модернизации образования главным направлением развития школы является повышение качества образования, создание условий для развития личности каждого ученика через совершенствование системы преподавания, в том числе и для нашей школы. В своей преподавательской деятельности учителя должны это учитывать, чтобы создавать благоприятные импульсы. Поэтому непосредственной задачей, стоящей перед педагогами школы является развитие у учащихся внутренней, т.е. положительной мотивации учения для эффективности образовательного процесса.

В школе обучаются осужденные, получающие основное общее и среднее общее образование согласно Приказа Министерства юстиции от 21.11.2005 г. №223 «Об организации получения осужденными основного общего и среднего (полного) общего образования в вечерней (сменной) общеобразовательной школе воспитательной колонии уголовно-исправительной системы», «Положению об организации основного общего и среднего (полного) общего образования лицами, отбывающими наказание в виде лишения свободы в исправительных колониях и тюрьмах уголовно-исполнительной системы», утвержденного приказом Министерства юстиции РФ и Министерством образования и науки от 27.03.2007 г. №61\70.

Обязательному образованию в школе подлежат осужденные к лишению свободы, не достигшие 30 лет и не имеющие среднего общего образования (согласно ст.112 УИК РФ). Кроме этого, осужденные старше 30 лет, желающие получить основное общее и среднее общее образование имеют возможность обучаться в школе.

Педагогическая работа в нашей школе специфична, деликатна и имеет весьма локальное применение. У поступающих в колонию осужденных отсутствует психологическая готовность к учению. Низкий стартовый познавательный уровень, несоответствие биологического возраста классу обучения становятся серьезными препятствиями на пути его эффективного обучения и воспитания. Школа и происходящие в ней процессы вызывают у деликвентов только отрицательные эмоции, что является прямым следствием их глубокой десоциализации. Поэтому нежелание продолжать учебу в школе – характерное явление среди подавляющего большинства осужденных в адаптационный период.

Перед педагогами школы стоит извечная проблема: как сделать так, чтобы всем было интересно на уроке, чтобы все были вовлечены в учебный процесс, чтобы не осталось ни одного равнодушного. Все эти задачи могут быть реализованы в условиях активной деятельности учащихся при использовании учителем активных методов и приемов обучения. Отсюда вытекает необходимость на каждом уроке формировать познавательный интерес путем поощрения стремления учащихся проявлять инициативу, самостоятельность, избирательность к способам работы.

Использование преимущественно традиционных форм работы в нашей школе малоэффективно, поскольку требует от учеников повышенного уровня внимания, но при этом не вовлекает их в учебный процесс, оставляет равнодушными к изучаемому материалу. Авторитарные технологии вообще не применимы в нашей

школе, т.к. ставят учителя в положение жёсткого руководителя, подавляющего инициативу учащегося, не обращающего внимания на особенности его личности. Всё это усугубляется ещё и психологическими особенностями учащихся нашей школы, не склонными к подчинению, сдерживанию агрессии.

Современное образование предлагает широкий спектр педагогических технологий, позволяющих учителю сделать процесс обучения наиболее эффективным и соответствующим основным образовательным задачам. Среди них технологии проектного обучения, критического мышления (вызов – осмысление – рефлексия), модульного обучения, информационно-коммуникационные технологии и т.д. Но, учитывая специфику школы, особенности наших учеников и их отрицательный опыт обучения в обычной общеобразовательной школе, не все технологии оказываются эффективными.

Наиболее приемлемой является интегрированная технология, поскольку она предполагает использование сплава из различных технологий, ставя во главу угла межпредметные связи и формирование ключевых жизненных компетенций. Очень важным представляется здесь создание стройной педагогической концепции, эффективно работающей на решение поставленных целей и задач [3, с. 61].

Технология сотрудничества подразумевает активное взаимодействие между учеником и учителем, сотворчество и взаимодействие на каждом этапе урока. Кроме того, это ещё и сотрудничество учащихся друг с другом, обучение коммуникации, совместной деятельности для достижения наилучшего результата. Этот момент является наиболее важным, т.к. неумение конструктивно общаться – одна из важнейших проблем учащихся. Многие из них зажаты, подавлены, не готовы к какому-либо самовыражению. Поэтому здесь очень важно применять технологию поддержки, особенно в начале обучения, на его первых этапах [3, с. 61]. Здесь надо выделить несколько основополагающих аспектов:

1. Задания должны соответствовать возможностям. Недопустимо давать задания, с которыми учащийся заведомо не справится. В арсенале каждого учителя школы существует огромное количество дидактических материалов, которые помогают подобрать работу в соответствии с уровнем ученика. Почувствовав, что они способны справиться с работой, учащиеся обретают уверенность в себе, постепенно избавляясь от установки «не могу, не умею, не хочу».

2. Никаких негативных оценок. Если ученик не справляется с заданием, значит он просто не получит на данном этапе оценку в журнал, но получит помощь и словесную поддержку учителя.

3. Мнение каждого важно и ценно. Любая мысль, высказываемая учеником по проблеме урока, должна быть выслушана, осмыслена и прокомментирована. Только будучи внимательным и терпеливым, учитель может рассчитывать на диалог с учащимися.

С помощью данных технологий, педагоги школы «переламинают» негативные стереотипы учащихся по отношению к школе, процессу обучения и, главное, к собственным способностям. В результате ученик находится в ситуации успеха, учителя помогают ему увидеть собственные способности, тем самым дают толчок к саморазвитию. Этот процесс несёт в себе немаловажную воспитательную функцию. Первый и самый важный шаг в воспитании уважения к окружающим людям, обществу в целом, переосмыслении своего места в социуме – воспитание самоуважения.

Следующей, наиболее часто используемой учителями школы технологией является технология проблемного обучения. Проблемное обучение – такая модель

обучения, при которой учителем организуется относительно самостоятельная поисковая деятельность, в ходе которой ученики усваивают новые знания, умения и развивают общие способности, а также познавательную активность, формируют творческие умения. Этапы технологии проблемного обучения:

- формулирование проблемного вопроса – одна из основ проблемного обучения;
- выдвижение гипотез, предположений о возможных путях решения проблемы, обоснование путей решения;
- создание проблемной ситуации;
- поиск источников для доказательства выдвинутых предположений;
- разрешение проблемной ситуации и обобщение результатов [3, с. 61].

Педагог вместе с учащимися формулирует проблемный вопрос и создает проблемную ситуацию, организует размышления учащихся над проблемой и процесс поиска гипотезы – предположительного объяснения обнаруженных противоречий. Учитель уточняет формулировку проблемы, организует проверку гипотезы, ученик аргументирует точку зрения. Учитель обобщает полученные результаты, ученик анализирует.

Помимо развития общеучебных и предметных умений и навыков данный метод помогает учащимся научиться искусству ведения дискуссии, что повышает уровень коммуникативной культуры, воспитывает чувство уважения к чужому мнению.

В современных условиях невозможно проведение уроков без использования информационно-коммуникационных технологий и использования обучающих программ и электронных энциклопедий для расширения кругозора учащихся, получения дополнительного материала, выходящего за рамки учебника и школьной программы.

В каждом кабинете школы, имеется компьютерное оборудование. ИКТ помогают воспитывать стойкий интерес к учению.

Разнообразный иллюстративный материал, мультимедийные и интерактивные модели поднимают процесс обучения на качественно новый уровень. Здесь важен и психологический фактор: современному человеку намного интереснее воспринимать информацию именно в такой форме, нежели при помощи устаревших схем и таблиц. При использовании компьютера на уроке информация представляется не статичной не озвученной картинкой, а динамичными видео- и звуко-рядом, что значительно повышает эффективность усвоения материала.

Поэтому использование современных информационно-коммуникационных технологий на уроках – это не дань моде, а необходимость, позволяющая учителю сделать урок более ярким, интересным, увлекающим, создать атмосферу интереса к знаниям.

Учителя школы в своей работе проводят нетрадиционные уроки как одну из форм активного обучения. Нетрадиционные формы проведения уроков дают возможность не только поднять интерес учащихся к изучаемому предмету, науке, а также развивать их творческую самостоятельность, обучать работе с различными, самыми необычными источниками знаний. В процессе проведения этих уроков складываются благоприятные условия для развития умений и способностей быстрого мышления, к изложениям кратких, но точных выводов. Такие занятия позволяют шире вводить элементы занимательности, что повышает интерес к предмету. Для активизации деятельности и развитию интереса учащихся к изучению предме-

тов школьного курса используются следующие нетрадиционные формы работы, в частности: семинары, дискуссии, заочные путешествия, игровая организация учебного процесса с использованием игровых заданий (урок-соревнование, урок-конкурс, урок-путешествие, «Поле чудес»).

Эти уроки преобладают над всеми, т.к. ученикам постоянно предлагается нечто неожиданное, а значит интересное. Как показывает практика, такие уроки позволяют довольно эффективно организовать изучение материала, традиционно сложного, а иногда, и скучного. Эти уроки позволяют расшевелить обучающихся заставляют их думать, размышлять, учат самостоятельности.

Игра предполагает «право на ошибку», отсюда исчезает рутинность и страх перед неправильным ответом. Урок превращается в увлекательное приключение, в котором учащийся активно применяет те знания, которые он получил ранее и получает удовольствие от самого процесса обучения. Поэтому после таких уроков учащиеся живо интересуются, когда будет следующий подобный урок, что будем изучать дальше, какие дополнительные сведения по данной теме можно получить? Учащиеся покидают класс эмоционально вдохновленные, обсуждая между собой происходящее. В данной ситуации действуют внутренние мотивы человека, а не внешние факторы побуждения, что очень важно в условиях исправительного учреждения.

Для большинства учащихся нашей школы большое значение имеют мероприятия, формирующие культуру поведения, воспитывающие художественный вкус. Ведь многие из них воспитывались в асоциальной среде. Поэтому традиционно в школе на классных часах проводятся беседы, викторины, посвященные культуре поведения, этикету.

Обучающиеся узнают о нормах и правилах поведения в обществе, о творчестве поэтов и музыкантов, рассказывают о своих близких людях, раскрываются с новой, положительной стороны.

Подлинное перевоспитание (исправление) возможно только путем выявления и развития положительного в каждом человеке. Этот принцип – принцип опоры на хорошие стороны характера воспитанника – является для меня приоритетным. Только благодаря такому подходу к воспитанию удастся привлечь большую группу учащихся к активной работе на уроках и внеклассных мероприятиях.

Оценивать результаты воспитательной работы всегда сложнее, чем результаты учебной деятельности. Тем не менее, они отчетливо видны, ощущаемы. По той атмосфере, которая царит на уроках, по высказываниям учеников, их восприятию не только предмета, но и жизни в целом.

Результатом работы являются:

- повышение мотивации к обучению, расширение кругозора, стремление к развитию;
- умение работать в группе, формирование коммуникативной компетенции;
- повышение уровня ответственности за принятое решение, поступки, за свою жизнь в целом;
- стремление планировать своё будущее, используя свой жизненный опыт и скорректированные нравственные идеалы.

Анализируя годы работы в пенитенциарной школе, хочется сказать, что главная задача обучения осужденных заключается в том, чтобы вернуть обществу полноправного гражданина Отечества, отвечающего за свои слова и поступки, что-

бы ученик-осужденный, выйдя на свободу, мог принести пользу государству и обществу, скорейшей адаптации после освобождения в условиях рыночной экономики и сопутствующими ее негативными моментами: безработица, спад производства и т.д.

И в завершении, хочется привести оценку работы нашего педагогического коллектива, которую дает в своем письме бывший осужденный, ученик нашей школы:

«Здравствуйте,.....!»

Будете удивлены? Не удивляйтесь «...» Для всего свой срок. 6,6 года жизни я просто бы потерял, если бы не школа. В таких местах она рождает добро в зачерствевших душах. Это было единственным местом, куда я стремился. Уважаемые УЧИТЕЛЯ! ВСЁ, что ВЫ делали, очень помогало оставаться людьми..... С огромным уважением Андрей Мухин. Низкий ВАМ поклон!»

Список литературы

1. Положение об организации основного общего и среднего (полного) общего образования лицами, отбывающими наказание в виде лишения свободы в исправительных колониях и тюрьмах уголовно-исполнительной системы», утвержденного приказом Министерства юстиции РФ и Министерством образования и науки от 27.03.2007 г. №61\70.
2. Приказ Министерства юстиции от 21.11.2005 г. №223 «Об организации получения осужденными основного общего и среднего (полного) общего образования в вечерней (сменной) общеобразовательной школе воспитательной колонии уголовно-исправительной системы».
3. Uchebniki_po_teorii_i_metodike_vospitania / Эти учебники рекомендовала Старостина Е.Н / Педагогика под ред. Пидкасистого П.И_Учебник_2006 -608с.doc

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

Матвеева Д.А.

преподаватель, Яковлевский педагогический колледж, Россия, г. Строитель

Кононыхина Л.Н.

преподаватель, Яковлевский педагогический колледж, Россия, г. Строитель

Калашикова Н.И.

преподаватель, Яковлевский педагогический колледж, Россия, г. Строитель

Трухачёва Л.В.

преподаватель, Яковлевский педагогический колледж, Россия, г. Строитель

В статье рассмотрена проблема формирования профессиональных умений студентов педагогического колледжа на основе игрового моделирования при изучении дисциплин педагогического цикла. Проанализирована значимость компетентной педагогической деятельности преподавателя как фактора успешности обучения будущих педагогов в процессе игры.

Ключевые слова: игра, профессиональные умения, педагогическая деятельность.

Деятельность основных социальных институтов в последние десятилетия характеризуется структурно-содержательными изменениями, которые связаны с динамичным развитием всех сфер общества. Это определяет необходимость изучения проблемы повышения качества профессиональной подготовки, что взаимосвязано с

развитием структуры и содержания их обучения. Современные преподаватели обращаются к поиску новых средств профессиональной подготовки студентов педагогического колледжа, они все чаще используют игровое моделирование в подготовке будущих педагогов к профессиональной деятельности. Необходимость выявления особенностей эффективного применения игр в обучении студентов обусловлена недостаточным их использованием в традиционном педагогическом образовании.

Игры могут быть реализованы в процессе обучения студентов на репродуктивном, продуктивном и творческом уровнях. В современном психолого-педагогическом знании выделяются следующие виды игр: физические и психологические, интеллектуально-творческие, социальные, комплексные. Так как педагогическая деятельность предполагает необходимость подготовки студентов к творческой самореализации, мы учитывали значимость именно интеллектуально-творческой игры. В педагогике и в психолого-педагогическом знании общепринято выделять этот вид игр в педагогическом аспекте, поэтому под интеллектуально-творческой игрой мы понимаем специфический способ организации обучения студентов на основе ситуаций педагогической помощи, в которых они занимают определенную ролевую позицию и побуждаются к вариативному педагогическому действию.

Интеллектуально-творческую игру можно рассматривать как комплекс специально созданных педагогических ситуаций, сочетающих рациональные и эмоциональные компоненты учебной деятельности будущих педагогов и имеющих в своей основе имитацию их педагогической деятельности.

Это нацелило исследование на реализацию системно-деятельностной, личностно ориентированной, аксиологической и акмеологической модели взаимодействия преподавателей и будущих педагогов, позволяющей рассматривать обучение студентов в системе «личность – диагностика – индивидуальная модель саморазвития – компетентность – наличие необходимых в профессиональной педагогической деятельности умений».

Любое учебное действие студентов необходимо рассматривать как задачу, имеющую проблематику целеполагания, структуры, содержания, регулятивности и прогностики [1]. В соответствии с этим были проклассифицированы необходимые в педагогической деятельности умения: умения целеполагания, аналитические, деятельностные, оценочно-результатирующие, прогностические. В процессе анализа теоретических основ исследуемого процесса были выделены два основных пути формирования профессиональных умений студентов: 1) отработка учебных алгоритмов самовыражения будущих педагогов при разрешении специально созданных педагогических игровых ситуаций; 2) личностно ориентированное участие студентов в интеллектуально-творческих играх в процессе изучения дисциплин педагогического цикла.

В процессе исследования мы понимали под необходимыми в профессиональной педагогической деятельности умениями способность студентов определять структуру и содержание своего действия в учебной ситуации на основе реализации в ней интеллектуально-творческой игры.

Игра формирует ценностно-ориентационное единство, стабильность педагогической позиции личности, побуждает участников игры к проявлению готовности к конструктивному решению конфликтов, что особенно важно в настоящее время,

когда широкое распространение получают различные клубные игры, где межличностные отношения играют определяющую роль.

Важной особенностью организации игр является их аксиологическая, акмеологическая и личностно ориентированная направленность [2]. Естественно, не любая по структуре, содержанию и складывающимся отношениям между участниками игра способствует формированию необходимых в педагогической деятельности умений на основе внутренней мотивации студентов. В процессе обучения студентов педагогического колледжа при изучении дисциплин педагогического цикла использовались различные виды интеллектуально-творческих игр. К ним были отнесены предметные игры, игры творческие, сюжетно-ролевые, игры-путешествия. «Экспедиции», «походы», «поездки», «путешествия» совершаются студентами в воображаемых условиях, где все действия и переживания определяются способностью к воображению социальных и учебных ситуаций. Отличительная черта таких игр – активность и самостоятельность воображения, создающие своеобразие реализации студентами этой формы игры в учебной ситуации педагогической помощи.

Особое внимание при этом необходимо уделять поиску смыслообразующего компонента игры и модели реализации необходимых в педагогической деятельности умений. Это позволяет развивать у студентов связную речь, память, внимание, наблюдательность и волю.

Результативность игровой деятельности студентов в рассматриваемом аспекте взаимосвязана с системностью, личностной ориентированностью, акмеологичностью и аксиологичностью использования тех или иных ситуаций и упражнений, что в итоге формирует у будущих педагогов готовность к управлению собой. Особую значимость для развития необходимых в педагогической деятельности умений студентов имели игры-упражнения, игры-тренинги, воздействующие на их психическую сферу. К ним были отнесены игры-тесты, игры-вопросники, тесты-задачи, игры предпочтительного выбора, игры-упражнения целевого назначения. Обоснование социально-педагогических предпосылок формирования у будущих педагогов необходимых в педагогической деятельности умений в процессе игры требует анализа значимости специально организованных педагогами колледжа педагогических ситуаций, побуждающих будущих специалистов к осознанной коррекции поведения.

Изучение структуры и содержания компетентного влияния педагогического действия на формирование необходимых в педагогической деятельности умений будущих педагогов в процессе игры показывает существование детерминирующих и корректирующих факторов, влияние которых определяет меру его успешности в плане воздействия на развитие и саморазвитие личности студентов. Среди таких факторов особую роль играет деятельность преподавателя, побуждающая студентов к игровому поведению, отражающему дидактическую норму и уровень личностных притязаний в будущем профессиональном педагогическом действии.

Для преподавателей колледжа игра – рациональный метод и технология диагностики готовности студентов к проявлению необходимых в педагогической деятельности умений еще и потому, что игра – форма их творческого самовыражения в учебном действии.

Анализ взаимосвязи педагогической деятельности и формирования у студентов необходимых для нее умений в процессе игры показывает, что компетентная педагогическая деятельность является корректирующим фактором исследуемого процесса в случае её системно-деятельностной направленности, а обозначенная взаимосвязь наиболее продуктивна в случае реализации в игровом компетентном

взаимодействии преподавателя и студентов системно-деятельностного, личностно ориентированного, акмеологического и аксиологического подходов к анализу его процессов. Сонаправленность компетентного педагогического действия преподавателя и формирования у будущих педагогов необходимых в педагогической деятельности умений взаимосвязана со степенью насыщенности участников педагогического процесса информацией о технологиях организации игровой деятельности, уровнем общекультурного и специального развития преподавателя и студентов, наличием внутренней мотивации и потребности в игровом самовыражении. Соотнесение компетентности преподавателя и формирования у студентов необходимых в профессиональной педагогической деятельности умений взаимосвязано с характером целеполагания в педагогической игровой ситуации, с направленностью реализации ее функций, с совокупностью умений, проявляемых участниками педагогического процесса.

Список литературы

1. Спирин Л.Ф. Формирование профессионально-педагогических умений учителя-воспитателя / Л.Ф. Спирин. – Ярославль: Изд-во Ярослав. гос. пед. ин-та, 1976. – 82 с.
2. Кузьмина Н. В. Основы вузовской педагогики / Н.В. Кузьмина. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1972. – 312 с.

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

Матвеева Д.А.

преподаватель, Яковлевский педагогический колледж, Россия, г. Строитель

Кононыхина Л.Н.

преподаватель, Яковлевский педагогический колледж, Россия, г. Строитель

Калашникова Н.И.

преподаватель, Яковлевский педагогический колледж, Россия, г. Строитель

Трухачёва Л.В.

преподаватель, Яковлевский педагогический колледж, Россия, г. Строитель

В статье анализируется подход к самостоятельной работе студентов педагогического колледжа, самостоятельной работе уделяется особое внимание, так как именно она является средством формирования профессиональной направленности студентов.

Ключевые слова: самостоятельная работа, профессиональная направленность, мотивы учебной деятельности.

В основе познавательной направленности личности лежит система мотивов, которая порождается познавательной потребностью. Последняя представляет собой субъективное отражение объективной потребности в знаниях, в функционировании тех сторон психики, благодаря которым осуществляется познание нужды в жизнедеятельности органов и систем, обеспечивающих познавательную деятельность.

Мотивы учебной деятельности студентов разворачиваются на разном уровне осознанности и отличаются большим разнообразием. Среди них есть положитель-

ные и отрицательные, постоянные и временные, ведущие и подчиненные, активные и пассивные. Превращение внешних стимулов в положительные мотивы учения представляет собой сложный и противоречивый процесс, объясняемый сложностью и противоречивостью соотношений общественного и индивидуального в жизни человека, ценностных ориентаций личности, ее интересов и идеалов. Задача состоит в том, чтобы привести субъективное отношение к учению с соответствием к его объективному смыслу, сформировать психологическую установку на отношение к учебной деятельности как к общественно-необходимой обязанности.

Значительные сдвиги в мотивационной сфере наступают в связи с педагогической практикой. В беседах и сочинениях многие студенты признаются, что, работая с детьми, они почувствовали «дефицит» общих и психолого-педагогических знаний, а также возросший интерес к избранной профессии. В целом можно отметить, что по ходу учебы у студенческой молодежи происходит рост гражданских и профессиональных мотивов, актуализируется интерес к специальным и психолого-педагогическим знаниям, повышается ответственность за свою учебу и предстоящую педагогическую деятельность. С такого рода далекими мотивами, определяющими социальные и профессиональные перспективы студента, разнообразно и динамично связаны и другие, также опосредованные мотивы. Последние порождены конкретно существующей ситуацией учебной деятельности студента в данном колледже, в данном студенческом коллективе и так же, как устремления в будущее, могут иметь коллективистическую или эгоцентрическую направленность, положительный или отрицательный эмоциональный знак.

Большинство студентов первого курса не имеют ясного представления о системе учебной работы, как в пределах семестра, так и всего учебного года. Практически первокурсники в первую половину семестра выполняют только текущие учебные задания преподавателей, а в предзачетный и экзаменационный периоды оказываются перегруженными. Для студентов не только первых курсов, создается специально организованная среда, насыщающая ее новым, все более трудным, культурным материалом. Эта среда предполагает сообщение учащимся ориентировочной основы практических действий, выполнения самостоятельной работы, решение и выполнение проблемных ситуаций. Такого рода деятельность осуществляется на семинарах, лабораторно-практических занятиях, практикумах и в самостоятельной работе студентов. Все эти виды конструктивно-практической и коммуникативной деятельности зафиксированы в учебном процессе, в рабочих программах по каждой дисциплине.

Все педагогические и психологические дисциплины для каждого учебного заведения планируются в учебном плане по компетенциям и педагогической деятельности: от лекционных занятий, практических и семинарских до исследовательской и специальной подготовки на старших курсах. Содержание материала направлено на логику и взаимосвязь дисциплин, чтобы у обучающихся любой психологической специализации появились устойчивые познавательные мотивы и интерес к педагогике, психологии и другим наукам.

Все это позволяет прогнозировать результаты педагогического процесса и главное организовать образовательное пространство для подготовки будущего профессионала.

Нами сделана попытка представить материалы для активизации самообразования студентов очной формы на основе практической педагогики. Этот аспект раскрыт в подготовке студента к лекциям, семинарским и лабораторно-

практическим занятиям, а затем к педагогической практике, т.е. развернуто изучение и практическое применение педагогики на нормативной (обязательной) основе. Кроме того, мы определили такое направление, как модульное, потому что предполагает создание информационной проводимости педагогических знаний, формированию педагогического мышления студентов. Использование межпредметных связей с другими дисциплинами и науками, а также выделение общей методики самостоятельной работы студентов способствует созданию более новой педагогической модели. Всю работу мы распределили с учетом принципа преемственности, усложнения целей и задач в формировании практического опыта студентов в самообразовании.

Естественно на начальном этапе поставили цель, чтобы студенты овладели формами работы с учебной литературой и элементами познавательной деятельности (выработка умений анализировать изученный материал и составлять тезисы, сформировать навыки и умения работать с первоисточниками и на основе этого писать конспекты; доказывать и более убедительно высказывать свое мнение). Формами и методами становятся практические занятия, самостоятельная работа с педагогической литературой, выполнение дифференцированных заданий.

Основной этап – главной целью здесь является развитие умений и навыков самостоятельной, активной работы по развитию мышления: проводить анализ педагогических ситуаций; составление педагогических ситуаций; составление педагогических задач для решения их на спецсеминарах, практикумах; педагогической практики; решение педагогических задач исследовательского характера. Дидактическими средствами выступают семинарские, лабораторные, практические занятия, студенты выполняют и участвуют в экспериментальной и научно-творческой работе.

На заключительном этапе целью является корректировка и подготовка к самостоятельной практической учебно-познавательной деятельности, формирование элементов активной творческой деятельности: определять эффективные умения и варианты решения педагогических задач, выполнять несложное исследование, находить различные варианты нерешенных проблем. Такое направление предполагает активное участие студентов в учебной производственной практике, проведении экспериментальных исследований. Разработанные образовательные технологии по проведению практических, самостоятельных работ формируют профессиональную направленность, аксиологические ориентации на педагогическую деятельность. В соответствии с этим полученные знания студентов расширяются, углубляются и приобретают более самостоятельный характер.

При самоподготовке студенты овладевают умениями самообразования, как: работа с первоисточниками; работа со справочной литературой; анализ (конспектирование, сравнительный анализ) основной учебной и дополнительной литературой; работа с хрестоматией, энциклопедическим словарем, журналами; выполнение познавательных задач проблемных ситуаций; составление презентаций по определенной тематике. Написание эссе, рефератов, курсовых работ и решение электронных контрольных материалов.

Для организации самостоятельной работы студентам первого курса желательно обращать внимания на общие профессионально-значимые умения и качества, без которых специалист не состоится. Такие умения: выслушивать, отвечать на поставленные вопросы, высказывать собственное мнение и аргументировано доказывать, приводя определенные выводы по поставленной теме и задавать вопросы. Организовывать, проводить и использовать активные приемы беседы, дис-

путов, самостоятельно подбирать и анализировать различные научные источники, для написания рефератов, курсовых работ и составления тезисов. Далее, логические умения: сравнивать, сопоставлять, обобщать, делать выводы и др. Следующие по нашему мнению – это аналитические умения: понять проблему, оценить ее, аргументировать идею, принять решение. Коммуникативные умения: общаться, слушать других, рефлексировать, вырабатывать индивидуальный стиль. Вырабатывать такие качества, как: вежливость, гражданственность, гуманность, любовь к детям, патриотизм, организованность, самокритичность, открытость. Проявлять волевые качества – принципиальность, целеустремленность, настойчивость, выдержанность, самокритичность, четкость, дисциплинированность.

Таким образом, устанавливаются более тесные контакты преподавателя со студентами, проявляются и учитываются их индивидуальные особенности. Все это в совокупности создает условия для их исследовательской работы. Необходимо основное внимание обращать на контроль над самостоятельной работой первокурсников, так как психологическая перестройка школьника, ставшего студентом, заключается в том, что он от ежедневного контроля переходит к самоконтролю, участвуя работать ритмично, целеустремленно, рационально.

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРИРОДЫ ЛЕВШЕСТВА И ВЫЯВЛЕНИЕ ЛЕВОРУКОГО РЕБЕНКА В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Мотылева Л.С.

сурдопедагог, воспитатель, специалист, кандидат психологических наук,
Государственное казенное учреждение здравоохранения Центр восстановительного
лечения «Детская психиатрия» им. С.С. Мнухина, Россия, г. Санкт-Петербург

Русинова Ю.А.

сурдопедагог, учитель-логопед,
Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение средняя
общеобразовательная школа № 347, Россия, г. Санкт-Петербург

Авторы раскрывают один из важных вопросов – кто такие левши и как определить леворукого ребенка. Указывают на важность раннего выявления левшества и грамотного подхода к обучению левшей в правостороннем обществе.

Ключевые слова: левши, леворукие, виды леворукости, скрытое левшество, тесты на рукость, детские неврозы.

Изначально необходимо определить, кто такие левши и чем они отличаются от леворуких. Левшество – это левосторонняя асимметрия парных органов, где идет преобладание левой части тела над правой. Выделяется левшество моторное (рук, ног) и сенсорное (зрения, слуха, осязания, обоняния, вкуса). Человеку присуще различное сочетание моторных и сенсорных асимметрий, которое называется профилем асимметрии.

Леворукость – преимущественное пользование левой рукой при выполнении двигательных действий. Распространенность леворукости, по данным разных авторов, – от 5 до 35%. Выделяются три варианта леворукости: генетически закрепленная, компенсаторная, вынужденная.

Генетическая леворукость – если в семье оба родителя леворуки, то до 50% детей тоже леворуки. Генетическое левшество передается по наследству как по женской, так и по мужской линии. У генетических левшей нет никаких нарушений в развитии, это считается просто индивидуальным своеобразием, вариантом нормального развития. Леворукие, амбидекстры и праворукие в человеческой популяции распределены в соотношении 4%, 33%, 66%. В то же время почти все исследователи отмечают, что леворукость не наследуется как простой признак.

Помимо генетической леворукости отмечается и *патологическая* (компенсаторная), обусловленная пре- и перинатальными нарушениями в развитии мозга, связанная с каким-либо поражением мозга, чаще – его левого полушария (травмы, болезни на раннем этапе развития ребенка). А также леворукость *вынужденная*, связанная с потерей, повреждением или заболеванием правой руки. Такие дети не являются леворукими по организации мозга, но наиболее активной у них будет левая рука.

Существуют варианты теорий, рассматривающих комплексное сочетание патологических и генетических факторов, лежащих в основе проявления факторов латерального предпочтения. Учитывая все эти факты, более корректным является представление о гетерогенной (разнопричинной) леворукости.

Группу леворуких, несмотря на ее малочисленность, нельзя назвать однородной средой. Необходимо учитывать различные причины леворукости, а также дифференцировать сами понятия «леворукость» и «левшество». Леворукость определяет только ведущую руку, тогда как левшество – комплексная характеристика. Чтобы обеспечить ребенку-левше успешность в обучении, родителям нужно знать о причинах его леворукости. Они могут быть разными.

Кроме того, существует «скрытое» левшество, т. е. возможность смены в ходе развития ребенка доминирующего полушария. Можно выделить несколько типов леворукости, имеющей и различные особенности межполушарной асимметрии: леворукие дети, у которых центр речи в левом полушарии; леворукие дети, у которых центр речи в правом полушарии; леворукие дети, у которых центр речи в обоих полушариях.

Есть и другие возможные варианты: ярко выраженные бытовые «левши», но графические амбидекстры, то есть дети одинаково хорошо пишущие и рисующие правой и левой рукой; ярко выраженные бытовые «правши», но пишут и рисуют левой рукой или одинаково правой и левой и т.д.

Особо можно выделить, так называемых, переученных «левшей». Специальные исследования показали, что у переученных на всю жизнь остается более тонкая координация левой руки. Очень часто переученные левши только пишут правой рукой «корявым» почерком, а все остальные бытовые и профессиональные действия выполняют все же левой рукой. Важно учитывать и использовать то, что биологически заложено в ребенке. Заставляя леворукого ребенка работать правой рукой, взрослый пытается изменить не характер предпочтения руки, а *переделать его биологическую природу...*

Еще до 1 года малыш использует «удобную» руку, но иногда может дотянуться до игрушки той рукой, которая ближе к объекту интереса. Однако родителям рекомендуют присмотреться к ребенку, внимательно наблюдать и фиксировать ориентировку в пространстве.

Одно из первых знаний, которое осваивает ребенок – у него есть две стороны тела, две руки, две ноги. О том, какие из них – левые, а какие – правые, он узнает

немного позже, а сам научится различать только к 3-5 годам. Девочки сделают это раньше, мальчики – позднее.

Обычно в младшем дошкольном возрасте родители и воспитатели редко обращают внимание на то, какая у ребенка рука ведущая. В возрасте 1-3 года *не придают значения*, какой именно рукой он берет игрушки или листает книжки, а когда ребенок начинает рисовать – какой рукой он берет кисточку.

Следует обращать внимание на детей, играющих на детской площадке. Практически во всех действиях участвуют обе руки. Но они неравнозначны: чаще всего ребенок одной копает, а на вторую опирается. У большинства детей до определенного возраста бывает трудно определить доминирование той или иной руки только на основании наблюдений за их игровыми действиями.

Научные исследования подтверждают, что первое предпочтение в пользовании той или иной рукой появляется у детей одновременно с двусловным лепетом в возрасте пяти-шести месяцев, и приблизительно до семи-восьмимесячного возраста отмечается разная частота употребления одной из рук в положении лежа на спине, сидя на полу или за столом, стоя у барьера, ползая, а затем и при ходьбе. Только на одиннадцатом месяце родители могут установить явное предпочтение ребенком той или иной руки.

В четыре года у ребенка формируется четкое предпочтение одной из рук, а к пяти годам устанавливается окончательное доминирование правой или левой руки. Этот выбор свидетельствует о том, что все процессы стала контролировать *кора головного мозга*.

Тестирование детей целесообразно проводить 4 – 5 лет. Для этого используется множество заданий, включающих привычные и непривычные действия – бросание мяча, нанизывание бусин, раскладывание карточек, отвинчивание и завинчивание пробок на бутылках, работа с конструктором, кубиками, развязывание узелков, составление цепочек из скрепок, сортировка карт и др.

Определив или предположив, что малыш является левшой, родители начинают насильно его переучивать... Этим грешат и в некоторых дошкольных учреждениях, насильно вкладывая ложку в правую руку. Насильственное переучивание леворуких детей является высокоспецифическим психогенным фактором, приводящим к возникновению огромных проблем. Исправление «ошибок природы» часто приводит к детским неврозам в виде «писчего спазма», тиков, заиканий, ночных страхов, недержания мочи. Добиваясь доминирования правой руки, родители могут нанести ребенку серьезную психическую травму, последствия которой сопровождают человека на протяжении всей жизни.

Очень важно определить ведущую руку (а также ногу, глаз, ухо) еще до школы, ведь наступает пора знакомиться с буквами, цифрами и их написанием. Какой рукой осваивать азы грамоты – лучше все-таки решать самому ребенку. Может быть, малыш захочет рисовать левой, а вот писать, чертить правой.

Помимо эмоциональных нарушений, переучивание может привести к серьезным сбоям в формировании познавательных способностей, речевых умений и навыков, внимания, зрительно-пространственных способностей, зрительно-двигательной координации, замедляется темп интеллектуального развития. В начальной школе может появляться повышенная утомляемость, возникать проблемы с чтением, письмом (онемение пальцев, дрожь, писчий спазм, боль в руке и т.п.)

Известно, что развитие и обучение детей необходимо начинать с самого рождения, внимательно наблюдая за становлением личности и уважая особенности

каждого ребенка. Ребенку-левше надо дать возможность на самоопределение, исключив насильственное переучивание.

Все дети разные, каждый имеет свои индивидуальные особенности развития, а значит, подготовку к школе нужно вести с учетом этих особенностей. Целесообразно, чтобы компетентные специалисты регулярно проводили с ребенком-левшой дополнительные занятия по подготовке к школьному обучению. Но основной процесс наблюдения и воспитания должен происходить *дома* – повседневно и ежечасно!

Безусловно совместная работа специалистов и родителей поможет леворукому ребенку качественно подготовиться к поступлению в первый класс, снизить сложности формирования навыка письма, чтения и счета, освоить зрительно-пространственные восприятия и зрительно-моторные координации, нарушения которых часто встречаются у левшей, что в первую очередь и ведет к возникновению различных трудностей при обучении в школе.

Список литературы

1. Бадалян Л.О. Невропатология. – М., 1982.
2. Безруких М.М. Леворукий ребенок. – М., 1999.
3. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. – М., 1969.
4. Малая медицинская энциклопедия. – М., 1991.

ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Незнамова Е.А.

воспитатель, Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад №123 «Тополёк», Россия, г. Старый Оскол

Бажинова К.И.

воспитатель, Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад №123 «Тополёк», Россия, г. Старый Оскол

Кириченкова А.Н.

воспитатель, Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад №123 «Тополёк», Россия, г. Старый Оскол

В статье традиционное художественно-эстетическое развитие рассматривалось как средство формирования выразительности речи дошкольников, активизации их поэтического и музыкального слуха.

Ключевые слова: развитие, дошкольники, изобразительная деятельность, воспитание.

В последнее время в области традиционного художественно-эстетического развития решается более широкий круг задач: развитие творческого потенциала ребенка; развитие образного, ассоциативного мышления; развитие самостоятельности и творческой активности.

В соответствии с ФГОС дошкольного образования художественно-эстетическое развитие предполагает:

– развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства (словесного, музыкального, изобразительного), мира природы;

- становление эстетического отношения к окружающему миру;
- формирование элементарных представлений о видах искусства;
- восприятие музыки, художественной литературы, фольклора;
- стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений;
- реализацию самостоятельной творческой деятельности детей (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной и др.).

Художественно-эстетическое развитие детей дошкольного возраста включает:

1) опыт эмоционально-нравственного отношения ребенка к окружающей действительности, воплощенный в музыке, изобразительном искусстве и художественных произведениях;

2) опыт художественно-творческой деятельности.

Эстетические свойства личности не являются врожденными, но начинают развиваться с самого раннего возраста в условиях социального окружения и активного педагогического руководства. В процессе эстетического развития происходит постепенное освоение детьми эстетической культуры, формирование эстетического восприятия, а также представлений, понятий, суждений, интересов, потребностей, чувств, художественной деятельности и творческих способностей.

Развитие детей раннего возраста следует рассматривать как подготовительный этап к эстетическому освоению окружающего мира. Начинается он с развития различительной чувствительности всего сенсорного аппарата и эмоционального отклика на восприятие наиболее ярких свойств и качеств объектов (предметов и явлений). Ребенок радостно реагирует еще только на отдельные наиболее яркие качества: на ритмические движения, музыкальные звуки, чистые яркие цветовые тона, на лицо матери, ее улыбку, ласковую речь. Эмоциональная отзывчивость на приятные для него фрагменты отдельных явлений проявляется у младенца либо в успокоении после плача, либо в бурном двигательном возбуждении, в ответной улыбке, в радостном смехе. Весь первый год жизни активно совершенствуются сенсорно-эмоциональная восприимчивость детей. Постепенно на втором году жизни у детей происходит совершенствование восприятия: ребенок воспринимает не только свойства действительности, но и отдельные средства эстетической выразительности в некоторых произведениях искусства. У него возникают адекватные реакции на контрастные выразительные средства в произведениях искусства: веселую и грустную мелодию, быстрый и медленный темп, громкое и тихое звучание музыки и т.д.

Развивается подражание в различных видах простейшей художественной и игровой деятельности, появляется чувство удовлетворения не только от процесса деятельности, но и от достижения определенного результата. Развитие речи приводит к усвоению названий все большего количества эталонных признаков, эстетических качеств в процессе их сопоставления: красивый – некрасивый, чистый – грязный, большой – маленький, веселый – грустный, красный – зеленый и т.д. дети приобщаются к некоторым видам художественной деятельности (музыкальной, изобразительной, выразительному слову).

Формирование общей культуры личности происходит в процессе художественно-эстетической деятельности.

Художественно-эстетическая деятельность – деятельность, возникающая у ребенка под влиянием литературного, музыкального произведения или произведения изобразительного искусства.

В связи с этим, особое внимание следует обратить на такое понятие, как «восприятие». Это психический процесс осознанного, личностного, эмоционального постижения и осмысления произведения искусства. Ребенок по-своему воспринимает художественные образы, обогащает их собственным воображением, соотносит со своим личным опытом.

Одна из главных задач педагога в этом направлении – развитие эмоциональной отзывчивости. Через сопереживание, соучастие, «вхождение в образ» происходит формирование основ художественно-эстетической культуры личности дошкольника.

Содержание образовательной области «Художественно-эстетическое развитие» включает, в том числе, знания и умения в изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной деятельности. Ребенок, в соответствии со своими возрастными возможностями и особенностями, должен знать сказки, песни, стихотворения; уметь танцевать, конструировать, рисовать.

При создании предметной развивающей среды необходимо руководствоваться общими принципами, определенными во ФГОС дошкольного образования:

- полифункциональности, открывающий перед детьми множество возможностей, обеспечивающий все составляющие образовательного процесса;
- трансформируемости, предоставляющий возможность изменений, позволяющих вынести на первый план ту или иную функцию пространства;
- вариативности, позволяющий периодическую сменяемость игрового материала, появление новых предметов, стимулирующих художественно-эстетическую, познавательную, игровую, двигательную активность детей;
- насыщенности: среда соответствует содержанию образовательной программы, разработанной на основе одной из примерных программ, а также возрастным особенностям детей;
- доступности: среда обеспечивает свободный доступ детей к играм, игрушкам, материалам, пособиям;
- безопасности: среда предполагает соответствие ее элементов требованиям по обеспечению надежности и безопасности.

Характеризуя художественно-эстетическую среду и ее влияние на развитие личности ребенка, Л. П. Печко выделяет следующие доминантные качества среды как педагогические условия:

- гармоническую насыщенность пространства и времени образами искусства, его фрагментами и предметами – носителями природных качеств;
- сочетание константности и динамичности, сменности компонентов эстетической организации среды ДОУ, группы, кабинета;
- значимость включения в среду продукции эстетического творчества самих детей, их творческих работ;
- актуальность создания конкретной специфичной эстетической среды для всех возрастных групп в процессе проведения занятий;
- выявление историко-культурного «ореола» традиций ДОУ и региона как естественного эстетического средового фона;
- влияние художественно-эстетического сознания и культурных ориентаций педагога и детей.

Предметно-пространственная художественно-эстетическая среда (В.В. Давыдов, Л. П. Печко, В. А. Петровский) должна быть:

- сменяемая, вариативная, динамичная, должна включать разнообразные компоненты, способствующие формированию различных видов деятельности;

- взаимосвязана со всеми ее частями и окружающей средой, целостна, что позволит детям свободно заниматься разными видами деятельности, взаимодействовать друг с другом;

- не должна быть завершенной, застывшей, ее следует периодически преобразовывать, с учетом специфики детского восприятия, стимулировать активность детей;

- активно включать детей в создание среды, это способствует формированию осознанного отношения ребенка к среде, комфортности для всех детей и взрослых группы детского учреждения, стремления и умения согласовывать свои желания и интересы с другими;

- должна быть организована так, чтобы материалы и оборудование, необходимые детям для осуществления любой деятельности, были в поле зрения ребенка, доступны, чтобы он мог их взять, не обращаясь за помощью к взрослому.

- порядок во всем обеспечивает уют и красоту, радует глаз, создает хорошее настроение, – материалы могут понадобиться для занятий другим детям или этому же ребенку;

- должна соответствовать возрастным, половым психофизиологическим особенностям детей.

Художественно-эстетическое развитие ребенка предполагает создание следующих условий:

- обогащение чувственного опыта ребенка во всех видах активности;

- организация художественной деятельности, адекватной данному возрасту: музыкальной, изобразительной, театрализованной, художественного конструирования, сюжетно-ролевой и режиссерской игры;

- предоставление ребенку возможности выбора вида деятельности, сюжетов, материалов и средств воплощения художественного замысла;

- поддержка детской непосредственности, поощрение, стимуляция фантазии и воображения ребенка. Для расширения проблемы исследования необходимо рассмотреть психолого-педагогические особенности организации занятий по эстетическому образованию дошкольников.

Список литературы

1. Мухина, В.С. Возрастная психология. – М., 1997. – 183 с.
2. Мухина, В.С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. – М., 1981. – 371 с.
3. Никитина, А.В. Нетрадиционные техники рисования в детском саду: Пособие для воспитателей и заинтересованных родителей. – СПб.: КАРО, 2008. – 278 с.
4. Новиковская, О.А. Ум на кончиках пальцев. – М.: АСТ; СПб: Сова, 2006. – 186 с.
5. Печко, Л.П. Эстетическая культура и воспитание человека. – М., 1991. – С. 17.
6. Полозова, Е.В. Продуктивная деятельность с детьми младшего возраста. – М.: Просвещение, 2007. – 362 с.
7. Потапова, Е.В. Изобразительная деятельность и художественный труд. – СПб.: Детство-Пресс, 2012. – 173 с.
8. Петровский В.А. Построение развивающей среды в дошкольном учреждении. – М.: Творческая педагогика, 1993.
9. Давыдов В.В. Лекции по общей психологии. – М.: Академия, 2008.

АУДИОЛИНГВАЛЬНЫЙ И КОММУНИКАТИВНЫЙ МЕТОДЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКА

Присталова И.А.

учитель английского и немецкого языка, Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 347 с углубленным изучением английского языка, Россия, г. Санкт-Петербург

Автор рассматривает историю возникновения аудиолингвального и коммуникативного методов в педагогике, а также сравнивает названные методы по целям, принципам обучения, содержанию и применяемым технологиям.

Ключевые слова: метод, аудиолингвальный метод, коммуникативный метод, иностранные языки, технологии обучения.

В методике преподавания иностранных языков закрепилось широкое понятие термина «метод», под которым следует понимать направление в обучении, реализующее цели, задачи и содержание обучения языку и определяющее пути и способы их достижения. При этом становится очевидным представление о стратегии обучения языку, на основании которой преподаватель разрабатывает тактику учебной деятельности в конкретных условиях обучения. Каждый новый метод в теории обучения иностранным языкам исходит из анализа тех недостатков, которые были присущи предыдущему. Необходимость разработки новых концепций диктуется социальной обстановкой, потребностями общества. Исследования в области методики убеждают в том, что создание универсального метода, пригодного для всех случаев жизни, задача вряд ли осуществимая, а оптимальность каждой концепции определяется конкретными условиями и целями обучения. Сравнение нескольких методов позволяет выявить положительные и отрицательные стороны, присущие каждому из них, выявить наиболее эффективные концепции, которые можно использовать в преподавательской деятельности.

Для сопоставления аудиолингвального и коммуникативного методов обучения иностранным языкам необходимо рассмотреть историю их возникновения и выявить те категории людей, для которых данные методы были предназначены.

Накануне Второй мировой войны в школах и колледжах Америки целью обучения иностранным языкам было развитие умений и навыков чтения, работа над остальными видами речевой деятельности сводилась до минимума. В годы войны США осознали свою «лингвистическую беспомощность». С одной стороны, необходимо было владеть языками стран, в которых находились американские военные базы, а с другой – важно было обучить основам английского языка жителей этих стран, чтобы обеспечить возможность общения с ними. Военное ведомство США оказалось перед необходимостью быстро подготовить большое количество переводчиков для самых разнообразных иностранных языков, включая те, которые традиционно не входили в учебные планы колледжей и университетов. В 1941 г. Американский совет научных обществ начал разрабатывать программу интенсивного обучения иностранным языкам военнослужащих. В рамках этой программы лингвисты дали описание тех языков, для изучения которых еще не имелось учебных материалов, отвечающих выдвинутому требованию. Таким образом, был разработан армейский метод. Теория Э. Торндайка, ассоциативная по сущности и биохевиористичная по методу и подходу оказала существенное влияние на обучение иностранным языкам в США, на характер и типологию упражнений, частоту по-

вторений, мотивацию, явления переноса. Когда закончилась война, возникла потребность в практическом овладении иностранными языками большими группами людей различных профессиональных категорий. Чтобы удовлетворить эту потребность, в ряде американских университетов приступили к разработке теории обучения иностранным языкам. Именно эти исследования оказали решающее влияние на разработку аудиолингвального метода. Среди социально-экономических причин, вызывавших к жизни аудиолингвальный метод, можно назвать очередную волну иммигрантов.

Низкий конечный уровень преподавания иностранных языков с помощью методов, превалировавших в 40-60 гг. XX века, послужил основой для пересмотра целей, принципов и содержания обучения данному предмету. Л.Д. Ньюмарк образно назвал изучающего иностранный язык «структурно-компетентным» пользователем языка, т.е. человеком, который может порождать некие фразы, пусть даже грамматически правильные, но не может решить самую элементарную коммуникативную задачу. Полноценное общение предполагает сформированность речевых умений. Получившие к 70-м годам XX века широкое распространение аудиолингвальный и аудиовизуальный методы не отвечали новым задачам времени, связанным с возросшей мобильностью людей, с развитием средств массовой коммуникации, с усилившимися тенденциями глобализации. В 1971 г. Совет Европы поручил группе специалистов разработать новый подход к обучению иностранным языкам, который мог бы стать основой преподавания языков в любой стране-участнице Совета Европы. Дополнительным стимулом для разработки нового метода явилось решение Конгресса лингвистов и экономистов Европы, состоявшегося в 1972 г. в Штутгарте, о необходимости создания метода преподавания, способного решать важную социальную задачу – достижения многоязычия в условиях единого экономического европейского рынка. Данный метод получил название коммуникативного.

Таким образом, аудиолингвальный метод предназначался для быстрого овладения разговорной речью людьми, которым данные умения требовались в профессиональной деятельности. Он был также востребован иммигрантами, переехавшими в США после Второй мировой войны. Коммуникативный метод был ориентирован на тех людей, для которых простое владение речевыми структурами не было достаточным, поскольку они испытывали необходимость решения коммуникативных задач в условиях межкультурного общения. К целям обучения при аудиолингвальном методе относят овладение учащимися продуктивными и служащими для понимания речи структурами, а также формирование речевых навыков в результате выполнения тренировочных упражнений, знакомство с жизнью и культурой народа. Учащиеся должны достичь того же уровня владения языком, которым обладают носители языка. Для этого необходимо знать правила, которые позволяют понимать и строить собственные высказывания.

Практической целью при обучении по коммуникативному методу было формирование коммуникативной компетенции, которая предполагает владение лингвистической компетенцией, знание сведений о языке, наличие умений соотносить языковые средства с задачами и условиями общения, понимание отношений между коммуникантами, умение организовывать речевое общение с учетом социальных норм поведения и целесообразности высказывания.

Таким образом, к общим целям можно отнести способность учащихся общаться на изучаемом языке на уровне носителей. Однако аудиолингвальный метод подразумевает овладение определенными речевыми структурами и знание того,

как можно данные структуры трансформировать в речи. Коммуникативный же метод требует владения лингвистической компетенцией, то есть учета языковых и внеязыковых факторов. В этом смысле данный метод демонстрирует более глобальные цели обучения.

Изложение основных методических принципов аудиолингвального метода мы находим в работах Ч.Фриза, Р.Ладо, Н.Брукса, Д.Боуэна. Особенно тщательно они описаны в книге Р. Ладо «Обучение языку: Научный подход» («Language Teaching: A Scientific Approach», 1964). Многие принципы коммуникативного метода широко использовались в методике преподавания иностранного языка и были усовершенствованы.

Аудиолингвальный метод содержит несколько важных принципов обучения.

1. Устная речь предшествует письменной. Согласно этому принципу сначала нужно обучать умению понимать речь на слух и говорить, а затем – читать и писать.

2. Учащимся необходимо как можно точнее усвоить речевые образцы, употребляемые в разговоре.

3. Формирование навыков должно осуществляться с помощью речевой практики на основе моделей, а не слов, отдельных выражений и (или) грамматических правил.

4. Практическое использование структур. Фонетической системе языка следует обучать как структуре, предназначенной для практического использования, путем показа, имитации, подсказки, сравнения и речевой практики

5. Ограничение словарного запаса. Пока ученик овладевает фонетической системой и грамматическими моделями иностранного языка, его словарный запас рекомендуется свести до минимума.

6. Обучение трудным явлениям языка. Трудными для учащихся являются те языковые единицы и речевые модели, в которых находят свое отражение различия между родным и иностранным языками.

7. Письмо как отражение устной речи. Чтению и письму следует обучать как процессу графического отображения языковых единиц и речевых моделей, которые уже известны учащимся.

8. Градуирование моделей. Учить языку нужно постепенно, проводя ученика через систему градуированных шагов.

9. Соотношение речевой практики и перевода. Р. Ладо утверждал, что перевод с иностранного языка на родной не может заменить речевой практики.

10. Норма изучаемого языка. В основу обучения должны быть положены образцы речи образованных носителей языка.

11. Тренировка. Большая часть учебного времени должна отводиться на тренировку в пользовании языком.

12. Конструирование ответных реплик. Когда в распоряжении учащегося не имеется готовой реплики, конструирование может помочь ему сформулировать полный ответ путем подсказки.

13. Темп и стиль речи. Согласно этому принципу в результате тренировки обучаемый должен быть лингвистически и психологически готов к естественной речевой практике.

14. Немедленное подкрепление. Вслед за Торндайком и Скиннером Р. Ладо подчеркивает необходимость немедленного подтверждения того, что ответ учащегося правильный, способствуя тем самым более успешному запоминанию моделей.

15. Отношение к культуре страны изучаемого языка. За исключением конфликтных случаев, например, в военное время, важно воспитывать у учащихся стремление отождествлять себя с людьми, для которых данный язык является родным, учить их с пониманием относиться к народу, говорящему на этом языке, и не поощрять потребительского отношения к самому языку и равнодушного или отрицательного отношения к его носителям.

16. Смысловое содержание. Надо обучать смысловому содержанию речи в том виде, в каком оно в данное время представлено и принято в культуре страны, где говорят на этом языке, так как язык является наиболее полным показателем ее культуры.

17. Направленность учащихся на обучение. Целью любого преподавания должно быть в первую очередь обучение, а не удовольствие или развлечение.

К принципам коммуникативного метода обучения относят нижеследующие.

1. Коммуникативная направленность, которая предполагает обучение иностранному языку как средству социального взаимодействия и формирование готовности к осуществлению общения с носителями других языков и культур.

2. Взаимодействие функции и формы. Данный принцип прежде всего предусматривает понимание учащимися функционального предназначения языковых средств, осознания и усвоения не языковых средств как таковых, а выполняемых ими функций.

3. Взаимосвязанное обучение всем формам устного и письменного общения. Необходимость взаимосвязанного обучения обосновывается закономерностью, согласно которой овладение языковым материалом происходит тем успешнее, чем больше анализаторов участвуют в нем.

4. Аутентичный характер учебного материала. Принцип аутентичности имеет ввиду рациональное использование подлинных материалов, таких как фонограммы, телеклипы, фрагменты фильмов, газетные статьи, тексты из художественной и научно-популярной литературы, тексты реклам, афиш, метеосводок, меню и всего, что придает учебному процессу необходимую достоверность.

5. Принцип ситуативности. Коммуникативное обучение осуществляется на основе ситуаций, воспринимаемых обучаемыми как характерная система взаимоотношений.

6. Принцип информационного разрыва. Суть данного принципа сводится к организации такого взаимодействия учащихся, когда основным мотивом их речевых действий становится получение информации, необходимой для решения коммуникативной задачи, которой располагает собеседник (или она содержится в тексте).

7. Личностно ориентированная направленность обучения. Этот принцип отражает некоторое смещение традиционных акцентов: обучаемый отвечает за результат обучения в той же мере, что и преподаватель.

8. Адекватная обратная связь. Суть принципа в отсутствии концентрации на ошибках.

Следовательно, если аудиолингвальный метод требует обучения прежде всего устной речи, а затем письменной, а также градуальность в работе над материалом, то коммуникативный метод подразумевает взаимосвязанное обучение всем формам речи. Коммуникативный метод утверждает приоритет усвоения не столько формы, сколько функции языковых средств. Аудиолингвальный метод подразуме-

вадет необходимость точного усвоения речевых образцов, умения имитировать фонетические единицы, таким образом, важно овладеть формой, а не функцией. Если при аудиолингвальном методе ограничивается словарный запас и явления языка изучаются по логике от простого к сложному, через систему последовательных шагов, то при коммуникативном методе используются аутентичные материалы, а, следовательно, вся лексика и любая степень сложности. Кроме того, коммуникативный метод в отличие от аудиолингвального является личностно ориентированным. Согласно принципам, того и другого метода необходимо уделять достаточное время на тренировку в практическом использовании материала.

Рассмотрим содержание и технологии, применяемые в аудиолингвальном и коммуникативном методах. Аудиолингвальный метод подразумевает использование в процессе занятий слухового канала восприятия и многократное прослушивание и воспроизведение вслед за диктором единиц языка – фонем, звукосочетаний, слов, фраз, а затем и текстов, что ведет к образованию речевых автоматизмов. В процессе овладения структурами языка выделяются четыре этапа работы: заучивание тщательно отобранных структур путем подражания, сознательный выбор модели при ее сопоставлении с уже усвоенными, практика в употреблении модели, свободное употребление усвоенных образцов в разных ситуациях общения. Обучение диалогу складывается из трех сторон: овладение звуковой формой каждого предложения, раскрытие его значения, закрепление ассоциации между формой и значением, заучивание путем подражания.

Первым этапом является слушание диалога до тех пор, пока учащийся не сможет повторить каждое предложение вслед за диктором. Для ознакомления с содержанием учитель может использовать серию картинок-иллюстраций к диалогу или сообщить учащимся примерный эквивалент каждого предложения на родном языке. При этом не создается непосредственной связи между диалогом-оригиналом и диалогом-эквивалентом. Следует пользоваться беспереводными средствами семантизации. Задача третьего этапа состоит в заучивании диалога наизусть, для чего помимо простого многократного повторения могут использоваться и мнемотехнические приемы. В дальнейшем все выученные диалоги многократно повторяются. Используется устная подстановка, простая и в меняющейся позиции. Составляются устные сочинения – учебная работа, заключающаяся в компоновке предложений из отобранных слов. Упражнения такого типа выполняются в замедленном темпе.

При коммуникативном методе общая последовательность выглядит следующим образом: прослушивание и репродукция диалогов или диалогических единиц изучаемого языка. Ситуативно обусловленное использование языковых средств – выполнение устных и письменных упражнений. Затем следует чтение и закрепление языкового материала с помощью интерактивных упражнений парного или группового характера, куда входят языковые, ролевые игры, проекты. Использование ролевых игр составляет одну из наиболее характерных особенностей коммуникативного подхода. Ролевые игры связаны с решением какой-либо проблемы и таким образом обеспечивают проблемность обучения. В первую очередь предлагается перечень речевых формул, выражающих какую-либо коммуникативную функцию. Затем вводятся и разучиваются типичные диалоги, отражающие ситуации официального и неофициального общения, в которых употребляются соответствующие речевые формулы. После этого следует закрепление речевых формул в несложных диалогах, которые разыгрывают учащиеся с опорой на ключевые формулы и предложенные ситуации, и, наконец, проведение ролевой игры.

Таким образом, единицей обучения при аудиolingвальном методе является предложение, при коммуникативном – диалогическая единица. Аудиolingвальный метод подразумевает, что основные усилия должны быть направлены на выучивание образцов, а затем диалога. Присутствует и работа над модификацией предложений, составление устных сочинений, но этим видам деятельности отводится второстепенная роль. Коммуникативный метод подразумевает работу, направленную на решение коммуникативной задачи, проблемы. Кроме разучивания диалогов коммуникативный метод использует чтение, письмо, упражнения интерактивного характера, ролевые игры. Следовательно, данный метод в отличие от аудиolingвального предлагает больший арсенал средств достижения поставленных целей. Важно отметить, что и тот, и другой метод подразумевают выход к ситуациям общения.

Список литературы

1. Вятютнев М.Н. Методы обучения и теория учебника / М.Н. Вятютнев // Теория учебника русского языка как иностранного. – М., 1984. – С.11-26.
2. Щукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. – М., 2008.

РАЗВИТИЕ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ КАК ФАКТОР МОДЕРНИЗАЦИИ ОБЩЕСТВА И ГОСУДАРСТВА

Серёдкина А.С.

магистрант первого курса, кафедра педагогики,
Иркутский государственный университет, Россия, г. Иркутск

В статье развитие одаренных детей рассматривается в качестве одного из приоритетных факторов развития системы образования. Развитие одаренных детей в эпоху инновационных технологий позволяет увеличивать интеллектуальный потенциал внешнего и внутреннего экономического благополучия страны и обеспечить тем самым социальную стабильность.

Ключевые слова: одаренность, одаренный ребенок, интеллектуальный потенциал, высокоодаренная личность, педагогическое сопровождение, рабочая концепция одаренности, педагогические компетенции педагога.

Интересное и загадочное явление детская одаренность, занимает одно из лидирующих мест в науке. Проблемы диагностики одаренности и ее развития волнуют философов, психологов и педагогов на протяжении долгих столетий. В настоящее время востребованность данной темы очень высока, и это объясняется общественно-экономическими потребностями и необходимостью в неординарно мыслящей творческой личности. Светское общество постепенно формирует осознание того, что переход в эпоху инновационных технологий немислим без аккумуляции и увеличения интеллектуального потенциала, так как это доминирующий фактор внешнего и внутреннего экономического благополучия страны. «Туманность» современной стабильности требует очень высокой активности человека, умений и способностей нестандартного мышления и поведения. Исходя из этого, можно резюмировать, что только высокоодаренные личности способны внести наибольший вклад в развитие общества и государства в целом.

«Я вообще хочу обратить внимание молодёжи: ваш талант, энергия, креативные способности – в числе самых сильных конкурентных преимуществ в России. Мы это понимаем и очень ценим. И чтобы каждый молодой человек (студент, школьник) мог проявить себя, мы уже создали целую систему проектов и конкур-

сов личностного роста... Хочу подчеркнуть: всё это – создаётся для того, чтобы вы использовали эти возможности. И призываю вас активно и смело пользоваться этим, дерзать, осуществлять свои мечты и планы, приносить пользу себе, своей семье, своей стране» – с такими словами Владимир Путин обратился с Посланием к Федеральному Собранию 20 февраля 2019 г [1].

В коллективном труде «Рабочая концепция одаренности» Богоявленской Д.Б., Шадрикова В.Д., Бабаевой Ю.Д., Дружинина В.Н., Ильясова И.И., Лейтеса Н.С., Матюшкина А.М., Панова В.И., Холодной М.А., Шумакова Н.Б., Юркевич В.С., отмечается, что детская одаренность – это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми., где одаренный ребенок – это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности [2, с. 3-4].

На государственном уровне, существует необходимость создания рабочих программ для высококвалифицированного педагогического сопровождение одаренных детей, с целью максимального развития потенциала, а также успешного применения полученных навыков на практике во благо общества и государства.

Подобные программы должны разрабатываться с учетом всех современных особенностей системы образования Российской Федерации. Вектор программы необходимо направить на эффективное диагностирование и развитие интеллектуального и творческого потенциала личности каждого ребенка, оказать помощь особо одаренным детям, обучающимся в среднестатистических школах, учитывая требования ФГОС нового поколения.

В образовательной программе для одаренных детей, должны быть закреплены положения, алгоритмы психолого-педагогического поведения, логопедической службы и администрации образовательных учреждений и соответствовать социальной идеологии и реформированию образования в России.

Многочисленные реформации привели к изменениям в системе образования и отступление от советской «штамповки», сделали реальными представления о возможном воспитании будущего гражданина общества, как образованную, творческую, незаурядную личность, тем самым побуждая научное сообщество, искать инновационные педагогические технологии и формы работы с одаренными детьми. Динамическое направление улучшений в данной системе координат – выполнение специально разработанных программ обучения, соответствующих требованиям определенной категории детей и обеспечивающих фундаментальные знания, для развития одаренной личности в перспективе. Так к нашей стране успешно функционируют системы проектов и конкурсов личностного роста, такие как «ПроеКТОриЯ», «Мой первый бизнес», «Я – профессионал», «Лидеры России» и многие другие.

На сегодняшний день с целью выявления способных обучающихся, их профессионального самоопределения и самореализации, педагогами проводится диагностическое исследование с интервалом один раз в год, включающее: анкетирование, тестирование, опросный лист, изучение тревожности, мотивации, интеллектуальной сферы в рамках мониторинга адаптивности к обучению, использование методики ГИТ.

На основе проведенных исследований, полученные результаты подвергаются тщательной обработки путем составления мониторинговой карты, вследствие чего

разрабатывается локальная база данных обучающихся, где вычленяется группа мотивированных и одаренных детей.

В частности, диагностика детской одаренности должна служить не целям отбора, а средством для наиболее эффективного обучения и развития одаренного ребенка [4].

Высокий уровень мотивации обучающихся достигается за счет внедрения в образовательный процесс личностно ориентированных технологий, научно-исследовательской деятельности, олимпиадного движения, применения информационно-коммуникативных технологий, составления индивидуальных маршрутов образования, осуществление предпрофильного и профильного обучения. Вместе с тем, неотъемлемыми и основополагающими мотивационного аспекта учащихся, является:

- вовлечение талантливого ребенка в дополнительное (внеурочное) образование, которое составляет 60-65%, участие в творческой деятельности, обеспечивает успешное развитие ЗУН;
- профессиональные компетенции педагога. Необходимо полагать, что для поддержки и развития одаренных детей должны быть привлечены высококвалифицированные специалисты, имеющие большой опыт работы в системе образования, формирующие у талантливых детей – стойкое чувство успешности. Также необходима коротко временная работа с детьми младшего возраста, дабы вовремя обнаружить одаренность и создать все условия для ее эффективного развития.

В работу с одаренными детьми, целесообразно привлекать весь педагогический состав образовательного учреждения, родителей учащихся и общественность, обозначив имеющие проблемы одаренности, пути их решения, поиск дополнительных ресурсов для оптимизации образовательной деятельности [3, с. 85].

Наравне с этим, не стоит забывать о требованиях, которым должен соответствовать современный педагог, работающий с одаренными детьми, ведь на него возложена миссия воспитания и образования интеллектуального запаса государства и готовности педагога к реализации данной функции [5]. По мнению автора, педагог должны обладать следующими профессиональными качествами: аккумулировать в себе компетенции психолога, воспитателя, учителя; организовывать учебно-воспитательный процесс; в совершенстве владеть современными педагогическими технологиями, активно участвовать в инновационной деятельности; быть универсальным в экспериментальной, в научной и в творческой деятельности.

Если программы по выявлению и сопровождению одаренных детей, будут внедрены повсеместно, а также корректно реализованы, то на выходе государство в рамках государственной программы образования получит: прирост одаренных детей в количественном и качественной эквиваленте; повышение качества образования; повышение психолого-педагогической компетентности всех участников образовательного процесса; усовершенствование ИКТ-компетентности педагогов и обучающихся; увеличение участников и призеров олимпиадного движения, творческих мероприятий, соревнований разного уровня; комплекс благоприятных условий для формирования и развития одаренной личности.

Список литературы

1. Послание Президента РФ В.В. Путина Федеральному Собранию от 20.02.2019 г. <http://kremlin.ru/events/president/news/59863>
2. Богоявленская Д.Б. (ответственный редактор), Шадриков В.Д. (научный редактор), Бабаева Ю.Д., Брушлинский А.В., Дружинин В.Н., Ильясов И.И., Калиш И.В., Лейтес Н.С., Ма-

тюшкин А.М., Мелик-Пашаев А.А., Панов В.И., Ушаков Д.В., Холодная М.А., Шумакова Н.Б., Юркевич В.С. // Рабочая концепция одаренности. – 2-е изд., расш. и перераб. – М., 2003. 95 с.

3. Концепция творческой одарённости. Московская психологическая школа: История и современность. Т.1. Кн.2. – М.: Психология. Ин-т РАО; МГППУ, 2004. – С.83-89.

4. Одаренный ребенок. Научно-практический журнал № 1-3 2005 г.; № 3-5 2010г; № 1 2011 г.; № 4 2011 г.

5. К вопросу готовности будущего педагога к работе с одаренными детьми // Федотова Е.Л., Никитина Е.А. Научно-педагогическое обозрение. 2018. № 4 (22). С. 180-186.

ИСТОРИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ В РОССИИ

Сухарева Е.В.

старший преподаватель кафедры организации работы полиции,
Санкт-Петербургский университет МВД России, Россия, г. Санкт-Петербург

Ушенин А.А.

преподаватель кафедры организации работы полиции,
Санкт-Петербургский университет МВД России, Россия, г. Санкт-Петербург

Соловейчик М.В.

доцент кафедры организации работы полиции, кандидат педагогических наук,
Санкт-Петербургский университет МВД России, Россия, г. Санкт-Петербург

В статье отражены исторические тенденции развития профессионального обучения сотрудников органов внутренних дел.

Ключевые слова: профессиональная подготовка сотрудников, история развития, милицеские школы.

В Российской Империи не существовало единой системы подготовки полицейских кадров, но при этом значительное внимание уделялось нравственному воспитанию, которое, с одной стороны, рассматривалось как средство повышения эффективности профессиональной деятельности, а в другой стороны, предполагалось, что нравственные качества сотрудников полиции должны компенсировать недостатки их профессиональной подготовки. Полицейским чинам давалось наставление проявлять доброжелательность к населению, помнить, что полиция существует для пользы людей и обязана в пределах своей власти помогать каждому в законном его требовании, быть вежливой с обывателями и внимательной к ним; и тогда, как полагали авторы учебных пособий, можно рассчитывать, что полицейский чиновник приобретет уважение и доверие, его будут слушать и в случае надобности будут ему помогать [1].

После Февральской революции, 17 апреля 1917 года вышло правительственное постановление «Об учреждении милиции». Она формировалась на добровольной основе. И хотя правительство разрешило принимать на службу в милицию сотрудников бывшей полиции, фактически это было запрещено. В итоге в рядах милиции Временного правительства были в основном студенты, интеллигенция и даже гимназисты, а зачастую – и преступные элементы. В результате ни о каком профессионализме правоохранительной деятельности того периода говорить было нельзя. Анализ сложившейся ситуации привел к тому, что было принято решение

об открытии в сентябре 1917 года двух милицейских школ, однако реализации этой идеи помешала Октябрьская революция, после которой вопросы как формирования, так и деятельности милиции рассматривались исключительно в рамках классового подхода.

Инструкция НКВД и НКЮ РСФСР «Об организации Советской Рабоче-крестьянской милиции» [2] от 12 октября 1918 г. устанавливала, что на работу в милицию могли поступать граждане РСФСР не моложе 21 года, признающие Советскую власть, пользующиеся активным и пассивным избирательным правом. Не могли приниматься судимые, душевнобольные, служители религиозных культов, лица, прибегающие к наемному труду с целью извлечения прибыли, лица, живущие на нетрудовой доход, частные торговцы и торговые посредники, члены бывшего императорского дома, служащие и агенты бывших жандармских отделений и чины бывшей полиции. Господствовала точка зрения, согласно которой «советская милиция, «рожденная революцией», являлась защитницей интересов представителей рабочего класса и беднейшего крестьянства и, вместе с тем, «карающим мечом», посредством которого диктатура пролетариата уничтожала классовых врагов...» [3].

В результате реализации такого классового подхода сложилась ситуация, которую можно было бы назвать катастрофической. Орган НКВД РСФСР журнал «Власть Советов» констатировал: «Насколько полураздетый, полуразутый, малограмотный в необученный милиционер оказался расхлябанным и, в конечном счете, деморализованным, настолько аппараты уголовного розыска обследованных частей оказались малопродуктивными в работе, а порою близкими к состоянию полного развала. Наличие милиции с таким составом в некоторых местах делает ее совершенно бесполезной, а содержание ее ложится ненужным бременем на бюджет Республики» [2].

Наиболее эффективным способом решения кадровой органов внутренних дел могла бы стать организация системы профессиональной (школьно-курсовой, по аналогии с дореволюционной) подготовки. Еще в 1919 году был поставлен вопрос о создании Академии НКВД, но из-за нехватки денежных и материальных средств, отпускаемых на нужды органов внутренних дел, эти планы реализовать не удалось, хотя была создана соответствующая нормативная правовая база: утверждены Положение и Программа курсов комсостава при губернских и областных управлениях милиции; Положение о высших милицейских курсах, Положение о школьно-курсовой секции, Положение о типах школ милиции, учебные планы и программы для них и т.д. В 1928 г. было введено обязательное месячное обучение на подготовительных курсах всех принимаемых в милицию.

После окончания Великой Отечественной войны снова был поставлен вопрос о повышении общеобразовательного уровня сотрудников милиции, однако недостаток финансирования не позволял развивать работу с кадрами в соответствии с существующими потребностями. И в дальнейшем - «проблема отбора, подготовки, обучения и расстановки кадров для правоохранительных органов решалась, как правило, директивным путем. Только с конца 1991 года начались реальные процессы анализа и поиска путей формирования системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров правоохранительных органов» [5].

Серьезным шагом к совершенствованию профессиональной подготовки полицейских стал переход к компетентностному подходу, который предполагает, что в результате обучения человек должен научиться эффективному выполнению какой-либо деятельности или действия. В идеале в итоге обучения в соответствии с таким подходом – это человек, умеющий ставить перед собой цели, достигать их, эффективно общаться, жить в информационном и поликультурном мире, делать осознанный выбор и нести за него ответственность, решать проблемы, в том числе и нестандартные, быть хозяином своей жизни. Хуторской А.В., докт. пед. наук, академик Международной педагогической академии, дал следующее определение понятия «компетенции»: «Компетенция – отчужденное, заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке ученика, необходимой для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере. Компетентность – владение, обладание учеником соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и предмету деятельности. Компетентность – уже состоявшееся качество личности (совокупность качеств) ученика и минимальный опыт деятельности в заданной сфере» [6].

В 2014 году приказом МВД России от 30 мая № 318 «О некоторых вопросах организации подготовки кадров для органов внутренних дел Российской Федерации» с 1 сентября 2014 года функции центров профессиональной подготовки, а также их штаты и материальная база были переданы высшим учебным заведениям МВД России. Таким образом, перед учебными заведениями системы МВД встала задача обучения не только по основным профессиональным образовательным программам высшего образования (бакалавриата, специалитета, подготовки научно-педагогических кадров) но и профессионального обучения, которое принципиально отличается от обучения курсантов, поскольку затрагивает вопросы профессиональной подготовки лиц в возрасте от 18 до 35 лет что определяет её специфику [7].

Список литературы

1. Игошин Н.А. Особенности комплектования и профессиональной подготовки органов полиции в России XIX-начала XX века: Историко-правовой аспект. Авторф. диссертации кандидат юрид. наук. – СПб. 2004. ; История кадровой службы. Официальный сайт ДГСК МВД России. // [\[https://xn--clabt1a.xn--b1aew.xn--p1ai/departments/history\]](https://xn--clabt1a.xn--b1aew.xn--p1ai/departments/history)
2. «Об организации Советской Рабоче-крестьянской милиции». Инструкция НКВД и НКЮ РСФСР от 12 октября 1918 г. // [\[http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_376.htm\]](http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_376.htm)
3. Игошин Н.А. Особенности комплектования и профессиональной подготовки органов полиции в России XIX-начала XX века: Историко-правовой аспект. Авторф. диссертации кандидат юрид. наук. – СПб. 2004.
4. Цит. по: История кадровой службы. Официальный сайт ДГСК МВД России. // [\[https://xn--clabt1a.xn--b1aew.xn--p1ai/departments/history\]](https://xn--clabt1a.xn--b1aew.xn--p1ai/departments/history)
5. Закатов В.В. Совершенствование специального профессионального обучения сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации. Автореф. дисс. кандид. пед, наук. – Москва, 2007.
6. Васютин Н.Ю. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании [\[http://открытыйурок.рф/статьи/581708\]](http://открытыйурок.рф/статьи/581708)
7. Федеральный закон от 07.02.2011 №3 «О полиции».

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ТАКТ КАК ОСНОВНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

Сушко М.Ю.

доцент кафедры «История Отечества и культуры», кандидат исторических наук,
Саратовский государственный технический университет имени Гагарина Ю.А.,
Россия, г. Саратов

В статье педагогический такт рассматривается в качестве одного из аспектов профессионального мастерства преподавателя современной высшей школы – умение проявлять толерантность, человеческие качества в реализации личностного подхода работы со студентами. Педагогическое взаимодействие тоже технологично и требует от педагога не только интуиции и импровизации, но и глубоких профессиональных знаний и умений.

Ключевые слова: образовательная среда, педагогический такт, воспитание, образование, студент.

Педагогический труд – это особый вид высоко квалифицированной умственной деятельности творческого характера, отличающейся высокой степенью напряжения. Работа преподавателя вуза это сознательная, целесообразная деятельность по обучению, воспитанию и развитию студентов, ему принадлежит ведущая роль в формировании у студентов профессиональных знаний, умений, компетенций, которые заложены в современных стандартах образования. В условиях изменения задач современного образования, определяемых вариативностью учебно-воспитательных учреждений, расширением инновационных процессов, возникает необходимость по-новому рассмотреть специфику педагогической деятельности. Преподавание в вузе – это и искусство, и наука. Искусство потому, что каждое занятие неповторимо. Его ход, эмоциональная окраска, используемые средства зависят от целого ряда факторов, многие из которых трудно предсказать заранее. В этом смысле преподавание в чем-то сродни творчеству художника, писателя, поэта, от которого требуется глубокое знание жизни, человеческой души, умения сопереживать личности. Но вместе с тем это и наука, в основе которой лежат объективные законы, фиксирующие существенные связи и отношения, присущие процессу обучения, основанному на взаимодействии преподавания и учения [2, с. 52].

По мнению современных педагогов и психологов, комплексным высшим выражением профессионализма преподавателя (образовательного учреждения любого уровня) выступает его педагогическая культура. Педагогическая культура подразумевает, высокую степень развития личных качеств и подготовки, отвечающих специфике преподавательского, педагогического труда и обеспечивающих максимально возможную эффективность его [3, с. 297].

Неотъемлемой и составной частью педагогической деятельности преподавателя вуза является – педагогический такт. Основная цель статьи – выявление личных качеств, преподавателя влияющих на продуктивность общения со студентами и как следствие повышения качества работы. Обобщенным выявлением стиля общения педагога является педагогический такт, в котором аккумулировано все составляющие педагогической культуры педагога и который является одним из основных показателей педагогического мастерства. Педагогический такт – это педагогически грамотное общение в сложных педагогических ситуациях, умение найти целесообразный и эффективный способ воздействия, меры, скорость реакции, способность быстро оценивать ситуацию и находить оптимальное решение. Педагоги-

ческая культура преподавателя является системным свойством личности и включающее в себя пять основных структурных компонентов: педагогическая направленность личности преподавателя; педагогические способности преподавателя; специальная подготовленность преподавателя; педагогическое мастерство; культура личного педагогического труда. Педагогическая направленность отвечает требованиям высокой профессиональной культуры, если базируется на твердом знании федеральных законов об образовании, мировых тенденциях его развития, потребностей общества, правильного осмысления передового опыта преподавания. Профессия преподавателя слабо связана с карьерой в обычном понимании. Это карьера интеллектуальных и моральных достижений, карьера роста внутренней образованности и вкладов в научное знание. Талантливый педагог – всегда человек высокой духовности. Педагогические способности преподавателя – это совокупность индивидуально-психологических особенностей, благоприятствующих быстрому овладению преподавательским делом, непрерывному совершенствованию в нем и достижению высоких результатов. Выделяются две группы педагогических способностей: социально-педагогические и специально-педагогические. По своему положению преподаватель – социальный деятель, призванный выполнять социальный заказ общества и удовлетворять его потребность в молодых кадрах, способных обеспечить будущее благополучие российского общества и его граждан. Социально-педагогические способности, выражаются в наличии развитых качеств духовности, гражданственности, гуманности, моральности и деловитости. Об этом в свое время писал Л.Н. Толстой: «...Воспитание представляется сложным и трудным делом только до тех пор, пока мы хотим, не воспитывать себя, воспитывать детей или кого бы то ни было. Если же поймем, что воспитывать других мы можем только через себя, то... остается один вопрос... как надо самому жить» [4, с. 448]. Педагогическое мастерство, следующий компонент структуры педагогической культуры, предполагает владение преподавателем системой педагогических и психолого-педагогических знаний, навыков и умений по организации образовательного процесса и его эффективному осуществлению [3, с. 301]. Современные ученые, сходятся в трактовки основных компонентов педагогического мастерства. Во-первых, знания и высокий уровень общей культуры (общенаучные знания, научная эрудиция, понимание психологии ребенка, закономерностей формирования его личности). Во-вторых, практические умения и навыки (гностические умения устанавливать внутренние связи и отношения между отдельными процессами, фактами, понятиями и явлениями). Третья составляющая, профессионально важные качества личности (идейная убежденность, общественная активность, любовь к студентам и желание с ними работать, культура речи и пр.) [2, с. 57].

Завершающим компонентом структуры является культура личного педагогического труда. Она складывается из: культуры планирования и бережливого отношения к свободному от занятий времени; постоянного слежения за новинками науки, хранению и систематизированию информационных, учебных и научных материалов; подготовки публикаций и пр. Педагог должен учить, непрерывно учась, работая над собой. Все выше охарактеризованные компоненты педагогической культуры являются классическими составляющими. Однако современная действительность, когда наблюдается обострение различных по содержанию и масштабу геополитических, межнациональных, этнических, экологических, религиозно-нравственных противоречий, заставляет исследователей, ученых рассматривать в качестве составляющего компонента педагогической культуры категорию толе-

рантности. Педагогический такт воспитывают, его приобретают вместе с педагогической культурой и он раскрывается в педагогической деятельности. Он является показателем зрелости научно-педагогического работника как мастера своего дела.

Все выше охарактеризованные компоненты педагогической культуры являются классическими составляющими. Однако современная действительность, когда наблюдается обострение различных по содержанию и масштабу геополитических, межнациональных, этнических, экологических, религиозно-нравственных противоречий, заставляет исследователей, ученых рассматривать в качестве составляющего компонента педагогической культуры категорию толерантности. Педагогический такт воспитывают, его приобретают вместе с педагогической культурой и он раскрывается в педагогической деятельности. Он является показателем зрелости научно-педагогического работника как мастера своего дела. Особая роль в формировании толерантности принадлежит преподавателю вуза, его философской и педагогической компетентности. Педагог должен осознать: конкретная дисциплина, которую он преподаёт, хотя имеет для него несомненную личную значимость и научную ценность, является лишь звеном в цепи непрерывной подготовки студента к будущей деятельности. Поэтому следует укладываться в жесткие временные рамки при проектировании содержания вузовского обучения, соблюдать пропорции между различными, значимыми фрагментами материала, обеспечивать согласованность при изучении различных учебных дисциплин. Это означает преемственность в формировании у студентов фундаментальных, базовых понятий [1, с. 48]. Преподаватель – это по существу психолог-практик. Чтобы управлять взаимоотношениями, способствующими продуктивной учебно-воспитательной работе, нужно знать особенности общения вообще, а педагогического – в первую очередь. В развитии интересов студентов немаловажную роль играет правильный, основанный на уважении и спокойной требовательности, доверительный и доброжелательный тон преподавателя. Сущность педагогического такта заключается в педагогически целесообразном отношении и влиянии педагога на студентов в умении налаживать продуктивный стиль общения. К.Д. Ушинский, обладавший настоящим педагогическим тактом, писал, что ни один педагог «никогда не может стать хорошим воспитателем – практиком без такта. Никакая психология не способна заменить человеку психологического такта, который незаменим в практике в силу того, что действует быстро и моментально и который предусматривает расположение без притворства, справедливость без придиристичности, доброту без слабости, порядок без педантизма и, главное, постоянную умственную деятельность» [5, с. 220].

Список литературы

1. Коржуев А.В., Кудзиева Н.Ю., Попков В.А. Толерантность в контексте педагогической культуры преподавателя вуза // Педагогика 2003. № 5.
2. Кузовлев В.П. Преподавание в вузе: наука и искусство // Педагогика. 2000. № 1.
3. Столяренко А.М. Психология и педагогика: Учебное пособие для вузов. М., 2001.
4. Толстой Л.Н. Мысли о воспитании // Педагогические сочинения. М., 1989.
5. Ушинский К.Д. Предисловие. Педагогические соч. в шести томах. Т. 5. – М.: Педагогика, 1990. С. 31.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ К ОВЛАДЕНИЮ НАВЫКОМ ЧТЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Телепнева Н.А.

учитель-логопед высшей квалификационной категории,
Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное
учреждение детский сад комбинированного вида № 15, Россия, г. Белгород

Севостьянова А.А.

учитель-логопед первой квалификационной категории,
Муниципальное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад №23»,
Россия, Белгородская область, с. Таврово

В статье рассматривается проблема психолого-педагогических предпосылок овладения навыком чтения у детей с общим недоразвитием речи. Выявлены и обоснованы вербальные и невербальные психические процессы, обеспечивающие становление данного навыка. Представлены теоретические исследования психолого-педагогических предпосылок успешного формирования навыка чтения у детей с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, обучение чтению, психолого-педагогические предпосылки, вербальные и невербальные психические процессы.

Вопрос подготовки дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) к овладению чтением является частью проблемы готовности к обучению в школе. Психологи и педагоги придают особую значимость обучению детей письменной речи и называют ее операциональные компоненты (письмо и чтение) ведущими в любой сознательной деятельности человека.

В настоящее время чтение рассматривается как одна из высших интеллектуальных функций, как целенаправленная деятельность, которая может изменять взгляды, углублять понимание, воссоздавать опыт, влиять на поведение, совершенствовать личность. В акте чтения принимают участие зрительный, речедвигательный, речеслуховой анализаторы. В основе этого процесса, по словам Б.Г. Ананьева, лежат «сложнейшие механизмы взаимодействия анализаторов и временных связей двух сигнальных систем» [2, с. 6].

Чтение начинается со зрительного восприятия, различения и узнавания букв. На этой основе происходит соотнесение букв с соответствующими звуками и осуществляется воспроизведение звукопроизносительного образа слова, его прочитывание. И, наконец, вследствие соотнесения звуковой формы слова с его значением осуществляется понимание читаемого.

Известно, что за последнее время значительно увеличилось количество детей, имеющих несформированность предпосылок к обучению чтению. Согласно мнению целого ряда исследователей (Лалаева Р.И., Филичева Т.Б. и др.), трудности в овладении процессом чтения у детей с ОНР являются следствием недостаточной сформированности функциональной основы данного процесса, т.е. вербальных и невербальных психических процессов, обеспечивающих становление этого навыка.

К невербальным предпосылкам к овладению навыком чтения относят такие высшие психические процессы, как восприятие, внимание, воображение, память, мышление, а также моторные функции и эмоционально-личностную зрелость ребенка.

Функции восприятия играют важную роль при «перешифровке» графемы в фонему (пространственное расположение), при целостном выделении образа слова и т.д. Нарушения процесса внимания, снижение его концентрации могут быть причиной трудностей ориентировки в задании, переключения с одного задания на другое, пропуском букв. Сформированность разных видов памяти необходима на этапе соотнесения выделенной фонемы со зрительным образом буквы. Благодаря памяти появляется возможность одновременного синтеза последовательности слов. Память непосредственно регулирует овладение традиционным и морфологическим принципами слогослияния. Влияние мыслительных операций на письменную деятельность прослеживается на всех этапах организации чтения, а особенно при составлении смысловой программы последовательных действий и соотнесении мысли с определенной структурой предложения.

Одной из наиболее важных функций, обеспечивающей базу для формирования письменной деятельности, является устная речь. Доказательства роли устной речи в формировании письменной находят свое отражение в работах, посвященных исследованию становления и развития письменной речи у детей с нарушениями устной речи.

Поэтому следующими предпосылками формирования процесса чтения является достаточное развитие фонетической и фонематической сторон речи, т.е. умение фонетического анализа и синтеза звучащей речи, выделение звука в потоке речи, ориентировка в фонетической стороне языка, которое формируется в старшем дошкольном возрасте.

Следующей предпосылкой формирования навыка чтения мы можем назвать достаточное развитие лексико-грамматической стороны речи. По мнению Р.И. Лалаевой, А.В. Лагутиной, Т.Б. Филичевой основными предпосылками успешного формирования навыка чтения являются:

а) достаточный словарный запас, так как для понимания прочитанного большое значение имеет знакомство читателя с тем предметом, о котором идет речь, развитый кругозор и читательский опыт;

б) сформированные у ребенка представления о морфологическом составе слова и согласовании слов в предложении, на основе чего происходит предвосхищение и понимание содержания [3, с.48].

Чтение, таким образом, развивается на базе уже сформировавшейся устной речи. Следовательно, вербальные психические процессы определяют успешность овладения чтением.

И.Н. Садовникова указывает следующие предпосылки успешного освоения навыка чтения [6, с.37]:

- отсутствие органических речевых расстройств;
- отсутствие наследственной предрасположенности к дислексии, когда передается качественная незрелость отдельных мозговых структур, участвующих в организации письменной речи.
- отсутствие трудностей становления процесса латерализации (функциональной асимметрии в деятельности парных сенсомоторных органов). Это может явиться причиной нарушений речевого развития. В случаях задержки процесса латерализации и при различных формах «конфликта доминирования» затруднен корковый контроль за многими видами деятельности;
- отсутствие расстройств, имеющих место в обширной области праксиса и гнозиса, обеспечивающих восприятие пространства и времени, ибо важнейший

фактор дислексии заключается в трудности нахождения исходной точки в пространстве и времени, а также в анализе и воспроизведении точной пространственной и временной последовательности;

- сформированность произвольной моторики;
- достаточность слухо-моторной координации и чувства ритма.

А.Е. Алексеева объединяет предпосылки, которые необходимы дошкольникам для успешного обучения чтению, в три комплекса [1, с.72].

К первому комплексу предпосылок отнесены: слуховое восприятие; компоненты устной речи; зрительно-пространственные функции; мыслительные операции анализа, синтеза, обобщения. Второй комплекс составляют: моторные функции; речевые функции; зрительно-пространственные функции. В третий комплекс автор объединяет: мыслительную деятельность; моторику.

Таким образом, комплекс психолого-педагогических предпосылок к овладению навыком чтения представляет собой многоуровневую систему, включающую большое количество речевых и невербальных процессов. Неполноценность данных предпосылок у детей с общим недоразвитием речи не позволяет осуществлять овладением чтением в полном объеме.

Список литературы

1. Алексеева А.Е. Формирование готовности к овладению чтением и письмом: проблемы и пути их решения [Текст] / А.Е. Алексеева // Дошкольное воспитание. – №2. – 2007. – С. 72-78.
2. Ананьев Б.Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом [Текст] / Б.Г. Ананьев // Начальная школа. – 2007. – № 3. – С. 6-8.
3. Лагутина А.В. Формирование функционального базиса чтения у детей 4-х лет с общим недоразвитием речи [Текст] / А.В. Лагутина // Дефектология. – 2006. – №6. – С. 48-59.
4. Лалаева Р.И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников [Текст] / Р.И.Лалаева, Л.В.Венедиктова.: Учебно-методическое пособие. – СПб.: Изд-во «СОЮЗ», 2003. – 224 с.
5. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников [Текст] / И.Н. Садовникова. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 256 с.
6. Филичева Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста [Текст] / Т.Б.Филичева, Г.В.Чиркина. – 4-е изд. – М.: Айрис пресс, 2007. – 224 с.

ОПТИМИЗАЦИЯ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ В ДЕТСКОМ САДУ

Шеховцова Т.С.

воспитатель, Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад №123 «Тополёк», Россия, г. Старый Оскол

Скокова О.В.

воспитатель, Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад №123 «Тополёк», Россия, г. Старый Оскол

Гулак Т.Н.

воспитатель, Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад №123 «Тополёк», Россия, г. Старый Оскол

В статье сформулированы цель и задачи по организации и оптимизации двигательного режима детей в дошкольном образовательном учреждении. Авторы коснулись вопроса создания обстановки психологического комфорта и влияния организации всех аспектов рационального двига-

тельного режима на обеспечение максимального развития личности каждого ребёнка, укрепление его психофизического здоровья.

Ключевые слова: ребёнок, здоровье, воспитательно-образовательный процесс, развитие личности, двигательный режим, двигательная активность, самостоятельная двигательная деятельность, физкультурно-оздоровительная работа.

Вопросам охраны и укрепления здоровья уделяется особое внимание, так как тенденция к ухудшению здоровья детей имеет место быть. Создание благоприятных условий для полного физического, психического и социального благополучия ребёнка, является одной из главных задач ДОУ.

Двигательная активность (естественная потребность в движении) – один из многообразных факторов, влияющих на состояние здоровья и работоспособность растущего организма, удовлетворение которой и есть важнейшее условие всестороннего развития и воспитания ребёнка.

Только оптимальный двигательный режим может оказать на организм благоприятное воздействие.

Дошкольные учреждения располагают определенными условиями, необходимыми для успешной реализации воспитательно-образовательного процесса и физкультурно-оздоровительной работы. Наш детский сад находится рядом с парком, стадионом, есть спортивных зал, оснащенный стандартным оборудованием и нетрадиционным спортивно-игровым инвентарём, спортивная площадка. Осуществляется активное взаимодействие с учреждениями города: МОУСОШ №36; залом вольной борьбы МБУ «Спортивной школой олимпийского резерва №2», где старшие воспитанники могут заниматься в различных спортивных секциях и проводить совместные мероприятия со школьниками, следить за спортивными достижениями бывших выпускников детского сада.

Групповые помещения в ДОУ оборудованы с учётом возрастных особенностей детей, их физиологическими и функциональными возможностями, двигательными потребностями. Дошкольное учреждение работает по программе воспитания и обучения в детском саду под редакцией М.А. Васильевой, В.В. Гербовой, Т.С. Комаровой. Содержание образовательной области «Физическая культура» интегрируется с содержанием образовательных областей: «Здоровье», «Музыка», «Безопасность», «Социализация».

Цель работы с детьми – обеспечение максимального развития личности каждого ребёнка, укрепление его психофизического здоровья и обеспечение физической готовности к школе. Поставлены задачи:

1. Оздоровительные:

- охрана жизни и укрепление здоровья;
- всестороннее физическое совершенствование функций организма;
- повышение работоспособности и закаливания.

2. Образовательные:

- формирование двигательных умений и навыков;
- развитие физических качеств;
- овладение ребёнком элементарными знаниями о своём организме, роли физических упражнений в его жизни, способах укрепления собственного здоровья.

3. Воспитательные:

- формирование интереса и потребности в занятиях физическими упражнениями;
- разностороннее гармоничное развитие ребёнка (умственное, нравственное, эстетическое, трудовое).

Для успешной реализации физкультурно-оздоровительного процесса в ДОУ разработана вариативная модель двигательного режима.

Первое место в двигательном режиме занимают занятия по физической культуре, как основная форма обучения двигательным навыкам и развития оптимальной двигательной активности детей и увлекательная, радостная совместно с взрослыми двигательная деятельность. Мы стараемся, чтобы каждое занятие по физкультуре приносило радость ребёнку, пробуждало у него интерес, стимулировало творческую активность, развивало потребность в разных видах упражнений и подвижных играх. Физкультурные занятия проводит инструктор по физической культуре 3 раза в неделю (2 занятия в спортивном зале, 1 занятие на воздухе), их продолжительность соответствует программе. Используются различные типы занятий (игровые, сюжетные, тренировочные, традиционные, тематические, комплексные, контрольно-проверочные, занятия по интересам, интегрированные). Структура занятия определяется поставленными задачами и возрастными особенностями организма ребёнка. В спортзале имеется необходимый набор физкультурного и спортивно-игрового оборудования, но и нетрадиционный игровой материал, сделанный руками педагогов, с учётом гигиенических и функциональных требований, способного обеспечить детям оптимальную двигательную деятельность, создать обстановку психологического комфорта.

Второе место в двигательном режиме принадлежит физкультурно-оздоровительным мероприятиям: утренняя гимнастика, подвижные игры. Физические упражнения во время прогулок, физкультминутки на занятиях с умственной нагрузкой, прогулки-походы в парк, гимнастика после дневного сна, корригирующая гимнастика, индивидуальная работа.

Утренняя гимнастика – один из важнейших компонентов двигательного режима, направленная на поднятие эмоционального и мышечного тонуса детей. Ежедневное выполнение физических упражнений под руководством взрослого способствует проявлению определенных волевых усилий, вырабатывает у детей полезную привычку начинать день с утренней гимнастики. Утренняя гимнастика постепенно вовлекает весь организм ребёнка в деятельное состояние, углубляет дыхание, усиливает кровообращение, способствует обмену веществ. Содержание традиционного типа утренней гимнастики составляют упражнения, рекомендованные программой для данной возрастной группы. Наряду с традиционным типом утренней гимнастики используются её варианты: утренняя гимнастика игрового характера, сюжетная, с использованием полосы препятствий, с элементами ритмопластики.

Физкультминутки и двигательные разминки применяются с целью предупреждения утомления на ООД, связанных с длительным сидением в однообразной позе, требующих сосредоточенного внимания и поддержания умственной работоспособности детей на хорошем уровне. Физкультминутки могут проводиться в форме общеразвивающих упражнений, подвижной игры, дидактической игры с разными движениями, танцевальных упражнений и игровых упражнений. Они могут сопровождаться текстом, связанным или не связанным с темой ООД.

Прогулки в парк с детьми старшего дошкольного возраста представляют собой один из важнейших организованных видов двигательной деятельности, в ходе которой решаются не только оздоровительные задачи, совершенствуются двигательные навыки и физические качества детей, повышается их двигательная активность, укрепляется здоровье, но и воспитывается любовь и эстетическое отношение к природе. Важно, чтобы они были насыщены разнообразным двигательным со-

держанием: ходьба в разном темпе, подскоки, подвижные игры, спортивные упражнения, пробежки в медленном и среднем темпе, игры-эстафеты и т.д.

Гимнастика после дневного сна в сочетании с контрастными воздушными ваннами помогает улучшить настроение детей, поднять мышечный тонус, а также способствует профилактике нарушения осанки и стопы.

Третье место в двигательном режиме занимает физкультурный досуг в спортзале или на спортивной площадке. В программу оздоровительного досуга включаются физические упражнения, комплексы ритмопластики, танцы, подвижные игры, эстафеты, песни, стихи, загадки, театрализованные постановки. Спортивный досуг так же выполняет образовательную, воспитательную, эстетическую функцию, развивают детей и физически, и духовно. Физкультурный досуг и спортивный праздник несут в себе элемент показательности – подведение итогов за некоторый период: на них дети демонстрируют то, чему научились на занятиях физкультуры, показывают свои достижения в развитии двигательных качеств – ловкость, силу, гибкость, быстроту и координацию движений. Кроме того, это всегда положительные эмоции, всеобщее веселье, сюрпризы. Мы стараемся привлекать родителей к проведению физкультурных праздников.

Четвертое место отводится самостоятельной двигательной деятельности, которая возникает по инициативе детей, дающей широкий простор для проявления их индивидуальных двигательных возможностей. Этот вид деятельности организуется в разное время дня: утром до завтрака, в часы игр после дневного сна и во время прогулок. Активные действия детей должны чередоваться с более спокойной деятельностью. При этом важно учитывать индивидуальные особенности каждого ребёнка, его самочувствие. Самостоятельная двигательная деятельность осуществляется под руководством или наблюдением воспитателя. При планировании самостоятельной деятельности важно позаботиться о создании физкультурно-игровой среды (пространство, достаточное для движений, разнообразие и чередование пособий и игрушек), выделить в режиме дня специальное время для самостоятельных игр детей, а также постепенно вовлекать малоподвижных детей в активную деятельность, а чрезмерно подвижных, переключать на более спокойную.

Работа, направленная на совершенствование двигательного режима, обеспечение физической готовности к школе, выявила положительное её влияние на развитие двигательной активности детей. Показателем результативности работы, направленной на развитие двигательной активности детей, особенно, на развитие основных движений и физических качеств является ежегодное участие команды детей подготовительной группы в городской спартакиаде и занимающей призовые места. Наши выпускники посещают различные секции в учреждениях города: футбол, вольную борьбу, фигурное катание и др. Многие из них добились высоких спортивных результатов. Среди них есть мастера спорта.

Список литературы

1. Прядкин О.Л. Двигательная активность в дошкольном возрасте. Учебник. – М., 2012.
2. Рунова М.А. Двигательная активность ребёнка в детском саду: пособие для педагогов дошкольных учреждений, преподавателей и студентов. – М.: Мозаика-Синтез, 2004.
3. Сингур М.Е. Формирование режима двигательной активности детей старшего дошкольного возраста в условиях ФГОС.
4. Федоровская О.М. Физкультурно-оздоровительная и профилактическая работа в ДОУ // Дошкольное воспитание. – 2004. – № 1. – С. 33-36.
5. Хухлаева Д.В. Методика физического воспитания в дошкольных учреждениях. – М.: Просвещение, 1984.

ФОРМИРОВАНИЕ САМОРЕГУЛЯЦИИ СОБСТВЕННЫХ ДЕЙСТВИЙ В ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ

Янбухтина Р.Ф.

учитель-логопед, МАДОУ «Детский сад №47», Россия, г. Стерлитамак

Рустамова Н.Ю.

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

Гусева А.Ю.

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

Тесленко Т.И.

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

Статья посвящена вопросу формирования саморегуляции собственных действий в процессе трудовой деятельности. Раскрывается понятие саморегуляции и описываются методы работы по ее формированию, объясняется связь с возрастными особенностями.

Ключевые слова: саморегуляция, трудовая деятельность, труд, дошкольный возраст.

Трудовая деятельность в формировании саморегуляции собственных действий у дошкольников играет немаловажную роль. Помочь детям развить навыки саморегуляции не менее важно, чем научить их читать, считать или ездить на велосипеде. При развитии навыков саморегуляции собственных действий используются такие методы, как личный пример, использование подсказок, показ алгоритма действий, взаимоконтроль детей, вопросы, направленные на трудовую деятельность и постепенное уменьшение помощи взрослого. Данные методы наиболее эффективно проявляют себя в трудовой деятельности дошкольников и неразрывно связаны с их возрастными особенностями [3, с. 41].

В раннем детстве проявляется стремление ребенка жить общей жизнью с взрослым, действовать, как большой. Малыш видит действия, совершаемые взрослым, который ежедневно трудится на глазах у ребенка. Ребенка привлекают дела взрослых, поэтому он настойчиво требует, чтобы ему позволили мыть посуду, стирать платочки. Подчеркнем, что смысл трудовых действий, их назначение еще не всегда понятны ребенку. А эмоциональное желание действовать вместе со взрослым выражено гораздо сильнее, чем объективная полезность результата. Качество труда ребенка зачастую остается низким. Главное состоит в том, что ребенок хочет выполнять трудовые действия, они для него интересны и привлекательны. Поэтому в раннем детстве начинают закладываться основы трудолюбия и уважения к любому труду взрослых [2, с. 25].

Именно в раннем детстве особое значение приобретает личный пример взрослых. Демонстрируя соответствующее поведение, воспитатели показывают детям, как выполнять задание и использовать навыки саморегуляции, необходимые для выполнения такого задания. Наблюдая за взрослыми, ребенок учится контролировать свои действия, использовать определенные орудия труда для достижения результата [3, с. 54].

Первые трудовые умения малыша формируются благодаря возникновению устойчивого интереса к миру предметов и желания действовать с ними. Орудийность является главной характеристикой труда. Поэтому освоение орудийных дей-

ствий – важнейшая предпосылка становления трудовой деятельности. Как правило, он не выделяет результата своих усилий и поэтому часто не доводит начатое дело до конца. Установка на качество результата у него отсутствует. Цель оперирования с орудиями труда скрыта в самих действиях: не подмести пол, а мести его; не вымыть посуду, а мыть ее [2, с. 28].

Особенность развития саморегуляции в этом возрасте определяется освоением орудийных действий [4, с. 86].

Во второй половине третьего года жизни в самосознании ребенка наблюдается важное изменение. Начинает складываться новообразование, названное М.И.Лисиной «гордостью за собственные достижения». Теперь малыш выделяет результат своих действий и стремится получить положительную оценку от взрослого. У взрослого возникает возможность ориентировать дошкольника на получение качественного результата и помочь ему понять общественную значимость труда, придать личностный смысл целям и условиям деятельности, что в свою очередь способствует развитию саморегуляции [5, с. 53].

Основные особенности трудовой деятельности дошкольника:

1. Складываются общественные мотивы труда. Они появляются достаточно рано. Сначала они неосознанны. В старшем дошкольном возрасте такие мотивы становятся осознаваемыми, ребенок видит смысл труда в оказании помощи другим людям. Ребенок переходит от того, что интересно самому, к тому, что нужно другим. Для формирования общественных мотивов важно, чтобы ребенок понимал смысл труда взрослых.

2. Расширяются и усложняются трудовые умения и навыки. На протяжении дошкольного возраста усложняются осваиваемые детьми трудовые действия. Постепенно они становятся более точными, быстрыми и координированными.

3. Формируются целеполагание, планирование и самоконтроль. Еще до начала трудовой деятельности старший дошкольник выделяет условия, средства и способы достижения цели, то есть у него складывается умение предварительно планировать труд, что значительно повышает качество работы.

4. Расширяется самостоятельность ребенка в труде, что позволяет усложнять формы трудовой деятельности. Расширение взаимодействия ребенка-дошкольника с окружающим, возрастание его физических и психических возможностей приводит к расширению сферы применения трудовых действий и появлению новых видов труда.

5. Складывается совместный со сверстниками труд. Старшие дошкольники могут уже планировать не только собственную, но и совместную со сверстниками трудовую деятельность, что проявляется в определении плана работы, нахождении общего мнения по поводу способов достижения цели, понимании взаимной ответственности за достижение цели. Сформированность навыков коллективного планирования способствует возникновению у детей стремления к самоконтролю, самостоятельному совершенствованию приемов и умений, необходимых для осуществления самостоятельного плана, повышению чувства ответственности.

6. Появляется потребность трудиться и привычка к регулярному труду, характеризующие трудолюбие.

7. Формируется представление о труде взрослых.

Усложнение проявлений самостоятельности трудовой деятельности связано с усложнением форм ее организации. Генетически первой и наиболее приемлемой из них для детей раннего и младшего дошкольного возраста выступает совместный

с взрослым труд. Взрослый не только учит ребенка трудовым умениям, но постоянно контролирует процесс труда, показывает последовательность действий, помогает достичь результата и осознать способы действий, их связь с полученным результатом [2, с. 45].

Используя указания, жесты и прикосновения, взрослые не только контролируют процесс трудовой деятельности, но и дают детям важные подсказки, как и когда нужно регулировать эмоции, внимание и поведение. Взрослые могут помочь детям регулировать внимание, указывая на важные детали, слова или комментируя их поведение. Они могут слегка касаться спины ребенка, чтобы подсказать ему, что нужно расслабиться или сконцентрироваться [3, с. 63].

Следующие формы организации трудовой деятельности связаны с уменьшением подсказок со стороны взрослых.

При уменьшении подсказки со стороны взрослого необходимо продолжительное наблюдение. Чем младше ребенок, тем более непоследовательны его навыки саморегуляции. Это значит, что взрослым нужно еще четче понимать, когда прекращать подсказки, и решать, когда нужно вмешаться [1, с. 28].

Поручение характеризуется тем, что взрослый формулирует цель, обосновывает ее значимость, выделяет конечный результат и способы его достижения. Но поручение ребенок может выполнить только в том случае, если трудовое действие ему хорошо знакомо.

Обязанность как форма организации труда дошкольника возможна в случае, если он понимает необходимость постоянного систематического выполнения какого-либо дела. Содержание этой формы труда первоначально определяет взрослый. А затем ребенок сам выбирает условия, средства и пути достижения результата, организует и контролирует процесс труда. Данная форма труда возможна в дошкольном возрасте лишь в постоянно повторяющихся трудовых процессах и в привычных условиях [2, с. 47].

Наиболее высокий уровень самостоятельности проявляют дошкольники в труде по собственной инициативе. Ребенок не только организует собственный труд, но и замечает, когда необходимо потрудиться [2, с. 48].

Таким образом, в процессе труда у детей формируются привычка к трудовому усилию, умение довести дело до конца, а также настойчивость, самостоятельность, ответственность, умение и стремление помочь товарищу, инициативность и другие личностные качества, связанные с саморегуляцией собственных действий. Согласованность и точность движений в труде, полученный результат формируют умение создавать, ценить, беречь красивое, т. е. обеспечивают нравственное и эстетическое развитие дошкольника, способствуют развитию воображения, планирующей деятельности, которая включает способность предвидеть не только конечный результат, но и промежуточные, целенаправленно строить трудовой процесс.

Список литературы

1. Блэр С. Готовность к школе: интеграция познания и эмоций / С. Блэр. // Американский Психолог, 2012. – 111 с.
2. Козлова С.А. Нравственное и трудовое воспитание дошкольников: Учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / С.А. Козлова. – М. : Издательский центр «Академия», 2012. – 50 с.
3. Моросанова В.И. Саморегуляция и индивидуальность человека / В.И.Моросанова. – М. : Наука, 2010. – 510 с.
4. Немов Р.С. Психология. Т.1 / Р.С. Немов. – М. : Владос, 2013. – 687с.
5. Урунтаева Г.А. Психология дошкольника: Хрестоматия / Г.А. Урунтаева – М. : Академия, 2010. – 251 с.

СУХОМЛИНСКИЙ – АРХИТЕКТОР ШКОЛЫ БУДУЩЕГО

Ярлова Т.В.

кандидат педагогических наук, доцент, член-корреспондент МАНПО,
Одинцовский филиал Московского государственного института
международных отношений, Россия, г. Можайск

В статье раскрываются особенности гуманистической педагогики и новаторских идеях В.А. Сухомлинского, направленных на воспитание всесторонне развитой личности и выстраивания школы будущего.

Ключевые слова: воспитание, обучение, нравственность, личность, гражданин-патриот, педагогическая культура, самовоспитание, трудовое воспитание, родительская школа, профессиональная подготовка, учитель-мастер.

Несмотря на огромное обилие публикаций, многочисленных научных симпозиумов, научно-практических конференций, Круглых столов, посвященных изучению и популяризации наследия В.А. Сухомлинского, интерес к творчеству педагога и его богатейшей образовательной практике не ослабевает. Этот интерес подогревается и тем, что во многих странах, включая Российскую Федерацию, идут поиски, направленные на модернизацию систем образования.

Ответ на вопрос: какой она должна быть, что должно быть в её основе ученые-исследователи, широкая педагогическая общественность, органы управления образования пытаются извлечь, изучая многочисленные труды павлышского новатора и его богатейшую образовательную практику.

В.А. Сухомлинский (1918-1970) – выдающийся педагог-гуманист, непревзойденный учитель-практик детский писатель, архитектор школы будущего. В основе его гуманистической педагогики личность ребенка.

Павлышский новатор – автор более 50-ти книг, нескольких сотен журнальных и газетных статей, свыше тысячи художественных миниатюр – рассказов и сказок для детей.

Высокая результативность Павлышской школы, которую В.А.Сухомлинский возглавлял на протяжении двух с лишним десятилетий, обусловлена тем, что педагогу удалось воедино соединить поэтико-народную идею и научные ее основы [2, 4, 5].

В известных трудах «Сердце отдаю детям», «Рождение гражданина», «Павлышская средняя школа», «Как воспитать настоящего человека» Василий Александрович сформулировал базовые принципы воспитания ребенка. Одним из главных среди них был принцип, провозглашающий Человека наивысшей ценностью.

Многие положения новатора педагогическая общественность разобрала на цитаты, каждая из которых проверена временем:

- Ты рожден человеком; но Человеком нужно стать;
- Самое важное и самое трудное для человека – всегда, во всех обстоятельствах оставаться человеком;
- Умей чувствовать рядом с собой человека, умей читать его душу;
- Самое страшное для человека – это превратиться в спящего с открытыми глазами;
- Каждое твое слово в душе другого отзовется, но, как оно отзовется, это зависит от тебя;

– Трудно представить что-либо другое, в большей мере уродующее душу ребенка, чем эмоциональная толстокожесть, порожденная несправедливостью;

– Воспитывает каждая минута жизни и каждый уголок земли, каждый человек, с которым формирующаяся личность соприкасается подчас как бы случайно, мимоходом;

– Мы приходим в мир для того, чтобы постигнуть красоту, утвердить, создать ее;

– Через красивое – к человеческому;

– Тот, кто не знает границ своим желаниям, никогда не станет хорошим гражданином;

– Стыд – это, образно говоря, воздух, на котором держатся крылья человеческой ответственности;

– Подлинная школа – это царство деятельной мысли;

– Учение – не механическая передача знаний от учителя к ребенку, а прежде всего человеческие отношения;

– Чтобы дать ученикам искорку знаний, учителю надо впитать целое море света;

– Учитель лишь тогда становится воспитателем, когда в его руках тончайший инструмент воспитания – наука о нравственности, этика;

– Самой главной чертой педагогической культуры должно быть чувствование духовного мира каждого ребенка;

– Отметка должна вознаграждать трудолюбие, а не карать за лень и нерадивость;

– Самовоспитание – это не что-то вспомогательное в воспитании, а его фундамент. Никто не сможет воспитать человека, если он сам себя не воспитывает [см.: 8].

В.А. Сухомлинский в вопросах воспитания был не тороплив. К примеру, в возглавляемой им Павлышской школе детям начальных классов разрешалось приходить в школу с любимой игрушкой или куклой. Здесь воспитывали детей, а не ломали их привычки. Новатор следовал совету Ж.-Ж.Руссо: «Дайте детству созреть в детях».

Василий Александрович, по справедливому утверждению исследователей его наследия (М.И. Мухин, В.Г. Рындак, Т.В. Челпаченко), дополнил сущностную характеристику понятия «воспитуемость» и назвал условия ее формирования:

– Во-первых, постоянно оберегаемые радость, счастье, жизнерадостное мировосприятие ребенка;

– Во-вторых, утонченная культура чувств и высокоразвитая способность видеть человека, находящегося рядом, близко к сердцу принимать его радости и огорчения, тревоги и смятения; забота о других людях;

– В-третьих, вера в человека;

– В-четвертых, красота в мире, окружающем ребенка, и человеческих взаимоотношениях.

И, наконец, "человек не может стать воспитуемым, если в детстве не восторгался красотой духа человеческого [8, с.162-167].

Известный сухомлинист М.И. Мухин выделил главные составляющие, определяющие гуманистическую направленность педагогической системы павлышского новатора. Среди них:

- Содержание и технология обеспечения реализации стратегической цели: «Воспитание всесторонней развитой личности»;

- Технология работы Павлышской школы, выстроенная на основе сочетания научных методов и тысячелетнего опыта народной педагогики, культурно-исторических традиций и обычаев;
- Теоретическое обоснование и содержательное наполнение принципа «Единство обучения и воспитания»;
- Организация и оригинальное содержание тесного взаимодействия школы и семьи и др. [4].

Идея воспитания всесторонне развитой личности восходит к античной философии, но только В.А. Сухомлинскому удалось представить ее в виде развернутой концепции, которая получила практическое воплощение в опыте возглавляемой им Павлышской школы.

Всесторонне развитый человек, по Сухомлинскому, – это «гражданин-патриот» своего Отечества, «мужественный защитник родной земли», «убежденный борец за осуществление» идеалов, «честный, умелый, влюбленный в свое дело труженик», «коллективист», «культурная личность, которой не чужды живые, полнокровные радости и страсти человеческие», «верный отец и муж», «любящая мать и жена» [8, с. 97].

Системообразующим компонентом в структуре всесторонности у Сухомлинского выступала нравственность.

Моральные качества человека далеко не всегда соответствуют идеалу, именно поэтому их воспитание в детях должно производиться с максимальной осторожностью. По мнению Сухомлинского, нравственное воспитание может быть эффективным инструментом только в том случае, если ребенок восприимчив к тем мерам, которые применяются взрослыми.

Чтобы малыш стал воспитуемым, необходимо способствовать тому, чтобы он ощутил радость и почувствовал себя счастливым. Только при этих условиях он не сможет узнать, что такое нравственная красота.

Следующий этап состоит в том, чтобы научить ребенка быть отзывчивым. Тогда он сможет самостоятельно совершать добрые дела по отношению к другим людям и самосовершенствоваться. Легче всего научиться этому, когда рядом есть яркие примеры, раскрывающие суть обозначенных процессов. При этом очень важно постоянно контролировать формирование нравственных качеств. Дети должны постоянно получать всё новую и новую информацию с глубинным содержанием, тогда им будет проще воспитать в себе нравственное сознание, а также получить привычки и навыки, соответствующие ему.

Важную роль во всестороннем развитии личности павлышский новатор отводил труду, трудовому воспитанию. В труде человек выражает себя, свою духовную сущность, видит себя как в зеркале, гордится собой. Однако, как очень правильно заметил Василий Александрович, таковым труд становится при условии, если взрослеющая личность утверждает себя в нем, познает в труде и через него свои силы, способности, дарования. И еще. Если труд становится любимым.

Дети, по мнению В.А. Сухомлинского, должны вовлекаться в трудовую деятельность с ранних лет. В семье они могут участвовать в приготовлении пищи, уборке, стирке и т.п. Важно, чтобы ребенок воспринимал необходимость труда как усилия, которые необходимо приложить для удовлетворения определенных потребностей членов семьи, одноклассников, школы и т.п.

Всесторонность развития личности во многом предопределяется тем, насколько она рано начинает ощущать красоту природы, художественного слова,

музыки, искусства. В них, по мнению В.А. Сухомлинского, человек, как в зеркале, видит красоту человеческую в человеке, а значит и свою, «радуется, гордится тем, что он человек», все больше совершенствует себя.

Как тонко подметил известный публицист С.Л. Соловейчик, В Павлыше сначала учат чувствовать красоту природы, затем красоту искусства и, наконец, подводят воспитанников к пониманию высшей красоты: красоты человека, его труда, его поступков и жизни [9].

Говоря о воспитании всесторонне развитой личности важно сослаться на весьма убедительный вывод профессора М.И. Мухина о том, что «в педагогической, как и любой другой, системе каждый компонент связан с решением одной определенной задачи. При этом все компоненты взаимосвязаны. Действие каждого отдельного компонента опосредуется влиянием всех других компонентов». Какой бы компонент воспитания школьника в опыте Сухомлинского мы не взяли – будь то нравственное, умственное, трудовое или какой-либо другой – его реализация обязательно связана с осуществлением любого другого компонента. И эта связь затрагивает не только уровень достижения целей воспитательного процесса, но и сам его ход, его структуру [3, 4].

Действенность педагогической системы В.А.Сухомлинского предопределялась и тем, что в ней мы находим сочетание научных методов и тысячелетнего опыта народной педагогики, культурно-исторических традиций и обычаев. Традиции и обычаи выступали мостиком, который позволял соединить наработки научной педагогики и этнопедагогики и тем самым обогащались технологии образовательной практики [1, 4, 6, 7].

В.А. Сухомлинский теоретически обосновал и содержательно обогатил принцип «Единство обучения и воспитания». Дал блестящую общую трактовку соотношения понятий «обучение» и «воспитание»: «Учение – это лишь один из лепестков того цветка, который называется воспитанием в широком смысле этого понятия. В воспитании нет главного и второстепенного, как нет главного лепестка среди многих лепестков, создающих красоту цветка. В воспитании все главное – и урок, и развитие разносторонних интересов детей вне урока, и взаимоотношения воспитанников в коллективе» [8, с. 13-14].

Богатый практический опыт В.А. Сухомлинского убедил в том, что оптимальной результативности в обучении, воспитании и развитии детей, нельзя достичь без тесного взаимодействия школы и семьи. Постоянные поиски, подтолкнули новатора к созданию «практической методики совместной работы педагогического коллектива и родителей». Ее сердцевиной была Педагогическая школа для родителей, или Родительская школа, назначение которой – повышение уровня педагогической культуры. Родители становились ее слушателями за три года до поступления их ребенка в школу и посещали ее занятия до получения их сыном или дочкой аттестата зрелости.

Занятия в Родительской школе проходили два раза в неделю. Особое внимание здесь уделялось возрастной психологии, психологии личности, вопросам физического, умственного, нравственного и эстетического воспитания.

В книге «Сердце отдаю детям» В.А. Сухомлинский описал алгоритм взаимодействия с родителями своих учеников. Каждая семья отлична по-своему, однако они должны вместе с учителями составлять единый коллектив. Это необходимо для успешного воспитательного процесса. Новатор видел ряд плюсов в такой совместной работе. Главный из них – учителя были уверены в том, что ребенок нахо-

дится под пристальным присмотром. Успехами ребенка интересуются и поддерживают его. Родители же могли вместе с классным руководителем решать возникающие в жизни ребенка проблемы, обмениваться опытом с другими семьями.

Василий Александрович отмечал, что родители должны демонстрировать своим детям наглядный пример своего отношения к окружающей действительности. А вот нотации в данном случае могут оказывать негативный эффект. Как следствие ребенок будет агрессивно реагировать на любую ситуацию, в которой взрослые попытаются донести до него причину неправильного поведения.

Пристальное внимание родители должны уделять вопросам воспитания в своем ребенке трудолюбия, иначе есть риск вырастить потребителя, который не способен передать следующему поколению заботу и любовь. Начинать нужно с малого, дети должны научиться наблюдать за окружающим миром, и выстраивать причинно-следственные связи между явлениями и предметами. Со временем ребенок сам научается замечать особенности окружающей среды, и тогда в его голове начнут происходить серьезные преобразования. Задача взрослого – поддержать стремления к знаниям, чтобы ребенок не чувствовал себя одиноким.

В своих научных изысканиях В.А. Сухомлинский пристальное внимание уделял учителю, подчеркивая, что специфика педагогического труда такова, что не каждому дано быть «инженером» человеческой души. Правомерность данного утверждения не вызывает возражений. В этом нас убеждает набор качеств, коими, по мнению павлышского новатора, должен обладать учитель.

Ключевыми качествами в этом списке является любовь и уважение, доброта и чуткость, доверие и бережное отношение к детям, глубокая вера в возможность успешного воспитания практически каждого ребенка, безграничная вера в развивающуюся личность, в доброе начало в ней. Иначе говоря, «любовь к детям», «веру в их возможности» педагог ставит на первое место.

Важное место в рейтинге учителя Василий Александрович отводил уровню его профессиональной подготовки. Учитель-мастер, по мнению педагога, должен хорошо знать науку, на основе которой построен преподаваемый предмет!, быть равнодушным к проблемам, которые она решает, знать ее новейшие открытия и достижения, обладать способностью к самостоятельному исследованию [4].

Учитель вместе с родителями реализовывает важную миссию: способствует осуществлению образовательной, воспитательной и развивающей функций подрастающего поколения, на него возлагается серьезная миссия – он должен быть примером для тех, с кем ежедневно «делит» классную комнату.

«На любви к детям держится мир» – эту мысль прогрессивные педагоги многих стран считают главной в деле воспитания. В.А. Сухомлинский был из их числа. «Что самое главное было в моей жизни? Без раздумий отвечаю: «Любовь к детям» – так писал он в книге «Сердце отдаю детям». Название книги отражает содержательную сущность павлышского новатора.

В одном из последних напутствий выпускникам Павлышской школы, вступающим в жизнь, В.А. Сухомлинский писал: «Человеческой силе духа нет предела. Нет трудностей и лишений, которых бы не мог одолеть человек. Не молчаливо перетерпеть, перестрадать, но одолеть, выйти победителем, стать сильнее. Больше всего бойтесь минуты, когда трудность покажется вам непреодолимой, когда появится мысль отступить, пойти по легкому пути» [8].

Творчество Сухомлинского с каждым годом привлекает все более пристальное внимание мировой научной и педагогической общественности как в нашей

стране, так и за рубежом. И это не случайно. Разработанная им педагогическая система не только обогатила педагогическую науку новаторскими идеями и положениями, внесла вклад как в теорию, так и в образовательную практику, но и является фундаментом выстраивания школы будущего.

Список литературы

1. Борисовский А.М. В.А. Сухомлинский. М.: Просвещение, 1985. 128 с.
2. Мухин М.И. Гуманизация образования: Вопросы теории. Содержание. Технологии. М.: Копи-Центр. 2011. 320 с.
3. Мухин М.И. В.А. Сухомлинский о воспитании всесторонне развитой личности. Педагогика, 1991. № 9. С.104-110.
4. Мухин М.И. Педагогическая система В.А.Сухомлинского: традиции и новаторство. Соликамск: Изд-во СГПИ, 1999. 388 с.
5. Мухин М.И. В.А. Сухомлинский: Человеческая личность неповторима. Курск, 1991. 128 с.
6. Родчанин Е. Г. Зязюн И.А. Об идеалах В.А. Сухомлинского. М.: Премьера 2001. 642 с.
7. Рындак В.Г. Учитель Сухомлинский: уроки на завтра. Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2008. 508 с.
8. Сухомлинский В.А. Избр. произвед: В 5-ти т. Киев: Радянська школа, 1979-1980.
9. Сухомлинский В.А. О воспитании / Сост. и авт. вступительных очерков С.Соловейчик. М.: Политиздат, 1988. 269 с.

СЕКЦИЯ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ»

ОТНОШЕНИЕ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА К СФЕРАМ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ

Посохов В.П.

доцент кафедры ТОФВ, к.м.н., доцент,
Самарский государственный социально-педагогический университет,
Россия, г. Самара

Бочкарева Т.И.

доцент кафедры физической культуры, к.б.н., доцент,
Севастопольский экономико-гуманитарный институт (филиал)
КФУ им. В.И. Вернадского, Россия, г. Севастополь

Кочергин А.И.

старший преподаватель кафедры спортивных дисциплин,
Самарский государственный социально-педагогический университет,
Россия, г. Самара

В статье приводятся результаты анкетного опроса студентов факультета физической культуры и спорта СГСПУ относительно их оценки составляющих здорового образа жизни. Сферы здорового образа жизни оценивались по привлекательности и доступности. У юношей наиболее привлекательной показана сфера «Отсутствие вредных привычек»; у девушек, – «Умение справляться со стрессами».

Ключевые слова: использование физических упражнений, отсутствие вредных привычек, рациональное питание, умение справляться со стрессами, коммуникативная компетентность, массаж, закаливание.

Здоровый образ жизни (ЗОЖ) 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 [1, с. 59]. Следовательно, система образования представляет собой важнейший механизм в мотивации человека на здоровый образ жизни, воспитании практических навыков сохранения и укрепления здоровья.

Показано, что формирование навыков здорового образа жизни и потребности в духовном и физическом совершенствовании, а также профессиональная подготовка учащейся молодежи существенно отстают от современных требований общества [2, с. 61; 3, с. 3].

В качестве исходного мы взяли следующее определение ЗОЖ: «Здоровый образ жизни – это комплекс мероприятий, обеспечивающий гармоничное развитие личности, укрепление здоровья, повышение работоспособности, продление творческого долголетия».

Настоящая работа выполнена на базе кафедр ТОФВ и Спортивных дисциплин факультета физической культуры и спорта Самарского государственного социально-педагогического университета в 2018-2019 учебном году. В исследовании

приняли участие 98 студентов II курса педагогического и тренерского отделений в возрасте 18-20 лет: 62 юношей и 36 девушек.

Цель работы – определить отношение студентов факультета физической культуры и спорта СГСПУ к некоторым составляющим (сферам) ЗОЖ.

В ходе исследования решались следующие задачи:

1. Определялся рейтинг составляющих ЗОЖ по привлекательности;
2. Определялся рейтинг составляющих ЗОЖ по доступности;
3. Вычислялось среднее значение разности между рейтингами по привлекательности и доступности;
4. Определялось количество внутренних конфликтов и вакуумов относительно составляющих ЗОЖ;
5. Сравнивались рейтинги составляющих ЗОЖ по привлекательности и доступности у юношей и девушек.

В работе использовался метод анкетного опроса. Студентам на специальном бланке предлагался перечень 7 понятий, каждое из которых фиксирует одну из сфер ЗОЖ в произвольной последовательности (рисунок). Студенты сравнивали эти понятия попарно между собой.

На бланке две матрицы. В них записаны пары цифр. Каждой цифре соответствует понятие-сфера ЗОЖ, которое стоит под этим номером в списке. Сравнение начинается с матрицы 1 и проводится на основе того, что представленные в этой паре сферы ЗОЖ имеют для человека разную степень значимости. Респондент выбирает из двух сфер ЗОЖ ту, которую считает более важной для себя в этой паре (она обводится кружком). Закончив заполнение матрицы 1, переходят к заполнению матрицы 2.

В матрице 2 сравнение производится на основе того, что некоторые их представленных составляющих ЗОЖ являются для респондента более

Регистрационный бланк

Перед Вами список составляющих здорового образа жизни:

1. Закаливание.
2. Коммуникативная компетентность (умение общаться с окружающими людьми).
3. Массаж.
4. Отсутствие вредных привычек (курение, алкоголь, наркотики).
5. Рациональное питание.
6. Умение справляться со стрессами (аутотренинг, дыхательные упражнения и т.д.).
7. Использование физических упражнений.

Матрица 1. Сравните составляющие ЗОЖ на основе их большей привлекательности для Вас

1	2	2	3	3	4	4	5	5	6	6	7
1	3	2	4	3	5	4	6	5	7		
1	4	2	5	3	6	4	7				
1	5	2	6	3	7						
1	6	2	7								
1	7										

Матрица 2. Сравните составляющие ЗОЖ на основе их большей доступности для Вас

1 2	2 3	3 4	4 5	5 6	6 7
1 3	2 4	3 5	4 6	5 7	
1 4	2 5	3 6	4 7		
1 5	2 6	3 7			
1 6	2 7				
1 7					

Рис. Понятия и матрицы для сравнения составляющих ЗОЖ, доступными в жизни по сравнению с остальными. Затем по количеству обведенных цифр производится подсчет баллов

Далее определяется среднее значение разности между рейтингами сфер ЗОЖ по привлекательности и доступности. Из суммы баллов по привлекательности вычитаются баллы по доступности. Если разность положительная, то сфера ЗОЖ представляется более привлекательной, нежели доступной. Если разность отрицательная, то сфера ЗОЖ более доступна, чем привлекательна. Если разность близка к «0», то сфера ЗОЖ оценена как гармоничная.

Внутренний конфликт в сфере ЗОЖ считается, если у конкретного респондента разность между привлекательностью и доступностью этой сферы составляет «+4» и более баллов. Внутренний вакуум – если разность между привлекательностью и доступностью сферы ЗОЖ составляет «-4» и более баллов.

У юношей сферы ЗОЖ по привлекательности расположились в следующем порядке: «Отсутствие вредных привычек» – 3,9 (баллов); «Использование физических упражнений» – 3,6; «Рациональное питание» – 3,4; «Умение справляться со стрессами» – 3,2; «Коммуникативная компетентность» – 3,1; «Массаж» – 2,1; «Закаливание» – 0,8. Соответственно, по доступности: «Использование физических упражнений» – 4,3; «Отсутствие вредных привычек» – 4,0; «Коммуникативная компетентность» – 3,5; «Рациональное питание» – 2,5; «Массаж» – 2,5; «Умение справляться со стрессами» – 2,4; «Закаливание» – 1,9.

Средние значения разности распределились следующим образом: «Рациональное питание» – (+0,9); «Умение справляться со стрессами» – (+0,8); «Отсутствие вредных привычек» – (-0,1); «Коммуникативная компетентность» – (-0,4); «Массаж» – (-0,4); «Использование физических упражнений» – (-0,7); «Закаливание» – (-1,1).

Наибольшее количество внутренних конфликтов отмечено в сферах «Умение справляться со стрессами» – 3, и «Рациональное питание» – 1. Один внутренний вакуум отмечен в сфере «Закаливание».

У девушек сферы ЗОЖ по привлекательности расположились в следующем порядке: «Умение справляться со стрессами» – 4,3; «Использование физических упражнений» – 3,9; «Отсутствие вредных привычек» – 3,7; «Рациональное питание» – 3,4; «Коммуникативная компетентность» – 2,4; «Массаж» – 2,1; «Закаливание» – 1,3. Соответственно, по доступности: «Использование физических упражнений» – 4,8; «Рациональное питание» – 3,9; «Отсутствие вредных привычек» – 3,2; «Коммуникативная компетентность» – 2,8; «Массаж» – 2,2; «Умение справляться со стрессами» – 2,0; «Закаливание» – 1,3.

Средние значения разности распределились следующим образом: «Умение справляться со стрессами» – (+2,3); «Отсутствие вредных привычек» – (+0,5); «Закаливание» – (± 0); «массаж» – (-0,1); «Коммуникативная компетентность» – (-0,4); «Рациональное питание» – (-0,5); «Использование физических упражнений» – (-0,9).

Внутренние конфликты и вакуумы не выявлены.

Таким образом, в результате опроса показано:

1. Наиболее привлекательными сферами ЗОЖ у юношей и девушек являются «Отсутствие вредных привычек», «Умение справляться со стрессами», «Использование физических упражнений».
2. Наименее привлекательными сферами ЗОЖ у юношей и девушек являются: «Массаж» и «Закаливание».
3. Весьма привлекательной и малодоступной является сфера «Умение справляться со стрессами».
4. Весьма привлекательной и доступной представляется сфера «Использование физических упражнений».
5. Количество внутренних конфликтов у юношей относительно сфер ЗОЖ больше, чем количество внутренних вакуумов.
6. Из сфер ЗОЖ наиболее привлекательны те, которые ассоциируются с положительными эмоциями и требуют меньше финансовых затрат.

Список литературы

1. Вальдман А.В. Валеология: учебник для вузов. М.: Флинта: Наука, 2007. 416 с.
2. Зайцев Г.К. Какой должна быть «Школа здоровья» (о форуме в г.Иваново) // Валеология. 2001. № 1. С. 60-62.
3. 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.

ОЦЕНКА ВОЗМОЖНОСТЕЙ ПРОТИВНИКА НА СОРЕВНОВАНИЯХ ПО РУКОПАШНОМУ БОЮ

Ушенин А.И.

доцент 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

Новоторов Е.Е.

преподаватель кафедры физической подготовки и прикладных единоборств,
Санкт-Петербургский университет МВД России, Россия, г. Санкт-Петербург

В статье показаны варианты использования технических действий на соревнованиях, необходимых для создания ситуации нужной при достижении спортивного результата.

Ключевые слова: основные и вспомогательные упражнения, технический арсенал, психологические нагрузки, комплексная техника, курс действий, способы нападения и защиты, детальный анализ техники.

При подготовке к соревнованиям необходимо распределять время на различные виды тренировок, подбор основных и вспомогательных упражнений, что обеспечивает нужное накопление подготовленности бойца к успешному выполнению тактических замыслов в предстоящих соревнованиях.

Во время соревнований необходимо маневрирование силой спортсмена и его техническим арсеналом, в каких боях нужно затратить максимум и в каких минимум физических сил, в каких акцент сделать на быстроту, а в каких на выносливость. Тренеру при этом важно предвидеть, в какие моменты соревнований спортсмен будет испытывать наибольшие психологические нагрузки. Особенно если боец претендует на высокое место в соревнованиях. К примеру, в перерывах между боями спортсмен смотрит поединки своих товарищей по команде, тем самым он превращается в болельщика и соответственно испытывает психологическую нагрузку, этого следует избегать.

Очень важно решить, где, когда и какие технические действия (удары ругами, ногами, приёмы борьбы стоя и лёжа или комплексная техника) будут использованы в соревнованиях, какими действиями создать ситуацию, нужную для достижения спортивного результата.

Для выработки задачи тактики на поединок необходимо наметить план действий в бою с конкретным противником и, исходя из этого, определить цель, а также пути и средства ее достижения [1].

При определении цели отдельного поединка мы ограничены рамками тактики соревнований, поэтому боец устанавливает, чего он хочет добиться в результате боя, какой результат его устраивает. Определяются максимальная и минимальная цели. К примеру, если соревнования проводятся по круговой системе, то цели могут формулироваться так: «Нужно выиграть с любым преимуществом, но можно и проиграть, но не чисто», «Нужно выиграть чисто или по баллам, с меньшим преимуществом выигрывать нельзя» и т.п.

Когда цель поединка определена, определяют курс действий, который позволит добиться решения поставленной задачи, и приступают к реализации подходящего тактического решения. Если курс действий выбран неправильно, то в лучшем случае это приведет к излишней затрате сил, а в худшем – к поражению. Неумение реализовать хороший план равноценно поражению.

Если противник сильный, то на выработку тактики поединка с ним затрачивается больше времени, но при этом одновременно учитывается составление тактики на все соревнования. Следует детально проанализировать ситуацию, изучить все стороны подготовленности сильного соперника и условия, в которых будет проходить поединок.

При оценке подготовленности противника учитывается его техническая, тактическая, физическая и психологическая готовность [2].

Оценивая техническую подготовленность, определяются конкретные способы нападения и защиты, применяемые противником, а также их эффективность, что позволит в дальнейшем определить выбор лучшей тактики. При анализе следует определить, как боец выполняет атакующие действия и защищается от них (удары руками и ногами, броски со стойки, броски захватом ног, подсечки, зацепы, удержания, болевые приемы на руки и на ноги). Сначала устанавливают, какой техникой ударной или борцовской, владеет соперник лучше и в какой хуже. Затем проводится более детальный анализ выполнения технических действий. Основное требование при составлении тактики найти слабые места в защите противника,

чтобы можно было наиболее эффективно атаковать, а также сильные стороны его технической подготовленности, чтобы можно было наиболее эффективно защищаться.

Сила, быстрота, выносливость, ловкость – это те качества, по которым оценивается физическая подготовленность соперника. Основная задача – найти недостатки в развитии этих качеств у противника, так построить бой, чтобы в ходе поединка использовать свои преимущества и не позволить ему воспользоваться его преимуществами.

Чтобы оценить тактическую подготовленность соперника анализируют решения, обычно применяемые им в сходных ситуациях. При анализе тактической подготовленности сначала определяют, какую тактику – атакующую, оборонительную или контратакующую наиболее часто использует противник.

Затем устанавливают, какой вид подготовки применяет соперник для реализации тактических решений: техникой, тактикой, физическим или волевым превосходством [3].

Волевые и моральные качества дают представление о психологической подготовленности соперника, но критерии оценки этих качеств сложно запомнить, поэтому спортсмен должен иметь при себе список критериев по всем сторонам подготовленности, который обычно излагается в индивидуальном плане, отрабатываемом под руководством тренера на тренировках.

Всесторонняя оценка ситуации позволяет выявить те звенья подготовки противника (по итогам проведённых боёв на данных соревнованиях) которые помогут эффективно прогнозировать ход предстоящего поединка и выработать наиболее эффективную тактику, построенную не на домысливании, а на реальных фактах. При составлении тактического плана важную роль играют условия проведения соревнований, не меньше чем оценка возможностей противника. При этом учитывается состояние и расположение ковра, его покрытие, твёрдость, освещённость, как он расположен в зале, микроклимат (если бой будет проводиться в душном помещении, то может быстро наступить усталость). Следует учитывать и турнирное положение, в зависимости от него спортсмен выбирает или тактику нападения или оборонительную тактику.

Реализация тактики поединка начинается с проверки правильности полученной информации, на которой базируется тактическое решение. Для этого в ходе боя проводят дополнительную разведку [4].

Сначала необходимо установить характер защиты противника, для этого применяют одиночные удары или небольшие серии ударов (2-3 удара), если соперник будет защищаться от ударов подставкой рук, ног или разрывать дистанцию, то это будет пассивная защита. Если соперник после подставки под удары будет выполнять ответные действия, в том числе и при проведении бросков – контрброски, то это будет активная защита.

Для того чтобы установить характер нападения противника прекращают атакующие действия и наблюдают: какую стойку он примет (левостороннюю или правостороннюю), с чего он чаще начинает атаки (руки или ноги), постараться увидеть повторяемость в этих действиях (в том числе если он начинает атаки применяя борцовскую технику).

Для уточнения сведений о тактических намерениях противника, следят за его подготовительными действиями, устанавливая, какую ситуацию он намерен создать. Если противник намерен атаковать, то он сразу стремится сблизиться и за-

нять удобное для атаки положение. Противник, намеревающийся защищаться, в начале схватки не спешит сближаться, старается действовать на дистанции, выполняя одиночные удары. Противник, избирающий контратакующую тактику, стремится создавать видимость атаки, провоцируя на неправильное выполнение атакующих действий. Кроме этого необходимо установить, как противник перемещается по ковру, какое положение занимает на краю его, в случае атакующих действий. Если соперник предлагает высокий темп, сближается, то это свидетельствует о том, что он избирает тактику подавления физическим превосходством [5].

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. Теория и методика физической культуры. Учебник. Ю.Ф. Курамшин. Москва. 2010 г.
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. Хыбыртов Р.Б., Ушенин А.И., Торопов В.А. Характеристика педагогической системы обучения сотрудников полиции приемам рукопашного боя в средствах индивидуальной бронезащиты // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2014. № 1 (61). С.168-172.
5. Торопов В.А., Науменко С.В., Куликов М.Л., Ушенин А.И., Хыбыртов Р.Б., Дудчик В.И. Исследование процесса эффективного обучения сотрудников полиции приемам рукопашного боя: Монография- СПб: ООО «Р-КОПИ», 2018. – 112 с.

Подписано в печать 09.03.2019. Гарнитура Times New Roman.
Формат 60×84/16. Усл. п. л. 9,18. Тираж 500 экз. Заказ № 81
ООО «ЭПИЦЕНТР»
308010, г. Белгород, пр-т Б. Хмельницкого, 135, офис 1
ООО «АПНИ», 308000, г. Белгород, Народный бульвар, 70а