



АГЕНТСТВО ПЕРСПЕКТИВНЫХ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ НАУКИ И ТЕХНОЛОГИЙ



№ 9
Часть VIII

СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ
ПО МАТЕРИАЛАМ IX МЕЖДУНАРОДНОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
Г. БЕЛГОРОД, 31 ДЕКАБРЯ 2015 Г.

ISSN 2413-0869

АГЕНТСТВО ПЕРСПЕКТИВНЫХ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ
(АПНИ)

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ НАУКИ И ТЕХНОЛОГИЙ

Сборник научных трудов
по материалам
IX Международной научно-практической конференции

г. Белгород, 31 декабря 2015 г.

В восьми частях
Часть VIII



Белгород
2015

УДК 001
ББК 72
С 56

Современные тенденции развития науки и технологий :
С 56 сборник научных трудов по материалам IX Международной научно-практической конференции 31 декабря 2015 г.: в 8 ч. / Под общ. ред. Е.П. Ткачевой. – Белгород : ИП Ткачева Е.П., 2015. – № 9, часть VIII. – 164 с.

В сборнике рассматриваются актуальные научные проблемы по материалам IX Международной научно-практической конференции «Современные тенденции развития науки и технологий» (г. Белгород, 31 декабря 2015 г.).

Представлены научные достижения ведущих ученых, специалистов-практиков, аспирантов, соискателей, магистрантов и студентов по педагогике и психологии.

Информация об опубликованных статьях предоставляется в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ) по договору № 301-05/2015 от 13.05.2015 г.

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

УДК 001
ББК 72

ISSN 2413-0869

© Коллектив авторов, 2015
© ИП Ткачева Е.П. (АПНИ), 2015

СОДЕРЖАНИЕ

СЕКЦИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»	6
<i>Абшилава Э.Ф.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ДЕТЯМ С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ	6
<i>Андреева Н.В., Виниченко М.А.</i> ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ ПРОФИЛЬНЫХ ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКИХ КЛАССОВ К ВУЗОВСКОМУ ОБУЧЕНИЮ	10
<i>Арушанова А.Г.</i> ПАРЦИАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА «ВЕСЁЛЫЙ ДЕНЬ ДОШКОЛЬНИКА» («ВеДеДо»): РОЛЬ ИГРЫ В РАЗВИТИИ ПРЕДПОСЫЛОК ГРАМОТНОСТИ У ДЕТЕЙ ПЯТОГО ГОДА ЖИЗНИ.....	14
<i>Атахожяев В., Абдумуталипова Х., Алижанова М., Ходжаева Н., Сайфутдинова М., Хамдамов Х.</i> МАШРИКЗАМИН – МИР МУДРЕЦОВ, ЦЕННЫХ СОВЕТОВ. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИХ В СОВРЕМЕННОМ ВОСПИТАНИИ ГАРМОНИЧНО РАЗВИТОЙ ЛИЧНОСТИ.....	21
<i>Афанасьева Л.И., Маркова О.П.</i> ВЛИЯНИЕ НАЦИОНАЛЬНЫХ ТРАДИЦИЙ НА ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ В ЯКУТСКИХ СЕМЬЯХ	25
<i>Багнетова Е.А., Петров М.И.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ЗДОРОВЬЯ ШКОЛЬНИКОВ.....	28
<i>Большакова О.А., Воробьева Г.Е.</i> ЗНАЧИМОСТЬ СФОРМИРОВАННОСТИ ГРАФОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ НА ПОДГОТОВКУ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	31
<i>Вершинин Н.Н., Безбородова О.Е., Авдонина Л.А.</i> РОЛЬ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ СВЯЗЕЙ ПРИ ПРОЕКТИРОВАНИИ МОДУЛЬНОЙ СТРУКТУРЫ ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ.....	33
<i>Виниченко М.А., Гурьянова И.В.</i> ОРГАНИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ	36
<i>Горелова М.В., Юматова И.И.</i> ОТНОШЕНИЕ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	39
<i>Долгова В.В.</i> ДОМИНАНТНЫЕ КАЧЕСТВА УЧИТЕЛЯ БУДУЩЕГО	45
<i>Жигалина Е.В.</i> АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	47
<i>Жильцова И.В.</i> СОЗДАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ СРЕДЫ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА И ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	51
<i>Игебаева Ф.А.</i> О ВОСТРЕБОВАННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «МЕЖЛИЧНОСТНОЕ ОБЩЕНИЕ И КОММУНИКАЦИИ» В АГРАРНОМ УНИВЕРСИТЕТЕ.....	54
<i>Игнатьева Т.С., Антонова Н.А.</i> ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В РАЗВИТИИ ДОБРОТЫ И ГУМАННОСТИ У СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ ВУЗОВ	56
<i>Исаева И.В.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧАЩИХСЯ 9-Х КЛАССОВ: ПОДГОТОВКА К ВЫБОРУ ПРОФИЛЯ.....	59
<i>Калмыкова Е.А., Миронова А.Г.</i> ИНКЛЮЗИВНЫЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ	62

Калмыкова Е.А., Агафонова И.А. ПРОБЛЕМЫ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ СО СВЕРСТНИКАМИ	65
Киселева В.Е., Ноговицына Н.М. СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ В МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ ШКОЛЕ	68
Климченко И.В. РУБЕЖНЫЙ И ИТОГОВЫЙ КОНТРОЛЬ В РАМКАХ РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗе.....	70
Коренблит С.С. ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ПРЕДПОСЫЛОК ГРАМОТНОСТИ У ДЕТЕЙ НА ПРИНЦИПАХ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ПАРЦИАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЕ «ВЕСЁЛЫЙ ДЕНЬ ДОШКОЛЬНИКА» («ВеДеДо»)	72
Корепина Л.Ф. «ОСНОВАТЕЛЬ РУССКОГО ПЕЙЗАЖА НАСТРОЕНИЯ» – ФЁДОР АЛЕКСАНДРОВИЧ ВАСИЛЬЕВ	77
Корепина Л.Ф. РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ КУРСА «ТЕОРИИ И ТЕХНОЛОГИИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ» (3-Й КУРС)	81
Кузнецова А.А. ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЗАПУЩЕННОСТИ ДЕТЕЙ В ПСИХОЛОГИИ	84
Кузнецова Е.И., Солощенко М.Ю. ПРЕЗЕНТАЦИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ	91
Куликова Т.С. ТЕСТИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ПО МАТЕМАТИКЕ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ИНСТИТУТА	93
Курдюмова И.М. РАЗВИТИЕ ТЕОРИИ СИТУАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ: ОБЩИНЫ ПРАКТИКИ В ВЕЛИКОБРИТАНИИ	96
Михалец И.В. СТРУКТУРА ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ	99
Москалева Н.Н., Бобылева Е.В. ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ СРЕДСТВАМИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ.....	102
Овсянников А.О. ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ТЕОРИИ АППРОКСИМАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ НА ВТОРОМ ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ	105
Овсянникова Е.А., Третьякова О.Д. СКАЗКОТЕРАПИЯ КАК МЕТОД ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ И ВЗРОСЛЫМИ	109
Окунева Л.И. МОДЕЛИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ, СКЛОННЫХ К КИБЕРАДДИКЦИИ.....	112
Петренко О.В., Показанникова Л.Т., Петренко С.В., Семкин А.Г. РАЗВИТИЕ ВНИМАНИЯ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПОДВИЖНЫХ ИГР	116
Петренко О.В., Николаева Е.С., Петренко С.В., Исаев Р.Ю. ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ.....	121

Позднякова Ю.С., Сапронова С.Г. ЛАБОРАТОРНЫЕ РАБОТЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ.....	124
Половодов Ю.А., Половодов Д.А., Половодова Е.А., Сергин С.Е. ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ИННОВАЦИОННЫХ МЕТОДОВ МОТИВАЦИИ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ.....	126
Сергиенко А.С. ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	132
Соломенцева В.Н. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ ИНТЕРЕСА К МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ СКАЗКИ.....	134
Трофимова Е.Д. ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ.....	136
Худяков К.С., Дорошенко Е.Ф. МЕСТО И ФОРМЫ КОНТРОЛЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В СООТВЕТСТВИИ С ТРЕБОВАНИЯМИ ФГОС	140
Черкасова С.А. РОЛЬ СЕМЬИ В ВОЗНИКНОВЕНИИ БУЛЛИНГА У ДЕТЕЙ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	143
Чунтул А.В., Рябинин В.А., Яценко А.Н., Желонкин В.И. ЭРГОНОМИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННОЙ СОИ В СИСТЕМЕ «ЭКИПАЖ- ВЕРТОЛЕТ».....	146
Шарафутдинова Г.Г., Макунева Г.Г. МАТЕМАТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР	162

СЕКЦИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ДЕТЯМ С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ

Абишлага Э.Ф.

врач, Государственное бюджетное учреждение здравоохранения
Свердловской области «Детская клиническая больница
восстановительного лечения», Научно-практический центр «БОНУМ»,
Россия, г. Екатеринбург

В статье рассматриваются цели и задачи психолого-педагогической помощи детям с синдромом дефицита внимания и гиперактивности, определены основные рекомендации родителям и педагогам. Определены факторы возникновения синдрома дефицита внимания и гиперактивности.

Ключевые слова: психолого-педагогическая помощь, гиперактивность, синдром дефицита внимания, нарушения внимания, импульсивность.

Для того чтобы ребенку с СДВГ оказать своевременную помощь необходимо провести квалифицированное диагностическое обследование. Здесь имеется в виду, не только подтверждение, поставленного диагноза, но и углубленное всесторонне изучение каждой отдельно индивидуальной ситуации и истории развития. Потому что без индивидуального понимания проблемы будет затруднено и оказание помощи окажется малоэффективным.

Диагностическое обследование детей с СДВГ включает в себя несколько основных, первостепенных целей: установка диагноза СДВГ; обнаружение истекающих проблем и расстройств; выявление локализации расстройства в биологическом, социальном и психологическом контексте жизнедеятельности несовершеннолетнего; составление полной картины жизни ребенка [2; с. 115].

Для установления диагноза СДВГ обязательным является соблюдение диагностических критериев. Ведь риск ошибок при диагностике очень высок и обуславливается целым рядом факторов: во-первых, симптомы СДВГ характеризуются чрезмерным и несоответствующим возрасту выражением типичного поведения ребенка, зачастую сложно установить границу между расстройством и вариантом темперамента. Во-вторых, часто наблюдается ситуативная вариабельность симптомов и в определенной среде (в частности на консультации у врача) они могут не проявляться. В-третьих, диагноз СДВГ устанавливается на основе подтверждения существования симптомов расстройства родителями и учителями – соответственно высок риск субъективности в оценке. В-четвертых, отсутствуют инструментальные методы подтверждения СДВГ, также нет патогномических симптомов. В-пятых, нарушение внимания, импульсивность и гиперактивность могут быть неспецифическими проявлениями других психиатрических и соматических рас-

стройств. С целью снижения риска ошибок введены определенные диагностические критерии. Для того чтобы установить диагноз необходимо использовать следующие критерии: [1; с. 77].

Критерии группы А.

У обследуемого наблюдаются симптомы нарушения внимания или гиперактивности – импульсивности (или же обеих) не меньше чем 6 месяцев. (А1) Нарушение внимания. Здесь обязаны присутствовать, по крайней мере, шесть из следующих симптомов: часто не может сосредоточиться на деталях или делает ошибки по невнимательности; часто возникают проблемы с удержанием внимания на задании или игре; часто имеет проблемы с организацией своей работы или при выполнении задания; часто без интереса приступает к выполнению работы, требующей длительного сосредоточения внимания; склонен терять или забывать вещи, которые необходимы ему для выполнения задания; быстро отвлекается на различные раздражители; очень часто никого не слушает, даже если к нему обращаются взрослые; часто уклоняется от указаний, не выполняет их до конца, или выполняет не так, как требовалось; часто все забывает.

(А2) Гиперактивность-импульсивность – должны присутствовать, по крайней мере, шесть из следующих симптомов:

Гиперактивность: постоянно ерзает, ему трудно усидеть на месте; не может сидеть на одном месте, обычно ходит на уроках; много бегает и «все переворачивает» там, где этого делать не следует; не может тихо, мирно играть или же отдыхать; действует как будто «заведенный», похож на игрушку у которой включён моторчик; чрезмерно много говорит.

Импульсивность: часто преждевременно начинает говорить, не может дослушать вопрос до конца; нетерпелив, не может дождаться своей очереди; прерывает разговор других детей и взрослых, вмешивается в их деятельность;

Б. Симптомы расстройства.

В. Симптомы обязаны обнаруживаться, по крайней мере, в двух разных сферах, например, в школе и дома.

Г. Расстройство приводит к существенным трудностям в социуме, учебной и профессиональной (для взрослых) деятельности.

Д. Данные симптомы не являются следствием других психиатрических или соматических заболеваний [4; с. 90].

Итогом тщательной диагностики должна быть исчерпывающая диагностическая форма, из которой вытекает комплексный план помощи семье и ребенку и в которой содержится: основной диагноз; коморбидные расстройства и сопутствующие проблемы; психологическая характеристика ребенка; характеристика семьи ребенка; характеристика социально-образовательного контекста жизни ребенка; анализ основных отрицательных и положительных факторов влияния на динамику развития ребенка, характеристика взаимодействия этих факторов, прогностическое формулирование [9; с. 78].

Как диагностическое обследование носит комплексный характер, так и психолого-педагогическая помощь должна быть многоуровневой и разноплановой. Работу рекомендуется вести в нескольких направлениях: непосредственно с ребёнком; с ближайшим окружением; с педагогическо-воспитательным составом.

Рассмотрим, какую же помощь можно оказать данной категории людей.

Психолого-педагогическая помощь детям: обязателен индивидуальный подход; – учет личностных особенностей, особенностей эмоциональной сферы; – включать в индивидуальные, а только затем в групповые формы работы; использовать в работе с детьми программу нейропсихологического развития и коррекции детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности; обязательное соблюдение режима дня; использование игр и упражнений, направленных на развитие внимания, саморегуляции, снижение импульсивности; применение релаксационных упражнений [8; с. 21-30].

Психолого-педагогическая помощь родителям (ближайшему окружению). Цель: просветительско-профилактическое консультирование родителей.

Задачи: расширение сознания и повышение психологической компетентности родителей и изменение отношения к проблеме; повышение стрессовой и кризисной толерантности; определение степени отклонения в их поведении и взаимоотношениях с окружающими (родитель-ребенок, взрослый-взрослый); психологическая коррекция конфликтных взаимоотношений родителей с детьми, неадекватных родительских установок и стереотипов воспитания.

Психолого-педагогическая помощь педагогическо-воспитательному составу: консультирование об особенностях детей с СДВГ; тренинги по развитию навыков взаимодействия с данной категорией детей; снижение психоэмоционального напряжения [5; с. 56].

Рекомендации для родителей, направленные на продуктивное взаимодействие с гиперактивными детьми: безусловное принятие ребенка; уважение по отношению к нему; поддержание распорядка дня; не злоупотребляйте словами «нет» и «нельзя»; ваш тон должен быть благожелательным и спокойным; применяйте зрительную стимуляцию; необходимо давать задания по очереди; Старайтесь избегать мест, где большое скопление людей; поощряйте положительное поведение; хвалите, замечайте его успехи; старайтесь ограничивать выбор, но не навязывать его; заранее договаривайтесь с ребенком о времени игры, о длительности прогулки и т. д.; создайте дома тихую, уютную атмосферу; обязательно последовательность воспитания; инструкции, даваемые ребенку должны быть ему понятны и звучать четко; переключайте сами его деятельность; не допускайте перегрузку нервной системы [3;7; с. 67.].

Наука не стоит на месте и за последнее время вырабатываются все новые и новые направления коррекции, в частности, и коррекции СДВГ. По-

этому, считаем важным отметить, здесь такое новейшее направление работы, как психокинезиология.

Психокинезиология – новый универсальный метод, позволяющий быстро и эффективно настроить организм на защиту от стресса, избавить его от последствий пережитого психоэмоционального напряжения. Психокинезиология доказала свою эффективность в работе с такими проблемами, как: психоэмоциональное переживание смерти близкого человека; внутрисемейные и межличностные конфликты, разводы; пограничные психоэмоциональные состояния (хроническая депрессия, бессонница, апатия, немотивированная агрессивность, плаксивость и др.); психосоматические заболевания (частые простуды, аллергия, боли в различных участках тела, излишний или недостаточный вес и др.); СДВГ и др., расстройства [6; с. 89].

В связи с этим разрабатываются комплексные программы психокинезиологической реабилитации детей с СДВГ, которые уже доказали свою эффективность.

Таким образом, для того чтобы ребенку с СДВГ оказать своевременную помощь необходимо провести квалифицированное диагностическое обследование. Здесь имеется в виду, не только подтверждение, поставленного диагноза, но и углубленное всесторонне изучение каждой отдельно индивидуальной ситуации и истории развития. Потому что без индивидуального подхода понимание проблемы будет затруднено и оказание помощи окажется малоэффективным. После чего необходимо оказание ребенку и его семье психолого-педагогической помощи, которая должна быть многоуровневой и разноплановой. Работу рекомендуется вести в нескольких направлениях: непосредственно с ребёнком; с ближайшим окружением; с педагогическо-воспитательным составом.

Список литературы

1. Берг Л., Вельфль А., Пассольт М. СДВГ. Коррекция психомоторного развития. – М.: Издательский центр «Академия», 2004.
2. Брызгунов И.П., Е.В. Касатикова «Непоседливый ребенок или все о СДВГ». 2006.
3. Заваденко Н. Н. Гиперактивность и дефицит внимания в детском возрасте. – М.: Издательский центр «Академия», 2005.
4. Заваденко Н. Н. Как понять ребёнка: дети с СДВГ. – Школа-Пресс, 2003.
5. Кошелева А. Д., Перегуда В. И. Гиперактивные дети; Пермь, 2005.
6. Моница Г.Б., Е. Лютова-Робертс, Л. Чутко «Гиперактивные дети. Психолого-педагогическая помощь». 2007.
7. Перегуда В. И., Кошелева А.Д. дети с СДВГ: Как помочь им и их родителям //Дошкольное воспитание. № 8.- С. 45-50.
8. Сиротюк А.Л. статья – Детская гиперактивность: причины, рекомендации. Дошкольное воспитание. 2007. №8. – С. 21-30.
9. Чутко Л. С. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью и сопутствующие расстройства. – СПб.: Хока, 2007.

ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ ПРОФИЛЬНЫХ ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКИХ КЛАССОВ К ВУЗОВСКОМУ ОБУЧЕНИЮ

Андреева Н.В.

доцент кафедры общей и прикладной физики, канд. физ.-мат. наук,
Белгородский государственный национальный исследовательский университет,
Россия, г. Белгород

Виниченко М.А.

доцент кафедры психологии, канд. психол. наук, доцент,
Белгородский государственный национальный исследовательский университет,
Россия, г. Белгород

В статье обсуждается содержание профильной подготовки старшеклассников физико-математических классов. Оценка начальной профессиональной подготовки: критерии и показатели эффективности начальной профессиональной подготовки к условиям обучения в вузе.

Ключевые слова: профильная подготовка, профильные классы, адаптация.

Подготовка будущих физиков, математиков, и информатиков в физико-математических классах реализуется на двух уровнях. Первый уровень подготовки осуществляется школьными учителями в профильных классах, формируемых из учащихся на основе добровольного выбора с объемом программы, предусмотренной современными базисными учебными планами профильного обучения – федеральным компонентом государственного стандарта: 5 часов физики, 6 – математики. Второй – гораздо более высокий уровень подготовки осуществляется в лицейских или профильных физико-математических классах при ВУЗах с углубленным изучением профильных предметов [3, 4, 9]. Профильное обучение – средство дифференциации и индивидуализации обучения, которое позволяет полнее учитывать интересы и способности учащихся, создавать условия для их образования в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями [13]. Начальная профессиональная подготовка, предназначенная для учащихся с уже сформированными профессиональными планами, ее функция – дать им «азы» выбранной профессии, обеспечивая их подготовку в рамках профильных классов при ВУЗах или спецшколах уже как начинающих специалистов. Начальная профессиональная подготовка будущих физиков в профильных физико-математических классах – это образовательный процесс по формированию у учащихся начальных профессиональных знаний, умений, компетентностей, обеспечивающих будущему студенту и специалисту успешность в деятельности, направленной на «исследование и изучение структуры и свойств природы на различных уровнях ее организации от элементарных частиц до вселенной, полей и явлений, лежащих в основе физики, на основе новых методов исследований основных закономерностей природы» [8]. Таким образом,

оценка начальной профессиональной подготовки должна включать в себя диагностику: начальных профессиональных знаний; начальных профессиональных умений; начальных профессиональных компетентностей.

Профессиональная компетентность складывается из ключевых и функциональных (базовых и специальных) компетентностей [4, 11]. Ключевые (общие) компетентности необходимы для социально-продуктивной деятельности любого современного специалиста. Базовые – это компетентности в определенной профессиональной области. Специальные – компетентности, необходимые для решения конкретной профессиональной задачи. Если профессиональная компетентность – это «способность и готовность специалиста к реализации приобретенных знаний, умений, навыков, опыта в реальной профессиональной деятельности» [5], тогда начальная профессиональная компетентность в области физики – это способность и готовность выпускника физмат класса к реализации и использованию приобретенных в профильном классе начальных профессиональных знаний, умений, навыков, опыта на факультетах физического/физико-технического профилей вузов, а также послевузовского образования (аспирантура) и в дальнейшей профессиональной деятельности в области физики.

Подобно тому, как качество подготовки специалиста оценивается не оценками в дипломе, а его конкурентоспособностью на рынке труда, эффективность начальной профессиональной подготовки выпускников школ рациональнее проверять на студенческой фазе – среди студентов первого курса вузов (взгляд на студента как на выпускника определенной школы и класса).

Критериями и показателями эффективности начальной профессиональной подготовки учащихся физико-математических классов являются:

1. Результативность. Критериальной характеристикой начальных профессиональных базовых и операциональных (компетентностных) знаний и умений выступает результативность подготовки, определяемая количеством выпускников физмат классов, поступивших на факультеты физического/физико-технического профилей.

2. Отсутствие проблем в учебном процессе на факультетах студентов первого курса является еще одной критериальной характеристикой полученных в процессе начальной профессиональной подготовки базовых, а также операциональных знаний, умений.

3. Адаптация к учебному процессу в университете (на факультете). Адаптация к процессу обучения предусматривает перестройку познавательной, мотивационно-ценностной и эмоционально-волевой сфер личности [2, 3, 4] и определяется скоростью и результатами этой перестройки. Так как основой модели компетентности являются структурные компоненты этих же сфер – когнитивная составляющая (функциональная грамотность), мотивы и ценности, эмоционально-волевая саморегуляция, то адаптация является яркой критериальной характеристикой начальной профессиональной подготовки. 4. Реализация ценностных ожиданий. Установки в отношении будущих ожидаемых событий и действий («ценностные ожидания») определяются мотивами, источниками становления которых являются потребности и ценности.

По Дж. Равену структурными компонентами любой компетентности являются когнитивная, мотивационно-ценностная, эмоционально-волевая, навыки и опыт поведения в ситуациях преодоления трудностей [15]. Дж. Равеном и М. Фишбейном показано, что компетентность специалиста оценивается степенью реализации ожиданий в процессе трудовой деятельности, так как деятельность и активность – ядерный смысл компетенций [15, 17]. Оценка компетентности посредством методики ценностных ожиданий является наиболее эффективной, так как позволяет определить ценности учащихся через их ожидания в отношении своих и чужих действий и степень важности, которую они придают каждому из ожидаемых последствий от этих действий [17]. Следовательно, критерием оценки когнитивной и мотивационно-ценностной составляющей компетентности выпускника физико-математического класса может быть реализация ожиданий его (как абитуриента, поступившего в ВУЗ) от учебного процесса, от преподавателей вуза. Таким образом, оценка начальной профессиональной компетентности может быть успешно осуществлена с помощью таких критериев, как адаптация к учебному процессу; реализация ожиданий выпускника; результативность подготовки, так как эти три критерия в той или иной мере охватывают и определяют все четыре структурные компоненты компетентности. Основными из указанных критериев являются адаптация и реализация ожиданий [9].

Наиболее современным определением понятия психической адаптации представляется следующее: «Психическую адаптацию можно определить как процесс установления оптимального соответствия личности и окружающей среды в ходе осуществления свойственной человеку деятельности, который позволяет индивидууму удовлетворять актуальные потребности и реализовать связанные с ними значимые цели (при сохранении физического и психического здоровья), обеспечивая в то же время соответствие психической деятельности человека, его поведения требованиям среды» [7]. Ф.Б. Березин выделил три аспекта психической адаптации: собственно психический, социально-психологический и психофизиологический [7].

Обычно необходимость социально-психологической адаптации возникает в связи с кардинальной сменой деятельности человека и его социального окружения. Такую ситуацию мы можем наблюдать при переходе бывших школьников на вузовскую систему обучения.

Отличительной чертой университета от школы является самостоятельная деятельность студентов [1]. Тем не менее, трудности, с которыми сталкивается любой учащийся, имеют прямое отношение к учебному процессу и заключаются в следующем: качество восприятия и обработки получаемой информации; личностная адаптация к условиям ВУЗа; раскрытие своего творческого потенциала [18].

В традиционном плане социально-психологическая адаптация студентов первого курса рассматривается как совокупность трех аспектов, отражающих основные направления деятельности студентов [16]: адаптация к условиям учебной деятельности (приспособление к новым формам преподавания, контроля и усвоения знаний, к иному режиму труда и отдыха, самостоятель-

ному образу жизни и т.п.); адаптация к группе (включение в коллектив сокурсников, усвоение его правил, традиций); адаптация к будущей профессии (усвоение профессиональных знаний, умений и навыков, качеств). В реальной жизни эти аспекты неразрывно связаны между собой.

Среди критериев оценки психической адаптации в условиях определенной профессиональной деятельности указываются [9]: успешность деятельности; способность избегать ситуаций, создающих угрозу для трудового процесса и эффективно устранять возникшую угрозу; осуществление деятельности без значимых нарушений физического и психического здоровья; удовлетворенность своей деятельностью, своим положением; связывание своих личных планов с этой деятельностью в перспективе.

Таким образом, оценка начальной профессиональной компетентности может быть успешно осуществлена с помощью таких критериев, как адаптация к учебному процессу; реализация ожиданий выпускника; результативность подготовки, так как эти три критерия в той или иной мере охватывают и определяют все четыре структурных компонента компетентности. Основными из указанных критериев являются адаптация и реализация ожиданий.

Список литературы

1. Андреева Д.А. О понятии адаптации. Исследование адаптации студентов к условиям учебы в вузе // Человек и общество, Вып. XI-II.- М., 1973.- С. 25-27.
2. Андреева Н.В., Виниченко М.А.Г.А.В., Манько И.В., Мишина О.О., Лаврченко Т.О., Лаврова Ю.С. Решение творческих задач в школьном курсе физики // В сборнике: 21 век: фундаментальная наука и технологии Материалы VI международной научно-практической конференции. н.-и. ц. «Академический». North Charleston, SC, USA, 2015. С. 56-58.
3. Андреева Н.В., Виниченко М.А. Академическая мобильность студента инженерной специальности в условиях двухуровневой системы образования // В сборнике: Проблемы социализации личности в контексте непрерывного профессионального образования Материалы Международной научно-практической конференции. Под общей редакцией профессора В.Н. Скворцова Редакционная коллегия: проф. Н. М. Полетаева (отв. ред.), Е. Е. Журинская, А. Д. Абашина, И. В. Осмоловская, О. К. Смирнова, Л. Е. Лукина. Санкт-Петербург, 2014. С. 24-28.
4. Андреева Н.В., Виниченко М.А. Компетентностный подход в организации научно-исследовательского общества в современной школе // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2013. № 22. С. 95-99.
5. Артюхова, И.С. Проблема выбора профиля обучения в старшей школе // Педагогика. – 2004. – №2. – С. 28-33.
6. Асеев В.Г. Теоретические аспекты проблемы адаптации // Адаптация учащихся и молодежи к трудовой и учебной деятельности – Иркутск, 1986. – С.3-17.
7. Березин, Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека/ Ф.Б.Березин.- Л., "Наука", 1988. – 270 с.
8. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович. – М.: Владос, 1995. – 289 с.
9. Воробьев Г.Г. Молодежь в информационном обществе. М., 1990.
10. Гамезо М.В., Петрова Е.А., Орлова Л.М./Возрастная и педагогическая психология: Учеб. пособие для студентов всех специальностей педагогических вузов. – М.: Педагогическое общество России, 2003. – 512 с.

11. Данияров С.Б., Соложенкин В.В., Краснов И.Г. Взаимосвязь физиологических и психологических показателей в процессе адаптации у студентов // Психол. журн.- 1989. – N 1. - С. 99-105.
12. Дзятковская Е.Н. Учет индивидуальных особенностей школьников при подготовке к профильному обучению// Профильная школа. – 2003. – №2. – С. 24-26.
13. Зотова О.И., Кряжева И.К. Некоторые аспекты социально-психологической адаптации личности // Психологические механизмы регуляции социального поведения – М., 1979. – С. 220.
14. Кон, И.С. Психология юношеского возраста / И.С.Кон. – М.: Просвещение, 1999 – 274 с.
15. Кузнецов П.В. Адаптация как функция развития личности. Саратов, 1991.
16. Милославова И.А. Понятие и структура социальной адаптации. Автореферат дисс. ... кандидата филос. наук. Л., 1974, 24 с.
17. Поляков, В.А. Профессиональное самоопределение молодёжи / В.А. Поляков // Педагогика. – 1999. – №5. – С. 33-37.
18. Шапкин С.А., Дикая Л.Г. Деятельность в особых условиях: компонентный анализ структуры и стратегий адаптации // Психол. журн. 1996. Т. 17. №1, с. 19-35.

ПАРЦИАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА «ВЕСЁЛЫЙ ДЕНЬ ДОШКОЛЬНИКА» («ВеДеДо»): РОЛЬ ИГРЫ В РАЗВИТИИ ПРЕДПОСЫЛОК ГРАМОТНОСТИ У ДЕТЕЙ ПЯТОГО ГОДА ЖИЗНИ¹

Арушанова А.Г.

ведущий научный сотрудник лаборатории проектирования и экспертизы инновационных образовательных систем, канд. пед. наук, ст. науч. сотрудник, Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО, Россия, г. Москва

В статье рассматриваются теоретические аспекты развития предпосылок грамотности у дошкольников в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Обосновывается инновационная технология стимулирования речевой аналитико-синтетической активности, лингвокреативной деятельности детей с применением звукозаписей песен в рамках Парциальной образовательной программы «Весёлый день дошкольника» («ВеДеДо»). Дается описание технологии формирования предпосылок грамотности у детей пятого года жизни, хода преобразующего эксперимента в ДОО и его результатов. Показано влияние инновационной технологии использования песен в образовательном процессе детского сада на развитие речи детей, звуковой аналитико-синтетической лингвокреативной активности. Возникновение интереса к чтению, творческих игр в читающего человека. Индивидуализации образования, обеспечение дошкольнику позиции субъекта в образовательном процессе.

Ключевые слова: предпосылки грамотности, самодеятельная творческая игра, игры в читающего человека, автодидактическое средство, инновационная технология «Весёлый день дошкольника» («ВеДеДо»).

Грамотность – общекультурный навык, заключающийся в умении читать и писать, этап в освоении родного языка, его письменной формы. Ста-

¹ Статья подготовлена в рамках поддержанного Российским гуманитарным научным фондом проекта № 15-06-10127 «Психолого-педагогические условия развития предпосылок грамотности у дошкольников».

новление грамотности у дошкольника происходит в контексте общего речевого развития [1; 2].

Определение содержания, средств, методов и форм обучения родному языку в лингводидактике (общей теории обучения языкам) строится с учетом современных знаний о механизмах речи, о природе речевой деятельности (А. Г. Арушанова, С. С. Коренблит, Е. С. Рычагова; С. М. Вишнякова; Т. В. Волосовец, О. С. Ушакова; Горелов, Седов; Ю. Н. Караулов; С. С. Коренблит; А. А. Леонтьев; Н. И. Лепская; К. Ф. Седов; К. Я. Сигал; Ф. А. Сохин; Е. Ф. Тарасов; О. И. Уланович; Т. Н. Ушакова; С. Н. Цейтлин; А. М. Шахнарович; Н. М. Юрьева, В. И. Яшина и др.).

Современный взгляд на речевое развитие ставит его в контекст личностно ориентированного образования как компетенцию языковой личности [1; 2; 3; 7; 8; 10; 14; 16; 17; 18]. С этой точки зрения речевое воспитание дошкольника выступает как обучение общению на родном языке, и при этом само обучение понимается широко, как взаимодействие с идеальной формой, то есть культурой (В. Т. Кудрявцев; К. Ф. Тарасов; В. И. Слободчиков; Е. О. Смирнова; А. М. Шахнарович; Д. Б. Эльконин).

В русле общего речевого развития предпосылками грамотности выступают ориентировочные пробующие действия ребенка по обследованию звуковой и смысловой стороны слова, формально-семантических отношений между словами; лингвокреативная активность в сфере фонетики, лексики, грамматики, игры со звуками, словами, рифмами, смыслами, словотворчество. В процессе лингвокреативной активности у дошкольника формируется элементарное осознание языковой действительности, метаязыковая функция речевой деятельности (Р. Е. Левина; Е. Ю. Протасова; К. Я. Сигал; Ф. А. Сохин; О. С. Ушакова; А. М. Шахнарович; Р. О. Якобсон).

Особый этап в развитии метаязыковой функции имеет место на пятом году жизни ребенка, когда расцветает словотворчество, спонтанные игры со звуками, словами, рифмами, смыслами.

Анализ состава предпосылок грамотности у дошкольников, их возникновения в процессе развития речи как средства общения обусловил построение преобразующего эксперимента в группе детей пятого года жизни в форме разнообразных видов деятельности: образных, режиссерских, сюжетно-дидактических, театрализованных игр, музыкальной, изобразительной, конструктивной, познавательной деятельности, словесного творчества, содержательного личностного общения – во взаимосвязи с самостоятельной детской активностью. Включение в образовательный процесс двух видов учебно-методических комплектов образовательной программы «Весёлый день дошкольника» («ВеДеДо») – имеющих широкий спектр влияния на все стороны речевого развития – фонетику, словарь, грамматический строй, поэтический слух, структуры связного высказывания, – и специально направленные на развитие звуковой аналитико-синтетической деятельности через использование в них языковых игр [6].

Участвуя в разнообразных речевых дидактических играх, ребенок осваивает значения слов *звук, слово, предложение* на уровне остенсивных

определений. У него формируется представление о линейности и дискретности речи, что также входит в состав компетенции грамотности (Г. П. Белякова; Н. С. Варенцова; Н. В. Дурова; Л. Е. Журова; А. И. Максаков, Г. А. Тумакова; Ф. А. Сохин). В старшем дошкольном возрасте у детей ярко проявляется интерес собственно к чтению, к письменным языковым знакам. Они просят прочитать написанное, играют в читающего человека: как будто читают, как будто пишут (каляки-маляки), «учат грамоте» кукол, печатают буквами свое имя, отдельные буквы и слова. Интерес к чтению – важнейшая предпосылка грамотности, которую необходимо всячески поддерживать и развивать [1; 2; 8].

В том, чтобы дошкольники научились читать, заинтересованы все: родители, школа, сами дети. Детей учат читать в подготовительных классах при школе, на дополнительных занятиях в детском саду, в многочисленных кружках и студиях. Учат родители, бабушки и дедушки. Это стихийный процесс, отражающий реальную картину всеобщей заинтересованности в читающем дошкольнике.

Л. С. Выготский считал, что грамоте можно и нужно учить с пятилетнего возраста. Это сензитивный период. Но обучение в дошкольном возрасте должно строиться по программе самого ребенка и вырастать из потребности в игре. Буква должна быть востребована как элемент игры. Чтением дошкольник должен овладеть так же естественно, как он овладевает устной речью. Именно в игре формируется способность оторвать звучащее слово от обозначаемого им предмета через жест, использование предмета заместителя, игрушки. Письменный знак возникает как результат формирования символической функции мышления. Опирается на наглядные образы в рисовании, жестикуляции. В игре формируется произвольность поведения, способность подчинения правилу, отрыв образа от предмета и произвольное оперирование им, которые составляют фундамент письменной речи как произвольной контекстной речевой деятельности. Таким образом, Л. С. Выготским показан механизм спонтанного овладения дошкольником грамотой вне прямого обучения, вне учебной деятельности. Обозначена роль ребенка как подлинного субъекта образовательного процесса, в качестве которого выступает его свободная творческая самодеятельная игра.

В лингводидактике дошкольного возраста этот подход к формированию грамотности проигнорирован. В качестве обучающего средства рассматривается *словесная дидактическая игра*, которая включается в организованное фронтальное занятие. Установка на обучение через игру как предпочтительную организационную форму приводит к тому, что дети лишаются условий для развития *самодеятельной* творческой игры. Так называемые сюжетно-ролевые игры нагружаются учебными задачами, регламентируются взрослым, становятся выхолощенной репродуктивной деятельностью. Специалисты бьют тревогу по поводу судьбы подлинной самодеятельной творческой игры дошкольника (Е. Е. Кравцова, В. Т. Кудрявцев, С. Л. Новоселова, Е. О. Смирнова, Е. В. Трифонова).

В парциальной образовательной программе «Весёлый день дошкольника» [6] разработана система учебно-методических комплектов, в которых аналитико-синтетическая лингвокреативная активность детей стимулируется через специально созданные песни с веселым завлекательным сюжетом, иллюстрации к песням и многообразные формы обогащения культурно-образовательной, предметной среды, вовлекающие детей во взаимодействие с предметами, игрушками и партнерами. В разнообразные игры со звучащим словом, словесное творчество. При этом применение УМК не требует от взрослого специальных знаний, обучение осуществляется непроизвольно на принципах автодидактизма.

Обращение к песне продиктовано многочисленными данными о мощном влиянии музыки на усвоение вербальной информации, память, чувства, соматику, энергетический потенциал человека, его сознание и подсознание, личность в целом, которые получены за последние годы в ряде наук – нейролингвистике, психофизиологии, тезаурусологии [7].

Экспериментальное исследование 2015 г. проведено в средней группе детского сада «Аистенок» (ГБОУ СОШ 1049, дошкольное отделение комбинированного вида. Москва). Опытная педагогическая работа проводилась также еще в 7 ДОО экспериментальной площадки в разных возрастных группах как поисковый этап.

В экспериментальной группе в течение года осуществлялась апробация учебно-методических комплектов ВеДеДо: «Двенадцать месяцев», «Фейные сказки», «Игры со звучащим словом», «Шуточные песни», «Загадки о зверях», «Загадки о птицах», «Загадки о насекомых». Пособия содержат богатый словарь образных выражений, языковые игры, побуждающие детей к проявлению лингвокреативной активности, звуковой аналитико-синтетической деятельности.

Образовательный процесс в экспериментальной группе состоял из двух фаз. В первой части педагог знакомил детей с песней, организовывал ее восприятие через театр, образные игры, содержательное общение. Вторая фаза строилась как спонтанная деятельность детей, самостоятельная активность. Пусковым механизмом выступала песня, которая звучала негромко после непосредственно образовательной деятельности. Взрослый находился в распоряжении детей, осуществлял также обогащение предметной развивающей среды, предоставляя детям новые игрушки и материалы для самостоятельных игр и занятий.

Педагогический процесс включал использование УМК ВеДеДо с широким развивающим эффектом и пособие, направленное прямо на лингвистическое развитие. В учебно-методическом комплекте «Игры со звучащим словом» задача развития звуковой стороны речи, лингвокреативной активности является центральной. Каждая миниатюра задает тему для связного текста через стихотворение и иллюстрацию к песне. Внутри текста выдержан принцип сгущения: сконцентрированы слова, в которых представлен тот или иной звук для развития фонематического восприятия и правильного звуко-

произношения. Предусматриваются задания – игры со звуками, словами, рифмами, смыслами.

Весь ход развивающего общения с детьми фиксировался в форме записи детской речи и игр. Проводился анализ деятельности, которая возникала под влиянием занятий ВеДеДо. Наблюдения за детьми и данные анкетирования фиксировались также в индивидуальных характеристиках.

Под наблюдением в экспериментальной группе находились 16 детей, из них 6 слабослышащих (кохлеарная имплантация).

Показатели развития речи в игровой деятельности позволяют судить о языковой личности ребенка, его коммуникативно-речевой компетенции, творческих проявлениях в освоении языка. В экспериментальной группе получены следующие результаты.

В конце года высокий уровень речевого развития имели 12 детей (из 16); средний уровень – 4. Высокий уровень речевого развития у 3 слабослышащих детей. Лишь у 1 здоровой девочки средний уровень. У остальных высокий.

У всех детей группы отмечены спонтанные игры в читающего человека с карточками, на которых напечатаны слова. Но их пока немного. Средняя группа – возраст, когда эту работу можно только начинать и очень постепенно.

У всех детей высокий уровень инициативного общения со взрослыми и диалога со сверстниками (речевого личностно значимого взаимодействия).

Аналогичные, даже более высокие данные ГБОУ «Школа № 2036», структурное подразделение детский сад № 2551. Под наблюдением 19 детей средней группы. В конце года у всех высокий уровень речевого развития. У всех отмечены игры в читающего человека, у 16 на высоком уровне, у 3 на среднем. В этом детском саду работают по методике Л. Е. Журовой, которая прямо направлена на развитие звукового анализа слова как предпосылки грамотности. Результаты просто блестящие. Занятие ВеДеДо прекрасно гармонируют с остальной педагогической работой. Получены высокие показатели по всем остальным параметрам: инициативное общение со взрослым, диалогическое общение со сверстниками, текстовая активность в диалоге. Всеми детьми освоены все виды игр: у подавляющего большинства на высоком уровне; единственное исключение – мальчик, у которого средний уровень. Показатели личностного развития (инициативность, активность, эмоциональность, креативность, свобода речевого поведения) высокие у 17 детей, средние – у 2 воспитанников.

Таким образом, теоретический анализ данных психолингвистики и лингводидактики приводит к заключению, что освоение начал грамоты является звеном в развитии устной речи как средства общения. Происходит в процессе разнообразных видов детской деятельности, опосредствованных знаками языка, прежде всего в спонтанной творческой игре – образной, режиссерской, сюжетно-ролевой, театрализованной. Овладение родным языком в общении сопровождается лингвокреативной активностью, разнообразными играми со звуками, словами, рифмами, смыслами, словотворчеством. Существенное значение имеет формирование металингвистической функции.

Общение взрослого с ребенком имеет дидактический аспект. В процесс диалога с дошкольником целенаправленно включаются проблемные вопросы, речевые игры, творческие задания, направленные на развитие поисковой активности в сфере языка и речи, поддержку стихийно возникающих видов языковых игр у детей.

Положительное влияние на развитие предпосылок грамотности оказывает музыка, песня. Песня создает положительный эмоциональный фон, чувство радости, удовольствия, психологической защищенности и тем самым выступает как неспецифическое активизирующее средство. Специально созданные песни на веселые стихи, содержащие языковые игры, небывальщину, своеобразное экспериментирование со звуковой формой слова, рифмой, словотворчество, – является средством, прямо направленным на развитие поисковой деятельности в сфере языка и речи, формирование предпосылок грамотности.

Важной предпосылкой грамотности является интерес к чтению, который возникает при чтении взрослого ребенку, театрализованных представлениях, просмотре мультфильмов по сказке и др. При играх в читающего человека с карточками, на которых напечатаны слова. Спонтанные игры в читающего человека отражают доброе отношение ребенка к чтению, психологическую готовность начать учиться читать.

Пятый год жизни характерен интересом дошкольника к звуковой материи слова, несет в себе большой заряд творчества в этой сфере. Целенаправленная деятельность по звуковому анализу слова в игре благоприятно сказывается на общем речевом развитии. Это настолько увлекательное и полезное занятие, что его следует использовать в полной мере и не торопиться с систематическим знакомством с буквами. Буква должна появиться как знак звука в слове, и эту звуковую материю языка четырехлетка должен освоить как радостное, интересное, увлекательное занятие. Песни УМК ВеДеДо являются эффективным средством развития звуковой аналитико-синтетической деятельности ребенка пятого года жизни, подготавливающим его к освоению начал грамоты.

Список литературы

1. Арушанова А. Г., Коренблит С. С., Рычагова Е. С. Речевое развитие дошкольника в аспекте лингводидактики. Парциальная программа «Веселый день дошкольника» («ВеДеДо») / Науч. ред. К. Я. Сигал. – М.: Флинта, 2015. – 320 с.
2. Арушанова А. Г., Рычагова Е. С., Сигал К. Я., Юрьева Н. М. Проблемы развития речи в психолингвистическом и лингводидактическом освещении. – М.: ИД «Ключ – С», 2014. – 341 с.
3. Богин Г.И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов. АДД, 1984. – 60 с.
4. Запорожец А. В. Некоторые психологические проблемы детской игры// Дошкольное воспитание. – 1965. – № 10. – С. 72 – 79.

5. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. – 5-е изд. – М.: КамКнига, 2006. – 263 с.
6. Коренблит С. С. Веселый день дошкольника («ВеДеДо»): парциальная образовательная программа дошко. образования/С.С. Коренблит; под ред. Т. В. Волосовец и Е. А. Ямбурга. – М.: Обруч 2015. – 80 с.
7. Коренблит С. С. Экология русского языка. Синтез слова и музыки / Науч. ред. Е. А. Ямбург. – Краснодар: Издательский Дом «Хорс», 2015. – 350 с.
8. Коренблит С.С., Арушанова А. Г., Рычагова Е. С. Развитие языковой личности дошкольника: теория, опыт. Программа и технология «Веселый день дошкольника» («ВеДеДо») / Науч. ред. Е. А. Ямбург. – Краснодар: Издательский дом «Хорс», 2015. – 274 с.
9. Новоселова С. Л. О новой классификации детских игр // Дошкольное воспитание. – 1997. – № 3. – С. 84 – 87.
10. Румянцева И. М. Психология речи и лингвопедагогическая психология. – М.: ПЕР СЭ; Логос, 2004. – 319 с.
11. Седов К. Ф. Структура устного дискурса и становление языковой личности: Грамматический и прагматический аспекты. – Саратов: Саратовский гос. пед. ин-т, 1998. – 11 с.
12. Сигал К. Я. А. М. Шахнарович и современная психолингвистика // Вопросы психолингвистики. – 2014. – № 4 (22). – С. 9 – 16.
13. Смирнова Е. О. Право на игру // Современное дошкольное образование. Теория и практик. – 2013. – № 1 (33). – С. 15 – 17.
14. Старжинская Н. С. Обучение дошкольников родному языку как базовому компоненту культуры: постановка проблемы // Развитие детской речи и творчества: Традиции и перспективы: Мат. Международн. Научно-практч. конф. посвященной 40-летию лаборатории развития речи / Под ред. О.С.Ушаковой. – М.: НИИ школьных технологий, 2012. – С. 129 – 132.
15. Трифонова Е. В. Режиссерские игры детей дошкольного возраста. – М.: Ирис Групп, 2011.- 514 с.
16. Уланович О. И. Языковая личность в контексте моделирования речевого онтогенеза // Современные проблемы психологии личности: теория и практика: Мат. Международн. Научно-практч. Конф, посвященной 100-летию со дня рождения Лидии Ильиничны Божович. – М., Воронеж, 2008. – С.37 – 40.
17. Шахнарович А. М Языковая личность и языковая способность// Язык – система. Язык – текст. Язык – способность. К 60-летию члена-корреспондента Российской академии наук Юрия Николаевича Караулова. – М., 1995. – С. 213-223.
18. Юрьева Н.М. Диалог в онтогенезе речи: на стыке теории и дошкольной лингводидактики // Жизнь языка в культуре и социуме – 5: Мат. Международн. науч. конф. – М.: ИЯ РАН; РУДН, 2015. – С. 237 – 239.

МАШРИКЗАМИН – МИР МУДРЕЦОВ, ЦЕННЫХ СОВЕТОВ. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИХ В СОВРЕМЕННОМ ВОСПИТАНИИ ГАРМОНИЧНО РАЗВИТОЙ ЛИЧНОСТИ

Атахожаев В.

доцент кафедры педагогики и естественных наук, канд. пед. наук,
Андижанский сельскохозяйственный институт, Узбекистан, г. Андижан

Абдумуталипова Х.

преподаватель, Андижанский сельскохозяйственный институт,
Узбекистан, г. Андижан

Алижанова М.

ассистент кафедры педагогики и естественных наук,
Андижанский сельскохозяйственный институт, Узбекистан, г. Андижан

Ходжаева Н., Сайфутдинова М., Хамдамов Х.

магистры, Андижанский сельскохозяйственный институт,
Узбекистан, г. Андижан

В статье рассматриваются Машрикзамин – мир мудрецов, ценных советов и их использовании в современном воспитании гармонично развитой личности рассматриваются вопросы становление личности, её духовно – нравственные качества, использование ценных мыслей и советов о дружбе, честности, сознательном выборе профессии, об умей, умение анализировать и сопоставлять поступки, нормы человеческих взаимоотношений.

Ключевые слова: Машрикзамин – хикмат бустони, Абу Али Ибн Сино, Абу Райхон Беруни, Захриддин Мухаммад Бобур, Нравственно – поведенческие правила, мысленный перевод, совесть, честь, особое уважение к старшим.

Завоевание мирным путём независимости и её укрепление дают много различных возможностей для воспитания, становления, развития и совершенствования духовных ценностях народов, и в современных условиях открывают просторов широкого рассвета народных традиций, обычаев людей, наций.

Начали и укрепляем духовную жизнь, основанной на учении бесценных духовных наследий великих предков и тысячелетних историях духовности.

Вернули религию и язык родной. Духовность, касающаяся человеку, встают на ноги. Процесс самопознания, национальная гордость, гордость и восхищение своей историей, вера сегодняшнему и завтрашнему дню, будущему своему в своих руках – особая возможность и это процесс осуществляется, совершенствуется, дают свое плоды.

Взяли эту книгу в свои руки, начали листать, читать особым вкусом, нашли в нём полезное, равное векам.

Понимаю, что в крови вашего сердца, немного туманно: обеспечили всеобщую грамотность, знаниями, искусством, выбрали профессий было ве-

ликолепно, каждый по своему вкусу стал специалистом в избранной отрасли. Все это несравнимо и прекрасно!

Плохое было то, что между Западом и Востоком в «Духовном базаре» шла борьба «Кто – чей?», «Что – чей?» не могли сохранить свой восточный духовный облик. Были сдвиги в благополучии в материальном плане, изменилась среда в национальных общественных отношениях, произошли изменения в мировоззрениях людей, особенно молодёжи.

Когда читаете «Машрикзамин – мир мудрецов, ценных советов вы убедитесь, что перед Вами мудрый учитель, воспитатель. Каждый ребенок человека став личностью, как он должен выполнить, долг со дня его появления до смерти своей, об этом спорят, и находят знания по этим проблемам»

Здесь находят и то, что в воспитательном плане – человек как должен вести себя среди людей, как должен встать и садится, даже как смеяться и плохой, о совести, чести и шарм-хаё (особое качество восточных женщин – её нежность, красота закрываются тонкостью поведения); умение различать – что ценное, от чего нужно отказаться. А также бесчисленные нравственно – поведенческие правила, об их предупреждение.

Эти различные взгляды на мир, на духовные ценности начиная с Аристотеля до Абу Али ибн Сина, с Платона до Абу Райхан Беруни, с Амира Темура до Зебунисо, с Захриддина Мухаммад Бобура до Гулхани...

Переходим к мудрым словам и советам, вышеизложенных Восточных великих личностей о воспитании, образовании, выборе профессий, а также друзей, нравственных ценностях, поведении. (Анализ даём в текстах, затем мысленной перевод, о чем идёт речь.)

Яхшиларнинг суҳбатин кўнглинг сол,
Ҳеч ёмоннинг суҳбатин қилма ҳаёл!
Кўр, қизил гул боғ ичин хандон қилур,
Мард қиши номардни инсон қилур,
Гарчи сен бўлсанг агар мармар каби,
Яхши бирла бўлғайсан гавҳар каби.

Ж.Румий говорит, что положи в свое сердце беседы хороших, никогда не прими беседы плохих, даже не припомни! Смотри, красный цветок украшает цельй сад. Мужественный человек даже предателя делает хорошим человеком. Если ты как мрамор, то с хорошим обязательно станешь как дорогостоящий гавхар (особдорогостоящая ценная вещь, даже в глаза человека нужная запчасть)

Ж.Заמידар говорит:

Беҳунар одам эмас, молу зари бўлганда ҳам,
Бўлмагай эшак одам, анга либос ёпганда ҳам.

В нем говорится о том, что человек без профессии не человек, хотя у него много богатств.

И сравнивает, когда осла накрывают одеждой человека, всё равно он остается ослом – существом бездельником, лодырём.

Х.С.Термизий:

Синалмаган дўстга ва синалган душманга ишонмоқ катта хато.

Здесь говорится, неиспытанному другу и испытанному врагу верить – крупная ошибка.

Нодон ўзига – ўзи душман бўлади, бас,
У ўзгага қандай дўст бўлсин!

Здесь говорится, что дурак сам себе враг, хватить, как он может быть другом!

Аҳмоқ одамдан аччиқланмоқ ўлик устида ашула айтгандай гап.

Содержание: обижаться от человека – дурака, будто петь песнью над трупом.

Яхши гап ҳам ёмоннинг оғзидан ёмон бўлиб чиқади. Кимнинг юрагида яхшилик бўлса, доимо яхшиликла зикр қилади. Ёмон кишилар эса ёмонликдан гапирдилар.

Содержание: Хорошие из устов плохих выходят плохим. У кого в сердце хорошие, выходят хорошим. Плохие люди всегда говорят о плохом.

А.Кодирий говорить:

Ортиқча ишқин бўлмагинки, е юбормасинлар ва ортиқча аччиқ бўлмагинки, буклаб ташламасинлар.

Содержание: Не быть слишком сладким, чтобы не проглотили, и не быть слишком горьким, чтобы не плюняли.

Бир куни Бузургмехрдин: “Сўзлаш яхшими ёки сукутми?”, – деб сўрадилар. У: “Сўзлаш!”- деб жавоб берди. Ундан яна сўрадилар: “нега бўлмаса ўтмиш ҳақимлари доимо бунинг аксини айтиб келдилар?”. Бузрукмехр жавоб қилди: “Сўзлаш афзал деганнинг маъноси шуки, агар бу восита бўлмаганда эди, сукутдаги беқиёс ҳислатлар очилмай қоларди!”.

Содержание: Однажды спросили у Бузургмехра: «Говорит хорошо или тишина? Он сказал, что говорит хорошо. А тогда почему в прошлом чиновники говорили наоборот?»

Бузрукмехр ответил, я сказал, что говорит (сказать свои мысли) если не было бы этого средства, то бесчисленные ценные качества остались бы неоткрытыми.

Барҳудор Ибн Махмуд:

Одоб шундай толаки – поку беғубор,
Бошингга қўйгину қайга борсанг бор!

В нём говорится: Поведение – такая корона – чистая, как небо голубое.

Положи на голову, и пойдя – куда угодно...!

Мухаммад Зехний:

Пример 1

Фазилат наслу насаб билан эмас,

Балки одоб билан топилади.

Здесь говорится, что качество личности не определяется по наследству, и оно формируется в результате поведения.

Пример 2

Одобли билан одобсизнинг ўртасидаги фарқ қандай? – деб сўрадилар.

Гапирадиган ҳайвон билан гапирмайдиган ҳайвон орасидаги фарқ каби, – деб жавоб берди.

Здесь говорятся, что между людьми с хорошим поведением, и людьми с плохим поведением разница в том, что звери говорящие и не говорящие

Пример 3

Бир куни Ҳалифа Маъмун одоб билан сўзлаётган бир боладан: “Кимнинг ўғлисан?” деб сўради. Бола: Одобнинг ўғлиман”деб жавоб берди. Бу жавобни эшитган Маъмун: “Қандай чиройли отанг бор экан-а”, деб унга шахсин ўқиди.

Здесь говорится о том, что Халифа Маъмун однажды спросил у молодого человека, который выступал, излагал свои мысли прекрасным поведением: чей ты сын?

Тот ответил: «Я сын поведения, тогда Халифа Маъмун поблагодарив его, сказал», «Какой у тебя прекрасный отец!»

Пример 4

Ҳақиқий инсон ҳамиша илм ва ҳунар олишга интилади.

Илм бир дарахт бўлса, одоб унинг мевасидир.

Одобсиз олим мевасиз дарахтдир.

Содержание: Здесь говорится, что настоящий человек тот, который всегда стремится получить знаний и профессию. Если знание – дерево, то поведение плоды его.

Учёный – бес поведения, как дерево без плодов.

Абу Наср Фаробий.

Таълим фақат сўз ва ўрганиш билангина бўлади. Тарбия эса амалий иш, тажриба билан бўлади.

Здесь говорится о том, что образование формируется при помощи слов и обучения. А воспитание – повседневными практическими делами и опытом.

Алишер Навоий

Кўп демак бирла бўлмағил нодон,

Кўп емак бирла бўлмағил ҳайвон.

Содержание: Не требуй много, Не быть глупым,

Не есть многого, не быть животным.

“Оталар сўзи” (слова старших)

Кўп ейиш оз ёйишдан маҳрум қилади.

Баданнинг қуввати овқат, руҳнинг қуввати илмдир.

Қорин ётоқдан завқ олади, ақл эса ҳикматдан.

Нон – ҳаёт демак.

Здесь говорится о культуре и мере еды. Много ешь и малого себя лишаешь.

Сила тела е еде, сила духе в знание.

Пищеваренье получает удовольствие во время еды, а ум от советов, содержания мыслей мудрецов.

Некоторые выводы по теме:

1. ”Машриқзамин – мир мудрецов, ценных советов. Использование их в современном воспитании гармонично, развитой личности” представляет особый интерес в кругах студенческой аудитории, как показывает изучение со-

держание её открывает широкие возможности расширения кругозора личности.

2. Личность может на основе приобретенных знаний по этой книге, способен сопоставлять и определить свой правильный путь, с точки зрения личных, общественных и государственных интересов.

3. Педагоги лицеев, коллежей широко использовать в совершенствовании духовности, профессиональной направленности студентов

4. Эту книгу активно перевести на многие знаки лица.

5. В целом, ценные мысли мудрецов, их советы пополняют духовность современной молодежи.

Список литературы

1. Каримов И.А. «Баркамол авлод – Узбекистон тараккиётининг пойдевори». Т., 1997.
2. Каримов И.А. «Юксак маънавият – энгилмас куч», Т., 2008.
3. Гайбуллох Ас-Салом, Х Хомидий, М Хасаний «Машрикзамин – хикмат бустони» Т: «Шарк», 1997 .

ВЛИЯНИЕ НАЦИОНАЛЬНЫХ ТРАДИЦИЙ НА ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ В ЯКУТСКИХ СЕМЬЯХ

Афанасьева Л.И.

доцент кафедры социальной педагогики, канд. пед. наук, доцент,
Педагогический институт СВФУ, Россия, г. Якутск

Маркова О.П.

магистрант группы М-ППВ-15 кафедры социальной педагогики,
Педагогический институт СВФУ, Россия, г. Якутск

В статье рассматриваются национальные традиции воспитания детей в семьях в республике Саха (Якутия), взаимосвязь воспитания с самобытным фольклором. Также рассматривается влияние суровых климатических условий на воспитание подрастающего поколения.

Ключевые слова: фольклор, традиции, нравственность, самостоятельность, самовоспитание, родная культура, труд.

В Якутии с древних времен почитают и уважают семейные узы как один из достоинств, иначе выражаясь, крепкая семья является основой в формировании достойного и здорового общества.

Именно в своей семье ребенок изначально получает основы нравственного и культурного развития, которые в будущем формируют его характер и нормы поведения. Семья является стимулом в формировании полноценной личности, мотивирует его социальную и творческую активность.

Каждый народ в ходе своего исторического развития для передачи социального опыта подрастающим поколениям вырабатывает определённую упорядоченную, единую совокупность идей, взглядов, идеалов на процесс развития, воспитания и обучения детей. Она основана на соблюдении традиций, обычаев, приобщении их к духовной и материальной культуре этноса. Взгляды народа на труд и трудовое воспитание близки принципам современной теории педагогики. Раннее включение детей в трудовую жизнь семьи, воспитание воли и характера в труде, преемственность трудовых занятий в семье – традиционные явления для всех народов [2, с. 28].

На протяжении многих исторических эпох система воспитания, созданная в республике, и по сей день служит средством передачи социального опыта прежних поколений народа саха. Якутская педагогика и метод воспитания ребенка обладает великими материалами из фольклора это как древнейшее эпическое искусство якутов олонхо, разнообразные и поучительные сказки, песни, пословицы, скороговорки, поговорки, мифы и загадки. Всё вышперечисленное имеет своё познавательное и воспитательное значение, не утратившее своей актуальности и сейчас.

Во всех произведениях якутского народного творчества ребенок и его воспитание играют важнейшую роль. Так, в пословицах и в поговорках ярко выражено радостное отношение к родившемуся ребенку, любовь и забота о его будущем.

Национально-психологические особенности народа саха, живущего в суровых природно-климатических условиях, способствовали созданию своей системы народного воспитания детей. Ценным в системе якутского воспитания является убеждение народа в то, что ребёнок должен выбрать будущую профессию самостоятельно после пробы себя в различных видах деятельности. С этой целью молодым людям организовывали различные испытания после их работы, пробы себя в охоте, земледелии, рыболовстве, ремеслах и др.

Согласно исследованиям Д. А. Данилова, народом саха соблюдаются и такие традиции, как воспитание реальной жизнью, воспитание всем миром [3, с. 19]. Народная педагогика якутов использует разнообразные формы, методы и средства воспитания. Особое место занимают здесь убеждение, разъяснение, внушение, советы, требования. Важны игры, личный пример, соревнования, а также упражнения и производительный труд, где создаются проблемные ситуации, задачи. Большую роль в воспитании играют коллективные формы трудовой деятельности, носящие разновозрастную групповую и индивидуальную форму; атмосфера труда, спокойный, благоприятный психологический семейный микроклимат; фольклор, музыкальное творчество народа, декоративно-прикладное искусство и др.

В начальный период трудовой подготовки дети оказывают посильную помощь семье по хозяйству, присматривают за младшими братьями и сестрами. Многие исследователи отмечают, что в игровой деятельности детей

присутствуют элементы труда. Это находит отражение в содержании игр, их трудовой направленности, способах и характере игрового взаимодействия его участников, распределении ролей охотников, животноводов и др. Игрушки, которые изготавливают сами дети, копируют предметы и средства труда. Игровая деятельность и детские игрушки характеризуются этническими особенностями и соответствуют специфической трудовой деятельности народа. В. Ф. Афанасьев отмечает, что якутские дети делали деревянные игрушки, используя бересту, тальник, дерево. Это были макеты коров, быков, телят и лошадей. В процессе игры дети выполняют обязанности пастуха, дояра, телятника, «изготавливают» молоко, масло, кумыс [1, с. 31].

Познание окружающего мира приводит якутов к формированию определённых нравственных норм природосообразного поведения, которые оформляются в определённые кодексы нравственности. В них народ представил свой идеал совершенного человека – трудолюбивого, любящего родной край, отзывчивого, человеческого и доброго, жизнерадостного. Особое внимание якуты уделяли формированию у детей трудолюбия, считая, что труд на Севере, в суровых условиях жизни, является источником существования человека и его благополучия. Поэтому с ранних лет детей учили качественно выполнять работу и доводить её до конца. Данные представления якутов нашли отражение в фольклоре. Например, существуют такие якутские поговорки и пословицы: «Труд кормит – лень заставляет плакать», «Поверхностная работа не приносит пользы», «Труд – спутник счастья» и др. [4, с. 42].

Таким образом, народное воспитание приобретает более целенаправленный характер воспитательных воздействий на личность ребёнка, ориентирует родителей на создание благоприятных условий для самовоспитания и саморазвития детей. Выявление особенностей подготовки молодёжи к жизни и труду на основе опыта народной педагогики, определение комплексности изучаемой проблемы разработки этнопедагогических основ формирования жизненного и профессионального самоопределения старшеклассников позволили нам подойти к рассмотрению и созданию целостной организационно-функциональной модели системы, обеспечивающей выбор личностью своего жизненного пути и будущей профессии.

Список литературы

1. Афанасьев В. Ф. Школа и развитие педагогической мысли в Якутии. – Якутск, 1998.
2. Афанасьев М. Этнопедагогика нерусских народов Севера и Дальнего Востока. – Якутск. – 1979.
3. Данилов Д. А. Совершенствование технолого-трудовых умений старших подростков в современных условиях. – Якутск, 2003.
4. Попов Г. С. Воспитание детей у народа Саха. – Якутск, 1995.

ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ЗДОРОВЬЯ ШКОЛЬНИКОВ

Багнетова Е.А.

доцент кафедры МБД и БЖ, к.п.н., доцент,
Сургутский государственный педагогический университет,
Россия, г. Сургут

Петров М.И.

студент, Сургутский государственный педагогический университет,
Россия, г. Сургут

В статье рассматриваются результаты изучения проблемы формирования духовно-нравственного здоровья учащихся. Духовно-нравственное воспитание – непрерывный процесс, начинающийся с рождения человека и продолжающийся всю жизнь. Задачей учебных учреждений в этом отношении является создание необходимых психолого-педагогических условий и последовательной системы воспитания.

Ключевые слова: духовно-нравственное здоровье, школа, учащиеся, воспитание.

Проблема духовно-нравственного здоровья подростков и молодежи в настоящее время отличается высоким уровнем актуальности. Во многих странах мира сегодня наблюдаются деструктивные процессы в обществе, связанные с привлечением молодежи в противоправные, экстремистские течения. В этой связи актуализируются вопросы укрепления традиционных духовно-нравственных основ, свойственных для того или иного общественного устройства. Кроме того, в любом цивилизованном обществе присутствуют не только традиционные национально-культурные, но и общечеловеческие ценности, делающие человека человеком и не имеющие привязки к конкретному времени или пространству жизни. В качестве таких ценностей и выступают духовно-нравственные качества человека.

В школьной программе не так много предметов, возможности которых позволяют рассматривать столь важные для каждого человека вопросы духовности и нравственности. Так, например, в десятом классе ОБЖ есть только один параграф посвященный рассмотрению данной проблемы, в котором духовно-нравственные вопросы рассматриваются в качестве фактора национальной безопасности России. Духовно-нравственные качества человека имеют такую неопределимую значимость, что их формированию следует осознанно уделять внимание и при изучении многих других тем, если не вообще всех. Также необходима организация внеурочной деятельности, направленной на повышение уровня осмысления детьми вопросов духовности и нравственности. Рассмотрению возможностей реализации этой задачи и посвящено наше исследование.

Духовно-нравственное здоровье является главной предпосылкой, позволяющей человеку справиться с социальными, психологическими и физическими трудностями. Его определяют как комплекс характеристик мотивационной и потребностной сфер жизнедеятельности, основу которых обуславливает система ценностей, установок и мотивов поведения индивида, сформированная в детстве [1]. В качестве показателей духовно-нравственного здоровья исследователями рассматриваются наличие цели и смысла жизни, не противоречащие совести, желание жить с позитивными устремлениями и убеждениями. Духовно-нравственное здоровье характеризуется способностью человека к творчеству и отождествляется с приобщением к общечеловеческим ценностям [1].

Опасность вреда духовному здоровью людей на первый взгляд менее очевидна, по сравнению с военными, экологическими, террористическими, техногенными и другими угрозами. Но от этого она отнюдь не уменьшается, а, наоборот, многократно усиливается. Духовно-нравственные искажения в человеке происходят медленно, но сформировавшись, оказывают невероятный вред всему обществу и самой личности, и крайне сложно корректируются. В современном социокультурном пространстве России ясно просматривается совокупность угроз духовной безопасности населения. В большей степени это касается молодежи, противоречивое положение которой связано с возможностью выбора, как подлинных духовных ценностей, так и их суррогатов [2].

Угрозу духовной безопасности общества сегодня представляют манипулирование общественным сознанием со стороны средств массовой информации, недооценка обществом и государством значения науки, образования, культуры в становление личности, стремительный рост коммерциализации отдельных направлений духовной жизни. Духовный кризис, по мнению исследователей, вызван такими причинами, как утрата людьми понимания смысла своего существования, неопределенность или отсутствие духовно-нравственных ориентиров в жизни. В тоже время, духовный кризис – это не только показатель наличия серьезных проблем в духовно-нравственной сфере общества, но одновременно и появление новых возможностей, новых путей духовного оздоровления общества [1].

Духовно-нравственное воспитание – непрерывный процесс, он начинается с рождения человека и продолжается всю жизнь. Задачей учебных учреждений в этом отношении является создание психолого-педагогических условий школьникам для осуществления такого воспитания. Академик В.М. Бехтерев писал, что одной из направленностей здоровой личности является нравственное воспитание: «Как для правильного развития тела необходимо правильное питание, так и для умственного развития личности требуется представление ей пищи духовной». Сегодня вопрос духовно-нравственного воспитания – один из центральных в сфере образования. В совершенствовании

нии нравственных чувств И.А. Сикорский видел залог здоровья общества и особую роль в этом отводил содержанию школьных дисциплин, которые должны формировать духовно-нравственные ориентиры человека.

Разработанная нами программа духовно-нравственного воспитания для школьников, включила несколько направлений деятельности: приобщение учащихся к культурным, нравственным и духовным ценностям общества; воспитание патриотических чувств через интерес к культуре своего народа; привитие интереса к труду, физической культуре, музыке и другим видам творческой деятельности; повышение психологической и духовной культуры родителей. Воспитание духовно-нравственного компонента при хорошей работе педагогического коллектива всегда реализовалось через различные направления учебно-воспитательного процесса: трудовое, физкультурное, эстетическое и др. Разрабатывая нашу программу по духовно-нравственному воспитанию школьников, мы опирались на то, что уже реализовывалось в школьном коллективе, еще более актуализировали данную задачу и определяли те направления деятельности, которые можно было бы усилить. Так, например, была составлена подборка видеофильмов как документальных, так и художественных, предназначенная для просмотра учащимся во внеурочной деятельности. Для классных часов, кружковых занятий были отобраны литературные произведения с ярко выраженной нравственной направленностью. Для ознакомления с культурой родного края были определены экскурсии, расширяющие кругозор школьника. В рамках различных предметов было предложено проведение конкурсов и проектов духовно-нравственной направленности. Отдельное направление работы было определено с родителями школьников. Программа по духовно-нравственному воспитанию школьников начиналась разрабатываться студентами педагогического вуза, когда они учились на 2 курсе. Ее реализация осуществляется во время прохождения педагогической практики в школе и будет продолжаться до окончания обучения в вузе. Ее практическая значимость выражена уже сегодня, а по окончании вуза выпускники могут продолжать использовать ее на практике в своей повседневной профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Дьячкова, М. А. Духовно-нравственное воспитание как социально-педагогический феномен [Текст] / М. А. Дьячкова // Известия Волгоградского Государственного Педагогического Университета. – 2008. – №4. – С. 23-28.
2. Трифонов, Ю. Н. О государственной политике в сфере духовной безопасности молодежи [Текст] / Ю. Н. Трифонов // Ученые записи Тамбовского отделения РoCМУ – 2014. – №2.

ЗНАЧИМОСТЬ СФОРМИРОВАННОСТИ ГРАФОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ НА ПОДГОТОВКУ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Большакова О.А.

студентка 3 курса кафедры дошкольного и специального (дефектологического) образования, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, Россия, г. Белгород

Воробьева Г.Е.

доцент кафедры дошкольного и специального (дефектологического) образования, канд. пед. наук, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, Россия, г. Белгород

В статье представлены теоретическое обоснование влияния уровня сформированности графомоторных навыков на уровень подготовки к школе детей с общим недоразвитием речи старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: графомоторные навыки, обучение детей с ОНР, подготовка к школе.

Полноценное моторное и речевое развитие (правильная речь – один из показателей готовности ребенка к обучению в школе) залог успешного освоения грамоты и чтения: письменная речь формируется на основе устной, и дети, страдающие общим недоразвитием речи и моторной недостаточностью, являются потенциальными детьми с нарушениями письма и чтения.

Так как определенные привычные положения и движения пишущей руки, позволяющие изображать письменные звуки и их соединения, по определению М.М. Безруких, называются графомоторный навык. Правильно сформированный графомоторный навык позволяет писать буквы четко, красиво, разборчиво, быстро. Неправильно сформированный графомоторный навык создает комплекс трудностей письма: небрежный, неразборчивый почерк, медленный темп. В то же время, переделка неправильного графического навыка не просто затруднена, но порой невозможна.

Поэтому очень важным для овладения навыком письма является развитие движений пальцев и кисти руки. Эти движения развиваются у ребенка постепенно в течение всего дошкольного периода. Если захватывание предметов – шарика, кубика – формируется у ребенка примерно к 15 месяцам, то графические движения требуют более сложных координаций. Интерес к графической деятельности у детей начинает развиваться достаточно рано – на втором году жизни, когда малыш впервые берет карандаш и производит первые манипуляции на бумаге.

А так как возраст 6-7 лет является сензитивным для развития кисти руки, поэтому в этом возрасте, организуя различные виды деятельности, систематически применяя тренировочные упражнения, можно достичь хороших результатов в развитии пальцевой моторики рук. Имея общие черты с двига-

тельными навыками, графомоторные навыки не являются только двигательными. Своеобразие этих навыков в том, что с самого начала их формирования с определенным двигательным образом ассоциирует определенное смысловое значение буквы и совокупности букв, изображаемых рукой пишущего.

На основе анализа психолого-педагогической литературы можно сделать вывод, что графомоторные навыки представляют собой сложную структуру, включающую такие взаимосвязанные компоненты, как тонкокоординированные движения руки, зрительно – пространственная ориентировка, зрительно-моторная координация. Как показывает практика необходимость развития графомоторных навыков в дошкольный период обусловлена требованиями школьной программы, а именно требованиями к почерку и скорости письма.

В ходе практической работы с детьми с общим недоразвитием речи можно отметить недостаточную координацию пальцев, кисти руки, нарушение кинестетического праксиса и серийной организации движений. Дети затрудняются в дифференциации понятий «справа» и «слева», обозначающих местонахождение объекта. Наблюдаются также трудности ориентировки в собственном теле. Зрительное восприятие у дошкольников с речевой патологией характеризуется недостаточной сформированностью целостного образа предмета.

Кроме того у детей, имеющих общее недоразвитие речи, отмечаются специфические особенности формирования графомоторных навыков, такие как, недоразвитие кинестетического праксиса; недоразвитие динамического праксиса; недостаточная регуляция мышечного тонуса; низкий уровень развития координации движений руки; нарушение зрительно-пространственной ориентировки; затруднения ориентировки в окружающем пространстве; плохая ориентировка на листе бумаги; трудности в воспроизведении различных фигур и линий; нарушено умение копировать предложенный образец; затруднения в воспроизведении графического образца по представлению.

Все выше сказанное указывает на то, что становление графомоторных навыков зависит от таких компонентов, как хорошее развитие общей и мелкой моторики, серийной организации движений, зрительно-пространственных представлений и зрительной памяти, поэтому важной психолого-педагогической и коррекционно-развивающей задачей является развитие ручной умелости, мелкой моторики рук, развитие памяти и зрительных представлений.

Список литературы

1. Безруких М.М. Этапы формирования навыка письма [Текст] / М.М. Безруких. – М.: Просвещение, 2013. – 96 с.
2. Воробьева Г.Е., Николаева Е.А. Значимость формирования саморегуляции речевой деятельности в коррекции общего недоразвития речи [Текст] : Современные тенденции развития науки и технологий: сборник научных трудов по материалам VII Международной научно- практической конференции 31 октября 2015 г в 10 ч. / под общей редакцией Е.П. Ткачевой. – Белгород: ИП Ткачева Е.П., 2015. – № 7 часть X – С. 20 – 22.

РОЛЬ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ СВЯЗЕЙ ПРИ ПРОЕКТИРОВАНИИ МОДУЛЬНОЙ СТРУКТУРЫ ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ

Вершинин Н.Н.

заведующий кафедрой, доктор технических наук, профессор,
ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», Россия, г. Пенза

Безбородова О.Е.

доцент, кандидат технических наук, доцент,
ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», Россия, г. Пенза

Авдонина Л.А.

кандидат технических наук, доцент,
ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», Россия, г. Пенза

Рассматриваются междисциплинарные связи как основа формирования модульной структуры основных образовательных программ на основе федеральных государственных образовательных стандартов третьего поколения. Наиболее полно такой подход реализуется при установлении и учете в процессе преподавания межпредметных связей, направленных на формирование заданных компетенций.

Ключевые слова: образование, федеральный государственный образовательный стандарт, основная образовательная программа, межпредметные связи, компетентностный подход.

Высшее образование находится в состоянии практической реализации федеральных государственных образовательных стандартов третьего поколения (ФГОС ВПО). Переработка и существенное изменение содержания основных образовательных программ (ООП) в российских вузах большей частью выполнены выпускающими кафедрами, сделан важный шаг в направлении развития компетентностной и модульной системы образования. Однако остается ряд нерешенных вопросов связанных с проектированием ООП с модульной структурой.

Для исключения этого представляется логически оправданным подход разделения всего комплекса компетенций на группы и установления соответствия между группами компетенций и дисциплинами их формирующими с последующим объединением дисциплин формирующих одни и те же компетенции в модули. Набор компетенций для каждого модуля должен быть немногочисленным и однозначно направленным на формирование конкретных результатов.

Компетентностный подход в образовании акцентирует внимание на результатах образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность студента применять полученные знания на практике [1, с. 27].

В соответствии с ФГОС ВПО при освоении ООП требуется обеспечить возможность достижения студентами определенного перечня образователь-

ных результатов (знаний, умений, навыков (ЗУН)). Если использовать прежний, дисциплинарный подход, то из-за отсутствия однозначной взаимосвязи понятий «дисциплина» и «компетенция» (одна дисциплина «работает» на несколько компетенций, разные дисциплины – на одну компетенцию) возникает вероятность неполного раскрытия и даже пропуска компетенций в процессе преподавания.

Для исключения этого представляется логически оправданным подход разделения всего комплекса компетенций на группы и установления соответствия между группами компетенций и дисциплинами, которые их формируют. Установление такого соответствия осуществляется с учетом междисциплинарных связей, а именно [2, с. 75]:

- учебно-междисциплинарных прямых связей, возникающих в случае, если усвоение одной дисциплины частично или полностью базируется на знании другой;

- исследовательско-междисциплинарных связей проблемного характера, возникающих тогда, когда две (или более) дисциплины имеют общий объект исследования, но рассматривают его с разных точек зрения, с использованием методологии присущей данной дисциплине;

- ментально-опосредованных связей, возникающих в том случае, когда средствами разных дисциплин формируются одни и те же компетенции;

- опосредованно-прикладных связей, возникающих тогда, когда понятия одной дисциплины используются при изучении другой.

Кроме междисциплинарных связей и общности компетенций [2, с.27] при объединении дисциплин в модули необходимо учитывать уровни организации учебного процесса при изучении объединенных дисциплин:

- на занятии (обобщающие занятия, учебные темы);

- тематический – вся система занятий по учебной теме подчиняется решению крупной междисциплинарной проблемы (связь с другими предметами, курсами);

- сквозной – система занятий, охватывающих несколько учебных тем разных дисциплин;

- внутрцикловой (например, одна и та же тема в разных дисциплинах);

- межцикловой (в разных дисциплинах рассматривают общие темы, дополняющие друг друга) – конкретизация учебного материала в ракурсе междисциплинарной системы.

Характерными чертами модуля, разработанного с учетом общности компетенций, междисциплинарных связей и уровней организации учебного процесса являются:

- логическое структурирование содержания обучения, приводящее к завершенности части учебного материала с выходом на проверяемые результаты освоения (ЗУН, компетенции);

- формирование перечня тем для самостоятельной работы, взаимосвя-

зано и целенаправленно обеспечивающего освоение завершенной части учебного материала;

- использование современных форм и методов образовательного процесса, включая активные и интерактивные, позволяющих интегрировать учебный материал с целью формирования результатов освоения (ЗУН, компетенций);

- определение видов контроля, обеспечивающих не только оценку уровня освоения модуля, но и оценку формируемых данным модулем ЗУН, компетенций;

- создание фондов оценочных средств, обеспечивающих объективную оценку результатов освоения учебного материала, входящего в образовательный модуль.

Исходя из этого, модуль должен включать следующие компоненты:

- содержание модуля (перечень дисциплин его формирующих);
- описание целей и задач, реализуемых при изучении модуля;
- место и роль модуля в структуре ООП;
- продолжительность/трудоемкость изучения модуля;
- стратегии и технологии, используемые при освоении модуля;
- процедуры и средства контроля (оценивания/аттестации) результатов освоения модуля.

Такой подход является гарантией достижения требуемых результатов – совокупности получаемых студентами ЗУН, а ООП становится совокупностью модулей, освоение которых необходимо для присуждения конкретной квалификации (степени).

Список литературы

1. Безбородова О.Е., Вершинин Н.Н. Реализация компетентного подхода при преподавании дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» в Пензенском государственном университете / Безбородова О.Е., Вершинин Н.Н. // Материалы V Всероссийского совещания заведующих кафедрами вузов по вопросам образования в области безопасности жизнедеятельности и защиты окружающей среды, 30 сентября – 6 октября 2013 г. / под ред. А.А. Александрова, В.А. Девисилова. – Москва: МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2013. – С. 27 – 30.

2. Безбородова О.Е., Вершинин Н.Н., Николаева С.Н. Междисциплинарные связи как средство реализации компетентного подхода в обучении / Безбородова О.Е., Вершинин Н.Н., Николаева С.Н. // Университетское образование (МКУО-2012): сб. ст. XVI Междунар. науч.-метод. конф. (г. Пенза 3 – 4 апреля 2012 г.) / под ред. В.И. Волчихина, Р.М. Печерской. – Пенза: Изд-во ПГУ, 2012. – С. 75 – 76.

ОРГАНИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

Виниченко М.А.

доцент кафедры психологии, канд. психол. наук, доцент,
Белгородский государственный национальный исследовательский университет,
Россия, г. Белгород

Гурьянова И.В.

старший преподаватель кафедры прикладной информатики
и информационных технологий, Белгородский государственный
национальный исследовательский университет, Россия, г. Белгород

В статье обсуждается проблема организации воспитательной деятельности в университете. Дается характеристика воспитательной системы НИУ «БелГУ», основные условия реализации социально-воспитательной деятельности.

Ключевые слова: адаптация, воспитательная деятельность, социально-воспитательная работа.

В современной психолого-педагогической практике становится очевидным, что молодежь, находясь в стремительно изменяющихся условиях образовательной среды, нуждается в помощи и психологической поддержке. Такая поддержка может носить личностную ориентацию, а может относиться к условиям, в которых осуществляется жизнедеятельность – учебно-воспитательная деятельность, социально-воспитательная работа [1].

Для осуществления сопровождения студента в период адаптации к новым условиям и обеспечения конкретной социально-воспитательной и культурно-творческой деятельности в НИУ «БелГУ» функционирует институт кураторства.

В целях обеспечения единства обучения и воспитания студентов университета, повышения эффективности воспитательного процесса, усиления влияния профессорско-преподавательского состава на формирование профессиональных и общекультурных компетенций, развитие социально-личностных качеств обучающихся в каждой студенческой академической группе НИУ «БелГУ» назначается куратор из числа профессорско-преподавательского состава.

Воспитательная деятельность в университете регламентируется такими основными документами, как «Концепция воспитательной деятельности НИУ «БелГУ» и «Моделью личности выпускника НИУ «БелГУ» [2].

Концепция воспитательной деятельности НИУ «БелГУ» представляет собой документ, содержащий систему взглядов на развитие процесса воспитания студенческой молодежи Белгородского государственного национального исследовательского университета с учетом традиций и новаций, обусловленных теорией и практикой воспитательной работы образовательных организаций высшего образования России.

Актуальность разработки Концепции воспитательной деятельности НИУ «БелГУ» определяется признанием воспитания значимым приоритетом в образовании на современном этапе развития страны и общества. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ под образованием понимается единый целенаправленный процесс воспитания и обучения.

Концепция обосновывает необходимость создания в университете социокультурной развивающей среды, единого воспитательного пространства на основе взаимосвязи учебного, научного и воспитательного процессов, предоставляющих обучающимся реальные возможности интеллектуального, профессионального и личностного развития, самореализации, проявления общественной и творческой активности.

В соответствии с нормативно-правовыми документами Российской Федерации в сфере образования, общими профессиональными требованиями к личности выпускника вуза, изложенными в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования, в организации учебно-воспитательного процесса в университете необходимо, прежде всего, исходить из модели личности выпускника вуза с учетом специфики учебного заведения, получаемой специальности или направления подготовки.

Модель личности выпускника университета выступает в качестве ориентира для построения учебно-воспитательного процесса, определенного эталона формируемых компетенций и качеств выпускника вуза.

Модель личности выпускника НИУ «БелГУ» основывается на методологии компетентностного подхода, ориентирующего многоуровневую систему образования на подготовку выпускника нового социокультурного типа. При этом следует отметить, что компоненты Модели состоят из структурно и содержательно варьирующихся элементов. Предполагается, что составляющие ее элементы непрерывно изменяются с учетом динамики развития личности и социокультурной среды. Кроме того, реализация Модели личности выпускника университета предполагает активное включение самого обучающегося в развитие своего личностного потенциала путем самореализации, самовоспитания, самосовершенствования, включенности в коллективную, профессиональную, творческую и социально-значимую деятельность.

Ядро Модели личности выпускника НИУ «БелГУ» составляют универсальные, общекультурные компетенции, которые имеют двойственную природу: с одной стороны, они не являются профессионально обусловленными, так как ими должны обладать все выпускники вуза независимо от сферы их профессиональной деятельности, а с другой стороны, общекультурные компетенции составляют определенную базу для профессиональных компетенций.

Таким образом, Модель личности выпускника НИУ «БелГУ» включает в себя 28 общекультурных компетенций и 16 профессионально и социально-

значимых личностных качеств. Блок профессиональных компетенций в Модели личности выпускника содержательно определяется факультетами и институтами НИУ «БелГУ» применительно к направлениям подготовки обучающихся с учетом специфики будущей профессиональной деятельности.

Реализация воспитательных целей и задач университета по формированию личности выпускника университета осуществляется посредством основных направлений воспитательной деятельности: духовно-нравственное воспитание; гражданско-патриотическое воспитание; правовое воспитание, профилактика асоциальных экстремистских проявлений в студенческой среде; профессиональное и трудовое воспитание; культурно-эстетическое воспитание, развитие творческого потенциала обучающихся; физическое воспитание и формирование здорового образа жизни; развитие органов студенческого самоуправления.

В реальной деятельности по воспитанию обучающихся все эти и другие направления тесно взаимосвязаны, переплетены и обуславливают друг друга, опираются на определенные методы, средства и формы воспитания студентов.

Таким образом, реализация направлений деятельности в соответствии с целями и задачами, приведенными в Концепции, может быть осуществлена только путем создания единой системы воспитательной деятельности, что подразумевает, прежде всего, повышение эффективности управления воспитательной системой на факультетах, в институтах, университете:

- формировании у студентов системы общечеловеческих и культурных ценностей, высоких духовно-нравственных качеств, принятия этических норм и общепринятых правил поведения в обществе;

- воспитании патриотического и гражданского самосознания, активной жизненной позиции, правовой и политической культуры студенческой молодежи;

- сохранении и приумножении историко-культурных традиций университета, обеспечении преемственности в воспитании студенческой молодежи, приобщении к университетскому духу, формировании чувства университетской корпоративности и солидарности.

Список литературы

1. Виниченко М.А. Организация социокультурной деятельности в вузе// Проблемы и перспективы развития образования в России: сборник материалов XXII Всероссийской научно-практической конференции / Под общ. ред. С.С. Чернова. – Новосибирск: Издательство ЦРНС, 2013. – 161 с. – С.123-128

2. Официальные документы отдела культурно-воспитательной деятельности и Центра социального развития НИУ «БелГУ»
<http://www.bsu.edu.ru/bsu/resource/officialdocs/sections.php?ID=172>. (дата обращения) 16.12.2015

ОТНОШЕНИЕ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Горелова М.В.

магистрант кафедры психологии образования,
Южный федеральный университет, Россия, г. Ростов-на-Дону

Юматова И.И.

доцент кафедры психологии образования, канд. психол. наук, доцент,
Южный федеральный университет, Россия, г. Ростов-на-Дону

В статье рассматривается проблема развития инклюзивного образования в дошкольных образовательных учреждениях, выделяется роль отношения воспитателей к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзии, приводятся результаты эмпирического исследования структуры отношений воспитателей ДООУ к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в зависимости от опыта взаимодействия с ними.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, структура отношения воспитателей ДООУ к детям с ограниченными возможностями здоровья, эмоциональный, когнитивный и поведенческий компоненты отношений.

В течение последних десятилетий произошли качественные изменения в предоставлении услуг образования лицам с проблемами в развитии, что проявляется в росте инклюзивной формы обучения. Принятый в России закон «Об образовании в Российской Федерации» (2012 г.) [4] предоставляет детям с ограниченными возможностями здоровья и их родителям право выбора образовательного учреждения. При этом следует учесть, что на сегодняшний день в мировой образовательной практике на смену термину «интеграция» – объединение в одно целое, приходит термин «инклюзия», то есть включение. И если интеграция предполагала адаптацию ребенка к требованиям системы, то инклюзия заключается в адаптации системы к потребностям ребенка. Инклюзия (от английского “inclusion” – «включение») – означает обучение детей с различными видами отклонений в обычной образовательной среде [2].

Однако, успешность обучения и развития ребенка в условиях инклюзивной школы и инклюзивного дошкольного образовательного учреждения зависит от множества факторов, в том числе от отношения педагогов к таким детям. Это отношение может создать как позитивные, так и негативные воздействия на поведение детей и ожидания родителей. Поэтому так важно иметь четкие представления о характере отношений, которые возникают у педагогов по отношению к ребенку с ограниченными возможностями здоровья и работе с ним в условиях инклюзии.

Просмотрев разные подходы к пониманию феномена «отношение» (А.А.Бодалева, Я.Л.Коломенского, Б.Ф.Ломова и др.) [5] в своей работе мы решили взять за основу теорию В.Н.Мясищева, в которой эмоциональная

сторона отношения выражается посредством привязанности, любви, симпатии и противоположных по знаку чувств – неприязни, вражды, антипатии. Эмоциональный компонент отношения проявляется в разнообразных эмоциональных состояниях и может быть зафиксирован на уровне физиологической регистрации и субъективных отчетов. Например, по наличию (и интенсивности) положительных и отрицательных эмоций, конфликтности (внутриличностной, межличностной), эмоциональной чувствительности, удовлетворенности собой, партнером, работой и т.п. Поведенческая сторона отношения выражается посредством потребностей, поскольку сама потребность, указывая на свой предмет, тем самым дает и косвенное указание на способ достижения этого предмета. К поведенческому компоненту можно отнести результаты деятельности и поступки, мимику, жестикуляцию, пантомимику, локомоцию (перемещение в пространстве), речь. Поведенческий (контактный) компонент способствует выбору стратегий и тактик поведения личности по отношению к значимым объектам среды, людям. Когнитивный компонент включает в себя все психические процессы, связанные с познанием окружения и самого себя (например: ощущения, восприятия, представления, память, мышление, воображение) [3].

Теоретический анализ литературы позволил нам предположить, что структура отношения воспитателя ДОО к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья определяется опытом взаимодействия с этой категорией детей. Для проверки данной гипотезы были намечены следующие задачи:

- 1) выявить особенности отношения воспитателей к работе с детьми с ОВЗ;
- 2) провести сравнительный анализ структуры отношения к работе с детьми с ОВЗ воспитателей с разным опытом взаимодействия с этой категорией воспитанников.

Для изучения особенностей отношения воспитателей к работе с детьми с ОВЗ использовался адаптированный опросник «Шкала Измерения Многоуровневых Отношений к Инклюзивному Обучению» (MATIES), разработанный в 2008 году Marian Mahat, Monas University [6] в переводе Ананьевой Т.М.[5]. С его помощью можно оценить эмоциональный, поведенческий и когнитивный компоненты отношения воспитателей к детям с ОВЗ.

Мы полагаем, что образование причин поведения (в системе инклюзивного обучения – это физическое, социальное и учебное взаимодействие) подвержено влиянию отношений разного характера: давления социума совершать или не совершать то или иное действие (субъективные нормы) и воспринимаемой легкости исполнения поведения (воспринимаемый контроль поведения, на который влияет предшествующий опыт и накопление знания). Опросник MATIES состоит из вопросов, касающихся отношения педагогов к инклюзивному обучению. Вопросы делятся на три категории (когнитивную, поведенческую и аффективную). В каждой категории вопросов выделяются вопросы, касающиеся проблем физической, социальной и учебной инклюзии.

Исследование, в котором приняло участие 60 респондентов – воспитателей дошкольных образовательных учреждений г. Ростова-на-Дону, проводилось с января по март 2015 года. Была выявлена необходимая информация о воспитателях (профессиональный стаж работы, опыт взаимодействия с детьми с ограниченными возможностями и так далее). По результатам опроса мы выяснили, что только 4 человека работают регулярно с детьми с ограниченными возможностями здоровья, 24 человека – эпизодически и 32 человека никогда не работали с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

В соответствии с целью нашей работы на первом этапе исследования были выявлены особенности отношения воспитателей к работе с детьми с ОВЗ (его аффективного, когнитивного и поведенческого компонентов). В результате опроса был проведен подсчет положительных, отрицательных и нейтральных ответов по соответствующим категориям вопросов и вычислен средний показатель отношения воспитателей к возможности работы в условиях инклюзивного образования на эмоциональном, когнитивном и поведенческом уровнях. Обработав полученные данные, мы предприняли попытку посмотреть, отличается ли структура отношения воспитателей с разным опытом взаимодействия с детьми с ОВЗ к работе с детьми ними. Для этого мы разделили наших респондентов на три группы. В первую вошли воспитатели, взаимодействующие с детьми с ограниченными возможностями регулярно, во вторую – воспитатели, взаимодействующие с детьми с ограниченными возможностями эпизодически, в третью – воспитатели, не имеющие опыта взаимодействия с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Средние показатели отношения воспитателей к возможности обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья (опросник MATIES)

Компоненты отношений	Обобщенные показатели отношения	Эмоциональный компонент отношения	Когнитивный компонент отношения	Поведенческий компонент отношения
Группа				
1 группа	43	15	14	14
2 группа	37.7	13.4	13.3	11
3 группа	39.4	13.9	13.4	12.1

Примечание: 1 группа – воспитатели с опытом работы с детьми с ОВЗ;
 2 группа – воспитатели, взаимодействующие с детьми с ОВЗ эпизодически;
 3 группа – воспитатели, не имеющие опыта работы с детьми с ОВЗ

Проверка достоверности полученных данных проводилась с помощью t-критерия Стьюдента, полученные результаты, представленные в таблице № 2. Поскольку 1 группа (воспитатели, постоянно работающие с детьми с ОВЗ) состоит только из 4 человек, мы посчитали нецелесообразным использовать ее результаты в дальнейшем статистическом анализе.

**Показатели значимости различий между выраженностью компонентов
отношения воспитателей к работе с детьми с ОВЗ (t-критерий Стьюдента)**

2 группа		3 группа		
		Эмоциональный компонент	Когнитивный компонент	Поведенческий компонент
	Эмоциональный компонент	-1,457 -1,41723 – 0,23205		
	Когнитивный компонент		1,757* -2,53896- 0,18206	
	Поведенческий компонент			1,062* -2,84095-0,88809

Примечания: 1. * – уровень значимости различий (0,05);

2 группа – воспитатели, взаимодействующие с детьми с ОВЗ эпизодически;

3 группа – воспитатели, не имеющие опыта взаимодействия с детьми с ОВЗ.

При анализе обобщённых показателей отношения воспитателей к работе с детьми с ОВЗ мы видим, что самый высокий результат (43 балла), наблюдается у респондентов первой группы (воспитатели, регулярно работающие с детьми с ОВЗ). Такое положительное отношение, вероятно, связано с тем, что воспитатели данной группы хорошо осведомлены как о психологических особенностях, так и о специфике взаимодействия с детьми с ОВЗ, готовы принимать их в свои группы, готовы модифицировать в связи с этим свою профессиональную деятельность (корректировать планы занятий, адаптировать коммуникативные навыки, и т.п.).

У воспитателей второй и третьей группы обобщенные показатели структуры отношения ниже, чем у первой и несколько различаются между собой (37.7 и 39.4 баллов соответственно). Можно предположить, что как полное отсутствие опыта работы с детьми с ОВЗ, так и наличие эпизодического опыта взаимодействия с ними, в целом не слишком влияет на отношение воспитателей к возможности работы с данной категории детей в условиях инклюзии. Причем, в случае полного отсутствия опыта показатель положительного отношения даже несколько выше. На наш взгляд, это объясняется тем, что опыт эпизодического взаимодействия с людьми с ОВЗ позволяет увидеть «минусы» этой работы, возможные сложности и проблемы, но кратковременность этого опыта не позволяет глубже познакомиться с данной категорией детей, понять и оценить их потенциал.

В то же время можно говорить и о наличии определенных различий в структуре отношений. Как видно из данных, приведенных в таблице 1, у респондентов второй группы (воспитатели, имеющие эпизодический опыт работы с детьми с ОВЗ) несколько более выражены эмоциональный компонент (13.4балла), отражающий эмоциональные реакции, возникающие у воспитателей в условиях инклюзивного обучения в отношении детей и когнитивный компонент (13.3баллов). Чуть ниже показатели поведенческого компонента (11 баллов). Это может говорить о том, что воспитатели, взаимодействующие

с детьми с ОВЗ эпизодически, не совсем готовы как к совместному обучению нормативных детей с их сверстниками с ОВЗ, так и к серьезному изменению своей деятельности по организации и методическому обеспечению учебного процесса (например, разработке индивидуальных программ). В третьей группе (воспитатели, не имеющие опыта работы с детьми с ОВЗ), так же как и во второй, преобладает эмоциональный компонент отношений (13.9 баллов), когнитивный компонент (13.4 балла) отличается незначительно, поведенческий (12.1 балла) выражен несколько меньше.

При сравнении особенностей отношения воспитателей второй и третьей групп мы видим некоторые различия. В целом показатели положительного отношения у воспитателей, не имевших опыта взаимодействия с детьми с ограниченными возможностями выше. Более существенные различия наблюдаются в выраженности поведенческого компонента отношения. Это может, говорит о том, что педагоги третьей группы, в связи с отсутствием реального опыта общения с этой категорией детей, не знают специфики организации учебной деятельности с ними. Обобщая полученные данные, мы видим, что отношение воспитателей к возможности работы с детьми с ОВЗ имеет разную структуру в зависимости от наличия или отсутствия опыта взаимодействия с данной категорией детей.

Как видно из данных, представленных в таблице 2, значимых различий в выраженности эмоционального компонента у воспитателей второй и третьей групп не наблюдается. Это может свидетельствовать о том, что зависимости между опытом взаимодействия с детьми с ОВЗ и эмоциональным компонентом отношения воспитателей к возможности работы с ними не выявлено. В то же время наблюдаются значимые различия между выраженностью поведенческого (-1,062*) и когнитивного (-1,757*) компонентов отношения воспитателей с разным опытом взаимодействия с детьми с ОВЗ к работе с ними. У воспитателей с эпизодическим опытом работы с детьми с ОВЗ мы можем наблюдать несколько сниженные показатели положительного отношения к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Анализируя полученные данные, можно предположить, что имеющий у воспитателей опыт взаимодействия с особыми детьми оказывает воздействие на структуру их отношений к возможности обучения и воспитания детей с ОВЗ в условиях инклюзии. При этом наличие эпизодического опыта отрицательно влияет на выраженность поведенческого и когнитивного компонентов отношения, снижая их показатели. Воспитатели, проявляя в целом положительные эмоции к детям с ОВЗ, в тоже время не совсем уверены в своих силах, боятся, что не смогут подготовить методическое обеспечение воспитательной работы с детьми с ОВЗ, правильно организовать взаимодействие с этой категорией детей и их родителями.

Это отчетливо видно на графиках, отражающих общую тенденцию выраженности компонентов отношений воспитателей второй и третьей группы к работе с детьми с ОВЗ (рисунок): самые высокие показатели у эмоционального компонента отношений, затем – у когнитивного, а самые низкие – у поведенческого.

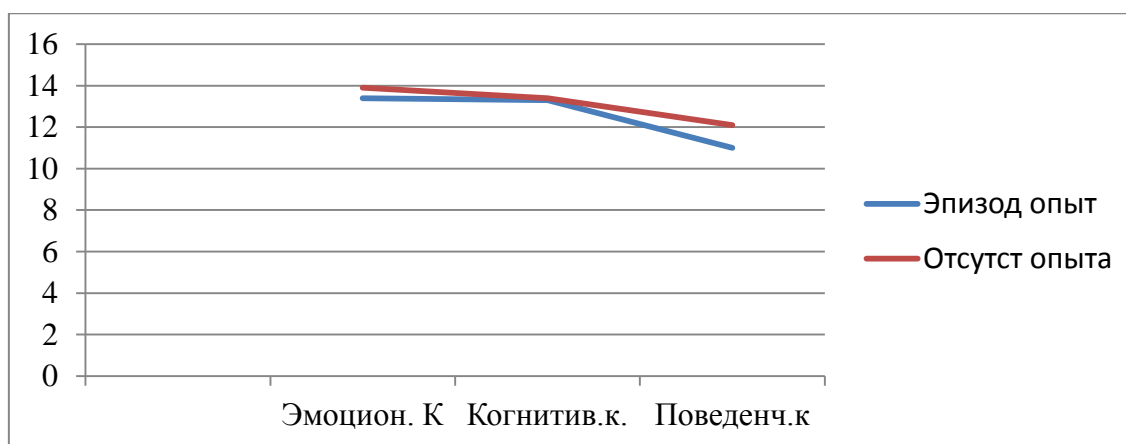


Рис. Выраженность компонентов отношения воспитателей ДООУ к детям с ОВЗ в зависимости от опыта взаимодействия с ними

Сравнительный анализ полученных эмпирических данных позволил нам сделать следующие выводы:

1. В структуре отношения воспитателей к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья наиболее выражен эмоциональный компонент и менее всего – поведенческий.

2. Эпизодический опыт взаимодействия воспитателей с детьми с ограниченными возможностями здоровья снижает показатели поведенческого компонента структуры их отношения к работе с данной категории детей.

Из полученных результатов, на наш взгляд следует, что расширение инклюзивного образования, особенно для детей дошкольного возраста, должно сопровождаться заранее продуманным психолого-педагогическим сопровождением воспитателей, включающим теоретическую и методическую подготовку в области специальной психологии и коррекционной педагогики с одной стороны и обеспечение возможности в любой момент получить консультацию от коллег и специалистов. Результаты работы позволяют конкретизировать содержание практических рекомендаций по организации воспитательного процесса в ДООУ в условиях инклюзивного образования, а также могут быть использованы в сфере профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации современных воспитателей.

Анализ психолого-педагогической литературы и исследование данных по проблеме отношения педагогов к работе с детьми с ОВЗ в системе инклюзивного обучения позволил нам выделить структуру данных отношений, содержащую эмоциональный, когнитивный и поведенческие компоненты и изучить их роль в организации успешного включения детей с ограниченными возможностями здоровья в дошкольные образовательные учреждения.

Список литературы

1. Забрамная С. Д. "От диагностики к развитию". Материалы для психолого-педагогического изучения детей в дошкольных учреждениях. М.: Новая школа, 2002 г. – с.144.
2. Малофеев Н.Н., Шматко Н.Д. Базовые модели интегрированного обучения// Дефектология. 2008. № 1. С. 71-78.

3. Мясищев В.Н. Психология отношений. Избранные психологические труды /под редакцией А.А.Бодалева, М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995.

4. Федеральный закон об образовании в Российской Федерации от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ [Электронный ресурс] – Режим доступа. – <http://минобрнауки.рф/>

5. Юматова И.И., Ковалева А.И. Особенности отношения преподавателей вуза к возможности обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья// Психология обучения. 2014. № 2. С.83-92.

6. Marian Mahart The development of a psychometrically sound instrument to measure teachers multidimensional attitudes towards inclusive education // International Journal of Special Education. 2008, vol.23 № 1 [Электронный ресурс]- Режим доступа.- internationaljournalofspecialeducation.com

ДОМИНАНТНЫЕ КАЧЕСТВА УЧИТЕЛЯ БУДУЩЕГО

Долгова В.В.

магистрант кафедры «Педагогика и методики преподавания»,
Тольяттинский государственный университет, Россия, г. Тольятти

В статье рассматриваются профессиональные и личностные качества учителя, необходимые для успешной работы с одаренными детьми.

Ключевые слова: профессиональная подготовка учителя, личностная подготовка, одаренные дети.

Не подлежит сомнению, что ключевой фигурой в создании образовательной среды, способствующей развитию творческой природы одаренного ребенка, является учитель. Хансфорд (Hansford, 1985) отмечала, что для работы с одаренными детьми, требуется особый тип «хороших» учителей. Такие учителя должны быть способны удовлетворить специальные образовательные, социальные и эмоциональные потребности одаренных детей. Реализация указанных выше потребностей формирует человека будущего, а оно начинается с учителя, с его мировоззренческих установок, с тех реалий, в которых живет человечество [1]. Это и определяет особое требование к профессиональной и личностной подготовке учителя.

Хансфорд обнаружила, что многие характеристики учителей, такие как: глубокое понимание предмета, уверенность в себе, хорошее чувство юмора, организационные навыки, недостаточны для учителей, работающих с одаренными детьми, что существуют и другие качества, которые имеют особые значения. Она определила пять таких качеств. Во-первых, это открытость, которая относится к способности учителя быть чувствительным и принимающим. Во-вторых, это гибкость. «Хороший» учитель одаренных детей должен быть гибким в своем подходе к учебной программе и обучению. Гибкость определяется как «потенциал» учителя. В-третьих, чувство позитивного самовосприятия является обязательным для учителей одаренных. В-четвертых, это сильные коммуникативные навыки и, в-пятых, интеллект учителя [6, с.4-5].

Другие эксперты в образовании одаренных детей выделяют дополнительные характеристики для учителей. Так, Фрихилл (Freehill, 1974), выделял два качества: интеллект и эмпатию. Интеллект, подробно описывается для того, чтобы внести восторг в обучение, знание, любопытство и чувство взаимности. Сочувствие появляется в большинстве перечней положительных качеств. Торанс и Маерс (Torrance and Myers, 1970), также заявили, что учитель должен быть в состоянии представить мышление и чувства ребенка, для того чтобы вовремя отреагировать и ответить соответственно. Таким образом, учитель одаренных детей, должен быть похож на тех, кого он обучает. Ньюленд (Newland, 1962) обнаружил, что преподаватели должны иметь высокие умственные основы. Он описал эти основы, как состояние эмоциональной уравновешенности, с целью выдержать суровые интеллектуальные бомбардировки и наслаждаться поиском менее известного. Кроме того, учитель должен быть интеллектуально любознательным и гибким, обеспокоенным поиском радости в процессе обучения и склонным к взысканию и испытыванию нового опыта. Также, они должны обладать высоким уровнем энергии. Учитель с такой характеристикой всегда создает что-то большее, ищет и использует дополнительные материалы и источники, которые многие учителя не замечают. Совсем не обязательно учителям быть одаренным самим, эти учителя должны иметь представление об одаренности, быть оригинальными и уверенными в себе. Каждая из перечисленных характеристик должна присутствовать в перечне желаемых качеств учителя, работающего с одаренными детьми [6, с.5-7].

Успешный учитель для одаренных – прежде всего прекрасный учитель-предметник, глубоко знающий и любящий свой предмет. Но, как говорил Л.Н. Толстой: «Если учитель имеет только любовь к делу, он будет хороший учитель. Если учитель имеет только любовь к ученику, как отец, мать, он будет лучше того учителя, который прочел все книги, но не имеет любви ни к делу, ни к ученикам. Если учитель соединяет в себе любовь к делу и к ученикам, он совершенный учитель» [3]. Любовь к своим ученикам, дружелюбность, отзывчивость, чуткость к проблемам одаренных детей, могут помочь в проявлении и развитии способностей ученика. Работа с одаренными детьми должна строиться по принципу «принятия другого». Согласно этому принципу, учитель должен изначально принимать ученика как индивидуальность, имеющую право быть личностью, которую следует ценить, уважать и оберегать.

Профессионально значимыми личностными качествами педагога, работающего с одаренными детьми, являются: высокий уровень развития познавательной и внутренней профессиональной мотивации, эмпатии; внутренний локус контроля, высокая и адекватная самооценка; стремление к личностному росту [2, с.118]. При работе с одаренными учитель должен обладать определенными знаниями и умениями. Учитель должен знать: что такое одаренность и особенности одаренных детей; что представляет собой развивающее образование, в чем его отличие от традиционных форм обучения и воспитания, что такое развивающее обучение; психологические закономерности и особенности возрастного и личностного развития детей в условиях различной образовательной среды [4, с.21].

Учитель для одаренных должен уметь: выявлять высокоинтеллектуальных учащихся; консультировать их; составлять учебные планы; разрабатывать стратегию обучения и подбирать обучающие материалы для одаренных; работать с родителями; разрабатывать учебные программы (ускорение, углубление, обогащение, проблематизация).

Учителя, которые прошли соответствующее обучение для работы с одаренными детьми, используют методы, более подходящие для одаренных; они больше способствуют самостоятельной работе учащихся и стимулируют сложные познавательные процессы; больше ориентируют на творчество, поощряют учащихся к принятию риска [5, с.205].

Таким образом, учитель для одаренных, обладающий перечисленными профессиональными и личностными качествами, должен стать «хорошим» учителем, способным раскрыть, поддержать и развить способности одаренных.

Список литературы

1. Ахметжанова, Г.В. Сущность и структура педагогической функции личности / Г.В. Ахметжанова // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – Изд-во ТГУ, 2009. – № 4. – С. 77-82.
2. Манжиева, В.Б. Методическая работа в школе для одаренных детей / В.Б. Манжиева // Одаренные дети: теория и практика. Материалы российской конференции. Доп. выпуск / Под ред. В.И.Панова. М. – Ярославль, 2001. – С. 112 – 118.
3. Носкова, Н.В. Л.Н. Толстой и С.А. Рачинский о личности учителя [Электронный ресурс] // Среднее профессиональное образование: элетрон. журн. 2009. N 3. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/l-n-tolstoy-i-s-a-rachinskiy-o-lichnosti-uchitelya> (дата обращения 20.12.2015).
4. Панов, В.И. Психолого-дидактическая система «Одаренные дети: выявление – обучение – развитие» / В.И. Панов // Одаренные дети: теория и практика. Материалы российской конференции / Общ. Ред. В.И.Панова. М.: Психологический институт РАО – МГППИ, 2001. – С. 5 – 25.
5. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. – М.: Издательский центр «Академия», 1996. – 416с.
6. Heath, William J. What Are the Most Effective Characteristics of Teachers of the Gifted? // Information Analyses, 1997. – 30p. URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED411665.pdf> (дата обращения 20.12.2015).

АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Жигалина Е.В.

студентка 4 курса факультета психолого-педагогического
и специального образования, СГУ им. Н.Г. Чернышевского,
Россия, г. Саратов

В статье рассматривается организация анализа художественных произведений на уроках литературного чтения. Рассматриваются принципы школьного анализа, цель школьного анализа.

Ключевые слова: анализ, полноценное восприятие, младший школьник, художественное произведение.

Одной из главных задач уроков литературного чтения в начальной школе является способствовать полноценному восприятию художественного произведения.

По мнению М.П. Воюшиной, полноценное восприятие – это способность читателя сопереживать героям и автору произведения, видеть динамику эмоций, воспроизводить в воображении картины жизни, созданные писателем, размышлять над мотивами, обстоятельствами, последствиями поступков персонажей, оценивать героев произведения, определять авторскую позицию, осваивать идею произведения, то есть находить в своей душе отклик на поставленные автором проблемы [1, с. 89-95].

Рожина Л.Н. утверждает, что «полноценное восприятие представляет собой сложный процесс, который непременно включает возникновение того или иного отношения, как к самому произведению, так и к той действительности, которая в нем изображена» [6, с. 4].

Для детей младшего школьного возраста характерно восприятие художественной литературы на уровне «наивного реализма». Младший школьник, в силу своих возрастных особенностей, порой не может понять то, что хотел сказать автор в том или ином произведении. Он не может прочувствовать это произведение, не может уловить глубинный смысл, который скрывается в нем. Роль учителя начальных классов заключается в том, чтобы помочь ребёнку вникнуть в это произведение, помочь понять идею произведения. И поможет в этом правильно организованный анализ художественного произведения.

Именно об этом пишет М.П. Воюшина в статье «Анализ художественного произведения. II класс»: «Важно учить младших школьников полноценно воспринимать художественное произведение, понимать его идейное содержание, позицию автора, выражать собственное отношение к этой позиции. Путь к полноценному восприятию лежит через анализ текста» [2, с.16-17].

М.П. Воюшина утверждает, что в школьной практике анализ произведения часто подменяется морализированием по поводу той жизненной ситуации, которая изображена писателем. Упор делается на выяснение мотивов поведения действующих лиц, при этом персонажи обсуждаются и оцениваются так, будто это живые люди, а не герои литературного произведения. Позиция автора, его оценка изображаемых событий часто не применяется во внимание. Такой разбор произведения нельзя назвать анализом, он лишен цели, не ведет к полноценному восприятию [2, с. 17].

«Цель школьного анализа, – пишет М.П. Воюшина, – помочь постичь идею художественного произведения через его форму, приобщить юного читателя к мировосприятию автора» [3, с. 39].

В.Г. Маранцман определил цель школьного анализа как «создание читательской интерпретации произведения и соотнесение её с научным исследованием текста, корректирование субъективных представлений читателя объективным смыслом произведения, раскрытым литературоведением» [5, с. 152].

По мнению Черемисиновой Л.И., анализ текста должен быть направлен на то, чтобы обеспечить полноценное восприятие произведения учащимися. [7, с. 432].

В статье «Изучение литературоведческих понятий в начальной школе» Л.И. Черемисинова пишет: «анализ ведется от «формы» к раскрытию «содержания» произведения, что соответствует природе искусства слова. Вот почему так важно обращать внимание школьников на специфику «художественной формы» литературного текста, ибо только в ней и через неё выражается «содержание» произведения»[8, с. 180].

Анализ текста призван углубить первоначальное читательское восприятие, как правило весьма поверхностное в связи с возрастными особенностями младших школьников. Ребёнок нуждается в такой помощи взрослого, при которой идея не была бы преподана ему учителем в виде готовой истины. Художественная идея существует в образной форме и не может быть сведена к основной мысли текста, к логической формулировке. Задача учителя так выстроить урок, чтобы в результате сопереживания с героем и автором, воссоздания в воображении жизненных картин, размышлений над текстом, вызванных вопросами и заданиями, ребенок смог воспринять произведение как единое целое [3, с. 39].

Лазарева В.А. в статье «Уроки литературного чтения в современной начальной школе» говорит о том, что организация личностно значимого для ученика полноценного восприятия и глубокого анализа художественных произведений является главным условием решения задач нравственного воспитания учащихся на уроках «Литературного чтения». Нравственные ценности составляют основу истинных произведений искусства, «содержатся» в них, но читатель должен суметь их извлечь, перевести на «свой» язык и сделать своими. Это непростая работа, требующая определенных духовных усилий и умений. Эту работу на уроках литературного чтения должен организовать учитель. Суть этой работы состоит в организации полноценного восприятия детьми художественных произведений, которые они читают на уроках и дома. А самое главное – необходимо, чтобы работа учителя была системно организована по двум приоритетным основаниям: нравственному и эстетическому, поскольку нравственное воспитание – это цель изучения литературы в школе, а литературное образование, содержание которого – организация полноценного восприятия учениками-читателями художественного текста, – это путь, средство решения этой цели. Надо так организовать учебный процесс и внеклассную работу, чтобы дети думали над серьезными нравственными проблемами, спорили, переживали и сопереживали героям, хотели жить по этим нравственным правилам и жили по ним – сначала в школе, в классе, а потом и в жизни. Но это должна быть их самостоятельная деятельность, направляемая и педагогически руководимая учителем [4, <http://nsc.1september.ru/>].

М.П. Воюшина выделила следующие принципы анализа художественного произведения:

1) Цель анализа художественного произведения – осознание его идеи, т.е. отношение автора к тому, что он изображает, оценки изображаемого. Следовательно, анализу подлежат текст произведения, изображение жизненного материала, а не сама жизнь.

2) Анализ возможен только после эмоционального восприятия произведения. Аналитическое чтение – это всегда вторичное чтение. Во время первого знакомства с произведением воображение читателя не должно сковываться никакими вопросами и заданиями. Опираясь на непосредственное восприятие произведения учащимися, анализ должен корректировать и углублять это восприятие. Обсуждению на уроке подлежит то в художественном произведении, что не воспринимается детьми при самостоятельном чтении: мотивы, обстоятельства, последствия поступков героев, описание внешности персонажей, их переживаний и размышлений, особенности композиции и т.д. Все элементы произведения рассматриваются не сами по себе, а в их отношении к идее, так как идея раскрывается в выборе изобразительных средств языка, построении предложения, образах героев, т.е. в каждом элементе произведения. Поэтому так важно не ограничиваться воссозданием портретов персонажей, констатацией мотивов поведения действующих лиц, составлением плана произведения. Нужно, чтобы школьники задумались, зачем дан портрет, как в нем выражается отношение автора к герою, как оценивает автор поступки персонажей, почему именно так построено произведение и т.д.

3) Анализ должен учитывать жанровые особенности произведения, исходить из внутренних законов жанра. Например, основу рассказа как эпического произведения составляет изображение персонажей, действующих в определенных обстоятельствах. Автор выражает свое отношение к жизни не прямо, а опосредованно, через описание поступков, переживаний, размышлений героев. Следовательно, анализ должен помочь читателю раскрыть идею в изображении событий и героев, а не привнести её извне в виде готовой истины, что часто наблюдается в школьной практике.

4) Анализ должен быть избирательным: на уроке обсуждаются не все элементы произведения, а те, которые в данном произведении наиболее ярко выражают идею. Следовательно, выбор пути и приемов анализа зависит от особенностей изучаемого произведения.

5) Школьный анализ должен способствовать общему и литературному развитию ученика, формировать у него систему специальных умений, необходимых для полноценного восприятия художественной литературы [2, с. 17-18].

Обобщая сказанное, можно сделать вывод: так как в силу своих возрастных особенностей восприятие младшими школьниками художественного произведения находится на уровне «наивного реализма», необходимо учить младших школьников анализу художественного произведения. Ведь именно через анализ текста лежит путь к полноценному восприятию художественного произведения.

Список литературы

1. Воюшина М.П. Методические основы литературного развития младших школьников // Методические основы языкового образования и литературного развития младших школьников: Пособие для студентов факультетов начального обучения и учителей начальных классов. / Под редакцией Т.Г. Рамзаевой – СПб.: Специальная литература, 1998. 168 с.

2. Воюшина М.П. Анализ художественного произведения. Пкласс // Начальная школа. 1989. №5. С. 16-20.
3. Воюшина М.П. Формирование системы читательских умений в процессе анализа художественного произведения // Начальная школа. 2004. №3. С. 39-44.
4. Лазарева В.А. Уроки литературного чтения в современной начальной школе // Начальная школа. 2005. №17. URL:<http://nsc.1september.ru/>(дата обращения 24.12.2015).
5. Методика преподавания литературы: В 2 ч. Ч 1. Под редакцией О.Ю Богдановой и В.Г. Маранцмана. М. 1995. 302 с.
6. Рожина Л.Н. Психология восприятия литературного героя школьниками (II-У) кл. М.: Педагогика. 1977. 176 с.
7. Черемисинова Л.И. Стиховедческий анализ текста: к проблеме формирования читательской компетентности младших школьников // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. 2014. Вып. 4 (12). С. 432-439.
8. Черемисинова Л.И. Изучение литературоведческих понятий в начальной школе// Языковое и литературное образование в современном обществе – 2014: Сб. научных статей по итогам Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (13-14 ноября 2014 г.). СПб.: Изд-во ВВМ. 2014. С. 180-188.

СОЗДАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ СРЕДЫ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА И ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Жильцова И.В.

учитель английского языка, МБОУ СОШ № 4, Россия, г. Белгород

В статье рассматривается точка зрения, что развитие творческих способностей личности на уроках иностранного языка могут осуществляться лишь в творческой деятельности в процессе обучения. Изучение иностранного языка требует от учеников усердия и кропотливой работы. Учителю иностранного языка необходимо помнить, что эффект его уроков во многом зависит от того, как полученные знания и умения могут быть использованы ими в жизни.

Ключевые слова: творческие способности, методики преподавания иностранного языка, урочная и внеурочная, внеклассная деятельность.

Управление развитием детской одарённости в условиях школы – это регулирование системы работы с одарёнными школьниками в целях получения желаемого результата в их обучении, воспитании и развитии. Одаренность – это результат природных задатков и социальной среды: игровой, учебной, трудовой, в которой проявляется деятельность ребенка. Формирование и развитие творческого потенциала учащихся неотделимо от образовательного и воспитательного процесса в целом и невозможно без создания творческой среды в образовательном учреждении, которое способствует развитию познавательных интересов, стимулирует любознательность и создает условия, в которых ребенок развивает свои способности и проявляет одаренность.

Учебно-воспитательный процесс в нашей школе организован с использованием современных педагогических технологий (участия одаренных детей в олимпиадах, творческих конкурсах разного уровня). Дополнительное обра-

зование позволяет реализовать индивидуальные интересы одаренных детей, которые невозможно реализовать в рамках традиционных учебных предметов. Сотрудничество с ВУЗами города Белгорода, Москвы, позволяет поднять научный уровень образовательной деятельности, познакомить с реальными исследованиями ученых в разных предметных областях.

Главная задача учителя научить ученика учиться. Основными компонентами субъектного опыта творческой деятельности являются: мотивация творчества, способность творчески мыслить, способность к творческому сотрудничеству, опыт использования полученных знаний в нетрадиционных ситуациях, а также все решенные проблемы и творческие задачи. Можно выделить следующие формы работы над развитием творческих способностей учащихся: практические занятия, использование песен и стихотворений; творческие домашние задания; ведение языкового портфолио; применение компьютерных программ; защита рефератов и проектов; деловые игры, конференции; работа с текстом, диалогом или монологом, построенная необычным способом.

Метод обучения – более сильное средство, чем содержание обучения. Спросите выпускников школы о том, что им запомнилось больше: чему их обучали или как это происходило? Именно методы творческой деятельности имеют более универсальный общечеловеческий характер, поскольку их можно переносить в различные сферы образования. Такие методы обучения называются эвристическими. (Хуторской Андрей Викторович, доктор педагогических наук, академик Международной педагогической академии, г. Москва). Свое название они получили потому, что результатом их применения всегда является создаваемая учениками образовательная продукция: идея, гипотеза, закономерность, эксперимент, знаковое или текстовое произведение, перевод стихотворений, песен, составленная схема, правило и, конечно, праздник.

Культура праздника на уроках английского языка складывается из культуры слова, культуры движения, культуры музыкального звука, культуры моды, костюма, этикета, обычая, ритуала, словом, из совокупности разных культур.

Давно известно: ребенок познает мир, играя. Игра как обязательный компонент праздника побуждает детей к творчеству «взаправду». Особенно актуально это для младшего школьного возраста, где игровая деятельность занимает важное место в познании окружающего мира.

Праздник – настоящий, традиционный или новационный – явление деятельное. Значимость праздников, особенно детских, невозможно переоценить. Во-первых, это часть духовного наследия народа, его чистейших родников творчества – обрядов, ритуалов, традиций. Во-вторых, праздники – сфера разностороннего творческого сотрудничества детей между собой и детей и взрослых в процессе подготовки и проведения праздника. В-третьих, праздничные дни – ярчайшие события жизни, некие социальные рубежи, вехи, перспективы, на которые ориентируются, которые ждут. Проведение праздников при изучении английского языка способствует формированию

коммуникативных умений и знакомству с важнейшими элементами культурных традиций англоязычных стран.

В нашей школе такими праздниками завершается неделя иностранного языка. На школьной сцене можно увидеть постановки небольших пьес, инсценировки сказок, исполнение песен и стихотворений на английском языке. В начальной школе практикуются «Праздник прощания с английским алфавитом», «Пером водим – переводим», «The Best from the Best», «Времена года» и другие.

Таким образом, урочная и внеурочная, внеклассная деятельность целиком направлена на развитие целеустремленности, настойчивости, привитие детям чувства прекрасного и развитие их творческих и индивидуальных способностей. Проведение уроков и внеклассных мероприятий в оригинальной, нетрадиционной форме направлено не только на развитие основных видов речевой деятельности, но и на формирование ассоциативного мышления, памяти, навыков общения в коллективе, творческой инициативы школьников. Творческий характер заданий, предлагаемых в ходе различных конкурсов, игр и соревнований, способствует лучшему запоминанию и усвоению различных грамматических явлений, расширению лексического запаса, развитию монологической и диалогической речи, а также открывает широкие возможности для индивидуальной работы школьников.

Использование такой коллективной формы работы, как обучение в сотрудничестве, способствует реализации воспитательных целей обучения: школьники становятся субъектами общения, учатся воспринимать, осмысливать и оценивать позицию другого человека, регулировать свое поведение согласно условиям общения. В данном виде деятельности формируется человек культуры – творческая личность.

Нередко наш педагогический интерес к играм, которые верой и правдой служили и призваны служить развитию смекалки и познавательных интересов детей на всех без исключения этапах их возрастного развития, рано угасает. Это ведь не секрет, что те молчуны, из которых на уроке слово не вытянешь, в играх, случается, становятся такими активными, какими мы их в классно-урочных буднях и представить себе не в состоянии. Игра уже одним только своим содержанием переносит ребят в новое измерение, в новое психологическое состояние. В игре они обретают не только равноправие, но и реальную возможность стать лидерами, вести за собой других. Их действия, раскрепощенные и уверенные, они начинают выказывать и глубину мышления. Мышления часто смелого, масштабного, нестандартного.

Таким образом, следует всеми доступными средствами создавать игровые ситуации на уроках и, не превращая всего многосложного дела воспитания и обучения в одну только игру, использовать непринужденную обстановку многокрасочных, звонких, брызжущих энергией и смехом игровых элементов.

Каждый учитель стремится сделать свои уроки творческими и занимательными, чтобы желание и интерес школьников, которые только приступили к занятиям иностранным языком, не угасли в последующие годы. Задача

учителя – добиться того, чтобы этот интерес был постоянным и устойчивым. А там, где есть интерес, там и успех.

Список литературы

1. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения, 1981 г.
2. Фребель, Ф. Воспитание человека; Детский сад; История зарубежной дошкольной педагогики; Хрестоматия /сост. Н.Б. Мчелидзе и др. – М., 1986 г.
3. Хуторской А.В. 55 методов творческого обучения: Методическое пособие. – М.
4. Хуторской А.В. Развитие одарённости школьников: Методика продуктивного обучения: Пособие для учителя.
5. Методика В.Ф. Шаталова http://msk.treko.ru/show_dict_1017
6. Педагоги-новаторы. <http://www.altruism.ru/sengine.cgi/13/41/23>

О ВОСТРЕБОВАННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «МЕЖЛИЧНОСТНОЕ ОБЩЕНИЕ И КОММУНИКАЦИИ» В АГРАРНОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Игебаева Ф.А.

доцент кафедры философии и истории, канд. филос. наук, доцент,
Башкирский государственный аграрный университет, Россия, г. Уфа

В статье показана важность и востребованность изучения в Башкирском государственном аграрном университете, который по праву считается своеобразной «кузницей» подготовки руководящих кадров и специалистов для агросектора республики, дисциплины «Межличностное общение и коммуникации». Целью изучения курса является развитие и совершенствование профессионально-коммуникативной компетенции выпускников в сфере межличностного и делового общения.

Ключевые слова: высшее образование, знания, межличностное общение, деловые коммуникации, коммуникативная компетентность.

Деловая практика XXI века представляет собой новый этап в развитии деловых отношений, когда первостепенное значение приобретает профессиональная подготовка будущих специалистов в любой сфере общественной жизни, что в равной степени, относится и к сфере аграрного производства. Общеизвестно, что во многих странах мира проблеме общения уделяется большое внимание. К примеру, курсы «Речь», «Деловое общение», «Корпоративная культура» включены в учебные программы университетов и колледжей. В нашей стране эти предметы только начинают пробивать себе дорогу. А ведь для современного человека, претендующего на звание «культурного и образованного», низкая культура общения «должна бы считаться таким же неприличным явлением как неумение читать и писать».

В настоящее время в условиях рыночной экономики ценность образования, безусловно, растет, поскольку достойное место в жизни обеспечивается не столько связями и протекцией, сколько трудолюбием, инициативой, состязанием умов. Широкие и глубокие знания – это не только условие высокой профессиональной деятельности, но и важнейший ресурс, который в от-

личие от природного сырья, не исчерпывается, а приумножается. А студенческие годы – прекрасное время в получении этих знаний для дальнейшей самореализации и самосовершенствования.

Учитывая тот факт, что сегодня Башкирский государственный аграрный университет является своеобразной «кузницей» подготовки руководящих кадров, экономистов, специалистов для агросектора республики, соответственно меняются и требования к самому студенту. Современный выпускник агроуниверситета должен владеть не только специальными знаниями и навыками, но и быть профессионально компетентным человеком, знающим принципы организации и развития общества, в котором он живет и работает, владеющим азами грамотного и культурного общения, умеющим решать поставленные жизнью проблемы [1, с.4].

Следовательно, перед нами преподавателями стоит главная задача – давать такие знания, формировать такие общекультурные компетенции, такие ценностные ориентации и установки, обладая которыми наши выпускники – будущие специалисты, смогут успешно трудиться во всех сферах многофункциональной экономики республики.

В настоящее время в соответствии с требованиями ФГОС ВПО третьего поколения определены новые общекультурные и профессиональные компетенции выпускников вузов, формирование и развитие которых предполагает обязательное изучение дисциплины *«Межличностное общение и коммуникации»*. Целью изучения данной дисциплины являются: развитие и совершенствование профессионально-коммуникативной компетенции студентов в сфере межличностного общения. Задачами освоения дисциплины являются: дать студентам основы межличностного общения; научить их правильно, грамотно говорить, сформировать свой речевой имидж; формировать соответствующие культурные, психологические и нравственные качества студента для достижения им необходимого уровня культуры межличностного и делового общения [2, с.5].

Сегодня важным моментом в становлении личности является развитие и формирование себя как специалиста, владеющего не только профессиональными знаниями и умениями, необходимыми деловыми и личностными качествами, но и способного в будущем обеспечить эффективную производственную деятельность на основе умения управлять собой, контролировать свое поведение. Успех дела во многом будет зависеть от умения создать собственный имидж, умения соответствующим образом вести себя в различных ситуациях, правильно излагать свои мысли.

В этой связи дисциплина *«Межличностное общение и коммуникации»* нацелена на формирование умений в использовании языковых и других символических средств – вербальных и невербальных – в построении межличностных взаимодействий, на формирование основных коммуникативных умений, необходимых в различных ситуациях межличностного общения. В основу курса заложен необходимый потенциал не только для углубления базовых знаний, навыков, умений, но и для развития интеллектуальных качеств личности студента. Для реализации содержания данной программы предпо-

лагается эффективное использование современных подходов, методов, стратегий, приемов обучения [3, с.3].

Исходя из вышесказанного, полагаем, что введение дисциплины «*Межличностное общение и коммуникации*» в агроуниверситете является необходимым и востребованным, а его изучение, безусловно, будет способствовать приобретению студентами соответствующих знаний и навыков для успешной реализации их в профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Игебаева Ф.А. Деловые коммуникации: практикум. – Уфа: Башкирский ГАУ, 2013. – 176 с.
2. Игебаева Ф.А. Межличностное общение и коммуникации: практикум. – Уфа: «Башкирский ГАУ», 2013. – 144 с.
3. Межличностное общение и коммуникации : методическое пособие / В.Б. Куриленко [и др.] – М.: Изд-во ЭКОН-ИНФОРМ, 2012. – 50 с.

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В РАЗВИТИИ ДОБРОТЫ И ГУМАННОСТИ У СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ ВУЗОВ

Игнатьева Т.С.

доцент кафедры иностранных языков № 2, канд. пед. наук,
ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова»,
Россия, г.Чебоксары

Антонова Н.А.

доцент кафедры иностранных языков № 2, канд. пед. наук,
ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова»,
Россия, г.Чебоксары

В статье рассматривается воспитательный потенциал студента медицинского факультета, какими качествами он должен обладать, чтобы быть высококвалифицированным специалистом, а также воспитательные процессы обучения иностранного языка в вузе. Существенный вклад в формирование нравственного облика будущего врача происходит через формирование картины мира, знакомство с ценностными ориентирами человека, а также в процессе обсуждения различных проблем.

Ключевые слова: медицинская профессия, вуз, высококвалифицированный специалист, воспитательный потенциал, иностранный язык, призвание.

Проблема выбора молодежью медицинской профессии имеет особое значение. Хорошо известно, что знания, уровень подготовки молодого человека являются важным и необходимым, но далеко еще недостаточным условием для того, чтобы стать хорошим врачом. Гуманность, чуткость, доброта, самопожертвование должны быть присущи каждому, кто намерен посвятить свою жизнь медицине, охране здоровья человека. Поступая в медицинский вуз, молодые люди обладают очень разным потенциалом вышеперечислен-

ных качеств. В значительной мере этот комплекс качеств, помимо желания «идти в медицинский вуз», определяет призвание к медицинскому поприщу.

Для подготовки высококвалифицированных специалистов-врачей важен не только «проходной балл» на вступительных экзаменах, но и профессиональная пригодность, призвание. Л. А. Лещинский писал: «Призвание, склонность к предстоящей медицинской деятельности – качества, безусловно, реальные, но практически трудно определяемые и тестируемые. Далеко не все определяется морально-психологическим фоном, склонностями и задатками молодого человека на пороге вуза; многие качества врачебного характера будут у него сформированы, развиты, углублены и закреплены в период обучения в институте» [4, с. 38].

Установлено, что любая профессия, как род занятия и любая специальность как вид деятельности, предъявляют к человеку определенные требования, накладывающие специфический отпечаток на весь образ жизни специалиста, весь его облик [1, с.130]. В профессии врача такие качества, как человеколюбие, доброта, долг, совесть, ответственность, милосердие, любовь к профессии приобретают особое значение. Они проявляются в теплом, душевном отношении к больному, чуткости и внимательности, добросердечии, милосердии, сострадании, постоянной готовности прийти на помощь больному, избавить его от страданий, облегчить боль.

Врач – профессия героическая, требующая готовности к подвигу, самопожертвованию. В одном из символов врачевания, предложенном голландским врачом Ван Тюльпом, рядом с изображением горящей свечи стояли слова: «Светя другим – сгораю сам». Любовь врача к больному может быть могучим двигателем, она сама и порождаемые ею качества и чувства (сострадание, сочувствие, милосердие) позволяет врачу сделать гораздо больше, чем он формально может сделать. Эта любовь очень плодотворна, она рождает истинную заботу, неустанный поиск лучших путей помощи, существенных резервов диагностики и лечения [4, с. 29-30].

Таким образом, профессия врача, как одна из наиболее сложных профессий, имеет совершенно неповторимые морально-этические особенности, обусловленные её спецификой. Важнейшая особенность медицинской профессии – гуманизм. Он вытекает из самой сущности этой профессии.

В соответствии с этим, одним из важных направлений инновационного развития медицинского вуза являются гуманизация и гуманитаризация высшего профессионального медицинского образования, ориентирующие будущих врачей на общечеловеческие гуманистические ценности и проблемы конкретного человека в системе здравоохранения.

Вот почему в систему медицинского образования включены гуманитарные дисциплины. Задача таких дисциплин – развить у студента-медика осознанную потребность в нравственном совершенствовании, убедить его в возможности использования знаний во благо человека и в существовании таких критериев, как добро и зло, добродетель и порок, достоинство и бесчестие, подвиг и преступление, свобода и произвол.

Одной из таких дисциплин, которая вносит свой существенный вклад в развитие доброты и гуманности у будущего врача, несомненно, является иностранный язык. Иностранный язык, будучи обязательной, но не ведущей дисциплиной в медицинских вузах, осуществляет своё естественное назначение – является инструментом приобретения знаний с одной стороны, а с другой – выполняет воспитательную функцию через предмет, направленную на воспитание любви к своей будущей профессии, формирование уважительного отношения к другим культурам, духовным и нравственным ценностям разных народов, профессиональной направленности интеллектуального потенциала личности будущего специалиста, на сохранение и развитие в период модернизации медицинского образования всего лучшего, что было заложено в отечественном и зарубежном медицинском образовании: гуманизм, милосердие, доброта, любовь к профессии, самоотверженность, активная жизненная позиция [2, с. 206].

Социальный заказ общества в области обучения иностранным языкам выдвигает задачу приобщения молодого человека к духовным ценностям цивилизованного мира, его окультуривание в широком смысле слова, отнюдь не сводимом к узкой профессионализации. Важным условием в решении этой задачи является полноценное использование воспитательного потенциала дисциплины «Иностранный язык». Результатом этого является духовно-нравственная, профессионально и культурно ориентированная, а также саморазвивающаяся личность, жизнеспособная в условиях изменяющейся социальной и природной среды.

На наш взгляд воспитательные возможности иностранного языка заключены в трех сторонах урока. Прежде всего, в содержании используемых материалов, далее в методической системе обучения и, наконец, в личности учителя и его поведении.

Для предмета «Иностранный язык» формирование картины мира студента, ценностного отношения к окружающей действительности проходит через отбор адекватных тем, поиск соответствующей информации. Знакомство с ценностными ориентирами человечества, с понятиями добра и зла, чести и долга, с различными субкультурами, эмоционально воздействуя на молодых людей, включая их в ситуации, требующие активной позиции, формирует и воспитывает их. В процессе обсуждения различных проблем, связанных с чтением художественных произведений, публицистики, научно-популярных текстов, затрагивается эмоциональная сфера студентов, развивается толерантность, формируется оценка система нравственных взглядов и оценок. Все это направлено на развитие гуманитарного аспекта современного образования, который способствует формированию мировоззрения студента медицинского вуза, его ценностных ориентаций, определяет набор общечеловеческих норм гуманизма (истины, справедливости, добра, красоты, взаимопонимания, сочувствия, милосердия и др.) [3, с. 63].

Сегодня, в условиях кризисного состояния нравственности российского общества, нам, как никогда, необходим врач-специалист, который в своей деятельности будет сочетать и профессиональные и нравственные составляю-

щие своей личности. Поэтому, на наш взгляд, развитие человеколюбия, доброты и других нравственных качеств должно стать одним из определяющих аспектов формирования личности врача и основным направлением реализации гуманитарной парадигмы современного медицинского образования. И одной из гуманитарных дисциплин, которая вносит свой существенный вклад в формирование нравственного облика будущего врача, несомненно, является иностранный язык. Наш педагогический опыт работы на кафедре иностранного языка для медицинских специальностей ЧГУ им И.Н. Ульянова дает возможность утверждать, что предмет «Иностранный язык» имеет большой воспитательный потенциал в развитии доброты и гуманности у студентов медицинских вузов.

Список литературы

1. Артемьева, Е. Ю. Психосемантические методы описания профессии / Е. Ю. Артемьева, Ю.Г. Вяткин // Вопросы психологии. – 1986. – № 3. – С. 127–133.
2. Игнатъева, Т. С. К вопросу о формировании нравственной культуры студентов-медиков на уроках иностранного языка / Т. С. Игнатъева // Традиции и инновации в лингвистике и лингвообразовании : сб. ст. по материалам науч.-практ. конф. с междунар. участием. – Арзамас : АГПИ, 2011. – С. 204–207.
3. Игнатъева, Т. С. Об особенностях развития нравственной культуры у будущих врачей в процессе изучения иностранных языков / Т. С. Игнатъева // Научно-информационный вестник докторантов, аспирантов, студентов. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2011. – № 1 (17). – С. 60–63.
4. Лещинский, Л. А. Деонтология в практике терапевта / Л. А. Лещинский. – М. : Медицина, 1989. – 208 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧАЩИХСЯ 9-Х КЛАССОВ: ПОДГОТОВКА К ВЫБОРУ ПРОФИЛЯ

Исаева И.В.

директор, МАОУ «Гимназия №5», Россия, г. Чебоксары

Исследование посвящено анализу психолого-педагогического сопровождения учащихся девятого класса.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, учащиеся, класс, профиль, рефлексивность.

Индивидуализация обучения, избыточность образовательной среды открытость образовательного пространства, которые делают возможным самоопределение учащегося и формирование его индивидуальной образовательной траектории [1] – таковы условия, в которых возможно формирование социально значимых качеств личности, востребованных в современном информационном обществе, таких, как самостоятельность, активность, инициативность, ответственность, мобильность. Вместе эти качества обуславливают базовую компетенцию современного человека: «рефлексивную возможность помещения себя в определенную систему деятельности и социальную ситуа-

цию, в том числе возможность капитализации (и превращения в ресурс) собственных наличных качеств и обстоятельств» [2, с. 80].

Цель данной статьи: рассмотреть особенности и возможности психолого-педагогического сопровождения учащихся 9-х классов в условиях избыточной образовательной среды с целью осознанного формирования ими Индивидуальных образовательных программ на 10-11 классы. В основу статьи положен практический опыт МАОУ «Гимназия №5» г. Чебоксары.

Стремление попасть в 10 класс и продолжить обучение в гимназии, как правило, ярко выражено у большинства обучающихся параллели 9 классов гимназии. При этом учащиеся действуют скорее по стереотипу, что старшая школа обязательна, обучение в гимназии престижно, кроме того, это удобно: остаться в стенах гимназии, отложив выбор профессии на более поздний срок. Отчасти данный стереотип навязан и активно поддерживается родителями. Однако, желание продолжить обучение в гимназии в 10-11 классах не является осознанно выбираемым обучающимися вариантом достижения желаемого образа будущего. В результате педагоги гимназии наблюдают снижение мотивации и, впоследствии, низкой академической и личностной успешности в 10 классе, так как, преодолев барьер конкурсного отбора, учащиеся теряют целевые ориентиры и просто «отсиживаются» в старшей школе, не имея никаких личных устремлений.

Состав учащихся 9 классов, разумеется, не однороден. У ребят различные устремления, личностные качества и отношение к учебе. Есть те, кто всегда двигался по минимуму и не смог раскрыть своих способностей. Есть яркие академики, которые привыкли учиться и умеют это делать; правда, редко задают вопросы типа: «зачем я это делаю?». Есть и те, кто хорошо приспособился и может находить баланс между требованиями извне и собственными внутренними установками. Ни одна из этих категорий зачастую не имеет более и менее четких представлений о том, что они хотят в образовательной перспективе (кроме аттестата на «4» и «5» и успешной сдачи ЕГЭ) и действуют в тактике «Пройти в 10 класс, а там, к 11 классу, что-нибудь проясниться».

Наблюдая за изменениями осознанного отношения к своему образованию у 9классников и позднее у 10классников, мы пришли к следующим выводам:

1. У учащихся нет целостной картины своего образовательного желания. Часто они имеют мозаичное представление о том, что хотят от конкретных предметов, а каким образом эти знания потребуются в будущем – не знают. Поэтому их успешность в предмете ситуативна. Чуть изменились условия, и они уже не могут применить свои знания.

2. Учащимся трудно объективно спрогнозировать свой результат, так как в основном они ориентируются только на оценку педагога. Не имеют других альтернативных шкал самооценивания, взаимооценивания и безотметочного оценивания. Не обладают навыками самоанализа и самокорректировки, жестко привязаны к учителю. Поэтому ожидания педагогов на более самостоятельное их движение в старшей школе – не оправдываются.

3. Фактически не появляются интересные творческие проекты, в которых учащиеся могли бы развивать свои личностные и метапредметные умения. При движении в линейной сетке расписания и изучения стандартного набора предметов в этом просто не возникает необходимости. Если имеется необходимый минимум (а для кого-то максимум) в виде «4» по основным предметам, нет необходимости еще что-то выдумывать и изобретать.

Педагогическим советом гимназии было решено заложить в концепцию старшей школы **идею совместного конструирования образовательного пространства педагогами, детьми и родителями**. Перед девятиклассниками и их родителями была поставлена задача сформулировать образовательный заказ на старшую школу: что ты хочешь получить, в каком объеме, какого уровня, для чего тебе это и почему именно это и т.п.

В течение всего 9 класса по определенному алгоритму проходит апробация собственных желаний в отношении образования. Дети могут попробовать: разные формы обучения (очная, заочная, дистанционная, зачетная, модульная); могут переходить из углубленного изучения одного предмета на другой предмет; брать разные варианты стажировочных практик и исследовательских работ. Однако при всей демократичности системы, есть «ребра жесткости», которые в определенной степени удерживают ответственность за результат всех участников: договор о выборе Индивидуального учебного плана, локальный акт о процедуре перехода с одного Индивидуального учебного плана на другой, соглашение о выборе иных форм обучения, рейтинговая система проявленной результативности и т.п.

Сам алгоритм сопровождения девятиклассников выглядит так:

1 шаг. *Горизонт* (сентябрь). Прикидка Индивидуальных учебных планов ребят с учетом ожиданий их родителей. Составление нелинейного расписания ИУП. Работа в первой четверти в различных форматах образования. Помощь, консультирование по запросу.

2 шаг. *Вызов* (ноябрь, II четверть, каникулы). Запуск инструктивного письма. Выездной образовательный лагерь «Осенние стратегические игры». Обсуждение, анализ и защита своих уточненных образовательных планов и программ. Определение основных стратегических линий на дальнейшее совместное движение.

3 шаг. *Деятельностные пробы* (декабрь, февраль, II-III четверть). Реализация задуманного плана или программ. Индивидуальное тьюторское сопровождение. Предъявление продуктов деятельности, авторские проекты.

4 шаг. *Рефлексия* (март, каникулы). Защита ИОП у желающих и оставшихся ребят с приглашением родителей, профессионалов из разных сфер деятельности. Прогнозирование и согласование ожиданий всех участников образования в старшей школе на завершение этапа 9 класса и главные смыслы перехода в 10-11 кл. Проект старшей школы.

В результате реализации психолого-педагогического сопровождения девятиклассников по вышеописанному алгоритму, все три вышеназванные категории старшеклассников начали показывать различные положительные результаты, кроме академических. Так, значительно снизилось количество пропусков, точнее, это перестало быть главным критерием качества – учащи-

еся находятся в разных форматах обучения, и просто посещаемость уже не так важна, важнее стал продукт деятельности, который показывает глубину его интереса и погруженности в предмет. Появилась личная инициатива (ребята предложили свой вариант инструктивного письма при подготовке к защите или сделали проект Мистер- гимназия). У педагогов появилась необходимость и возможность включать в учебные рабочие программы те ресурсы, на которые есть запрос и поэтому занятия проходят с большим интересом. Ввели разные оценочные и безотметочные шкалы для анализа качества деятельности, так как пятибалльной шкалы оказалось не достаточно. Некоторые системы оценивания были разработаны вместе с детьми.

На данный момент неоспоримым плюсом такого сопровождения является то, что учебный план не имеет стандартной версии, одинаковой для всех. Старшеклассники получают навык прогнозирования своего желаемого будущего и определения оптимальных ресурсов для его достижения, выстраивания коммуникации для вступления в состояние партнерства – как в горизонтали, так и в вертикали образовательного пространства (ученик как тьютор для ученика, ученик как партнер для учителя, ученик как организатор события и т.п.). Удалось несколько отойти от ценности только академической успешности, где параметры задает только учитель.

Важно отметить, что на следующем этапе развития данного алгоритма сопровождения логично будет перейти к изменению педагогами не только форм, но и содержания учебных рабочих программ исходя из заказа старшеклассников. А для учащихся сделать возможным и привычным не только инициацию, но и реализацию своих авторских проектов, требующих больших затрат, как реализация проектов «длиной воли», где совмещаются многие умения.

Список литературы

1. Лобок, А. М. Избыточность как минимальное условие вероятности: Организация культурно-информационной среды (КИС) в школе вероятностного образования/А.М. Лобок// На путях к новой школе. -2002,-№2. С. 10-12.
2. Попов, А.А. Открытое образование: философия и технологии. М., 2013.

ИНКЛЮЗИВНЫЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ

Калмыкова Е.А.

доцент кафедры коррекционной психологии и педагогики,
канд. пед. наук, доцент, Курский государственный университет,
Россия, г. Курск

Миронова А.Г.

магистрант дефектологического факультета,
Курский государственный университет, Россия, г. Курск

Статья посвящена актуальности инклюзии дошкольников с речевыми нарушениями, как лиц с ООП. Рассматриваются пути удовлетворения особых образовательных потребностей таких детей в условиях инклюзивной группы, а также возможности создания

для них системы психолого-педагогического сопровождения, которая будет способствовать реализации права детей на адекватное их возможностям и потребностям образование. Предлагаются возможные формы организации инклюзивного подхода в образовании детей с речевыми нарушениями.

Ключевые слова: инклюзия, дошкольный возраст, психолого-педагогическое сопровождение, ТНР.

Одной из актуальных проблем на сегодняшний день является реализация инклюзивного подхода в обучении и воспитании детей дошкольного возраста с ОВЗ. Идея инклюзии заключается в том, что система должна быть готова к включению любого ребёнка, а не сам ребёнок должен готовиться к включению в образовательную систему и здесь остро встаёт вопрос о возможностях социализации в инклюзивном процессе. Одним из первых, заговорил о интегрированном обучении Л.С. Выготский, он указывал на необходимость такой системы обучения, в которой ребёнок с ОВЗ не исключался бы из общества детей с нормальным развитием и по мысли Л. С. Выготского, «проблему детской дефективности в психологии и педагогике надо поставить и осмыслить как социальную проблему, потому что не замечаемый прежде социальный ее момент, считавшийся обычно второстепенным, на самом деле является первостепенным, главным. Его и надо поставить во главу угла. Надо смело взглянуть в глаза этой проблеме, как проблеме социальной» [2, с. 7].

В рамках нашего исследования для нас представляет интерес проблема психолого-педагогического сопровождения дошкольников с нарушениями речи в условиях инклюзивного образования. По данным Т.Б. Филичевой от 60% до 90% детей дошкольного возраста имеют речевые нарушения различной степени сложности, в частности – ТНР [5]. Дети с ТНР имеют вторичные нарушения в развитии коммуникативных навыков и умений, у них присутствует как замедленность в темпе развития, так и своеобразие в развитии личности [3]. На сегодняшний день имеет место тенденция роста числа детей с тяжелыми нарушениями речи, у которых наблюдаются, в том числе и нарушения неречевых функций, что в ряде случаев препятствует комфортному включению этих детей в социум.

В связи с этим, мы считаем, что для данной категории детей проблема инклюзии является особенно актуальной. Условно, детей с ТНР можно разделить на две группы: дети с комплексными нарушениями (вторичная задержка психического развития, расстройства аутистического спектра, пограничные психические состояния и т.д.) и дети с ТНР близкого к норме уровня психоречевого развития (в результате раннего выявления и оказания комплексной помощи) [3]. Если для первой группы детей возможно посещение специальных учреждений, где создано максимально развёрнутое психолого-педагогическое и медико-социальное сопровождение, то для второй группы детей, имеет место посещение учреждений, где есть группы, осуществляющие инклюзивную практику. Следовательно, требуется осмысление путей удовлетворения особых образовательных потребностей таких детей в условиях инклюзивной группы и создание для них системы психолого-

педагогического сопровождения, которая будет способствовать реализации права детей на адекватное их возможностям и потребностям образование.

Как мы видим, особые образовательные потребности детей с недостатками развития проявляются в разной степени выраженности и в разных сочетаниях. Это требует наличия разнообразных форм организации обучения – от глубоко дифференцированного до инклюзивного, которое возможно только для детей со слабовыраженными недостатками развития. Всегда следует иметь в виду: где бы ни обучался ребенок с ограниченными возможностями – в специальном учреждении или в условиях интеграции – это должно быть специальное обучение. Только так можно добиться успешной адаптации ребенка к школе и получения им образования, которое будет одним из условий его адаптации и интеграции в последующей взрослой жизни [6].

Рассмотрим, заикание, которое относится к тяжёлым нарушениям речи и откладывает несомненный отпечаток на эмоционально-волевую сферу ребёнка. Отсюда мы можем говорить и о присутствующем вторичном нарушении в психическом развитии ребёнка, а также о необходимости удовлетворения, возникших особых образовательных потребностей. Следовательно, подобная ситуация показывает нам востребованность новых подходов в работе с такими детьми, в условиях учреждений, в которые они попадают. Чтобы обеспечить комфортное пребывание в социуме, просто включить заикающегося ребёнка в среду детей без нарушений – недостаточно. Здесь мы видим острую необходимость в создании комфортных условий для детей с особенностями, что требует совершенствования качества психолого-педагогического сопровождения для детей с нарушением речевого развития. Помимо развития памяти, внимания, мышления, моторных функций, развития связной речи и другого, необходимо создание положительного эмоционального фона, формирование эмоциональной компетентности ребенка, в том числе и развитие его эмоциональной чувствительности и эмоционального восприятия.

В учреждениях для дошкольников, где осуществляется инклюзивная практика, могут проводиться занятия различные по форме и содержанию. Это могут быть фронтальные и подгрупповые занятия с различными специалистами, например, интегрированные занятия по ручному труду, тематические внеклассные мероприятия, детско-родительские групповые занятия, совместные экскурсии, свободная игра в групповом помещении, подготовка и проведение праздников [1].

Одной из форм реализации инклюзивного подхода могут быть совместные подгрупповые логопедические занятия детей с ТНР и детей, не имеющих нарушений. Например, это могут быть занятия по развитию интонационной выразительности речи. Как известно, и у детей с нарушениями речи, и у детей без явных признаков речевых нарушений присутствуют проблемы в мелодической организации речи. Так некоторые дети не могут воспринять и воспроизвести изменения высоты тона голоса, что является неотъемлемым компонентом мелодического рисунка фразы. Поэтому подобные, совместные занятия полезны не только детям с речевыми нарушениями, в рамках инклюзивного подхода,

но и в ряде случаев детям без явных речевых нарушений. С другой стороны, подобные совместные занятия крайне важны с точки зрения развития у детей коммуникативных навыков, предполагающих взаимодействие друг с другом в ходе занятия. Дети учатся, постепенно, преодолевать себя, справляться с теми трудностями, которые у них имеются и в плане речи, и в плане коммуникации, и в плане эмоций, т. е. происходит коррекция психоэмоционального фона и развитие личности ребёнка в целом [1, 4].

Таким образом, организация совместной работы детей с речевыми нарушениями в рамках инклюзивного подхода в разных формах, интересных для детей, адекватных в плане учёта возрастных и личностных особенностей детей, позволяет в условиях групповой работы создать психологически комфортную обстановку, в которой каждый из детей имеет возможность преодолеть имеющиеся у него проблемы и в максимальной степени проявить и развить имеющиеся у него способности.

Список литературы

1. Вакуленко Л.С. Дошкольная логопедическая служба в свете инклюзивного обучения // Логопед. 2011. №4. С.11-18.
2. Выготский Л.С. Проблема культурного развития ребенка // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 1991. №4. С. 5–18.
3. Спирова Л.Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи. М.: Педагогика, 1980.
4. Степанова О.А. Организация логопедической работы в дошкольном образовательном учреждении. М.: ТЦ Сфера, 2003.
5. Филичева Т.Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста. Монография. М.: 2000.
6. Лубовский В.И. Особые образовательные потребности // Психологическая наука и образование. 2013. №5.

ПРОБЛЕМЫ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ СО СВЕРСТНИКАМИ

Калмыкова Е.А.

кандидат педагогических наук, доцент,
Курский государственный университет, Россия, г. Курск

Агафонова И.А.

магистрант 1 курса дефектологического факультета
Курский государственный университет, Россия, г. Курск

В статье межличностное взаимодействие рассматривается как одно из условий социализации дошкольников с ОВЗ. Важность формирования межличностных отношений дошкольников с ОВЗ со сверстниками обусловлена тем, что это является одним из важных условий становления инклюзивной практики.

Ключевые слова: межличностные отношения, взаимодействие, дошкольники с ОВЗ, инклюзивное образование.

Дошкольный возраст – важный этап психического развития, который имеет кардинальное значение для развития личности ребенка, когда тот познает мир, учится устанавливать межличностные контакты, решать возникшие конфликтные ситуации.

Межличностные отношения зарождаются и наиболее интенсивно развиваются в детском возрасте, а уже в дошкольном в жизни ребенка все большее место начинают занимать другие дети. Если в 3 года потребность в общении со сверстниками только оформляется, то у дошкольника она уже становится одной из главных. В четыре – пять лет ребенок окончательно понимает, что ему нужны другие дети для общения, поэтому среди многочисленных проблем современной психологии, общение со сверстниками является одной из самых популярных и широко изучаемых [5].

Общение ребенка со сверстниками является необходимым фактором для первичной социализации личности, одним из важнейших условий для его полного формирования. Сотрудничество, в качестве одной из основополагающих ценностей культуры, определяет жизненные пути поведения и деятельности человека, оно обеспечивает функции самореализации, а также позволяет переводить опыт позитивного конструктивного взаимодействия

Анализ литературы по проблеме показал, что межличностные отношения дошкольников нашли свое отражение в работах Т.А. Репиной, Л.Н. Башлакова, М.И. Лисиной, Т.И. Ерофеева, А.А. Рояк; Р.С. Бурэ, Я.Л. Коломинского и других исследователей.

В рамках нашего исследования нас интересуют проблемы взаимодействия дошкольников с ОВЗ с их сверстниками с нормативным развитием.

Согласно данным экспертов всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) в настоящее время лица с ограниченными возможностями составляют около 10% населения земного шара, из них более 100 млн. детей. По мнению экспертов ВОЗ, доля тяжелой детской инвалидности в мире составляет 1-2% детской популяции. В Российской Федерации на учете в органах социальной защиты населения состоят свыше 10 млн. инвалидов. Ежегодно впервые признаются инвалидами свыше 1 млн. человек [6].

Социальное взаимодействие является важнейшим условием социализации детей с ОВЗ, обеспечивающих их успешную социализацию и интеграцию в общество нормально развивающихся сверстников [4]. Опыт первых отношений как здорового ребенка, так и ребенка с ОВЗ со сверстниками является фундаментом для дальнейшего развития его личности. Поэтому сущностью процесса дошкольного образования является накопление ребенком субъектного опыта, содержащего условия, средства и способы взаимодействия с миром, расширение возможностей дошкольника активно и творчески участвовать в этом взаимодействии.

Эти обстоятельства выдвигают на первый план проблему успешной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья. Такой ребенок не должен чувствовать себя «аутсайдером» из-за имеющихся особенностей развития, он должен жить в обществе и иметь друзей-сверстников. В связи с этим активно обсуждаются идеи, связанные с внедрением и распространением

инклюзии: она считается одной из важнейших задач государственной политики в области образования. В русле инклюзии благодаря её гибкой организации образовательного процесса, имеется возможность предоставить для лиц с ОВЗ адекватную форму обучения. Инклюзивное образование пытается понять и содействовать социальной практике других (нетипичных), непохожих [3].

В рамках нашей проблемы мы считаем, что инклюзивное образование будет одной из эффективных форм развития межличностного взаимодействия дошкольников с ограниченными возможностями здоровья со сверстниками.

На наш взгляд, инклюзивное образование будет способствовать решению данной проблемы, так как зачастую у детей с ОВЗ недостаточно полно формируется «социальная ситуация развития», не формируются коммуникативные умения, они изолированы от социальных контактов с нормально развивающимися сверстниками. Подобная ситуация способствует формированию иждивенческих требований к социуму, что тормозит у детей с ОВЗ проявлению себя, как самостоятельной личности [3].

В рамках инклюзии происходит снижение изоляции и отчуждения обучаемых, дети становятся более раскрепощенными и активными в кругу сверстников, перестают чувствовать свою «особенность».

Однако, по мнению Назаровой Н.М, необходимо учитывать риски развития инклюзивного образования, игнорирование которых может привести к дискриминации гуманной идеи инклюзивного образования. Поэтому не стоит забывать об этом и всегда искать пути снижения рисков [2].

Проблема формирования навыков социального взаимодействия, по мнению Кузнецовой Н.А, должна обеспечивать единство когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов, а также поэтапность его формирования: от позитивного восприятия социального взаимодействия как личностной ценности, к принятию и введению навыков социального взаимодействия в собственную систему ценностей и социальных представлений [1].

Анализ констатирующего эксперимента, проведенного на базе областного казенного общеобразовательного учреждения "Курская школа для детей с ограниченными возможностями здоровья "Ступени" с детьми дошкольного возраста, показал низкий уровень сформированности когнитивного, эмоционального, поведенческого компонентов межличностного взаимодействия в процессе разнообразной деятельности.

Поэтому, мы считаем, что развитие навыков социального взаимодействия дошкольников с ОВЗ должно начинаться с создания установки на положительное взаимодействие всех детей, мониторинг уровня социальной адаптации детей с ОВЗ в условиях ДОУ, включение в содержание обучения и воспитания задач, способствующих формированию взаимодействия как интегрального качества личности.

Список литературы

1. Кузнецова Н.А Развитие социального взаимодействия старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья в условиях интегрированного обучения // Научное ведение, № 4, 2012. – 13 с.
2. Назарова Н.М. Системные риски развития инклюзивного и специального образования в современных условиях // Специальное образование, № 3, 2012. – 27 с.

3. Педагогика и психология инклюзивного образования: учебное пособие / Д.З. Ахметова, З.Г. Нигматов, Т.А. Челнокова, Г.В. Юсупова и др. – Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2013. – 255 с.
4. Смирнова Е.О. Проблема межличностных отношений дошкольников. /Дошкольное образование, № 19, 2006. – 23 с.
5. Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А., Макарчук А.В. Позволь другим быть другими. – М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2012. – 115 с.
6. <http://studopedia.ru>

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ В МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ ШКОЛЕ

Киселева В.Е.

магистрант кафедры социальной педагогики педагогического института,
Северо-Восточный федеральный университет, Россия, г. Якутск

Ноговицына Н.М.

доцент кафедры социальной педагогики, к.п.н.,
Северо-Восточный федеральный университет, Россия, г. Якутск

В статье рассматривается вопрос о личностном развитии учащихся в малокомплектной школе. При этом особое внимание уделяется реализации ФГОС с учетом воспитательных возможностей малокомплектной школы в сельском социуме. Для охвата всех учащихся внеучебной деятельностью авторами предлагается организация социально-педагогического сопровождения личностного развития в рамках внеучебной деятельности.

Ключевые слова: учащиеся, личностное развитие, внеучебная деятельность, социально-педагогическое сопровождение.

В системе отечественного образования; постепенно складываются новые социально-педагогические условия, благоприятные для продуктивного саморазвития учащихся. Интенсивность информационного развития общества обеспечивает не просто передачу социального опыта от одного поколения к другому, но и создает условия для личностного развития учащихся.

Наряду с этим, в настоящее время существует проблема психологической и практической неготовности некоторых учащихся к сотрудничеству, сотворчеству. Нередко это вызывает пассивность, беспомощность, потребительское отношение в получении знаний, некритический склад мышления; нежелание и неумение брать на себя всю полноту ответственности [1].

Новые акценты в деятельности образовательных учреждений предполагает возрастание роли внеурочной работы, которая создает дополнительные возможности для самореализации и творческого развития каждого. ФГОС обращает внимание педагогов на значимость организации образовательной деятельности школьников за рамками уроков, важность занятий по интересам, их соответствие образовательным потребностям и возможностям учащихся [2].

Ориентируясь на социальный заказ, предъявляемый школе, главное предназначение (миссию) видим в обеспечении условий для реализации права каждым обучающимся на получение качественного образования в соответствии с его потребностями и возможностями, в осуществлении обучения и воспитания на основе современных педагогических технологий, направленных на развитие адаптационных способностей обучающихся, позволяющих сохранить и укрепить их здоровье, быть успешными при дальнейшей социализации, при реализации данной миссии вытекают ряд задач, задачи обучения, воспитания, развития, оздоровления. В малокомплектных школах функционируют кружки и секций различной направленности, среди которых технические, эколого-биологические, туристско-краеведческие, спортивные, художественного творчества, гуманитарные и другие.

Социально-педагогическое сопровождение школьников может заключаться в избавлении от чувства страха, одиночества или сокращении сроков социального научения, когда, опираясь на общественный или групповой опыт, учащиеся избавляются от необходимости проб и ошибок, сразу выбирая более подходящую программу поведения. Социальный педагог, включаясь в социально-педагогическую деятельность, осуществляет поиск таких способов взаимоотношений с ребенком, которые могут способствовать решению тех или иных проблем посредством активизации собственного потенциала [3].

Организация социально-педагогического сопровождения проводилась поэтапно:

1 этап. Сбор данных, необходимых для организации внеурочной деятельности с учетом индивидуальных особенностей учащихся и с максимальным использованием воспитательного потенциала образовательной организации, как открытой среды в сельском социуме.

2 этап. Формирование осознанной мотивации, побуждающей к достижению определенной цели. Следует отметить, что низкая самооценка, эмоционально неблагоприятное отношение к себе препятствуют восприятию учеником новой информации при изучении новых видов деятельности; более позитивная самооценка, напротив, снижает уровень психологической угрозы, уменьшает сопротивление, делает учащегося более открытым для новой информации и нового опыта.

3 этап. Индивидуальная работа с учащимися с низкой степенью эмоциональной возбудимости. Они менее активны во внеурочной деятельности, малообщительны. Следует отметить, что индивидуальная работа с такими детьми очень важна для выявления их основной внутри- и межличностной проблематики.

Анализ результатов опытно-экспериментальной работы показал, что у школьников, которым оказывалось социально-педагогическое сопровождение заметно улучшилась направленность на внеучебную деятельность, отмечается положительная динамика в личностном развитии. У учащихся наблюдается наличие адекватной самооценки, активность во внеучебной деятельности, общий позитивный эмоциональный настрой. Большинство школьников владеют навыками социального поведения, учебными умениями, и трудовыми навыками.

Список литературы

1. Абдуллина, О. Демократизация образования и подготовка специалистов: проблемы и поиски // Высшие. обр. в России, 2006. – №1. – С. 73-78.
2. Евладова, Е. Внеурочная деятельность в свете требований федерального государственного образовательного стандарта общего образования: статья. – эл.ресурс. – [<http://socialnauki.prosv.ru/article/900>].
3. Бочарова, В.Г. Профессиональная социальная работа: личностно-ориентированный подход. Монография / В.Г.Бочарова – М., 2009. – 184 с.
4. Буева, П. Личность и среда. Ребенок в системе коллективных отношений / П.Буева – М.: Просвещение, 2010. – 64 с.

РУБЕЖНЫЙ И ИТОГОВЫЙ КОНТРОЛЬ В РАМКАХ РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗе

Климченко И.В.

доцент кафедры муниципального управления и социального сервиса,
канд. пед. наук, Государственный социально-гуманитарный университет,
Россия, г. Коломна

В статье рубежный и итоговый контроль рассматривается с точки зрения его осуществления в ВУЗе с позиций рейтинговой системы. Данные виды контроля являются эффективным средством управления процессом обучения студентов.

Ключевые слова: рубежный контроль, итоговый контроль, рейтинговая система обучения.

Контроль результатов обучения студентов ВУЗа является важной частью процесса образования. Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» (№ 273 – ФЗ), «при реализации образовательных программ используются различные образовательные технологии» [3, с. 20].

В настоящее время преподаватели ВУЗов активно применяют рейтинговую систему обучения. С точки зрения Шарипова Ф.В., «рейтинговая система – это регулярное отслеживание качества усвоения знаний и умений в учебном процессе, выполнения планового объема самостоятельной работы. Ведение многобалльной системы оценки позволяет с одной стороны, отразить в балльном диапазоне индивидуальные особенности студентов, а с другой, – объективно оценить в баллах усилия студентов, затраченные на выполнение отдельных видов работ» [4, с. 223]. Проведение рубежного контроля позволяет преподавателю определить качество усвоения студентами материала нескольких тем, а итоговый контроль – реализацию целей обучения всей дисциплины. Примером проведения рубежного контроля по дисциплине «Организация питания» является письменная контрольная работа, включающая следующие задания:

1. Составьте сбалансированное меню.
2. Опишите сервировку стола для конкретного приема.

Результаты выполнения письменного контроля оцениваются преподавателем из расчета 30-ти баллов. Эффективной формой итогового контроля

по дисциплине «Организация питания» в рамках рейтинговой системы является тестирование. Приведем пример тестовых заданий для итогового контроля по данному курсу одного из вариантов:

1. *Края скатерти при сервировке должны быть опущены на:*
1) 25-35 см; 2) 20 см; 3) 10 см; 4) 15-20 см.

2. *При сервировке с левой стороны от основной тарелки ставят пирожковую тарелку на расстоянии:* 1) 2-5 см; 2) 5-10 см; 3) 10-11 см; 4) 13 см.

3. *Вид ножа при сервировке:* 1) пирожковый; 2) мясной; 3) рыбный; 4) салатный.

4. *Первыми из заказанных блюд приносят:* 1) горячие закуски; 2) супы; 3) сладкие блюда; 4) холодные закуски.

5. *После десерта в РФ подают:* 1) шоколад; 2) вино; 3) ликер; 4) пирожное.

6. *Банкеты классифицируют:* 1) по времени суток; 2) по участию персонала в обслуживании; 3) по сезону; 4) по желанию гостей.

7. *Самая простая сервировка стола на банкете:* 1) с полным обслуживанием; 2) банкет-фуршет; 3) с частичным обслуживанием; 4) банкет-коктейль.

8. *Из спиртных напитков на «банкете-чай» предлагают:* 1) водку; 2) коктейль; 3) сок; 4) коньяк.

9. *В рамках английского типа ресторанного обслуживания возможен:*
1) «вариант guerdon»; 2) упрощенный вариант; 3) экономичный вариант; 4) бригадный вариант.

10. *После десерта во Франции и Италии подают:* 1) вино; 2) сыр; 3) овощи; 4) торт.

11. *Традиционным блюдом для англичан является:* 1) рыба; 2) мясо; 3) пудинг; 4) икра.

12. *Использование всех видов мяса, рыбопродуктов, овощей, характерно для кухни:* 1) чешской и словацкой; 2) русской; 3) французской и итальянской; 4) американской и канадской.

13. *Из меню исключаются блюда из свинины, икра; балычные изделия:*
1) народами арабских стран; 2) чехами; 3) черногорцами; 4) россиянами.

14. *Приборы на столах лежат:* 1) В прямом порядке; 2) в порядке обратном меню; 3) вдоль стола; 4) попарно.

15. *Рюмки для коктейлей должны иметь емкость:* 1) 10 мл; 2) 1000 мл; 3) 100 мл; 4) 1 мл

16. *Стакан хайбол емкостью 250-300 мл подают для:* 1) чая; 2) воды; 3) горячих напитков; 4) тонизирующих напитков.

17. *К металлической посуде относят:* 1) кокетницу; 2) бокалы; 3) рюмки; 4) фужеры.

18. *Самый употребляемый аперитив:* 1) шерри; 2) водка; 3) коньяк; 4) джин.

19. *Сложные органические соединения из аминокислот, в состав которых входят углерод, водород, кислород, азот, а также могут входить фос-*

фор, сера, железо и др. элементы – это: 1) жиры; 2) белки; 3) углеводы; 4) минеральные вещества.

20. Незаменимая аминокислота: 1) бады; 2) витамины; 3) лейцин; 4) минеральные вещества.

21. Аргинин, цистин, тирозин, аланин, серин – это: 1) углеводы; 2) витамины; 3) незаменимые аминокислоты; 4) заменимые аминокислоты.

22. При их недостатке в организме возникают: замедление роста, развития; изменения в печени; деятельности желез внутренней секреции; состава крови; ослабление умственной деятельности; снижение сопротивляемости инфекциям: 1) белки; 2) жиры; 3) углеводы; 4) аминокислоты.

23. Сложные органические соединения, состоящие из глицерина и жирных кислот: 1) белки; 2) жиры; 3) углеводы; 4) аминокислоты.

24. Ненасыщенная жирная кислота: 1) лизин; 2) метионин; 3) линолевая; 4) аргинин.

25. Самые простые углеводы, сладкие на вкус, растворимые в воде: 1) моносахариды; 2) дисахариды; 3) полисахариды; 4) клетчатка.

За правильное выполнение каждого тестового задания студент может получить 1 балл. При составлении приведенных заданий преподавателем были использованы разнообразные источники информации [1, 2].

Список литературы

1. Позняковский, В. М. Гигиенические основы питания, качество и безопасность пищевых продуктов: учебник / В. М. Позняковский. – Новосибирск. : Сиб. унив. изд-во, 2007. – 455 с.
2. Федцов, В. Г. Культура ресторанного сервиса: учеб. пособие / В. Г. Федцов. – М. : Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2014. – 248 с.
3. Федеральный закон «Об образовании в РФ». – М. : Проспект, 2015. – 160 с.
4. Шарипов, Ф. В. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие / Ф. В. Шарипов. – М. : Логос, 2012. – 448 с.

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ПРЕДПОСЫЛОК ГРАМОТНОСТИ У ДЕТЕЙ НА ПРИНЦИПАХ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ПАРЦИАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЕ «ВЕСЁЛЫЙ ДЕНЬ ДОШКОЛЬНИКА» («ВеДеДо»)¹

Коренблит С.С.

директор малого предприятия «Авторский проект», композитор,
руководитель авторского проекта «Весёлый день дошкольника»,
Россия, г. Москва

В статье раскрываются подходы к индивидуализации образования на примере инновационной технологии формирования предпосылок грамотности у дошкольников в

¹ Статья подготовлена в рамках поддержанного Российским гуманитарным научным фондом проекта № 15-06-10127 «Психолого-педагогические условия развития предпосылок грамотности у дошкольников».

Парциальной образовательной программе «Весёлый день дошкольника» («ВеДеДо») в контексте требований Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Дается обоснование использования мультимедиа как эффективного средства организации обучения началам грамоты, предупреждения побуквенного чтения.

Ключевые слова: ФГОС ДО, грамотность, звуковая аналитико-синтетическая деятельность, предупреждение побуквенного чтения, формы организации образования, мультимедиа, Парциальная образовательная программа «Весёлый день дошкольника».

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования определил как магистральное направление принцип индивидуализации образования, обеспечение ребенку позиции субъекта в образовательном процессе в ДОО и семье [1]. Высшее проявление индивидуальности, субъектности человека – свобода (Л. С. Выготский [5]). Дошкольник распоряжается своим свободным временем, выбирая род деятельности, партнеров по общению. И его выбор в современном информационном обществе оказывается связанным с информационно-коммуникативными средствами: игровой приставкой, компьютером, телевизором, к которым возникает любовное отношение, как к близкому человеку – суррогат личностного общения [3]. Телепередача, мультфильм оказываются основным источником информации об окружающем, образцов для подражания, жизненных идеалов. Засилье импортных мультфильмов с агрессивной направленностью, образами грубой сексуальности становится привычным. Формируется извращенная гражданственность, идентичность, ущербная эмоциональность. Поставить заслон этой тенденции, обеспечить импортозамещение в области детского развития лучшими образцами российской школы мультимедиа, воспитывающими человека, любящего свою Родину, ее традиции, культуру, язык, свободно выбирающего содержательные виды деятельности, творчество – таково основное направление стратегии индивидуализации образования современного дошкольника.

По данным социологов (В.С.Собкин, К.В.Скобельцина, А.И.Иванова [12]), просмотр мультфильмов в настоящее время стал наиболее распространенным занятием детей, начиная с раннего возраста. От 20 до 40% всего свободного времени дошкольник проводит у экрана телевизора или компьютера, и при этом преимущественно дети заняты просмотром мультфильмов. Как отмечает Е. О. Смирнова, именно мультфильм стал сегодня для ребенка одним из основных носителей и трансляторов представлений о мире, отношений между людьми и норм их поведения. Мультфильмы становятся темой для обсуждения в группе сверстников, сюжетом игры и средством приобщения ребенка к культуре [11].

Психологи подчеркивают особую чувствительность дошкольников к информационной продукции. Дети не просто воспринимают ту или иную информацию, в атмосфере определенной детской субкультуры, созданной взрослыми, они в ней формируются и развиваются. Таким путем закладываются базовые представления о мире, первичные эстетические и этические

инстанции, общие установки, складывается отношение к себе и другим людям. Художественные впечатления оказывают определенное влияние на становление основ личности ребенка (Л.С.Выготский, [4; 5]; А.А.Мелик-Пашаев и В.М.Новлянская, [10]; Леонтьев Д.А. [9] и др.).

Мультипликация создает особый комплекс воздействий, объединяя реальность и вымысел, музыкальное сопровождение и видеоряд, слова и действия, которые могут стать эффективным средством развития и воспитания ребенка. Вместе с тем, видеопродукция при ее чрезмерном потреблении и при недостатке практических действий несет для маленьких детей определенный риск для их здоровья и развития (Е. О. Смирнова [11]).

Формирование гражданской идентичности, позитивная социализация ребенка имеют в своей основе владение родным языком, владение русским языком как государственным, языком межнационального общения – вторым родным языком (С. С. Коренблит [6]). Анимационный фильм выступает как источник языкового развития дошкольника, в том числе – знаний о письменной форме языка, буквах русского алфавита. Представленные в Интернете мультипликационные фильмы, направленные на обучение грамоте, не обеспечивают предупреждение побуквенного чтения. Сделать приобщение к письменному языку привлекательным и эмоциональным и при этом обеспечить правильное формирование механизма чтения через восприятие мультфильма – поисковая задача, решение которой востребовано дошкольным образованием, начальной школой, лицами нерусской национальности, изучающими русский язык, мигрантами, соотечественниками за рубежом.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [1] не ставит задачи обучения дошкольников грамоте. Это мудрая позиция, поскольку дошкольная ступень образования не является обязательной; общественным дошкольным образованием охвачены не все дети; в силу психологического склада дошкольнику не может быть вменено требование освоения обязательной программы. Но дошколят все-таки учат грамоте. Это стихийный процесс, обусловленный интересами родителей, школы, самих детей. Учат не всегда правильно.

Л. С. Выготский считал, что грамоте можно и нужно учить с пятилетнего возраста. Это сензитивный период. Но обучение в дошкольном возрасте должно строиться по программе самого ребенка и вырастать из потребности в игре. Буква должна быть востребована ребенком как элемент игры. Читением он должен овладеть так же естественно, как он овладевает устной речью. Л. С. Выготским показан механизм спонтанного овладения дошкольником грамотой вне прямого обучения, вне учебной деятельности. Обозначена роль ребенка как подлинного субъекта образовательного процесса, в качестве которого выступает его свободная творческая самодеятельная игра [4].

Как отмечает В. Т. Кудрявцев, отстающие по русскому языку ученики – это недоигравшие дошколята. Дети с несформированным произвольным поведением, неразвитой фантазией, воображением, символической функцией мышления, не умеющие слушать и слышать учителя, устанавливая диалогические отношения с учителем и одноклассниками [8].

И что еще тревожнее – это дети с отрицательным опытом обучения чтению. Как показывают исследования Института коррекционной педагогики РАО, в стране распространилось массовое обучение чтению детей уже с трехлетнего возраста. Родители и школа предъявляют требование, чтобы в школу пришел читающий ребенок. Учат грамоте в многочисленных группах при школах, студиях, группах кратковременного пребывания в ДОО. Учат родители, бабушки и дедушки. Учат в школьных формах, «за партой», знакомя с названиями букв, минуя этап звукового анализа. В результате формируется неправильный механизм побуквенного чтения, когда ребенок произносит названия букв (ЭМ, ПЭ, ЭЛЬ) и не может слить их в слог, слово. Не понимает прочитанного. Исследования показывают, что не сформирован способ ориентировки на гласную, от которой зависит тип чтения стоящей впереди согласной (твердый согласный: *лук* или мягкий: *люк*; *мал* – *мял*; *мышка* – *мишка*). Взгляд многократно челночно двигается по слову, так и не давая информации о его звучании и значении. Слабые учебные продвижения вызывают взаимное недовольство ребенка и взрослого, отрицательные эмоции, порицания, что выступает уже как форма психологического насилия. В школу приходит ребенок, который не хочет читать, вообще не хочет чему бы то ни было учиться. (По материалам выступления директора Института коррекционной педагогики РАО.)

Обучение речи, грамоте может выступать содержанием мультфильма.

В Интернете представлены несколько таких фильмов [2]. Замечательный фильм, в котором дети знакомятся с начертанием, внешним обликом букв русского алфавита через разнообразные трюки веселых клоунов, смешные позы, которые те принимают. Это прелестный добрый фильм, вызывающий теплое отношение детей к буквам как неким антропоморфным симпатичным сущностям. Такой же добрый и грамотно построенный фильм про алфавит, в котором для каждой буквы придумана веселая история. Даются антропоморфные начертания тех букв, с которых начинается то или иное слово: Х – хлеб, Т – тигр и т.п. В фильме представлены также написанные слова с данной буквой в начале слова, что рождает правильное представление о том, что из букв состоят слова. Дается название буквы и произносится звук, который она обозначает.

Два фильма непосредственно учат чтению, сообщают сведения о том, зачем оно нужно, какие буквы есть в русском языке, какие слова состоят из уже освоенных букв. Как буквы располагаются в алфавите. Эти фильмы менее теплые и эмоциональные. И в них отсутствует механизм чтения, который состоит в ориентировке на гласную, от которой зависит тип чтения предшествующей согласной. Перед йотированными гласными, гласной И и перед буквой Ъ согласная читается мягко, перед остальными – твердо: *мал* – *мял*, *лук* – *люк*, *кот* – *кит*, *вот* – *вьёт* и т.п. А заучивание названий букв, минуя этап звукового анализа, формирует побуквенное чтение: произнося названия букв: ЭЛЬ, ПЭ – ребенок не может перейти к звуку и слить его с гласной. Сформированный механизм побуквенного чтения настолько затрудняет по-

нимание читаемого, что может отвратить от чтения на всю оставшуюся жизнь.

Мультипликация – синтетический вид искусства, в котором одновременно представлены Слово, Музыка, Изображение, Движение, познавательная информация. Она обладает большим потенциалом в плане моделирования структуры слова, текста, которые не использованы современными разработчиками мультфильмов по грамоте. В проекте «ВеДеДо» закладывается технология формирования механизма чтения в процессе восприятия ребенком песен о буквах алфавита, интересных историй, стихов, диалогов персонажей мультфильма, побуждающих его активно осваивать содержание через разнообразные виды самостоятельной активности, словесное творчество, игру. Тем самым обеспечивать эффект саморазвития, реализовывать позицию ребенка как субъекта в образовательном процессе.

Мультипликация позволяет формировать механизм чтения, прямо соотнося облик буквы и обозначаемый ей звук, минуя называние буквы. Моделировать структуру слова через цветовую символику буквы. Вырабатывать через моделирование структуры слова ориентировку на гласный, стоящий перед читаемой согласной. Сделать моделирование механизмом сенсорной способности (не умственного действия, формируемого поэтапно). Дать представление о чтении как процессе извлечения интересной информации об окружающем, а не просто слиянии букв в слово.

В авторской образовательной программе композитора С. С. Коренблита «Весёлый день дошкольника» («ВеДеДо») [7] имеется пособие, направленное на формирование предпосылок грамотности – «По азбучной тропе». Основу пособия составляют песни, в тексте которых содержатся слова с заданной буквой алфавита. Таких слов на каждую букву много: буква встречается в словах разных частей речи, в начале, середине и конце слова; согласная читается твердо и мягко. В методических рекомендациях приводятся советы родителям и воспитателям о том, как организовать условия для самостоятельной деятельности ребенка по освоению программного содержания, то есть по индивидуализации педагогического процесса. Организуются условия для стимулирования звуковой аналитико-синтетической активности, лингвокреативной деятельности (игр со звуками, словами, рифмами, смыслами, словотворчества) как предпосылки освоения грамоты. Песни данного пособия составляют основу разработки системы мультипликационных фильмов по развитию речи обучению началам грамоты в поисковой НИР.

В настоящее время создано два таких пилотных мультипликационных фильма длительностью по 3 мин каждый. В проекте предполагается создание мультипликационных фильмов, наряду с другими темами проекта, обо всех буквах русского алфавита длительностью 6 мин каждый. Апробация использования данной инновационной технологии в условиях ДОО и семьи.

На конкретном материале мультфильмов о буквах алфавита, таким образом, решается одновременно целый спектр задач: нравственное и патриотическое воспитание на лучших образцах отечественной художественной культуры, сохранение и преумножение богатства русского языка, освоение основ письменной формы языка, обеспечение субъектной позиции дошколь-

ника в образовательном процессе, его индивидуализация. Импортозамещение познавательной и художественной продукции для детей лучшими образцами российской школы мультипликации. Повышение качества дошкольного образования, удовлетворение потребности семьи и государства в качественном образовании и тем самым снижение социальной напряженности в обществе, связанной с неравенством в образовательной сфере.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, утвержденный приказом Минобрнауки России от 17.11.2013 № 1155.
2. Азбука. Все видео
http://www.razvitierbenka.net/video/vip/9264/razvivajushhie_multfilmy/azbuka (дата обращения 12.12.2015)
3. Аромштам М. Дети смотрят мультфильмы: психолого- педагогические заметки. Практика «производства» мультфильмов в детском саду / Марина Аромштам. – М. : Чистые пруды, 2006. – 32 с. : ил. (Библиотечка «Первого сентября», серия «Дошкольное образование». Вып. 2 (8)).
4. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956.- 437 с.
5. Выготский Л. С. Педагогическая психология. – М.: АСТ: Астрель: Люкс, 2005. – 480 с.
6. Коренблит С. С. Экология русского языка. Синтез слова и музыки / Науч. ред. Е. А. Ямбург. – Краснодар: Издательский Дом «Хорс», 2015. – 350 с.
7. Коренблит С. С. Веселый день дошкольника («ВеДеДо»): парциальная образовательная программа дошк. образования (разраб. в соответствии с Федеральным гос. стандартом дошк. образования РФ): учеб.-метод. пособие / С. С. Коренблит; под ред. Т. В. Волосовец и Е. А. Ямбурга. – М.: Обруч 2015. – 80 с.
8. Кудрявцев В. Т. «Предшкольное образование»: необходимость или...? // Психологическая наука и образование. – 2005. – № 2. – С. 18-31.
9. Леонтьев Д.А. Введение в психологию искусства. – М., Изд-во Московского университета, 1998. – 111 с.
10. Мелик_Пашаев А.А. и Новлянская З.М. (ред.) Психологические основы художественного развития. – М.: МГППУ, 2006. – 71 с.
11. Смирнова Е. О. Психолого-педагогический анализ анимационной продукции (мультфильмов) для детей и подростков. http://rkn.gov.ru/docs/razdel_3n.pdf (дата обращения 12.12.2015).
12. Собкин В.С., Скобельцина К.Н. Иванова А.И. Структура досуга современного дошкольника: мнение родителей. – Социология образования. – М.: ЦСО РАО. 2012. – С. 32-47.

«ОСНОВАТЕЛЬ РУССКОГО ПЕЙЗАЖА НАСТРОЕНИЯ» – ФЁДОР АЛЕКСАНДРОВИЧ ВАСИЛЬЕВ

Корепина Л.Ф.

доцент кафедры теории и методики гуманитарного образования,
канд. пед. наук, доцент, Псковский государственный университет,
Россия, г. Псков

В статье даётся краткий обзор жизни и творчества талантливого художника-пейзажиста, основателя русского «пейзажа настроения». Ему было дано чувствовать очарование русского пейзажа, ощущать мимолётную радость и торжественную грусть нашей

природы так, что в каждом изображённом кустике, пригорке, облачке угадывалась Россия».

Ключевые слова: художник, рисование, природа, облака, картины, пейзажи, Общество поощрения художеств, раздумья о судьбе народа, напряжённость чувств, глубокая эмоциональность.

22 февраля 2015 года исполнилось 165 лет со дня рождения художника Фёдора Александровича Васильева (1850 – 1873).

Цель статьи – рассказать о личности самобытного художника-пейзажиста способного выразить любовь, привязанность к родине, природе России показать раздумья о судьбе народа.

Фёдор Васильев родился в Гатчине, в семье мелкого почтового чиновника. Когда мальчику исполнилось двенадцать лет, семья переехала в Петербург и поселилась на Васильевском острове. Семья постоянно нуждалась.

Тяга к рисованию проявилась у мальчика с раннего детства. Мать поддерживала интерес сына к карандашам и краскам. Бедность, нехватка средств к существованию постоянно сопровождали семью. С двенадцати лет мальчик вынужден работать почтальоном. С улицы на улицу он бегал с почтальонской сумкой по целым дням, а потом после трудного дня, вместо отдыха, забирался в укромный уголок – и рисовал.

При содействии матери он поступает в рисовальную школу Общества поощрения художеств. К этому времени относятся два маленьких свежих по цвету пейзажа: «В церковной ограде» (1867, ГРМ), «Деревенский двор» (1867, ГРМ) и ряд рисунков, сделанных на острове Валаам. Молодого живописца захватила могучая красота дикой первозданной природы Валаама, где он побывал в 1867 году вместе с Иваном Ивановичем Шишкиным. Шишкин старается помочь советами молодому художнику, учит его пристально вглядываться в природу и подробно, тщательно изображать увиденное». В раннем пейзаже Васильева «Деревня» (1868, ГТГ) отчасти сказалось влияние Шишкина и некоторых русских пейзажей первой половины века. Мелкими мазками художник детально выписывает убогие избы, извилистую дорогу, облака, отражённые в лужах.

Закончив в 1868 году рисовальную школу, Васильев сближается с Петербургской Артелью художников. Остроумный, обаятельный он вскоре становится общим любимцем, но особенно он подружился с И.Н.Крамским. Крамской постоянно восхищается необыкновенной одарённостью юноши, сравнивая его с «баснословным богачом, который при этом щедр сказочно и бросает свои сокровища полной горстью направо и налево, не считая и даже не ценя их» [2, с. 221-226].

Лето 1869 года Васильев проводит в Тамбовской губернии, – затем на Украине. Результатом поездки явилась картина «После дождя» (1869, ГТГ), где художник стремится не только к правдивому изображению конкретного мотива, но и передаёт состояние природы. Если пристальнее взглянуть на полотна «Мокрый луг», «Перед дождём», «Рассвет», то мы увидим, что на них действительно нет ничего пышного, эффектного. Но как прекрасны и эта

дышащая влагой трава, и стайка летучих берёз в отдалении, и небольшой ко-согор, и русло, начинающее зарастать прибрежной осокой! И каким покоем вечности, любовью веет от этих обычных повседневных пейзажей! Должно быть, только чутко уловленное и переданное настроение природы позволило художнику добиться такой останавливающей дыхание законченности.

В элегических пейзажах Васильева небо почти всегда заполнено облаками. Они то лёгкие, как ветерок, бегущий по воде, то грузные, тёмные, от пропитавшей их влаги. Облака – это кочующие думы природы. Они всегда смущали покой художника – и в угрюмой северной столице, где почти не исчезали с глаз, и на ласковой земле Крыма, где их недоставало. Они всегда напоминали ему о милой родине.

Художник стремится не только к правдивому изображению природы: земли, напоённой влагой только прошедшего дождя, свежести листвы, сверкание луж под светом солнечного луча, прорвавшегося сквозь тучу. Всё глубоко прочувствовано художником.

Особенно важную роль в творческом развитии живописца сыграла поездка на Волгу, куда он отправляется летом 1870 года вместе с И.Е. Репиным. Огромная работоспособность, живая наблюдательность, артистизм беглых путевых зарисовок Васильева вызывают удивление его спутников. В книге «Далёкое близкое» Репин вспоминает: «Он поражал нас на каждой мало-мальски интересной остановке. В продолжение десяти минут, если пароход стоял, его тонко заострённый карандаш с быстротой машинной швейной иглы черкал по маленькому листу его карманного альбомчика и обрисовывал верно и впечатлительно целую картину крутого берега с покривившимися над кручей домиками, заборчиками, чахлыми деревцами и остроконечными колокольнями вдали... Пароход трогался, маг захлопывал альбомчик, который привычно нырял в его боковой карман. В первые разы мы давались диву» [2, с. 232].

Васильева интересовало всё: своеобразные пейзажи Волги, быт местных жителей, труд бурлаков, но особенно пленяли волжские просторы, бесконечные речные дали.

Лучше всего характер волжской природы художнику удалось передать в картине «Вид на Волге» (1870, ГРМ). Васильев изобразил уходящий вдаль песчаный берег с пригнанными баркасами, около которых суется бурлаки. Низко над землёй бегут пушистые облака, не закрывая солнца. Безмятежная голубизна неба и золотистый блеск берегов радужными красками отражаются на зеркальной глади воды. В природе царит гармония. Пейзаж написан свободно, широко в нём появились умение выделить главное, естественность освещения, чистота, звучность красок.

Известность молодому художнику принесла картина «Оттепель» (1871, ГРМ). Ранняя весна: подтаял снег, вода залила узкую просёлочную дорогу. Порывы ветра сгибают голые ветви деревьев. Сквозь нависшие над землёю тучи едва пробивается слабый луч солнца. Кажется, природа мучительно пробуждается от тяжёлого зимнего сна. Композиция картины подчёркивает пустынную, бесконечность пейзажа, сочетание унылых коричнево-серых,

жёлтых тонов помогает выразить настроение щемящей тоски. А такие детали, как избушка на обочине дороги, фигуры крестьянина и девочки, бредущих невест куда в непогоду, ещё более усиливают ощущение бесприютности. Грустная лирика картины вызывает печальные раздумья о бедности, неустроенности русской жизни, в ней улавливается социальный мотив. Идея выражена не навязчиво, а эмоционально. «Оттепель» давала новое направление русской пейзажной живописи. Её автору, по словам Крамского, «было суждено внести в русский пейзаж то, что последнему недоставало и недостаёт: поэзия при натуральности исполнения». Эта работа Васильева отмечается премией на конкурсе Общества поощрения художеств, а в 1872 году посылается на выставку в Лондон, где также имеет успех. В газете «Морнинг пост» печатается отзыв, в котором выражена уверенность, что никто лучше автора этого произведения не сможет написать лондонские улицы во время оттепели. Васильева приглашают в Лондон, но это известие не застаёт его в Петербурге. Мало кто знал, что создателю этого полотна едва минуло тогда двадцать лет.

«Оттепель» – это ещё не наступившая весна, а предощущение её тёплых, погожих дней. Далеко-далеко уводит воображение каждого, кто смотрит на эту картину. Два человека, две маленьких песчинки выхвачены художником из океана жизни: крестьянин с ребёнком. Мы не видим их лиц, но сутулая спина старика и довольно повидавшая на своём веку котомка его говорят о многом. В стороне от дороги стоит ветхая, снегом укрытая деревенская изба. Над крышею – лёгкий тёплый дымок. Но не свернуть путникам туда, не постучаться в дверь. Там и своего лиха хватает... А вокруг – на много вёрст ни одной живой души. Только голодные, вольные птицы на холодном сыром снегу. И волнующая ребёнка перелётная их доля чем-то похожа на людскую».

Зимой 1871 года он заболел туберкулёзом и в июле уехал в Ялту на средства Общества поощрения художеств. Там Васильев продолжает работать. Он пишет «Мокрый луг» (1872, ГМГ) В картине создан обобщённый образ русской природы.

Лебединой песней Фёдора Васильева мы называем пейзаж «В Крымских горах». Чем ниже опускались сумерки над днями художника, тем больше хотелось воздуха, неба, света. И он пишет сосны, крепко держащиеся корнями за землю и так же властно тянущиеся верхушками ввысь. Символичность этого замысла понятна каждому зрителю.

В начале марта 1873 года картина была отослана И.Н.Крамскому для передачи её на очередной конкурс Общества поощрения художеств. Письмо пришло быстро, а в нём была такая оценка его последней работы: «Настоящая картина», – писал Крамской, – ни на что уже не похожа, никому не подражает, не имеет ни малейшего, даже отдалённого сходства ни с одним художником, ни с одной школой. Это что-то до такой степени самобытное и изолированное от всяких влияний, стоящее вне всего теперешнего движения искусства, что я могу сказать только одно: это ещё не хорошо, т.е. не вполне хорошо, даже местами плохо, но это – гениально...».

Фёдор Александрович Васильев умер 24 сентября 1873 года и похоронен в Ялте, на Старомассандровском кладбище.

«Ему было дано чувствовать очарование русского пейзажа, ощущать мимолётную радость и торжественную грусть нашей природы так, что в каждом изображённом кустике, пригорке, облачке угадывалась Россия» [1, с. 9].

Список литературы

1. Примеров Б. Огонёк // 1966. № 47. С. 9.
2. Репин И.Е. Далёкое близкое. Пейзажист Ф.А. Васильев. 1960. 510 с.

РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ КУРСА «ТЕОРИИ И ТЕХНОЛОГИИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ» (3-Й КУРС)

Корепина Л.Ф.

доцент кафедры теории и методики гуманитарного образования,
канд. пед. наук, доцент, Псковский государственный университет,
Россия, г. Псков

В статье кратко излагаются основные теоретические положения развития речи: связная речь (текст), виды текста; даются примеры творческих работ студентов.

Ключевые слова: связная речь, текст, повествование, описание, рассуждение, заголовки, диалог, монолог.

Цель статьи – кратко изложить теоретический материал по теме «Связная речь. Текст», привести примеры практических работ студентов по созданию текстов на основе предложенного (раздаточного) материала.

«Под связной речью понимается отрезок речи обладающий значительной протяжённостью, расчлняющийся на более или менее законченные (самостоятельные) части; смысловое развёрнутое высказывание, обеспечивающее общение и взаимопонимание» [5, с.48].

Эти связи определяют соответствие высказывания объективному миру, отношение к адресату и соблюдение законов языка. Сознательно овладеть культурой речи в соответствии с нормами речевого общения, значит научиться использовать разнообразные виды связей, соединять части (микротемы) в связное высказывание (текст) в соответствии с нормами речевого общения. Речь считается связной, если для неё характерны: содержательность, точность, логичность, ясность, правильность, чистота, богатство (разнообразии).

По мнению исследователей, существуют две разновидности связной речи – диалог и монолог, которым присущи свои особенности.

На занятиях студенты узнают два подхода к пониманию природы текста, а именно: одно направление в исследовании текста основано на познании грамматической природы текста, описании его грамматических признаков; другое направление в исследовании текста связано с отнесением его к явле-

ниям речевого характера, и поэтому при описании текста делается упор на такие признаки, которые раскрывают коммуникативные возможности. Это различие исходных позиций в исследованиях текста находит отражение в определениях текстов, которые содержатся в лингвистической и методической литературе (И.Р. Гальперин ; Л.М. Лосева, Г.В., Колшанский и др.).

Таким образом, текст (высказывание) анализируется как продукт (результат) речевой деятельности, но с учётом тех механизмов и условий, которые определяют его структуру и содержание в целом [3, с. 14].

Предложения и группы предложений – это основные коммуникативные элементы (единицы) текста. Вычлняя признаки текста, О. И. Москальская специально подчёркивает, что основной единицей речи, выражающей законченное высказывание, является не предложение, а текст.

Предложения в тексте связаны цепной или параллельной связью. Цепная связь реализуется посредством повторения в том или ином виде какого-либо члена предыдущего предложения, развёртывания части его структуры в последующем предложении. Повествование характеризуется динамизмом. Главным языковым средством организации текста-повествования играют глагольные формы.

«При параллельной (лучевой) связи предложения не сцепляются одно с другим, а сопоставляются» [3, с. 16]. Очевидно, что в тексте должны быть связаны не только отдельные предложения, но и группы предложений – ССЦ (сложные синтаксические целые), СФЕ (сверхфразовые единства). Связь между группами предложений, между частями текста осуществляется дистантно. Всякий текст обладает модальностью

Каждый из названных видов связи реализуется с помощью соответствующих средств языка: для соединения частей текста, групп предложений используются союзы, частицы, вводные слова, вопросительные предложения, слова-скрепы и др.

Для реализации цепной связи между отдельными предложениями в ССЦ (СФЕ) применяются синтаксические повторы, синонимы, местоимения, слова с временным и пространственным значением и т.п. Повествование характеризуется динамизмом, поскольку представляет собой сообщение о развивающихся, изменяющихся, последовательно сменяющих друг друга действиях, явлениях. В связи с этим главным языковым средством организации текста-повествования выступают глагольные формы.

В **повествовании** для передачи действий в их временных связях используются прежде всего возможности временных форм глагола, средства, обеспечивающие соединительное перечисление событий.

В **описании**, в основе которого лежат пространственные отношения, употребляются языковые категории, раскрывающие сопологающие признаки фактов, явлений, предметов: именные конструкции, формы настоящего времени глаголов, слова с качественным и пространственным значением.

Но «чистые» тексты-описания встречаются редко.

Описание в научной литературе, как правило, тесно связано с рассуждением. Описание в художественной литературе – чаще всего элемент повествовательного произведения.

Для **рассуждения**, где раскрываются причинно-следственные связи между фактами, явлениями, событиями, характерно употребление риторических вопросов, подчинительных союзов, подчёркивающих характер причинно-следственных связей между предложениями и частями текста. К категориям связности и цельности текста тесно прилегают категории интеграции и завершённости.

«Понять текст, осмыслить его – значит ответить на вопрос, зачем, почему, с какой целью он создан, для чего автор предпринял попытку его создания, а не просто освоить его содержание. Следовательно, всякий текст обладает модальностью, которую можно определить как отношение говорящего к действительности» [2, с. 74].

«Завершённая целостность высказывания, – пишет М.М. Бахтин, – определяется: 1) предметно-смысловой исчерпанностью; 2) речевым замыслом и речевой волей говорящего; 3) типическими композиционно-жанровыми формами завершения» [1, с. 255].

Стилистическая окраска текста также создаётся с помощью определённых языковых единиц. Например, для художественного характерно употребление элементов, подчёркивающих отношение автора к тому, о чём он говорит: эмоционально окрашенная лексика, изобразительно-выразительные средства языка, слова и конструкции в переносном значении и т.п.

Речевая деятельность – это прежде всего деятельность текстовая. А.А. Леонтьев пишет: <...> «с одной речью человеку делать нечего: она **не самоцель**, а средство, орудие, хотя и может по-разному использоваться в различных видах деятельности» [4, с. 27].

Уточняем основные признаки текста: тема, основная мысль текста; средства связи предложений и частей текста, способы их выражения; типы (жанры) текстов и их композиционная форма.

На практических занятиях предлагаем студентам выполнить творческие задания – создать различные типы текстов на основе раздаточного материала. Причём, уточняем, что «чистые» типы текстов почти не бывают: в повествование авторы вводят описание, а чаще заканчивают текст рассуждением. Приводим примеры студенческих работ.

Вероника Яковлева. «Это было 16 ноября 2015 года. Был холодный осенний день. Шла уже 3-я пара. Я чувствовала себя усталой. Мы получили задание – описать определённый предмет. Я ожидала увидеть на своём столе, что угодно. Передо мной положили столовую салфетку, которая привлекла моё внимание.

На этой салфетке изображены четыре яблока. В них я заметила что-то необычное.

Яблоко – мой любимый фрукт. На салфетке были изображены красно-оранжевые яблоки, сочные, спелые, вкусные, на ветке с красивыми зелёными листьями. Глядя на яблоки, я вспоминаю лето: сначала вижу перед собой цветущие яблони. Будто чувствую, их приятный аромат. Затем с нетерпением жду, когда созреет хоть одно яблочко, чтобы насладиться любимым вкусом.

Яблоки напоминают мне детство, когда я чаще ездила в деревню к родственникам, беззаботно играла и мечтала повзрослеть. А сейчас мечтаю вернуться лет на семь назад.

Кто бы мог подумать, сколько воспоминаний мне даст один взгляд на столовую салфетку».

Кристина Абуец. «Мне подарили небольшую салфетку, на ней изображён орнамент: нежные цветы, посередине будто посыпанные жёлтыми семенами. Листья цветка напоминают листья деревьев осенью, когда они становятся ярко-красными, а рядом ещё остаются зелёные листочки. Нежно-персиковые полосы обрамляют изображение на салфетке».

Текст-рассуждение по той же салфетке **Кристины Абуец.** «Мне нравится салфетка, которую дали. Она очень красивая, яркая, с необычными цветами. Мне кажется, художники долго думали, как украсить салфетку, а когда придумали, то сами удивились той красоте, которая у них получилась».

Мария Щепоткина. «У меня на столе оказалась обложка тетради, на которой изображён кот, он обнимает лапами большой баскетбольный мяч.

Кот необычной породы: у него немного сплюснутая мордочка; чуть вдавленный нос. Шерсть светло-коричневая, мягкая, пушистая. У кота плохое настроение, может, ему не нравится фотографироваться.

Возможно, хозяин играет в баскетбол, потому-то кот обнимает обеими лапами большой красный мяч с надписью «PLANETA», вероятно, так называется команда, в которой играет хозяин.

Я бы поменяла фон, на котором сфотографирован кот с мячом, на светлый».

Считаем, что студенты поняли и практически попытались знание теоретического материала подтвердить конкретными примерами своих текстов. Далее индивидуально проводим доработку (редактирование) текстов, составленных студентами. Работа над связной речью продолжается.

Список литературы

1. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. М., 1982. 250 с.
2. Ипполитова Н.А. Текст в системе обучения русскому языку в школе: Учеб. пособие для студентов пед. вузов. М.: Флинта, Наука, 1998. –176 с.
3. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М., 1969. 214 с.
4. Стародубова Н. А. Теория и методика развития речи дошкольников: учеб. пособие для студ.высш. учеб.заведений / Н.А. Стародубова. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. 256 с.

ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЗАПУЩЕННОСТИ ДЕТЕЙ В ПСИХОЛОГИИ

Кузнецова А.А.

соискатель, Шадринский государственный педагогический институт,
Россия, г. Шадринск

В статье представлен анализ психолого-педагогических исследований педагогической запущенности детей и подростков, разграничены понятия «педагогическая запущен-

ность» и «трудный» подросток, описаны уровни, факторы, формы и генезис педагогической запущенности, определены связи между педагогической запущенностью и отклоняющимся поведением, осложненным поведением (акцентуациями характера).

Ключевые слова: педагогическая запущенность, «трудный» подросток, отклоняющееся поведение, акцентуации характера.

В зарубежной и отечественной научной литературе, рассматривается проблема педагогически запущенных детей в условиях образовательного процесса. Данная тема не теряет своей актуальности из-за постоянного роста детей данной категории в общеобразовательных школах.

Научные исследования Р.В. Овчаровой [16], дают основания утверждать, что учащиеся подросткового возраста могут иметь педагогическую запущенность, в том числе, когда имели место коррекционные воздействия в младшем школьном возрасте. Это происходит в тех случаях, когда не созданы условия для успешного формирования личности в семье и школе. Перейдем к описанию содержания понятия «педагогическая запущенность».

В Российской педагогической энциклопедии термин «педагогическая запущенность» определяет «устойчивое отклонение от нормы в нравственном сознании, поведении детей и подростков, обусловленное отрицательным влиянием среды и ошибкам в воспитании детей и подростков» [18].

В педагогическом словаре, под редакцией И.А. Кирова [17] «педагогическая запущенность – это отклонение от нормы в поведении личности, обусловленное недостатками воспитания».

По мнению С.С. Гиля [4] «педагогическая запущенность – это неразвитость, необразованность, невоспитанность ребенка, отставание его развития от собственных возможностей, требований возраста, вызванное педагогическими причинами».

Педагогическая запущенность, по мнению Р.В. Овчаровой [16] проявляется в том, что ребенок может иметь низкий уровень развития учебно-познавательной, игровой, трудовой и других видов деятельности, причиной чего являются недостатки в организации образовательного процесса.

Г.П. Медведев [14, С.38] к педагогически запущенным относит психически и физически здоровых детей, которые стали «трудными» из-за неправильного воспитания или отсутствия его на протяжении длительного времени.

Педагогическая запущенность, по мнению Э.С. Заседательевой [7], состоит из трех компонентов: отклонения от нормы в поведении и учебной деятельности; отставание в развитии познавательных процессов; низкий уровень сформированности эмоционально-волевой сферы, а также нравственных качеств личности; отклонения проявляются в неадекватном отношении педагогически запущенных учащихся, как к себе и своим личностным возможностям, так и окружающим людям, а именно семье, педагогам и сверстникам.

Проанализировав научную литературу, с целью определения понятия педагогической запущенности, выделив общие черты, на которые указывают авторы, мы пришли к выводу, что *педагогическая запущенность* – это устойчивое отклонение от нормы в развитии познавательных процессов, эмоцио-

нально-волевой сферы и нравственных качеств личности детей и подростков, обусловленное отрицательным влиянием среды и ошибками в воспитании.

В педагогике наряду с термином «педагогически запущенный» используется и термин «*трудный*» ребенок. В научных работах В.Г. Степанова [19, С.6] описаны признаки, которые определяют понятие «трудные» дети: имеют отклоняющееся поведение. «Трудные» дети и подростки имеют стойкие нарушения в поведении. Автор предлагает различать понятия трудные дети и педагогически запущенные дети. Трудные дети всегда имеют педагогическую запущенность. Если педагогически запущенный ребенок поддается легко перевоспитанию, то в этом случае к нему не может быть применено определение «трудный».

А.И. Кочетов [10] к «трудным» относит подростков, имеющих нарушения в сфере общения, проявляющих повышенную или пониженную эмоциональную реакцию, демонстрирующих одностороннее умственное развитие, неправильное развитие волевых качеств. Автор выделяет *четыре группы* «трудных» подростков. *Первую* составляют те, кому свойственно неправильное представление о жизни: пессимистическое, критическое или чрезмерно романтическое. *Вторую* – перенесшие тяжелые нервные напряжения. *Третью* – чье умственное развитие было заторможено или чрезмерно форсировалось, а способности игнорировались или переоценивались. *Четвертую* – упрямые, капризные, безвольные и неорганизованные подростки.

Ф.Г. Ильин [9] также обозначил *четыре группы трудных подростков*: *первая группа* – учащиеся с отклонениями в умственном, физическом и психическом развитии; *вторая группа* – подростки с замедленным темпом развития, они с трудом осваивают материал начальной школы, трудности в учебной деятельности компенсируют регулярными нарушениями дисциплины и асоциальными формами поведения; *третья группа* – учащиеся, чье физическое и умственное развитие проходит нормально, но они проявляют отклонения в поведении и отличаются от других своеобразным сопротивлением воспитанию; *четвертая группа* – подростки, которые в силу определенных условий жизни в семье и по другим причинам систематически отстают в учебе, не хотят учиться, склонны к нарушению дисциплины.

Мы согласны с мнением Л.М. Зюбина [8], что между понятиями «педагогически запущенный» и «трудный» ребенок есть различия. Понятие «педагогическая запущенность» подразумевает историю воспитания ребенка, а «трудный» – говорит о результатах такого воспитания.

По мнению Н.М. Таланчука [20, С.8] понятия «педагогически запущенный» и «трудный» не вполне точные, узкие и не отражают суть данного явления, так как подросток запущен не только в педагогическом смысле, а в целом как человек. Анализ понятий «педагогическая запущенность» и «трудный» ребенок помог нам разграничить эти понятия (таблица).

**Различия в содержании понятий «педагогическая запущенность»
и «трудный» ребенок**

«Педагогическая запущенность»	Психолого-педагогические факторы	«Трудный» ребенок	Психолого-педагогические факторы
Несформированность ребенка, как субъекта познания и деятельности.	Дефекты семейного воспитания.	Нарушения в сфере общения.	Ассоциальное поведение родителей.
Труднообучаемость, трудновоспитуемость.	Недостатки в воспитательно-образовательной работе в детском саду/школе.	Возможны отклонения в умственном, физическом, психическом развитии/замедленный темп развития.	Педагогическая запущенность.
Необразованность (отсутствие необходимого запаса знаний, слабое владение способами их приобретения, недостаточное овладение игровой и учебной деятельностью).	Индивидуальные психофизиологические и личностные особенности ребенка (генотип, актуальное состояние здоровья, низкий уровень субъектности ребенка, неадекватная активность во взаимодействии с микросредой).	Отклонения от нормы поведения (делинквентность, девиантность).	Индивидуально-психологические особенности (отклонения в умственном, физическом, психическом развитии/замедленный темп социального и морального развития\возрастные особенности).
Невоспитанность (дисгармония мотивов поведения).	История неправильного воспитания.	Имеют педагогическую запущенность.	Результат неправильного воспитания.
Неразвитость (несбалансированность развития психических процессов, личностного развития).		Общая запущенность ребенка.	
Поддаются перевоспитанию		Нарушения в поведении нелегко исправляются	

Таким образом, «трудный» ребенок имеет все критерии, входящие в понятие «педагогической запущенности», так как она является predisposing фактором появления группы «трудных» детей и подростков в общеобразовательных учреждениях.

Итак, по нашему мнению, главным отличием педагогически запущенных от «трудных» детей и подростков заключается в том, что первые поддаются перевоспитанию при правильном педагогическом подходе и представляют собой историю неправильного воспитания, а дети и подростки из категории «трудный» имеют общую запущенность, являются результатом неправильного воспитания, нарушения в поведении исправляются нелегко и в си-

стеме со специалистами разного профиля (психотерапевт, психолог, социальный педагог, сотрудники правоохранительных органов).

В психолого-педагогической литературе описаны различные подходы к классификации педагогической запущенности школьника. Рассмотрим типологические классификации по уровневому и содержательному критерию.

Автор В.Г. Баженов [2] выделяет три группы детей по степени педагогической запущенности: *первая группа* – учащиеся с незначительной степенью педагогической запущенности. Учащиеся положительно относятся к учебной деятельности, но отличаются легкой внушаемостью, неустойчивостью, неуверенностью в себе; учащиеся *второй группы* имеют низкую школьную успеваемость. Познавательные интересы направлены, в большей степени, на внеучебную деятельность. Высокая внушаемость и отсутствие нравственных убеждений являются причиной неадекватного поведения под влиянием других людей; учащиеся *третьей группы* имеют отрицательное отношение к нравственным и правовым нормам, плохо учатся. Эти дети в большей части воспитываются в неблагополучных семьях.

М.А. Алемаскина [1] предлагает классификацию педагогической запущенности по степени отклонений: у учащихся *первой группы* развитие нравственных качеств личности соответствует возрастным нормам, сохранен интерес, как к учебной, так и внеучебной деятельности, но не достаточно развита эмоционально-волевая сфера личности, что проявляется в нарушениях школьной дисциплины и безответственном отношении к обязанностям; учащиеся *второй группы* имеют стойкие отклонения в развитии нравственных качеств личности. Дети воспитываются, как правило, в социально – неблагополучных семьях, имеют низкие показатели успеваемости по многим школьным предметам; учащиеся *третьей группы* степень педагогической запущенности ярко выражена, искажено нравственное развитие, склонны к вредным привычкам.

Появлению той или иной степени отклонения поведения способствуют *факторы*, которые могут стать причиной педагогической запущенности.

По мнению Р.В. Овчаровой [16] *внешними* факторами социально-педагогической запущенности в детском возрасте являются дефекты семейного воспитания, на которые наслаиваются недостатки и просчеты в воспитательно-образовательной работе в детском саду и школе. Роль *предрасполагающего* фактора в возникновении и развитии педагогической запущенности детей могут играть индивидуальные психофизиологические и личностные особенности ребенка: генотип, актуальное состояние здоровья, доминирующие психоэмоциональные состояния, внутренняя позиция, активность во взаимодействии с микросоциумом и др.

А.В. Мудрик [15] в своих научных работах проанализировал влияние мегафакторов, макрофакторов, мезофакторов и микрофакторов на процесс социализации личности. По мнению автора «под мегафакторами подразумевается космос, планета, мир; под макрофакторами – страна, этнос, общество, государство; под мезофакторами регион, средства массовой информации, тип населения; под микрофакторами – семья, соседи, группы сверстников, воспитание».

В научных работах А.Д. Гонеева [5] имеется классификация проблем неблагополучных семей: структурная деформация семьи, предполагающая отсутствие одного из родителей; недостаточный уровень общего и педагогического образования родителей; отношения к общественным нормам и ценностям; характер семейного общения и стиль отношений. Таким образом, *семья – это центральная и ведущая среда воспитания ребенка*, формирования навыков общения и нравственности личности. Педагогическая запущенность является следствием плохих условий для формирования социализации и индивидуализации личности.

В зависимости от детерминанта, действующего на появление педагогической запущенности, в психолого-педагогической литературе выделяют формы проявления данного отклонения.

Э.С. Заседателяева [7] выделила 3 формы педагогической запущенности: несформированность элементов и навыков учебной деятельности из-за индивидуальных особенностей интеллектуального развития; низкий уровень развития мотивации учения; низкий уровень развития произвольных познавательных процессов, регуляторных способностей, что может быть следствием особенностей как семейного воспитания, так и воспитания в детском саду и начальной школе.

Таким образом, формы выражения педагогической запущенности различны, но все три формы приводят к неполному усвоению школьной программы.

Как указывает А.Д. Гонеев [6, С.23-24] педагогическая запущенность возникает не сразу, а развивается постепенно, проходя определенные *стадии*: *первая стадия* педагогической запущенности проявляется в дошкольном возрасте; *вторая стадия*, это следствие низкой психолого-педагогической готовности к школьному обучению; *третья и четвертая стадии* характерны для детей среднего и старшего школьного возраста, когда усугубляется отрицательное отношение к нормам и правилам школьной жизни, появляются асоциальные тенденции в поведении.

На основе анализа педагогической запущенности, мы пришли к выводу, что педагогически запущенные подростки, так или иначе, имеют отклоняющееся поведение. Педагогическая запущенность младшего школьника без психолого-педагогической коррекции приводит к социально-педагогической запущенности в подростковом возрасте. Все это ведет к трудновоспитуемости и социальной дезадаптации, отклонению от социально значимых, установленных правил и норм поведения.

Важным моментом в понимании отклоняющегося поведения подростков и определении его причин являются акцентуации характера. «Акцентуации характера – это крайние варианты его нормы, при которых отдельные черты характера чрезмерно усилены, отчего обнаруживается избирательная уязвимость в отношении определенного рода психогенных: воздействий при хорошей и даже повышенной устойчивости к другим» [13, С.7].

А.Е. Личко [13] указывает, что особенно ярко в подростковом возрасте проявляются акцентуации характера. Он выделяет 11 типов возможных ак-

центуации и показывает, как определённые условия и ситуации приводят к социальной дезадаптации и социально-педагогической запущенности у подростков с акцентуированными чертами характера.

Исследования А.Д. Гонеева [6, С.218-221] показали, что ряд типов акцентуации характера провоцируют отклоняющееся поведение школьников.

Экспериментальные исследования А.В. Лебедева [12, С.47-58] показывают, что у 50% запущенных подростков встречаются акцентуации характера.

А.А. Вдовиченко [3, С.23-24] среди делинквентных подростков в 66% установил различные типы акцентуаций характера.

По мнению Н.С. Курмановой [11, С.90] все педагогически запущенные подростки имеют акцентуации характера.

Итак, анализ психолого-педагогической литературы по проблеме педагогической запущенности позволяет сделать вывод, что учащиеся данной группы имеют отклоняющееся поведение и выраженные акцентуации характера, которые могут проявиться в определенных условиях: под влиянием особого рода психологических травм или трудных ситуаций в жизни, во время пубертатного периода. Именно акцентуации характера могут привести к педагогической запущенности и социальной дезадаптации.

Список литературы

1. Алемаскин, М.А. Воспитательная работа с подростками [Текст] / М.А. Алемаскин. – М.: Знание, 1979. – 174 с.
2. Баженов, В.Г. Воспитание педагогически запущенных подростков [Текст] / В.Г. Баженов. – Киев: Рад. Школа, 1986. – 132 с.
3. Вдовиченко, А.А. О типах акцентуации характера у делинквентных подростков [Текст] / А.А. Вдовиченко // Психологические проблемы психогигиены, психопрофилактики и медицинской деонтологии. – Л., 1976. – С. 23-24.
4. Гиль, С.С. Актуальные направления социально-педагогической деятельности в общеобразовательных учреждениях [Текст] / С.С. Гиль. – Омск, 1996. – С. 103.
5. Гонеев, А. Д. и др. Основы коррекционной педагогики: учебное пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений [Текст] / А. Д. Гонеев, Н. И. Лифинцева, Н. В. Ялпаева // под ред. В.А. Слостенина. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 280с.
6. Гонеев, А.Д. Работа учителя с трудными подростками: учебное пособие для студ. высших учеб. заведений [Текст] / А.Д. Гонеев, Л. В. Годовникова. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 240 с.
7. Заседателяева, Э.Б. Основы коррекционной педагогики: учебное пособие [Текст] / Э. Б. Заседателяева; Омск. гос. пед. ун-т. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 1999. – 132 с.
8. Зюбин, Л.М. Учебно-воспитательная работа с трудными учащимися [Текст]: метод. пособие для проф. – техн. учеб. заведений / Л.М. Зюбин. – М.: Высш. шк., 1982. – 191 с.
9. Ильин, В.С. Формирование личности школьника: целостный процесс [Текст] / В.С. Ильин. – М.: Педагогика, 1984. – 144 с.
10. Кочетов, А. И., Верцинская, Н. Н. Работа с трудными детьми [Текст] / А.И. Кочетов, Н.Н. Верцинская. – М.: Просвещение, 1986, 160 с.
11. Курманова, Н.С. Психологическая коррекция детско-родительских отношений социально и педагогически запущенных подростков: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 [Текст] / Н.С. Курманова. – Казань, 2003. – 233 с.
12. Лебедев, А.В. Оценка нервно-психического состояния подростков, состоящих на учете в инспекции по делам несовершеннолетних [Текст] / Под ред. А.С. Беличевой //

Психология и профилактика асоциального поведения несовершеннолетних. – Тюмень: ТГУ, 1985. – С. 47-58.

13. Личко, А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков [Текст] / А.Е. Личко. – Изд. 2-е доп. и перераб. – Л.: Медицина, 1983. – 256 с.

14. Медведев, Г. П. Педагогическая запущенность детей и пути ее преодоления [Текст] / Г. П. Медведев. – М.: Просвещение, 1964. – 243 с.

15. Мудрик, А. В. Социальная педагогика: учебник для студентов педагог. вузов [Текст] / под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 1999. – 184с.

16. Овчарова, Р.В. Ранняя профилактика и коррекция социально-педагогической запущенности детей: автореф. дисс. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 [Текст] / Р.В. Овчарова. – М.: ИРЛ РАО, 1995. – 22 с.

17. Педагогический словарь [Текст] / под общ. ред. И.А. Кирова, Н.К. Гончарова. – М., 1997. – 650 с.

18. Российская педагогическая энциклопедия [Текст] / под ред. В.В. Давыдова. – М.: Научн. изд. «Большая Российская энциклопедия», 1993. – Т.2. – С. 138 – 608 с.

19. Степанов, В.Г. Психология трудных школьников: учебное пособие для учителей и родителей [Текст] / В.Г. Степанов. – М.: Академия, 1997. – 320 с.

20. Таланчук, Н.М. Анализ причин трудновоспитуемости подростков [Текст] / Н.М. Таланчук. – Казань: АПН СССР, 1979. – 24 с.

ПРЕЗЕНТАЦИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Кузнецова Е.И.

студентка, Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета, Россия, г. Стерлитамак

Солощенко М.Ю.

доцент кафедры алгебры, геометрии и методики обучения математике,
кандидат педагогических наук, доцент, Стерлитамакский филиал
Башкирского государственного университета, Россия, г. Стерлитамак

Формирование универсальных учебных действий у школьников является важной задачей современной системы образования. Личностные действия помогают сделать обучение более глубоким и осмысленным. В статье рассматривается одно из средств создания наглядных образов, помогающих формированию личностных универсальных учебных действий у учащихся на уроках математики.

Ключевые слова: математика, личностные УУД, мультимедийные средства, презентация.

Требования современной жизни предполагают развитие самостоятельности, инициативности и творческого отношения к работе. Развитие общества тесно связано с развитием творческой активностью людей во всех областях общественной жизни. Поэтому, на сегодняшний день, образовательная сфера предполагает ориентацию не только на усвоение знаний, умений и навыков, но и на развитие личностных качеств ученика.

В современных нормативно-правовых документах в области образования большое внимание уделяется универсальным учебным действиям (УУД). Например, в Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) общего образования [1] приводится следующее определение: УУД – это действия, обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться. УУД делятся на четыре основные группы: личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные.

Для того чтобы развить у обучающихся интерес к математике необходимо создать соответствующие условия через использование инновационных приемов и методов.

При объяснении материала учащимся важные функции выполняют наглядные образы. Они играют значимую роль в приобретении, хранении и воспроизведении информации. Применение наглядных образов в обучении математике позволяет превратить иллюстрирующий материал в продуктивное методическое средство, которое способно обеспечить математическое развитие учащихся и повысить интерес к предмету.

Мультимедийные средства позволяют повысить эффективность обучения за счет создания новых форм визуализации информации, представляя ее в виде моделей изучаемых явлений. Одним из таких средств является презентация. Ее можно использовать на различных этапах урока. Презентация обеспечивает мотивацию обучения, сочетая в себе наглядность и занимательность, а также позволяет создавать ресурсы для отработки навыков самоконтроля при минимальных затратах времени на подготовительную работу. Применение презентации позволяет сделать урок более интересным, красочным и результативным, помогает сэкономить время за счет представления уже готовых формул, чертежей, рисунков и опорных конспектов. Таким образом можно глубже проследить связи между математическими понятиями.

Создание презентаций возможно в популярной программе MS PowerPoint. С ее помощью можно создавать уникальные образовательные ресурсы. Данная программа предоставляет возможность создания формул, построения графиков и чертежей. Применение анимации позволяет поэтапно представлять информацию. Компьютерные презентации, созданные в среде PowerPoint обеспечивают развитие личностных УУД на уроках математики. На уроках с применением презентации ярче реализуются принципы наглядности и доступности материала. Как показывает практика, уроки с использованием презентаций обеспечивают более быстрое и качественное усвоение знаний ученикам.

На занятиях по методике обучения математике, нами был составлен комплекс задач для формирования личностных УУД с помощью презентаций для учащихся 5-6-х классов.

В качестве примера рассмотрим следующее задание. На слайде изображен лист бумаги, на котором написан рецепт имбирного чая (рисунок).



Рис. Пример задания, формирующего личностные УУД

С помощью данной задачи у обучающихся будут формироваться знания о растительном мире родного края, а также навыки здорового питания. Желательно также, чтобы учитель провел беседу об этом. А представление условия задачи в виде красочного слайда будет способствовать стремлению детей к красоте.

Учитель, используя возможности математики, должен помочь ребенку раскрыть и развить его сильные, и лучшие личные качества и умения.

Список литературы

1. Федеральный государственный стандарт. – URL: <http://standart.edu.ru> (дата обращения: 22.12.15).
2. Формирование универсальных учебных действий в основной школе. От действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / Под ред. А. Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2010. – 159 с.

ТЕСТИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ПО МАТЕМАТИКЕ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ИНСТИТУТА

Куликова Т.С.

доцент кафедры математики и физики, канд. педагог. наук, доцент,
Пермский институт внутренних войск министерства внутренних дел России,
Россия, г. Пермь

В статье рассматривается опыт проведения зачета по математике тестированием, приводится как пример вариант контрольного теста за третий семестр.

Ключевые слова: активизация познавательной деятельности, курсанты военного института, зачет, тест.

В интересах активизации познавательной деятельности курсантов и, как следствие, повышение эффективности учебно-воспитательного процесса в военном институте при обучении математике наряду с традиционными формами контроля активно используются тесты общего характера, в которых представлены задания по основным темам. Для контрольного тестирования используется тридцать вариантов теста для устранения несамостоятельности решений (различных видов списывания) курсантами. В тестовых заданиях требуется выбрать правильный ответ из пяти предложенных. Контрольный тест для проведения зачета в третьем семестре для курсантов второго курса содержит практические задания, характеризующие уровень воспроизведения и умения решать типовые задачи. Применение подобных заданий позволяет дать каждому курсанту индивидуальную, неповторяющуюся задачу для проработки изучаемого материала, которая, однако, является равно-трудоемкой по сложности и по времени решения. Каждое задание оценено в баллах. Для фиксирования результатов выбора ответа используются бланк тестирования и бланк решения. Ответ, который курсант считает правильным, он отмечает знаком «X» в квадратике против номера задания на бланке тестирования. При подсчете результатов учитывается наличие правильных решений соответствующих заданий, которые предлагается выполнять на бланке решений. На изучение, проверку и оценку преподавателем решений-отчетов и ответов по тест-«ключам», которые им же подготовлены в процессе предварительной работы по созданию комплекса дидактических материалов, тратится 20-30 минут. Таким образом, получив свои бланки решений, курсанты могут приступить к этапу коррекции, осознания и исправления неточных и ошибочных решений. Ниже предлагается, как пример, один из вариантов контрольного теста для проверки знаний курсантов по темам, изучаемым в третьем семестре.

01-1 балл	Найти значения первых частных производных функции в точке М (1, 1) <input type="checkbox"/> $z'_x = 1, z'_y = 1$ <input type="checkbox"/> $z'_x = 11, z'_y = 14$ <input type="checkbox"/> $z'_x = 16, z'_y = 16$ <input type="checkbox"/> $z'_x = -14, z'_y = -11$ <input type="checkbox"/> $z'_x = -11, z'_y = -14$
02-2 балл	Исследовать на экстремум функцию $z = -xy - y^2 - 4y + 5 + x^2$ <input type="checkbox"/> $z_{\max}(-2;3) = 6,25$ <input type="checkbox"/> $z_{\min}(-2;3,5) = -6,25$ <input type="checkbox"/> $z_{\min}(2;-3,5) = 6$ <input type="checkbox"/> $z_{\min}(-2;-3,5) = -16,25$ <input type="checkbox"/> экстремумов нет
03 -1балл	Вычислите повторный интеграл $\int_0^1 dy \int_0^1 (xy + y^2) dx$ <input type="checkbox"/> $\frac{27}{2}$ <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> $\frac{7}{12}$ <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> $\frac{5}{4}$
04- 2 балл	Вычислите двойной интеграл $\iint_D (x + y) dx dy$, $D: y = 0, y = 2, x = 0, x = 12$ <input type="checkbox"/> 12 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 20 <input type="checkbox"/> 28

05-2 балла	Вычислите криволинейный интеграл 1-го рода $\int_L (2x - y)dl$, где L отрезок прямой от точки A(0;1) до точки B(1;2)
	<input type="checkbox"/> 1 $\frac{\sqrt{2}}{2}$ <input type="checkbox"/> 2 $\frac{\sqrt{2}}{2}$ <input type="checkbox"/> 3 $-\frac{8\sqrt{2}}{3}$ <input type="checkbox"/> 4 $6\sqrt{2}$ <input type="checkbox"/> 5 $5\sqrt{2}$
06-2 балла	Вычислите криволинейный интеграл 2-го рода $\int_L xdx + (y + 2)dy$, где L – кривая, заданная параметрическими уравнениями $x = t^2 + 2$, $y = 4t + 5$, $0 \leq t \leq 1$.
	<input type="checkbox"/> 1 -3 <input type="checkbox"/> 2 38,5 <input type="checkbox"/> 3 $3\sqrt{2}$ <input type="checkbox"/> 4 127/6 <input type="checkbox"/> 5 -13
07 -1балл	Вычислите $\cos 3i$
	<input type="checkbox"/> 1 $\approx 113,09$ <input type="checkbox"/> 2 $\approx 56,77$ <input type="checkbox"/> 3 $\approx 10,09$ <input type="checkbox"/> 4 $\approx 3,99$ <input type="checkbox"/> 5 $\approx 10,77$
08 -2 балла	Найти производную функции $U = x^4 y^3 z^5$ в точке M(1,1,1) в направлении вектора \vec{MN} , где N(3,2,3)
	<input type="checkbox"/> 1 $\frac{23}{3}$ <input type="checkbox"/> 2 $\frac{20}{3}$ <input type="checkbox"/> 3 $\frac{17}{3}$ <input type="checkbox"/> 4 6 <input type="checkbox"/> 5 7
09 -2 балла	Вычислите дивергенцию векторного поля $U = 4xy^3 \vec{i} + yz^3 \vec{j} - z \left(4y^3 + \frac{z^3}{4} \right) \vec{k}$
	<input type="checkbox"/> 1 0 <input type="checkbox"/> 2 3 <input type="checkbox"/> 3 6 <input type="checkbox"/> 4 7 <input type="checkbox"/> 5 1
10 -3балла	Вычислите значение $\cos 0,2$ с точностью до 0,01, разложив функцию $\cos x$ в ряд Маклорена
	<input type="checkbox"/> 1 $\approx -0,97$ <input type="checkbox"/> 2 $\approx 3,77$ <input type="checkbox"/> 3 $\approx 0,77$ <input type="checkbox"/> 4 0,98 <input type="checkbox"/> 5 ≈ 1
11-1балл	Дан ряд $\sum_{n=1}^{\infty} \frac{(2n+3)}{n^2(n+2)}$. Чему равен 5-ый элемент этого ряда?
	<input type="checkbox"/> 1 $\frac{1}{5}$ <input type="checkbox"/> 2 $\frac{1}{35}$ <input type="checkbox"/> 3 $\frac{1}{7}$ <input type="checkbox"/> 4 1 <input type="checkbox"/> 5 0
12-2 балла	Найти интервал сходимости степенного ряда $\sum \frac{(x-4)^n}{3^n(n+2)}$
	<input type="checkbox"/> 1 (-7;-1) <input type="checkbox"/> 2 $(-\infty; +\infty)$ <input type="checkbox"/> 3 (-3;3) <input type="checkbox"/> 4 $(-7; \infty)$ <input type="checkbox"/> 5 (1;7)

Опыт работы с составленными итоговыми тестами и ее анализ показали, что тесты полезны курсантам, а результаты тестовой проверки в целом соответствуют представлениям о подготовке курсантов и их успеваемости. Проведение зачета тестированием позволяет довести до сознания каждого курсанта тот факт, что требования к качеству знаний единые и одинаковые для каждого курсанта, что нужно серьезно, активно, сознательно, добросовестно выполнять план контрольных мероприятий по программе обучения. Кроме того, анализируя результаты контрольного тестирования, преподаватель получает информацию о количестве и характере допущенных ошибок, что позволяет скорректировать в дальнейшем организацию учебного процесса, методы, средства обучения, используемые при рассмотрении соответствующих тем. Применение тестового контроля и оценки знаний курсантов военного института при обучении математике является эффективным сред-

ством активизации самостоятельной учебной деятельности курсантов, положительно влияющим на повышение их знаний, умений и навыков. В результате тестирования можно достичь полной самостоятельности в работе каждого курсанта; индивидуализации учебного процесса; объективного измерения и интерпретации результатов обучения. Использование тестов является одним из рациональных дополнений к традиционным методам проверки знаний, умений и навыков курсантов при обучении математике.

Список литературы

1. Фоминых Ю.Ф., Плотникова Е.Г. Педагогика математики. Пермь: Изд-во Пермского ун-та, 2000. 460 с.

РАЗВИТИЕ ТЕОРИИ СИТУАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ: ОБЩИНЫ ПРАКТИКИ В ВЕЛИКОБРИТАНИИ

Курдюмова И.М.

в.н.с., д-р пед. наук, доцент, Институт стратегии развития образования
Российской академии образования, Россия, г. Москва

В статье рассматривается понятие «общин практики», основанное на теории ситуативного обучения, и место учения в процессе социальной партиципации в исследованиях Британских ученых.

Ключевые слова: общины практики, теория ситуативного учения, партиципация, коллаборативное учение.

В Британской педагогической науке в последнее время активно используется понятие «общин практики» (Communities of practice), под которым понимаются социальные сети и индивиды, разделяющие общие интересы, цели, практику и являющиеся богатым источником обучения для своих членов. Идея общин практики основывается на *теории ситуативного учения* (situated learning theory), которая подчеркивает ситуативную, сиюминутную природу этого процесса. Знание в этом смысле порождается, присваивается и трансформируется через социальное взаимодействие внутри таких общин практики. Общины практики не концептуализируются как образовательные программы, но учение и обучение в таких общинах является частью повседневной практики.

Исследователями отмечается, что все мы являемся членами различных общин практики: «Быть живыми существами означает, что мы постоянно заняты преследованием различных целей, от физического выживания до поиска удовольствий. Так как мы определяем эти цели и заняты их достижением совместно, мы взаимодействуем друг с другом и с окружающим миром, и мы настраиваем наши связи друг с другом и с миром. Другими словами, мы учимся. Через какое-то время такое коллективное учение находит выход в практику, которая отражает как преследование результатов, так и установление социальных связей. Эти практики, таким образом, являются свойством

общины, создающиеся с течением времени в ходе постоянных совместных усилий. Имеет смысл, поэтому, назвать их общинами практики» [2, p.45]. Хотя природа и состав этих общин меняется, их члены объединяются в совместных действиях и тем, что они выучивают в ходе их взаимодействия в этой деятельности. Согласно этой позиции, община практики определяется в трех направлениях:

- *«О чем это – объединенное предприятие, как оно понимается и постоянно переопределяется своими членами...»*
- *«Как это функционирует – взаимная занятость, которая объединяет членов в единую социальную общность...»*
- *«Какую способность производят – единый репертуар коммунальных ресурсов (рутина, чувствительность, артефакты, словарь, стили и пр.), который члены общины время от времени развивают [2].»*

Община практики включает гораздо больше, чем технические знания или умения, ассоциируемые с решением какой-либо задачи. Члены общины вовлечены в целый набор взаимосвязей во времени и общины развивают те направления, которые важны для людей. Дело в том, что они организуются вокруг конкретных областей знания и деятельности, что дает членам чувство общности. Чтобы община практики функционировала, она должна производить единый репертуар идей, общностей и мемуаров. Она также должна развивать различные ресурсы, такие, как инструменты, документы, словарь и символы, которые в какой-то мере выполняют аккумулирующую роль в общине. Другими словами, она вовлекает практику: способы достижения целей, которые разделяются в значительной мере всеми членами.

Помимо рассмотрения учения как присвоение некоторой формы знания, делается попытка поместить его в социальное взаимодействие – в ситуации *ко-партиципации*. Исследователи спрашивают, какого рода социальная деятельность представляет соответствующий контекст для того, чтобы учение осуществлялось. Обучающиеся не только усваивают структуры или модели для понимания мира, но они принимают участие в моделях, которые имеют структуру. Учение включает партиципацию в общинах практики. И эта партиципация «относится не только к местным событиям занятости в некоей деятельности с тем или иными людьми, но и к более целенаправленному процессу активного участия в практике социальных общин и создания идентичностей в связи с этими общинами» [4, p.4]. Однако учение (присвоение знаний индивидами) не рассматривается только как процесс социальной партиципации. Сама природа ситуации оказывает значительное воздействие на процесс.

Учащиеся неизбежно принимают участие в общинах практиков. Овладение знаниями и умениями требует от новичков принимать участие в социокультурных практиках общины. «Законодательно определенная периферийная партиципация» обеспечивает способ говорить о взаимосвязях между новичками и старожилами, а также о видах деятельности, артефактах и сообществах знаний и практики.

Намерение личности учиться и значение учения формируется через процесс становления полностью участником социо-культурной практики. Этот социальный процесс включает также овладение умениями» [2, р.29].

Учение рассматривается как «возрастающая партиципация в общинах практики, касающееся всей личности, действующей в окружающем мире» [2, р.49]. Фокус в тех способах, которыми учение становится эволюционирующим, постоянно обновляющимся набором взаимосвязей.

Исследователи используют дескрипторы учебного поведения, которые сфокусированы на социальном взаимодействии между учениками, их сверстниками и учителями. При этом используются основные виды учебного поведения (вовлеченность, мотивация, партиципация, коллаборация, коммуникация), которые рассматриваются исследователями в качестве оказывающих влияние на переменные, направленные на личность ученика. Из проведенных исследований авторы с большой вероятностью делают следующие выводы:

- Социальное взаимодействие есть основной мотив познавательному развитию и оно влияет на развитие учебного поведения в школьном контексте.
- Использование однородных групп наряду с «развивающим» стилем учителя усиливает вовлеченность и социальную партиципацию учащихся. Это связано с улучшением достижений средних и слабых учащихся.
- Взаимодействия между учителями и учениками передает послание о целевой ориентации и влиянии на учебное поведение учеников, взаимосвязь с учебным планом и, в свою очередь, на целевую ориентацию учеников [3].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что современная Британская педагогическая наука не только использует идеи и достижения выдающихся теоретиков прошлого, но и модифицирует их, вводит новые понятия, связанные, прежде всего, с развитием социальных коммуникаций в учебном процессе.

Внимание исследователей привлекает и то, как теории коллаборативного учения используются для объяснения учебного поведения в школьном контексте.

Теоретической базой исследований при этом является теория ситуативного учения, а социальные сети и индивиды, активно участвующие в процессах социальной коммуникации, представляют собой широкое поле деятельности для современных педагогов, интересующихся коллаборативным аспектом процесса учения.

Список литературы

1. Giallo R, Little E (2003) Classroom behaviour problems: the relationship between preparedness, classroom experiences, self-efficacy in graduate and student teachers//*Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*- N 3: – pp. 21-34, – p.22.
2. Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation.*- Cambridge – UK: Cambridge University Press., -p.29; p.49.
3. A systematic review of how theories explain learning behavior in school contexts.(2004) Review conducted by the Behaviour Management (Canterbury Christ Church University College) Review Group, – The EPPI-Centre is part of the Social Science Research Unit, – Institute of Education, University of London, – 130 p.

4. Wenger, E. (1999). *Communities of Practice. Learning, meaning and identity.* - Cambridge: Cambridge University Press, – pp.73-84.

СТРУКТУРА ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Михалец И.В.

доцент кафедры «Педагогика», канд. психол. наук, доцент,
Пензенский государственный университет, Россия, г. Пенза

В статье рассмотрена структура духовно-нравственных отношений, представлена статистическая обработка результатов исследования духовно-нравственной сферы студентов.

Ключевые слова: духовно-нравственные отношения, структура духовно-нравственных отношений.

Духовно-нравственное развитие и воспитание учащихся являются первостепенной задачей современной образовательной системы и представляют собой важный компонент социального заказа для образования.

Решать проблему духовно-нравственного развития и воспитания предстоит учителю. В связи с этим возрастают требования и к современному студенту – будущему школьному учителю, который, несомненно, должен быть обладателем высоких идеалов.

По нашему мнению, если студент включен в духовно-нравственные отношения в процессе учебной или другой общественно значимой деятельности, то возможность влияния на развитие личности будущего учителя сильно возрастает. Что представляют собой духовно-нравственные отношения? Какова структура духовно-нравственных отношений?

По определению В.Н. Мясищева, «отношение» как категория представляет целостную систему индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности [1]. Эта система вытекает из всей истории развития человека, выражает его личный опыт и внутренне определяет его действия и переживания.

В системе духовно-нравственных отношений (ДНО) мы выделили два аспекта: духовность как синоним устремленности личности к достижению значимого идеала, и нравственность – гуманное отношение к себе и окружающим. Нравственный аспект отражает компоненты: “мораль”, “образ Я” (самоотношение). Духовный аспект – “идеал”, “смысл жизни”, “религия”. Нужно отметить, что такое деление является условным. В действительности все эти компоненты взаимосвязаны.

Чтобы доказать выдвинутое предположение, было проведено исследование среди студентов первых курсов гуманитарных факультетов Пензенского педагогического университета им. В.Г. Белинского.

В качестве методики оценки развития духовно-нравственных отношений студентов выступила ценностно-нормативная методика (ЦНМ) Г. Е. Залесского.

Согласно цели исследования мы выявляли отношение студентов языков к морали, религии, смыслу жизни, идеалу, образу Я (самоотношению).

Рассмотрим результаты методики в экспериментальных группах. Анализ выявил, что определили свое отношение к *религии* 20% студентов. Из них отрицательное отношение к религии испытывают 4% опрошенных, а положительное – 16%. Большинство студентов (80%) не определились в своем отношении к религиозным нормам и ценностям.

К сожалению, среди будущих учителей выявлено 15% студентов, имеющих отрицательное отношение к соблюдению *моральных* норм, и лишь 2% опрошенных положительно относятся к морали. Подавляющая часть аудитории индифферентна (82%). Аналогичная картина выявлена и в отношении *смысла жизни*.

80% обследуемых студентов имеют неопределенное отношение к наличию *смысла в жизни*, с некоторым преобладанием негативного отношения.

Осознают важность и необходимость наличия значимого *идеала* в жизни лишь 23% опрошенных. 19% студентов не испытывают потребности в наличии идеала.

Важность положительного *отношения к себе* показали 60% студентов. Не смогли определиться с мнением в этом вопросе 38% обследуемых.

Важность положительного *самоотношения*, которое продемонстрировали 60% опрошенной аудитории, говорит о том, что в системе духовно-нравственных отношений студентов именно этот показатель является наиболее значимым. Он перекрывает другие показатели положительного отношения в диапазоне от 2,5 («идеал») до 30 раз («мораль»). Отрицательное самоотношение демонстрирует всего 2% аудитории, что во многом связано с некоторой личностной неустойчивостью, несостоятельностью.

Самый высокий процент отрицательного отношения в системе компонентов получил компонент «идеал» (19%). В совокупности с неопределенным отрицательным отношением этот процент увеличивается до 40. Тот факт, что мы имеем дело с аудиторией будущих учителей, воспитательное воздействие которых на школьников строится на идеалах, образцах, эталонах, бесспорно, нас настораживает и даже огорчает. Способен ли будущий специалист выполнять свои профессиональные функции в полной мере, если сам не имеет идеала в жизни? Только менее четверти (23%) по-настоящему положительно относятся к идеалу и вводят его в систему своих ценностей.

Оценка выраженности положительного отношения к *религии* не очень высока, но в совокупности с положительной тенденцией оценки она составляет 73%. Это означает, что будущие учителя, сами позитивно относящиеся к религиозным канонам, будут способны поддерживать такую тенденцию среди учащихся школ. Хотя мы не можем отрицать и того факта, что отрицательное отношение к религии (4%) обязательно приводит к падению духовно-нравственных устоев личности. Они могут сохраниться при высоком значении морали, нравственных устоев, идеалов, что в нашей выборке, к сожалению, не наблюдалось.

Для выявления взаимосвязей между различными компонентами духовно-нравственных отношений данные, полученные в различных сериях ЦНМ

Залеского (средний балл), у испытуемых в экспериментальных группах были подвергнуты корреляционному анализу.

Корреляционный анализ результатов выполнения указанных серий ценностно-нормативной методики у испытуемых показал наличие значимых корреляций в большинстве случаев. Наиболее тесная корреляционная связь установлена между сериями «мораль» и «образ Я» ($r = 0,532$), а также «мораль» и «идеал» ($r = 0,416$). Отсутствие корреляционных связей (нулевая корреляция) установлено между сериями «религия» и «образ Я», «смысл жизни» и «образ Я», «смысл жизни» и «мораль».

Рассмотрим более подробно обнаруженные корреляционные связи между сериями ЦНМ Г. Е. Залеского.

Высокая корреляция между компонентами нравственного уровня ДНО говорит о том, что оценивание своих собственных свойств у человека связано с оценкой нравственных свойств окружающих людей.

Также выявлены значимые положительные корреляционные связи между компонентами духовного уровня ДНО («религия», «идеал», «смысл жизни»). Это говорит о том, что даже в современном обществе в студенческой среде данные компоненты не только тесно взаимосвязаны, но обуславливают друг друга.

Нами также выявлено и наличие статистически значимых корреляционных связей между компонентами «мораль» и «религия», а также «мораль» и «идеал». Это дает нам возможность утверждать, что религия и религиозные идеалы влияют на нравственность и в студенческой среде.

Вместе с тем не выявлены корреляционные связи между компонентами «смысл жизни», «религия» и «образ Я». Данный факт можно объяснить тем, что религиозные ценности, отношение к смыслу жизни не определяют отношения студентов к себе, т.е. можно говорить о формальном отношении к религии.

Для обоснования последовательности технологических этапов развития ДНО помимо корреляционного анализа был проведен факторный анализ (компьютерная программа SPSS 11.05.).

Ротационная факторная матрица показала, что выявлено два групповых фактора $X_{м-и-я}$ и $X_{сж-и-р}$. Это говорит о наличии скрытых тесных связей между отношением к морали, идеалу, себе (самоотношение), а также между отношением к смыслу жизни, идеалу и религии. Последний как раз образует духовный уровень духовно-нравственных отношений. А первый – нравственный уровень, только к нему добавился компонент «идеал». Интересно, что компонент «идеал» встречается в обоих факторах. Это может говорить о том, что идеальный образ (значимый идеал) очень важен в духовно-нравственных отношениях студентов [2].

Итак, предположение, выдвинутое ранее о наличии двух уровней в духовно-нравственных отношениях, состоящих из компонентов *смысл жизни, мораль, идеал, религия, самоотношение*, было подтверждено в результате проведения констатирующего эксперимента и статистической обработки его результатов методом корреляционного и факторного анализа.

Список литературы

1. В.Н. Мясичев и психология отношений. URL: <http://bookap.info/genpsy/myasihchev/g11.shtm> (дата обращения 28.12. 2015).
2. Михалец И.В. Психолого-педагогические условия развития духовно-нравственных отношений будущих учителей: дис. ... канд. психол. наук. Тамбов, 2004. 194 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ СРЕДСТВАМИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Москалева Н.Н.

доцент кафедры технологии и экономики, канд. экон. наук, доцент,
Уральский государственный педагогический университет,
Россия, г. Екатеринбург

Бобылева Е.В.

студентка, Уральский государственный педагогический университет,
Россия, г. Екатеринбург

В статье рассматриваются пути формирования толерантного отношения к представителям иной культуры средствами поликультурного образования. Выделяются принципы воспитания готовности студентов к ее развитию. При этом межкультурные компетенции анализируются в виде языковой, коммуникативной и культурной подготовки.

Ключевые слова: личность, общение, антагонизм, равнодушие, культура, обычаи, традиции, терпимость, просвещение, взаимодействие, культуросообразность.

С позиций многообразия трактовок феномен толерантности можно определить как моральное качество личности, нравственный принцип общения, преодоление антагонизма в отношениях, равнодушие, терпимость и доброжелательность, самоограничение как качество зрелой личности, уважение к чужому мнению. Это требование времени – одна из задач реализации личных и профессиональных компетенций личности.

Формирование толерантного отношения к представителям иной культуры многопланово и имеет чаще всего характер поликультурного образования, главными целями которого являются:

- а) всестороннее овладение родной культурой;
- б) формирование представления о культуре, обычаях и традициях других народов и воспитание позитивного отношения к культурным различиям;
- в) формирование и развитие знаний, умений и навыков эффективной межкультурной коммуникации в процессе изучения языка и культуры;
- г) воспитание в духе понимания, уважения, терпимости к представителям иных культур.

В процессе формирования межкультурной толерантности важное значение имеет личностный компонент общения.

Комплекс педагогических условий эффективного формирования толерантности обучающихся в поликультурной среде образовательной организации: 1) единство учебной и внеаудиторной деятельности; 2) информационно-психологическое просвещение и обучение; 3) личностно-ориентированное взаимодействие «ученик-преподаватель»; 4) организация постоянно действующих научно-исследовательских обществ обучающихся; 6) целенаправленное включение в содержание образования элементов отечественной, национальной культуры.

К средствам взаимодействия людей разной национальности относятся: речь, речевая культура и культура общения; стиль и культура поведения в условиях профессиональной деятельности; культура творчества, труда и быта; культура самореализации, потребления; нравственная и правовая культура; политическая, этическая и научно-техническая культура; управления (принятия решений, решений конфликтов); культура риска и др.

Методика формирования межкультурной компетенции опирается на эти средства, особенно на профессиональную языковую компетентность, межкультурное общение и умение во взаимодействии людей поставить себя на место партнера по общению.

Среди принципов формирования готовности студентов к развитию межкультурной толерантности следует выделить в качестве главных такие принципы:

- культуросообразности образовательного процесса, который заключается в том, что его содержание и организация должны иметь выраженную культуроведческую направленность и формировать положительную мотивацию к межкультурному сотрудничеству у российских и иностранных обучающихся;

- диалога культур, что понимается, прежде всего, как признание и утверждение всеобщности диалога в качестве основы человеческого взаимопонимания;

- этнической толерантности, исходя из активной позиции на основе признания универсальных прав и свобод человека;

- учета возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся, что облегчает процесс развития толерантности;

- целенаправленности, что предполагает осознание студентами сущности, цели межкультурного сотрудничества, осмысление содержания совместной деятельности.

Российские и иностранные обучающиеся являются равноправными партнерами в межкультурном диалоге, овладение навыками которого способствует духовному взаимодействию представителей различных этно-сов, уважению, принятию и пониманию системы ценностей различных культур.

Межкультурная компетенция является комплексом по крайней мере трех составляющих: языковой, коммуникативной и культурной компетенции.

Языковая компетентность – первое условие формирования межкультурной осведомленности. Хорошее знание грамматических правил и богатый словарный запас недостаточны для того, чтобы обеспечить высокий уровень языковой компетентности. Истинное понимание языка возникает только в результате активного отражения действительности и активного общения. Языковая компетенция допускает несколько измерений, в том числе разные уровни, например, наличие внутреннего плана речи, синонимика, тональность общения и др. Поэтому в теории и практике преподавания иностранных языков существует множество методик определения уровня языковой компетенции учащихся.

Коммуникативная компетенция имеет два критерия, разработанные в американской науке: коориентацию и координацию. Коориентация – способность достичь определенной степени взаимопонимания через посредство таких вербальных стратегий, как подтверждение, отражение, перефразирование, пояснение и т. д. Под координацией, в свою очередь, подразумевается умение приспособить свои вербальные действия к действиям других коммуникантов и достичь индивидуальные и групповые цели общения. Координационные стратегии включают извинения, опровержения/отклонения, метасообщения.

Культурная компетенция – это культурная грамотность. Культурная компетенция участника межкультурной коммуникации также включает умение извлечь необходимую информацию из единиц, не вошедших в состав словарей фразеологизмов, терминов, сленга, жаргонизмов, диалектизм. Культурная грамотность – это наиболее динамичный компонент компетенции. Наряду с достаточно стабильными историческими и географическими данными, существуют элементы, связанные с текущей политической ситуацией, скандалами, модой и т. д., которые быстро возникают и сглаживаются в памяти носителей культуры. Этот динамизм требует постоянного пополнения объема культурной грамотности. Только так можно добиться высоких результатов воспитания толерантности образовательными средствами при обучении иностранному языку.

Список литературы

1. Бурькина В.Г. Концептуальные подходы и принципы формирования готовности российских и иностранных студентов к межкультурному сотрудничеству // Молодой ученый. 2012. №7. С. 252-254.
2. Герасимова И.Г. Структура межкультурной компетенции // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2008. № 67.- С. 59-62.
3. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. СПб.: КАРО, 2005. 352 с.
4. Качалов А.В., Марганов М.Р. Коммуникативные ситуации как средство формирования межкультурной компетенции студентов в процессе изучения иностранного языка // Наука. 2014.- № 4. С. 38- 40.

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ТЕОРИИ АППРОКСИМАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ НА ВТОРОМ ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Овсянников А.О.

доцент кафедры современных европейских языков, канд. пед. наук,
РГПУ им. А.И. Герцена, Россия, г. Санкт-Петербург

Статья посвящена возможности интенсивного обучения информативному чтению на втором, родственном иностранном языке до прохождения основного курса второго иностранного языка. Положения, обосновывающие эту возможность, опираются на теорию контрастивного анализа в области интерязыка.

Ключевые слова: чтение на втором иностранном языке, аппроксимативная система, интерязык, контрастивный анализ, межъязыковая интерференция, метод активизации навыка межъязыковой догадки.

При обучении *иностранному языку* (ИЯ) в методическом плане особого внимания заслуживает гипотеза *контрастивного анализа* (КА), согласно которой у учащегося в процессе изучения ИЯ, а также каждого последующего ИЯ (ИЯ2, ИЯ3 и т.д.) складывается так называемая аппроксимативная система, структурно независимая ни от базового языка, ни от языка-цели. Такие системы обычно обозначают терминами «система-посредник», «сближающая система», «переходная система», «векторная система», а также «интерязык» (< фр. *interlangue*). Наиболее устойчиво специалистами используется термин «интерязык», который в общих чертах означает промежуточный язык, формирующийся в сознании обучающегося и более или менее далеко отстоящий от естественного языка в том виде, в котором тот присутствует в сознании его носителей. В последнее время в российской и зарубежной лингвистике феномен интерязыка подвергается всё более детальному анализу [1; 2; 3; 5; 6]. Однако среди лингвистов нет полного согласия в трактовке самого понятия. Часто термин «интерязык» всплывает в контексте анализа ошибок [5]. Здесь мы скорее склонны разделить точку зрения Н. В. Лосевой, которая считает «не вполне оправданной концентрацию внимания на ошибочности либо недостаточности того языкового кода, который несёт в себе интерязык. В этой интерпретации само понятие содержит в себе негативную коннотацию. В то время как даже эмпирические наблюдения показывают, что язык обучающегося наряду с ошибочными способен порождать вполне адекватные структуры, которые вполне достаточны для решения конкретных коммуникативных задач» [3, с.297]. По мнению специалиста, интерязык представляет интерес не потому, что он ошибочен или недостаточен, а потому, что он «демонстрирует способность развиваться в соответствии с законами в некоторой степени специфическими, но во многом сходными с законами развития естественных языков ...что позволяет проследить динамику становления внутренней языковой системы и повлиять на её формирование» [3, с.298].

Резюмируем теперь основные положения теории интерязыка, имеющие прямое отношение к методике преподавания:

1. Интерязык наличествует у каждого индивидуума, начавшего изучать ИЯ (ИЯ2, ИЯ3 и т.д.).

2. Аппроксимативная система у каждого своя, т.е. интерязык по сути своей индивидуален; это продукт, который формируется в языковом сознании говорящего на основе входящей информации (речь учителя, учебник, компьютерная обучающая система и т.д.); при этом процесс формирования определяется в первую очередь индивидуальными когнитивными механизмами обучающихся, вследствие чего у разных студентов и школьников, обучающихся по одному и тому же учебнику или у одного и того же преподавателя, формируются различные языковые коды.

3. ИЯ не призван заменить *родной язык* (Я1); речь идёт о переносе языкового опыта, о попытках концептуализации и систематизации с опорой на предыдущий опыт, в котором ключевую роль играет Я1, но не менее важным является и опыт изучения других ИЯ.

4. Интерференция с Я1 является дистинктивным признаком любого интерязыка, т.к. в условиях недостаточности языкового кода лакуны естественным образом заполняются структурами Я1; при этом интерференция с *базовым ИЯ* (ИЯ1) является не менее, а в некоторых случаях и более значимой.

5. Интерязык отличается нестабильностью, изменчивостью: в плане диахронии речь идёт либо о прогрессе, с постепенным приближением к норме изучаемого ИЯ, либо о регрессе, связанном с постепенной утратой навыков и автоматизмов; в плане синхронии, изменчивость проявляется в первую очередь на уровне реализации лингвистической компетенции в зависимости от вида *речевой деятельности* (РД): например, сработавший при чтении определённый языковой навык по ряду причин, в первую очередь психологических, не включается при порождении монологического высказывания.

Таким образом, по мере продвижения в изучаемый язык (имеется в виду оптимистический сценарий, связанный с прогрессом) аппроксимативная система совершенствуется и со временем в идеале должна совпасть, как мы уже говорили выше, со структурой изучаемого ИЯ в том объеме, в каком ею владеет носитель данного языка. Однако реальность такова, что большинство изучающих ИЯ (ИЯ2, ИЯ3 и т.д.) не достигает этой верхней планки и по разным причинам останавливается задолго до её достижения. Задача педагога, следовательно, заключается в том, чтобы объективировать перед учениками преимущества наличествующей у них аппроксимативной системы и показать её практические возможности хотя бы в каком-нибудь отдельном виде РД, например в чтении на ИЯ2.

Выбор чтения, как наиболее достижимого вида РД на начальном этапе изучения ИЯ2 не случаен, т.к. общеизвестно, что код отождествления проще кода продуцирования, а декодирование письменного текста, в свою очередь, проще устного в силу того, что задействован зрительный, ведущий анализатор. К тому же, именно обучение чтению даёт возможность системного использования сравнения как приёма обучения, несущего мощный интенсифи-

цирующий заряд. При этом также надо помнить, что социальный заказ на чтение в современном обществе очень высок, и Россия здесь не исключение. Студенты, старшие школьники, научные работники, бизнесмены и прочие категории граждан, выезжающие за границу, остро нуждаются в оперативном изучении ИЯ2, хотя бы для начала на уровне чтения текстов небольшой протяжённости – вывесок, названий учреждений, рекламных проспектов, профессиональной литературы, небольших статей в иллюстрированных журналах, газетах, Интернете и т.д.

В силу того что объём и качество интерязыка напрямую зависят от мотивированности/не мотивированности учащихся, первостепенное значение применительно к обозначенному сегменту РД приобретает проблема разработки лингводидактических приёмов межъязыкового сравнения, которые бы вызвали интерес у учащихся. Как показывает практика, инновационная технология обучения информативному чтению на ИЯ2 (испанский) с опорой на ИЯ1 (французский), разработанная в рамках когнитивно-компенсаторного подхода [4], такой интерес вызывает и создаёт надёжную основу для формирования навыков и умений в других видах РД на ИЯ2, тем самым закладывая крепкий фундамент для аппроксимативной системы ИЯ2 учащихся.

В основе технологии лежат последовательно вводимые и взаимодополняющие друг друга два частных метода – «метод активизации навыка межъязыковой догадки» и «метод графемно-фонетических и морфологических (словообразовательных) ключей», представляющие собой интенсивную методику для оперативного обучения чтению на втором, родственном ИЯ без помощи словаря с опорой на ИЯ1 и Я1 (начальный этап обучения). В рамках первого метода сформулированы репродуктивно-компенсаторные задачи, в рамках второго – продуктивно-деятельностные. Поскольку именно репродуктивно-компенсаторные задачи закладывают основу как тактической, так и стратегической мотивации учащихся в процессе обучения информативному чтению на ИЯ2, остановимся подробнее именно на них, проиллюстрировав рядом примеров.

Лингвистической основой «метода активизации навыка межъязыковой догадки» является: 1) наличие в изучаемых языках (французский/испанский) большого массива взаимотранспарентной лексики (слова с прозрачной графикой), что связано как с их генетическим родством, так и с многочисленными взаимными заимствованиями в процессе исторического развития, а также слов, совпадающих по форме с эквивалентными словами Я1 учащегося (лексический аспект); 2) схожесть в обоих языках нормативного порядка слов в простом предложении (подлежащее – сказуемое – дополнение), позиционной взаимозависимости основных морфологических классов (глагол+существительное, существительное+прилагательное, глагол+наречие, предлог+существительное), а также взаимная прозрачность большого числа устойчивых словосочетаний и фразеологизмов (структурный аспект).

Так, например, в силу означенных выше причин, легкопереводимыми для франкоговорящих учащихся (уровень владения не ниже В2 по Европейской шкале уровней владения ИЯ) и, как показала практика, вызывающими

живой интерес при декодировании являются, в частности, следующие испанские слова, словосочетания, предложения и тексты:

- *уровень слова*: colección, irreal, célebre, hermético, impecable, flirteo и т.д.
- *уровень свободного словосочетания*: realizar el proyecto, vivir una profunda crisis, camuflar los intereses, una persona carismática, documentos falsificados, aprendizaje profesional, ministro de defensa, el signo del zodiaco и т.д.
- *уровень устойчивого словосочетания*: a pie, en cuanto a, en detalle, al contrario, reducir al nulo, de tiempo en tiempo, entrar en vigor и т.д.
- *уровень предложения*: 1) El clima varía en todos los continentes; 2) De tiempo en tiempo es tan difícil aceptar la realidad; 3) Actualmente Europa vive un período de xenophobia y euroesceptismo и т.д.
- *уровень текста*: 1) Felipe II fue uno de los grandes monarcas hispanos. El monarca que vivió una época de guerras religiosas, defendió el catolicismo frente a los protestantes luteranos y calvinistas, consolidó la unificación territorial de la península ibérica y convirtió a España en una potencia mundial respetada. Fue también hombre culto y de gran sensibilidad estética y artística. Impulsor de grandes obras (por ejemplo, el Monasterio de el Escorial), se rodeó de los mejores artistas de su tiempo: pintores, escultores, arquitectos y músicos (*контекст – история Испании*) и т.д.

Релевантность «метода активизации навыка межъязыковой догадки» была подтверждена высоким уровнем понимания слов, словосочетаний, предложений и текстов, включённых в систему репродуктивно-компенсаторных задач, студентами экспериментальной группы, прослушавшими в сентябре-ноябре 2015 года на факультете иностранных языков РГПУ им. А. И. Герцена лекционный теоретический курс «Формирование компенсаторной компетентности в информативном чтении на втором иностранном языке» и решившими в рамках семинарских занятий предложенные тесты. Так, 95 % испытуемых правильно перевели все предложенные свободные словосочетания, 90 % догадались до значения всех устойчивых словосочетаний, 80% правильно перевели все предложения, 90 % правильно ответили на все вопросы к текстам. Собеседования, проведённые с участниками эксперимента, позволяют констатировать, что разработанный нами частный метод интересен учащимся, повышает их самооценку, снимает лингвистические «комплексы», мотивируя к самостоятельной деятельности в области чтения на ИЯ2 и пробуждая интерес к изучению ИЯ2 в целом.

Список литературы

1. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. – М.: Академия, 2006. – 335 с.
2. Залевская А.А., Медведева И.Л. Психолингвистические проблемы учебного двуязычия: Учеб. пособие. – Тверь: ТвГУ, 2002. – 194 с.
3. Лосева Н.В. Некоторые аспекты использования теории интерязыка в методике преподавания иностранных языков// Человек и его язык: Материалы юбилейной XVI междунар. конф. научной Школы-Семинара им. Л.М.Скрелиной. – СПб: Скифия, 2013. – С. 296-301.

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

5. Шевнин А.Б. Эрратология и межъязыковая коммуникация// Вестник ВГУ. Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация». – №2. – Воронеж: ВГУ, 2004. – С. 36-44.

6. Vogel K. L'interlangue: la langue de l'apprenant. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 1995. – 322 p.

СКАЗКОТЕРАПИЯ КАК МЕТОД ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ И ВЗРОСЛЫМИ

Овсянникова Е.А.

доцент кафедры педагогики, канд. пед. наук, доцент,
ФГБОУ ВПО «Магнитогорский государственный технический
университет им. Г.И. Носова», Россия, г. Магнитогорск

Третьякова О.Д.

студентка 2 курса, направления подготовки «Педагогическое образование»,
ФГБОУ ВПО «Магнитогорский государственный технический
университет им. Г.И. Носова», Россия, г. Магнитогорск

В данной статье рассматривается о древнейшем методе психологии сказкотерапии. Статья раскрывает содержание понятие сказкотерапии и её важность в современном мире. Автор также показывает, что сказкотерапия – это способ передачи индивидууму необходимых моральных норм и правил.

Ключевые слова: сказотерапия, сказки терапевтические и психокоррекционные, типы возрастных сказок.

Сегодня понятие «*сказкотерапия*» уже не вызывает недоумение и большое количество уточняющих вопросов у практических психологов. Это слово становится все более популярным и даже обыденным. Сказкотерапевтов можно встретить в детских садах и психологических центрах, больницах, в обычных общеобразовательных школах также немало практических психологов, которые занимаются сказкотерапией. Кто бы мог подумать, что известные отечественные и зарубежные психологи, для которых это понятие является простым и часто употребляемым, которые используют метод сказкотерапии уже не один год, не могут договориться об единообразном определении значения данного слова. Психологи использовали и продолжают использовать метод сказкотерапии для развития творческих способностей и кругозора у детей, но смыслы, которые они вкладывают в это понятие, отличаются порой не меньше, чем, скажем, бытовые сказки и волшебные [3].

Сказкотерапия – один из древнейших методов психологии. Великий русский педагог К. Д. Ушинский говорил, что «первый воспитатель – это народ, а сказки – первые и блестящие попытки создания народной педагогики» [1]. Язык сказок своеобразен, он присутствует во всех народах и

странах мира, но это не делает его сложным, скорее наоборот, он абсолютно прост и понятен как для ребенка, так и для взрослого.

Научный подход к сказкотерапии разрабатывался с нескольких сторон одновременно. Этот метод параллельно рассматривали философы и психологи.

В работах известного философа К. Юнга можно проследить истоки зарождения сказкотерапии. Он изучил огромное количество сказаний различных народов мира, и обозначит факт о том, что на разных концах нашей планеты встречаются одинаковые сказки. В основе его построения сказки лежит – символ, который как метафора, передает и значит нечто большее, чем кажется на первый взгляд [8]. Э. Берн, указывал на то, что каждая сказка может стать жизненным сценарием человека, который формируется еще в раннем детстве и влияющий на формирование судьбы человека независимо от его свободного выбора [9].

Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, А. В. Гнездилов, И. В. Вачков посвятили себя исследованию сказок и самому методу сказкотерапии. Они собрали и обработали огромное количество материала по данной проблеме, который является весьма востребованным как психологами, так и педагогами в образовательном процессе.

Главный специалист и сказочник Санкт-Петербурга А. В. Гнездилов определяет предмет сказкотерапии как процесс воспитания *Внутреннего ребенка*, развитие души, приобретение знаний о законах жизни, а также повышение уровня осознанности в своих действиях.

Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, один из самых авторитетных в этой области психологов, говорит о сказкотерапии как о наборе способов передачи знаний о духовном пути души и социальной реализации человека, как о воспитательной системе, сообразной духовной природе человека. Автор также отмечает, что сказкотерапия это и открытие тех знаний, которые живут в душе и являются в данный момент психотерапевтическими, и процесс поиска смысла, расшифровки знаний о мире и системе взаимоотношений в нем, и процесс образования связи между сказочными событиями и поведением в реальной жизни, а также процесс объективации проблемных ситуаций [3]. По мнению Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой, сказкотерапия не подразумевает под собой использование только сказки, совсем наоборот, это могут быть разнообразные жанры: притча, басня, легенда, былина, миф и даже анекдот. Также находят применение и современные жанры: детективы, фэнтези, любовные романы и другие. Исходя из этого, можно сделать вывод о многогранности и общедоступности данного метода.

Все вышесказанное позволяет нам сказать, что сказка объединяет в себе сразу несколько наук, такие как психология, педагогика и философия. С научной точки зрения, сказка – это способ объяснения окружающей действительности через выдуманных персонажей, а также это метод коррекции поведения ребенка в кризисной ситуации. Иными словами, когда взрослые не справляются, им на помощь приходит специалист в виде сказочного героя.

Итак, понятие «сказкотерапия» можно определить, как направление

практической психологии, которое, используя метафорические ресурсы сказки, позволяет людям развить самосознание и построить особые уровни взаимодействия друг с другом. Сказкотерапия как инструмент передачи опыта «из уст в уста». Это способ воспитания у ребенка особого отношения к миру, принятого у данного общества. Сказкотерапия – это способ передачи индивидууму необходимых моральных норм и правил, которым ему необходимо следовать, чтобы успешно сосуществовать в столь непростом мире, в любые времена [6].

И. В. Вачков пишет о том, что главным средством психологического воздействия в сказкотерапии является метафора, которая является основой любой сказки. Точность подобранной метафоры определяет эффективность работы сказкотерапевтических приемов в работе, как с детьми, так и с взрослыми. Благодаря метафоре текст перестает быть однозначным и ограниченным в своем предназначении. Напротив, каждое действие сказочного героя домысливается ребенком, обогащается его личностными мыслями [6]. Сказочная метафора оказывается способом построения взаимопонимания между людьми. Нацеленность метода сказкотерапии на развитие самосознания человека, определяемая сущностью сказок, обеспечивает как контакт с самим собой, так и контакт с другими.

Неужели сказка так важна в жизни ребенка? Без нее наше подрастающее поколение не будет полноценным? Педагог В. А. Сухомлинский отметил, что духовная жизнь ребенка полноценна только тогда, когда он живет в мире сказок, музыки, фантазии, творчества [2]. Сказка она не просто помогает развивать воображение ребенка, она помогает ему справляться с его внутренними переживаниями. Своей мудростью, с помощью фантастических героев юный читатель погружается в волшебный мир, где на простых вещах решаются серьезные проблемы.

Психологи подразделяют сказки на терапевтические и психокоррекционные, а также выделяют типы возрастных сказок.

1. Дети от 0 до 5 лет любят сказки о взаимоотношениях людей и животных. Как, например, «Теремок», «Коза-дереза».

2. Для самых маленьких детей, сказка должна быть короткой, с повторениями («катится, катится колобок», «тянут – потянут – вытянуть не могут»).

3. Для младших школьников будут полезны бытовые сказки. Они говорят о мирном и благополучном взаимоотношении в семье. Такие сказки, как «Золотая рыбка», «Курочка ряба», «Кривая уточка».

4. Первокласники часто в библиотеке берут волшебные сказки («Спящая красавица», «Золушка», «Кот в сапогах»).

5. В средних классах ребята увлекаются сказками-страшилками, которые помогают преодолеть реальные страхи и переживания («Синяя борода», «Вий») [1].

Такое деление условное, ведь ребенок имеет возможность читать то, что ему интересно, а не только то, что «навязано» обществом. В момент чтения, все герои оживают для читателя, так и должно быть, чтобы сказка была наполнена реалистичными и одновременно фантастическими и

красочными героями. Еще в древности сказка считалась местом встречи волшебного мира и реального. Все персонажи сказки играют свою роль, они учат нас главному – уметь различать добро и зло, учат смекалке, мужеству и терпению.

Именно с помощью сказок формируется жизненный «сценарий» личности, и соответственно происходит преобразование внутреннего и внешнего мира читателя, а также происходит переосмысление ценностей ребенка и моделирование будущих поступков и реакций на происходящее вокруг. В короткой истории дети погружаются в удивительный мир, где добро всегда побеждает. Сказки всегда легко запоминаются и усваиваются ребенком, они также способствуют его творческому развитию и помогают ему в восприятии реального мира, через призму волшебного, если это необходимо. Читать сказки нужно, это не просто важный, но еще и очень увлекательный процесс, в котором ребенок получает множество эмоций и обязательно чему-то учится.

Список литературы

1. Гнездилов, А. В. Авторская сказкотерапия. Дым старинного камина (сказки доктора Балу) / А. В. Гнездилов. – СПб: Речь, 2002. – 292 с.
2. Латышина, Д. И. История педагогики. История образования и педагогической мысли / Д. И. Латышина. – М.: Гардарики, 2005. – 603 с.
3. Мелия, М. Бизнес – это психология: Психологические координаты жизни современного делового человека / М. Мелия. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2006. – 352 с.
4. Неретина, Т.Г. Использование артпедагогических технологий в коррекционной работе /Т. Г. Неретина, С. В. Клевесенкова. – М.: Флинта; Наука, 2013. –276 с.
5. Овсянникова, Е.А., Третьякова, О.Д. Развитие творческого мышления у младших школьников посредством арт-терапии / Современные тенденции развития науки и технологий. 2015. – № 6-9. – С. 114-119.
6. Улыбина, Е. В. Психология обыденного сознания / Е.В. Улыбина. – М.: Смысл, 2001. – 263 с.
7. Франц, М. Психология сказки. Толкование волшебных сказок. Психологический смысл мотива искупления в волшебной сказке / М. Франц. – СПб: Лань, 1998. – 360 с.
8. Черняева, С. А. Психотерапевтические сказки и игры / С. А. Черняева. – СПб: ООО «Речь», Санкт-Петербург, 2002. – 168 с.
9. Юнг, К. Г., Сэмюэлс, В., Одайник, Дж. Хаббэк; Сост. Зеленский, В. В., Руткевич, А. М. Аналитическая психология: Прошлое и настоящее / К.Г. Юнг, Э. Сэмюэлс, В. Одайник, Дж. Хаббэк; Сост.В. В. Зеленский, А.М. Руткевич. – М.: Мартис, 1995. – 320 с.

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ, СКЛОННЫХ К КИБЕРАДДИКЦИИ

Окунева Л.И.

преподаватель кафедры «Психология»,
Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Казыбаева,
Казахстан, г. Петропавловск

В статье моделирование психолого-педагогического сопровождения подростков, склонных к кибераддикции рассматриваются виды моделей. Процесс моделирование

предполагает несколько этапов, уровней: сущностно-содержательный и формально-количественный. Психологическая поддержка подростков, имеющих зависимость от компьютерных игр представляет собой сложный, многоступенчатый процесс, который осуществляется в четыре логически взаимосвязанных этапа.

Ключевые слова: модель, моделирование, кибераддикция, подростковый возраст, психологическая поддержка, структурно-функциональная модель.

Для того чтобы основная часть учащихся могла преодолеть такой серьёзный вид нехимической зависимости, как кибераддикция, необходима система поэтапной психологической поддержки. Модель является своеобразным образцом, ориентиром для построения образовательного процесса, в логике предпринятого исследования. Поэтому мы использовали метод моделирования.

Применение данного метода основывается на теории подобия, которая позволяет создавать приближенные аналога реально существующего явления. Точно так же, как и реальный объект, модель обладает количественными и качественными характеристиками, при этом количественные показатели модели, по мнению Ю.Г. Гранина, основываются на качественных. В соответствии с этим, научное моделирование включает в себя два этапа – сущностно-содержательный и формально-количественный. Первый этап разработки модели производится при помощи теоретического анализа известных научных представлений об исследуемом объекте моделирования и в структурированном виде отражает закономерности и гипотетически допускаемые состояния изучаемых явлений и процессов [6; с.154].

В определении В.А. Шаповалова модель представляет собой такую теоретически представленную или материально воплощенную систему, которая, отражая или воспроизводя изучаемый объект, способна замещать его настолько, чтобы ее исследование могло предоставлять новые данные об объекте [3; с. 45].

Модель – это система символов, служащая отражением какого-либо объекта. Прибегая к моделированию возможно представить изучаемый объект в виде целостной структуры, сохраняющей свое функционирование на всех этапах исследования. Как отмечает В.И. Горовая [5; с. 218], модель открывает возможности для того, чтобы: изучить устройство и структуру конкретного объекта, определить его основные свойства, выявить законы развития и условия взаимодействия с окружающей средой; получить возможность управлять объектом или процессом, научиться определять наиболее эффективные способы управления объектом в имеющихся условиях, при заданных целях и критериях; прогнозировать возможные прямые и косвенные последствия осуществления заданных параметров воздействия на изучаемый объект.

П.И. Пидкасистый, Л.М. Фридман, М.Г. Гарунов классифицируют виды моделей в зависимости от цели построения: модель-заместитель; модель-представление; модель-интерпретация; модель-исследование [1; с. 215].

В.Г. Бочарова выделяет два типа моделей: теоретические и нормативные. Первые отражают реально существующую ситуацию, в которой отображаются существенные черты объекта. Вторые обозначают возможности реализации, ведущие к достижению цели, т. е. приближению существующей реальности к идеальному представлению о ней, отраженному в теоретической модели [2; с. 38]. Помимо этого в научной литературе предложены описательные, оценочные, проектные и графические виды моделей.

В.А. Беликов предлагает понятие концептуальной модели, которая способна представить объект в системе факторов, которые выражаются соответствующими показателями. Такая модель содержит свойства изучаемого объекта и описывает условия его функционирования, отражает теоретическое представление о целостном объекте как системе на всех этапах исследования и создается, основываясь на теоретических положениях и данных, полученных опытным путем [3; с. 89].

В нашем исследовании под моделью мы подразумеваем «теоретически представленную или материально воплощенную систему, которая, отражая или воспроизводя изучаемый объект, способна замещать его настолько, чтобы ее исследование могло предоставлять новые данные об объекте» [4; с. 69].

Моделирование процесса психологической поддержки подростков, имеющих зависимость от компьютерных игр происходило с опорой на представление об интегральной структуре личности, в которой выделяются следующие базовые компоненты: когнитивный (владение информацией о компьютерной зависимости и её видах, способах её профилактики, а также о том каким образом можно качественно улучшить собственное здоровье за счет неиспользованных ранее резервов организма); ценностно-потребностный (наличие у субъекта исследования ценностных ориентаций, направленных преодолению деструктивных форм поведения и на ведение здорового образа жизни; желание и готовность использовать здоровый образ как стиль жизни); деятельностно-практический (наличие деятельности, направленной на преодоление зависимости от компьютерных игр).

Беседы с учителями и классными руководителями в общеобразовательных школах г. Екатеринбурга показали, что они понимают важность профилактики киберзависимости в подростковой среде, но считают, что учебный процесс для этого является чрезмерно плотным и не предоставляет достаточно возможностей, времени и условий, так как необходимо уделять первостепенное внимание различным дидактическим задачам. Успешное решение этой проблемы виделось в организации педагогического взаимодействия между учителем и учениками.

По нашему мнению, оно должно учитывать личный опыт учащегося. Кроме того, необходимо понимать, что само взаимодействие участников этого процесса является определенным событием и вызывает у них либо положительные эмоции, которые будут реализовываться через созидание, либо отрицательные эмоции, носящие деструктивный, разрушающий характер. В рамках педагогического взаимодействия любое действие педагога или классного руководителя, если оно не будет событием для ученика, не даст никаких

результатов в рамках решения педагогической задачи. Логика исследования потребовала разработки модели психологической поддержки подростков, имеющих зависимость от компьютерных игр.

Структурно-функциональная модель психологической поддержки подростков, имеющих зависимость от компьютерных игр интегрирует в себе следующие базисные блоки: целевой блок (цель, задачи), содержательный блок (принципы и содержание деятельности), технологический блок (психолого-педагогические условия, формы, методы, средства) и контрольно-оценочный блок (критерии, показатели, уровни).

Моделируя процесс психологической поддержки подростков, имеющих зависимость от компьютерных игр мы принимали во внимание ряд основополагающих принципов: гуманизма, который состоит в обеспечении ориентации на общечеловеческие ценности, признании личности обучающегося высшей ценностью образовательного процесса; диалогизма и сотрудничества, позволяющих личности проектировать симметричные, равноправные отношения с другими участниками образовательного процесса; вариативности, который связан с обеспечением творческого, исследовательского, практико-преобразовательного подхода к приобретению знаний и умений.

Психологическая поддержка подростков, имеющих зависимость от компьютерных игр представляет собой сложный, многоступенчатый процесс, который осуществляется в четыре логически взаимосвязанных этапа.

На первом (констатирующем) этапе выявлялась склонность подростков к кибераддикции. В этот период использовались следующие методы: наблюдение, беседа, анкетирование, тестирование, серия диагностирующих заданий, метод самооценки.

На втором этапе (адаптационном) обеспечивалось формирование положительной мотивации к освоению знаний и умений в области преодоления негативных социально-психологических установок, связанных с наличием зависимости от компьютерных игр. На данном этапе осуществлялось написание тематических сочинений, подготовка этюдов, решение проблемных ситуации, ознакомление с приемами контроля и самоконтроля уровня здоровья, организовывались дискуссии, пресс-конференции, диспуты по актуальным проблемам нехимических видов аддикций.

На третьем этапе (обучающем) проводилась работа по усилению у подростков мотивационного интереса к изучению проблем сохранения и укрепления здоровья, осуществлялась активизации учебно-познавательной деятельности с помощью психолого-педагогических средств, формировались системы знаний, комплекс умений и навыков, необходимых для сохранения и укрепления здоровья в будущей профессиональной деятельности, а также творческое отношение к ней. Реализация этого этапа осуществлялась через организацию и проведение факультативного курса «Кибераддикция и её последствия».

Четвертый (обобщающий) этап был направлен на совершенствование знаний и умений, накопление опыта креативной деятельности в сфере сохранения и укрепления своего здоровья и оздоровления окружающей среды.

Таким образом, на каждом этапе, в зависимости от стратегических и тактических задач, используется своя система средств, обеспечивающая их выполнение. Каждый этап, благодаря взаимосвязи элементов, средств, применяемых для решения задач, способствует возникновению или усилению определенных профессионально-личностных свойств обучающихся. Опыт показал, что для того, чтобы обеспечить психологическую поддержку подростков, имеющих зависимость от компьютерных игр, необходимо научно обосновать характер взаимосвязей, существующих в межпредметных циклах на различных этапах обучения в школе. Именно поэтому, особое значение в этом контексте приобретает формирование у обучающихся метапредметных компетенций, которые лежат в основе структурирования знаний о здоровье и здоровом образе жизни. Формирование названных компетенций у обучающихся, возможно в процессе изучения дисциплин социально-гуманитарного и естественно-научного цикла, которые играют определяющую роль в преодолении различных видов зависимости у подростков [7, с. 51].

Список литературы

1. Кулаков С. А. Психотерапия и психопрофилактика аддиктивного поведения у подростков. СПб.: Гардарика, 2003. 470 с.
2. Макарычева, Г.И. Коррекция девиантного поведения. Тренинги для подростков и их родителей // Изд-во: Речь – СПб. – 2007 – 142 с.
3. Марченкова, Н.Г. Социально-педагогические аспекты профилактики компьютерной зависимости учащихся. – Оренбург. – 2009.
4. Митрофанова, М.А. Психологический тренинг в группе: Игры и упражнения: Учебное пособие // Изд-во Института Психотерапии. – 2008. – 144 с.
5. Мураткина Ю.Н. Развитие эффективного типа совладающего поведения как средство предупреждения компьютерной зависимости подростков // Педагогические науки, 2009. №4. С. 42-45. Обухова Л.Ф.: Возрастная психология. М.: Педагогическое общество России, 2004. 444 с.
6. Таланов В.Л., Малкина-Пых И.Г. Справочник практического психолога. СПб.: Сова, 2002. – 928 с.
7. Юрьева Л. Н. Интернет-зависимость: формирование, диагностика, коррекция и профилактика. Днепропетровск: Пороги, 2006. 372с.

РАЗВИТИЕ ВНИМАНИЯ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПОДВИЖНЫХ ИГР

Петренко О.В.

доцент кафедры теории и методики физической культуры, канд. пед. наук,
НИУ «БелГУ», Россия, г. Белгород

Показанникова Л.Т.

старший преподаватель кафедры физического воспитания,
НИУ «БелГУ», Россия, г. Белгород

Петренко С.В., Семкин А.Г.

учителя физической культуры, МБОУ СОШ №49, Россия, г. Белгород

В статье раскрываются особенности и виды внимания, а так же роль внимания у детей младшего школьного возраста на уроках физической культуры. Внимание школьни-

ков 1-4 классов рассматривается в контексте влияния основных свойств внимания на успешность использования подвижных игр на уроках физической культуры.

Ключевые слова: младший школьный возраст, внимание, объем внимания, устойчивость внимания, переключение внимания, концентрация внимания, подвижные игры, физическая культура.

Младший школьный возраст является важным периодом развития ребенка, укрепления его здоровья, формирования двигательных умений и навыков, развития основных физических качеств, воспитания привычки к самостоятельным занятиям физическими упражнениями. Для развития детей этого возраста большое значение имеют игры и игровые упражнения, которые широко используются на уроках физической культуры [2].

Необходимым условием знаний является внимание. У младших школьников оно не обладает большой устойчивостью. Дети не могут длительно сосредотачиваться в силу особенностей их нервной деятельности. В этом возрасте непроизвольное внимание преобладает над произвольным. Однако условия учебной работы требуют направлять и устойчиво сохранять внимание на том, что необходимо усвоить, а не на том, что привлекает внешней необычностью. В результате математического целенаправленного воздействия со стороны учителя, также активности детей уже в младшем школьном возрасте значительно развивается внимание [4].

Школьники 1-4 классов также отличаются небольшим объемом внимания, который в 2-3 раза меньше чем у взрослого. Все эти особенности внимания детей должны учитываться при организации учебного процесса в младших классах: основное место в методике преподавания занимает наглядность, не исключается игровая форма учебных занятий, учебная работа проводится в относительно медленном темпе, в соответствии с особенностями распределения и объема внимания младших школьников [3, 6].

Устойчивость внимания младших школьников не значительна. Они могут сохранять внимание не более 12-15 мин., что объясняется быстрым наступлением утомления нервной системы в связи с пока еще не привычными условиями и ответственным характером учебных занятий [1].

В конечном итоге в результате постоянного упражнения внимания учащихся должна развиваться внимательность как черта личности, проявляемая постепенно в разных условиях. А внимательность является предпосылкой появления учащимися сознательной дисциплинированности. Развитие внимания происходит эффективнее, если объем и продолжительность работы, требующей внимания, увеличивается постепенно. «Приучите же ребенка делать не только то, что его занимает, но и то, что не занимает, – делать ради удовольствия исполнять свою обязанность», – советовал К.Д. Ушинский.

Практика свидетельствует, что существующая методика не достаточно обеспечивает обучение учащихся начальных классов навыкам и умениям самостоятельной игровой деятельности, которой способствует развитию в жизненно необходимых свойств внимания. В связи с вышеизложенным наша работа является актуальной [5].

Рабочая гипотеза

Нами выдвинуто предположение о том, что при обучении подвижным играм младших школьников, будет способствовать более успешному развитию основных свойств внимания и как следствие окажет положительное влияние на двигательную подготовленность учащихся 1-4 классов, развитию творчества и мышления.

Цель исследования заключается в определении основных свойств внимания, способствующих оптимизации учебных занятий младших школьников на основе рационального использования комплексов специализированных подвижных игр с целью эффективного развития двигательных способностей.

Задачи исследования

В ходе исследования нами решались следующие задачи:

1. Выявить основные свойства внимания, являющиеся важными на уроках младших школьников с использованием подвижных игр.
2. Выявить эффективность влияния основных свойств внимания на успешность использования подвижных игр на уроках физкультуры.
3. Разработать, экспериментально апробировать методику применения специализированных подвижных игр в учебных занятиях школьников 1-4 классов, способствующих развитию основных свойств внимания.

Объектом исследования явились основная форма учебных занятий учащихся младших классов

Предметом исследования было изучение влияния основных свойств внимания при использовании специализированных подвижных игр на развитие физических качеств, формировании двигательных умений и навыков, на повышение двигательной подготовленности младших школьников.

Практическая значимость исследования заключается в разработке конкретных рекомендаций по эффективному использованию специализированных подвижных игр в процессе учебных занятий учащихся 1-4 классов способствующих развитию основных свойств внимания.

Исследования проводились в три этапа на учащихся 1-4 классов. Общее количество испытуемых на всех этапах составило 51 человек. Все испытуемые по состоянию здоровья относились к основной медицинской группе. Поэтапное решение задач исследования носила последовательный характер, включала в себя научно-теоретический анализ, отчетно-экспериментальную работу.

Педагогический эксперимент осуществлялся в течении учебного года на базе МБОУ СОШ №49 г. Белгорода с учащимися 1-4 экспериментальных классов. В экспериментальных классах занятия проводились с использованием отборных для эксперимента подвижных игр и по разработанной методике. Объем подвижных игр класса был: 24 часа в 1-3 классах и 14 часов в 4 классе. Время, выделяемое в каждом уроке на подвижные игры, составляло 10-25 минут.

Для решения поставленных задач использовались следующие методы:

1. Анализ и обобщение научно-методической литературы.

2. Педагогические наблюдения.
3. Математико-статистическая обработка данных.

При проведении педагогического эксперимента можно сказать, что с использованием подвижных игр произошли улучшения в развитии основных свойств внимания и физической подготовленности. (табл. 1 и 2).

Таблица 1

Динамика изменения свойств внимания в экспериментальной группе при направленном использовании подвижных игр (девочки)

Показатели класс	Переключение внимания		Улучшение в %	Концентрация внимания		Улучшение в %
	начало	окончание		начало	окончание	
	3-(1+2)	3-(1+2)		Q	Q	
1 класс	76,7 100%	72,8 105,3%	5,3%	14,0 100%	13,07 107,1%	7,1%
2 класс	61,6 100%	58 105,8%	5,8%	9,09 100%	8,8 106,9%	6,9%
3 класс	98,8 100%	82,6 106,6%	6,6%	9,94 100%	9,1 109,2%	9,2%
4 класс	82,1 100%	77,6 105,8%	5,8%	6,4 100%	5,9 1108,4%	8,4%

Использование подвижных игр в экспериментальных группах (девочек 1 класса по 4 класс), позволили установить, что свойства внимания улучшились с 7,1% 1 класса по 8,4% 4 класс (улучшения достоверны ($p > 0,05$). В переключении и концентрации внимания преимущества имеют девочки 3 класса, у них прирост 6,6% (переключение внимания, а так же концентрация внимания 9,2%).

Результат эксперимента дает основание для заключения, что в младшем школьном возрасте при введении специализирующих подвижных игр на уроках физической культуры обеспечивает повышение в развитии свойств внимания.

Таблица 2

Динамика изменения свойств внимания в экспериментальной группе при направленном использовании подвижных игр (мальчики)

Показатели класс	Переключение внимания		Улучшение в %	Концентрация внимания		Улучшение в %
	начало	окончание		начало	окончание	
	3-(1+2)	3-(1+2)		Q	Q	
1 класс	165,9 100%	154,2 107,5%	7,5%	14,0 100%	13,6 103%	3%
2 класс	137,5 100%	126,7 111%	11%	14,0 100%	13,4 104,4%	4,4%
3 класс	74,2 100%	70,9 104,6%	4,6%	11,5 100%	10,8 106,4%	6,4%
4 класс	70,8 100%	57,4 123,3%	23,3%	11,5 100%	10,5 109,5%	9,5%

При целенаправленном использовании подвижных игр в экспериментальных группах у мальчиков, позволили установить следующее, что произошли изменения свойств внимания в лучшую сторону.

Преимущество имеют 4-классники, у них обнаруживается показатель 23,3% (переключение внимания). В показателях концентрации внимания прослеживается четкая возрастная динамика, улучшение показателей от 3% в 1 классе и к 4 классу 9,5% (улучшения достоверны $p > 0,05$). Результаты педагогического эксперимента дают основания судить о характере влияния используемой методики, включение специализированных подвижных игр на структуру физической подготовленности и развития внимания исследуемых групп (младших школьников)

Таким образом, проведенный педагогический эксперимент показал, что обучение, построенное на основе содержательного обобщения, положительно сказывается не только на освоение необходимых в игровой деятельности знаний и умений, но и более широко на личностных качествах учеников. Наряду с умениями, составляющими самостоятельную игровую деятельность, учащиеся приобрели навыки общения и организаторские способности; научились обобщать учебный материал; улучшились показатели их двигательной подготовленности.

Выводы:

1. При использовании подвижных игр на уроках физической культуры в младших классах выявлено, что наиболее важными свойствами внимания являются концентрация и переключение внимания. Организация методики означает четкую организацию учебных занятий младших школьников.

2. Целенаправленное использование специально подобранных подвижных игр способствуют эффективному развитию двигательной подготовленности учащихся младших классов, а также развитие основных свойств внимания (концентрация, переключение). Концентрация внимания способствует степени сосредоточения на определенных объектах или же своих мыслях. Переключение внимания связано с быстрым переводом сознания с одного объекта или мысли на другой.

3. Свойства внимания разного возраста при целенаправленном использовании подвижных игр развиваются по-разному. В исследовании установлено, что методика, используемая в эксперименте, позволила улучшить у девочек 3-го класса переключение внимания 6,6% и концентрацию внимания 9,2%.

4. При целенаправленном использовании специализированных игр у мальчиков 4-го класса прослеживается четкая возрастная динамика в развитии концентрации внимания с 11,5 ус. ед. в начале эксперимента до 10,5 ус. ед. по окончании.

5. Целенаправленное использование специализированных подвижных игр является эффективным средством развития основных свойств внимания: концентрации – способствующей степени сосредоточения младших классов, а также переключения внимания – позволяющих быстро переводить сознание деятельности с одну на другую.

Список литературы

1. Баранова Э. А., Васильева Н. Н. Социально-личностное развитие детей: учебное пособие / Москва : Спутник+ , 2015. – 142 с.
2. Дарвиш О. Б. Возрастная психология: учебное пособие/Барнаул : АлтГПУ , 2015 – 185 с.
3. Гусева Т. А Психология развития: учебное пособие / Бийск : АГАО им. В. М. Шукшина , 2014. – 138 с.
4. Белозерова Л.М. Работоспособность и возраст: Пермь , 2001 – 325 с.
5. Возрастная психология (психология развития). 100 вопросов – 100 ответов. М. : Изд-во ВЛАДОС-Пресс , 2005: Изд-во ВЛАДОС-Пресс. – 159 с.
6. Силантьева С. В. Подвижные игры на каждый день для укрепления здоровья, Санкт-Петербург : Литера , 2012. – 60 с.

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Петренко О.В.

доцент кафедры теории и методики физической культуры, канд. пед. наук,
НИУ «БелГУ», Россия, г. Белгород

Николаева Е.С.

доцент кафедры теории и методики физической культуры, канд. пед. наук,
НИУ «БелГУ», Россия, г. Белгород

Петренко С.В.

учитель физической культуры, МБОУ СОШ №49, Россия, г. Белгород

Исаев Р.Ю.

учитель физической культуры, МБОУ СОШ №21, Россия, г. Белгород

В статье эмоциональная сфера личности учащихся младшего школьного возраста рассматривается в контексте особого класса психических процессов и состояний, отражающих значимые для индивида ситуации, являющимся одним из главных механизмов внутренней регуляции поведения. Особый акцент в данной статье на эмоциональной устойчивости детей 6-7 лет.

Ключевые слова: эмоции, эмоциональная сфера личности, эмоциональная устойчивость, младший школьник, эмоционально-обусловленное поведение.

Все более актуальной становится задача охраны здоровья детей, создание адаптивного образования для детей, профилактики возникновения и развития тревожности [5].

В настоящее время увеличилось число детей, отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью [6].

Интерес к изучению эмоциональной сферы во многом обусловлен тем, что выяснение закономерностей эмоционального развития может значительно углубить понимание механизма развития интеллекта и личности в целом [3].

В рамках проблемы эмоций как особого класса психических процессов и состояний, отражающих значимые для индивида ситуации, являющимся одним из главных механизмов внутренней регуляции поведения, наиболее интересным представляется эмоциональная устойчивость. Эмоциональная устойчивость является одним из свойств личности, проявляющаяся в способности управлять своими эмоциями, регулировать эмоциональное состояние напряженной деятельности, а также сохранять эмоциональную стабильность при воздействии негативных факторов окружающей среды [1].

Для определения уровня эмоциональной устойчивости у детей младшего школьного возраста мы использовали следующие методики:

1. Методика по изучению эмоционально-обусловленного поведения младших школьников (Г.А. Урунтаева и Ю.А. Афонькина).

2. Методика «Цветовой тест отношений» (Е.Ф. Бажинин и А.М. Эткинд).

3. Наблюдение за детьми младшего школьного возраста.

Выбор методик был обусловлен: доступностью для детей данного возраста, разработанностью критериев оценки получаемых результатов, информативностью, экономичностью во время проведения, простотой использования и материального обеспечения.

Рассмотрим выбранные нами методики:

I. Методика по изучению эмоционально-обусловленного поведения младших школьников (Г.А. Урунтаева и Ю.А. Афонькина).

Цель: выявить уровень сформированности социальных эмоций и их влияние на поведение детей младшего школьного возраста.

Ход исследования. Сначала за детьми наблюдают в разных видах деятельности, а затем индивидуально задают вопросы, состоящие из двух серий.

Полученные данные на констатирующем этапе исследования среди школьников 6-7 лет: с высоким уровнем сформированности социальных эмоций – 9 детей (50%), со средним уровнем – 5 детей (27,7 %), с низким уровнем – 4 детей (22,3 %).

Таким образом, у половины младших школьников социальные эмоции сформированы на низком уровне или не сформированы вовсе.

II. Методика «Цветовой тест отношений» (Е.Ф. Бажинин и А.М. Эткинд).

Цель: изучение эмоционального отношения ребенка к социальному окружению: к своей семье и к школе.

Ход исследования. Перед ребенком на белом фоне в случайном порядке раскладывают 8 карточек разных цветов и предлагают выбрать цвет, который больше всего подходит, чтобы обозначить его маму, папу, брата или сестру, настроение в школе, настроение дома, себя, учительницу, друга.

Тест базируется на представлении, что существенные компоненты невербальных отношений к самому себе отражаются в цветовых ассоциациях к ним.

По результатам проведенного нами тестирования можно судить о том, что у детей отмечается, что у большей части детей эмоциональная близость и

симпатия по отношению к членам семьи выражена больше, чем к социальному окружению школы. Вероятно, это связано еще и с адаптацией в школе.

Обобщая все выше сказанное, на констатирующем этапе нашего исследования мы провели сравнительный анализ эмоциональной устойчивости у младших школьников.

Сравнивая полученные эмоциональной устойчивости у детей, мы отметили:

1) у половины детей отмечены средний и низкий уровни сформированности социальных эмоций.

2) среди детей 6-7 лет отмечается, что у большей части детей эмоциональная близость и симпатия по отношению к членам семьи выражена больше, чем к социальному окружению школы.

Учитель младших классов должен знать, что каждый школьный период характеризуется особенностями проявления эмоций и чувств, поэтому для нахождения адекватных путей педагогического воздействия учителя на школьников необходимо учитывать эти особенности [4].

Эмоциональная сфера младших школьников характеризуется:

1) легкой отзывчивостью на происходящие события и окрашенностью восприятия, воображения, умственной и физической деятельности эмоциями;

2) непосредственностью и откровенностью выражения своих переживаний – радости, печали, страха, удовольствия или неудовольствия;

3) большой эмоциональной неустойчивостью, частой сменой настроений (на общем фоне жизнерадостности, бодрости, веселости, беззаботности), склонностью к кратковременным и бурным аффектам;

4) эмоциогенными факторами для младших школьников являются не только игры и общение со сверстниками, но и успехи в учебе и оценка этих успехов учителем и одноклассниками;

5) эмоции и чувства свои и других людей слабо осознаются и понимаются; мимика других воспринимается часто неверно, так же, как и истолкование выражения чувств окружающими, что приводит к неадекватным ответным реакциям младших школьников [2,4].

Список литературы

1. Вартанян Г. А., Петров Е. С. Эмоции поведение. – Л., 1989.
2. Гогунев Е. Н. Психология физического воспитания и спорта: – М.: Изд. центр «Академия», 2004. – 224с.
3. Гозман Л. Я. Психология эмоциональных отношений. – М., 1987.
4. Изард К.Э. Психология эмоций / Перев. с англ. – СПб.: Издательство «Питер», 2000.- 464 С.: ил. (Серия «Мастера психологии»).
5. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. – СПб.: Питер, 2001. – 752 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
6. Немов Р. С. Общая психология: Краткий курс. – СПб.: Питер, 2006. – 304 с.

ЛАБОРАТОРНЫЕ РАБОТЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Позднякова Ю.С.

студентка 1 курса магистратуры,
Курский государственный университет, Россия, г. Курск

Сапронова С.Г.

доцент кафедры общей биологии и экологии, канд. с/х наук, доцент,
Курский государственный университет, Россия, г. Курск,

В статье рассматривается роль лабораторных работ в образовательном процессе, а также представлены результаты проведенного анкетирования среди учителей. Лабораторные работы обеспечивают связь теории с практикой, развивают самостоятельность и способность к постановке и проведению экспериментов, к анализу явлений и синтезу, к оценке полученной информации, применению знаний на практике.

Ключевые слова: лабораторная работа, исследовательские компетенции, образовательный процесс.

Биология содержит огромное количество фактической информации об окружающем мире, включая и совокупность различных методов, которые позволяют отыскивать факты и развивать теории, т.е. самостоятельно осуществлять процесс накопления знаний с последующим их изменением.

Одним из средств формирования исследовательских компетенций у старшеклассников по ФГОС являются лабораторные и практические работы. В процессе выполнения лабораторных работ учащиеся получают представление о методах научного исследования, что позволяет им проверять на практике теоретический материал, выявлять и развивать как интеллектуальные, так и потенциальные творческие способности учащихся. Выполнение лабораторных работ способствует развитию мыслительного процесса, который направлен на поиск и решение проблемы [1].

Ряд авторов Н.А. Антонова (2014), М.С. Ардистони (2013), Д.В. Кабакова (2011) считают, что лабораторные работы с биологическим материалом учат анализировать, сравнивать, сопоставлять, оценивать, делать умозаключения, высказывать собственное мнение и обосновывать его, представлять результаты работы в различных формах: выводах, тезисах, логических схемах, таблицах, что в свою очередь способствует оптимизации образовательного процесса. Основой лабораторных работ является принцип научного познания, т.е. в деятельности учащихся отражается естественный ход приобретения знаний: от фактов, полученных в ходе проведения опыта, наблюдений, экспериментов, через обсуждение гипотез к знаниям [2].

В ходе изучения вопроса по влиянию лабораторных работ на формирование исследовательских компетенций, нами проводился констатирующий педагогический эксперимент методом анкетирования учителей биологии Курской области.

Анализ проведенного анкетирования показал следующие результаты, что все участники анкетирования - женщины в возрасте от 25 до 45 лет, т.е. большинство респондентов являются довольно молодыми учителями, большинство из них имеют высшее профессиональное образование – 91% и только 9% учителей имеют среднее профессиональное образование.

Большой интерес в полученных результатах представляет стаж работы учителей биологии, который у большинства из них (55%) не превышает 5 лет, 27% учителей имеют стаж – от 5-10 лет и по 9% от 11-15 лет и от 16-20 лет, что говорит о небольшом педагогическом опыте учителей. По количеству часов, отведенных на лабораторные работы, у учителей сложилось неоднозначное мнение, большинство из них – 55 % удовлетворены временем, отведенным на лабораторные работы, а 45% считают, что часы на лабораторные работы необходимо значительно увеличить.

Часто проведение лабораторных работ в школе сопряжено с определенными трудностями, анализ анкет учителей показал, что большинство трудностей, с которыми сталкиваются учителя, связано с недостаточным наличием лабораторного оборудования (88%) и небольшим количеством имеющихся методических материалов (12%).

Наибольшую трудность при проведении лабораторных работ вызывает выбор объектов, поскольку не всегда есть возможность использовать живые организмы. Учителям в анкетировании было предложено выбрать наиболее легкие и наиболее трудные объекты живой природы при проведении лабораторных работ. Оказалось, что большинство учителей считают, что довольно легко проводить лабораторные работы с растениями (70%), животными (10%) и грибами (9%), а самыми трудными объектами стали сообщества (4%) и микроорганизмы (7%)

Нередко из-за нехватки времени на уроке, задание по оформлению лабораторных работ, дается на дом, но анкетирование показало, что большинство школьников – 91% справляются как с выполнением, так и с оформлением лабораторных работ и лишь 9% учеников не справляются с выполнением лабораторной работы в ходе урока.

Важным элементом лабораторных работ является формулировка целей, задач и выводов. В ходе проведенного анкетирования получились интересные результаты, в которых 55% учителей ответили, что ученики способны самостоятельно формулировать задачи, а 45% ответили, что задачи ставятся учителем и решаются учениками с его помощью, а самостоятельно делать выводы способен лишь небольшой процент учеников (27%).

Таким образом, опираясь на проведенный педагогический эксперимент, можно сделать вывод, что лабораторные работы делают учебный процесс более интересным, повышают качество обучения, способствуют формированию умений и навыков и согласно мнению учителей, лабораторные работы являются основным средством формирования исследовательских компетенций старшеклассников.

Список литературы

1. Антонова Н.А. Влияние опытно-экспериментальной деятельности на развитие дошкольного возраста на примере средней группы МАДОУ № 20 // Молодой ученый. 2014. №4. С.914-916.
2. Ардистони М.С. Роль лаборатории для обучении химии // Молодой ученый. 2013. №2. С.328-330.

ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ИННОВАЦИОННЫХ МЕТОДОВ МОТИВАЦИИ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ

Половодов Ю.А.

доцент кафедры физики и информационных систем, канд. пед. наук,
ФБГОУ ВПО «Кубанский государственный университет»,
Россия, г. Краснодар

Половодов Д.А., Половодова Е.А., Сергин С.Е.

магистранты физико-технического факультета,
ФБГОУ ВПО «Кубанский государственный университет»,
Россия, г. Краснодар

Основной целью данного эксперимента ставилось осуществление теоретического анализа проблемы, определение критериально-оценочного аппарата развития социальной активности студентов и экспериментальная проверка комплекса педагогических условий, обеспечивающий успешность функционирования модели развития социальной активности студентов посредством физической культуры.

Ключевые слова: социальная активность, балльно-рейтинговый метод, физическая культура, традиционные соревновательные методики.

Особенности развития социальной активности студентов колледжа определяются, с одной стороны, их принадлежностью к юношеству, с другой, спецификой такой социальной группы, как студенчество. В специальной литературе подчеркивается, что характерной особенностью развития социальной активности студентов как молодежной группы является возрастание уровня развития социальной активности вследствие интенсивного личностного становления, перехода от юности к социальной зрелости [1].

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась с 2010 по 2012 год. В педагогическом эксперименте приняли участие студенты специальности 230105 «Программное обеспечение вычислительной техники и автоматизированных систем» Краснодарского колледжа техники, технологий и управления.

У студентов социальная активность проявляется и как участие в общественной жизни вуза, группы, участие в мероприятиях, проводимых как внутри, так и за пределами СУЗа, и как познавательная активность, проявляющаяся в выявлении информации, выходящей за рамки учебных программ. Немаловажное значение имеет коммуникативная активность, выражающаяся в установлении множественных межличностных контактов в сфере общения,

речевой коммуникации, что определяется количеством межличностных контактов субъекта, благодаря которым возможно становление личности в конкретном социуме.

Применительно к дисциплине «Физическая культура» нужны были более конкретные критерии, позволяющие формировать это личностное качество и перевести его в количественные показатели. Поэтому, учитывая специфику физической культуры, обсуждение уровня социальной активности студентов было проведено по таким критериям, как посещаемость занятий, старательность в выполнении заданий, дисциплина (самодисциплина), двигательная активность, общее физическое состояние и активность в общественной деятельности [2].

Как показало исследование, интерес к физической культуре у студентов практически выражен слабо. Формирующий эксперимент проходил в 2 этапа в естественных условиях образовательного процесса по типу вариативного, для которого характерно целенаправленное варьирование в различных группах с выровненными начальными условиями отдельных параметров, подвергающихся исследованию, и сравнение конечных результатов. На этапе формирующего эксперимента были сформированы 2 контрольных и 2 экспериментальных группы из студентов второго курса общим количеством участников – 65 человек.

Применялись две методики формирования социальной активности студентов колледжа средствами физической культуры. Одна условно названа традиционным методом с усилением направленности занятий на развитие соревновательности с целью повысить активность. Вторая – инновационной с применением балльно-рейтинговой оценки результатов учебной деятельности [3].

В одной из экспериментальных групп обучение проводилось по методике усиления целенаправленности занятий на развитие соревновательности (Э-1). Во второй экспериментальной группе (Э-2) был применен балльно-рейтинговый метод оценки учебной деятельности. В процессе проведения эксперимента отслеживалась общая тенденция формирования совокупных изменений отдельных компонентов. На каждом этапе эксперимента фиксировались изменения в активности студентов и выявлялись ее взаимосвязь с мотивационно-ценностным, деятельностно-практическим и рефлексивно-оценочным компонентами, определялась самостоятельность и инициативность студентов в процессе поиска и нахождения новых приемов в решении задач, мотивационную направленность, самооценки [4].

Результаты, полученные на констатирующем этапе эксперимента, показали, что уровень социальной активности студентов колледжа был недостаточен (40% – допустимый уровень социальной активности и 12% инициативный).

На заключительном этапе опытно-экспериментальной работы была проведена диагностика уровней развития социальной активности во всех группах [5]. Результаты показали положительную динамику формирования исследуемого явления, о чем свидетельствует абсолютный прирост уровней

развития социальной активности студентов. Достижения студентов в области физической культуры сравнивались с одной стороны, с планируемым результатом, с другой – с успехами самого студента. Для этого проводился мониторинг – наблюдение, выявление и оценка знаний и умений студентов. По косвенным признакам уровень социальной активности студентов был определен с учетом таких критериев, как посещаемость занятий, дисциплина, двигательная активность, общее физическое состояние и активность в общественной деятельности [6]. Первый критерий мог быть виден объективно, путем анализа и количественного подсчета пропусков занятий студентами, два других – основе субъективных мнений педагогов, работающих в экспериментальных группах.

Применение балльно-рейтингового метода оценки результатов учебной деятельности в группе Э-2 позволило существенно повысить уровень посещаемости занятий, старательности в выполнении заданий, дисциплины. Пропуски занятий по неубажительным причинам значительно сократились (на 21%), а фактов появления и, соответственно, начисления дисциплинарных баллов за появление в нетрезвом виде было всего два, что на фоне официальной статистики весьма незначительно. Уровень старательности и уровень дисциплины (т.е. адекватной реакции учащихся на указания педагога) в группе Э-2 также повысились. Количество плюсов по другим критериям, увеличилось на 12%.

Такие критерии, как развитие двигательной активности и укрепление общего физического состояния студентов, не могут быть оценены подобным образом. Для того чтобы проследить изменения в характере развития социальной активности нами велись наблюдения, результаты которых фиксировались в индивидуальных листах каждого студента из групп Э-1 и Э-2. Записи велись по результатам командных игр, поведению студентов во время соревнований, фиксировались сложности выполняемых учебных заданий и эмоциональная реакция на успех (или неудачу).

Два года применения данной методики принесли интересные и обнадеживающие результаты в плане развития массового спорта и пропаганды здорового образа жизни в студенческой среде. Так, за время проведения эксперимента, были созданы три команды из студентов отделения, вовлеченного в эксперимент: мужские команды по мини футболу и баскетболу, женская команда по волейболу. Общее количество вовлеченных в эти команды студентов составляет 52 человека и 19% от численности экспериментальных групп.

Таким образом, в исследовании показывается, что занятия физической культурой создают благоприятные условия для развития и формирования у студентов целеустремленности, трудолюбия, дисциплинированности, организованности, настойчивости, укрепления общего физического состояния. Для этого был проведен повторный опрос с целью определить динамику самооценки, мотиваций студентов, их отношения к учебе и вне учебной деятельности.

Проведенный срез результатов эксперимента выявил значительную динамику ценностных ориентаций студентов. Первое место устойчиво принадле-

жит учебе. На втором месте – отношение к себе в связи с профессиональным самоопределением. Возросло число студентов, начавших рассматривать свои возможности и само профессиональное самоопределение как главные ценности. Третье место принадлежит таким ценностям, как труд и творчество.

В тоже время мотивация к занятиям физической культурой изменились лишь в группе Э-1. Балльно-рейтинговый метод существенным образом не повлиял на изменение отношений студентов к дисциплине. Более того, в ответах на вопросы, касающиеся отношения студентов к различным видам физических упражнений, спортивным соревнованиям, меры их участия и т.д., студенты продемонстрировали большой процент нейтральных и даже негативных оценок. В экспериментальной группе, в которой обучение студентов осуществлялось по традиционной методике, но с усилением в сторону развития соревновательности, мотивация к занятиям физической культурой несколько усилилась. Студентов объединяли командные игры, установка на успех, общие победы и поражения, что сплачивало группу, делало ее единым целым.

В контрольных группах произошли некоторые изменения в соотношении уровней и типов активности по сравнению с результатами констатирующего этапа. Увеличился процент студентов с I типом активности с 24,6% до 26%. Процент студентов со II типом активности увеличился с 33,8% до 35,3% и увеличился с III типом с 32,3% до 35,4 %. Значительно снизился процент студентов с IV типом активности с 9,3% до 3,1% [7].

Одновременно произошли изменения в распределении студентов по уровням активности. Если процент студентов в высшем уровне активности почти не изменился, то значительные изменения коснулись студентов низшего и среднего уровней. Процент студентов низшего уровня уменьшился с 35,2% до 29,0%, а среднего увеличился с 43,1% до 48,8%. Эти изменения, по-видимому, обусловлены естественным взрослением студентов, их адаптации к учебному процессу, привыканием к условиям и требованиям колледжа, некоторым укреплениям общего физического состояния [7].

Результаты, полученные после проведения формирующего эксперимента в экспериментальной группе Э-1, позволяют констатировать также изменения в процентном соотношении студентов, относимых к разным типам активности по сравнению с данными констатирующего этапа. Произошло общее увеличение процента студентов с I типом социальной активности с 24,6% до 32,6%; уменьшение студентов со II типом с 33,8% до 29,2%, на одном уровне осталось число студентов с III типом и снизилось число с I типом с 9,3% до 5,9%. По уровням развития социальной активности также произошли позитивные изменения. Высший уровень в группе Э-1 составляет 23,2% против 21,7% средний 49,1 против 43,1%, а низший уменьшился с 35,2% до 27,7%. Экспериментальная группа Э-2 показала более выраженные результаты по сравнению с данными контрольных групп и группы Э-1 [7].

Значительно выросло количество студентов, проявляющих социальную активность, но прежде всего активность II типа – 41,6%, выросло и число студентов, демонстрирующих активность высшего и среднего уровня [7].

Разница в поведении экспериментальных групп может быть объяснена педагогическими условиями, которые были искусственно воссозданы для стимулирования социальной активности студентов в первом случае – коллективистской направленности, во втором случае – для достижения индивидуально значимого результата. Разница в поведении студентов экспериментальных групп может рассматриваться как разные модели самореализации, для первой из которых на первый план выступает общение и взаимодействие, а для второй – самосовершенствование. В контрольных группах четкого разделения указанных тенденций не наблюдается.

Анализ уровня формирования социальной активности в экспериментальных группах позволяет отметить более высокую предметную успешность по дисциплине, рост организованности, дисциплины в экспериментальных группах по сравнению с контрольными. Это позволили подтвердить эффективность разработанных и внедренных в учебный процесс педагогических условий.

При этом в экспериментальных группах изменения имеют более выраженный поступательный характер, в то время как в контрольных группах также произошли сдвиги в сторону улучшения качественных характеристик, но они не так ярко выражены, как в экспериментальных.

В связи с этим необходимо было проанализировать изменения микроклимата в группах. По результатам повторного социометрического обследования групп изменения произошли во всех группах. Группа испытывает многочисленные трудности, связанные с созданием и распадом группировок по интересам, борьбой неформальных лидеров за сферы влияния и т.д. Но наиболее кардинальные изменения в структуре отношений произошли в экспериментальной группе Э-2, в которой применялся балльно-рейтинговый метод оценки результатов учебной деятельности. В этой группе распалось больше взаимоотношений, чем в других группах, значительно увеличился уровень неприязни к более успешным студентам при снижении неприязни к лицам, занимающим низкие места в рейтинге. Успешные студенты характеризуются одной – двумя связями и оказываются в эмоциональной изоляции.

Это позволяет прийти к следующим выводам: балльно-рейтинговый метод оценки результатов учебной деятельности, с одной стороны, весьма эффективен в плане формирования установки на успех, активностно-деятельностной позиции, повышения предметной успеваемости. Но одновременно он провоцирует индивидуалистские и дисфункциональные формы социальной активности.

Традиционный метод с усилением направленности занятий на развитие соревновательности обладает меньшей результативностью, требует больших временных затрат, но в то же время он оказывается полезным в плане развития коллективистских навыков, взаимопомощи, позитивной социальной активности и интереса к физической культуре.

К общим итогам нами отнесены следующие положения:

- реализация предложенной модели подготовки студентов, а также использование технологий современных методов диагностики по отслежива-

нию динамики достижений студентов позволяют добиться позитивных результатов;

- созданная система развития и самореализации студентов является управляемой, поскольку все субъекты имеют свои функциональные обязанности, одновременно сохраняются все функции управления, такие как контроль, анализ, коррекция;

- данная модель подготовки студентов создает комфортную обстановку в учебном процессе, исключает стрессовые ситуации, способствует социальной адаптации студентов, а также перейти от внешней мотивации к обучению и внутренней нравственно-волевой регуляции с акцентом на личностно ориентированный подход в обучении.

Мониторинг динамики изменений в группах свидетельствует о том, что предложенные технологические подходы к формированию социальной активности студентов являются более эффективными, чем общепринятые. Результаты проведенного исследования по апробации и практической реализации разработанных моделей позволяют констатировать более позитивные сдвиги, произошедшие в структурных компонентах в экспериментальных группах по сравнению с контрольными.

Анализ эксперимента дает основание утверждать, что предложенные подходы являются эффективными и способствуют формированию высокого уровня социальной активности студентов колледжа. Одновременно они высветили ряд перспективных проблем, которые ждут своего решения. В частности, в более детальном изучении нуждается специфика и динамика форм социальной активности среди разных специальностей, требуется детальная разработка с позиций аксиологии теоретических положений о ценности физической культуры, их месте в общей ценностной структуре, определенный интерес представляет изучение условий и факторов, отрицательно влияющих на процесс формирования мотиваций к физической культуре. Требуется разработка индивидуализированной системы мер для развития мотивации к физической культуре в рамках технологических групп.

Список литературы

1. Развитие физической культуры и спорта в Российской Федерации на 2006 – 2015 гг. (Пост. Правительства РФ от 11 янв. 2006 № 7)
2. Солнцева Н. Проблема мотивации: концептуальные основания // Высшее образование в России. – 2003. – № 6. – С. 96 -98.
3. Лотоненко А.В. Педагогическая система формирования у студенческой молодежи потребностей в физической культуре: Дис. ... докт. пед. наук/ А.В.Лотоненко. – Краснодар., 1998.- 336с.
4. Назаров А.А. Краткая характеристика комплексов общеразвивающих упражнений, используемых в познавательной части урока физической культуры // Тезисы докладов XXXV научной конференции студентов и молодых ученых вузов Южного Федерального округа (январь-март 2008 года) г. Краснодар. – Ч.3. – Краснодар, 2008. – С. 37-38.
5. Николаев Ю.М. Теоретико-методологические основы физической культуры: Автореф. дис. докт. пед. наук/ Ю.М. Николаев – СПб,1998. – 60с.
6. Столяров В.И. Социология физической культуры и спорта: (введение в проблематику и новая концепция): Науч-метод. пособие для вузов физ. культуры: доп. Умо по

образованию в обл. физ.культуры и спорта/ Проблем. Совет РАО по физ. культуре и спорту, Рос. Гос. акад. Физ. культуры, Гуманитар. Центр «СпАрт». – М., 2002. – 346с.

7. Половодов Ю.А. О результатах эксперимента по мотивации социальной активности студентов посредством физической культуры /Ю.А. Половодов // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия «Педагогика и психология». – 2009 – №2 – С. 228 – 295.

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Сергиенко А.С.

учитель изобразительного искусства,
МБОУ Средняя Общеобразовательная школа №4, Россия, г. Белгород

В статье проектная деятельность рассматривается в качестве одного из приоритетных факторов развития различных способностей детей. Проектная деятельность, воздействуя на личность ребенка, обогащает ее эмоциональный и практический опыт, развивает психику, формирует интеллектуальный потенциал, способствует воспитанию эстетических способностей, ведет к накоплению профессиональных навыков умений, развитию природных задатков детей, их нравственных качеств.

Ключевые слова: проект, проектная деятельность, способности, умения.

Тема «Проектная деятельность в начальной школе» является наиболее актуальной, сегодня необходима переориентация обучения, о чём говорится в стандартах второго поколения. Вместо усвоения готовых знаний, умений и навыков требуется развитие личности ребенка, его творческих способностей, самостоятельности мышления и чувства личной ответственности. Проектная деятельность позволяет учащимся приобретать знания, которые не достигались бы при традиционных методах обучения, помогает связать то новое, что узнают ребята, с чем-то знакомым и понятным из реальной жизни. Метод учебного проекта не нуждается в рекламе. Он активно используется педагогами, позволяя им решать ряд важных профессиональных задач – это и повышение интереса к предмету, и развитие учебной мотивации, и углубление знаний по заданной теме. Проектная деятельность способствует формированию ключевых компетентностей учащихся, подготовки их к реальным условиям жизнедеятельности. Выводит процесс обучения и воспитания из стен школы в окружающий мир.

Конечно, возраст накладывает естественные ограничения на организацию проектной деятельности учащихся, однако начинать вовлекать младших школьников в проектную деятельность нужно обязательно. Дело в том, что именно в младшем школьном возрасте закладывается ряд ценностных установок, личностных качеств и отношений. Если это обстоятельство не учитывается, если этот возраст рассматривается как малозначимый, «проходной» для метода проектов, то нарушается преемственность между этапами развития учебно-познавательной деятельности обучающихся и значительной части школьников и не удастся впоследствии достичь желаемых результатов в проектной деятельности.

Нужно понимать, что на первом этапе внедрения проектного метода основная роль принадлежит учителю. Первоначально темы предлагаются учителями. В основном они касаются какого-либо теоретического вопроса школьной программы. А целью этой деятельности сначала является углубление знаний по этому вопросу (групповые работы, сообщения). В дальнейшем тематика проектов в основном предлагается самими детьми.

Следовательно, занятия проектной деятельностью предполагает наличие у школьников определённого набора качеств и умений. Можно выделить важные из них:

- качества: самостоятельность, инициативность, целеполагание, креативность.

- умения: исследовательские, социального взаимодействия, оценочные, информационные, презентационные.

- а) исследовательские (разрабатывать идеи, выбирать лучшее решение);

- б) социального взаимодействия (сотрудничать с учителями-предметниками, работниками школьной библиотеки, родителями, работниками предприятий, оказывать помощь товарищам и принимать их помощь, следить за ходом совместной работы и направлять её в нужное русло);

- в) оценочные (оценивать ход, результат своей деятельности и деятельности других);

- г) информационные (самостоятельно осуществлять поиск нужной информации; выявлять, какой информации или каких умений недостаёт).

Метод проектов – это способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технология), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом.

Если ребёнок участвует в создании проекта, то задача родителей – знать суть этой проектной деятельности, её этапов, требований к процессу и результату выполнения, чтобы быть готовым к содействию своему ребёнку, если он обратится за помощью. Об этом учителя, обязательно должны информировать родителей.

Джон Дьюи, американский философ и педагог ещё в своё время говорил, что школа должна не просто учить, а учить жизни. Способом организации такой деятельности служил метод проектов, разработанный учеником Д.Дьюи, американским педагогом В. Килпатриком. Метод проектов опирается на уже имеющийся опыт ученика, его собственный путь искания, преодоления затруднений. По мнению В. Килпатрика, лишь в этом случае обучение и воспитание могут превратиться в непрерывную перестройку жизни учащихся и поднять ее на более высокую ступень, а школа будет готовить учащихся к условиям динамично меняющейся обстановки в обществе и к столкновению с неизвестными проблемами в будущем.

Список литературы

1. Битянова М.Р, Беглова Т.В. «Учимся решать проблемы» М.; Генезис, 2005.

2. Господникова М.К и др., – 2 ое издание «Проектная деятельность в начальной школе» Волгоград: Учитель, 2010.
3. Пахомова Н. Ю. Обучение проектной деятельности в начальных классах. 2009. 3.
4. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ ИНТЕРЕСА К МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ СКАЗКИ

Соломенцева В.Н.

студентка,

Елецкий государственный университет им. И.А.Бунина, Россия, г. Елец

В статье отражены педагогические условия, которые были разработаны для воспитания у детей старшего дошкольного возраста интереса к музыкальной деятельности. Реализуя данные условия, выявлено, что именно музыкальные сказки способствуют воспитанию и проявлению у детей интереса к музыкальной деятельности.

Ключевые слова: музыкальная сказка, музыкальная деятельность, педагогические условия, воспитание интереса у детей старшего дошкольного возраста.

В настоящее время проблема воспитания интереса к музыкальной деятельности у детей старшего дошкольного возраста обозначены в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования, основной образовательной программе «Успех» [3] и обозначена как одна из основных.

По определению М. Абрамовой «музыкальная сказка – это яркое, эмоциональное изложение сказочных событий, содержание и смысл которых усиливаются музыкальным сопровождением» [1, с.3].

Мы согласны с М.Абрамовой, которая считает, что для современных дошкольников именно музыкальная сказка может являться средством приобщения и воспитания интереса к музыкальной деятельности. Так как для ребенка старшего дошкольного возраста сказки имеют особое значение, они оказывают непосредственное влияние на музыкальное развитие дошкольника. Неопределима роль музыкальной сказки, которая входит в жизнь ребенка с самого раннего возраста и сопровождает его на протяжении всего детства, а часто и остается с ним на всю жизнь, оказывает влияние на музыкальное воспитание ребенка и развитие у него интереса к музыкальной деятельности [1; с.124].

Музыкальные сказки способствуют пробуждению творческой активности детей, стимулированию воображения, желанию включиться в творческую деятельность. В ходе музыкальных сказок ребенок старшего дошкольного возраста приобретает опыт переживания музыки как бескорыстного удовольствия и эмоционального наслаждения, развивает музыкальные способности,

реализует потребность в действенном художественно-образном освоении впечатлений окружающей жизни, приобретает способность эстетического мировосприятия.

Музыкальные сказки, как отмечает Г.Т. Исхакова, могут использоваться в работе с детьми старшего дошкольного возраста на занятиях, утренниках, развлечениях, а также во время свободной деятельности детей. Слушая классическую музыку, которая сопровождает текст сказки, дети находят образные движения, характеризующие каждый музыкальный образ. Выражают это в движениях, вокализациях, игре на музыкальных инструментах [2, с.98].

Изучив специальную литературу по теме исследования, были разработаны и апробированы в образовательном процессе МБДОУ «Детский сад «Колокольчик» комбинированного вида п. Чернянка, Белгородской области» педагогические условия развития интереса к музыкальной деятельности средствами музыкальной сказки.

На первом этапе реализовывалось первое педагогическое условие – активное использование разнообразных жанров музыкальной сказки в музыкальной деятельности с детьми старшего дошкольного возраста. В процессе реализации данного условия взрослый читает текст сказки, оставляя детям лишь отдельные реплики, которые они произносят или припевают на свои собственные мелодии. Предваряя знакомство с музыкальной сказкой, можно предложить детям подумать, какой персонаж им ближе, «по душе», чтобы во время прослушивания они могли «примерить на себя» несколько ролей, выбрать наиболее привлекательную. Педагог направляет эту игровую деятельность детей, увлекая их и давая варианты действий.

На втором этапе внедрялось второе педагогическое условие – партнерство взрослого и ребенка в процессе постановки музыкальной сказки на основе соблюдения принципов последовательности. Дети самостоятельно выразительно передают музыкальные сказочные образы, не меняя при этом сюжет сказки, а яркая образная сказочная форма заставляет ребенка сопереживать, волноваться и радоваться.

На третьем этапе апробировалось третье педагогическое условие – использование игровых приемов в постановке музыкальной сказки – во время свободной деятельности дети могут придумывать продолжение музыкальных сказок, меняться ролями, придумывать новые варианты импровизаций [3, с.194]. Музыкальный компонент сказок расширяет развивающие и воспитательные возможности жанра, усиливает эффект эмоционального воздействия как на настроение, так и на мироощущение ребёнка, поскольку к театральному языку мимики и жестов добавляется закодированный музыкальный язык мыслей и чувств. Природная предрасположенность дошкольников к пению и движению объясняет их живой интерес к восприятию музыкально-театрального действия и участию в нём с удовольствием.

Было отмечено, что в процессе реализации обозначенных выше педагогических условий именно музыкальная сказка влияла на воспитание и активное проявление интереса к музыкальной деятельности [3]. Таким образом, качественная, детская музыка, настрой, разработанные педагогические усло-

вия, установка педагога способствуют воспитанию интереса к музыкальной деятельности детей старшего дошкольного возраста.

Список литературы

1. Абрамова, М. Музыкальные игры [Текст] /М. Абрамова // Искусство (приложение к газете «Первое сентября»), 2001. – №8. – С. 2-5.
2. Исхакова, Г.Т. Педагогические условия художественно-музыкального развития детей 5-7 лет [Текст]: автореф. дисс. ... канд. пед. наук /Г.Т. Исхакова. Уфа, 2001. – 20 с.
3. Мартынова, Л.Н. «Успех»: Основная образовательная программа дошкольного образования [Текст]: Учебное пособие. – Гамова С.Н., Герасимова Е.Н. и др. – Москва, Просвещение, 2015. – 240 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ

Трофимова Е.Д.

доцент кафедры ПиПДиНо, к.п.н., доцент,
Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт
(филиал) ФГАОУ «Российский государственный профессионально-
педагогический университет», Россия, г. Нижний Тагил

Статья посвящена вопросу проблематизации учебного материала, способствующему формированию исследовательских умений студентов. В статье рассмотрены модифицированные методы интерактивного обучения, активизирующие интеллектуальные действия студентов применительно к музыкально – педагогическому образованию.

Ключевые слова: интеллектуальные действия, проблематизация, методы, методологическая рефлексия, интерактивное обучение, музыкально-педагогическое образование.

Эффективными способами активизации интеллектуального действия выступают интерактивные методы обучения, определяющие уровень проблематизации на занятии.

Эффективным условием процесса формирования исследовательских умений студентов, будущих специалистов образовательной области «Искусство» является проблематизация содержания учебного материала.

Этот вывод сделан на том основании, что усвоение «готового» знания, преобладание нормативности в подготовке будущих учителей приводит к формированию у них потребительского отношения к науке. Привычка получать знания в готовом виде приводит к тому, что будущие учителя не способны их применять на практике, самостоятельно ставить и решать задачи, требующие обращения к научному знанию.

Методологическая рефлексия как способность применить научные знания для осмысления собственной исследовательской деятельности не может быть передана как совокупность готовых знаний, ее необходимо формировать, вовлекая студентов в поисковую исследовательскую деятельность. Создание проблемных ситуаций в процессе учебных занятий как раз и есть отправная точка активизации поисковой исследовательской деятельности студентов.

К проблематизации приводит наличие в знании противоречия. Противоречие – это отношение между взаимоисключающими, но при этом взаимообуславливающимися и взаимопроникающими друг в друга противоположностями внутри единого объекта [2]. Отражаясь в сознании, противоречие «озадачивает», познающего, «завязывается» в проблему, мысль человека направляется на совмещение противоположностей, в результате которого и происходит разрешение проблемы.

Эффективными способами активизации интеллектуального действия выступают интерактивные методы обучения, определяющие уровень проблематизации на занятии. Нами модифицированы методы интерактивного обучения применительно к музыкально – педагогическому образованию.

Метод «Заверши фразу» представляет взаимодействие преподавателя и студентов посредством обобщения смыслов музыкальных понятий (музыкальная педагогика – это...; полихудожественный подход-это...; медиаобразование – это... и др.). Такой метод может быть использован для моментального включения студентов в работу. Из группы выбираются 2-3 эксперта, которым необходимо запомнить чаще других, употребляемые ответы. В конце занятия они называют наиболее общие из высказываний. Данный метод способствует развитию мыслительных операций студентов, запоминанию изучаемого теоретического материала, усиленному взаимодействию студентов друг с другом.

Метод «1х2х4» (один к двум, четырем) включает три этапа: индивидуальное решение музыкально – педагогической проблемы, работу в парах, возможность коммуникации в творческих группах по четыре человека. Однако преподавателю необходимо сделать следующее уточнение: «Если студентам в парах или четверках некомфортно друг с другом, они без объяснения причины могут поменяться». Межсубъектный характер взаимодействия участников способствует углублению в определенную проблему, выявлению противоречия, обмену информацией, расширению кругозора, самоанализу и творчеству. Заканчивает занятие резюме педагога.

Метод «Ключевое слово» предполагает рефлексивную оценку (одним словом) студентами занятия, темы, содержания музыкального произведения, чувства, вызванного музыкой (авторитарно, величественно, феерично, деспотично, лениво, блестяще и др.). Экспертная группа, состоящая из одного-двух студентов, фиксирует наиболее общие варианты ответов, воспроизводит их, обобщает и подводит итог.

«Перекрестные группы» – методика работы в группах в два этапа:

1) создаются группы первого состава с одинаковым количеством участников. Студентам предлагается проблема («Развитие музыкальности в младших классах»; «Развитие творческого воображения школьников»; «Потребности сохранения и развития гуманистической культуры»);

2) в группах первого состава идет пересчет на первый, второй, третий и происходит обсуждение вариантов решения проблемы и их фиксации. Обновленный состав студенческих подгрупп представляет общее решение. Да-

лее они выбирают представителя, анализирующего полученный продукт и излагающего собственную точку зрения.

Метод «Комплексная аллитерация понятия» используется педагогом для закрепления в сознании студентов важнейших понятий и предполагает выбор одного из них. Педагог записывает в столбик одно из понятий, а обучающимся рекомендуется придумать на каждую букву записанного понятия слово, являющееся сущностной характеристикой данного ключевого понятия. Из числа участников коммуникации по желанию избирается эксперт (эксперты) для запоминания, фиксации и обобщения интересных версий. Функции экспертирования способствуют саморазвитию студенческой молодежи. При этом педагог может выяснить уровень их развития, степень усвоения ими материала, самостоятельность.

Вместе с интерактивными методами обучения в курсе методологии музыкально – педагогического образования мы используем технологии, стимулирующие рефлексивную, исследовательскую деятельность студентов, которая актуализирует обращение к научным знаниям. К ним относятся выявление и анализ затруднений, возникших в период педагогической практики; проектирование вопросов и моделирование ответов учащихся; дебаты по ключевым методологическим проблемам.

Дебаты относят к педагогической технологии развивающего обучения. Исследователи данной технологии выделяют социализирующее, воспитывающее, развивающее, дидактическое значения в личностном формировании их участников. В ходе дебатов участники:

- приобщаются к ценностям гражданского общества, предполагающего умение вести полемику, отстаивать свои интересы, применять свои знания;
- вырабатывают самостоятельно оценки, нравственно-мировоззренческую позицию, поведенческие установки, коммуникативную культуру;
- у них формируется критическое мышление, включающее умения сопоставлять, сравнивать, анализировать;
- актуализируются имеющиеся научные знания и осваиваются новые профессиональные знания, умения и навыки.

Для дебатов студенты предложили тему «Программа по музыке Д. Б. Кабалевского в современной общеобразовательной школе». В обсуждении темы участвовали две стороны: утверждения и отрицания. Сторона утверждения строила систему аргументов в защиту своей точки зрения на следующих методологических позициях. Программа Д.Б. Кабалевского:

- создает предпосылки для развития педагогики искусства, построенную на раскрытии сущностной природы бытования музыкального искусства, выраженную в закономерностях и воплощенную в тематизме программы;
- содержит духовно-нравственные, гуманистические ценности, ориентирующие подрастающее поколение на творческое самопознание и самосозидание;
- предполагает творческий подход к взаимодействию педагога и учащегося в общении с музыкой.

Сторона отрицания строила свои контраргументы на выявлении следующих несоответствий в обозначенных методологических позициях: нарушение принципа художественности в выборе отдельных произведений; отказ от триединства слушательской, исполнительской и сочинительской деятельности учащихся на уроке (предпочтение слушанию музыки); отсутствие в программе произведений таких музыкальных направлений как духовная музыка, фольклор; ограничение поурочными планами творческой инициативы учителя.

В ходе построения аргументации студенты освоили разные ее способы: эмпирический, теоретический и контекстуальный. Эмпирическая аргументация – это ссылка на опыт, на эмпирические данные. В качестве утверждения, подтверждающего или опровергающего установленное общее положение, студенты приводили примеры из собственной педагогической практики, деятельности учителей музыки, методистов. К теоретической аргументации относят оценочные утверждения, отраженные в позициях ученых. В качестве теоретической аргументации выступали взгляды ученых в области педагогики музыкального образования Ю.Б. Алиева, Э.Б. Абдуллина, О.А. Апраксиной, Д.Б. Кабалева, Е.Д. Критской, Л.В. Школяр и др.

Контекстуальная аргументация включает в себя аргументы к традиции и авторитету, к интуиции и вере, к здравому смыслу и вкусу. В своей контекстуальной аргументации студенты обращались к традиции. «Ядро традиции, – пишет В. В. Краевский, – составляют идеи, идеалы, нормы, образцы, регулирующие проявления человеческой активности в той или иной социокультурной сфере» [1, 352]. Ученый замечает, что они носят исторически ограниченный характер и включают «предрассудки», в числе которых могут быть традиционализм, консерватизм, отказ от новаторства, подчинение канону в сфере творчества, анонимность. Он считает, что аргументу к традиции близок аргумент к авторитету. Сторона утверждения в качестве аргумента ссылалась на мнение авторитетных ученых в области педагогики музыкального образования, указанных выше. Участники стороны отрицания, стремились определить контраргументы, доказывающие необходимость изменения программы Д.Б. Кабалева, ссылаясь на возникновение новых программ по музыке Е.Д. Критской, Н.А. Терентьевой, Л.В. Школяр.

В ходе дебатов были поставлены такие вопросы, которые отражают, на наш взгляд, методологический характер обсуждения проблемы: «Чем отличается советская школа от современной школы?», «Какие духовно-нравственные ценности содержит программа Д.Б. Кабалева?», «Какие произведения советского периода можно использовать на уроке музыки сегодня?», «Почему на уроке истории можно изучать советский период, а на уроке музыки нельзя знакомиться с музыкальными произведениями этого периода?».

Таким образом, опираясь на рассуждения студентов по поставленной проблеме, мы выводим их на уровень методологического, научного анализа, требующего актуализацию научных знаний. Проблематизация содержания учебного материала в процессе нашего взаимодействия со студентами пред-

полагает организацию учебного занятия на основе реализации следующих этапов:

- 1) актуализация имеющихся у студентов знаний по исследуемой проблеме и пробуждение интереса к получаемой новой информации;
- 2) исследование, в процессе которого происходит выведение нового знания и формирование исследовательских умений и навыков;
- 3) обобщение.

Список литературы

1. Краевский В.В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие для студ. высш. учеб. зав./В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 400 с.

2. Петрова М.И. Формирование исследовательских умений и навыков в процессе подготовки и переподготовки учителя музыки. /М.И. Петрова // Искусство в школе. – 2008. №4.С 72-74.

МЕСТО И ФОРМЫ КОНТРОЛЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В СООТВЕТСТВИИ С ТРЕБОВАНИЯМИ ФГОС

Худяков К.С.

студент 1 курса магистратуры «Корпоративная антропология в образовании»,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Россия, г. Пермь

Дорошенко Е.Ф.

учитель русского языка и литературы,
МАОУ «СОШ №43» г. Пермь, Россия, г. Пермь

В данной статье авторы рассматривают психолого-педагогические методы действий учителя в общеобразовательной школе для понимания и формирования различного рода компетенций, в ходе преподавания предмета «Русский язык».

Ключевые слова: ФГОС, компетенции, универсальные учебные действия, умения, контроль, самооценка.

В соответствии с требованиями ФГОС предполагается овладение общими способами решения задач определенного класса и универсальными учебными действиями (УУД), которые формируются через систему лингвистической, языковой и коммуникативной компетенции [4, с.12]. В готовом виде дать общий способ (или его воспроизвести репродуктивным способом) невозможно. Для того что бы сформировать общий способ действия, ребенку необходимо научиться исследовать условия задачи, отыскивать связи между свойствами объекта и возможными способами его преобразования.

Таким образом, нашей целью является формирование умения учиться [3, с.8], которое включает в себя, согласно выводам ученых-психологов, следующие действия:

1. Умение ребенка на разных этапах обучения (сначала совместно с учителем, потом со сверстниками, затем индивидуально) определять границы своего знания.

2. Дать целенаправленный «точечный» запрос к различным источникам знаний (к взрослым, сверстникам, литературе) для ликвидации своего незнания.

Решая первую задачу на уроках русского языка, я использую взаимопроверку заданий учащимися и самоконтроль, для которого детьми ведутся рефлексивные тетради прироста компетенции на уроках.

Для развития этих умений помогаю детям овладеть действиями взаимоконтроля и самоконтроля, самооценки и самооценки, для чего вместе с детьми фиксируем состав и последовательность выполнения операций, которые обеспечивают правильное решение соответствующей задачи. Например, решить лингвистическую задачу и доказать, какой частью речи являются то или иное слово.

Пооперационный контроль позволяет видеть, где у ребенка возникает трудность: у одних при выполнении первой операции (выделение окончания и основы слова), у других – второй (при подборе родственных слов с различными приставками) и т. д.

Так, на уроке русского языка в 5 классе по теме «Состав слова» мы выделили операции, входящие в действие определения частей слова:

1. Изменяем слова – выделяем окончание и основу слова.
2. Подбираем родственные слова с различными приставками и суффиксами.
3. Выделяем оставшиеся морфемы.

Проверив работы детей, составляю вторую проверочную работу, которая включает верные и неверные ответы. Задача учащихся – выделить из ряда предложенных ответов верные. После того как дети поработали индивидуально, идет коллективное обсуждение результата работы, выясняются основания правильности выбора и выявляются причины возникновения ошибок. Затем выдается первая работа. Задача ребенка – найти ошибки и определить, над какими операциями ему следовало бы еще поработать.

Считаю, что наиболее эффективной формой организации для развития у детей действия контроля является объединение учащихся в группы с учетом индивидуальных затруднений.

Таким образом, формирую группы детей, допустивших однотипные ошибки. Учащиеся еще раз выясняют причины возникновения ошибок, ставят цель своей работы и по отработанному нами алгоритму решают каждый свою задачу. Дети, выполнившие работу без ошибок, становятся консультантами в группах с целью оказания помощи товарищам при устранении ошибок либо придумывают лингвистические задачи для групп, которые все еще не справились с заданиями.

Опыт показывает, что эффективность такой работы заключается в создании благоприятных условий для развития рефлексивных способностей.

После представления своего результата группе каждый ученик вновь возвращается к первой работе, осуществляет самоконтроль и самооценку: смог ли он сегодня найти и исправить ошибку, установить причину ее возникновения, отработать ту операцию, которую еще недостаточно освоил.

Психологической наукой установлена определенная последовательность этапов продуктивной познавательной деятельности человека в условиях проблемной ситуации.

Полный цикл умственных операций от возникновения проблемных ситуаций до решения проблемы имеет несколько этапов:

1. Возникновение проблемной ситуации;
2. Осознание сущности затруднения и постановки проблемы;
3. Нахождение способа решения путем догадки или выдвижения предложений и обоснования гипотез;
4. Доказательства гипотезы или решение проблемы;
5. Проверка правильности решения предложенных гипотез. Рефлексия и самоконтроль.

Решая проблемную ситуацию, ученик работает в той области, где нет готовых образцов, где все не проверено, где высок риск ошибки – в чем и состоит школьное «приращение» рефлексивных способностей, а следовательно, становление саморазвивающейся личности.

Но для того, чтобы ребенок чувствовал себя счастливым, был способен лучше адаптироваться в условиях современного социума и преодолевать трудности, ему необходимо иметь положительное представление о себе.

Известно, что самооценка выступает как важнейшее средство саморегуляции.

Самооценка школьника в основном ориентирована на оценки, выставаемые в журнале, т.к. оценочная деятельность учителя обычно осуществляется в форме отметки в журнале. Однако, вербальные оценки, как показал наш опыт, играют доминирующую роль в формировании самооценки ученика, если учитель умеет правильно ими пользоваться. Вербальные оценки не контролируются строгими показателями. Эти оценки более лабильны, эмоционально окрашены, более доходчивы для учащихся.

Контроль и оценка используются для успешного осуществления учебной деятельности.

Если исходить из целей оценивания знаний, которые включают в себя: установление фактического уровня, теоретических знаний и понимания учащимися учебного предмета, практических умений и навыков, соотнесение этого уровня с требованиями ФГОС, обеспечение социальной защиты обучающихся, уважения их личности и человеческого достоинства [4].

Пути решения проблемы развития самооценки у учащихся, исходя из выше перечисленных целей, мы видим в следующем:

1. В разработке критериев оценки деятельности учащихся учителем и принятием их учеником.
2. В развитии у учащихся умения оценивать себя и других, т.е.
 - формировать умения совместной постановки цели деятельности;
 - формировать умения соотносить полученный результат с поставленной целью;
 - формировать умение сопоставлять свой достигнутый результат с результатами других.

Таким образом, место и форма контроля на уроках русского языка формируются в системе учебной деятельности в соответствии с требованиями ФГОС и приводят к высокой результативности.

Список литературы

1. Голуб И. Б. Стилистика русского языка М., 2001г. – 449 с.
2. Даниленко В.П. Русская терминология. Опыт лингвистического описания М., 1972г. – 246 с.
3. Дорожная карта художественного образования по итогам всемирной конференции по образованию в области искусств: создание творческого потенциала для XXI века Лиссабон, 2006 г. [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://portal.unesco.org/culture/en/files/40399/12653856603Russian_RM.pdf/Russian+RM.pdf.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (5-9 классы) [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://www.ug.ru/new_standards/4.

РОЛЬ СЕМЬИ В ВОЗНИКНОВЕНИИ БУЛЛИНГА У ДЕТЕЙ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА¹

Черкасова С.А.

доцент каф. психологии и педагогики, к.п.с.н.,
Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого,
Россия, г. Тула

В статье рассматривается роль семьи в возникновении такого явления как буллинг у школьников. Приводятся данные исследования факторов возникновения буллинга обусловленные семьей, стили детско-родительских отношений влияющие на формирования у детей черт личности «булли» и «жертвы».

Ключевые слова: буллинг, семья, факторы возникновения буллинга, школьный возраст, детско-родительские отношения.

Семья первый институт становления и социализации личности, в нем закладываются основные структуры личности, особенности характера, взаимодействия с миром, способы построения отношений с людьми и в паре. Такая большая ответственность не всегда осознается родителями, не всегда мама и папа обладают достаточной родительской компетентностью для воспитания гармоничной личности, которая бы без длительных конфликтов могла бы эффективно взаимодействовать с миром и в коллективе.

В исследованиях таких ученых как Т.А. Маркова, И.А. Алексеева, Е.П. Арнаутова, А.А. Петрикевич говорится о недостаточной информированности молодых родителей о способах взаимодействия со своими детьми, повышенной тревожности семьи, ухудшении психологического здоровья детей, а также о таких негативных фактах как отсутствие защищенности у детей в семейных ситуациях, повышенная тревожность и страхи при взаимодействии с родителями [1, 2, 4]. Данные факты говорят о недостаточной родительской

¹ Исследование выполнено при поддержке гранта РГНФ проект № 14-16-71011а/Ц.

компетентности и травмирующем воздействии некоторых родительских семей на развитие будущей личности.

Отечественные психологи Анохин П.К., Грецов А.Г., Дерманова И.Б., Ильин Е.П., Казанская В.Г., Лафренье П., Райс Ф., Реан А.А. говорят о возникновении тревожности, агрессии, жестокости и негативизме у детей под влиянием родительского отношения и взаимодействия с ними [1, 3, 4]. Ведущий ученый в области исследования буллинга Д. Олвеус отмечает ведущую роль семьи и детско-родительских отношений в формировании черт как «булли» так и их «жертв». О. А. Мальцева считает одним из аспектов проблемы буллинга жестокое обращение с детьми и пренебрежение их интересами, и как следствие, насилие в отношениях между детьми [4]. О. А. Мальцева, И. Г. Малкина-Пых в качестве основного фактора вызывающего феномен буллинга называют предшествующий опыт жизнедеятельности школьников, включающий в себя проявления собственной агрессивности и наблюдения аналогичных проявлений в ближайшем окружении – в семье [3, 4].

Анализ работ отечественных ученых Г. Э. Бреслава, Е. О Смирновой, Н. М. Платоновой, Т. Г. Румянцевой, О. В. Хухлаевой позволяет утверждать, что агрессивность как свойство возникает в силу разных причин [4, 5]. И в качестве основной причины исследователи рассматривают семью, в которой растет ребенок. Рассматривая обратную сторону буллинга – его жертв, исследования как западных (Д. Лэйн, Д. Олвеус, В. Бесаг), так и российских (И.С. Кон, И.С. Бердышев, О.А. Маланцева) ученых, позволяют говорить о том, что в большинстве случаев жертвы буллинга обладают заниженной самооценкой, неуверенностью в себе, чувством незащищенности, низкой аффективной толерантностью и неспособностью противостоять стрессу [2, 4]. Данные качества имеют начало своего происхождения в раннем и дошкольном возрасте, когда ведущую роль в развитии личности имеет семья.

В нашем исследовании мы затронем семейные аспекты происхождения буллинга и проведем сравнительный анализ особенностей семей и детско-родительских отношений с основными особенностями личности школьников булли и их жертв. Исследования, проведенные в подростковом возрасте (6-8 классы), как возрасте, в котором явления буллинга были зафиксированы более всего, выявило что 12% подростков являются источниками школьной травли, 8% – ее жертвами и 20% школьников, это «наблюдатели», которые так или иначе вовлечены в буллинг и являются его пассивными участниками.

Исследование личностных особенностей школьников, которые были замечены в качестве булли позволили утверждать, что у большинства выявлен низкий и очень низкий уровень развития эмпатии. Подростки данной категории испытывают затруднения в установлении контактов с людьми, некомфортно чувствуют себя в большой компании, не понимают эмоциональных проявлений и поступков, часто не находят взаимопонимания с окружающими (Методика «Опросник методики «Шкала эмоционального отклика» А.Меграбяна и Н.Энштейна»). Они имеют низкий (45%) и средний (40%) уровень развития коммуникативной толерантности, проявляют повышенный уровень агрессивности (Методика «Диагностики общей коммуникативной толерантности

В.В. Бойко», методика «Опросник Басса – Дарки»). Для испытуемых велико стремление к использованию физической силы против другого лица, демонстрируют высокую склонность к раздражению – характеризующуюся готовностью к проявлению при малейшем возбуждении вспыльчивости, резкости, грубости, свойственен высокий уровень негативизма как оппозиционная мера поведения, обычно направленная против авторитета или руководства; характеризуются высоким показателем по шкале обиды, трактуемая авторами опросника как зависть и ненависть к окружающим, обусловленные чувством горечи, гнева на весь мир за действительные или мнимые страдания.

Исследование детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих подростков замеченных в буллинге и последующий сравнительный анализ, позволили судить от связи между проявлениями буллинга и семьи как его источника. Результаты проведения исследования по опроснику родительского отношения А.Я. Варга и В.В. Столина говорят о том, что в большинстве случаев ребенок в семье представляется неприспособленным, неуспешным, открытым для дурных влияний. Родители его либо эмоционально отвергают, либо начинают авторитарно следить за социальными достижениями ребенка и требовать от него успеха. Социально желательное отношение родителей к своему ребенку выявлено только в двух изучаемых семьях. Анализ выявленных типов родительского отношения к подростку замеченном в буллинге позволяет отметить некоторые особенности межличностных отношений в семье. В исследуемых семьях, доминирует авторитарная гиперсоциализация детей родителями, жесткий контроль за поведением ребенка выявлен в 68% случаев, а так же родители часто приписывают своему ребенку личную и социальную несостоятельность. Часто родители испытывают к ребенку досаду, раздражение, не доверяют ему, т.е. эмоциональное отвержение своего ребенка, которое отмечается у 57% семей.

Результаты методики Методика PARI Е. Шеффера и Р. Белла (адаптация Т.В. Неццет) показали, что лишь 28% родителей, воспитывающих подростка булли, имеют оптимальный эмоциональный контакт с ребенком, у них партнерские отношения, такие родители развивают активность ребенка и уравнивают отношения в семье. Тогда как большинство родителей – 68% имеют излишнюю эмоциональную дистанцию с ребенком, а именно: они раздражительны и вспыльчивы по отношению к ребенку, проявляют излишнюю строгость и суровость, уклоняются от контакта с ребенком. Проективная методика «Динамический рисунок семьи», в выполнении которой были задействованы как школьники булли так и их жертвы, позволяет утверждать, что родители обеих категорий детей воспринимаются как отчужденные, занимающиеся только своим делом, не оказывающими эмоциональную поддержку и крайне дистантными. Некоторые школьники, ставшими объектами школьной травли, воспринимали своих родителей, в частности матерей, как опекающих, поддерживающих. Проективный анализ выявляет нарушение границ личности между матерью и ребенком, т.е. симбиотические отношения, которые как можно предполагать не позволяют дать школьнику достойный отпор нападающему.

Проведенное исследование качеств личности подростков замеченных в буллинге как активные участники, а так же их жертвы и исследование их семей позволило выявить следующие закономерности. Во-первых, у школьников с высоким уровнем агрессии, низкой коммуникативной толерантностью и низким уровнем эмпатии в родительской позиции наблюдается эмоциональное отвержение, авторитарность и жесткий контроль за поведением ребенка. Во-вторых, школьники, оказавшиеся в позиции жертвы в школьном буллинге, и обладающие чертами пассивности, низкой стрессоустойчивости, тревожностью, имеют как схожих с детьми булли родителей (как правило, отца), а так же родителей с опекающей позицией и симбиотическими отношениями (в основном матерей).

Таким образом, теоретическим и эмпирическим путем доказана роль семьи в происхождении буллинга и развитии личностных качеств как школьников с позицией булли, так и школьников с позицией жертвы.

Список литературы

1. Алексеева И.А. Жестокое обращение с ребенком. Причины, последствия, помощь. – М.: Изд-во Эксмо. – 2005. – 260 с.
2. Лейн Д. Школьная травля (буллинг)/ Детская и подростковая психотерапия/ Под ред. Д. Лейна, Э. Миллера. – СПб.: Питер, 2001.- С.240-276.
3. Малкина – Пых И.Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях: справочник практического психолога/ И.Г. Малкина- Пых. – М.: Изд-во Эксмо. – 2005. – 960 с.
4. Мальцева О.А. Профилактика жестокости и агрессивности в подростковой среде и способы ее преодоления / О.А. Мальцева// Тюменский государственный университет – 2009. – № 7.- С.51-54.

ЭРГОНОМИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННОЙ СОИ В СИСТЕМЕ «ЭКИПАЖ-ВЕРТОЛЕТ»

Чунтул А.В.

советник Исполнительного директора по эргономике, д.м.н.,
АО «Московский Вертолётный Завод им. М.Л. Миля», Россия, г. Москва

Рябинин В.А.

заместитель Главного конструктора по эргономике, к.м.н, доцент,
АО «Московский Вертолётный Завод им. М.Л. Миля», Россия, г. Москва

Яценко А.Н.

начальник бригады отдела эргономики и ТСП АП,
АО «Московский Вертолётный Завод им. М.Л. Миля», Россия, г. Москва

Желонкин В.И.

старший научный сотрудник, к.т.н., ФГУП «Центральный
аэрогидродинамический институт», Россия, г. Жуковский

В статье рассматривается роль современных электронных систем отображения информации в информационном обеспечении решения задач экипажем разрабатываемых и

модернизируемых вертолётов. Сформулированы принципы кодирования пилотажно-навигационной информации на экранах многофункциональных индикаторов.

Ключевые слова: система отображения информации, многофункциональный индикатор, компоновка приборной доски, кодирование пилотажной информации.

С целью поддержания высокого технологического уровня для вертолётов разрабатываются новые комплексы бортового радиоэлектронного оборудования. В первую очередь это касается электронной системы отображения информации (СОИ) в кабине экипажей вертолётов, которая, в перспективе, призвана заменить традиционную СОИ, формируемую на основе электромеханического приборного оборудования. Необходимо отметить, что разработанные инженерами, конструкторами, лётчиками, авиационными психофизиологами и эргономистами электромеханические приборы, начиная с этапа зарождения авиации и в течение почти 100 лет, надёжно обеспечивали экипажи пилотажно-навигационной информацией, данными о состоянии бортового оборудования, работоспособности силовых установок и др.

В историческом аспекте, начиная с 70-х годов прошлого столетия, в отечественной авиапромышленности и ведущих зарубежных странах были развернуты работы по совершенствованию парка вертолётов нового поколения. Исходя из прогнозируемых условий различного применения вертолётов, предъявлялись такие требования, как успешное применение вертолётов в сложных метеорологических условиях, при полёте на малых высотах, на больших скоростях и др.

При разработке новых вертолётов особое внимание уделялось созданию перспективных унифицированных кабин, позволяющих наиболее эффективно управлять полётом вертолётов и решать поставленные задачи, снижая психофизиологическую нагрузку экипажей.

Важнейшей составной частью унифицированных кабин являются комплексные системы бортового электронного оборудования нового поколения – электронные СОИ. Вот почему на всех разрабатываемых и модернизируемых вертолётах предусматривается установка электронных СОИ на базе носителей – многофункциональных электронных индикаторов (МФИ).

В свою очередь создание электронных носителей (индикаторов) позволило существенно продвинуться по пути информационного обеспечения в решении задач на вертолётах, расширить объём и повысить уровень наглядности информации.

Было также показано, что электронные носители позволяют не только формировать экипажам параметрическую информацию в виде кодированных элементов (индексов, шкал, графиков и др.) но и представлять изображение внекабинного пространства. Технологически электронные носители обеспечивают формирование двух информационных каналов – собственно электронную индикацию и визуализацию внекабинного пространства. Таким образом, разработка и внедрение электронной СОИ на базе МФИ открывает возможность создания кабин вертолётов и самолётов, которые принципиаль-

но отличаются от традиционных по конфигурации и представлению информации экипажам.

В тоже время необходимо отметить, что решение этих задач требует от авиационного сообщества разработки теоретических, технологических и эргономических основ создания и включения электронных индикаторов в систему «экипаж-ЛА-среда».

На сегодняшний день существуют следующие варианты компоновки приборных досок вертолетов для отображения пилотажно-навигационной информации:

- приборные доски с электромеханическими приборами основной пилотажно-навигационной группы и резервными электромеханическими приборами (традиционная приборная доска рисунок 1);
- приборные доски с электромеханическими приборами основной пилотажно-навигационной группы в сочетании с электронной индикацией и резервными электромеханическими приборами (рисунок 2);
- приборные доски с электромеханическими приборами основной пилотажно-навигационной группы и резервной электронной индикацией (рисунок 3);
- приборные доски с электронной индикацией в качестве основной пилотажно-навигационной группы и резервной электронной индикацией (рисунок 4).



Рис. 1. Традиционная приборная доска вертолѐта Ми-2



Рис. 2. Приборная доска модернизированного вертолѐта Ми-2



Рис. 3. Приборная доска вертолѣта Ми-35



Рис. 4. Один из вариантов компоновки приборной доски вертолѣта Ми-38

Пилотажно-навигационные параметры в настоящее время представляются в виде:

- вертикальных и горизонтальных шкал;
- круглых шкал;
- радиусных шкал;
- сочетания вышеуказанных видов шкал.

Выбор способов кодирования пилотажной информации представляется достаточно сложной эргономической проблемой. Как будет показано ниже, изменение привычных способов кодирования параметров полѣта на МФИ в связи с использованием вместо круглых шкал подвижных вертикальных или сѣтчиков, сменой масштабов отображения одного и того же параметра на различных этапах и режимах полѣта, индикация на одной и той же шкале разных параметров, в зависимости от режима полѣта, может приводить к частичной деавтоматизации ранее выработанных навыков пилотирования. В результате отмечается снижение точности выдерживания параметров полѣта, увеличение количества управляющих движений и психофизиологической напряженности лѣтчиков.

Как известно, одной из важнейших составляющих деятельности лётчика является процесс сбора необходимой пилотажно-навигационной информации. При этом алгоритм сбора информации определяется приобретенным ранее навыком пилотирования по электромеханическим приборам. Поэтому для обеспечения быстрого и безошибочного сбора лётчиком информации, представляемой на электронном кадре, необходимо сохранить взаиморасположение основной группы пилотажно-навигационных приборов.

Экспериментально также установлено, что в целях обеспечения сохранения принципа единства психических образов, регулирующих эффективность действий лётчика при переходе от одной информационной модели на другую, необходимо обеспечить:

- неизменность места выдачи одного и того же параметра на экране индикатора на различных режимах и этапах полета;
- неизменность взаимного положения шкал и указателей соседних параметров;
- преемственность типа шкал пилотажных параметров;
- сохранение масштабов шкал, их угловых размеров, цветности при смене режимов работы индикаторов.

Вместе с тем обращает на себя внимание то обстоятельство, что разработчиками электронной индикации применяются разные способы представления информации.

Это возможно связано с тем, что в настоящее время отсутствуют стандарты, устанавливающие требования эргономики и технической эстетики при проектировании информационных кадров на многофункциональных индикаторах.

В сложившейся ситуации, АО «МВЗ им. М.Л. Миля» совместно с ФГУ «Государственный научно-исследовательский институт военной медицины Минобороны России» (ГосНИИИ ВМ МО РФ) провели исследования в целях разработки эргономических рекомендаций по унификации представления электронной индикации на МФИ для вертолетов.

Результаты работы позволили определить и сформулировать следующие основные эргономические принципы разработки электронной индикации:

1) Принцип наглядности. В зарубежной терминологии – принцип «картинного реализма». В отечественной терминологии – принцип инструментальной «визуализации полета». Суть его сводится к тому, что индицируемая информация по виду является как бы пространственным аналогом реальной внекабинной обстановки.

2) Принцип интегративности. Данный принцип рассматривается в литературе в двух аспектах. Во-первых, это представление лётчику большого числа переменных в упорядоченной системе координат на малом информационном поле. И, во-вторых, представление лётчику единого символа, на который может выдаваться обобщенный информационный сигнал.

3) Принцип совместимости движений индексов на дисплее с управляющими движениями лётчика, т.е. подвижный элемент на индикаторе должен двигаться в том же направлении, что и органы управления ЛА.

4) Принцип прогнозирования. Суть принципа заключается в определении расчетным путем последовательности прогнозируемых состояний ЛА или отдельных его систем на основании оценки их текущего состояния и управляющих сигналов для сопоставления с заданным состоянием.

Существуют и другие принципы, которые могут быть реализованы в информационных дисплеях благодаря развитию новых технологий. В частности, используются возможности использования виртуальных и трехмерных изображений.

И все же, несмотря на многообразие подходов к проблеме отображения информации на новой элементной базе, можно выделить два типа индикаторов, в основе которых лежит принцип предъявления информации.

Первый тип индикаторов, на которых сформирована картина окружающего пространства с минимальным объёмом количественной информации о параметрах полёта.

Второй тип индикаторов, на экране которых информация предъявляется в символической форме в виде шкал и индексов. Индикаторы этого типа по полноте информации не уступают комплексу электромеханических приборов, расположенных на приборной доске. Такие индикаторы в принципе могут полностью удовлетворить потребности лётных экипажей в информации и пригодны для замены традиционной приборной доски с электромеханическими приборами.

Что касается индикаторов первого типа, то в зарубежной литературе большой интерес к вопросам визуализации полёта наблюдался в 60-х годах. Тогда предполагалось, что разрабатываемые телевизионные, радиолокационные и инфракрасные системы с изображением внекабинного пространства на электронно-лучевой трубке (ЭЛТ) послужат средством визуализации полёта [9]. Однако, этого не произошло из-за принципиальных различий между видом внекабинного пространства и изображением на экране ЭЛТ. В итоге малые углы обзора, изменение масштаба, отсутствие глубины на ЭЛТ привели к тому, что ЭЛТ не могли быть использованы в качестве систем визуализации полёта. В свою очередь, визуализация полёта, которая предполагает представление лётчику информации об окружающем ЛА пространстве в естественной, привычной для него форме, не была реализована. Картина, отображаемая на дисплее, должна быть объемной при строгом сохранении масштаба и занимать по горизонтали угол около 150° , а по углу места около 125° , аналогично визуальному полёту. Горизонт на картине при всех эволюциях ЛА должен совпадать с невидимым естественным горизонтом. На такой картине необходимо воспроизвести бег земной поверхности и многое другое. Только при выполнении этих условий можно говорить о визуализации полёта, создающей впечатление, подобное «эффекту присутствия». Иначе говоря, визуализация, которая могла бы быть эффективной, должна строиться с таким расчётом, чтобы она могла «запустить» всю совокупность механизмов психического отражения, которые работают в визуальном полёте. Следует отметить, что научно-технический прогресс на современном этапе развития позволяет реализовывать рассматриваемый принцип во многих отношениях.

Последние достижения в области аппаратно-программных средств делают возможным установку в кабине больших экранов с высококачественной графикой, на которых интегрированные данные различных датчиков могут быть представлены в объемном изображении внешнего мира.

В связи с тем, что визуализация полёта становится реальностью, некоторыми специалистами вновь поднимается вопрос о переходе на «прямой вид» индикации крена на авиагоризонте (подвижная линия горизонта). Однако, при этом существует мнение, что с помощью электронных дисплеев не может быть достигнута та реальная картина, которая открывается взору пилота непосредственно через остекление кабины. В этой связи необходимо отметить, что проведенными специалистами Института авиационно-космической медицины В.А. Пономаренко, Н.Д. Заваловой, В.В. Лапой, А.Н. Разумовым и др. в 60-70-ые годы прошлого столетия фундаментальными исследованиями на самолётах была обоснована концепция «обратного вида» представления лётчику индикации по крену. На основе этой концепции разработан и успешно эксплуатируется авиагоризонт ИКП-81. В дальнейшем лётными исследованиями, проведенными А.В. Чунтулом, В.В. Давыдовым, Н.А. Лемещенко, А.А. Ребровым, В.Е. Овчаровым и др. были получены данные о более высокой надежности пространственной ориентировки лётчиков в полётах на вертолётах по авиагоризонту ИКП-81 в сравнении с полётами по авиагоризонту ПКП-72.

В свою очередь на основе нейрофизиологических исследований американский ученый Ф. Превик (США) пришел к выводу, что даже самое совершенное изображение внешнего мира, искусственно создаваемое на дисплеях в пределах кабины летчика, не будет восприниматься адекватно реальному в связи с закономерностями физиологии мозга [7]. Это обусловлено тем, что одна из систем мозга («периперсональная») отвечает за получение и обработку информации около нашего тела, другая («экстраперсональная») – за ориентацию и навигацию в топографически отдаленном пространстве.

Кабинные дисплеи, расположенные в периперсональном (ближнем) пространстве, воспринимаются нашим мозгом иначе по сравнению с миром, заключенном в окружающем экстраперсональном пространстве, которое представляет наиболее удаленную часть визуального мира и служит существенной (валидной) эталонной системой ориентации. Следовательно, аргумент в пользу прямого вида индикации на авиагоризонте, индицируемом на широкоформатном объемном дисплее, является несостоятельным. Как считают Ф. Превик и У. Эрколини (США), «обратный вид» индикации авиагоризонта (подвижный силуэт ЛА) будет иметь преимущество перед «прямым видом», т.к. отображаемая на дисплее линия горизонта не будет восприниматься нашим мозгом как естественная, которую видит летчик через остекление кабины. Выдвинутый Ф. Превиком нейрофизиологический аргумент в пользу обратного принципа индикации авиагоризонта подкрепляется также и другими открытиями и теориями стабилизации человека в пространстве.

Однако главное заключается в том, что в современных условиях эксплуатации летчику мало той информации, которую дает визуальный полёт

или отображение внешнего мира на широкоформатном объёмном дисплее. Ему нужны количественные данные о скорости, высоте и других параметрах полёта.

С этой целью в экспериментах рассматривались различные способы кодирования информации на электронных индикаторах. В одном случае информация выдавалась, по аналогии с электромеханическими приборами, на привычные круглые, в других – на вертикальные подвижные и неподвижные шкалы. Конструкторов в первую очередь интересовал второй способ кодирования, т.к. ограниченные размеры экрана индикатора позволяли больше информации выдавать с помощью вертикальных и горизонтальных шкал, по сравнению с круглыми.

Оказалось, что использование подвижных шкал в большей мере изменяет структуру действий лётчика и ухудшает качество пилотирования. При этом увеличивается количество движений, их амплитуда и скорость. Изменяется и зрительно-моторная регуляция: длительность фиксации взгляда на подвижных шкалах существенно превышает средние значения, установленные для круглых шкал. В данном случае индикация, выдаваемая на подвижные шкалы, мешает формированию механизма прогнозирования, регулирующего двигательный акт.

В другом эксперименте, проведенном на пилотажном стенде, лётчики выполняли заход на посадку, в одном случае, с использованием обычных электромеханических приборов с круглыми шкалами, в другом – с использованием экранного индикатора, на котором информация о скорости и вертикальной скорости была представлена в виде неподвижных вертикальных шкал, а высота индицировалась счетчиком. Исследования показали, что пилотирование в ручном режиме управления по экранному индикатору сопровождалось нарушением ранее выработанных сенсомоторных навыков, следствием чего явилось снижение точности пилотирования. Авторы пришли к выводу, что для повышения эффективности действий, а соответственно – и безопасности полета при попеременном использовании электронной СОИ и традиционных электромеханических пилотажно-навигационных приборов, важную роль играет их психологическое сходство, означающее обеспечение идентичности способов индикации параметров, преемственности взаиморасположения шкал, а также сходства основных элементов их оформления (одно и то же расположение нулевой отметки, знака отклонения от нее, масштаба и цены деления). Реализация этих требований и, в частности, представление информации на круглых и полукруглых шкалах по сравнению с вертикальными шкалами и абстрактной символикой, обеспечивает более высокую эффективность и надежность действий лётчика при выполнении фигур пилотажа и выводе ЛА из сложного положения.

Помимо указанных способов кодирования, широко применяются счетчики и другие виды представления пилотажно-навигационной информации. Практикуется так же смена масштабов одного и того же параметра от режима к режиму, замена индицируемых параметров на одной и той же шкале и др.

С точки зрения здравого смысла замена масштабов шкал при смене режимов полета целесообразна, т.к. потребная точность считывания индицируемых параметров при этом может быть различна. Например, замена шкалы радиовысотомера на более растянутую, в области малых высот, для обеспечения полетов на предельно малых высотах. Однако исследования показали, что смена масштабов шкал может в одних случаях снижать точность пилотирования, в других – приводить к ошибкам считывания показаний прибора.

В свою очередь для формирования двигательных действий лётчика не все приборы играют одинаковую роль. Так, одни (обычно вариометр и авиагоризонт), используются для корректировки двигательных действий – это приборы управления. Другие – служат для контроля качества управления, т.е. точности выдерживания заданных параметров, – это приборы контроля (высотомер, указатель скорости, курсовой прибор). Установлено, что если изменяются шкалы на приборах, по показаниям которых лётчик непосредственно формирует движения органами управления, то это нарушает структуру управляющих движений в связи с изменением представления о соотношении визуальных и проприоцептивных сигналов. Видимое перемещение индекса вызывало привычные двигательные реакции, определенные двигательные воздействия. Происходило рассогласование перцептивного и моторного образов, в результате чего нарушалась координация движений и, как следствие, ухудшалось качество пилотирования. В то же время смена масштабов на приборах контроля приводила к ошибочным считываниям показаний этих приборов из-за затруднений перцептивно-мыслительного плана. В эксперименте, проведенном на моделирующем стенде, были выявлены случаи ошибочных считываний показаний топливомера, когда на одном и том же месте по мере выработки топлива поочередно высвечивались шкалы двух масштабов.

Следует подчеркнуть, что указанные ошибки не случайны. В их генезе лежат психофизиологические закономерности структуры деятельности лётчика по управлению. Ранее исследованиями Н.Д. Заваловой, В.А. Пономаренко и др. установлено, что в процессе пилотирования ЛА лётчик, обращаясь к прибору, не считывает его показания как совершенно новые, а сличает текущие показания с оперативным образом ожидаемого результата. Происходит сличение образа восприятия с образом представления прогнозируемого результата, поэтому он может за короткое время фиксации взгляда (0,3-0,6 с) точно воспринять показания любого прибора. Лётчик ищет не неизвестное событие, а лишь подтверждает наличие предвидимого, т.е. он ожидает увидеть стрелку прибора в определенном месте шкалы. Именно процесс экстраполяции позволяет лётчику быстро и безошибочно воспринимать показания приборов. Не случайно время считывания показаний приборов у более опытного лётчика в 1,5-2 раза меньше, чем у менее опытного. Это время уменьшается не за счёт быстроты восприятия (у молодых лётчиков реакция восприятия быстрее, чем у людей среднего возраста), а за счёт развития способности лучше предвидеть развитие событий, в частности, точнее прогнозировать показания приборов, которые предстоит считывать. Более точное предвидение высвобождает внимание лётчика для других действий. При этом

лётчик в большинстве случаев при фиксации взгляда на приборах не считывает цифры, на которых стоит стрелка, а лишь сличает – в той ли точке шкалы находится стрелка или нет. В данном случае имеет место более простой способ использования прибора – качественное считывание. Поэтому смена масштабов шкал, если это происходит автоматически, может быть лётчиком просто не замечена, что приведет к ошибочным действиям.

В тоже время ошибочное считывание показаний прибора при смене масштаба шкалы может быть обусловлено высоким нервно-эмоциональным напряжением лётчика в полете. Так, в условиях стресса лётчик может «забыть» о том, что масштаб шкалы изменился. Объясняется это сложными корреляционными зависимостями, которые существуют между выраженностью стресса и эффективностью деятельности человека.

Так, в условиях стресса, когда в определенном участке коры головного мозга создается очаг возбуждения, в других участках возникает торможение, в результате которого блокируются функциональные связи между отделами мозга. Причем, в первую очередь прерываются наименее прочные связи, что в трудовой деятельности проявляется в дезорганизации наименее закрепленных трудовых навыков. Более прочные связи сохраняются, поэтому человек в условиях стресса мыслит стереотипно, шаблонно, действует как бы по «накатанной дорожке».

Как показывает лётная практика, под влиянием стресса лётчик «забывает» выпустить шасси или переключить какой-либо тумблер и др. Особенно это проявляется после перерывов в лётной работе, когда слабеют ранее выработанные непрочные навыки.

В целом, деятельность лётчика по пилотированию представляется сложным поведенческим актом, включающим процессы восприятия информации, формирования на этой основе образа полёта и выполнения управляющих действий.

В этой связи электронные дисплеи призваны оптимизировать условия информационного обеспечения, повысить наглядность информации, сократить время ее восприятия.

Для решения этих задач предпринимаются попытки разработки нетрадиционных способов представления информации. Так, разработан интегративный информационный кадр на основе единой геометрической фигуры, отображающей основные пилотажные параметры и их рекомендованные изменения. Предлагаемый способ представления пилотажных параметров в виде единого символа выявил новые возможности по отображению углового и траекторного положения ЛА, что способствует более полному использованию его маневренных возможностей и повышению безопасности полёта.

Проводятся исследования по формированию трехмерных изображений, обеспечивающих условия пространственного восприятия, аналогичные условиям визуального полёта. Однако до практического внедрения эти разработки еще не доведены. Более того, как показали исследования, использование стереоскопических изображений связано с рядом ограничений и затруднений, основными из которых являются существенные отличия метрик стерео-

скопического и реального визуального пространства, а также затруднения реализации навыков оценки абсолютной и относительной удаленности.

Повышению эффективности восприятия информации способствует цветное кодирование параметров информации на электронных дисплеях. Считается, что цветное кодирование повышает эффективность управления ЛА и надёжность пространственной ориентировки лётчика. При этом лётчики отдают предпочтение электронным дисплеям (ЭД) с цветовым кодированием, подчеркивая, что наличие цвета позволяет действовать более уверенно и надёжно. В свою очередь целесообразность применения цвета как дополнительного признака при кодировании информации на бортовых электронных дисплеях показана во многих работах. Установлено, что использование цветного кодирования улучшает характеристики поиска значимых изменений параметров и, кроме того, существенно улучшает качество управления. В экспериментах на пилотажном тренажёре, при выполнении захода на посадку в усложнённых условиях, поиск значимого индекса на экране цветного индикатора занимал меньше времени, чем по монохроматическому, тогда как в стандартных условиях полета разницы по скорости и точности обнаружения индексов не получено. Авторы делают вывод о различной роли цвета для повышения надёжности восприятия и оценки лётчиками пилотажно-навигационных параметров. В обычных условиях, не требующих быстрой и дифференцированной оценки ситуации, признак цвета является избыточным и не влияет на показатели качества деятельности лётчика. Однако в случаях, требующих быстрой оценки обстановки, признак цвета активно используется лётчиками, что приводит к сокращению времени поиска значимых индексов.

В ряде работ высказывается мнение о необходимости использования минимального числа цветов – 4. Предпочтительным кодом из 4-х цветов являются: красный, жёлтый, зелёный и голубой, причём, голубой цвет должен использоваться для кодирования участков или символов большого размера, т.к. острота его визуального восприятия хуже. В справочнике по инженерной психологии отмечается [8], что оптимальным числом цветов для динамической информации является два-три. Для цветного кодирования динамической информации, как отмечают авторы, целесообразно выбирать красный, оранжевый, зелёный, голубой и чёрный. Для обратного контраста – белый и жёлтый. По мнению других авторов наиболее пригодны для отображения информации: жёлтый на розовом, зелёный на красном, голубой на красном, белый на синем фоне. При этом не рекомендуются следующие сочетания: красный на розовом, голубой на зелёном, жёлтый на белом, чёрный на синем. В справочнике по авиационной эргономике указывается [10], что предельно допустимое количество одновременно используемых цветов на авиационных электронных СОИ с цветовым кодированием не должно превышать шести. При этом приводится таблица оптимального сочетания цветов для индикаторов:

а) для двухцветных индикаторов:

- красный и зелёный;
- красный и сине-зелёный;

б) для трехцветных индикаторов:

- красный, жёлтый, зелёный;
- красный, жёлто-зелёный, сине-зелёный;
- в) для четырехцветных индикаторов:
 - красный, жёлтый, зелёный, сине-чёрный;
- г) для пятицветных индикаторов:
 - красный, оранжевый, жёлто-зелёный, зелёный, сине-зелёный;
- д) для шестицветных индикаторов:
 - красный, оранжевый, жёлтый, жёлто-зелёный, зелёный, сине-зелёный.

Для указанных сочетаний цветов дополнительно могут использоваться ахроматические цвета: белый, серый и чёрный. Как следует из изложенного, большинство авторов рекомендуют такие цвета как красный, жёлтый, оранжевый, зелёный и ахроматические цвета – белый и чёрный. Согласно нормативно-техническим документам, красный цвет должен использоваться или как аварийный сигнал, или для индикации недопустимых значений параметров; жёлтым должны обозначаться зоны шкал и индексы значений параметров, соответствующие переходным режимам (допустимым кратковременно) и требующим повышенного внимания. Зеленым цветом должны обозначаться зоны шкал, отметки шкал и индексы значений параметров, соответствующих нормальному (оптимальному) или предписанному инструкцией режиму работы систем или режиму полёта.

Требования к цветовому кодированию элементов лицевых частей авиационных индикаторов приводятся в ОСТ 1 02582-86 [6]. Цветовая гамма существующих электромеханических и механических приборов выполнена, в основном, в соответствии с данным документом. В части электронных дисплеев, ОСТ 1 00345-87 предписывает обеспечить цветовое кодирование не менее чем в трёх цветах [5]. При необходимости возможно увеличение числа используемых цветов, но не более шести. Цветовое кодирование конкретной индицируемой информации в документе не рассматривается.

В ГОСТ 27626-88 даются рекомендации по цветовому кодированию информации на электронных дисплеях. В частности, приводится перечень рекомендуемых цветов (красный, жёлтый, зелёный и синий) и их длины волн для индикаторов, выполненных на базе ЭЛТ [2]. При использовании трех цветов индикационные элементы (стрелки, индексы и др.) рекомендуется выполнять зеленым цветом. Применительно к жидкокристаллическим дисплеям указывается лишь то, что индикационный элемент может быть чёрным на белом фоне или белым на чёрном фоне.

Из выше изложенного следует, что в существующих НТД требования и рекомендации к цветовому кодированию индицируемых параметров на авиационных ЖКИ практически отсутствуют.

По результатам исследований, проведенных в ГосНИИИ ВМ МО РФ [1, 4], основные цвета и их характеристики для реализации на ЖК-индикаторах должны соответствовать указанным в таблице. Равномерность яркости информационных элементов для каждого цвета свечения на лицевой

части индикатора должна быть не менее 1:3 и определяться как отношение минимальной яркости к максимальной.

Таблица

Рекомендуемые цвета и длины волн для ЖК-индикаторов

ЦВЕТ	Длина волны, нм	
	При трех цветах	При шести цветах
Красный	600-650	610-630
Жёлтый	585-595	585
Зелёный	495-550	520-535
Синий (голубой)	–	460-480

Следует отметить, что в отличие от ЭЛТ, жидкокристаллические матрицы имеют ряд особенностей генерирования изображения, которые могут существенно отразиться на восприятии визуальной информации с экрана ЖК-индикатора. Это, прежде всего, пиксельность изображения, т.е. изображение на экране ЖК-матрицы составлено из отдельных дискретных элементов. Количество этих элементов зависит от размеров и разрешения матрицы, используемой в ЖК-индикаторе.

В настоящее время наиболее широкое использование в авиационных экранных индикаторах получили матрицы размером 8х6 дюймов (20,2х15,1 см) с разрешением 640х480 пиксель. И уже внедряются матрицы с более высокими разрешениями – 800х600 и 1024х768 пиксель. Кроме того, увеличение производительности БЦВМ позволило на современных ЖК-индикаторах, в отличие от индикаторов на ЭЛТ, использовать цветную заливку фона индикационных кадров, т.е. появляется еще и цветной контраст изображения и фона. Однако на конкретных ЖКИ могут иметь место искажения воспроизводимых изображений, такие как ступенчатость, сползание линий, пространственная нестабильность изображения (дрожание) и др., которые могут оказать отрицательное влияние как на эффективность пилотирования, так и на функциональное состояние лётчика и его работоспособность, привести к развитию зрительного утомления, особенно при длительной работе с ЖК-индикатором.

Отсюда важное значение имеет определение оптимальных энергетических и пространственных характеристик ЖК-индикаторов. С этой целью были проведены исследования, в которых определялась надежность восприятия информации с полихроматического электронного дисплея на основе жидкокристаллических матриц в зависимости от его визуальных и светотехнических характеристик. С помощью специальных методик исследовалось состояние основных зрительных функций лётчиков при длительной (до 10 часов) работе с существующими ЖК-индикаторами. Исследования показали, что процесс взаимодействия лётчика с пилотажно-навигационным жидкокристаллическим индикатором сопровождается умеренным повышением порога яркостной (на 15-20%) и частотно-контрастной (на 15-30%) чувствительности после 5-6 часов пилотирования в дневных условиях, свидетельствующих о функциональном перенапряжении нейрорецепторного отдела зрительного анализатора.

Не менее важной характеристикой авиационных ЖК-индикаторов, определяющей качество восприятия индицируемой информации, является частота смены кадров. При недостаточной частоте смены кадров появляются визуальные искажения, затрудняющие восприятие угловых и линейных перемещений шкал или отсчетных элементов, которые проявляются в виде размытости контуров, дискретности изменения положения, расщеплением или удвоением индицируемых элементов.

Например, на авиагоризонте эти искажения появляются при энергичном маневрировании с большими угловыми скоростями изменения крена и тангажа. В этой связи, частота смены кадров на экране МФИ должна обеспечивать высокое качество представления и восприятия информации при максимальной скорости изменения индицируемых параметров, обусловленных аэродинамическими характеристиками летательного аппарата.

В соответствии с технологией будущего жидкокристаллические индикаторы заменят существующую на ЛА традиционную приборную доску, а электромеханические приборы будут использоваться как резервные или вообще отсутствовать, поскольку их функцию предполагается полностью возложить на ЭД малого размера.

В целом можно выделить следующие основные тенденции построения информационно-управляющих полей для разрабатываемых ЛА:

- реализация концепции многоэкранный системы индикации;
- рост суммарной площади экранов электронных дисплеев и площади отдельного индикатора;
- использование индикаторов на базе матрицы жидкокристаллических элементов.

Вопрос о целесообразности оборудования кабин ЛА электронными индикаторами не подлежит сомнению. Вместе с тем, в настоящее время отсутствует единое мнение на компоновку индицируемых параметров и способы их кодирования.

Унификация деятельности, в широком смысле этого слова, состоит в ее организации на основе единых принципов при работе с техническими средствами любых типов. Типизация и унификация осуществляется посредством соответствующей разработки алгоритмов деятельности и информационно-управляющих полей, на которых они выполняются.

На унифицированном рабочем месте каждый элемент своим размещением, типом, формой, символами и сопутствующими надписями однозначно предписывает человеку его действия с этим элементом. С целью унификации применяются следующие способы и средства:

- унификация размещения элементов на рабочем месте;
- унификация формы органов управления;
- унификация приемов выполнения операций;
- унификация способов кодирования;
- унифицированные обозначения и символика на пультах и приборных досках;
- унификация компоновки приборных досок;

- унификация лицевых частей индикаторов и приборов и др.

Унифицированные лицевые части электромеханических приборов и их компоновка на приборной доске в стандартной Т-образной схеме размещения пилотажных индикаторов соответствует рациональной структуре сбора пилотажной информации лётчиком и логике перемещения рычагов управления при пилотировании ЛА. Унификация размещения индикаторов облегчает также переучивание летного состава при смене типа ЛА. Поэтому, при разработке унифицированных информационных кадров на ЭД необходимо учитывать действующие стандарты на электромеханические приборы и общие принципы унификации. Например, лицевые части индикаторов, измеряющих разные параметры, должны иметь характерные признаки, обеспечивающие быстрое обнаружение данного индикатора на приборной доске и исключая возможность перепутывания его с другими индикаторами. Унификация в оформлении лицевых частей индикаторов разного назначения не допускается.

В действующих стандартах требования к лицевым частям электронных индикаторов представлены недостаточно. В частности, ГОСТ 27626-88, в основном касается электромеханических приборов. На электронные индикаторы распространяются лишь некоторые пункты.

Следует отметить, что отсутствовала и единая точка зрения по вопросу безопасности применения многофункциональных электронных индикаторов в качестве основного средства отображения информации на ЛА. Создавшееся положение стимулировало проведение экспериментальных работ в ГосНИИИ ВМ МО РФ по выбору форм и видов кодирования пилотажно-навигационных параметров на ЭД [3]. С участием летного состава на полунатурном стенде были проведены исследования взаимодействия экипажа вертолёт с информационно-управляющим полем моно и полихроматических пилотажно-навигационных индикаторов.

По результатам проведенных исследований, монохроматический дисплей однозначно не был рекомендован в качестве основного средства отображения информации, поскольку и качество управления, и надежность пространственной ориентировки в наиболее сложных режимах пилотирования оказались ниже, чем по электромеханическим приборам, из-за следующих недостатков:

- высокая плотность информации на ЭД, затрудняющая выделение символов из общего фона индикационного формата;
- недостаточная наглядность представленной информации;
- чрезмерная абстрактность видов кодирования.

В последующих исследованиях была установлена принципиальная возможность использования цветных дисплеев в качестве основного средства отображения пилотажно-навигационной информации. Об этом свидетельствовали достаточно высокая точность выдерживания заданных значений большинства параметров полёта, адекватные выполняемой задаче физиологические реакции и уровень психофизиологических резервов внимания лётчиков. С целью обеспечения надежности взаимодействия с СОИ на приборных досках перспективных и модернизированных вертолёт, наряду с ЭД,

рекомендовано сохранить группу основных электромеханических приборов. В то же время были выявлены существенные ограничения применения конкретных дисплеев по их светотехническим характеристикам. При высоких уровнях освещенности (более 50 000 лк) из-за затруднений в восприятии информации ухудшалось качество выдерживания параметров полёта (в 2-5 раз), нарушался стереотип сбора информации, снижались (в 3-4 раза) резервы внимания лётчиков.

По мнению лётного состава затруднения, возникающие в восприятии отдельных параметров на ЭД, обусловлены неравномерностью засветки экрана внешним освещением, бликами на экране, быстрым образованием пылевого слоя, попаданием прямых солнечных лучей, недостаточной яркостью контраста. Вместе с этим, в реальном полёте, помимо световых условий, на процессы взаимодействия лётчика с электронными системами отображения информации на вертолетах оказывают влияние и другие факторы, в частности: повышенный уровень вибраций; недостаточно высокие светотехнические характеристики и малые размеры лицевой части индикатора; неудачное размещение индикаторов на приборной доске.

Как было отмечено выше, в настоящее время на приборных досках вертолетов применяются комбинированные системы отображения информации, в которых, наряду с электронными дисплеями, используются традиционные электромеханические приборы. Однако, следует еще раз подчеркнуть, что при сохранении на приборной доске группы электромеханических приборов необходимо, чтобы были соблюдены требования по обеспечению сходства в оформлении основных элементов параметров, индицируемых на электромеханических приборах и электронных дисплеях. Отступление от этих требований может явиться причиной ошибочных действий лётного состава в полёте.

Список литературы

1. Боярский А. Н., Лапа В. В., Обознов В. В. Психологическое обоснование использования цветового кодирования на многофункциональных дисплеях // Психологический журнал. М., № 5, 1999. – С. 75-80.
2. ГОСТ 27626-88 «Лицевые части авиационных индикаторов и приборов. Общие эргономические требования».
3. Иванов А.И., Лапа В.В., Давыдов В.В., Рябинин В.А., Голосов С.Ю. Экспериментальные исследования надежности восприятия знаковой информации с авиационного жидкокристаллического индикатора // Авиакосмическая и экологическая медицина. М., №11, 2014. – С. 33-36
4. Обознов А.А. Боярский А.Н. Бутурлин А.И. Психофизиологические аспекты цветового кодирования пилотажно-навигационной информации на бортовых электронных индикаторах // Космическая биология и авиакосмическая медицина. № 4, 1986. – С. 16-19.
5. ОСТ 1 00345-87 «Система отображения информации в кабинах экипажа. Общие эргономические требования».
6. ОСТ 1 02582-86 «Индикаторы и приборы механические и электромеханические. Требования к цветовому кодированию лицевой части».
7. Превик Ф., Эрколини У. Пересмотр концепции авиагоризонта обратной индикации // Вестник МНАПЧАК №4 (16), 2004 г. Кировоград: ООО «Полиграфическое предприятие «Код». – С. 10-26.
8. Справочник по инженерной психологии / Под ред. Б.Ф.Ломова. М.: Машиностроение, 1982. – 133 с.

9. Чучина Ю.П., Корзинкин В.С., Зотова В.Д. Экспериментальная оценка некоторых характеристик информации, отображаемой на экране цветной электронно-лучевой трубки // Эргономическое обеспечение проектирования и эксплуатации средств автоматизации, №31, 1986. – С. 54-61.

10. Энциклопедический справочник по авиационной эргономике и экологии / Под ред. Г.П. Ступакова, В.Г. Сыроватко, О.Т. Балуева. М.: Изд-во ИП РАН, 1997. – 512 с.

МАТЕМАТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

Шарафутдинова Г.Г.

доцент кафедры теории и методики начального образования,
кандидат физико-математических наук,
Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета,
Россия, г. Стерлитамак

Макунева Г.Г.

студент факультета педагогики и психологии,
Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета,
Россия, г. Стерлитамак

Потребность в игре и желание играть у детей дошкольного возраста необходимо использовать и направлять в целях решения определенных образовательных задач. Применение дидактических игр повышает эффективность педагогического процесса, кроме того, они способствуют развитию памяти, мышления у детей, оказывая огромное влияние на математическое развитие ребенка.

Ключевые слова: дидактическая игра, математическое развитие дошкольников.

Одна из важнейших задач воспитания ребенка – развитие его ума, формирование таких мыслительных умений и способностей, которые позволяют легко осваивать новое. На решение этой задачи должны быть направлены содержание и методы подготовки мышления дошкольников к школьному обучению, в частности, предматематической подготовки.

Математика – одно из средств воспитания и обучения детей дошкольного возраста, один из способов познания окружающего мира. Математика для них и учёба, и труд, и серьёзная форма воспитания. Занимаясь математикой, он изучает цвета, форму, свойства материала, пространственные отношения, числовые отношения.

Средством всестороннего развития и воспитания личности ребёнка выступает игра, которая является ведущей в деятельности дошкольника. Игра – огромная потребность растущего детского организма. Без игры нет и полноценного умственного развития. И эту потребность и желание играть у детей дошкольного возраста необходимо использовать и направлять в целях решения определенных образовательных задач. Руководя игрой, организуя жизнь детей в игре, воспитатель воздействует на все стороны развития личности ребенка: на чувства, на сознание, на волю и на поведение в целом.

С помощью дидактических игр педагог приучает детей самостоятельно мыслить, использовать полученные знания в различных условиях в соответствии с поставленной задачей. Дидактические игры являются ценным средством воспитания умственной активности детей, активизируют психические процессы (внимание, мышление, воображение и др.), вызывают интерес к процессу познания и, что очень важно, облегчают процесс усвоения знаний. Применение дидактических игр повышает эффективность педагогического процесса в целом, оказывая огромное влияние на математическое развитие ребёнка.

Для успешного обучения математике посредством игровых упражнений необходимо применять как предметы, окружающие ребенка, так и модели изучаемого материала. Математические развлечения: задачи-шутки, загадки, головоломки, лабиринты, игры на пространственное преобразование вызывают не только интерес своим содержанием, занимательной формой, но и побуждают детей рассуждать, мыслить, находить правильный ответ.

В дидактических играх детей привлекает необычность постановки задачи (догадайся, найди и т.д.) и способ её подачи (помоги Винни-Пуху определить, кто его соседи и т.д.). Каждая дидактическая игра решает определённую задачу, направленную на совершенствование математических (количественных, временных, пространственных) представлений детей. Существует огромное множество дидактических игр и упражнений, которые влияют на развитие творческих способностей у детей.

Дидактическая игра позволяет индивидуализировать работу, давать задания, посильные каждому ребёнку, с учётом его умственных и психофизических возможностей, и максимально развивать способности каждого ребёнка. Внимание ребёнка приковано к игре, к выполнению игровых задач, а между тем он преодолевает трудности математического характера, переносит имеющиеся знания в новую для него обстановку. Дидактическая игра будит детское воображение, создаёт приподнятое настроение, так как она доступна и понятна ребёнку. Положительные эмоции, возникающие во время игры, активизируют его деятельность, обеспечивают решение задач, которые связаны с развитием внимания, памяти и формированием способности сравнивать, сопоставлять, делать выводы, обобщения.

Дидактические игры можно разделить на несколько групп: игры с цифрами и числами, игры-путешествие во времени, игры на ориентировку в пространстве, игры с геометрическими фигурами, игры на логическое внимание.

Применение дидактических игр повышает эффективность педагогического процесса, способствует развитию памяти, мышления у детей, оказывая огромное влияние на умственное развитие ребенка. Обучая маленьких детей в процессе игры, необходимо стремиться к тому, чтобы радость от игр перешла в радость учения.

Результат дидактической игры – показатель уровня достижения детей в усвоении знаний, в развитии умственной деятельности, взаимоотношений, а не просто выигрыш, полученный любым путём. Игровые задачи, действия, правила, результат игры взаимосвязанны, и отсутствие хотя бы одной из этих

составных частей нарушает её целостность, снижает воспитательное воздействие. Главная цель любой дидактической игры – обучающая, именно поэтому основным компонентом в ней является дидактическая задача, которая скрыта от дошкольника игровой. Ребенок просто играет, но по внутреннему психологическому значению – это процесс непосредственного обучения.

Список литературы

1. Козлова В.А. Дидактические игры по математике для дошкольников. В 3-х книгах + методика. Серия: Дошкольное воспитание и обучение. М.: Школьная пресса, 2002. 56 с.

2. Корнеева Г. А., Мусейибова Т. А. Методические указания к изучению курса «Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста». М.: Просвещение, 1980. 47 с.

Научное издание

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ НАУКИ И ТЕХНОЛОГИЙ

**Сборник научных трудов
по материалам IX Международной научно-практической
конференции**

г. Белгород, 31 декабря 2015 г.

**В восьми частях
Часть VIII**

Подписано в печать 31.12.2015. Гарнитура Times New Roman
Формат 60×84/16. Усл. п. л. 9,53. Тираж 100 экз. Заказ 263
ООО «ЭПИЦЕНТР»
308010, г. Белгород, ул. Б.Хмельницкого, 135, офис 1
ИП Ткачева Е.П., 308000, г. Белгород, Народный бульвар, 70а