

СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ И ГЛОБАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОСТИ

в четырех частях

СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ

ПО МАТЕРИАЛАМ МЕЖДУНАРОДНОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
Г. БЕЛГОРОД, 31 МАЯ 2018 Г.



ЧАСТЬ 4

АГЕНТСТВО ПЕРСПЕКТИВНЫХ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ
(АПНИ)

СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ И ГЛОБАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОСТИ

Сборник научных трудов

по материалам
Международной научно-практической конференции
г. Белгород, 31 мая 2018 г.

В четырех частях
Часть IV

Белгород
2018

УДК 001
ББК 72
С 69

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

Редакционная коллегия

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

С 69

Социально-гуманитарные науки и глобальные проблемы современности : сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 31 мая 2018 г.: в 4-х ч. / Под общ. ред. Е. П. Ткачевой. – Белгород : ООО Агентство перспективных научных исследований (АПНИ), 2018. – Часть IV. – 172 с.

ISBN 978-5-6041146-8-1

ISBN 978-5-6041292-2-7 (Часть IV)

В настоящий сборник включены статьи и краткие сообщения по материалам докладов международной научно-практической конференции «Социально-гуманитарные науки и глобальные проблемы современности», состоявшейся 31 мая 2018 года в г. Белгороде. В работе конференции приняли участие научные и педагогические работники нескольких российских и зарубежных вузов, преподаватели, аспиранты, магистранты и студенты, специалисты-практики. Материалы данной части сборника включают доклады, представленные участниками в рамках секций, посвященных вопросам политологии, педагогики, психологии.

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

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

УДК 001
ББК 72

© ООО АПНИ, 2018
© Коллектив авторов, 2018

СОДЕРЖАНИЕ

СЕКЦИЯ «ПОЛИТОЛОГИЯ».....	6
<i>Джахаф Хаим Назар</i> БЕЛЫЕ ШЛЕМЫ	6
<i>Ковешников Г.В., Сметанин А.Г.</i> ПОПЫТКИ СОЗДАНИЯ ЭЛЕКТРОННОЙ ДЕМОКРАТИИ В РОССИИ	8
СЕКЦИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»	13
<i>Azarenkova M.I.</i> LANGUAGES' POSSIBILITIES EFFECTIVELY SHARED BY ALL THROUGH ROLE-PLAYS	13
<i>Narantsetseg B.</i> TEACHING METHODOLOGY OF MONGOLIAN ECONOMIC MENTAL HISTORY	15
<i>Oyunbold Ts.</i> IDIOMS CAN HELP STUDENTS TO IMPROVE THEIR VOCABULARY (ON BODY RELATED IDIOM EXAMPLES)	17
<i>Purevsuren T.</i> WORD ASSOCIATION AND THE RESULTS OF SOME EXPERIMENTS TO INTRODUCE IN TRAININGS.....	20
<i>Undarmaa Yo.</i> THE IMPORTANCE OF THE WARM-UP ACTIVITY IN THE FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM	23
<i>Андреева Е.К.</i> РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ОДАРЕННОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА.....	25
<i>Андреева Н.С., Винарчик Е.А.</i> ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАЦИИ ЮНОШЕЙ, ПРОШЕДШИХ СРОЧНУЮ ВОЕННУЮ СЛУЖБУ	28
<i>Байбурина Л.М., Дядюрина Н.А., Мудрик Н.И., Исламгулова В.Н.</i> РОЛЬ ДОО В РАЗВИТИИ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ	30
<i>Барамыгина Т.В., Сорокина М.В.</i> ИЗОБРАЗИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ В СООТВЕТСТВИИ С ФГОС	33
<i>Барсегян Г.Г., Винарчик Е.А.</i> ИССЛЕДОВАНИЕ ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ НАЧАЛЬНЫХ КУРСОВ К БРАКУ	35
<i>Беляев Г.Ю.</i> ОСНОВНЫЕ ФУНКЦИИ СРАВНИТЕЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В СОЕДИНЕННОМ КОРОЛЕВСТВЕ ВЕЛИКОБРИТАНИИ И СЕВЕРНОЙ ИРЛАНДИИ	37
<i>Богомазова Э.А., Савельева Г.В.</i> ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ	42
<i>Бредихина В.Н.</i> ДЕТСКАЯ ЛИТЕРАТУРА СЕРЕБРЯНОГО ВЕКА: К. БАЛЬМОНТ. КНИГА «ФЕЙНЫЕ СКАЗКИ».....	45
<i>Васенина О.Ю.</i> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО РАЗВИТИЯ ЦЕЛЕНАПРАВЛЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ ЦВЕТА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ЖИВОПИСИ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	48

Василенко С.С. К ВОПРОСУ ОБ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ.....	51
Винокурова Е.В., Сульженко А.Л. ЭФФЕКТИВНОСТЬ РОЛЕВОЙ ИГРЫ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ (НА ПРИМЕРЕ МАДИ).....	54
Гагай В.В., Феденкова Т.В. ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИЕ ОТНОШЕНИЯ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ВЫУЧЕННОЙ БЕСПОМОЩНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	57
Ермилова А.О., Винарчик Е.А. ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОГО И ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЕЙ ПОДГОТОВКИ.....	62
Исаков М.М., Усмонов А., Набиева Г. ИНТЕРАКТИВНЫЕ ФОРМЫ ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ.....	65
Каменецкая А.А. ПОДГОТОВКА УЧАЩИХСЯ В МАГИСТРАТУРЕ ИНЖЕНЕРНЫХ ВУЗОВ К ПУБЛИКАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	68
Камышеникова А.Н., Ельцова О.В. ИГРА В РАМКАХ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	74
Каримов Н., Эгамбердиева Б., Нейматов Н. НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ АВТОМАТИЗИРОВАННЫХ ОБУЧАЮЩИХ СИСТЕМ	76
Клепиков А.К., Попкова Д.С. ФОРМИРОВАНИЕ БАЗОВЫХ ЗНАНИЙ ВЕБ-ПРОГРАММИРОВАНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ В ШКОЛЕ	81
Клессова В.А., Гусева И.Н. МЕТОДИКА РАБОТЫ НАД РАСШИРЕНИЕМ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ 4-ГО КЛАССА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ АРИФМЕТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА	83
Кузнецова А.В. МЕТОДЫ МОНИТОРИНГА ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЧЕРЕЗ «ДНЕВНИКИ ДОСТИЖЕНИЙ»	86
Кузнецова Я.А. ОСОБЕННОСТИ ПОНИМАНИЯ ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	91
Кулипанова М.В., Гамова Е.Н. ВОСПИТАНИЕ НРАВСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЧУВСТВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	95
Лесная С.А. К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ДЕТСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРОЙ.....	99
Литвинова Л.Ф., Севостьянова А.А., Изотова Е.Н. РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ В СИСТЕМЕ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ	104
Логинова К.С. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ НА КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЯХ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ДЦП.....	107

Максакова Н.А. ОСОБЕННОСТИ РЕШЕНИЯ ПРОСТЫХ ТЕКСТОВЫХ АРИФМЕТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ ПЯТИКЛАССНИКАМИ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ.....	113
Миннибаев Э.Ш., Васенков Н.В., Миннибаева М.Ш. ФАКТОРЫ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО УСПЕХА СТУДЕНТОВ	119
Осьмушко Р.Д. ТЕАТРАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА КАК СРЕДСТВО ХУДОЖЕСТВЕННО- ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ	123
Пластинина Е.М. ПРОБЛЕМА ВЛИЯНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА КОГНИТИВНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНУЮ СФЕРУ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА	126
Сажина Ю.А. К ПРОБЛЕМЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДООУ И СЕМЬИ В ОРГАНИЗАЦИИ ДОСУГА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	130
Селиверстенко А.В., Доронина С.И., Бутенко И.Ю. СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ СРЕДСТВАМИ ИСКУССТВА В ДООУ	134
Семишкурова А.А. ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АЛЬТЕРНАТИВНЫХ СРЕДСТВ КОММУНИКАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ОБЩЕНИЮ ДЕТЕЙ С ВЫРАЖЕННЫМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ	136
Сорокина С.А. ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕСТВЕННОСТИ КАК ФАКТОРА ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ В КОЛЛЕКТИВЕ	139
Такшеева Т.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ДЫХАТЕЛЬНЫХ ТРЕНАЖЕРОВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ФИЗИОЛОГИЧЕСКОГО ДЫХАНИЯ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ.....	143
Тарасова А.И. ДИДАКТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ИЗУЧЕНИЯ ИНТОНАЦИОННОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	145
Темняткина О.В. ИНТЕГРАЦИЯ СТАНДАРТОВ WORLDSKILLS В СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ	149
Устинова Н.А., Лазаренко Г.М. СЕМЕЙНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ.....	153
Ухалова Е.В. ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	158
Черненко В.В., Богатырев В.Г. К ВОПРОСУ О СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВУЗЕ	165

СЕКЦИЯ «ПОЛИТОЛОГИЯ»

БЕЛЫЕ ШЛЕМЫ

Джахаф Хаим Назар

студент кафедры политологии Института социально-гуманитарного образования,
Московский педагогический государственный университет, Россия, г. Москва

Данная статья посвящена событиям на Ближнем Востоке и командам спасателей, которые рискуют своими жизнями ради спасения других людей. В статье описана организация «Белые шлемы» и насколько их организация связана с радикальной группировкой «ИГИЛ».

Ключевые слова: Ближний Восток, Белые шлемы, Сирия, смерть, война, террористы.

Многие СМИ обвиняют Белые Шлемы в том, что они имеют террористические связи в Сирии, указывая в заголовке статьи: «реальная гражданская оборона Сирии – ложь, а белые шлемы – это самозванцы». Данная информация не дает никаких доказательств в том, что это правда. Вместо этого они в значительной степени подразумевают, что белые шлемы являются террористами, потому что они действуют в районах, находящихся в оппозиции. Но Белые шлемы утверждают, что они нейтральны и безоружны, что отчасти далеко от истины согласно СМИ. Как объясняет журналист Ванесса Били: «Если мы посмотрим на то, что они нейтральная группировка, то почему же они полностью включены в террористические районы и постоянно находятся там, будь то преимущественно фронт Аль-Нусра, ИГИЛ или любая из различных связанных с ними террористических группировок [1].

Били также отметила, что белые шлемы также «оказывают медицинскую помощь террористам, они воруют оборудование из Турции и отправляют их в районы, где находятся террористические группировки. Они были сняты на видео, где они принимают участие и содействуют казням гражданского населения в Алеппо. Они публикуют праздничные видеоролики на своих страницах в социальных сетях».

Конечно, альтернативные средства массовой информации в течение многих лет демонстрировали «белые шлемы», возможно, как, одну из самых крупных и самых сложных военных пропагандистских операций, задуманных западными державами, чтобы поколебать общественное мнение на фоне изменений режима в Сирии.

Когда было загружено недавнее видео «mannequin challenge», это были альтернативные СМИ, которые узнали об этом, обратили на это внимание, из-за чего в дальнейшем, видео приобрело вирусный характер в интернете. Именно альтернативные СМИ разоблачили тот факт, что предполагаемая «спасательная организация» создавала поддельные видеоролики для военной пропаганды.

Только после того, как альтернативные СМИ подняли эти проблемы, и более подробно изучили эти факты, только тогда на это обратили внимание и другие СМИ и в том числе CNN. Если бы данной проблематикой не начали заниматься, её бы проигнорировали [2].

Но стоит ли верить в то, что «Белый шлемы», это террористическая организация или группа, которая с ними сотрудничает. Существует также большое количество и реальных фактов, доказывающие обратное.

Все войны порождают путаницу, хаос, но даже самые жестокие споры порождают проблески надежды или побуждают людей положить свою жизнь на ал-

тарь. Тем не менее, за годы революции и войны в Сирии, появилось большое количество преступников, беженцев и в том числе и выжженная земля, напоминающая Сталинград времен Второй Мировой Войны [3].

Почти все официальные члены «белых шлемов» были мужчинами до тех пор, пока в октябре 2014 года не образовались две женские команды. Это 62 женщины, которые прошли подготовку в области медицинской помощи и легких поисково-спасательных работ. Они реагируют на различную опасность, как взрывы бомб и ракетные удары, после чего отправляются на места событий и помогают выжившим.

В некоторых случаях, это единственная надежда для других женщин или девочек, попавших под обломки. В самых консервативных общинах Сирии, люди отказывались позволить мужчинам-добровольцам спасать женщин и девочек, но женщины вмешались, чтобы помочь тем, кому не помогли бы. Теперь они вдохновили сотни людей по всему миру, от Перу до Пакистана, пожертвовать более 100 000 долларов, чтобы купить им шесть машин скорой помощи, которые им нужны для их спасательных миссий [4].

Через шесть лет после мирного восстания в Сирии, политики и средства массовой информации в значительной степени забыли, что ООН называет «величайшей гуманитарной трагедией нашего времени». Но сирийцы этого не забывали. Вот почему они начали кампанию в Сирии, чтобы создать глобальное движение, направленное на мирное и достойное будущее для всех сирийцев. Белые шлемы не Сирийская гражданская оборона, но считают, что то, что они делают, удивительно, и должно поддерживаться людьми во всем мире.

Из слов Раед аль Салеха, главы сирийской гражданской обороны «белые каски»:

«Когда первая команда добровольцев откликнулась на авиаудар, они не подозревали, что это была химическая атака и все они были отравлены. Затем прибыла вторая команда, и мы начали спасать раненых. Было очень много пострадавших. Ситуация требовала решения далеко за пределами наших возможностей, и мы не смогли спасти всех. Мы прибегали к использованию пожарных шлангов для вымывания смертельных химикатов с детских тел.

Эта химическая атака в Хане Шайхун была только началом. Через четыре часа наши спасательные команды были атакованы в нескольких районах. Наш центр в Хане Шайхун был уничтожен шестью авиаударами, а близлежащая больница Аль-Рахма была также взорвана. В провинции Идлиб были нападения, которые парализовали наши команды и нашу способность реагировать.

Фотографии в СМИ, показывающие наши команды, реагирующие на химическую атаку, вызвали сильную реакцию сирийского режима. В пятницу наш центр в Джиср-эль-Шугуре был поражен, убив двух наших добровольцев и ранив троих. Один из ударов был настолько сильным, что мы не смогли найти части тела нашего коллеги, чтобы похоронить его.

Все разговоры сейчас касаются ударов по воздушной базе Шайрат, используемой при нападении с отравленным газом. Мы надеялись, что нацеленность на эту авиабазу ограничит количество смертей. Но мы замечаем, что забастовка не воспринималась всерьез, и вчера боевые самолеты взлетали с той же авиабазы.

Чтобы защитить мирных жителей в Сирии, нам нужно, чтобы все эти самолеты были остановлены.

Пока они летают, режим продолжает бомбить гражданские лица со всех видов оружия. За последние несколько лет было проведено более 120 химических атак, не говоря уже о применении запрещенных видов оружия, таких как кассетные бомбы и «бункерщики» в жилых районах.

Нужны безопасные районы в Сирии, чтобы люди могли вернуть нормальную жизнь. Граждане хотят место, где их дети смогут снова ходить в школу, место может появиться какое-то подобие нормальной жизни.

Нужны быстрые, серьезные и большие шаги со стороны стран мира, чтобы привлечь к ответственности тех, кто использует химическое оружие против гражданских лиц в Хан-Шайхун, Гута и многих других местах в Сирии.

Я искренне надеюсь, что впервые мир будет прислушиваться к сирийским гражданским лицам и предпримет шаги, чтобы прекратить эти убийства навсегда» [5].

Несмотря на все старания организации война продолжается и разгорается всё с новыми силами. И не только Сирия, но и практически все арабские страны принимают участие в военных операциях, что является с одной стороны, ужасными событиями в арабском мире, и с другой стороны, складывается положительно для западных держав.

Список литературы

1. Are the Syrian 'White Helmets' Rescue Organization Terrorists? URL: <https://www.snopes.com/fact-check/syrian-rescue-organization-the-white-helmets-are-terrorists/>
2. URL: <https://goo.gl/3y6Z23>
3. Today's lesson in this Syrian classroom? How to protect yourself from chemical attacks. URL: <https://goo.gl/jzPmv2>
4. Support the white helmets. URL: <https://www.whitehelmets.org/en>
5. The Syria campaign. URL: <https://www.facebook.com/TheSyriaCampaign>

ПОПЫТКИ СОЗДАНИЯ ЭЛЕКТРОННОЙ ДЕМОКРАТИИ В РОССИИ

Ковешников Г.В.

студент третьего курса института истории и международных отношений,
Кемеровский государственный университет, Россия, г. Кемерово

Сметанин А.Г.

старший преподаватель кафедры физического воспитания,
Кемеровский государственный университет, Россия, г. Кемерово

В статье рассматриваются попытки создания в России электронной демократии. Описываются уже сделанные на этом пути шаги. Дается оценка уровню развития электронной демократии в Российской Федерации. Поскольку взаимодействие граждан и государственной власти посредством сети-интернет открывает широкие возможности для людей, в том числе и открывает возможности влияния на принятие законов. Таким образом, электронная демократия может стать эффективным каналом политической коммуникации и открывает пространство для участия в политике широких слоев населения.

Ключевые слова: электронная демократия, демократия, политическое участие, политическая коммуникация.

Первые попытки внедрения элементов электронной демократии в России начались сравнительно недавно. Первые шаги на этом непростом пути были сделаны нашим государством в 2002 году, когда была принята федеральная целевая про-

грамма «Электронная Россия». Программа должна была способствовать развитию технологий электронного правительства, среди её целей было «кардинальное ускорение процессов информационного обмена в экономике и обществе в целом, в том числе между гражданами и органами государственной власти, повышение эффективности государственного управления и местного самоуправления». В 2010 году закончился срок реализации программы, итоги были неутешительны: электронный документооборот введен не был, электронные средства коммуникации между гражданами и государственной властью так и не заработали. Эффективность государственного управления за годы программы только снизилась – это был провал.

Правительство осознавало, что потерпело неудачу, главной причиной которой стало замедленное развитие информационного общества. Государством было принято решение изменить подход к своей политике в области ИТ. Пришло понимание того, что ценны не внедренные технологии и разработанные информационные системы сами по себе, а то, какую пользу они приносят гражданам, бизнесу, всему обществу.

В связи с вышесказанным принимается новая программа, разработанная для создания цельной и эффективной системы использования ИТ в институтах политического менеджмента и осуществлении внутренней государственной политики, при которой граждане получают максимум выгод, получившая название «Информационное общество».

За годы её реализации был создан интернет-портал «Портал государственных услуг Российской Федерации», который формально заработал в 2009 году, при этом реально стал развиваться с 2011 года. К концу 2011 года на сайте предоставления государственных услуг было представлено порядка 35 тысяч услуг, в том числе 1 тысяча федеральных, 12 тысяч на региональном уровне, 21 тысяча на уровне муниципалитетов. Число авторизованных пользователей, использующих веб-сайт, составило 1,3 миллиона человек. По данным на 2018 год, число пользователей портала гос. услуг составило 65 млн человек, при этом среди активных пользователей Глобальной сети 71 % населения Российской Федерации, или 87 млн человек. Таким образом, на основе приведенных нами статистических данных, граждане активно используют портал государственных услуг, даже несмотря на его ограниченность. Это вызвано множеством факторов, в том числе и тем, что в РФ широко распространена коррупция и взаимодействие с органами власти через интернет значительно снижает вероятность что кто-то попросит взятку или будет «давить» на человека. При этом это снижает количество бумажной волокиты и уменьшает количество времени, потраченного на сидение в «бесконечных» очередях.

Идентификация гражданина в системе гос. услуг происходит посредством введения паспортных данных, однако это не дает гражданину возможностей пользоваться всем спектром предоставляемых услуг, что рационально и соответствует законам РФ. Для прохождения полной аутентификации на портале, необходимо пройти первую ступень регистрации самому и вторую получив код регистрации по почте либо через специальные «центры авторизации», которые находятся в различных государственных и окологосударственных учреждениях.

Разумеется, подобный портал является прорывным в Российской Федерации в области оказания услуг гражданину от государства, однако изначально в сервисе был заложен куда больший потенциал, в том числе возможность голосования, участия в дискуссиях и общественных слушаниях, но по каким-то причинам российское правительство не заинтересовано в реализации этих функций. А в связи с тем,

что электронный документооборот так и не был введен окончательно, то каждый электронный запрос и бумага дублируются на бумажном носителе и также носят по кабинетам, но уже не гражданами, а чиновниками. Таким образом, это опять слабо повлияло на эффективность госуправления и на экономию бюджета, а только способствовало раздуванию штата чиновников и еще большей бюрократизации, но уже внутри государственных и муниципальных организаций.

В настоящее время в нашей стране есть множество проектов, целью которых является налаживание взаимодействия между государственной властью и гражданами посредством Глобальной сети. Было осуществлено множество попыток использовать интернет в качестве коммуникативной площадки для реализации политических процессов, но их влияние в обществе минимально, что зачастую связано с тем, что они организованы с целью демонстрации приверженности демократии и её институтам, однако в реальности, не имеющие никакого влияния на процессы принятия и реализации политических решений.

К таким проектам можно отнести «AlterRussia», где граждане, находясь в альтернативной реальности могут предлагать и продвигать законы или поправки в виртуальной России. В случае если закон пройдет, или будет широкий общественный резонанс, связанный с ним, то такой проект донесут до реальной государственной власти в России, чтобы чиновники, депутаты и министры подумали о возможности его реализации.

Нельзя не отметить проект «Демократор», запущенный в 2010 году. Здесь граждане могут обсуждать общественные, социально-значимые проблемы, формировать обращения и в дальнейшем отслеживать как представители местной или государственной власти работают по их коллективным запросам.

Последним, но не по значимости, мы хотели бы описать проект «Прямая викидемократия». Данный ресурс представляет гражданам возможность для организации интернет-выборов в ГД РФ, при участии всех партий Российской Федерации, как зарегистрированных, так и нет. Целью проекта является привлечение граждан к созданию эффективных, справедливых и демократических социально-политических институтов с помощью Глобальной сети. Используя данные проект властные органы стремятся увеличить число граждан России, заинтересованных и соучастных при решении общих проблем и задач.

Мы можем с уверенностью утверждать, что первые шаги на пути построения полноценной электронной демократии уже сделаны. И хотя сервисы, существующие в стране сегодня не способны организовать электронное волеизъявление, в скором будущем, в том числе в связи с дальнейшим развитием информационных технологий, это будет возможно. А значит то время, когда каждый гражданин нашей страны будет обладать правом на активное обсуждение вопросов касающихся своей страны, а также возможностью влиять на принимаемые решения и осуществление контроля за ними, уже не за горами, потому что от этого зависит будущее страны и её благосостояние.

В целом общемировая тенденция развития государств по пути становления электронной демократии сохраняется и страны продолжают развивать данное направление, по-разному примеряя на свои демократии опыт государств уже включивших какие-либо институты электронной демократии. Однако не стоит считать, что Россия сильно отстает или опережает другие страны в этом вопросе, пока что практически все страны находятся на стадии поиска продуктивных решений внедрения элементов электронной демократии.

На сегодняшний день мы можем говорить о том, что электронная демократия в РФ находится только на стадии начальной стадии становления, однако пока что все граждане системно участвуют в управлении страной только посредством «традиционных выборов»; – редких голосований по ключевым вопросам, на смену этому косному формату придет современный, когда «авторизованный»; через систему а ля «электронный парламент» гражданин сможет активно голосовать по самому широкому кругу вопросов, касающихся как развития всего государства, так и частных проблем, связанных с системой местного самоуправления.

Это приведет к утрате функций парламента и устареванию института представительства. Законы будут создаваться, ставиться на голосование и приниматься гражданами, а также редактироваться. При этом все равно в народе сохранятся свои авторитеты, но это будет весьма незначительно, ведь де-факто все граждане будут равны между собой.

В рамках такого общества у людей будет максимально упрощенный доступ ко всей информации, в том числе касательно кандидатов на различные должности. И, соответственно, если граждане будут назначать, то они также будут иметь возможность сместить с должности даже высоких руководителей.

Электронная демократия окажет положительное влияние как при решении вопросов в федеративных государствах, так и унитарных, при этом решениям вопросов на местах отдается предпочтение. При подобной прозрачной технологии выборов текущие проблемы, с которыми сталкивается население национальных республик (клановость и пр.), исчезнут сами по себе.

Однако есть большое количество достаточно убедительных аргументов против стратегий перехода к электронной демократии. Так, считается, что данная форма демократии, со всей своей инструментальной цифровой полнотой не решает проблем с обработкой информации – граждане попросту окажутся завалены массивами информации и не будут способны принимать правильные решения, тем самым покинут цепочку управления государством. Но самый значимый аргумент состоит в том, что существование электронной демократии не представляется рациональным при наличии «большого правительства», осуществляющего повсеместное масштабное вмешательство в процесс принятия политических решений гражданами. То есть, рассуждая по сути, мы приходим к выводу, что прямое участие граждан в работе политических институтов оказывается лишним шагом, повторяющим функции е-правительства, в том числе потому что действия граждан будут диктоваться действиями их государства, что будет сводить на нет их «свободную волю» и собственное политическое мышление. Таким образом, прямая демократия может стать реальной только в случае радикального сокращения полномочий государства, фактически это ликвидация государства в его современном понимании.

Однако, несмотря на то, что концепция электронной демократии кажется чрезвычайно противоречивой, постепенное внедрение её институтов способно предотвратить многие проблемы в жизни социума.

При проведении электронного голосования при электронной демократии обеспечиваются объективные условия для выявления и фиксации мнений избирателей, и именно поэтому базис оснований и порядок его организованного применения носит закрепленный характер относительно каждой формы осуществления, изучаемой нами модели демократии.

Таким образом, электронная демократия как феномен представляется нам весьма сложным и недостаточно изученным на сегодняшний день. Эта форма де-

мократического устройства государства несёт за собой множество проблем, связанных со сменой уже устоявшегося общественного уклада, однако при этом страна, эффективно внедрившая институты электронной демократии, способна добиться огромных успехов уже в самом скором будущем.

Список литературы

1. Концепция развития в Российской Федерации механизмов электронной демократии до 2020 года. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://edemocratia.ru/s/blog/msg?textId=10292940>
2. Об утверждении новой редакции государственной программы «Информационное общество (2011-2020 годы)». // Режим доступа: <http://government.ru/docs/11937/> (дата обращения: 10.05.2018).
3. Туронок С. Г. Интернет и политический процесс // Общественные науки и современность. 2001. № 2.
4. Чеботарева А.А. Механизмы электронной демократии: возможности и проблемы их реализации в Российской Федерации // Правовая информатика, 2012. № 3. С. 52.
5. Шиховцев Е.Б. Сумма Перемен. (Программа практического перехода к электронной демократии в России) [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://mir.k156.ru/summ/summa1.html> (дата обращения: 25.05.2018).
6. Калиушко И.Б., Демкова М.С. Электронное управление – путь к эффективности и прозрачности государственного управления. // Режим доступа: <http://emag.iis.ru/arc/infosoc/emag.nsf/BPA/b42346835..6> (дата обращения: 10.05.2018).
7. Трутнев Д.Р., Уткин В.В., Чугунов А.В. Организационно-правовое обеспечение развития информационного общества и электронного правительства в Российской Федерации. Учебное пособие. СПб.: НИУ ИТМО, 2009. – 96 с.

СЕКЦИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»

LANGUAGES' POSSIBILITIES EFFECTIVELY SHARED BY ALL THROUGH ROLE-PLAYS

Azarenkova M.I.

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

The article describes the role-plays in multicultural group as one of the most effective methods of teaching foreign language for building professional skills and competencies connecting with speaking, listening, writing and the art of a public speech if necessary.

Key words: role-plays, multicultural relations, behavioral situation, nationalism, overcoming misunderstanding and conflicts, aspect of coexistence, communicative forms.

*«Peace is not a relationship of Nations. It is a condition of mind brought about
by a serenity of soul. Lasting peace can come only to peaceful people»
Horace E. De Lissier*

*«Self-determination is not a mere phrase. It is an imperative principle of action,
which statesmen will henceforth ignore at their peril»
Woodrow Wilson, 1856-1924, 28th US president*

The meaning of role-plays is evident not only in the students' auditorium, but as the effect of testing on teaching and learning. It is known as backwash. It may be different, but always good if it was based directly on analysis of the English language needs of students and teachers for the sake of sustainable development of professionals and personalities in close integration of the mental, psychological and cultural approaches to those trained in the situation of teaching and upbringing. So, our interpretation of the language as a corner stone of personal development is equal to ever discussed by UNESCO statesmen and approved by the very life. Why the role plays of different types are so effective? Why they are methods and tool of personal development of the taught one in the field of a team-cooperation. The practical experience shows the influence of all languages as a strong instrument of communication. Each language is a unique source of meaning for understanding and expressing reality. All languages are linked through their origins and borrowing, having so much in common. Irina Bokova called all languages «wellsprings of knowledge», because all languages are essential for the transmission of knowledge and information. All languages are of vital importance to manage the cultural diversity of our world and achieve the internationally agreed development goals.

The role-plays are among the best methods of learning and understanding languages from the position of common sense, good will and eternal UNESCO values.

Everybody educated and thoughtful begin someday prognostication of the future by taking a look what might be expected to happen in world-communication in the next ten or twenty years. There are two main ways of doing research in this field.

The clever man's way is to build approaches, clear and correct items of activity, which give right, accurately controlled communication in the multicultural world.

Overcoming misunderstanding and conflicts in people's relations may be called basic and common to all progressive societies.

The students were rather independent and productive in the approach to the solving of the problem itself.

Coordination among History, Languages, Literature, Earth Science and Religions would help students understand interdependence and nature of conflicts at a definite stage of societies' development.

In the course of the series role-play' concept working out, there are new problems and new complexities to be disentangled every time that we extend the range of our observation not only conflicts, but stades and specific features of different stages of the world (countries) development. Knowledge in Psychology influenced greatly upon emphases of the Evaluation Standards of studying all aspects of information.

This is the scientific approach to the role-plays. The practical part of it consisted in working out of the concept by the students independently.

The students have contributed to many communicative forms. Among the others they have chosen rather effective one named as "Don't stop talking... Some Do 's and Don'ts of communicating". These are some items to have been discussed:

- Do you have your whole family practice good communication skills from the most trivial conflicts like who is the leader to lead and who is a person to obey?
- Do you best to understand what's really on your close and far ones mind. Practice listening for the meaning, not just the words your surrounding speaks.
- Don't belittle, attack, or destructively criticize. Respect your opponent's feelings, even you disapprove of his or her action from the first glance
- Don't give a standard lecture when your opponent has a problem. Don't use statements like: "After all we have done for you...", "I am really concerned about your health ...", etc.
- Do use praise. Everyone loves to be appreciated. But Don't use it manipulative or you could lose your people trust.
- Don't let angry words be your last words on an issue. If it comes to a shouting match, call time out and allow for a cooling-off period. Your goal is to find a solution, not win a war.
- Don't give in, and Don't give up if at first you do not succeed. Try different approaches. It may take time for your point of view to sink in.
- The students discussed the manner and ethics of communication of the sides against nationalism. Among more than one hundred terms of positive and negative communication they have chosen such positive as: confidence, sympathy, objectivity, compromise, trust, kindness, wisdom, charity, – and such negative as aggression, collision, chantage, conflict, discrimination, confrontation, discredit, opposition, escalation.

There were several ways to select topics for discussion to overcome nationalism theoretically and then use Knowledge in practice. Selecting an outside source for discussion as Internet and mass-media news, for example, had advantages and disadvantages. The biggest advantage was that the information was urgent and spread widely. The disadvantage was in a lack of true knowledge about countries and people involved in the conflict-events. Special training seminars as role play with students help to raise their education level and enrich their intellectual possibilities. It is well-known that to be armed with information means to be defended or protected from negative and wrong activity of individual as well as a society as a whole. The more we know the more effective we are in our improving the world on the base of human values against nationalism.

The series of the Role-plays resulted of students answers concerning the concept, structure and real effect of common teacher's-student's work.

To great satisfaction of the independent observers the answers of the students appreciated itself highly the positive meaning of Role-plays.

References

1. Ultimate investment quotations. Capstone, the USA, 2005, p. 160.
2. Keep talking. Communicative fluency activities for language learning. Frederic Klippel. Cambridge handbooks for language teachers. Cambridge University press, 1984, pp. 26-27.

TEACHING METHODOLOGY OF MONGOLIAN ECONOMIC MENTAL HISTORY

Narantsetseg B.

Master in business, Marketing teacher at department of business,
Khovd State University, Mongolia, Khovd

Human intelligence, psychiatric pace, and wealth created in the XIX-XX century have been developed. However, let's compare the level of development of Mongolia to today's world. Mongolia is from agriculture to human knowledge, paying attention on the education and establishment of a society with open society, the supply of natural products with artificial products and the proprietorship of private property (constitution) in parallel.

Key words: people, capital, society, agriculture.

It is been thought that multi concepts from one concept with methods of advancing education rather than enrichment of wealth.

Mongolia has no way to dislike the way or the world's progressive way. In order to align with these developments, Mongolians are interested in what direction we are in today's situation:

- The percentage of population in the country where the Internet is used by computers.
- The achievement of science is beyond the scope of one country, not only internationally, but also to a business household.
- Increase the level of capital by raising the speed of brain thinking from information-driven training.
- We are interested in unlimited use of reduced consumption.

The question is how Mongolia and Mongolians are worthy of how they can be overcome by others.

It is even more important to combine the knowledge that the students will need to combine with the economic development orientation and work with them.

Therefore, in order to teach a knowledge of Mongolian economic thinking history, we aim to establish the following order of sensitivity in each topic.

1. What kind of topic is relevant to the historical context?
2. What are the advantages and disadvantages of the current situation?
3. What are the issues at the current level?
4. How are the issues that Mongolia, the government and citizens are willing to address, and what are the opportunity, and what are the risks?
5. How is the problem solved at the global level? Direction to develop the order of succession.

Therefore, efforts are being made to brainstorm the sequence of the students' reading abstracts and to summarize the main conclusions of the topic, prepare the exam, and answer the exam questions.

In the classroom: Let's take an example of how to summarize one of the key findings in the bookshop: (1940: many people were suffered from the dzud in the 1940s killed many animals and about three thousand).

Advantages: In the future, there are many ways to deal with natural disasters (ie, preparing hay for livestock, maintaining and strengthening livestock), development of farms such as agriculture and fishing.

Disadvantages: Over-worshiping the productivity of livestock has become a people dependent on livestock.

Describe the current situation: the frequency is still in 660 years. Scientists are reminded that (academic Davaajamts) has suffered a lot of damage. In the long run: students begin to explain the need to improve animal husbandry.

It begins with interest to talk about foreign countries with livestock like Mongolia. At present, the constitution of Mongolia is <livestock is a national treasure and is under state protection. > To make disassociation, it is necessary to change the mind. All these thoughts are about 1 to 3 minutes long. It's a lie that it's all about making the students think of them. However, scientists, according to the definition of Toinbii, the driving force of social development is considered as "creative minority" or elitist. Therefore, it is important for us to elicit elites, but to clarify, especially for entrepreneurs /businessmen/.

From this perspective, it is aimed at improving the intellectual ability to think systematically to provide the world standard level, and to provide imagination, abstract mentality, and speed of thinking. This is the basis for the application of knowledge.

So what is the use of the Mongolian way of thinking is to develop Mongolia's unique mental sensation in solving world-class problems.

- Choosing Mongolia's Leading Growth (5 th tiger)
- Use of electronic and bio-civilization methods in Mongolia to compete in a competitive market instead of low agro-based agricultural and mechanized industries. / Bolivian farmers are not watching television and listen to the weather in the internet and collect the seeds.

- Make cattle breeding farms / Farmer type /
- Transfer to the method of migration (to become a highly developed country)
- Work with overseas advice on how to get advice abroad
- We are moving towards the production of final products for the production of finished goods and for globalization (globalization).

The realization of our past history and the realization of our present and future perspective is the basis for our self-improvement. There are currently 3 issues that are uncertain about their future imagination.

1. Globalization / globalization / century? Asian century?
2. Is the people's equal relationship?
3. Are internal information reaching out? or is it a question of whether foreign data can become a knowledge of the richness of the knowledge and the existence of wealth?

Each citizen of Mongolia warns that in the knowledge and information era, every citizen of Mongolia will live up to the present and future well-being of knowledge and ability to work hard. I have set goals to train this problem.

References

1. History of economic thought Kh. Tsevelmee, B. Altantsetseg UB 1997.
2. Economic Theory G. Tserendagva UB 2001.
3. Economic Development and Security UB Compilation 2002.
4. History of Economic Theory B. Namsrai UB 1999.

5. Historical Economic Thinking of Mongolia G. Tserendagva UB 2004.
6. Economy magazine UB 2011, 2014 and 2015
7. www.google.mn

IDIOMS CAN HELP STUDENTS TO IMPROVE THEIR VOCABULARY (ON BODY RELATED IDIOM EXAMPLES)

Oyunbold Ts.

Lecturer, Master of linguistics, Khovd University, Mongolia, Khovd

Idiomatic expressions in any language are the main indicators of understanding the target language and culture. As a huge, vibrant and basic structure of the traditions and cultures of specific people and their ways of thinking, it takes a long time to take shape gradually. The more idiomatic expressions we know in the target language, the better we will know. We decided to use the idioms associated with the human body in our work.

Key words: thinking, tradition, idiom, intermediate or advanced level students, understanding.

There are many useful ways of language teaching. Recently I realized that using idiomatic expressions is one of the essential ways of learning languages so I am trying to use it in my teaching. Of course it is not an easy task. Any idioms in different cultures are hard to understand their meanings. However, it is an inescapable phenomenon to master. In other words, we know it is a cognitive process of different cultures. They are the results of thousands of years of the individual people's life- style, tradition, culture and a specific feature of thinking. In summary, it is a whole fixed structure.

Both languages, Mongolian and English, are rich in idiomatic expressions. For Mongolian, fixed units have different names, are called differently, such as a phrase, idiom, phraseological sentence and paraphrase. Researchers study and classify phrases in semantics, grammar and environmental conditions. Several works on phrasal verb structure, semantics, function and usage of Mongolian are published and have been used by foreigners to learn Mongolian and its culture since 2007 [1, p. 32].

Those expressions mentioned above (a phrase, idiom, phraseological sentence, proverb) are called by researchers "fixed expressions" universally under a big cover or umbrella [3, p.17].

It is a wide theme, so I have aimed to do the research of teaching to pre-intermediate students in detail just in the idioms related to body parts.

Mongolian and English people have different ways of thinking. To prove this, as a teacher I give sentences with two or more idioms to my students have them translate and tell their true understanding at the beginning of each class. At first they cannot give the right answers but gradually they make great progress in their learning of English. For example here is a list for one of my lessons:

1. A: -Break a leg! – B: – Everyone says someone broke his leg as a result he can't walk.

A: – In this case the teacher gives an example sentence on the board: Today's the big game, eh? Break leg!

B: – They answer: Be careful, Their understanding again incorrect (Don't be injured!)

The teacher corrects their misunderstanding with synonym correct meaning is GOOD LUCK!

2. A: -cold feet. B: They say Our feet are cold.

A: Your answer is again not enough so I shall give you and close example on the board: My sister didn't get cold feet until she put her wedding-gown- on

In a minute, two or more answers were closer. They say she wasn't afraid. (nervous)

Before teaching idioms, as a teacher I prepare a list of idioms related to the topic which I planned in the lesson plan. /Shown below in chart-1/ Idioms are important but difficult to learn. They are required much time to master. Not too many at once. Between 3 or 5 is enough. Some teachers think idioms should be taught only to higher intermediate or advanced level students not beginners or pre-intermediate ones. I'm against the thought. If we skip teaching them idioms, they'll miss learning an important cultural elements of the language and can never speak fluently as native speakers do.

Table

No	Idiom	meaning	Example
1	cost an arm a leg	Be very expensive	These cakes are delicious, but they cost an arm and a leg .
2	cry your heart out away	cry very hard	I cried my heart out when my best friend moved away.
3	Face the music	meet, stand up to unpleasant consequences, for example criticism or punishment	I stayed out all night. When I eventually got home I had to face the music from my wife.
4	(my) flesh and blood.	relative	I have to hire Mia. She's my own flesh blood and blood .
5	Don't pull (someone's) leg	make a joke	Don't pull my leg!

In my experience, students have to know or understand the individual words of an idiom before understanding the idiom itself. Avoid introducing idioms which use new vocabulary words and be able to simplify the meaning of idioms. You could say, for instance, that "costs an arm and a leg" means to be very expensive. Students will have to know all the words you use in explanation as well so use the simplest language you can. Even with advanced learners, simplifying idioms to their basic meanings make them easier to understand and learn.

You can include idioms in your normal lessons by **introducing them thematically**. If they are related to the topic you are studying, students will have an easier time remembering them and will be familiar with the vocabulary you are using. When talking about human body relating parts, for instance, you can introduce idioms such as "costs an arm and a leg" and "can't afford it" or "aren't able to afford it" which are related to the topic and will give students something to discuss. What makes idioms so interesting is that they are a unique combination of words that have completely different meanings from the individual words themselves.

Jon Wright in his IDIOM ORGANISER advices us:

I teach English in second and third courses, so I seek the rewarding ways to increase their vocabulary and speaking, listening, and writing skills. Remember that the goal is to get students to not only understand idioms, but also learn how to use them effectively. I took 10 minutes from my translation class and then organize mini-idiom class.

By dividing the class into pairs or small groups of 3 or 4 according to their language skill and manner. Each pair or group of students gets one or two idioms to work with. They must write a conversation and use the idioms in it. The teacher walks around the classroom and assists students and checks for accuracy.

Each pair or group stands before their classmates and acts out the conversation they wrote. In this way they not only practice using the idiom phrases, but also they should listen to other examples from the rest classmates in order to correct the mistakes if their opponent groups make. I have collected 280 English idioms for our students and have been using them in my class. 34 idiom tests are being used. I have tried to show some results bellow in the Figure-1.

To reinforce the knowledge of learners using idioms in their language is very important in both styles: writing and spoken. That is worth gaining profound knowledge and experience of other culture. Here are some common idioms based on the human body. Each entry includes the meaning of the idiom and shows the idiom in context in an example sentence. After learning certain idioms, we take idiom exams sequentially. **At the end is a body idioms quiz to check students' progress and shared the results with other teachers.**

I was able to survey 15 students out of 45 in each class.

Here is an Example of the quiz:

- It was such a sad movie that I _____ throughout. A) cried my heart out b) got cold feet c) was in over my head
- I cut my own hair because the hairdresser costs _____ these days. A) break a leg b) an arm and a leg c) an old hand
- _____ I'm sure someone will find your kitten. A) see eye to eye b) stick your neck out c) keep your chin up
- I love cotton candy. I have a sweet _____ to be honest. A) mouth b) tongue c) tooth
- I'm just _____ your leg. I didn't really dye my hair blue. A) catching b) cutting c) pulling
- I like to drink wine and _____ at the weekend. A) get things off my chest b) see eye to eye c) let my hair down
- Let's get together in my _____ of the woods for once. A) neck b) hand c) foot
- We are going away for the week. Can you keep _____ on our house. A) eye b) a chair c) a food
- It makes my _____ when people don't clear their snowy sidewalks. A) toothache b) mouth drop c) blood boil
- I should know his phone number by _____ after all this time. A) mad b) heart c) eye

Answer key: (1-a, 2-b, 3-c, 4-c, 5-c, 6-c, 7-a, 8-a, 9-c, 10-b) [4].

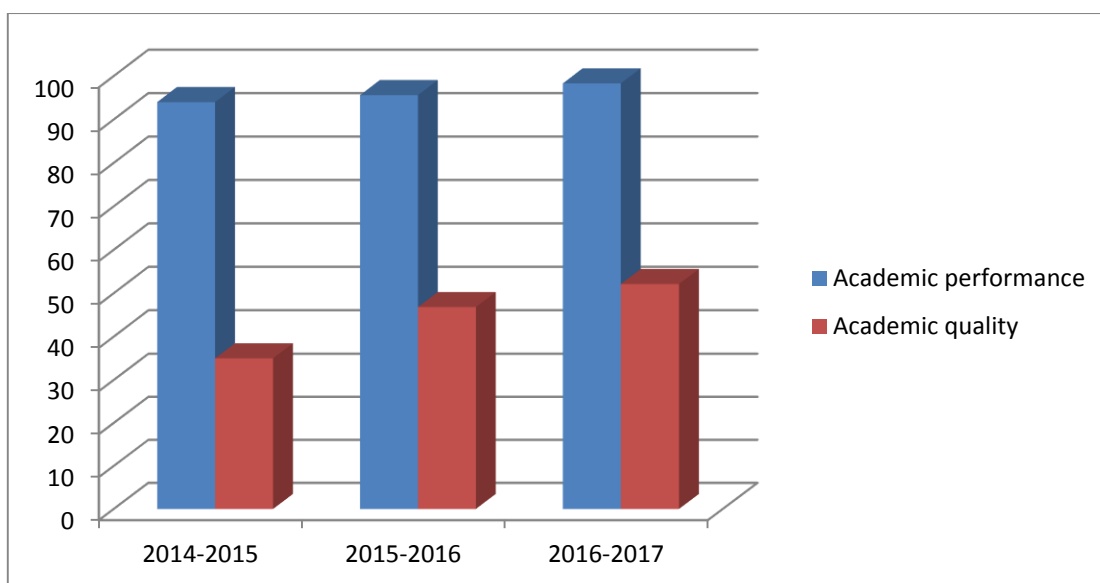


Fig. Idiom learning progress

Idiom quiz results of the students between 2014 and 2017/

Conclusion

Practice makes perfect. Since started using idioms in my class, I have noticed certain progresses in students learning but also in my teaching. Because teaching idioms requires the teacher to plan accurately before his or her teaching. To teach idioms from the beginning level to the target students with any complications make them impressive. The students learned to use particular idioms fluently in their everyday speech and academic compositions as they had joined this mini- idiom class.

References

1. Bat-Ireedui G. Phraseology of Mongolian language and its structure, meaning and usage. UB., 2007.
2. Wright J. Idiom organiser. Bristol., 2002.
3. Oyunbold Ts. Easy way of learning English with idioms on examples of body related idioms UB., 2017.
4. <https://www.englishclub.com/idiomsbody.htm>

WORD ASSOCIATION AND THE RESULTS OF SOME EXPERIMENTS TO INTRODUCE IN TRAININGS

Purevsuren T.

Master in Linguistics, English teacher at School of Foreign Languages and Cultures,
Khovd State University, Mongolia, Khovd

We conducted an associative experiment with 9 color-meaning adjectives of the Russian language among the students of the Khovd University and made an attempt to use the results of the experiment with associative experiments on the material of the English language in the educational process.

Key words: word association, syntagmatic and paradigmatic.

Psycholinguistics or speech psychology, which has been developed into an independent science at the junction of linguistics and psychology since the 1950s and 1960s of the twentieth century, has attracted the attention of the scholars in the fields of linguistics

tics, psychology, philosophy, socio and ethno-linguistics, neuro-linguistics, pedagogy and language methodology.

Saussure mentioned that the language symbols have synthetic nature and these symbols are determined by two groups of factors in speech activities. The first factors consist of the connections which link the things that were said previously with what was said later. The second factors are that a language unit has the units that are located above and below it, besides ones that precedes and follows it. In other words, every word in a sentence is linked with the other associative words, images and thoughts. Whenever a word is said or comes to the mind of a person, other words are thought in his mind at the same time. According to Saussure, these second factors define language actions.

The following example can explain the differences of the links between chain stretch and word association.

THIS MAN COMES FROM CANADA

This sentence is the stretch in the dimension time. Saying and listening to the sentence seem to be transferring from one block to another block. Psycholinguistics of chain stretch tries to study the structure that links these blocks. Saussure said that all elements are ordered in a linear fashion in a human discourse. These units in a linear order form syntagma by joining with each other. Outside the sentence being said, to clarify, there is a connection as a form of word association is existed between the element being talked about and the process that comes with it in a conscious and unconscious way at the same time.

Syntagmatic link is a relationship at present. According to Saussure the link of word association connects the ideas and thoughts in absentia. The structure of word association can be revealed with the help of special methods (hidden units, concepts).

A special method is needed to reveal the things that are being active but hidden somewhere in the sub consciousness behind the word being said and manifest units. This method is the experiments of word association. The experiments convert the links of word association that aren't perceived directly into the things in stretch series that are felt directly. The experiments are conducted by the following ways.

Participants in the experiments are said a word and they are asked to write the first word that comes into their minds. This is the link of word association between the two words.

We conducted word association on a total of eleven words; including nine color adjectives (white, red, yellow, green, blue, brown, black, grey, maroon) and additional two nouns (partner, needle) were conducted by us. 100 students whose native language is Mongolian from Khovd State University were involved in our experiment. Also, we compared the experiments with the internet dictionary of word association of Edinburg of England. The results of experiments are shown below chart.

Stimulus words	Responses of the highest frequency in Mongolian	Responses of the highest frequency in English
White	Black 3 4%	Black 55%
Red	Blood 18%	Blue 1 8%
Yellow	Sun 17.3%	Red 9%
Green	Grass 1 6 %	Grass 3 0%
Blue	Sky 56%	Sky 2 0%
B row n	Color 10%	Black 27%
Black	White 15 .1 %	White 5 8%
Grey	Wolf 25.7%	Black 15%
Maroon	Horse 1 0.4%	=

CONCLUSIONS

We have conducted experiments on a total of nine words, including nine color adjectives. We have come to the following conclusions by comparing the results of associations of Mongolian words with English word association experiments.

1. When we compared the experiments on the nine color adjectives of Mongolian language with the internet dictionary of word association of Edinburg of England, the stimulus word "white" had the highly-frequent responses "mind" with 12%, "good-hearted" with 3%, the stimulus word "black" had the highly-frequent response "thought" with 13% in Mongolian, whereas English didn't have these "white", "black" stimulus words. Mere we guess that the responses with low frequency or weak rating of association may likely show the peculiarities of the mentality and the ethno-psycholinguistics of the nation.

2. A special thing that was observed in the word association research of the color words in English and Mongolian was that the responses with the highest frequency were different for some color words. For instance, the response with the highest frequency for the stimulus word "red" was "blood" with 18% in Mongolian whereas it was "blue" with 17.5% in English, the response with the highest frequency for the stimulus word "yellow" was "sun" with 17.3% in Mongolian whereas it was "red" with 9% in English, the response with the highest frequency for the stimulus word "brown" was "color" with 10.4% in Mongolian whereas it was "black" with 27% in English and the response with the highest frequency for the stimulus word "grey" was "wolf" with 25.7% in Mongolian whereas it was "black" with 14.5% in English. These show Mongolians and the English think differently of the color "red", "yellow", "brown" and "grey".

3. An important thing that was observed in the word association experiment on the stimulus word "yellow" was "sickness" with 5.1% in Mongolian- It was connected "jaundice" that was highly spread in Mongolia during November. It shows word association that is joined at one's time social life from our research. 6. A word association experiment on the stimulus word "eagle" was Kazak with 3% in Mongolian whereas it wasn't anyone in foreign languages. It comes to the conclusion that Mongolia is native land of many ethnic groups and especially Kazak people hunt with eagle from ancient time.

4. Professional words from our word association experiment were come up in Mongolian. For instance, the response for the stimulus word "maroon" was given "sediment" by two sophomores of Land Management. It shows professional feature of this branch.

5. A major peculiarity that was shown by these two experiments was that both languages have more syntagmatic forms of relations. Because the researches on the eight color adjectives (white, red, yellow, green, blue, brown, black and grey) in Mongolian and English show that Mongolian color adjectives have 29.25% of paradigmatic and 70.87% of syntagmatic and English color adjectives have 44.75% of paradigmatic and 55.25% of syntagmatic relations.

From the above word association research results, there are shown language and culture particularities. Thus, we have possibility to use the experiments of word association for the second language learning students.

References

1. Batchuluun D. Defining Mongolian byword derivation and function for philosophy and psycholinguistics / Foreign Language Teaching Methods journal №11. Ulaanbaatar, Mongolia., 2006.
2. Kent G.H., Rosanoff A.J. A study of association in insanity. American Journal of Insanity, v. 67, №1-2. 1910.

3. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М., 2004.
4. “Черная вера шаманов у монголов и другие статьи Доржи Банзарова”. Санкт-Петербург, 1891.
5. Ravdan E. Historical Introduction of Linguistics. Ulaanbaatar, Mongolia, 2002.
6. Ravdan E. Contemporary Linguistics. Ulaanbaatar, Mongolia, 2005.
7. Hans Hormann H. Introduction to psycholinguistics. New York, 1975.

THE IMPORTANCE OF THE WARM-UP ACTIVITY IN THE FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM

Undarmaa Yo.

Master in linguistics, School of Foreign Languages and Cultures,
Khovd University, Mongolia, Khovd province

Warm up is a short activity for the beginning of lesson claims that warm ups are different types of activities which help the students begin to think in English, review previously introduced materials and become interested in the lesson. Warm up can motivate the students to participate in class activities, activate the students' background knowledge, help the teachers introduce a new topic in interesting way or help get the students' attention.

Key words: warming up activities, students' attention, students' participation, encourage, motivation.

Warm up plays an important role in the training of a foreign language. By spending five or ten minutes for warm up activities, learners can be motivated from the beginning of a class. Motivation for learning is influenced by the learners' interest in the class activities. A fun warm up, on the other hand raises energy levels also produce relaxed, less inhibited students. When preparing lesson, you start by planning the main items you want to include: the teaching of a new grammar, grammar exercise or the reading text with the longer teaching process. So the teacher have to prepare short-five minute activities one of the main components of the lesson. Before planning and organizing our teaching, you need to choose activity that connected with the topic and funny one. This activity is a short, fun game which a teacher or trainer can use with students.

If you teach warm up successfully, your teaching process will be more effective and your students will be active. The teacher can use:

- a quick warm-up for the beginning to get your students into their right mood for learning;
- an idea for a brief vocabulary review before starting a new text;
- a brief orientation activity to prepare a change of mood or topic;
- a light filter to provide relief after a period of intense effort and concentration;
- proverbs;
- songs;
- games and other things [2, p25].

The purpose of a warm up is to:

- encourage the students;
 - wake them up – first thing in the morning and after lunch people are often a little sleepy;
 - prepare them to learn by stimulating their minds and/or their bodies;
- Warm ups should last about 5 minutes. Warm ups are particularly useful:

- to help new students or trainees to get to know each other;
- to mark the shift when students have finished learning about one topic before starting on a new topic.

But these activities fit the learning objective for the lesson. Make sure the words are fairly easy to understand depending on the level of the students. If you are teaching present simple tense you can use proverbs. It is possible to use proverbs for teaching present simple tense.

Useful Strategies when Implementing Warming up Activities

For the purpose of some specific aspects related to warm up activities which we thought could make students' learning more stimulating. They were as follows:

- Breaking the monotony of learning: About this one, Dornyei (2001) highlights the importance of the "motivational flow" when talking about the general rhythm and sequence of events in class and suggests starting it with a warmer, which can be a short stimulating game to set the tone.

- Making the tasks more interesting: The author claims that humans are able to produce concentrated effort if they want to. Generating this interest involves a set of characteristics.

- Increasing the involvement of the students: He considers that it is important to make students active participants and suggests selecting tasks which require mental or bodily involvement of each participant and creating specific rules and personalized assignments for everybody.

Following is the diagram that displays some of the principles of warm up activity:

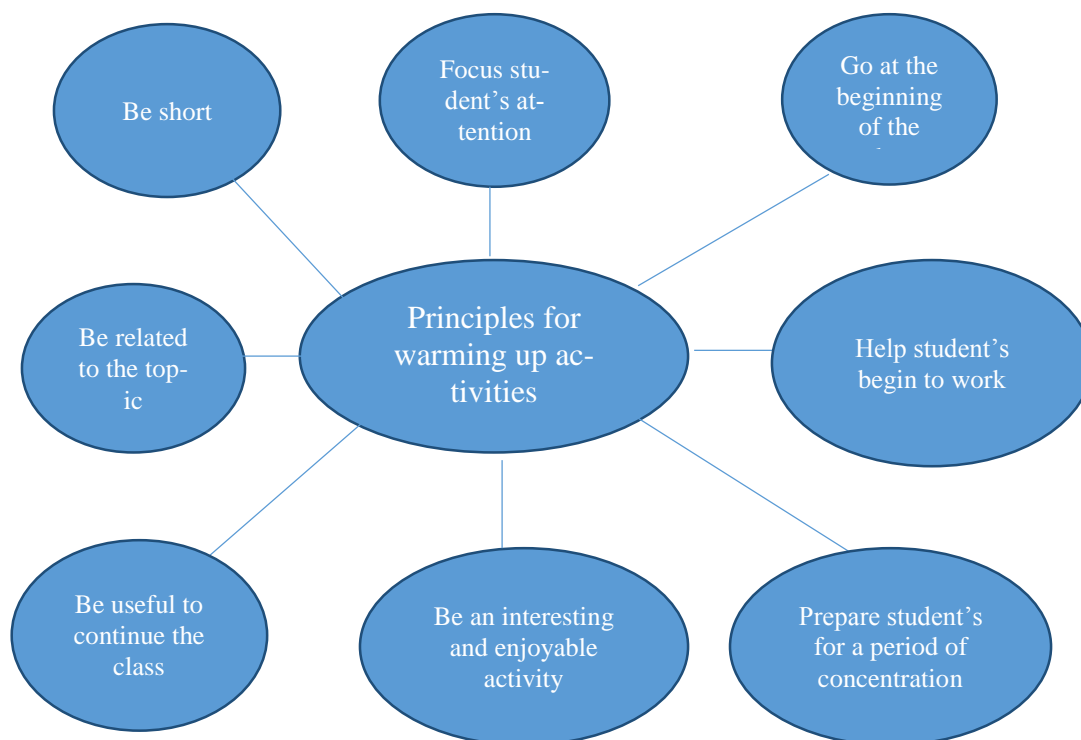


Fig. Diagram shows some of the principles that a teacher must consider when preparing a warm up activity

The principles contained in this diagram make us realize that warm up activities are not only processes to begin the class, but tools that help us catch students' attention. If you start with an exciting and interesting activity you can be sure the other steps can be developed easily.

References

1. Asia Akther Role of warm-up activity in language classroom, 2014.
2. Dorney.Z (2001) Motivational Strategies in the English classroom. Cambridge University Press.
3. Penny Ur and Andrew Wright (1992) Five minute activities-A resource book of short activities.
4. Teach English Adrian Doff, 1993.
5. Learners from the learner. Sheelagh Deller.

РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ОДАРЕННОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

Андреева Е.К.

педагог студии общего эстетического развития,
МАУ ДО г. Хабаровска «Центр эстетического воспитания детей»,
Россия, г. Хабаровск

В статье рассмотрены методы развития у детей художественной одаренности на уроках изобразительного искусства в учреждениях дополнительного образования. Автор статьи делиться собственным опытом работы с детьми 3-4-летнего возраста в Центре эстетического воспитания детей г. Хабаровска.

Ключевые слова: художественная одаренность, творчество, развитие, метод, ассоциации, синектика.

Рассматривая одарённость как системное, развивающееся в течение жизни качество личности, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми, стоит отметить, что ещё В. А. Сухомлинский говорил, что одарённость требует тщательного ухода, «чтобы из неё выросло что-то стоящее» [2, с. 14].

Под понятием «что-то стоящее» мы подразумеваем, прежде всего, «детскую энергию творения», которая возникает из сплава специальных – художественных способностей, из «самости» ребенка, представляющей собой, согласно Юнгу, архетип целостности, символ полноты человеческого потенциала и единства личности, что образно можно назвать «Богом в нас» [4, с. 219].

О том, что детскую одарённость нужно развивать говорят и ученые, и педагоги. В студии эстетического развития, где я работаю с детьми 3-4-х лет, сложилась определенная система поддержки и развития художественной одарённости. Она строится на представлении педагога об уникальности каждого ребенка, необходимости создания такой художественно-эмоциональной среды, в которой он мог бы не только самовыражаться сообразно своим способностям, сколько раскрыл бы свой внутренний потенциал, расширил границы самопознания себя и мира.

Возраст детей 3-4 лет может казаться слишком ранним и не столь интересным в вопросе определения и развития одаренности, но именно в нем происходит первое знакомство ребенка с миром искусства, изобразительных средств, открытие возможностей художественного отображения действительности.

Взгляд на ребёнка как способного творить, определил методы развития художественной одарённости, которые я использую в своей педагогической практике. Значимыми среди них являются следующие методы:

– *метод художественного уподобления*, направленный на создание художественно-эмоциональной среды;

– *метод широких ассоциаций*, позволяющий формировать ассоциативное мышление – первооснову образного видения и отображения воспринимаемой действительности;

– метод предоставления *свободы в рамках определенных ограничений* в целях формирования специальных способностей;

– *метод синектики*, стимулирующий обретение ребенком нового видения предмета творчества в изобразительной деятельности.

Суть использования *метода художественного уподобления* состоит в том, что, попадая в возрасте трех лет в студию эстетического развития, ребёнок погружается в атмосферу искусства, открывает мир в красках, линиях, эмоционально окрашенных образах, что составляет основу художественного познания мира. Именно с этого возраста начинается его целенаправленное знакомство с творчеством, и если этим процессом не управлять, то неизвестно, как и когда ребенок утвердится как маленький художник со своим эмоционально-ценностным отношением к миру.

Метод художественного уподобления с помощью игры-сказки, театральной драматизации создает проблемную ситуацию, проживает ее через сказку, пытается ее решить самостоятельно. Например, у главного героя потерялся зонтик (шапка, рукавичка и др.), который он не может найти и ему нужно помочь. Вовлечение в процесс поиска побуждает детей рассуждать, участвовать и сопереживать, что развивает в них способности логически и образно мыслить, позволяет убедиться в том, что всегда есть пути решения различного рода проблем.

Метод уподобления стал важным открытием в моей работе. Опираясь на точку зрения Б.М. Неменского, утверждающего, что ребёнок всегда играет роль, например, представляет себя паровозиком, когда его рисует. Учитывая эту детскую особенность, можно уйти от рисования «деревьев – палок» или «травинко-заборов»; нужно лишь предложить каждому ребенку почувствовать себя деревом, покачавшись на ветру, или стройной и воздушной травинкой; представить, как они растут снизу-вверх и изобразить их, рисуя от корня с к ветвям.

Использование *метода широких ассоциаций* строится на идее, что все дети в любом изображении, даже, казалось бы, в обычной «закорючке», способны увидеть целый мир, который развивается и множится в их работах с помощью фантазии и грёз. Опора на ассоциации позволяет ребенку образно мыслить, что который необходимо в художественном творчестве и является одним из признаков одарённости. С возрастом «детскость» у ребёнка уходит, замещается установками и представлениями окружающих его взрослых. Поэтому сохранение у ребенка «детскости», способности видеть в обычном необычное, есть необходимое условие сохранения его индивидуальности, развития креативности в процессе восприятия окружающего мира и художественно-творческой деятельности.

Метод широких ассоциаций включает в себя интерпретацию. Из своей практики отмечу, что, если ребенок на занятии помогает педагогу «достраивать» сказку или «расширяет поле» рассказа по картине изображаемого или предлагает его новые варианты, то это нужно приветствовать, методично и терпеливо развивая в детях способность к интерпретации того или иного образа.

Существует немало примеров, когда дети находят сходство даже у не похожих предметов, что свидетельствует о наличии у них мышления, использующего

далёкие ассоциации. Данный метод позволяет ребёнку формировать способность к созерцанию окружающего мира путём развития способностей наблюдать и подмечать красоту времени года, видеть контрасты весны и лета, зимы и осени, чувствовать постоянное движение в природе, слышать и видеть красоту в музыке и переносить всё это в свой рисунок.

Метод предоставления свободы в системе ограничений необходим для развития у детей способностей творить в пределах заданных тем и выразительных средств. Он дисциплинирует работу юного художника – формирует умение работать по алгоритму – предложенному педагогом плану. Этот метод предусматривает использование шаблонов как для ограничения пространства изображения, так и следования теме задания, отбор художественных техник, приёмов для создания того или иного сюжета.

Суть использования **метода синектики** заключается в том, чтобы в процессе творчества с помощью поставленных вопросов сформировать в представлении детей новый взгляд на рассматриваемые явления, предметы, чтобы в сознании ребёнка осуществились два базовых процесса творчества:

- незнакомая тема стала знакомой, что проявляется тогда, когда ребенок говорит: «Я знаю, как буду рисовать»;
- когда знакомый предмет или явление приобретает новый облик и выступает как «незнакомое».

Сделать это возможно только тогда, когда ребёнок попытается взглянуть на то, что будет изображать непривычным способом, с необычной точки зрения. И помогут ему в этом 4 аналогии:

- личностная аналогия, способствующая отождествлению себя с изображаемым (нужно прочувствовать на себе все качества данного объекта, элемента их максимально их отразить изобразительными средствами);
- прямая аналогия, суть которой состоит в переносе качеств одного предмета, объекта на другой, рассматриваемый и далее им изображаемый (деревко-колонна, сфинкс как символ могущества фараона и др.);
- символическая аналогия, цель которой – обнаружить в привычном явлении парадокс, удивительное противоречие. Для описания предметов, явлений используются объективные неличные образы, состоящие, как правило, из двух слов в определении предмета. Эти слова характеризуют предмет и одновременно создают противоречие т.е. они являются противоположностями: «белая ночь», «лёд и пламя», «добрый волк», «страшно красивая» и др.;
- фантастическая аналогия (темы создаются без ограничений в выборе сюжета и средств на грани «творческого бреда», сказки, игнорирующие основные законы природы и др.).

В заключение данной статьи можно сказать, что ребёнок в своем творчестве не только воспринимает то, что он делает, но и проживает эмоционально процесс творения, что оставляет глубокий след в его памяти. В этот момент активизируется его творческий потенциал, раскрывающий степень его одарённости, работу над развитием которой я связываю выше названными методами. Они помогают малышам находить свои пути восприятия, познания и отражения окружающего его мира, двигаться по пути совершенствования своих художественных способностей.

Список литературы

1. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. В.В. Давыдов. – М., 1993.

2. Сухомлинский В. А. Избранные произведения в пяти томах. Киев.: Радянська школа, 1980.
3. Никитин А.А. Художественная одаренность и ее развитие в детском возрасте. – СПб.: Питер, 2018.
4. Юнг, К. Г. Аналитическая психология. Прошлое и настоящее. – М.: Ювента, 1995.

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАЦИИ ЮНОШЕЙ, ПРОШЕДШИХ СРОЧНУЮ ВОЕННУЮ СЛУЖБУ

Андреева Н.С.

студентка четвертого курса факультета психологии,
Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых,
Россия, г. Владимир

Винарчик Е.А.

доцент кафедры ПЛиСП, кандидат психологических наук,
Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых,
Россия, г. Владимир

В данной статье проведен теоретический анализ различных теорий по теме исследования, на основании которых были выявлены некоторые особенности коммуникации и сферы общения юношей, прошедших срочную военную службу. Было рассмотрено понятие «коммуникация», рассмотрены особенности и факторы влияющие, как на коммуникативную сторону общения, так и на сферу общения юношей в целом, благодаря чему, предположение о том, что коммуникация юношей, прошедших срочную военную службу, имеет ряд особенностей.

Ключевые слова: военная служба, самоотношение, межличностные отношения, коммуникативная сфера, агрессивность.

Юноша, достигший совершеннолетнего возраста, считается гражданином, допущенным к призыву в армию. На его плечи ложится обязанность исполнения воинского долга перед Родиной.

Под воздействием воинского коллектива и среды, в которой находится юноша, происходят изменения в общей культуре личности. Активно формируются сплоченность воинского коллектива, субординация, ответственность перед товарищами по службе, а также вышестоящим руководством. Происходит развитие таких качеств, как самостоятельность, исполнительность, тайм-менеджмент, социальное взаимодействие. В связи с этим модифицируются аспекты сферы общения юноши [3, с. 122].

Время, проведенное в подобных условиях, может наложить разнообразный отпечаток на содержательную сторону общения, а именно когнитивную и деятельностную, поддаётся влиянию и изменению стиль общения в поведении юноши, не останется без внимания уровень агрессии в межличностном общении [1, с. 38].

Служба в армии – особо важный период жизни почти каждого юноши. Как правило, время, проведенное в социальной общности военнослужащих, воспитывает культуру поведения, умения наладить должные взаимоотношения с людьми, а также формируется уважительное отношение членов коллектива и умение слушать.

Актуальность исследования так же отличается проблемой в желании молодых людей проходить срочную военную службу. Мнения расходятся о том, какое

же влияние оказывает на личность юноши, на его самооценку и особенности общения воинский коллектив.

Коммуникация в рамках общения представляет собой процесс взаимосвязи и взаимодействия людей. В общении проявляются особенности личности. В зависимости от социального уровня общения вырабатываются специфические нормы и правила поведения. У военнослужащих это особые требования, выраженные в уставах, инструкциях или наставлениях [1, с. 44].

На коммуникативную область оказывают влияние следующие факторы:

1. Адаптация к новым условиям.
2. Тяжелые физические и эмоциональные нагрузки.
3. Общение в разных социальных группах.
4. Появление новых форм общения, с которым ранее юноша не сталкивался.

По словам А. Ю. Солнышкова, служба в армии способствует формированию такой личностной черты, как доминирование, что способствует возникновению агрессивности, эгоизма, подозрительности в общении, некритичности по отношению к себе вместе с высокой критичностью по отношению к другим [2, с. 201].

Л. А. Китаев-Смык разделял солдат с разрушающими личностными изменениями на «надломившихся», «дурашливых» и «остервеневших». Первые имеют склонность к неуместным шуткам, инфантильным поступкам, вторые периодически испытывают чувство страха, склонны к жестокости, неуравновешенности и доминированию над другими. «Остервеневшие» являются гиперагрессивными [6, с. 248].

Таким образом, на основании теоретического анализа источников, были рассмотрены варианты определения и стороны изучения понятия «коммуникация». Также был сделан вывод о том, что у юношей, прошедших военную службу, коммуникативная сфера имеет ряд индивидуальных отличий, выделяют проявление агрессивности и черт доминирования в общении, а также идет акцент на свои личные интересы в межличностном общении.

По результатам исследования юноши, не прошедшие военную службу, характеризуются меньшим обладанием контролем над высказыванием отрицательных отзывов в сторону собеседника, недоброжелательным отношением к чему-либо, отсутствием желания спокойно решить возникающий конфликт, склонностью проявлять неприязненную настроенность, а также характерно трепетное отношение к своему «Я».

Юноши, прошедшие срочную военную службу, характеризуются высоким уровнем альтруизма, высокой силовой позицией во всех видах коллективной деятельности, лидерством в группах и объединениях, упорством и настойчивостью, также отмечается более трепетный и внимательный выбор лиц, с которыми планируется создание близких отношений.

Армия является сильнейшим социализирующим фактором для молодых людей, проходящих срочную службу. У них более развито чувство коллективизма, альтруизма, готовность к дружеским отношениям. Вопреки стереотипам, показатели агрессивности и эгоизма выше у молодых людей, которые не проходили срочную службу в армии.

Из негативных качеств личности, выявленных в ходе исследования, можно назвать, прежде всего, высокий уровень авторитарности, исходящий из повышенной требовательности, как к себе, так и к окружающим.

Полученные результаты подтверждают факт наличия формирования социальной дисциплины в армии, результатом которой является продуктивная военная деятельность. Полученные данные говорят о наличии духовно-нравственного климата, который создают сами военнослужащие путём высказывания их слов, переживаний и мыслей. Все их идеи, мысли и высказывания циркулируют в воинском коллективе и оказывают сильное влияние на их деятельность и жизнь.

Уровень взаимоотношения в воинском коллективе зависит от организации совместной деятельности, от личных примеров вышестоящих должностных лиц, от осмысленности и формирования чувства долга, от мировоззренческих взглядов и убеждений юношей. Хотелось бы обратить внимание на момент психологической совместимости юношей, от альтруистических поступков, от уровня подчиняемости, доброжелательности и вежливости сослуживцев.

Список литературы

1. Военная педагогика и психология А. В. Барабанщиков, В. П. Давыдов, Э. П. Утлик, Н. Ф. Феденко / Под ред. А. В. Барабанщикова. – М.: Воениздат, 1986. – с. 53.
2. Маслоу А. Мотивация и личность // Перевод. с англ. Татлыбаевой А. М. – СПб.: Евразия, 1999. – 478 с.
3. Рудской И. И., Манько В. Н. Общая и военная психология: учебник в 2-х частях. – М.: Граница, 2004. – с. 102.
4. Солнышков А. Ю. Дедовщина: тип отношений к «значимому другу» // Социол. исслед., 2004, №6. – С. 45-53.
5. Караяни, А. Г. Введение в профессию военного психолога / А.Г. Караяни, И.В. Сыромятников. – М.: Академия, 2011. – 208 с.
6. Китаев-Смык Л. А. Психология стресса: монография. – М.: НАУКА, 1983. – 368.

РОЛЬ ДОО В РАЗВИТИИ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Байбурина Л.М., Дядюрина Н.А., Мудрик Н.И.
воспитатель, МАДОУ «Детский сад №47», Россия, г. Стерлитамак

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

Главным в работе любого дошкольного образовательного учреждения являются сохранение и укрепление физического и психического здоровья воспитанников, их творческое и интеллектуальное развитие, обеспечение условий для личностного роста. Успешное осуществление этой большой и ответственной работы невозможно в отрыве от семьи, ведь родители – первые и главные воспитатели своего ребёнка с момента рождения и на всю жизнь.

Ключевые слова: семья, семейные отношения, просвещение родителей, взаимоотношения детского сада и семьи, сохранение психологического здоровья.

*«Воспитание есть процесс социальный в самом широком смысле.
Воспитывает все: люди, вещи, явления, но прежде всего и больше всего – люди.
Из них на первом месте – родители и педагоги»
Макаренко А.С.*

Семья – это организованная социальная группа людей, члены которой связаны брачными или родственными отношениями (а также отношениями по взятию детей на воспитание), совместным бытом, взаимной моральной ответственностью и

социальной необходимостью, которая обусловлена потребностью общества в физическом и духовном воспроизводстве населения. Семья принадлежит к важнейшим общественным ценностям и является главнейшей социальной средой формирования личности, основным институтом психологической поддержки и воспитания, отвечающей не только за социальное воспроизводство, но и за воссоздание определенного образа жизни, образа мыслей и отношений человека.

Для взрослого человека семья является источником удовлетворения ряда его потребностей и малым коллективом, предъявляющим к нему разнообразные и достаточно сложные требования.

Для ребёнка семья – это среда, в которой формируется физическое, психическое, эмоциональное и интеллектуальное развития. В семье происходит овладение ребенком социальными ролями, необходимыми для безболезненной адаптации в обществе. Обучение ребенка социальному опыту, который накопило человечество, культуре страны, ее нравственным нормам, традициям народа – прямая функция семьи как социального института.

Связь с семьей человек ощущает на протяжении всей своей жизни. На стадиях жизненного цикла человека последовательно меняются его функции и статус в семье. Семейные отношения имеют большое значение для здоровья людей. Благоприятный морально-психологический климат семьи положительно сказывается на здоровье ее членов. Современное общество заинтересовано в прочной, духовно и нравственно здоровой семье, а, следовательно, и в благополучной.

Но все это невозможно без систематического просвещения родителей. И начинать эту работу необходимо уже в дошкольных образовательных учреждениях.

Для плодотворного просвещения родителей (законных представителей) дошкольников необходимо учитывать социальный статус семьи, так как не все родители (законные представители) имеют достаточный уровень общей культуры и педагогических знаний. В настоящее время выделяется четыре основных статуса семьи:

- социально-экономический статус – материальное положение семьи;
- социально-психологический статус – психологический климат семьи;
- социально-культурный статус – ориентация семьи на всестороннее воспитание ребенка и придерживается ЗОЖ;
- Социально-ролевой статус – отношение семьи к ребенку.

Для более адресной просветительской работы мы, воспитатели и специалисты детского сада, проводим анкетирование, экспресс-опрос родителей (законных представителей), беседы с детьми и на основе собранных данных составляем характеристику категорий семей. Составляем план работы с семьями воспитанников на весь учебный год, который включает в себя разнообразные методы и формы педагогического просвещения родителей:

- наглядная пропаганда;
- родительские собрания;
- беседы и консультации;
- анкетирование;
- дни открытых дверей;
- круглые столы;
- организация клубов для родителей;
- организация деловых игр.

В ходе выполнения запланированной на год работы с родителями в холле детского сада и в групповых комнатах оформляем стенды, тематические выставки. Здесь представлена информация о повседневной жизни дошкольников, наглядные консультации по безопасности жизнедеятельности, здоровьесберегающим технологиям и т.д.

С большим удовольствием родители рассматривают работы детей, выставленные на специальном стенде: рисунки, лепка, аппликации и т.д.

В разделе “Советы и рекомендации” узкие специалисты размещают рекомендации по различным вопросам воспитания и обучения.

Наши родители посещают родительские собрания, которые проходят в традиционной форме, но наибольший интерес они проявляют к мероприятиям, проходящим в нетрадиционной форме (мастер-классы, семинары-практикумы, брейн-ринги и т.п.). Поэтому в этом году мы разработали и провели такие совместные мероприятия с родителями как акции. За основу взяли традиционные международные и российские праздники. Акции «Дари добро», «День открыток», «День объятий», «Сохраним первоцветы», «Международный день семьи», «Читаем детям о войне» и т.д. благоприятно повлияли на психологический климат в семьях, сблизили родителей, детей и педагогов.

При подготовке акции «Читаем детям о войне» родителям было предложено оформление семейных проектов «Они сражались за Родину!». В этих проектах семьи рассказали о своих родственниках, которые принимали участие в Великой Отечественной войне, предоставили фотографии военного времени, ордена и медали ветеранов за боевые заслуги.

Поделились своими секретами, традициями, мечтами, увлечениями семьи при проведении акции «Международный день семьи».

Хочется отметить, что все акции проходили в дружеской, теплой, неформальной атмосфере. Родители приходили и участвовали с большим желанием, старались помочь педагогам во всем.

Также в этом году педагог – психолог организовал работу родительского клуба «Школа любознательных родителей». Каждое заседание проходило по определенной теме, и давало возможность родителям как бы заново узнать своего ребенка. Взрослые в свободной беседе обсуждали педагогические проблемы, что способствовало повышению чувства ответственности за воспитание детей, сплачивало коллектив родителей, положительно сказывалось на взаимоотношениях детского сада и семьи.

Наши педагоги и администрация ДОО активны и в проведении «Дней открытых дверей». Конечно, это очень ответственные мероприятия, и требуют качественной подготовки. Необходимо заранее продумать содержание воспитательно-образовательной работы с детьми, организационные моменты.

Открытые просмотры очень много дают родителям: они получают возможность наблюдать за своими детьми в ситуации, отличной от семейной, сравнить его поведение и умения с поведением и умениями других детей, перенять у педагога приемы обучения и воспитательных воздействий.

Педагоги, организуя работу с родителями (законными представителями), помогают овладеть полным объемом определенных психолого-педагогических знаний, практическими навыками и умениями педагогической деятельности.

Перечисленные выше методы работы детского сада с семьями воспитанников позволяют создать благоприятные условия для семейного воспитания и сохра-

нения психологического здоровья семей детей, посещающих наше дошкольное учреждение.

Список литературы

1. Воспитатели и родители: Из опыта работы. М.: Просвещение, 2005.
2. Ковалев С.В. Психология современной семьи. – М.: Геотар Медиа, 2007.
3. Маленкова Л.И. Педагоги, родители, дети (воспитателю, классному руководителю о работе с родителями). – М.: ТОО «ИнтелТех», Правление о-ва “Знание” России, 1994.
4. Торохтий В.С., Прохорова О.Г. Психологическое здоровье семьи. М.: Каро, 2009.

ИЗОБРАЗИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ В СООТВЕТСТВИИ С ФГОС

Барамыгина Т.В., Сорокина М.В.

студентки кафедры детской практической психологии и педагогики,
Кубанский государственный университет, Россия, г. Краснодар

В статье рассматривается, каким образом влияет изобразительная деятельность на творческое развитие дошкольников в настоящее время. Только при свободном творческом выражении дошкольник показывает, на сколько, у него развито образное представление, а также как он владеет средствами изображения. Творческому развитию дошкольника способствует усвоение различных вариантов изображения, технических приемов в процессе обучения.

Ключевые слова: дошкольник, развитие, творческие способности, воспитание, изобразительная деятельность.

Художественное воспитание ребенка становится важным для развития ребенка, так как современное дошкольное образование направлено на введение дошкольника в широкое социально-культурное пространство. Согласно ФГОС ДО, образовательная область «Художественно-эстетическое развитие» определяет задачи развития предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания мира, реализацию самостоятельной творческой деятельности детей.

Выделим понятие творчество и формирование творческой личности. Творчество является активной, целенаправленной деятельностью человека результат, который состоит в чем-то новом и оригинальном. Формирование творческой личности является важной задачей педагогической теории и практики в настоящее время.

Дошкольный возраст является наиболее лучшим периодом для того, чтобы развивать творческие способности. Л.С. Выготский отмечает, что «Рисование – это типичное творчество для раннего возраста, особенно дошкольного. Для ребенка важное значение имеет освоение возможностей изображения, в данном виде деятельности объединены основные проявления его творческой индивидуальности» [2].

Занятия изобразительной деятельностью помогает развить воображение, наблюдательность, художественное, наглядно-образное и словесно-логическое мышление и память детей, умение эстетически воспринимать окружающий мир и показывать его в рисунках. Необходимо превращать занятия в увлекательную деятельность, чтобы дети почувствовали красоту.

Ведь только при создании изображения, ребенок может и приобретать различные умения и знания, а также при этом происходит формирование его ценностного отношения к миру к своей индивидуальности. Задача взрослого состоит в развитии творческих способностей дошкольника. Для этого воспитателю необходимо менять ориентир в выборе методов организации занятий по разным видам деятель-

ности детей: например осуществить переход от репродуктивных методов, к творческим, исследовательским. Выделим организацию работы, с детьми, применяя способы нетрадиционного рисования.

Нетрадиционные техники помогают обогащать знания и представления детей о предметах и их использовании. При использовании данной техники ребенок может не копировать предмет, а отражать свои впечатления от окружающего мира, передавать образы своего воображения. Относительно психического развития ребенка данные методы также играют важную роль. Ведь основным при занятиях изобразительной деятельностью у дошкольника является не рисунок, а развитие личности: формирование уверенности в себе, в своих способностях, самоидентификация в творческой работе.

Использование в педагогической деятельности нетрадиционных техник рисования приводит к развитию творческой составляющей личности, а именно:

1. Происходит знакомство детей с нетрадиционными техниками рисования, дети учатся сочетать различный материал и технику изображения, понимать значимость своей работы.

2. Развивается творческое воображение при создании творческих ситуаций в изобразительной деятельности.

3. Созданию в группе благоприятных психолого-педагогических условий для творческой самореализации каждого ребёнка [1].

Для того чтобы изобразительная деятельность на занятиях проходила наиболее эффективно, необходимо предлагать детям темы занятий, в которых совмещены различные области науки и искусства. Также следует создавать психологические условия, для формирования у ребёнка чувства собственной безопасности, и свободы при поддержке взрослыми их творческих начинаний. Обязательно использовать игровые приёмы, сказочные образы всё это помогает заинтересовать ребёнка в творческой деятельности.

В творческом процессе дети раскрывают свои уникальные способности. Успешность обучения нетрадиционным техникам зависит от методов и приемов, которые использует педагог, для формирования у детей определенных знаний, умений и навыков.

Выделим методы обучения, которые можно использовать для развития детского творчества:

- 1) информационно-рецептивный метод;
- 2) репродуктивный метод, которые закрепляет знания и навыки детей;
- 3) эвристический метод проявляет самостоятельность ребенка, в каком – либо моменте работы;
- 4) исследовательский метод, развивает фантазию и творчество [3].

Но, следует заметить, что во многом результат работы ребёнка зависит от его заинтересованности, поэтому на занятии важно активизировать внимание дошкольника, побудить его к деятельности при помощи дополнительных стимулов.

В старшем дошкольном возрасте можно проводить занятия по освоению трудных техник, таких как кляксография, когда в отпечатке обычной кляксы можно увидеть разнообразие сюжетов и образов. После можно выделить технику монотипии (получения изображения путем перевода его с одной поверхности на другую, т.е. оттиск изображения) [3].

Монотипия является уникальной техникой, которая сочетает в себе качества эстампа (оттиска на бумаге с печатной формы – матрицы), живописи и рисунка. Её

можно охарактеризовать как графическую живопись, и живописную графику. Существует также разновидности данной техники, например, пейзажная монотипия, чтобы её выполнить лист бумаги складывается вдвое, на одной половине рисуется пейзаж, на другой получается его отражение в озере, реке (отпечаток).

Также дети старшего дошкольного возраста с удовольствием и восторгом выполняют рисунки в технике граттаж (рисование на восковой основе). В данном случае рисунок выполняется с помощью процарапывания острым инструментом бумаги или картона, которые залиты тушью [2].

Были выделены несколько наиболее интересных вариантов применения нетрадиционных форм в совместной деятельности взрослого и ребёнка. Наиболее заметно уровень творческих способностей ребёнка развивается и проявляется именно в свободной изобразительной деятельности.

Применяя нетрадиционные материалы и технику можно развивать у ребёнка мелкую моторику рук и тактильное восприятие, пространственную ориентировку на листе бумаги, глазомер и зрительное восприятие, внимание и усидчивость, изобразительные навыки и умений, наблюдательность, эстетическое восприятие, эмоциональную отзывчивость, учат мыслить смело и свободно.

Именно нетрадиционные техники рисования создают атмосферу непринуждённости, открытости, содействуют развитию инициативы, самостоятельности, создают эмоционально-благоприятное отношение к деятельности у детей.

Список литературы

1. Брыкина Е.К. Творчество детей в работе с различными материалами / под науч. ред. Комаровой Т.С. – М.: Пед. Общество России, 2014. – 147 с.
2. Ендовицкая Т.Е. О развитии творческих способностей / Т.Е. Ендовицкая // Дошкольное воспитание. – 2013. – №12. – С. 73-75.
3. Мухина В.С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта / В.С. Мухина. – М.: Март, 2013. – 557 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ НАЧАЛЬНЫХ КУРСОВ К БРАКУ

Барсегян Г.Г.

студентка пятого курса психологического факультета,
Владимирский государственный университет, Россия, г. Владимир

Винарчик Е.А.

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

Работа посвящена изучению отношения к браку студентов начальных курсов. Целью является изучение и описание отношений к браку студентов начальных курсов. При этом решаются следующие задачи: изучение теоретического материала по данной проблеме, подбор методов, организация и постановка эксперимента, выявление и описание отношений к браку студентов начальных курсов.

Ключевые слова: студент, семья, молодежь, брак, подготовленность молодежи.

Проблема семьи играет важную роль в социально-экономической ситуации в стране, особенно проблемы молодежной семьи, является основой формирования

будущего любого общества. Нужно отметить, что в последнее время имеет тенденцию к росту количество студенческих браков. Именно поэтому актуальной является проблема формирования у молодого поколения готовности к созданию в новых условиях семьи и семейной жизни.

Целью исследования является изучение и описание отношений к браку студентов начальных курсов.

В соответствии с целью исследования были поставлены следующие задачи:

1. Осуществить теоретическо-методологический анализ отечественной и зарубежной литературы по теме исследования;
2. Провести изучение семьи, как психологический феномен.
3. Провести исследование готовности к браку студентов начальных курсов.
4. Выявить специфику отношения к браку со стороны девушек и парней.

Предмет исследования психологические особенности отношения к браку студентов начальных курсов.

На подготовленность молодежи к творению семьи воздействует ряд причин: омоложение браков, недостаточная финансовая и социальная защищенность, сплошное понижение нравственных норм в сообществе, распределение не стандартных форм брака, раннее физическое вырабатывание женщин и мужчин, смешивается с психологической и духовно-нравственной безответственностью отношений, уклонение обладать деток или откладывание этого акта на неопределенное будущее.

Брак – это исторически социальный институт сексуальных отношений между мужчиной и женщиной. Цель брака всегда была семья. Семья – это исторически сложившаяся система взаимоотношений между супругами, между родителями и детьми, небольших групп, члены которых связаны брачными или семейными отношениями, социальной жизни и взаимной моральной ответственности.

Методика «Рольевые ожидания партнеров» Волкова позволяет сделать следующие выводы:

Анализируя общую специфику представлений молодых людей о значимости семейных ценностей можно вывести общую картину: с супружеской жизни важны личностная идентификация, родительские обязанности и внешняя привлекательность (собственная и своего партнера), отмечается стремление реализовать профессиональные интересы и готовность решать бытовые проблемы семьи.

Степень ролевой активности в различных сферах жизнедеятельности неодинакова. Соответствие ролевых ожиданий наблюдаются в хозяйственно – бытовой сфере. Готовность супруги выполнять материнские обязанности, вести домашнее хозяйство, следить за своим внешним видом согласуется с установками супруга иметь привлекательную, модно одетую, выполняющую обязанности матери и хозяйки дома. Наименьшая ролевая активность наблюдается в установках на создание психотерапевтической атмосферы в семье, что не соответствует ролевым ожиданиям супруги. Супруга стремится специалистом своего дела, однако супруг считает, что реализация профессиональной деятельности жены возможна лишь в незначительной степени, т.к. он готов взять на себя основные обязанности по обеспечению семьи. Помимо всего, молодые девушки не хотят брать на себя функцию «психологического диспетчера» в семье, не соответствует ролевым ожиданиям супруга.

Результаты тест-карты оценки готовности к семейной жизни (И.Ф. Юнда) показывают удовлетворительную подготовленность к созданию семьи и лишь не-

большая часть опрошенных показала достаточную подготовленность, что скорее подтверждает нашу гипотезу. Ведь получают студенты хотят создать семью, но они не готовы к более сложным испытаниям семейной жизни.

Опросник «Мотивы вступления в брак» Голода все же наиболее отчетливо позволяет нам оценить готовность студентов к браку, для анализа с гипотезой нашего исследования.

У юношей и девушек практически не наблюдаются различия в силе значимости мотива «любовь». Для юношей и девушек «любовь» и «Общность взглядов и интересов» имеет более важное значение, чем остальные мотивы вместе взятые. Мы можем предположить, что, студенты, вступая в брак, стремятся создать «идеальную семью», но возможно они не готовы к трудностям реальной жизни, так как не обращают должное внимание на более важные категории данного анкетирования. Но справедливости ради следует сказать, что примерно 10-15% и девушек и юношей все же серьезно относятся к браку, как к серьезному шагу.

Данные утверждения говорят о правдивости нашей гипотезы, а результаты опросника «Измерение установок в семейной паре» еще больше подтверждают данное утверждение.

Список литературы

1. Голод С.И. Семья и брак: историко-социологический анализ. – СПб.: Питер, 2008. – 220 с.
2. Голод С.И. Стабильность семьи. – М.: Наука, 2004. – 136 с.
3. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. 3-е изд. СПб.: Питер, 2007. – 386 с.
4. Дружинин В. Н. Психология семьи: 3-е изд. – СПб.: Питер, 2006. – 176 с.
5. Елисеев О. П. Практикум по психологии личности. – СПб.: Питер, 2010. – 249 с.

ОСНОВНЫЕ ФУНКЦИИ СРАВНИТЕЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В СОЕДИНЕННОМ КОРОЛЕВСТВЕ ВЕЛИКОБРИТАНИИ И СЕВЕРНОЙ ИРЛАНДИИ¹

Беляев Г.Ю.

ст. научн. сотр. Центра стратегии и теории воспитания личности, канд. пед. наук,
Институт стратегии развития образования Российской академии образования,
Россия, г. Москва

В статье выполнен краткий анализ основных функций сравнительной педагогики, выделенных по результатам изучения некоторых наиболее знаковых трудов современных британских педагогов – специалистов в широкой сфере оценки состояния и прогнозирования развития образования как культурного феномена в контексте современных данных наук о человеке, социально-гуманитарного знания в социологии, культурологии, теории управления и т.д. Автор предлагает определения образовательной системы и системы образования в ключе задач и целей сравнительной педагогики, основной инструментарий которой привязан к функциям.

Ключевые слова: культура, сравнительная педагогика, педагогическая компаративистика, функции, функциональный анализ, образовательная система, система образования.

Современная сравнительная педагогика – это не отдельная научная дисциплина, а скорее область междисциплинарных исследований, включающих сравнительное изучение, системный анализ, критическую оценку социального и культур-

¹ Работа выполнена в рамках поддержанного РФФИ научного проекта № 17-06-00122-ОГН Современная педагогическая компаративистика: роль, функции и факторы развития

ного потенциала, а также прогноз состояния и развития систем образования и образовательных систем, причем как на региональном уровне, так и в глобальном масштабе.

Под *образовательной системой* обычно понимают историческую и культурно обусловленную целостность определенным образом взаимодействующих в образовательном пространстве субъектов образовательного процесса, таких как основные социальные институты общества – семью, школу, частные, общественные и государственные учреждения. Таким образом, мы можем сделать вывод, что здесь в виду имеется система скорее *горизонтального типа связей*, объединяющих сетевые структуры в некую образовательную матрицу, вполне понятную для ее носителей и обладающую либо письменной, документально оформленной, либо бесписьменной традицией, имеющей силу коммуникативного консенсуса. Такова, например, японская образовательная система, или образовательная система – в более узком понимании этого термина – английских частных школ (*public school system*). Такая система, даже относительно закрытая, может аккумулировать, осмысливать, интерпретировать и внедрять заимствования и учитывать внешние технологические и культурные влияния.

Социальная этимология *системы образования* обычно подразумевает взаимодействие иерархически структурированных учреждений и органов управления образованием, обменивающихся образовательными программами и стандартами, приказами и отчетами. Делегирующих властные полномочия и распределяющих совещательные голоса в процессе выработки, обсуждения и принятия решений по развитию некоего целостного образа будущего, понятного для всех субъектов, составляющих данную систему, как правило, относительно жесткого и функционально-закрытого типа. Таким образом, в словосочетании «система образования» понятийный акцент ставится на организации скорее *вертикального типа связей*, собирающих элементы образовательной мозаики в некую системную целостность.

На региональном уровне объектами анализа, как правило, выступают две сходные, либо, наоборот, значительно различающиеся в культурном контексте образовательные системы (бинарный анализ).

Сравнительная педагогика изучает образовательные системы и системы образования и в их синхронии (срезы современного состояния), и в их диахронии, с точки зрения исторического состояния и преемственности компонентов, составляющих эти системы.

И в том, и в другом случае, основным инструментом анализа в сравнительной педагогике выступает функция. Цели и задачи сравнительной педагогики – педагогической компаративистики вытекают из целей и задач всей компаративистики как метанауки или способа научного познания объективной реальности. Функция – это способ организации данных, форма конструирования ответа на поставленные цели и задачи изучения мира. Сравнение – метод и функция. Интерпретация данных – это и метод, и функция, другие по используемым задачам с точки зрения технологий и частных методик анализа состояния образовательной системы или системы образования.

Следовательно, сравнительная педагогика, уже обладая исторически сложившимся набором функций – таких как функции описания, понимания, сравнения, интерпретации и преобразования (для систем образования, например) постоянно ищет новые функции, описывающие новые состояния сложных и каким-то образом взаимодействующих объектов образовательного пространства. Например,

обосновывая функцию прогноза, прогностическую функцию, доказывая ее необходимость для более правильного учета всех внешних и внутренних факторов состояния и развития систем образования. Таким образом, междисциплинарность имманентно заложена в структуре научного познания, отвечающего целям и задачам педагогической компаративистики. Сравнительная педагогика не только вправе, но и обязана обращаться к тем объектам знания, которые используют методы сравнения, именно для того, чтобы более адекватно оценить контуры будущего регионального и всемирного образования как части мировой культуры.

В этом смысле особый интерес не только для компаративиста-исследователя, но и для сравнительного педагога-практика представляют позиции, достаточно широко, аргументировано и оригинально излагаемые педагогами Соединенного Королевства Великобритании и Северной Ирландии. Традиция их образовательной системы велика, а трансляция многих элементов системы образования ощутима на состоянии мирового образования и по сей день.

Из современных британских теоретиков в области социальных и гуманитарных наук, пользующихся широкой известностью и большим авторитетом в международном образовательном сообществе, следует, прежде всего, выделить сэра Э. Гидденса (A.Giddens), Д. Харгривса (L.Hargreaves), Б.Холмса (B.Holmes), Д.Уайта (J.White), П.Мортимера (P.Mortimer), Р-А.Олдрича (Aldrich R.A.), П.Бродфут (Patricia Broadfoot), М.Швайсфурт (Michele Schweisfurth), М.Кросли (M.Crossley), М. Фуллана (M.Fullan). Широко известный теоретик профессионального образования М.Фуллан – уроженец Канады, однако «подданный британской королевы» (поскольку Канада – часть Британского Содружества наций, а главой государства Канады по-прежнему является Елизавета II). Фуллан – активно сотрудничающий с британскими деятелями образования исследователь, поэтому его также можно считать членом этого большого, активного и достойного сообщества компаративистов «британской традиции».

Для социолога и футуролога, сэра Э. Гидденса основная функция общенаучной компаративистики – функция прогностическая, причем определяемая в контексте нечетких множеств «ускользающей реальности» (*runaway world*) мира глобализации. Основа применяемой им научной методологии – трансдисциплинарность с прозрачными границами социально-гуманитарных дисциплин и нечетких множеств социальных теорий в контексте жесткой критики традиционной, но морально устаревшей, по мнению Гидденса, философии линейного прогресса. В работах Гидденса «Элементы теории структуризации / Современная социальная теория» (1995); «Ускользающий мир. Как глобализация меняет (переоформляет) нашу жизнь»/ *Runaway World: How Globalisation is Reshaping Our Live*» (1999), «Трансформация интимности» (2015), «Устроение общества: Очерк теории структуризации» (2016) явно просматривается также и функция аккумулирующая, подразумевающая сбор аналитических материалов с углубленной работой по источникам, с выделением тенденций, позитивных и негативных черт регионального и мирового опыта в контексте постклассической парадигмы науки [1, 5, 6].

Д.Харгривс и М.Фуллан делают акцент на информационно-аналитической и коррекционной функциях сравнительной педагогики, позволяющих компаративистам разрабатывать новые позитивные стратегии, решения и методики, повышающие общую конкурентоспособность в рамках мирового опыта. Выделена и функция определения и планирования образовательной политики. При этом новатор-

ский дух реформируемой системы образования адаптирован к устойчивым феноменам традиции национального менталитета [2, 3, 7].

В работах Брайана Холмса (Brian Holmes) прослеживаются информационно-аналитическая и аккумулирующая функции сравнительной педагогики (сбор, обработка, систематизация и анализ информации о состоянии и качестве развития международной образовательной практики). Однако именно Холмс одним из первых подчеркнул роль и значение прогностической функции компаративистики в рамках выбора стратегии реформирования образования, расширив задачи сравнительной педагогики до планирования национальной политики в сфере образования. Важной задачей компаративистики по мнению Б.Холмса «остаётся стремление более полно осознавать фундаментальные тенденции развития отечественных систем образования и вносить вклад в теоретическое обоснование образовательных реформ не на основе вымыслов и мифов, а с учетом тщательно собранных данных и анализа проблем, которые стоят перед национальными правительствами» [8]. (Holmes, B. 1985).

В 2006 году Патриша (Патрисия) Бродфут (Patricia Broadfoot), профессор Глостерширского университета, в творческом соавторстве с Майклом Кросли (Michael Crossley) и Мишель Швайсфурт (Michele Schweisfurth) в 2006 году опубликовали монографию “Changing Educational Contexts, Issues and Identities: 40 years of Comparative Education” («Изменение образовательных контекстов, вопросы и тождества: 40 лет сравнительного образования»). Трех специалистов из трех университетов Британии – Глостерширского (Бродфут), Бристольского (Кросли), Бирмингемского (Швайсфурт) объединила цель выявить и сопоставить интеллектуальные и парадигмальные изменения в области сравнительного образования (образовательной компаративистики) с учетом истории и развития журнала “Comparative Education” [4].

Используя основной и традиционный метод компаративистики – *метод компаративного анализа*, на материале наиболее значимых статей из 40 летней истории журнала, Бродфут, Кросли и Швайсфурт смогли выявить ретроспективные изменения, которые были отражены в природе и качестве опубликованных сравнительных исследований. Анализировался выбор подходов к характеристикам изучаемых объектов образования, к целям, задачам и сюжетам сравнительно-педагогических исследований. В книге рассматривается, какими именно видели исследователи – авторы публикаций новые вызовы, сдвиги в контекстах социальных наук, проблемы и приоритеты, стоящие перед компаративистами Соединенного Королевства; как различные подходы к сравнительному образованию повлияли на качество интеллектуальной и профессиональной идентичности всех участников, партнеров и заказчиков образовательного процесса, деятелей образовательного пространства. Авторы исследования таких ключевых вопросов, как маркетинг образования, трансформация политики и практики образования не оставили без внимания практику копирования и заимствований, не прошедших испытаний рефлексивной критикой. Вместе с тем подчеркнутое внимание они уделили проблеме значений культурных и контекстуальных различий, а также концепций самобытности в социальных и образовательных исследованиях, сумев отразить уровни и формы образования в контекстах варьирования культурных различий и сходств американских и европейских систем, а также образовательных систем в региональных диапазонах Японии, Китая, Малайзии и Африки.

Отражая концепцию самого журнала, данная монография «эмпирически заземляет» теоретические исследования, касающихся вопросов политики и практики

в отношении различных субъектов образовательного пространства, представляя интерес и для директивных органов, и специалистов-практиков, и для специалистов в сравнительных теоретических исследованиях в области образования и социальных наук. Многие из проанализированных авторами статей сыграли в свое время конструктивную роль в развитии поля компаративистских исследований. В целом, они демонстрируют не только современное возрождение интереса к сравнительным исследованиям в образовании, но и запрос на будущее этого междисциплинарного поля, на выявление его общенаучного потенциала.

Эта книга – пример применения рефлексивных исследований в сфере образования, в ранжировании общего и особенного, соотношении цели, метода и результата современного компаративистского исследования, ориентированного как минимум на среднесрочную перспективу.

Возможно, примеры такого рода положат начало развитию новой, а именно – рефлексивно-аналитической функции сравнительной педагогики, включающей, с одной стороны, изучение прикладных феноменов становления и развития образовательных организаций, сопоставительный анализ логики этих процессов с позиций междисциплинарных исследований по дидактике и социальной педагогике. Традиционный метод сравнения уточняется бинарным или полисубъектным рефлексивным анализом. С другой стороны – актуальна проблематизация этих выходов на уровне культурологии и образовательной политики.

Следовательно, будущее компаративистики во многом, следуя взглядам и идеям Холмса, определит ее координирующая функция, следующая еще из одной, «жизненно важной» функции – *критической*.

В понимании и текстовой интерпретации современных британских теоретиков образования, так или иначе занимающихся проблемами образовательной компаративистики, сегодня эта область гуманитарного знания приобретает некое новое научное оформление. Оно опирается, прежде всего, на:

1. Постклассическую парадигму, в которой все большую роль начинают играть методы нежесткой социологии.
2. Трансдисциплинарность и трансдисциплинарный подход к изучению объектов образования и образовательных феноменов.
3. Рефлексивные модели в процессах принятия решений (decision-making reflexive system approach) в организации предприятий и управлении организациями.
4. Постнеклассическую модель рефлексии в решении проблемы идентификации.
5. Моделирование конфликтующих структур.
6. Посттехнократическую модель профессионального развития специалиста в сфере образования (continuing professional development).
7. Исследование проблем значений культурных и контекстуальных различий.

Соответственно, наибольшее значение в работах британских компаративистов приобретают сегодня информационно-аналитическая, аккумулирующая, культурологическая, коррекционная, критическая («жизненно важная» по Б.Холмсу и Дж. Уайту), прогностическая, рефлексивно-аналитическая функции, а также функция определения и планирования образовательной политики [9].

Список литературы

1. Гидденс, Энтони. Последствия современности // Пер. с англ. Г.К.Ольховикова, Д.А.Кибальчича, вступ. статья Т.А.Дмитриева. М. Изд. и консалтинговая группа «Праксис». 2011. 352.с. Серия «Образ общества».

2. Фуллан, М. Выбор ложных движущих сил для реформ целостной системы // Вопросы образования. № 4, 2011. С. 79-104.
3. Фуллан, М. Новое понимание реформ в образовании // М.: Просвещение, 2006. 272 с.
4. Broadfoot, Patricia, Crossley, Michael Schweisfurth, Michele. Changing Educational Contexts, Issues and Identities: 40 years of Comparative Education Ed. by the Taylor & Francis e-Library, 2006.
5. Giddens, A. Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age, Cambridge, Polity Press, 1991.
6. Giddens, A. Off the edge of history. The world in the 21st century. Teacher Training Agency Annual Lecture, London, 2015.
7. Hargreaves D. Teaching as a Researched-based Profession: possibilities and prospects. London, 1996.
8. Holmes, B. Theories and Methods in Comparative Education; ed. by J. Schriver and B. Holmes. – Frankfurt am Main, 1988.
9. White J. Philosophical Perspectives on School Effectiveness and School Improvement // The Curriculum Journal. 1997. V. 8. N 1.

ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Богомазова Э.А.

студентка, Курский государственный университет, Россия, г. Курск

Савельева Г.В.

канд. пед. наук, доцент, Курский государственный университет, Россия, г. Курск

Статья посвящена изучению уровня сформированности коммуникативных учебных действий у детей старшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями. Коммуникация является главным механизмом передачи социального опыта, а сформированные умения коммуникации – являются важнейшим условием и средством успешного освоения содержания образования и эффективного, плодотворного общения в целом. Уровень сформированности коммуникативных учебных действий исследовался при помощи серий заданий, которые необходимо было выполнить обучающимся.

Ключевые слова: коммуникация, учебные действия, старший школьный возраст, интеллектуальные нарушения.

Одним из важных направлений модернизации Российского образования является обновление его содержания. Федеральные государственные образовательные стандарты основного общего образования ориентируют на развитие важнейших социальных компетентностей обучающихся, достижение ими не только предметных, но и личностных, метапредметных результатов. Среди выделяемых федеральным стандартом метапредметных умений особое место занимают коммуникативные учебные действия. Общение является главным механизмом передачи социального опыта, а сформированные умения коммуникации – важнейшим условием и средством успешного освоения содержания образования и эффективного, плодотворного общения в целом.

Предмет обучения общению ещё не исследован должным образом, хотя уже имеется достаточно богатый опыт методической организации коммуникативно-ориентированного обучения родной речи (И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, Е.И. Пасков, С.Ю.Ильина, С.В.Комарова, М.И.Шишкова и другие).

С целью выявления уровня сформированности коммуникативных учебных действий у детей старшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями нами были разработаны несколько серий заданий.

Первая серия предполагала создание ситуации №1. Процедура проведения данной серии эксперимента была следующей. По инициативе экспериментатора обучающиеся были разделены на группы по 2 человека (слабый и сильный обучающийся). Им был задан вопрос *«Ты едешь в общественном транспорте, в незнакомом тебе районе, ты вышел из автобуса не на той остановке, на которой требовалось. Как ты будешь себя вести?»*.

Далее обучающиеся обменивались друг с другом мнениями по данной ситуации, рассказывали о своих действиях, если бы они оказались в заданной ситуации. Ответы обучающихся фиксировались и протоколировались.

Вторая серия предполагала создание ситуации №2. Процедура проведения данной серии эксперимента была аналогична ситуации №1. По инициативе экспериментатора обучающиеся были разделены на группы по 2 человека (слабый и сильный обучающийся). Им был задан вопрос *«Ты пришёл в класс после летних каникул, о чём ты будешь говорить с одноклассниками после каникул?»*. Далее обучающиеся вступали друг с другом в диалог. Ответы обучающихся фиксировались и протоколировались.

Третья серия предполагала создание ситуации №3. Процедура проведения данной серии эксперимента была следующей. По инициативе экспериментатора обучающимся были показаны 3 сюжетные картинки, специально подобранные для этого. Обучающимся предлагалось выбрать одну картинку, внимательно её рассмотреть и составить по ней рассказ.

Для оценивания выполненных серий заданий, мы разработали шкалу оценки уровня сформированности коммуникативных учебных действий.

Таблица 1

Шкала оценки уровня сформированности коммуникативных учебных действий

Уровень сформированности умений	Умение слушать и слышать друг друга	Умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли	Умение вступать в диалог, а также участвовать в коллективном обсуждении
Высокий	10 баллов	10 баллов	10 баллов
Средний	5 баллов	5 баллов	5 баллов
Низкий	3 балла	3 балла	3 балла

Качественные и количественные параметры данной шкалы следующие:

- Вхождение в процесс общения осуществляется самостоятельно, в течение всего акта наблюдается направленность на достижение цели, высказывания обладают тематической цельностью, последовательностью – **10 баллов**.
- Инициатива начать разговор принадлежит партнёру испытуемого, последним не учитываются особенности другого коммуниканта, действия, выполняемые испытуемым в ходе общения, хаотичны – **5 баллов**.
- Тематическая целостность высказываний нарушена, понимание их собеседником затруднено из-за аграмматизмов, лексических несоответствий, дефектов произношения, побуждающую начать общение, неадекватность проявлений, которая приводит к невозможности достижения цели – **3 балла**.

По количеству набранных баллов экспериментатор делает общие выводы об уровне сформированности коммуникативных учебных действий у детей с интеллектуальными нарушениями:

25-30 баллов – *высокий уровень*

15-25 баллов – *средний уровень*

0-15 баллов – *низкий уровень*

Мы проанализировали ответы обучающихся на все серии вопросов, результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2

**Уровни сформированности коммуникативных учебных действий
у обучающихся с умственной отсталостью**

Имя, фамилия обучающегося	Умение слушать и слышать друг друга	Умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли	Умение вступать в диалог, а также участвовать в обсуждении	Общий уровень сформированности умений
Катя З.	3	5	3	11 (низкий уровень)
Настя П.	10	5	5	20 (средний уровень)
Руслан К.	3	3	3	9 (низкий уровень)
Дима Д.	5	3	3	11 (низкий уровень)
Руслан И.	3	3	5	11 (низкий уровень)
Настя К.	3	3	3	9 (низкий уровень)
Рома П.	3	5	3	11 (низкий уровень)
Катя С.	5	10	5	20 (средний уровень)
Вика Ф.	3	3	3	9 (низкий уровень)
Артур Л.	3	5	3	11 (низкий уровень)

Результаты констатирующего эксперимента помогли выяснить что, высоким уровнем сформированности коммуникативных учебных действий не обладает ни один обучающийся 9 класса, всего 2 обучающихся имеют средний уровень развития сформированности коммуникативных учебных действий, и подавляющее большинство имеют низкий уровень сформированности коммуникативных учебных действий. Такой результат эксперимента ещё раз подтверждает то, что работу по развитию и формированию коммуникативных учебных действий у детей с интеллектуальными нарушениями стоит продолжать на протяжении всего обучения детей в образовательной организации. Так как, коммуникативные умения являются частью коммуникативной культуры, а именно знаний, умений и навыков в области организации взаимодействия людей, позволяющие устанавливать психологический контакт с партнерами по общению, добиваться точного восприятия информации и взаимопонимания в процессе общения. Это особенно актуально в старших классах,

так как обучающиеся скоро продолжат своё обучение в профессиональных организациях для получения профессии.

Список литературы

1. Адамьянц Т.З. Социальная коммуникация. Учебное пособие. М.: КАРО, 2005.
2. Аксёнова А.К., С.Ю. Ильина Методика преподавания русского языка для детей с нарушениями интеллекта: учеб. для студентов пед. вузов. М.: Просвещение, 2011.
3. Ильина С.Ю. Речевое развитие умственно отсталых старшеклассников на основе коммуникативно-ориентированной модели обучения русскому языку // Дефектология. – № 5, 2003.
4. Яноушек Я. Проблемы общения в условиях современной деятельности // Вопросы психологии. – № 1, 2007.

ДЕТСКАЯ ЛИТЕРАТУРА СЕРЕБРЯНОГО ВЕКА: К. БАЛЬМОНТ. КНИГА «ФЕЙНЫЕ СКАЗКИ»

Бредихина В.Н.

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

В статье рассматривается идейно-художественное своеобразие книги для детей К.Бальмонта «Фейные сказки», вышедшей в свет в 1905 году. Основа стихотворений представляет собой сплав жанров детского фольклора, русских народных сказок, традиций детских стихов В. Жуковского и фантазии самого писателя. Содержание книги стихотворений будет способствовать межкультурной коммуникации не только студентов-читателей, но и детей-читателей.

Ключевые слова: Серебряный век, стихотворение, идея книги, композиция, образ, средства художественной выразительности.

Константин Дмитриевич Бальмонт родился 4 июня 1867 года в деревне Гумнищи Шуйского уезда Владимирской губернии в семье небогатого помещика и дочери генерала. Отец поэта, Дмитрий Константинович, полвека прослужил в шуйском земстве – мировым посредником, мировым судьей и председателем уездной земской управы. Мать, Вера Николаевна, получила институтское воспитание, учила и лечила крестьян, устраивала любительские спектакли и концерты, иногда печаталась в провинциальных газетах. Оба они, по признанию поэта, оказали на него огромное, хотя и разное влияние.

Бальмонт писал: «Из всех людей моя мать, высокообразованная, умная и редкостная женщина, оказала на меня в моей поэтической жизни наиболее глубокое влияние. Она ввела меня в мир музыки, словесности, истории, языкознания». Благодаря отцу, ничего не ценившего в мире, кроме вольности, деревни, природы и охоты Бальмонт в детстве «глубоко проник в красоту лесов, полей, болот и лесных рек» [6, с. 8-9].

Рос он, как все дети в тогдашних интеллигентных семьях. Слушал песни и сказки, стихи Н. Некрасова и А. Кольцова. В пять лет самостоятельно научился читать, находясь рядом со старшим братом, которого учила мать. Растроганный отец подарил ему первую книжку, что-то о дикарях-океанийцах. Потом пришло запойное чтение: А. Пушкин и В. Жуковский, М. Лермонтов и Н. Некрасов, Г. Андерсен и, конечно же, Жюль Верн, Майн Рид.

В 1886 году К. Бальмонт поступил в Московский университет на юридический факультет. В сентябре 1894 года в студенческом Обществе любителей запад-

ной литературы поэт познакомился с В. Я. Брюсовым. Много значила для К. Бальмонта эта дружба. «Многое, очень многое мне стало понятно, мне открылось только через Бальмонта... Я был одним до встречи с ним и стал другим после знакомства», – писал В. Брюсов [5, с. 16]. В этом же году вышел первый сборник стихов поэта для взрослого читателя «Под северным небом».

К. Бальмонт был постоянным автором популярных в то время журналов «Детское чтение» и «Тропинка», опубликовал там десятки стихотворений и стихотворных сказок. Этим стихам он придавал серьезное значение. Большинство из них войдут в книгу «Фейные сказки». В поэзии для детей Бальмонт очень редко прибегал к привычному для него ряду метафорических определений, украшений, эпитетов. Создавая детские стихи, он был гораздо строже в выборе художественных средств. Многие в них было обращено к детскому фольклору, многие сюжеты даны в духе детских представлений.

«Не все в наследии К.Д. Бальмонта пережило время, но то, что осталось, позволяет говорить о нем как о значительном поэте, с творческими поисками которого связан расцвет русской поэзии «серебряного века». Стихи Бальмонта «Фейные сказки» – настоящие детские стихи [4, с. 4].

В конце 1905 года в Москве в издательстве «Гриф» была напечатана книжка «Фейные сказки». В ней было помещено 71 стихотворение. Посвящена она Нинике – Нине Константиновне Бальмонт – Бруни, дочери Бальмонта и Е.А. Андреевой:

Солнечной Нинике, с светлыми глазками –
Этот букетик из тонких былинки.
Ты позабавишься Фейными сказками.

Восторженно отозвался об этих стихах поэт-символист В.Я. Брюсов: «Это песни нежные, воздушные, сами создающие свою музыку. Они похожи на серебряный звон задушевных колокольчиков, «узкодонных, разноцветных на тычинке под окном». Это – утренние, радостные песни, спетые уверенным голосом в ясный полдень» [1, с. 165]. А. Блок сравнил «Фейные сказки» с пышно распустившимся цветком, букетом былинки, отметил интерес К. Бальмонта к феям, «природному реализму» [7].

При характеристике «Фейных сказок» исследователи затрагивали отдельные вопросы и обращали внимание на детскую тематику.

В статье «Поэт серебряного века» В. Крейд рассуждает о непосредственном характере «Фейных сказок». П.В. Куприяновский и Н.А. Молчанова анализируют «Фейные сказки», определяют круг вопросов, связанных с темой детства, вводят их в контекст творческого наследия писателя. И.Г. Дубровская рассматривает особенности лирического сюжета, подчеркивает внутреннюю связь стихотворений. Статья Р.Ф. Мухаметшиной посвящена проблеме изучения «Фейных сказок» К.Д. Бальмонта в курсе школьной программы [7].

М.В. Голованова и О.Ю. Шарапова сделали попытку классифицировать героев книги «Фейные сказки». Они определяют: «В них среди «мошек и букашек», пьющих «капельки с ромашек», живет нежная фея, «занятая делом»: она проверяет росинки, разрешает споры, ведет войны. В этих детских песенках можно найти персонажей русских народных сказок, песен, прибауток: серенького козлика, русалку, Бабу-Ягу и Кощея, петушка с золотым гребешком. Увидят в этих стихотворениях юные читатели и картины русской природы («Береза», «Осень»))» [4, с. 4].

Приведем отрывки из стихотворений:

У чудищ
Я был в избушке на курьих ножках.
Там всё как прежде. Сидит Яга.
Сказочки
Помнишь, миленький дружок,
Помнишь, деточка моя:
«Петушок, да петушок,
Золотой он гребешок», –
Сказку сказывал я.

По мнению С.А. Николаевой и И.Н. Арзамасцевой, «Фейные сказки» – это изящные стилизации детских песенок по мотивам скандинавского и южнославянского фольклора, в которых возродилась традиция детских стихов Жуковского. Легкомыслие сюжетов, отсутствие серьезных проблем отражено в названиях – «Наряды феи», «Прогулка феи», «Находка феи», «Забавы феи», «Ветерок феи», «Фея и снежинки». Жизнь крошечной феи протекает как череда радужно-изменчивых «мимолетностей»:

Фея сделала находку:
Листик плавал по воде.
Из листка построив лодку,
Фея плавает везде.

Зло не существует в фейном мире – есть только маленькие неприятности, оттеняющие общую безмятежность. От грозы фея улетает на спине стрекозы; уголек наказан гномом за то, что обжег ножку феи; вничью кончается война с муравейным королем. Даже Серый Волк кротко служит фее и питается травкой [1, с. 165-166].

Поэт провозгласил фею своею Музой, а детский мир – миром своего вдохновения. Естественное право ребенка и поэта на радость, красоту и бессмертие осуществляется в фейной «тихovejной» сказке:

Так как в мире я не знаю
Ничего нежнее фей,
Ныне Фею выбираю
Музою моею.

Список литературы

1. Арзамасцева И. К.Д. Бальмонт // Николаева С.А., Арзамасцева И.Н. Детская литература: Учебное пособие. М., 1997. С. 165-166.
2. Бальмонт К.Д. Из книги «Фейные сказки» // Русская детская классика / Сост. В.Н. Бредихина. М.: ООО «Изд-во АСТ»: ООО «Изд-во Астрель», 2004. С. 257-266. (Всемирная детская библиотека).
3. Бальмонт К. Д. Фейные сказки // Избранное: Стихотворения. Переводы. Статьи. М., 1991. С. 287-322.
4. Голованова М. В., Шарапова О. Ю. «Поэт с утренней душой»: К 130-летию со дня рождения и 55-летию со дня смерти К. Д. Бальмонта // Начальная школа. 1997. № 6. С. 2-4.
5. Детские стихи К. Бальмонта и В. Брюсова // Возвращенные имена / Сост. Г.Ф. Ковтун. Челябинск, 1996. С. 13-19.
6. Макогоненко Д. Г. К. Д. Бальмонт: Жизнь и судьба // Бальмонт К. Д. Избранное: Стихотворения. Переводы. Статьи. М., 1991. С. 5-20.
7. Шебловинская, А.Н. «Фейные сказки» К.Д. Бальмонта в контексте творчества писателя: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. филологических наук. Воронеж, 2008. URL: www.cheloveknauka.com/feynye-skazki-k-d-balmonta-v-kontekste-tvorchestva-pisatelya (дата обращения: 13.05.2018).

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО РАЗВИТИЯ ЦЕЛЕНАПРАВЛЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ ЦВЕТА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ЖИВОПИСИ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Васенина О.Ю.

магистрант направления «Педагогическое образование», Институт искусств,
Новосибирский государственный педагогический университет,
Россия, г. Новосибирск

В статье рассматриваются особенности наиболее важных педагогических условий в деле развития целенаправленного цветовосприятия у детей школьного возраста на занятиях по живописи. Проведя анализ специальной литературы по данной проблеме, автор пришел к заключению, что к требуемым педагогическим условиям в процессе развития целенаправленного восприятия цвета в живописи учащихся относятся: наличие образцов, необходимых для передачи цвета в живописных работах школьников, мотивации и развитие самостоятельности.

Ключевые слова: педагогические условия, цветовосприятие, живопись, развитие самостоятельности, мотивация.

Согласно Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации, основным приоритетом является переход к непрерывному образованию и новым технологиям, что подчеркивает важность внедрения инновационных методов обучения и развития творческих способностей учащихся. Реформа образования в России в целом, как и художественного образования, требует переосмысления методики преподавания всех дисциплин в контексте современных требований.

Анализ научно-методической литературы показывает, что проделана большая работа по исследованию различных проблем художественного образования в системе высшего и среднего специального образования. Однако в системе дополнительного художественного образования, где закладывается фундамент изобразительной грамоты, научных исследований практически нет. Поэтому именно в этот период необходимы, научная обоснованность в изложении основополагающих вопросов теории, последовательность и осознанность овладения методами и приемами целенаправленного восприятия цвета, освоив которые, учащийся приобретет способность ставить перед собой все более сложные задачи и самостоятельно находить пути их решения.

Особенности совершенствования целенаправленного восприятия цвета в процессе обучения изобразительному искусству с различных точек зрения рассматривались многими исследователями в области художественной педагогики, такими как, например, Г. В. Беда, А. С. Зайцев, Ю. В. Коробко, В. С. Кузин, Е. Ф. Кузнецов, С. П. Ломов, Н. Э. Радлов, Е. В. Шорохов, утверждавшими, что развитие целенаправленного восприятия цвета в процессе обучения живописи является одной из краеугольных проблем, требующей специальных исследований.

Обучение школьников живописной грамоте непременно должно дополняться изучением закономерностей цвета природы. Отсутствие у школьников необходимых знаний закономерностей цвета, незнание законов специфического языка живописи, приводит к механическому копированию цвета природы, то есть пассивному переложению краски природы на плоскость бумаги. Познание школьниками законов живописной грамоты будет повышаться на основе поставленных

конкретных целенаправленных задач по ощущению цвета через логическое осмысление.

Цвет в жизни человека имеет великое значение. Окружающие нас предметы, воспринимаемые зрительно, характеризуются многообразием их свойств и сторон (формой, цветом). Цвет таит в себе необычайную силу эмоционального воздействия на психику человека, он может радовать, угнетать, вызывать различные эстетические переживания.

Результативность развития целенаправленного восприятия цвета у детей среднего школьного возраста на занятиях по живописи проявляется при соответствующей организации художественной деятельности, при определенных условиях. Педагогические условия являются обстоятельствами процесса обучения и результатом целенаправленного отбора, конструирования методов и организационных форм обучения для достижения определенных целей. Отсутствие или неполноценность необходимых условий приводит к прекращению или замедлению развития обучающихся [1, с. 39]. Использование только педагогических условий не может гарантировать обязательного достижения результата. Педагогические условия являются базой для внедрения методики. В качестве педагогических условий можно рассматривать: организационные формы содержания образования, методы и принципы обучения, составляющие педагогического процесса (междисциплинарные связи, материально техническое обеспечение).

Педагогические условия влияют на процессы самореализации учащихся. Эти аспекты формируют у ученика эстетическое отношение к окружающей жизни, которое является основой художественно-творческой деятельности. Учитывают основные принципы обучения: научность, наглядность, последовательность, системность, единство сознания и деятельности, прочность усвоения знаний, умений и навыков, проблемное обучение. При этом главным условием развития целенаправленного восприятия цвета в учебной деятельности учащихся является стремление к обучению и интерес. Искусство живописи по своей природе и специфике есть самая наглядная область в обучении школьников живописной грамоте. Правильное восприятие цвета достигается, прежде всего, наглядностью. Поэтому необходимо весь процесс обучения живописи сопровождать умело подобранным дидактическим материалом. В соответствии с возрастом и учебными задачами важно продуманно отбирать произведения живописи с учетом их художественной ценности для наглядных примеров, ознакомления с приемами и средствами композиции, особенностями колористического решения картины. Именно при развитии целенаправленного восприятия цвета необходимо в учебный процесс, включать выполнение задач на импровизацию, применять на уроках проектный метод обучения, что стимулирует интерес учащихся, развивает исследовательские качества.

Учебная работа по живописи предполагает как обязательное условие наличие, соответствующим образом организованной, постановки, а также овладение техническими приемами, в которых реализуется процесс восприятия. Каждая постановка должна иметь теоретическое и методическое обоснование. Необходимо вводить лишь те предметы, которые помогают выявить характерное, соответствуют замыслу, создают гармоничный тонально-цветовой ритм. По праву считается, что натюрморт является главной творческой “лабораторией” для художественных экспериментов в области цвета [2, с. 67].

В процессе изображения натурной постановки школьник постоянно сравнивает цвета, сопоставляет различные предметы, отдельные качества, связывает их в

целостный цветовой строй, развивает активность наблюдения. Личностная установка восприятия в процессе выполнения изображения с натуры активизирует познание окружающей действительности, формирует непосредственное эмоциональное ощущение выразительности цвета.

Работа учеников над конкретной постановкой предполагает осознанность, осмысленность и определенную свободу в выборе средств, для решения поставленной задачи. Это происходит только при условии наличия мотивации и художественно-творческой потребности. Наличие мотивации создает условия для более качественного усвоения в работе с материалом.

Для развития целенаправленного восприятия цвета на занятиях по живописи, целесообразно внедрение ИКТ (информационных и коммуникационных технологий). Так как каждый урок программы построен на зрительном ряде, использование компьютерных возможностей и интерактивного оборудования позволяет открыть для детей замкнутое пространство кабинета и погрузиться в мир искусства. Использование медиа-ресурсов как источника информации повышает интерес учащихся к творчеству художников, позволяет использовать на уроке помимо произведений искусств, произведения литературы, музыки. Эмоциональное воздействие видео-образов на развитие художественного творчества учащихся трудно переоценить. Современные представления об организации и развитии творческой деятельности подростков основываются на использовании в учебном процессе нестандартных заданий, создании для учащихся ситуаций затруднения, преодолеть которые можно только путем поиска новых решений.

Еще одним важным условием развития цветовосприятия у детей среднего школьного возраста является формирование самостоятельности. Необходимо развить у обучающихся самостоятельность в познавательной деятельности, научить их целенаправленно овладевать знаниями, развивать свои способности, научить их применять имеющиеся знания в учебной и практической деятельности.

Самостоятельная работа является не самоцелью, а средством достижения крепких знаний учащихся, развития умственных способностей учеников. При этом происходят процессы знакомства, восприятия, самостоятельной переработки и осознания информации. Следует отметить, что главной функцией самостоятельной работы является формирование личности культурной, интеллектуальной, самостоятельной.

Исходя из характера деятельности, управление самостоятельной работой включает цели, планирование, организацию, корректировку и оценку деятельности обучающихся, диагностику ее результатов. Данное условие способствует развитию целенаправленного восприятия цвета детей среднего школьного возраста на занятиях по живописи и предполагает реализацию творческого потенциала учеников. Обучающимся необходимо понять главную цель изучения учебных тем по живописи, осознать роль и место этой творческой деятельности, ее теоретическую и практическую важность. Затем, обучающимися усваивается объем знаний, входящий в содержание конкретной темы на занятии по живописи с использованием различных видов учебной деятельности: беседы, коллективная работа по усвоению учебной информации, индивидуальная работа по разрешению изобразительных задач в живописи. И последний этап – происходит процесс обобщения пройденного материала, анализ и проверка результативности работы над заданной тематикой. Цель заключительного этапа – развитие у обучающихся самоанализа, способности обобщать и формировать адекватную самооценку на занятиях по живописи [3,

с. 28]. Преподаватель организует познавательную деятельность группы, но практически не участвует в выполнении задания: он указывает цель, создает правильные условия, что очень важно в поддержке творческих начинаний обучающихся, проявлений инициативы и самостоятельности.

Самостоятельная деятельность – это деятельность обучающихся, в которой они по заданию педагога сами решают учебную задачу, проявляя стремление и активность. Для того чтобы сформировалась самостоятельная деятельность учащегося, необходима его самостоятельная работа. Особый подход требуется к организации и проведению самостоятельной работы на занятиях по живописи. Необходимо с тщательностью продумать планы занятий, четко определять содержание и место самостоятельной работы, методы и формы ее организации, учитывая уровень сложности, объем работы, затруднения и предполагаемые ошибки, которые могут появиться у учащихся в ходе ее исполнения, а также нужно продумать, как эффективнее проконтролировать и оказать помощь учащимся.

Таким образом, необходимым условием успешного развития целенаправленного восприятия цвета в процессе обучения живописи, является развитие самостоятельности, мотивация, наличие образцов и организованной постановки.

Список литературы

1. Маслоу А.Х. Мотивация и личность. СПб., 2008. 352 с.
2. Пронина Н.К. Формирование колористического единства в процессе живописного изображения (на начальном этапе обучения студентов педагогических вузов): дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2004. 157 с.
3. Шаляпин О.В. Живопись натюрморта и головы: учебно-методич. пособие для худож.-граф. фак пед. вузов. Новосибирск, 2004. 96 с.

К ВОПРОСУ ОБ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ

Василенко С.С.

доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации, канд. пед. наук,
Вологодский государственный университет, Россия, г. Вологда

В статье рассматриваются вопросы подготовки студентов-лингвистов. Автор говорит о важности включения концептов в содержание обучения иностранному языку. В статье дается определение понятия «концепт» с точки зрения лингводидактики. Автор описывает этапы овладения иноязычными концептами, отмечает тот факт, что умения и навыки освоения иноязычных концептов связаны с формированием концептной компетенции.

Ключевые слова: иноязычная подготовка студентов-лингвистов, концепт, концептная компетенция

Современная лингводидактика в поисках новых эффективных методов и приемов обучения иностранному языку все чаще обращается к данным лингвистических и психолингвистических исследований. Исследователи говорят о необходимости разработки нового подхода в обучении иностранному языку с учетом природы и функции языкового знака, особенностей знакового кодирования и декодирования информации, взаимоотношения языка и мышления, языка и культуры [4].

В связи с этим исследователи говорят о становлении нового научного направления в области методики иностранного языка – лингвоконцептодидактики.

В рамках данного направления разрабатываются основные положения и принципы подхода, позволяющего обучать иностранному языку на основе концептов. Данный подход характеризуют как системно-концептный [1], как концептный (концептуальный) [6].

Кроме того о важности включения концептов в содержание обучения иностранному языку говорят многочисленные научные исследования в данной области. Это работы Шамова А.Н., Халяпиной Л.П., Кургановой Н.И. Андронкиной Н.М., Сотниковой С.А., Савельевой И.Ф., Мишатиной Н.Л., Суховой Н.А., Тарнаевой Л.П., Лесохиной А.М., Чернышова С.В. и других.

Как отмечают исследователи, при рассмотрении концепта как одного из ключевых компонентов содержания обучения переводчиков появится возможность разработать методику преодоления трудностей при обучении переводу, связанных с расхождениями в способах концептуализации действительности. Это связано с тем, что для будущего переводчика сопоставление концептосфер, контактирующих в переводческом процессе, значительно облегчит вербализацию инокультурного концепта средствами языка перевода [4].

Для включения концепта в содержание обучения иностранному языку, следует определить его сущность с точки зрения лингводидактики. Понятие концепт, его сущность и структура подробно исследованы в работах Ю.Д. Апресяна, А.П. Бабушкина, Д.С. Лихачева, А. Вежбицкой, В.В. Воробьева, Ю.С. Степанова, С.Х. Ляпина, А.А. Залевской, Н.Н. Болдырева, М.В. Никитина, Г.Г. Слышкина, В.И. Карасика, М.В. Пименовой, В.А. Масловой, Н., З.Д. Поповой, И.А. Стернина, С.Г. Воркачева, А.В. Кравченко, Г.М. Костюшкиной, Н.В. Уфимцевой, Е.В. Мошняга и в работах других авторов.

При этом является важным тот факт, что, если в когнитивной лингвистики, лингвокультурологии и психолингвистики концепт выступает прежде всего как объект исследования, изучение которого имеет важное теоретическое значение, то для лингводидактики концепты представляют практическую ценность и исследователи рассматривают возможность их включения в содержание обучения иностранному языку.

Концепт с точки зрения лингводидактики можно определить как системное образование, содержательную основу которого составляет понятие во всей его семантической экстенсии, включая ассоциации, импликации и коннотации, связанные с данным понятием и известные носителям языка, а структурная составляющая представлена ядром и периферией [1].

Как подчеркивают лингвисты, «язык можно понять лишь тогда, когда понимаешь больше, чем язык». Это означает, что в общении между носителями и «не-носителями» языка возникают трудности, связанные с расхождением в концептах родной и иноязычной культур, что проявляется при изучении нескольких иностранных языков и, следовательно, в мультилингвальном сознании. Проблема различия в смысловом наполнении концептов усугубляется явлением полиапеллируемостью концептов, что связано с тем, что одна и та же единица языка в различных коммуникативных контекстах может быть входом в различные концепты [2, с. 162]. Таким образом, важным является сопоставительное изучение родных и иноязычных концептов.

Как отмечает Чернышев С.В., только концептуальность в обучении иностранным языкам, понимаемая как направленность процесса обучения на постижение разнообразных смыслов концептов иноязычной картины мира, способна обес-

печить обучающимся широту и глубину взглядов на факты иноязычной действительности [6].

Необходимо отметить, что овладение иноязычными концептами предполагает знания о существовании концептов, понимание их структурной составляющей и возможных различий на уровне смысла. Помимо этого можно говорить о необходимости формирования навыков и умений, связанных с освоением ядра и периферии концептов, а также правильным употреблением лексем, представляющих концепт и их правильной интерпретацией в межкультурной коммуникации. Следует отметить, что при этом необходимо формировать толерантное отношение к другой культуре.

Процесс овладения иноязычными концептами можно представить в виде следующих этапов:

1) *первичное знакомство с концептом, его восприятие;*

2) *анализ концепта:*

а) изучение основного и дополнительных значений концепта на основе анализа словарных статей, сопоставление значений изучаемого концепта со значениями концепта первого иностранного языка и родного языка;

б) изучение периферии концепта на материале пословиц, стихов, песен, поговорок, содержащих лексемы, репрезентирующие концепт, и сопоставление интерпретационного поля аналогичных концептов первого иностранного языка и концептов родного языка;

3) *освоение лексем-репрезентантов, представляющих концепты иноязычной культуры:*

а) выявление лексем и выбор правильной лексической единицы в соответствии с ситуацией общения;

б) освоение комбинаторных, валентностных свойств концептов;

в) освоение полисемии, синонимии и антонимии концептов;

4) *осмысление концепта и использование полученных знаний, навыков и умений в речи:*

а) восприятие и интерпретация слов и словосочетаний в устной и письменной речи;

б) самостоятельное употребление лексем, представляющих иноязычный концепт;

5) *формирование культурной трилингвальной рефлексии [1].*

В связи с важностью изучения концептов в процессе обучения иностранному языку исследователи говорят о необходимости формирования компетенции в сфере концептов [5, 7], концептной компетенции [1]. Данная компетенция является важной составляющей в обучении иностранному языку студентов-лингвистов, т.к. ее освоение способствует более эффективному изучению иностранных языков и формированию корректных представлений об иноязычной действительности.

Таким образом, обучение иностранному языку на основе концептов является актуальным и необходимым. Данное направление является одним из перспективных направлений в методике обучения иностранного языка в целом, и в методике подготовке студентов-лингвистов в частности, и требует дальнейшего изучения.

Список литературы

1. Василенко, С.С. Методика формирования концептной компетенции у студентов-лингвистов: немецкий язык как второй иностранный после английского: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Василенко Светлана Сергеевна. – СПб., 2015. – 25 с.

2. Войнова, А.В. Трудности в овладении единицами, описывающих концепт «Время», на занятиях по второму иностранному языку (немецкий язык) / А. В. Войнова // Педагогика: традиции и инновации: материалы II междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2012 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2012. – С. 159-163.
3. Курганова, Н.И. Обучение иностранным языкам на основе лингвокультурных концептов // Известия Российского государственного университета им. А.И. Герцена. – Санкт-Петербург: 2007. №28, Т.7. – С. 117-122.
4. Тарнаева, Л.П. Теория концепта в свете лингводидактических проблем // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: 2014 –№7-1(37). – С. 208-212.
5. Халяпина, Л.П. Разработка новой модели преподавания лингвистических дисциплин, ориентированной на формирование компетенции в сфере универсальных концептов // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2012. – №4-4 (52). – С. 131-135.
6. Чернышов, С.В. Лингвоконцептодидактика как перспективное научное направление современных лингводидактических исследований // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: лингвистика и межкультурная коммуникация. – Воронеж, 2016. – №2. – С. 130-135.
7. Шубина, А.О. Формирование компетенции в сфере концептов // Вестник пятигорского лингвистического университета. – 2015: Пятигорск. – №2. – С. 238-242.

ЭФФЕКТИВНОСТЬ РОЛЕВОЙ ИГРЫ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ (НА ПРИМЕРЕ МАДИ)

Винокурова Е.В.

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

Сутьженко А.Л.

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

Является неоспоримым, что изучение иностранных языков способствует развитию личности, профессиональному и карьерному росту. Ролевая игра позволяет активизировать учебный процесс, сделать его личностно значимым. Ролевые игры нацелены на формирование иноязычной профессиональной компетентности студентов, особенно в неязыковых ВУЗах. При этом не только повышается мотивация и знания студента и активизируются все виды речевой деятельности, но и дается толчок для формирования гармоничной, думающей и развивающейся личности.

Ключевые слова: ролевая игра, коммуникативная направленность, лингвистические знания и социокультурная компетенция, дифференцированный подход, иноязычное общение и взаимодействие учащихся, развитие диалогических навыков, формирование познавательных интересов учащихся.

Не вызывает сомнения, что в настоящее время знание иностранных языков – это не только показатель культурного развития человека, но и условие его дальнейшей успешности в самых различных сферах деятельности. Для педагогов всегда актуально повышение уровня качества и эффективности обучения иностранному языку. Одним из этих резервов, бесспорно, можно считать ролевую игру, которая является действенным средством создания коммуникативной направленности занятий по иностранному языку. Ролевая игра способствует повышению интереса к предмету.

Ролевые игры были и продолжают оставаться популярными среди учителей иностранных языков.

Однако, как показывает практика, первоначальная языковая подготовка студентов неязыковых факультетов очень часто не соответствует предъявляемым требованиям. Кроме того, количество часов иностранного языка у студентов технических ВУЗов постоянно сокращается. А так как требования к уровню подготовки остаются прежними, простое выполнение традиционных грамматических и условно коммуникативных упражнений оказывается малоэффективным.

Необходимо также отметить, что студенты I курса только начинают изучать свою специальность, и, в большинстве своём, к сожалению, имеют лишь весьма расплывчатое представление о важности владения иностранным языком для своей будущей профессии. Это существенно затрудняет обучение лексике, т.к. зачастую студенты просто не понимают, о каких предметах или процессах идёт речь. Отсюда вопрос – как применить выученный лексический материал на практике, если студенты ещё не окунулись в сферу своей будущей деятельности?

Это обуславливает необходимость поиска путей выхода из создавшейся ситуации. Одним из таких путей становится включение ролевых игр в учебный процесс по иностранному языку, позволяющих развить коммуникативные умения, языковые навыки для достижения высокого уровня владения лингвистическими знаниями и формирования социокультурной компетенции.

Ролевые игры, будучи наиболее точной и доступной моделью иноязычного общения, являются той организационной формой обучения, которая позволяет оптимально сочетать групповые, парные и индивидуальные формы обучения на уроке, кроме того, допускают использование современных гаджетов, без которых современный студент уже не мыслит своего существования. Тем самым также создаётся комфортная для учащихся психологическая среда.

Значимым моментом является также снятие психологических барьеров при общении, что является необходимым условием успешного обучения. Ролевая игра – это мини-спектакль. И поэтому роль, исполняемая студентом, позволяет не обнажать те стороны индивидуальности, которые учащийся не хотел бы делать достоянием коллектива, одновременно проявляя те стороны своей личности, которые он считает возможным открыть в коммуникации. Проявление интереса к учащемуся как к значимому партнеру в беседе способствует снятию чувства неуверенности при говорении.

При участии в ролевых играх у учащихся закладываются основы коммуникативной компетенции, позволяющие осуществлять иноязычное общение и взаимодействие учащихся на занятиях иностранного языка, что является главным аспектом при обучении иностранному языку в ВУЗе. Ролевые игры могут эффективно воздействовать на развитие диалогических навыков, положительно влиять на формирование познавательных интересов учащихся, способствовать осознанному освоению иностранного языка.

Как правило, группа студентов в любом вузе, а тем более в техническом, не гуманитарном, неоднородна по своему составу. И выражается это не только в личностных характеристиках, но также и в организационном аспекте, в уровне подготовки к тем или иным видам речевой деятельности на иностранном языке. Причины этого ясны: бывшие школьники обучались по различным методикам, привыкли к тем или иным методам обучения и т.д. Важно с первого же занятия в вузе организовать работу студентов таким образом, чтобы на протяжении всего курса обуче-

ния они двигались вперёд не порознь, а вместе, к одной цели, сообща решая поставленные перед ними задачи. И если многие виды деятельности помогают дифференцированно подойти к каждому студенту, то ролевая игра позволяет ненавязчиво «усреднить» уровень студентов для их более успешной подготовки к коммуникативной деятельности. И здесь подход «от простого к сложному» является незаменимым, так как снимает естественный страх перед общением у менее подготовленных студентов и даёт возможность сильным оказать им помощь. На дальнейших, более сложных этапах, это сотрудничество неминуемо принесёт свои плоды.

На начальном этапе студентам МАДИ была предложена игра-экскурсия «От Московской Окружной железной дороги к МЦК». Целью преподавателя (в соответствии с ФГОС) при подготовке и проведении данных презентаций было дать толчок для формирования гармоничной, думающей и развивающейся личности.

Студентам предлагалось сыграть роль экскурсоводов, каждому из которых отводился свой исторический отрезок. Учитывая направленность специальностей ВУЗА, темы были выбраны следующие:

1. «By imperial order».
2. «Official opening of works».
3. «Touches to history».
4. «Unique Architectural ensemble».
5. «The model railroad».
6. «The main line of the city defense».
7. «The second life of the Ring».
8. «Lastochka»: flight into the future.
9. «Around modern Moscow».

Участники получили навык выступления на английском языке перед аудиторией с презентацией своей части работы. А вопросы сокурсников после презентации углубили навыки диалогической речи.

Целью преподавателя (в соответствии с ФГОС) при подготовке и проведении данных презентаций было дать толчок для формирования гармоничной, думающей и развивающейся личности.

Уникальность данной конкретной игры заключается также в том, что, взяв за основу цель в обучении иностранных языков – формирование коммуникативной компетенции, мы также даем возможность углубления знаний своего города, его истории, его достижений. Воспитательная составляющая заключается в ознакомлении с историей создания проекта, его трансформацией во времени, понимания возможности своей будущей профессиональной причастности к аналогичным транспортным проектам.

Кроме того, учащиеся имеют возможность совершить реальную экскурсию по МЦК, неоднократно прослушать все объявления на английском языке и запомнить их.

В техническом вузе сюжеты для ролевых игр должны основываться на уже, как правило, имеющемся опыте посещения заводов и предприятий, на определённом уровне знаний того или иного оборудования, основ специальности и так далее. Считаем крайне важным с первых же занятий стимулировать деятельность студентов, ориентировать её на последующее получение знаний по специальности, развивать навыки применения уже полученных знаний к совершенно новым ситуациям.

Таким образом, можно сделать **вывод**, что ролевая игра способствует не только усвоению лексики, но и мотивирует студентов, поддерживает у них интерес к изучению иностранного языка, стимулирует применение полученных знаний во всех сферах жизнедеятельности, позволяет шире взглянуть на возможности своей будущей профессии.

Список литературы

1. Аникеева Н.П. Воспитание игрой. – М.: Просвещение, 1987.
2. Арефьева Г.И. Групповая форма работы на уроках английского языка // Иностранные языки в школе. 1988. №3.
3. Гашимов Э. Ключевые моменты в преподавании иностранного языка в рамках ФГОС // Иностранные языки. 2015.
4. Дианова Е.М., Костина Л. Т. Ролевая игра в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. 1988. № 3.
5. Жуковская Р.И. Игра и её педагогическое значение. М.: Педагогика, 1975.
6. Колесникова О.А. Ролевые игры в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 1989. №4.
7. Матвеева Н.В. Ролевые игры на уроках английского языка: учебное пособие. – М.: 2005.
8. Рабинович Ф.М., Баллер Э.Э., Голубенко Е.С., Крылова О.К. Ролевая игра – эффективный прием обучения говорению // Иностранные языки в школе. 1983. №6.
9. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: АРКТИ, 2003.

ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИЕ ОТНОШЕНИЯ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ВЫУЧЕННОЙ БЕСПОМОЩНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Гагай В.В.

профессор, доктор психологических наук, профессор,
Сургутский государственный педагогический университет, Россия, г. Сургут

Феденкова Т.В.

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

В статье рассматривается проблема выученной беспомощности детей младшего школьного возраста. Анализируются различные теоретические подходы к пониманию сущности, механизма возникновения, факторов формирования выученной беспомощности. В качестве наиболее важного фактора выученной беспомощности младших школьников рассматриваются детско-родительские отношения, в частности, мотивация родительства и воспитания детей.

Ключевые слова: выученная беспомощность, детско-родительские отношения, мотивация родительства и воспитания детей.

В последнее время проблема неуспешности детей стоит особенно остро. Длительное пребывание ребенка в ситуации неудачи, субъективное ощущение неподконтрольности результата, то есть независимости его от собственных усилий, может привести к негативным последствиям. Этот феномен, широко известный в зарубежной психологии, получил название выученной беспомощности и может являться причиной целых комплексов личностных изменений, в основе которых лежит переживание неуспешности, неадекватная самооценка, повышенная тревожность, сниженный интерес к различным видам деятельности. В России достаточно

велико количество людей (от 15 до 35 %) имеющих такие личностные особенности, которые обуславливают возникновение выученной беспомощности при любых сложных ситуациях [3, с. 14].

Первые исследования выученной беспомощности проводились в 60-х годах на животных в рамках *бихевиористического* направления (С. Майер, Дж. Овемайер, М. Селигман, Р. Соломон). М. Селигман дал следующее определение данному феномену: «выученная беспомощность – это психологическое состояние, которое включает нарушения непосредственно в мотивации, а также в когнитивных и эмоциональных процессах, возникающее вследствие пережитой субъектом неподконтрольности негативных ситуаций» [3, с. 9]. Ряд исследований указывают на связь между вероятностью возникновения выученной беспомощности, локусом контроля и самооценкой (К. Петерсон, М. Селигман, Д. Хирото). Указывается и на связь выученной беспомощности с тревожностью (К. Двек).

В 70-х годах теория выученной беспомощности была переформулирована в *когнитивном* ключе (Л. Абрамсон, Дж. Тисдейл). Основным фактором риска возникновения беспомощности у человека стал считаться пессимистический атрибутивный стиль, а беспомощность рассматривается как один из этапов развития депрессии. Этот подход, подчёркивающий принципиальную разницу между выученной беспомощностью у животного и человека, остаётся в западной психологии и сегодня. Несмотря на сотни проведённых исследований, изучение беспомощности у человека, как правило, сводится к изучению атрибутивного стиля и депрессии. Выученная беспомощность рассматривается как состояние, возникающее в качестве реакции на неподконтрольные для человека события, имеющее тенденцию к генерализации.

В отечественной психологии изучались близкие к беспомощности по своей природе явления, такие как стресс, фрустрация, неудача, депрессия, которые связаны с влиянием негативных событий на человека (Н. А. Батулин, Т. Г. Бохан, Б. А. Вяткин, Б. Д. Карвасарский, В. С. Мерлин, М. М. Решетников, Н. В. Тарабрина, К. Д. Шафранская и др.), а также феномены, связанные со снижением активности человека и затрудняющие его жизнедеятельность: ригидность (Г. В. Залевский), «отказ от поиска» (В. В. Аршавский, В. С. Ротенберг), но сама беспомощность оставалась неизученной до конца 90-х годов XX века.

В качестве рабочего определения понятия «выученная беспомощность» нами использовано понимание с позиций личностного подхода, данное Д.А. Циринг, согласно которому *выученная беспомощность* – состояние деятельной пассивности в отдельных ситуациях, возникающее в результате систематических неудач, неустраняемых помех; имеет тенденцию к генерализации -распространению на смежные виды деятельности [3]. В данном определении указывается источник возникновения у человека выученной беспомощности – систематические неудачи, неустраняемые помехи.

Исследованием выученной беспомощности у младших школьников занимались такие ученые как Д.А. Циринг, О.А. Сагалакова, Е.В. Забелина и др. В данных работах изучались эмпирические проявления, факторы формирования, последствия и коррекция выученной беспомощности в младшем школьном возрасте. В работах авторов выделяются три вида беспомощности. На основе обобщения материалов данных исследований, нами была составлена обобщенная характеристика видов выученной беспомощности:

1. Ситуационная выученная беспомощность: единичные проявления в сложных ситуациях, избегание выполнения сложных заданий одновременно сочетается со стремлением к успеху, и страхом ошибок. Доминирующие потребности в успехе, достижении, контроле над ситуацией. В ситуации неуспеха негативные эмоции, слезы, отказ от деятельности.

2. Беспомощность в межличностных взаимоотношениях. У данной группы детей недостаточно развитыми оказываются пространственные представления, они неправильно устанавливают причинно-следственные связи, неверно трактуют события. Они чувствуют себя беспомощными именно в межличностных отношениях.

3. Выученная беспомощность как личностное свойство. Для детей данной группы характерны следующие особенности: высокий уровень невротизации (непроизвольное повторение звуков, тики, заикание), оценка себя как слабого, беспомощного, неспособного, больного, отказ от общения, высокий уровень страхов в школьных ситуациях.

Все три вида выученной беспомощности приводят к изменениям в структуре личности. Для коррекции данного феномена необходимо определить факторы формирования, которые могут являться толчком в формировании беспомощности уже в младшем школьном возрасте.

Авторы называют факторы возникновения выученной беспомощности: локус контроля; самооценка; пессимистический атрибутивный стиль и др. К факторам возникновения выученной беспомощности у младших школьников в своих исследованиях Д.А. Циринг относит опыт переживания неблагоприятных событий, отсутствие самостоятельности в детстве и родительское отношение.

В младшем школьном возрасте складывается стиль объяснения детьми удач или неудач, которые происходят в их жизни. Д.А. Циринг отмечает, что ребенок ищет объяснения травмирующим событиям и начинает спрашивать тех, кто находится рядом, почему это произошло. Очень важно, чтобы значимые взрослые помогли ему поверить в то, что эта ситуация временная, она произошла в одной сфере жизни ребёнка, а в остальном много хорошего [3].

В работах таких исследователей, как (Д.А. Циринг, О.А. Сагалакова), указывается на роль детско-родительских отношений в возникновении выученной беспомощности у детей. Детско-родительские отношения как важнейшая детерминанта психического развития и процесса социализации ребенка, с точки зрения О.А. Карабановой, могут быть определены следующими параметрами:

- характер эмоциональной связи со стороны родителя (родительская любовь) и со стороны ребенка (привязанность к родителям;
- мотивы воспитания и родительства;
- степень вовлеченности родителя и ребенка в детско-родительские отношения;
- удовлетворение потребностей ребенка, забота и внимание к нему родителя;
- стиль общения и взаимодействия с ребенком, особенности проявления родительского лидерства;
- способ разрешения проблемных и конфликтных ситуаций; поддержка автономии ребенка;
- социальный контроль: требования и запреты, их содержание и количество; способ контроля; санкции (поощрения и подкрепления); родительский мониторинг;
- степень устойчивости и последовательности (противоречивости) семейного воспитания [1].

Исследования Д.А. Циринг [3] показали, что основным фактором риска для формирования выученной беспомощности является наличие нарушений в стиле воспитания родителей. Циринг выявила, что в семьях беспомощных детей основными стилями воспитания являются: *доминирующая гиперпротекция, повышенная моральная ответственность, жестокость и противоречивый стиль воспитания*. Также же был выделен ряд проблем в семейных отношениях между родителем и ребенком, которые дают понимание причин возникновения выученной беспомощности. Это, прежде всего, расширение сферы родительских чувств, предпочтение в ребенке ранних (инфантильных) форм детско-родительских отношений, фобия утраты ребенка, недостаточное проявление родительских чувств, ребенок как «должник» родителям, родительская воспитательская незрелость.

Также важным, но вторичным фактором, способствующим формированию выученной беспомощности, являются неподконтрольные для субъекта травмирующие события. При выученной беспомощности у детей не хватает собственных внутренних ресурсов для решения проблем различного уровня, что приводит к зависимости от окружающих. При этом у родителей появляется возможность проявлять чрезмерную заботу, они всё больше убеждаются, что их помощь необходима ребёнку даже там, где другие дети проявляют самостоятельность, зависимость между ребёнком и родителями укрепляется. В другом варианте родители могут проявлять жестокость и агрессию по отношению к ребёнку, считая это правильной реакцией на его беспомощность и неспособность справиться с какой-либо ситуацией.

В нашей работе мы обращаемся к мотивам воспитания и родительства как факторам выученной беспомощности младших школьников. Глубокий психологический анализ мотивов воспитания ребенка родителями и следствий их искажения представлен в работах А.С. Спиваковской. Все мотивы воспитания она подразделяет на три группы: реализующие ценностное отношение к ребенку, социальные и инструментальные [1].

Первую группу составляют мотивы деятельности, определяющие ценностное отношение к ребенку: мотив, реализующий потребность в привязанности, эмоциональном контакте и поддержке, и мотив, реализующий потребность в смысле жизни. Ребенок для родителя обладает самоценностью как личность, детско-родительские отношения строятся как диалогическое общение равноправных партнеров, стимулируя личностный рост каждого из них [Петровская, Спиваковская, 1983].

К социальным относятся такие мотивы воспитания, как мотив долга и мотив социального самоутверждения (престижный). Особенность такой мотивации в том, что воспитание ребенка выступает как условие социального признания и достижения (подтверждения) родителем своего социального статуса. Воспитание в глазах родителя является важной задачей, возложенной на него обществом, и успешность ее решения определяет меру социального успеха и признания воспитателя. На первый план здесь выступает стремление родителя быть во всем идеальным, непогрешимым, образцовым. Воспитание является ответственной социальной миссией, реализация которой обеспечивает всеобщее признание и самоуважение. При неадекватном доминировании социальных мотивов ребенок выступает для родителя скорее как объект воспитания и обучения, чем как уникальная личность, обладающая самоценностью и правом на выбор собственного пути развития.

Третья группа – инструментальные мотивы – объединяет мотивы деятельности воспитания, в которой ребенок является средством реализации и других потребностей родителей. Мотив, реализующий потребность достижения, является значимым мотивом-побудителем. В процессе воспитания родители, безусловно, предъявляют определенные требования к уровню достижений и успехов ребенка как важному фактору и критерию оценки эффективности самого процесса воспитания.

В исследовании Е.Н. Ачильдиевой было выделено три типа семей, которые соответствуют трем видам мотивов воспитания ребенка, выделенным А.С. Спиваковской. Первый тип характеризуется высокой ценностью ребенка, воспитание детей в таких семьях, как правило малодетных, – целенаправленная осознанная деятельность родителей. В семьях второго типа дети имеют низкую ценность, рождение их есть результат внешних, сложившихся обстоятельств (позднее осознание нежелательной беременности, отсутствие планирования рождения детей и т.д.), воспитание имеет стихийный характер. В семьях третьего типа ребенок рассматривается как средство получения благ и привилегий, социального признания и самоутверждения родителей. Ребенок выступает как инструментальная ценность, в воспитании превалируют мотивы самоутверждения родителей и утилитарно-прагматические [1].

С нашей точки зрения, мотивы воспитания и родительства могут выступать в качестве фактора формирования выученной беспомощности младших школьников. Мы исходим из того, что мотивы, согласно теории деятельности А.Н. Леонтьева, выполняют регулирующую функцию в деятельности человека. Следовательно, характер мотивации воспитания детей определяет отношение родителей к ребенку на эмоциональном, когнитивном и поведенческом уровнях.

Социальные и инструментальные мотивы воспитания определяют отношение к ребенку как средству достижения родителями своих как социальных, так и утилитарно-прагматических потребностей. Это побуждает родителей предъявлять к ребенку высокие и часто завышенные требования без учета его возможностей. Ребенок, попадая в ситуацию завышенных требований, зачастую оказывается в ситуации неуспеха и ощущения неподконтрольности ситуации. Систематическое переживание неуспеха приводит к возникновению у ребенка чувства некомпетентности, которое может запускать механизм формирования выученной беспомощности.

Наше дальнейшее исследование будет направлено на проверку гипотезы о том, что социальные и инструментальные мотивы воспитания являются фактором формирования выученной беспомощности младших школьников.

Список литературы

1. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: Учебное пособие. – М.: Гардарики, 2005. – 320 с.
2. Ромек В.Г. Теория выученной беспомощности Мартина Селигмана / Журнал практического психолога, 3-4, 2000. – 218-235 с.
3. Циринг, Д. А. Психология выученной беспомощности: Учебное пособие / Д. А. Циринг. М.: Академия, 2010. – 230 с.

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОГО И ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЕЙ ПОДГОТОВКИ

Ермилова А.О.

студентка кафедры психологии личности и специальной педагогики,
Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых,
Россия, г. Владимир

Винарчик Е.А.

доцент кафедры психологии личности и специальной педагогики, канд. психол. наук,
Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых,
Россия, г. Владимир

В статье рассматриваются такие понятия, как «эмоциональный интеллект», «эмпатия», «гендер». Представляются результаты исследования, целью которого явилось изучение гендерных особенностей эмоционального интеллекта у студентов гуманитарного и технического профилей подготовки.

Ключевые слова: гендер, эмоциональный интеллект, эмпатия, эмоциональная культура, маскулинность, феминность, андрогинность.

Проблема эмоциональной культуры, которая выражается в степени развитости чувств, являлась и является актуальной на протяжении всей истории человеческого общества.

Эмоциональный интеллект — достаточно новое явление и популярная в настоящее время концепция в психологии личности. Все большее количество ученых-психологов признают существования такого типа практического интеллекта, который обеспечивает гармоничное взаимодействие эмоциональной, мотивационной и интеллектуальной сфер личности, что естественным образом откладывает положительный отпечаток на эффективность человека как в профессиональном, так и в личностном плане [1, с. 132].

Развитие эмоционального интеллекта дает возможность больше понимать свои эмоции, эмоции других людей, управлять своей эмоциональной сферой, контролировать её, познавая себя и налаживая межличностные отношения [2, с. 35].

По этим причинам одной из важнейших проблем гендерных исследований является изучение различий в сфере эмоционального интеллекта, позволяет определить методы его развития, эффективные для представителей разных психологических полов.

Сведения о гендерных различиях в сфере эмоционального интеллекта в настоящее время противоречивы, поэтому многим ученым еще предстоит изучение данного феномена.

В психологии и сексологии понятие «гендер» имеет два значения: биологический пол человека, данный ему при рождении и любые психические или поведенческие свойства, ассоциирующиеся с маскулинностью и фемининностью и, предположительно, отличающие мужчин от женщин [3, с. 37].

В основу исследования «гендера» легли работы таких ученых, как Р. Столлера, С. Кесслера, У. Маккени, С. Бем, Е.Н. Каменской и других. Например, С.Бем является основателем теории андрогинности, выделила два основных критерия, лежащих в основе психологического пола — феминность и маскулинность [3, с. 15].

Многие ученые и исследователи подчеркивают связь гендерных особенностей человека с эмоциональным интеллектом.

Эмоциональный интеллект определяют как способность человека понимать эмоции, состояния, настроения, на основе этого управлять ими и использовать для эффективного общения [4, с. 100].

В основу изучения эмоционального интеллекта легли работы Р. Лазаруса, Люсина Д.В., А. Эллис, Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтева, А.Р. Лурии. В частности, Л.С. Выготский отмечал, что существует взаимосвязь когнитивных и эмоциональных процессов [2, с. 36].

Важной способностью в рамках эмоционального интеллекта обладает эмпатия – умение сопереживать, сочувствовать другому человеку, понимать его эмоции и чувства. Их взаимосвязь отмечали такие ученые-психологи, как Вяткин А.В., Дэниэл Гоулман.

Нами было проведено исследование, целью которого явилось изучение гендерных особенностей эмоционального интеллекта у студентов гуманитарного и технического профилей подготовки.

Предмет исследования: особенности эмоционального интеллекта у студентов гуманитарного и технического профилей подготовки.

Исследование проводилось на базе ФГБОУ ВО Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых в 2017 г., среди студентов гуманитарного и технического профилей подготовки.

Выборка: в исследовании приняли участие 120 студентов в возрасте от 18 до 21 года.

В первую группу вошли студенты (юноши – 30 человек и девушки – 30 человек) гуманитарного профиля подготовки. А именно студенты, обучающиеся на факультетах психологии, юриспруденции, иностранных языков.

Во вторую группу вошли студенты (юноши – 30 человек и девушки – 30 человек) технического профиля подготовки, обучающиеся на факультетах прикладной математики, физики и информатики; информационных технологий и радиоэлектроники.

В качестве гипотезы нами было выдвинуто предположение о том, что студенты гуманитарного и технического профилей подготовки различаются в гендерных особенностях эмоционального интеллекта.

Методики исследования:

1. «Полоролевой опросник» С.Бем;
2. Методика Н. Холла оценки «эмоционального интеллекта»;
3. Опросник эмоционального интеллекта «ЭмИн» Д.В.Люсина;
4. Методика В. В. Бойко «Диагностика уровня эмпатии»;
5. Методика «Шкала эмоционального отклика» А. Меграбян и Н. Эпштейна.

В качестве методов математической обработки данных были использованы: U-критерий Манна-Уитни, корреляционный анализ.

В результате исследования мы получили следующие результаты.

У студентов преобладают андрогинные черты характера: 52% андрогинных студентов гуманитарного профиля подготовки; маскулиных студентов – 25% и феминных – 33%. У студентов технического профиля подготовки: 50% – андрогинных, 25% – феминных и 25% – маскулиных.

Была установлена взаимосвязь гендерных особенностей студентов (их психологического пола) с уровнем эмпатии, эмоциональной осведомленностью, самомотивацией, эмоциональным каналом эмпатии, проникающей способностью в эмпатии и идентификацией в эмпатии. Это говорит о том, что способность сопереживать, сочувствовать другому человеку, ставить себя на его место, создавать атмосферу доверия, открытости и непринужденности зависит от гендера (психологического пола человека).

Отсутствие взаимосвязи гендерных особенностей прослеживается с уровнем эмоционального интеллекта, с управлением своими эмоциями, распознаванием эмоций других людей и рациональным каналом эмпатии. Это свидетельствует о влиянии на их формирование и развитие других характеристик личности. Данные качества могут зависеть и от среды, в которой человек живет, от его личностного опыта, от его индивидуально-типологических характеристик, определенных черт характера.

Сравнение гендерных особенностей эмоционального интеллекта у студентов гуманитарного и технического профилей подготовки, с помощью U-критерия Манна-Уитни показало следующее.

В результате проведенного исследования различия можно считать достоверным по следующим шкалам: рациональный канал эмпатии (В.В. Бойко «Диагностика уровня эмпатии»); эмоциональный канал эмпатии (В.В. Бойко «Диагностика уровня эмпатии»); интуитивный канал эмпатии (В.В. Бойко «Диагностика уровня эмпатии»); проникающая способность в эмпатии (В.В. Бойко «Диагностика уровня эмпатии»); уровень эмпатии («Шкала эмоционального отклика» Меграбяна и Н. Эпштейна).

По гендерным особенностям уровня эмоционального интеллекта и по отдельным его шкалам, таким, как самомотивация, эмоциональная осведомленность, управление эмоциями группы не различаются.

Это говорит о том, что студенты гуманитарного профиля подготовки обладают высокой способностью импонирувания, им больше свойственно «вхождение» в эмоциональное состояние другого человека, создание атмосферы доверительного общения, у них развита интуиция.

Студенты технического профиля подготовки отличаются средним уровнем эмпатии, что говорит о наличии у них способности сопереживать, сочувствовать другому человеку. Их отличает рациональный подход к проблемам другого человека, т.е. непредвзятое оценивание ситуаций, состояний другого. Им присуща способность ставить себя на место другого человека.

Студенты гуманитарного и технического профиля подготовки не отличаются по уровню эмоционального интеллекта, эмоциональной осведомленности, управлению эмоциями и самомотивации. Им необходимо поработать над контролем выражения своих чувств, эмоций и поработать над мотивацией к деятельности.

Таким образом, гипотеза о том, что «студенты гуманитарного и технического профилей подготовки различаются в гендерных особенностях эмоционального интеллекта» частично подтвердилась.

Список литературы

1. Андреева И. Н. Концептуальное поле понятия «эмоциональный интеллект» // Вопросы психологии. – 2009. – № 4. – С. 131-141.
2. Ершова Р. В. Эмоциональный интеллект: теория и практика исследования // Практическая психология образования 21 века: проблемы и перспективы. – 2009. – С. 34-37.

3. Мищенко Л. В. Психология половых и гендерных различий. – Пятигорск: ФГБОУ ВПО «ПГЛУ», 2011. – 21с.
4. Психологические факторы эмоционального интеллекта / И. Б. Тихонова [и др.] // Актуальные научные исследования в современном мире. – 2017. – № 1-3 (21). – С. 98-103.
5. Фетискин Н. П. Психология гендерных различий: учебное пособие / Н. П. Фетискин. – Москва: Форум: ИНФРА-М, 2014. – 254 с.
6. Психологические факторы эмоционального интеллекта / И. Б. Тихонова [и др.] // Актуальные научные исследования в современном мире. – 2017. – № 1-3 (21). – С. 98-103.

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ФОРМЫ ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ

Исаков М.М.

доцент кафедры «Физика и химия»,
Андижанский сельскохозяйственный институт, Узбекистан, г. Андижан

Усмонов А., Набиева Г.

ассистенты кафедры «Физика и химия»,
Андижанский сельскохозяйственный институт, Узбекистан, г. Андижан

В статье говорится об интерактивных методах обучения, его истории появления и его значения. На какие виды делается интерактивное обучение студентов вуза. Дается рекомендация по проведению лекций – пресс-конференций, круглого стола. Затронуты интересные вопросы интерактивных форм проведения занятий.

Ключевые слова: обучение, развития, метод, компетентность, психология.

Внедрение интерактивных методов обучения – одно из важнейших направлений совершенствования подготовки студентов в современном вузе и обязательное условие эффективной реализации компетентностного подхода.

Выбор современных образовательных технологий, активных и интерактивных методов обучения должен коррелировать с формируемыми компетенциями.

Понятие «*интеракция*» (от англ. *Interaction* – взаимодействие) возникло впервые в социологии и социальной психологии. Для теории символического интеракционизма (основоположник – американский философ Дж. Мид) характерно рассмотрение развития и жизнедеятельности личности, созидания человеком своего «Я» в ситуациях общения и взаимодействия с другими людьми. В психологии *интеракция* – это процесс взаимодействия, диалога с чем-либо (например, с компьютером) или кем-либо (человеком).

Понятие «*интерактивный*» происходит от английского «*interact*» («*inter*» – «взаимный», «*act*» – «действовать»). Следовательно, «*интерактивные методы*» можно перевести как «методы, позволяющие студентам *взаимодействовать* между собой».

К активным и интерактивным методам относят, таким образом, лишь те, которые строятся на *психологических механизмах усиления влияния группы на процесс освоения* каждым участником опыта взаимодействия и взаимообучения. Такие методы являются инновационными образовательными технологиями.

Учебный процесс, опирающийся на использовании интерактивных методов обучения, организуется с учетом включенности в процесс познания всех студентов группы без исключения. Совместная деятельность означает, что каждый вносит

свой особый индивидуальный вклад, в ходе работы идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности.

Интерактивные методы обучения можно разделить на *игровые* и *неигровые*.

Игровые интерактивные методы обучения: деловая учебная игра, ролевая игра, психологический тренинг.

Неигровые интерактивные методы обучения: анализ конкретных ситуаций (case-study), групповые дискуссии, мозговой штурм, методы кооперативного обучения.

К числу активных и интерактивных методов обучения относится интерактивная лекция.

Интерактивная лекция объединяет в себе аспекты традиционной лекции и тренинговой игры. Этот формат лекции имеет смысл использовать в тех случаях, когда носителем уникальной информации являетесь Вы (или другой предметный эксперт) и когда ресурс времени и других информационных источников ограничен (проблемная лекция, лекция-консультация, лекция – пресс-конференция, лекция вдвоем, лекция-беседа, лекция-дискуссия, лекция-провокация, лекция-исследование, лекция-визуализация и др.).

Эффективная работа преподавателя в режиме интерактивного обучения зависит от нескольких условий:

- соответствие возможностей обучающего целям и задачам данной технологии; в зависимости от цели избранной технологии преподавателю приходится выступать в том или ином амплуа: организатора-лидера, коммуникатора, посредника, партнера и т.д.;

- наличие у преподавателя профессионального опыта участия в групповом взаимодействии, где он должен владеть как диалогом, так и мультилогом – (структурированным диалогом), именно в диалоге участники взаимно обогащают друг друга различными подходами к той или иной проблеме, разным ее видением;

- условие эффективности интерактивного обучения, связанное с соответствующей личностной направленностью самого преподавателя; иногда связанное с боязнью оказаться не «на высоте», дискредитировать свой профессиональный или личностный авторитет.

Равноправие, построенное на партнерских взаимоотношениях обучаемых и обучающего, открывают *общее коммуникативное и смысловое поле*, требующее единого понимания проблемы и разговора как бы на «одном языке». В практике признано следующий перечень учебных результатов, которые можно обозначить как цели обучения:

- ознакомление: знакомство с основными понятиями и процедурами в конкретной области физических знания;

- освоение основ: способность пересказать, описать основные понятия и процедуры;

- совладение: успешное применение основных понятий и процедур в данной изучаемой области;

- полное усвоение – мастерство: успешное применение основных понятий и процедур в данной области, а также помощь другим в освоении и закреплении знаний и умений.

Формы и методы интерактивного обучения можно разделить на 3 формы:

1) дискуссионные, 2) игровые, 3) тренинговые.

Костяком интерактивных подходов являются интерактивные задания, которые выполняются обучающиеся. Основное отличие интерактивных упражнений и заданий от обычных в том, что они направлены не только и не столько на закрепление уже изученного материала, сколько на изучение нового. Современная педагогика богата целым арсеналом интерактивных подходов. Учебный процесс, опирающийся на использование интерактивных методов обучения, организуется с учетом включенности в процесс познания всех студентов группы без исключения. Совместная деятельность означает, что каждый вносит свой особый индивидуальный вклад, в ходе работы идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Организуются индивидуальная, парная и групповая работа, используется проектная работа, ролевые игры, осуществляется работа с документами и различными источниками информации. Интерактивные методы основаны на принципах взаимодействия, активности обучаемых, опоре на групповой опыт, обязательной обратной связи.

Одна из таких целей состоит в создании комфортных условий обучения, при которых студент или слушатель чувствует свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным сам процесс обучения.

К интерактивным заданиям среди которых можно выделить следующие: творческие задания; работа в малых группах; обучающие игры (ролевые игры, имитации, деловые игры и образовательные игры); использование общественных ресурсов (приглашение специалиста, экскурсии); социальные проекты и другие внеаудиторные методы обучения (социальные проекты, соревнования, радио и газеты, фильмы, выставки); разминки; изучение и закрепление нового материала (интерактивная лекция, работа с наглядными пособиями, видео- и аудиоматериалами, «студент в роли учителя», использование вопросов, Сократический диалог); обсуждение сложных и дискуссионных вопросов и проблем «Дискуссия в стиле телевизионного ток-шоу», дебаты, симпозиум); разрешение проблем («Дерево решений», «Мозговой штурм», «Анализ казусов»); творческие задания

Разновидность лекций при интерактивных формах обучения: бинарная лекция; лекция дискуссия; лекция с запланированными ошибками; лекция пресс-конференция; проблемная лекция

Разновидность лекций при интерактивных формах работы выступление ведущего обучающего перед большой аудиторией с применением следующих активных форм обучения: дискуссия, беседа, демонстрация слайдов или учебных фильмов, презентация на основе современных мультимедийных средств, мозговой штурм.

Лекция-пресс-конференция – проводится как научно-практическое занятие, с заранее поставленной проблемой и системой докладов, длительностью 5-10 минут. Каждое выступление представляет собой логически законченный текст, заранее подготовленный в рамках предложенной преподавателем программы. Совокупность представленных текстов позволит всесторонне осветить проблему. В конце лекции преподаватель подводит итоги самостоятельной работы и выступлений студентов, дополняя или уточняя предложенную информацию, и формулирует основные выводы.

Лекция вдвоем (бинарная лекция) – это разновидность чтения лекции в форме диалога двух преподавателей (либо как представителей двух научных школ, либо как теоретика и практика).

Проблемная лекция – на этой лекции новое знание вводится через проблемность вопроса, задачи или ситуации. При этом процесс познания студентов в сотрудничестве и диалоге с преподавателем приближается к исследовательской деятельности.

Круглый стол – общество, собрание в рамках более крупного мероприятия (съезда, симпозиума, конференции). Мероприятие, на которое, как правило, приглашаются эксперты и специалисты из разных сфер деятельности для обсуждения актуальных вопросов.

Современное образование без использования интерактивных методов и мультимедийных технологий практически невозможно. Это позволяет представить учебный материал не только в традиционном, но и в более доступном восприятии для студентов визуально-вербальном виде. Наибольший эффект для обучаемых интерактивные методы приносят при их комплексном применении в процессе освоения учебной дисциплины.

ПОДГОТОВКА УЧАЩИХСЯ В МАГИСТРАТУРЕ ИНЖЕНЕРНЫХ ВУЗОВ К ПУБЛИКАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Каменецкая А.А.

старший преподаватель кафедры «Иностранные языки»,
Московский государственный автомобильно-дорожный университет (МАДИ),
Россия, г. Москва

Целью данной статьи является анализ проблем, препятствующих публикационной деятельности магистрантов технических вузов как на родном, так и иностранном языке. Приводятся результаты опроса магистрантов инженерных специальностей о их отношении к возможности публикации в зарубежных научных и технических журналах. Представлены результаты начального эксперимента, направленного на выявление способности обучающихся выражать письменно свои мысли в определенной логической последовательности. Анализ проблем показал, что основной трудностью в обучении написанию статей являются не только недостаточное знание иностранного языка, но и отсутствие навыков и умений написания научных статей на родном языке. Первым шагом в обучении публикационной деятельности является чтение оригинальных статей по профилю подготовки магистранта с анализом их языкового оформления и последующим аннотированием, и реферированием как на родном, так и иностранном языке.

Ключевые слова: магистранты инженерных вузов, статьи на родном и иностранных языках, научные технические журналы.

В связи с введением двухступенчатой системы высшего профессионального образования в России (бакалавриата и магистратуры), сегодня для магистрантов стал актуальным волновавший ранее только аспирантов вопрос написания и публикации в научных журналах своих научно-исследовательских статей, в том числе и на иностранном языке [1].

Написание научной статьи может оказаться проблемой для магистранта, особенно инженерного вуза, где нет предметов, готовящих к публикационной деятельности. В магистратуру технических вузов поступают люди, которые, возможно, не планируют и не желают заниматься наукой и научными исследованиями, а приходят для получения узкоспециализированных знаний и навыков для последующей практической трудовой деятельности. Им действительно приходится тяжело,

когда программа вуза требует написания научной статьи, а о возможности публикации на иностранном языке обучающиеся задумываются крайне редко

Основная проблема заключается в следующем: в российских вузах пока что отсутствует четкое разделение магистерских образовательных программ на научно-ориентированные и практико-ориентированные. Именно поэтому студенты, чья специализация предполагает ориентацию на практику, все равно должны писать и публиковать научные статьи. Требование к умению написать статью находит свое отражение и в компетенциях ФГОС ВО(3+) 2015 года большинства направлений подготовки инженерных вузов [2]. К таким компетенциям, например, относятся «умение оформлять отчеты о проведенной научно-исследовательской работе и подготавливать публикации по результатам исследования(ОК-9) [3] способность применять современные методы исследования, оценивать и представлять результаты выполненной работы» (ОПК-2) [4]. Разумеется, если магистрант хочет, чтобы о результатах его работы узнали за рубежом, он должен научиться писать статьи и на иностранном языке, что косвенно находит отражение в таких компетенциях вышеупомянутых направлений подготовки как «владение по крайней мере одним из иностранных языков на уровне социального и профессионального общения, способность применять специальную лексику и профессиональную терминологию», «способность использовать иностранный язык в профессиональной сфере» (ОПК-3).

Вопросом написания статей на иностранном языке занимаются многие отечественные и зарубежные авторы.

В статье «Стоит ли писать по-русски?» Яшина Г. А. подчеркивает то, что вся передовая наука представлена на английском языке, русскому языку уже нет места в мировом информационном пространстве, тем более что самая оперативная электронная информация – англоязычная. Языковой барьер снижает индекс цитирования, который позволяет достаточно объективно оценивать квалификацию автора и степень значимости проблемы. Далее она отмечает, что можно выделить две группы авторов – одна группа пишет на русском языке и печатается в отечественных журналах, а другая – на русском и английском языках, публикуя свои статьи в зарубежных журналах [5].

Кафедра «Иностранных языки» Московского автомобильно-дорожного института решила выяснить отношение магистрантов к возможности публикаций на английском языке в зарубежных журналах. Магистрантов (80 человек), как показал опрос, можно разделить на тех, кто не знает, стоит ли вообще публиковаться на английском языке, на тех, кто хочет опубликовать результаты своих исследований, но не знают, как и с чего начать, а также тех, кто уже работает над статьей, но сталкивается со множеством проблем. Только у одного из опрошенных уже был опыт публикации на английском языке, но и этот магистрант чувствовал себя недостаточно уверенно и понимал, что ему необходимо совершенствовать свои знания и умения, так как опубликованная статья была написана с посторонней помощью.

На множество проблем, с которыми сталкиваются магистранты и аспиранты указывает большой процент статей, не принятых к публикации. Мы постарались выяснить, по какой причине эти работы не были опубликованы. Приблизительный ответ на данный вопрос дала в беседе с ней зав.кафедрой МАДИ «Строительная механика» проф. Демьянушко Ирина Вадимовна, которая всячески стимулирует своих магистрантов и аспирантов к публикации в зарубежных журналах. Основными претензиями к большинству работ являются нелогичность изложения,

отсутствие четкой структуры статьи и недостаточное знание английского языка (незнание терминологии, перегруженность длинными сложноподчиненными предложениями с невнятно выраженной мыслью, а также пассивными конструкциями) Ирина Вадимовна также выразила недовольство чрезмерным увлечением кафедрой иностранных языков переводом текстов с английского на русский язык и полным отсутствием подготовки к публикационной деятельности.

С этой претензией трудно не согласиться. Однако, потребность в публикационной деятельности появляется только в магистратуре. На первый взгляд кажется, что подготовку к написанию статей было бы целесообразно начать на уровне бакалавриата, но иностранным языком на этой ступени студенты занимаются на 1-ом и 2-ом курсах, когда у большинства из них еще нет никакой мотивации к публикационной деятельности ни на русском, ни на иностранном языке. На уровне же магистратуры подготовке к этому виду деятельности на иностранном языке мешает с одной стороны, большой перерыв (2-3 года) в изучении иностранного языка, а с другой – отсутствие умения и опыта написания статей на родном языке.

Исходя из того, что одной из основных проблем, из-за которой статьи не принимаются к публикации, является отсутствие логичности изложения, кафедра МАДИ «Иностранные языки» провела начальный эксперимент, описанный в статье: *Improving Coherence in Technical Writing* автора Suraishkumar G.K. [6], в группах магистрантов, обучающихся по направлению «Строительство». Магистранты должны были письменно изложить содержание сказки Золушка. Удивительно, что только 16 человек из 40 справились с таким простым заданием, при этом все хорошо помнили отдельные факты, но не могли изложить их логично.

С тем же самым мы зачастую сталкиваемся, слушая пересказы наших студентов на английском языке. Они дают нам набор предложений, которые удалось запомнить, не отделяя главное от второстепенного с полным отсутствием логической связи между ними.

Может ли преподаватель иностранного языка способствовать формированию логичности изложения? Разумеется, да. В практике преподавания иностранного языка всегда предлагались упражнения по расположению предложений в логической последовательности, выделении главного предложения в абзаце, главной мысли всего текста и его компрессии. Но все эти упражнения не носили систематического характера. На наш взгляд в курсе иностранного языка в магистратуре логичность изложения можно формировать только при правильном и систематическом обучении навыкам устного и письменного аннотирования текста, а также его реферирования как на русском, так и на иностранном языке. В этих целях на кафедре «Иностранные языки» МАДИ были разработаны «Методические указания по организации самостоятельной работы в курсе обучения иностранному языку в магистратуре» [7].

В пособии также уделяется внимание непосредственно структуре статьи, без которой невозможно обеспечить логичность изложения. Структура, представленная в методических указаниях, отражает требования, которых придерживаются в зарубежной периодической литературе. Она, как правило включает: введение (introduction), цели (purpose), методы (methods), результаты (results), заключение (conclusions), выводы (implications). Все элементы данной структуры имеют свои особенности, о которых наша целевая аудитория не имеет ни малейшего представления. Большинство магистрантов не имеют представления, чем аннотация отличается от введения, почему аннотацию следует писать в последнюю оче-

редь после то как готовы основные разделы статьи. Единственно с чем легко справляются магистранты- это с выбором ключевых слов. Достаточно дать простую установку: представьте, что вы ищете эту статью в базе данных. В других случаях теоретическое объяснение что должен включать в себя тот или иной раздел не дает желаемых результатов. Все вышесказанное позволило сделать вывод, что началом подготовки к публикационной деятельности может стать чтение уже опубликованных статей по специальности магистранта, чтение внимательное, с критическим осмыслением. В связи с этим в тех же методических рекомендациях дается установка на самостоятельный отбор оригинальных статей, предпочтительно из научных журналов, с учетом профиля подготовки магистранта и их значимости для написания магистерской диссертации. Рекомендуемый объем иноязычного текстового материала 50 000 печатных знаков. В первую очередь необходимо научиться писать аннотации к чужим статьям, даже при условии, что к статье уже есть аннотация. Самостоятельный анализ позволит магистрантам выявить их достоинства и недостатки, что поможет избежать последних при составлении собственных аннотаций к статьям с учетом того, что аннотация должна быть краткой (от 100 до 250 слов) и давать общее представление о том, что было сделано, что было обнаружено и каковы основные выводы исследователя. При обучении аннотированию, а затем реферированию целесообразно использовать пособие Вейзе А.А. «Чтение, реферирование и аннотирование иностранного текста» [8]. Самый же простой совет как писать аннотацию на иностранном языке приводится в работе Ashby M. *How to Write a Paper* 6th edition [9]. Он предлагает выделять в логической последовательности по 1 -2 наиболее значимых предложения из каждого раздела статьи, а затем, если это целесообразно, сокращать их. Следует отметить, что работа с аннотациями и ключевыми словами имеет особое значение, так как даже при публикации на русском языке в отечественных журналах требуется приводить заголовки, аннотацию и ключевые слова на английском языке.

А теперь перейдем к проблеме языкового оформления статьи, которая является очень актуальной для преподавателей иностранного языка. Если мы можем перекладывать ответственность за неумение писать логично и структурировать статью на преподавателей других кафедр, то вся ответственность за стиль, орфографию, грамматику и даже пунктуацию ложится на нас этой проблеме посвящена статья Шимановской Л.А. «Проблема языкового оформления научной статьи для зарубежного журнала на английском языке» [10]. Приведем некоторые примеры из ее статьи: 1. В одном тексте часто даются разные варианты написания слов – английский и американский – (programme/ program, centre/center, organise/organize). 2. Имеются ошибки, связанные с неправильным словоупотреблением, с нарушением области использования слов в соответствии со стилем (begin / start, get / receive, to follow / to succeed, to keep / to maintain). 3. Встречаются ошибки с неправильным использованием псевдоинтернациональных слов или «ложных друзей переводчика». Слово ‘актуальный’ передается как actual, вместо правильного topical, relevant; слово ‘дата’ словом data вместо правильного date; ‘комплексный подход’ словом complex вместо comprehensive; слово ‘техника’ словом technique вместо technology, engineering; слово ‘рекламация’ reclamation вместо правильного claim, complaint. Наиболее часты ошибки в использовании таких слов, как «академик» не academic, а academician, «аспирант» не aspirant, а (post) graduate student, «доцент» не docent, а associate professor. 4. Имеются грамматические ошибки, связанные с неверным употреблением грамматических форм и синтаксическим построением предложе-

ния. Например, *On Monday was opened the exhibition*. Предложение составлено неверно. Следует написать: *The exhibition was opened on Monday*. Нарушено главное правило синтаксиса английского языка – порядок слов английского предложения. 5. Многочисленные ошибки в употреблении предлогов и послелогов. Например, *in two times* – неверно. Следует написать: *twice as much (twice as many)*. Предложение *The data are given on January 1, 2008*. (Данные приведены на 1 января 2008.) – неверно. Следует написать: *The data are given as of January 1, 2008*. 6. Серьезные ошибки допускаются в английской пунктуации – в расстановке знаков препинания, в частности, в расстановке запятых. Например, наиболее распространенная ошибка: *Investments are hard to attract, because taxes in the country are very high*. (Запятая перед словом *because* не ставится, как и перед многими союзами и относительными местоимениями). 7. Отмечаются ошибки в передаче на английский язык русских имен собственных и аббревиатур. Например, ВОЗ (Всемирная Организация Здравоохранения) и передача на английский язык как *VOZ*, вместо *WHO (World Health Organization)*. 8. Наиболее существенные ошибки наблюдаются в неправильном использовании текстообразующих средств – лексических и грамматических единиц, обозначающих логико-смысловые повороты мысли автора. Эти слова иногда называются словами-гидами (*guide 344 words*), как например, *to begin with, in addition to, meanwhile, in other words*. Совокупность таких слов и словосочетаний составляет логико-смысловую сетку текста. ряда статей англоязычных авторов. Преподаватели технических вузов могут со своей стороны добавить многочисленные примеры неправильного употребления специальных терминов, характерных для той или иной технической специализации, так как часто термин просто калькируется с русского языка на английский. Например, термин *tensile strength* – прочность на растяжение часто переводят как *strength on extension*.

Однако, позиция англоязычных авторов настраивает на оптимистичный лад. Например, в статье *Elements of Style for Writing Scientific Journal Articles* [11], авторы напоминают, что орфографию исправляет компьютерная программа, что во многом справедливо. Возникла тенденция к упрощению грамматики. Эти же авторы (*Title: Elements of Style for Writing Scientific Journal Articles Author: Stephen M. Griffies, William A. Perrie & Gaëlle Hull*) выделяют только *Present tense* и *Past Tense* и советуют использовать настоящее время для известных фактов и гипотез и прошедшее для описания экспериментов, которые были проведены и результатов этих экспериментов. Долгое время считалось, что в научных статьях чаще используется страдательный залог, что делает подачу информации более объективной. Часто встречались безличные предложения, которые уменьшали личную ответственность автора статьи за написанное. Теперь же страдательный залог рекомендуется только в таких разделах как аннотация и методы проведения эксперимента. Страдательного залога стало меньше, что должно облегчить построение предложения при написании статьи, так как данная грамматическая конструкция вызывает очень много проблем. Специалисты полагают, что действительный залог сокращает предложения, делает их более динамичными и интересными для читателя. Если человек пишет *We found out*, то читатель сразу понимает, что автор говорит о результатах собственных исследований и не боится ответственности. К том уже фраза звучит намного лучше, чем *it has been found that there had been...*

Можно привести и другие примеры упрощения конструкций. Вместо *due to the fact that* рекомендовано писать *because or since*,

Вместо in the case that – in case, in order to determine – to determine etc. О тенденции к упрощению свидетельствует также совет писать в разговорном стиле, а затем корректировать написанное.

Что касается предложений, то они должны быть достаточно короткими. Средняя длина предложения – 12 слов. Каждое предложение должно пониматься однозначно и доносить только одну мысль. Все предложения абзаца должны выстраивать четкую повествовательную линию. Современные авторы выступают против так называемых лишних, ничего не значащих слов. Не следует писать – эксперимент прошел быстро. Следует писать – для проведения эксперимента потребовалось 120 часов. Статья также не должна быть перегружена специальной терминологией, чтобы привлечь более широкий круг читателей.

Можно привести еще много примеров новых подходов к академическому стилю письма, но эта тема настолько обширна, что может быть рассмотрена в отдельной статье.

Анализируя вышесказанное, можно сказать, что к началу обучения в магистратуре большинство учащихся не готовы к публикационной деятельности ни на родном, ни на иностранном языке. Кафедры иностранных языков должны начать подготовку к написанию статей на иностранном языке с учетом того фактора, что обучающиеся не знакомы со структурой научной статьи и особенностями ее разделов. Основной трудностью в обучении являются не только недостаточное знание иностранного языка, но и отсутствие навыков и умений написания научных статей на родном языке. Первым шагом в обучении публикационной деятельности является чтение оригинальных статей по профилю подготовки магистранта с их последующим аннотированием и реферированием как на родном, так и иностранном языке. Однако, на наш взгляд, в курсе обучения иностранному языку в магистратуре можно говорить только о начальном этапе подготовки к написанию статей на иностранном языке. Для формирования зрелых навыков и умений необходимо создание факультативных курсов, посещая которые магистранты могли бы подготовить статьи на иностранном языке, готовые к публикации в зарубежных научных журналах.

Список литературы

1. Полякова Т.Ю. Особенности иноязычной коммуникативной компетенции инженеров/ Т.Ю. Полякова// Компетентностный подход как основа совершенствования методики обучения иностранному языку в неязыковых вузах. – М.: МГЛУ, 2008 – Вып.546 – С.50-58.
2. Федеральные государственные общеобразовательные стандарты высшего образования 2015 года(3+): 01.04.04; 08.04.01; 09.04.01; 13.04.02; 13.04.02; 13.04.03; 15.04.01; 15.04.02; 15.04.04; 20.04.01; 23.04.01; 23.04.01; 23.04.02; 23.04.03; 38.04.01; 38.04.02; 38.04.04
3. ФГОС 2015 (3+) 09.04.01. «Информатика и вычислительная техника»
4. ФГОС 2015 (3+) 13.04.02 «Электроэнергетика и электротехника»
5. Яшина Г.А. Стоит ли писать по-русски? http://kapital-rus.ru/articles/article/_-1/2009
6. Suraishkumar G.K. Improving Coherence in Technical Writing/Chemical Engineering Education, 2003.
7. Полякова Т.Ю., Каменецкая А.А. Методические указания по организации самостоятельной работы в курсе обучения иностранному языку в магистратуре. М. МАДИ, 2016.
8. Вейзе А.А. Чтение, реферирование и аннотирование иностранного текста Учебное пособие М.: Высшая школа, 1985.
9. Ashby M. How to Write a Paper 6th edition/ MFA, February 2005.
10. Шимановская Л.А. Проблема языкового оформления научной статьи для зарубежного журнала на английском языке Вестник Казанского технологического университета. – 2011. – № 23. – С. 338-345.
11. Stephen M. Griffies, William A. Perrie & Gaëlle Hull Elements of Style for Writing Scientific Journal Articles Elsevier Researcher Academy, 2009.

ИГРА В РАМКАХ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Камышников А.Н.

студентка историко-лингвистического факультета,
Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко,
Россия, г. Глазов

Ельцова О.В.

кандидат педагогических наук, доцент,
Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко,
Россия, г. Глазов

В статье рассматривается возможность использования игр как одного из ведущих способов обучения иностранному языку в рамках системно-деятельностного подхода. Игра, несмотря на роль развлекательного элемента урока, обладает большим обучающим потенциалом, поэтому в статье приведена классификация игр, рекомендуемая к использованию на каждом этапе введения лексического материала на уроках иностранного языка.

Ключевые слова: системно-деятельностный подход, деятельностное обучение, иностранный язык, игра, классификация.

Современная система образования перешла на обучение по Федеральному государственному образовательному стандарту. Опираясь на Федеральный государственный стандарт нового поколения, обязательный при реализации на всех ступенях основного общего образования, «методологической основой Стандарта является системно-деятельностный подход», что подразумевает активную самостоятельную познавательную деятельность школьников и коммуникацию в процессе обучения. Целью обучения иностранному языку в школе стандарт ставит формирование и совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции [5].

«Сущность системно-деятельностного подхода проявляется в формировании личности ученика и продвижении его в развитии не тогда, когда он воспринимает знания в готовом виде, а в процессе его собственной деятельности, направленной на открытие нового знания» [4].

Механизмом реализации системно-деятельностного подхода являются различные технологии, которые находят широкое применение педагогами при изучении иностранных языков.

Перечислим некоторые из технологий, реализующих системно-деятельностный подход в процессе обучения:

- Технология «ТОГИС»;
- Технология «Коллективное творческое дело»;
- Технология «ТРИЗ»;
- Технология «РКМЧП».

Данные технологии деятельностного обучения направлены на «самостоятельную работу обучающихся, поиск решения проблемных задач, а также развитие их личностных качеств, таких как умение работать в команде, креативность, готовность прийти на помощь» и многие другие [2].

Деятельность обучающихся на уроках иностранного языка обеспечивает также игра. Однако многими педагогами отмечается, что «и сегодня игры на уроках иностранного языка используются нечасто, так как они считаются больше раз-

влекательным элементом урока, чем обучающим» [3]. Большинство педагогов склоняется к тому, что игра подразумевает лишь психологическую разрядку и снятие напряжения учащихся на уроке. А наряду с этим, игра обладает огромным обучающим потенциалом.

Мы предлагаем следующую классификацию игр для каждого этапа работы с лексическим материалом на уроках иностранного языка:

1. На этапе ознакомления с новой лексикой:

- «Повтори за мной». Данный прием также используется для введения новой лексики, отрабатывая правильное произношение лексических единиц. Произношение слов и словосочетаний может быть организовано как хоровое, так и индивидуальное, а также по цепочке. Изменение организации работы с приемом удерживает внимание обучающихся;

- «Найди общий звук». Прием подразумевает развитие умения обучающихся выделять конкретные звуки в изучаемых словах. Этот прием способствует также не только правильному произношению лексических единиц, но и их правильному написанию, так как у обучающихся складывается связь между звуком и буквой.

2. На этапе первичного закрепления лексики:

- «Составь предложение». Обучающиеся получают отрывки предложения, из которых оно должно быть восстановлено. Данный прием активизирует использование изучаемой лексики и указывает на ее возможное применение в речи;

- «Вставь слово в правильной форме» (глагол, существительное, прилагательное и т.д.) Этот прием предполагает выбор правильной формы слова в данное обучающимся предложение. Обучающимся предлагается выбрать верную форму из нескольких вариантов. Таким образом обучающиеся закрепляют формы множественного числа существительных, сравнительной и превосходной степени прилагательных и т.п.;

- «Вставь пропущенную букву». Данный прием направлен на закрепление верного написания изучаемых слов. Обучающимся предлагается список слов, в которых пропущены некоторые буквы. Задачей обучающихся является восстановить правильное написание слова;

- «Составь слово из букв». Данный прием также направлен на закрепление верного написания изучаемых слов. Обучающиеся получают набор букв, из которых должно получиться слово.

3. На этапе развития навыков использования лексики в различных видах речевой деятельности:

- «Снежный ком». Прием направлен на запоминание максимального количества слов и словосочетаний. Работа с приемом организуется по цепочке. Первый обучающийся называет изученное слово или словосочетание, следующий обучающийся снова называет произнесенное слово и добавляет свое. Третий обучающийся произносит предыдущие два слова, затем также добавляет свое. Таким образом, последний обучающийся в цепочке должен назвать все ранее произнесенные слова в таком же порядке;

- «Назови лишнее слово». Данный прием акцентирует внимание обучающихся на значении изученных слов. Обучающимся зачитывается вслух или записывается на доске ряд слов, связанных каким-либо общим признаком, среди которых находится слово, не связанное с другими. Слова могут быть объединены схожим значением, цветом, числом, родом и т.п.

- «Продолжи ряд». Данный прием также акцентирует внимание обучающихся на значении изученных слов. Обучающимся зачитывается вслух или записывается на доске ряд слов, связанных каким-либо общим признаком. Задачей обучающихся является добавить к этому ряду слово, подходящее к остальным словам ряда.

Представленные игровые приемы не воспринимаются обучающимися как очередное задание, игра создает атмосферу отдыха, расслабленности, что позволяет обучающимся чувствовать себя уверенно. «Игра позволяет включиться в работу каждому обучающемуся независимо от уровня его успеваемости». [1] Несмотря на кажущуюся простоту игровых приемов, они являются эффективным способом как введения новой лексики, так и ее закрепления.

Список литературы

1. Горобец, О. В. Использование игровых технологий при изучении иностранного языка на начальном этапе [Электронный ресурс] / О. В. Горобец // Инфоурок: образовательный портал. – URL: <https://infourok.ru/ispolzovanie-igrovih-tehnologiy-pri-izuchenii-inostrannogo-yazika-na-nachalnom-etape-1041204.html> (дата обращения: 15.03.18).
2. Егорикина, А. М. Новые педагогические технологии. Технология «Творческая мастерская» [Электронный ресурс] / А. М. Егорикина // Инфоурок: образовательный портал. – URL: https://infourok.ru/novye_pedagogicheskie_tehnologii_tehnologiya_tvorcheskaya_masterskaya.-329999.htm (дата обращения: 23.03.18).
3. Кедрова, А. С. Применение игровых технологий в преподавании иностранного языка [Электронный ресурс] / А. С. Кедрова // Газета для учителя «Первое сентября». – URL: <http://открытыйурок.рф/статьи/310512/> (дата обращения: 15.03.18).
4. Коблева, Р. М. Системно-деятельностный подход как основа ФГОС [Электронный ресурс] / Р. М. Коблева // Социальная сеть работников образования. – URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/raznoe/2014/12/18/sistemno-deyatelnostnyy-podkhod-kak-osnova-fgos> (дата обращения: 20.02.18).
5. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования [Электронный ресурс] : приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413 // Российское образование. Федеральный образовательный портал: нормативные документы. – Москва, 2012. – URL: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_12/m413.html (дата обращения: 08.02.18).

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ АВТОМАТИЗИРОВАННЫХ ОБУЧАЮЩИХ СИСТЕМ

Каримов Н.

к.т.н., доцент, Андижанский филиал Ташкентского государственного аграрного университета, Узбекистан, г. Андижан

Эгамбердиева Б., Нейматов Н.

ассистенты кафедры математики и ИКТ,
Андижанский филиал Ташкентского государственного аграрного университета,
Узбекистан, г. Андижан

В данной статье предложены способы применения автоматизированных обучающих систем в процессе самостоятельного образования студентов сельскохозяйственных вузов и управления процессом обучения.

Ключевые слова: обучение, управление, автоматизация, алгоритм, программы, система, процесс, образования, методы обучения.

На современном этапе обучение как наука бурно развивалось и развивается и в настоящем. Процесс обучения происходит следующим образом: обучающий или учитель даёт порцию информации об объекте, контролирует уровень обучаемого и оценивает усвоенный материал как количественно, так и качественно. В зависимости от поставленной оценки он принимает решение продолжать обучение или изменить форму обучения, метод обучения, способ обучения и т.д. Весь этот процесс является системой обучения, с обратной связью или без обратной связи. До появления вычислительной техники эти обучающие системы (ОС) были широко применены в учебном процессе для разработки различных методов и успешно внедрялись на разных уровнях обучения как в среднем образовании, так и высшем образовании [1, 2]. Бурное развитие вычислительной техники подняло на другой уровень автоматизированные обучающие системы (АОС) (система управления обучением).

Повышения качества обучения можно достичь за счет управления объектом обучения в учебном процессе и адаптации обучающего процесса к возможностям объекта обучения. Управление объектом обучения зависит от его индивидуальных особенностей, знаний, способностей к самостоятельному обучению и характеризуется гибкостью сценариев, выработкой управляющих воздействий, активной обратной связью. Реализация управления объектом обучения предполагает разработку моделей интерактивности, алгоритмов поддержки принятия решений при управлении процессами обучения и тестирования, которые в совокупности отражают классические принципы управления.

Управление процессом обучения предполагает человеко-машинное взаимодействие преподавателя и объекта обучения в автоматизированных информационных системах обучения.

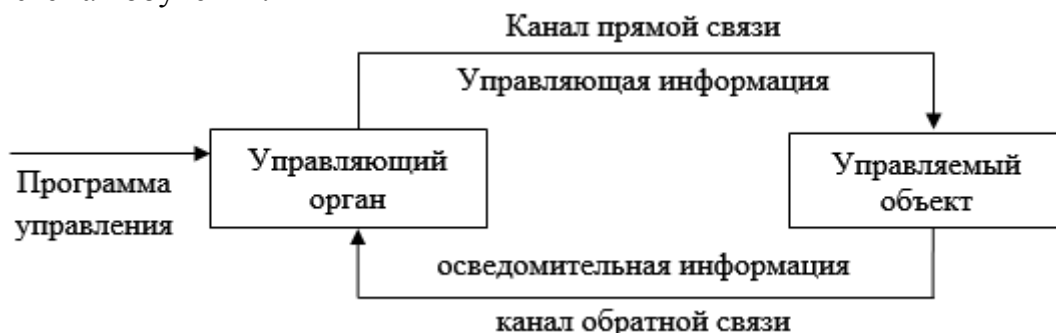


Рис. 1. Управление процессом обучения

В рис.1 показано, что все системы управления имеют принципиально одинаковую структуру, характеризующуюся наличием двух каналов связи между управляющим органом (обучающие системы) и управляемым объектом (обучающий): канала прямой связи для передачи информации об обучении и канала обратной связи для передачи информации, определяющие уровень освоения знания [3].

В качестве примера рассмотрим управление процесса обучения обучающихся.

Управление есть осуществление совокупности воздействий на объект, выбранный из множества возможных воздействий на основании программы управления и информации о поведении обучающихся при освоении периода обучения, применения, определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимосвязей, ставившей своей задачей оптимизацию форм образования [4, 5, 6].

На современном этапе интенсивного научно-технического прогресса система обучения требует формирования умения и навыков самообразования, потребности в непрерывном самостоятельном творческом владении знаниями на уровне природных способностей. Естественно, что осуществляя процесс управления обучением, нужно стремиться к некоторой заданной цели или реализовать некоторую программу действий.

Соответственно, системой управления называют систему, в которой реализуются перечисленные выше функции управления.

В системе управления всегда можно выделить как минимум, две подсистемы: управляющие и обучающиеся управляемые.

Первая (УС) – осуществляет собственно функции управления, вторая (обучающаяся система) является объектом управления [7].

Наряду с управляющими воздействиями всякая система испытывает более или менее сильное возмущающее воздействие. В обучающих системах воздействие осуществляется с помощью различных разработанных педагогических методов и технологий.

Обучающие методы достаточно успешно разработаны в зависимости от времени, объекта, вида обучения и обучающего предмета, материала объекта, а также назначения и цели. Исходя из этого различаются следующие методы: метод проблемного обучения, дифференцированного обучения, авторитарного обучения, личностно-ориентированного обучения, деловые игры, индивидуализированное обучение, программированное обучение, модульное обучение, метод гуманизма – равноправный, метод обучения на уровне природных способностей.

Приведенные множество методов и технологий обучения разработаны с одной целью – в зависимости от области, времени предмета, объема и степени сложности задачи, обучаемого материала – улучшение процесса обучения и результата обучения.

Автоматизированные обучающие системы (АОС).

Автоматизированные обучающие системы представляет собой комплекс технического, программного и учебно-методического обеспечения, предназначенного для управления познавательной деятельностью в диалоговом режиме коллективного и индивидуального пользования.

АОС выполняет следующие дидактические функции [8]:

- Управление познавательной деятельностью в режиме диалога при обучении по общеобразовательным и специальным дисциплинам в различных видах и формах учебного процесса: лекционные, семинарские, лабораторные, игровые, моделирования, а также самостоятельные работы студентов;

- Информационное обеспечение процесса обучения,

- Контроль знаний при реализации всех видов учебных занятий.

Показателями дидактической эффективности автоматизированных обучающих систем являются:

- повышение производительности учебной деятельности обучаемых и преподавателей;

- предъявление некоторых видов учебного материала, проверка готовности обучаемых к занятиям, контроль знаний и умений;

- индивидуализация и интенсификация учебной работы, адаптируемой к психологическим особенностям и уровню знаний обучаемых;

- сбор и обработка данных о ходе процесса обучения, используемых преподавателем для совершенствования содержания и методики обучения;
- возможность использования и развития различных форм самостоятельной работы обучаемых.

Основным условием развития АОС является типизация и мобильность учебно-методического и программного обеспечения, которые позволяют осуществлять обмен обучающими программами между учебными заведениями и распространения на этой основе в масштабе республики опыта наиболее квалифицированных преподавателей и методистов. Последнее обстоятельство создает предпосылку повышения в целом уровня и качества образования и, следовательно, подготовки специалистов.

Развитие АОС направлено на обеспечение диалогового взаимодействия системы с неподготовленными пользователями, создание централизованных фондов и банков обучающих программ, наряду с повышением педагогической эффективности, а также повышения эффективности автоматизированного обучения. Социально-экономический эффект достигается путем существенного увеличения реального времени, контакта студентов (обучающих) с современными автоматизированными обучающими системами, что непосредственно должно оказать влияние на рост профессиональной квалификации специалистов и их отдачу на производстве.

В настоящее время разработаны и внедрены ряд автоматизированных обучающих систем АОСИА; АОС-ВУЗ, АОС-СПОК, АСТРА и АСОЛИЯ и др., исследованы эффективности этих систем. Так же разработаны автоматизированные обучающие системы, Система программирования обучающих курсов (СПОК) и внедрены в учебных процессах [9].

Приведем архитектуру пакета прикладных программ (ППП) СПОК – ВУЗ. АОС СПОК – ВУЗ апробированы в обучении различных контингентов.

На рис.2 показана структура ППП СПОК-ВУЗ.

Приведенная структура осуществляет проведение аналитических преобразований на базе автоматизированной обучающей системы СПОК-ВУЗ. Нерезидентные программы системы делятся на два вида. Первые из них (SR_{nn} , nn-номер программы) могут быть вызваны только резидентными программами. Другие могут быть только прикладной автоматизированной обучающей системой СПОК-ВУЗ [10]. Нерезидентные программы этого типа (внешние функции) вызываются обращением из программной программы с помощью оператора:

FN<имя внутренней функции>/<список аргумента>

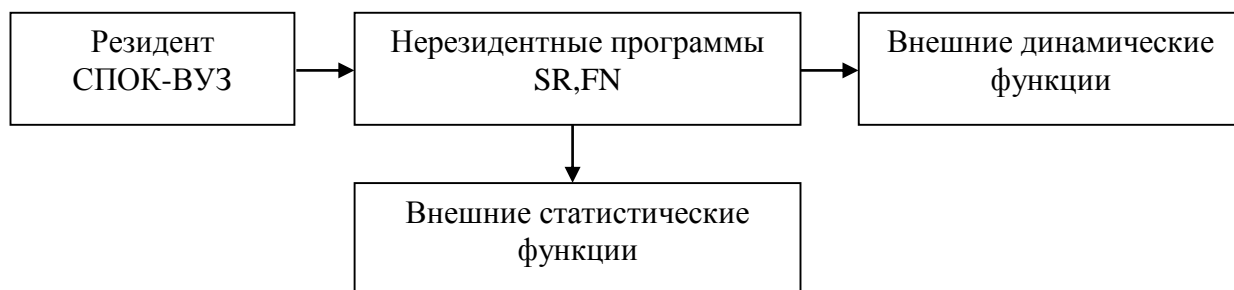


Рис. 2. Структура ППП СПОК-ВУЗ

Положительной особенностью выбранного ППП является наличие механизма подключения прикладных программ пользователя на уровне внешних функций: статистических (загружается в оперативную память на этапе выполнения).

С помощью специального модуля LOADER осуществляется загрузка внешних динамических функций из личной библиотеки абсолютных модулей пользователя СПОК-ВУЗ в свободную область оперативной памяти в разделы, которыми функционирует система.

Процедура обучения иностранной лексике реализована в АОС АСОЛИЯ, которая может быть применена как для обучения специалистов, читающих оригинальную литературу на иностранном языке, так и в учебном процессе в сочетании с другими аспектами изучения иностранного языка. АСОЛИЯ была экспериментально проведена при обучении специалистов пониманию математических текстов на английском языке. АСОЛИЯ была применена также для студентов вузов на занятиях иностранного языка. Результаты проведенного исследования и экспериментов позволяют применять современные автоматизированные обучающие системы в процессе самостоятельного образования студентов в сельскохозяйственных институтах в том или ином предмете. В настоящее время в разработанной учебной программе, отведено 80% времени для самостоятельного образования и подготовка специалистов без самостоятельного образования не соответствует по качеству и в целом. Поэтому приложения АОС в освоении материалов в учебно-рабочих программах существенно улучшает процесс освоения той или другой порции информации или порции учебного материала.

Процесс самостоятельного образования студентов – это обучение созданию порции учебного материала без участия преподавателя, поэтому применение автоматизированных обучающих систем во первых, использует основу выбранного метода обучения, а так же педагогическую технологию соответственно обучаемого предмета и объема порции учебного материала, во вторых, АОС является обучением с обратной связью – это означает обучаемый в каждой оконченной части материала проверяет себя по контрольной программе, которая заложена в алгоритм АОС, тестирует каждый шаг обученного материала.

Рассматривая процесс обучения как задачу управления, следует выделить основные элементы, которые должны присутствовать в обучающей системе. Объектом управления в любой обучающей системе является обучаемый. Формализуем задачу обучения как задачу управления сложным объектом – обучаемым [6]. Представим процесс обучения в виде последовательности сеансов обучения, начинающихся в момент времени $t_0, t_1, \dots, t_n, \dots$ в общем случае не равноотстоящие. В начальный момент t_0 обучаемый находится в некотором состоянии P_0 . Требуется построить последовательность управлений $\{U_n\}_{n=0,1,\dots}$, которая переводит обучаемого в заранее заданное конечное состояние P^* . В таком обучающем процессе обучающие информации (ОИ) представим в виде конечного множества элементарных порций $U = \{1, 2, \dots, N\}$, содержательный смысл зависит от того, чему следует учить. Из этого множества номеров на каждом n -сеансе с помощью алгоритма обучения строится подмножество (управление) $U_n = \{U_1, U_2, U_3, \dots, U_{M_n}\}$ $U_i \neq U_j$ при $i \neq j, U_i \in U$, содержащее M_n элементарных порций (элементов) ОИ, которые составляют порцию для n -сеанса обучения $1 \leq M_n \leq N$.

Всякое управление сложным объектом осуществляется на основе модели, синтезируемой и адаптируемой в процесс управления. Для быстрейшего достижения поставленной цели обучения, необходимо располагать определёнными сведениями о каждом конкретном обучаемом, как он усваивает сообщаемую ему ин-

формацию. В структуре АОС предусмотрена оценка успеваемости студента в каждой порции ОИ, контроль усваивания и управления процессом обучения. Это и обуславливает необходимость и целесообразность применения АОС в самостоятельном образовании студентов сельскохозяйственных вузов.

Список литературы

1. Леонтьев В.А. Педагогическое общение. М., 1979.
2. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. М., 1980.
3. Крайзмер П.П. Кибернетика. М.: Изд-во «Экономика», 1977.
4. Авлиякулов Н.Х. Педагогическая технология. Т., 2009.
5. Аткинсон Р., Бауэрг Г., Кротерс Э., Введение в математическую теорию обучения. Пер. с англ. «Мир», 1969.
6. Дедков В.К., Северцев Н.А. Основные вопросы эксплуатации сложных систем. М.: ВШ. 1976.
7. Эренштейн М.Х. «АСОЛИЯ» в информационный бюл. М.ГФАП. СССР. 1980 вып.6.
8. Концепция компьютерной технологии обучения. М., 1987.
9. Растринин Л.А. Системы экстремального управления. М.: Наука, 1974.
10. Зидерс Э., Растринин Л.А., Эренштейн М.Х. Адаптивная система обучения с моделью управляющей системы и машины, 1980. №6.

ФОРМИРОВАНИЕ БАЗОВЫХ ЗНАНИЙ ВЕБ-ПРОГРАММИРОВАНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ В ШКОЛЕ

Клепиков А.К.

кандидат технических наук,
Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого,
Россия, г. Тула

Попкова Д.С.

магистрант первого курса,
Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого,
Россия, г. Тула

В статье рассматривается проблема узкого внедрения в школьном курсе информатики 10-11 классов тем по веб-программированию. Включенные темы являются маловостребованными и малоиспользуемыми учителями информатики. Веб-программирование охватывает большой набор языков. Этот набор и знания полезны не только в области разработки или администрирования сайтов, но и в какой-либо другой выбранной дальнейшей деятельности ученика.

Ключевые слова: информатика и веб-программирование, сайт, веб-разработка, языки программирования, профессиональная ориентация ученика, базовые знания структуры сайта для дальнейшей деятельности.

Развитие современных информационных технологий, требует новых подходов к обучению школьников и новых преобразований в школьной программе по информатике. Это связано с подготовкой личности к жизни в информационном обществе. Одним из направлений развития современных информационных технологий являются веб-технологии. Создание сайта, доработка определенных его частей, его продвижение, администрирование и прочие составляющие одного понятия “сайт” могут встретиться человеку совершенно разной специализации и необязательно связанной с веб-программированием. Совсем не обязательно знать основы веб-программирования, чтобы работать с сайтом, но понимание определенных ба-

зовых основ может помочь в дальнейшем развитии школьника в его выбранной профессии, а также сформировать определенные личностные качества, как логическая составляющая мышления ученика, умение рассуждать, сравнивать, анализировать, стимулировать познавательную деятельность.

Информатика является той сферой деятельности, которая позволяет достичь этой цели и сделать акцент на развитии личности и её интеллектуальных качеств. Дисциплина «информатика» помогает выработать алгоритмическое мышление и формирует навыки решения конкретных задач по обработке информации. Несмотря на то, что вопросы обучения программированию достаточно подробно изучены в работах Н. Вирта, А.Г. Кушниренко, Н.Г. Лебедева, Н.Н. Непейводы, И.В. Поттосина, И.Н. Скопина и др., постоянное развитие информационных и телекоммуникационных технологий требует совершенствования существующих методических систем обучения соответствующим разделам курса информатики. Программирование в школьном курсе информатики имеет достаточно узкую направленность. Веб-программирование охватывает большой набор языков, знания которых могут быть полезны не только в области разработки или администрирования сайтов, но и в какой-либо другой выбранной дальнейшей деятельности ученика.

Формирование базовых знаний интерпретируется, как совокупность идей человека, в которых выражено теоретическое овладение им предметом. Ф.Скорина писал: «А еще надобно знать и сокровища человеческой мысли, заключенные в книгах ученых, без коих не способны прийти мы к знаниям истинным». Чтобы учащийся смог развивать свои способности и навыки и непрерывно их совершенствовать, необходимо дать ему фундаментальные основы, алгоритмы и элементы веб-программирования.

Из истории введения программирования в курс информатики можно увидеть, что сначала оно являлось средством компьютерной реализации алгоритма, как база относительно любых направлений. Постепенное смещение акцентов курса информатики с алгоритмизации и программирования сначала на информационные технологии снизило необходимость введения в базовый курс информатики темы «Языки программирования». В рамках профильного обучения информатики темы по программированию остались для изучения школьниками в старших классах. Однако содержание темы по программированию должно быть согласовано с современным содержанием базового курса информатики, в котором акцент делается на изучение основ формализации и моделирования.

В школьном курсе информатики не полностью решен вопрос о том, что именно должно входить в содержание обучения программированию и какие именно языки программирования. Однако, востребованность на профессиональном рынке труда веб-разработчиков позволяет судить об актуальности изучения данного раздела программирования в школьном курсе информатики.

Веб-разработка в данный момент является востребованной профессией, ведь открывая интернет, каждый сайт что вы просматриваете делает веб-программист. Чтобы научиться создавать достойные по дизайну и функционалу сайты и веб-приложения необходимо иметь базу не только логическую для программирования, но основы по веб-разработке.

Рассмотрим преимущества работы веб-программиста, как вариант для будущей специализации:

- Может охватывать языки и области программирования, касающиеся не только конкретно веб-разработки.

- Постоянное развитие отрасли.
- Работодателю всегда требуются хорошие специалисты в программировании.
- Можно работать в офисе или удаленно – из дома или другого места.

В школьном курсе информатики школьники 10-11 классов изучают некоторые темы веб-программирования, но не во всех учебных материалах и программах оно включено. Темы узко направлены и дают очень мало знаний для развития детей, которым эти знания могут понадобиться в дальнейшей деятельности, связанной с разработкой, так и для детей, которые не свяжут свою деятельность с администрированием или веб-программированием, но из-за распространенности в различных областях жизни они всё равно столкнутся с понятием “сайт”. Включенные в программу темы не могут помочь построить базовое представление о сайте для ребенка, который не будет связывать свою специализацию с веб-программированием.

Необходимость изучения тем веб-программирования школьнику, который никогда не будет программировать, заключается в построении базовых представлений о веб-разработке, чтобы иметь общее представление о востребованных направлениях IT-технологий.

Список литературы

1. Бежанова, М.М. Современные понятия и методы программирования / М. М. Бежанова, И. В. Поттосин. М. : Науч. мир, 2000.
2. Беспалько, В.П. Программированное обучение: дидактические основы / В.П. Беспалько. – М.: Высш. шк., 1970.
3. Воровщиков, С.Г. Учебно-познавательная компетентность старшеклассников: состав, структура, деятельностный компонент / С.Г. Воровщиков. М.: АПК и ППРО, 2006.
4. Кудряшев А.В., Светашков П.А. Введение в современные веб-технологии. – СПбГУТ, 2005. – 350 с.

МЕТОДИКА РАБОТЫ НАД РАСШИРЕНИЕМ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ 4-ГО КЛАССА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ АРИФМЕТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА

Клесова В.А.

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

Гусева И.Н.

доцент кафедры специальных методик и русского языка, канд. пед. наук, доцент
Курский государственный университет, Россия, г. Курск

В статье представлена методика работы над расширением словарного запаса обучающихся с интеллектуальными нарушениями в процессе изучения арифметического материала. Приведены принципы, на которых базируется предложенная методика, а также описаны этапы работы над расширением словарного запаса обучающихся с интеллектуальными нарушениями в процессе изучения арифметического материала. Указана новизна и ценность предлагаемой методики.

Ключевые слова: расширение словарного запаса, обучающиеся с интеллектуальными нарушениями, арифметический материал, математическая лексика.

Полученные данные экспериментального исследования состояния математической лексики у обучающихся с интеллектуальными нарушениями 4 класса, пред-

ставленного нами в предыдущей статье (Гусева И.Н., Клесова В.А. Особенности освоения математической лексики обучающихся с интеллектуальными нарушениями // Интегративные тенденции в медицине и образовании-2017. Сборник научных статей. Том 2. – Курск: МБУ «ИЦ «ЮМЭКС», 2017. – С. 38-47), доказали необходимость разработки методики расширения словарного запаса обучающихся с интеллектуальными нарушениями в процессе изучения арифметического материала.

При разработке методики расширения словарного запаса обучающихся с интеллектуальными нарушениями в процессе изучения арифметического материала мы опирались на принципы методики обогащения словарного запаса обучающихся с интеллектуальными нарушениями А.К. Аксеновой, Г.И. Данилкина, Г.М. Дульнева, Л.В. Кузнецовой, В.Г. Петровой, Б.П. Пузанова, Н.В. Тарасенко:

1. Слова и реалии (предмет или схематическое изображение данного предмета) соотносятся при толковании лексического значения.
2. Новое слово рассматривается в синонимических и антонимических связях, а также в его родовидовых отношениях с родственными словами.
3. Показ нового слова в окружении с другими словами для того, чтобы выявить сочетаемость нового слова с другими словами.
4. Новое слово показывается в употреблении с определёнными стилями.
5. Включение нового слова в контекст словосочетаний, а также в рамках связного текста [1, с. 23; 2, с. 78].

Данные принципы необходимы для семантизации и актуализации нового слова, причём для семантизации необходимы первый и второй принципы, а для актуализации – четвёртый и пятый принципы. Третий принцип служит как для актуализации, так и для семантизации.

В соответствии с этим, в работе над расширением словарного запаса в процессе изучения арифметического материала мы выделили следующие этапы:

1. Знакомство с математической лексикой. На данном этапе используются следующие способы объяснения математической лексики:

- а) словесное объяснение, толкование;
- б) совместное нахождение слова, от которого оно образовано, а иногда этимологического анализа;
- в) использование синонима или антонима;
- г) показ рисунка, предмета, действия, направления и тому подобное;
- д) описательный, через характеристику того, когда такое встречается, происходит.

2. Уточнение словаря: наполнение содержанием тех слов, которые усвоены обучающимися не вполне точно, усвоение лексической сочетаемости слов, лексической синонимии.

3. Активизация словаря, то есть перенесение слов из пассивного словаря в активный.

4. Устранение нелитературных слов, перевод их из активного словаря в пассивный [1, с. 23; 3].

Указанные направления целесообразно реализовывать с включением в их содержание игр и игровых упражнений на развитие пассивного и активного словаря математической лексики, усвоение лексической сочетаемости слов, работу над предложением. Игровая форма вызывает у обучающихся интерес и активность в

выполнении, что повышает эффективность упражнений. Примеры упражнений и заданий приведены в презентации.

Таким образом, методика работы над расширением словарного запаса в процессе изучения арифметического материала строится с учётом следующих принципов, способствующих семантизации и актуализации математической лексики: соотнесения слова и реальности при толковании лексического значения, рассмотрения нового лексического понятия в родовидовых отношениях с родственными словами, показа нового слова в окружении с другими словами для выявления его лексической сочетаемости, его включения в контекст словосочетаний, связной речи. Работа над расширением словарного запаса в процессе изучения арифметического материала проводится поэтапно: знакомство математической лексикой, уточнение математического словаря, его активизация (перевод слов из пассивного словаря в активный), устранение нелитературных слов. Методика предполагает использование игр и игровых упражнений на развитие пассивного и активного словаря математической лексики, усвоение лексической сочетаемости слов, работу над предложением.

Наиболее легко обучающимся с интеллектуальными нарушениями дается понимание математической лексики, в то время как интерпретация отдельных её единиц вызывает у них наибольшие сложности. При этом формирующий эксперимент позволил улучшить показатели обучающихся во владении математической лексикой на уровне 15 %, преимущественно за счет того, что обучающиеся, имевшие ранее низкий уровень показателей, улучшили их до среднего уровня, при этом только 7 % обучающихся смогли достичь высокого уровня (при этом не исключается случайный, а не осознанный характер их ответов).

Результаты нашего исследования показали, что после реализации формирующего эксперимента у 31% испытуемых с интеллектуальными нарушениями 4 класса отмечается низкий уровень сформированности всех компонентов математической лексики (понимание, знание и называние, интерпретация), в то время как ранее такие показатели были у 40 % обучающихся; у 55 % она сформирована на среднем уровне (ранее – у 48 %), и лишь 14 % обучающихся характеризуются высоким уровнем её сформированности (ранее 12 %). При этом речь идет о том лексическом материале, который предусмотрен АООП. Наиболее сформирован у них такой компонент, как понимание лексики. При назывании отдельных единиц данной лексики дети допускают ошибки во всех арифметических группах, причём наиболее сложно для них называние слов, обозначающих компоненты арифметических действий, разряды и классы чисел. Также трудности вызывает интерпретация соответствующих лексических единиц даже путем выбора одного варианта из нескольких предложенных.

Положительная динамика в показателях обучающихся с интеллектуальными нарушениями свидетельствует о необходимости регулярной работы над математической лексикой обучающихся на каждом уроке математики.

Список литературы

1. Аксенова, А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 316 с.
2. Кузнецова, Г.В. Некоторые особенности речевого развития умственно отсталых детей дошкольного возраста // Дефектология. 1976. – №3. – С. 78.
3. Тарасенко, Н.В. Обогащение устной речи учащихся младших классов вспомогательной школы именами прилагательными: автореф. дис. канд. пед. наук. – М., 1973. – 16 с.

МЕТОДЫ МОНИТОРИНГА ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЧЕРЕЗ «ДНЕВНИКИ ДОСТИЖЕНИЙ»

Кузнецова А.В.

магистрант, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Россия, г. Красноярск

В статье приводятся эффективные методы мониторинга личностного развития детей, одного из главных компонентов ФГОС, в ДОУ через инструмент фиксации «Дневник достижений». Процесс качественного мониторинга выполняет важнейшие задачи выстраивания индивидуально-го развития для ребенка, выявления динамики по различным сферам, оценка роста и развития для своевременной коррекции, а также предоставления качественной обратной связи родителям и выстраивания партнерских отношений в вопросах воспитания ребенка.

Ключевые слова: мониторинг, личностная сфера, «клубный час», предметно-пространственная развивающая среда, «Дневник достижений».

Задачи системы дошкольного образования за последние годы претерпели изменения, и на сегодняшний день важнейшей является формирование интегративных качеств, обеспечивающих детям в дальнейшем успешное развитие умений учиться, способности к самосовершенствованию и саморазвитию. Все это достигается путем активного, сознательного присвоения детьми социального опыта. Целью образования становится общекультурное, познавательное и личностное развитие детей.

Сформировавшаяся личность – это осознающий себя человек с оформившимися взглядами и мировоззрением, обладающий сознанием и самосознанием. Однако основы личности формируются в глубоком детстве. Дошкольный возраст является уникальным и важным периодом, когда складываются воля, произвольное поведение, способность осознанного и самостоятельного выбора, активно развивается инициативность, воображение и творческие способности. Важнейшие качества формируются не в учебных занятиях, а в ведущей и основной деятельности дошкольника – игре. Через нее и формируются все необходимые психологические новообразования для дальнейшей жизни.

Одним из главных компонентов ФГОС дошкольного образования является социально-личностное развитие воспитанника. Формирование отношения ребенка к себе и к окружающему, становление самопознания. Личностное развитие детей происходит благоприятно в активном познании, возможности делать выбор, самостоятельной разнообразной деятельности по интересам, самореализации и признании своих достижений, контакте с окружающими, а также при условии осуществления непрерывного развития и включения в образовательный процесс [3]. Важным является организация личного опыта ребенка таким образом, чтобы он естественным путем, в доступных для него видах деятельности осваивал способы познания, успешной коммуникации и проявления инициативы [7]. А также создание эмоционально комфортного климата в группе, эффективного личностно-ориентированного взаимодействия ребенка с педагогами и другими детьми. На этапе дошкольного развития самыми основными составляющими личностной сферы являются коммуникативная и эмоциональная.

В связи с этим, в процессе становления развитой личности на раннем этапе необходимой и важной составляющей становится система мониторинга. Мониторинг – многоуровневая, иерархическая система организации, сбора, хранения, об-

работки и распространения информации, которая позволяет судить о состоянии объекта мониторинга в любой момент и может обеспечить прогноз его развития [1] (сущность понятия «мониторинг» по М.Р. Битяновой).

На данном этапе развития необходимым является мониторинг различных показателей личностной сферы на протяжении всего обучения в ДОУ, а именно организация, сбор, обработка, хранение и распространение данных о знаниях, навыках, умениях, индивидуальных особенностях ребенка, результатах совместной деятельности детей и педагогов. После чего осуществляется наблюдение, оценка и прогноз изменений в состоянии объекта. Сюда относятся различного рода наблюдения, педагогическая диагностика, изучение продуктов детской деятельности (сказки, рисунки, истории и т.д.), игровые тестовые задания, проведение контрольно-оценочных занятий.

Проблема анализа планируемых результатов существует в большинстве дошкольных учреждениях. Причинами являются особенности данного процесса, такие как долгосрочность (система отслеживания длится 1, 3, 5 лет), процесс как целенаправленная, планомерная, осознанная на каждом этапе педагогическая система, большой объем работы для воспитателей и педагогов. С появлением нового закона «Об Образовании» и утверждением дошкольного образования как уровня общего образования, введения ФГОС этот вопрос стал еще актуальней.

Вопросами мониторинга становления личности дошкольника, а именно разработкой программ диагностики, занимались: П.Г. Нежнова, Н.А. Короткова "Наблюдение за развитием детей в дошкольных группах". Разработанный продукт – карта развития – удобный компактный инструмент, который позволяет педагогу оперативно фиксировать, интерпретировать и использовать результаты наблюдений за детьми при проектировании образовательного процесса [2]. Он основан на интегральном представлении об уровне развития дошкольника как активной самоопределяющейся личности. Авторы выделяют как главную задачу становление инициативности. Также Л. В. Свирская «Мониторинг достижений воспитанниками ДОУ», автор ставит целью наблюдение и выявление динамики достижений воспитанников [5]. Занималась данным вопросом Н. А. Бурлакова, ее работа «Мониторинг достижений детьми планируемых результатов» входит в учебно-методический комплекс «Успех», представленная система обеспечивает комплексный подход к оценке результатов освоения программы и динамики развития детей [4]. В данных программах представлена нормативная карта развития воспитанников, которая выступает инструментом «оценивания».

Инструмент мониторинга зависит от разработанной программы, в соответствии с ней обозначаются интегративные качества, которые ребенок может приобрести, освоив программу. Динамику становления этих интегративных качеств (в том числе и личностных) отражают промежуточные результаты по всем направлениям развития детей в каждый период дошкольного возраста. Подходящим и универсальным диагностическим инструментом для дошкольного учреждения может стать «Дневник достижений», предназначенный для работы с детьми от 3 до 7 лет в формате персонального портфолио, в который фиксируются наблюдения, достижения и их динамика, оценка роста и развития каждого ребенка по всем направлениям деятельности и сфер становления личности.

«Дневник достижений» представляет собой личное портфолио. В нем содержатся данные и информация о ребенке, что любит, о семье, написанные рассказы и сказки, праздники и др. Информация в дневнике делится на 6 блоков: лич-

ность, навыки, коммуникация, игра, познание, творчество и физическое развитие, в каждом из них есть занятие (окруж.мир, английский, музыка и др.) или лист наблюдения по какой-либо сфере (мелкая моторика, жизненная практика, коммуникация и др.), задания для ребенка по нему, диагностическая таблица и комментарий воспитателя или педагога. Здесь можно наблюдать изменения данных в соответствии с возрастом (от 3 до 7 лет) в различных сферах деятельности по определенным критериям. Например, что касается ведущей деятельности – игры, она диагностируется по следующим критериям: осознание роли, правил игры, продолжительности самостоятельной игры, ролевым действиям, принятие роли от начала до конца игры, удерживание цепочки игровых действий, сюжета и т.д. Соответственно, со взрослением правила и сюжеты придумываются детьми, увеличивается продолжительность игры.

Дневник достижений заполняется воспитателем и педагогами (различных предметов) три раза в год – в начале (сентябрь-октябрь), в середине (январь) и в конце учебного года (май), на основе наблюдений ребенка в специально организованной образовательной деятельности и в свободной самостоятельной. По определенной сфере заполняется диагностическая таблица: норма – ключевой признак (навык, умение, знание, компетенция) является типичным для ребенка, ниже нормы – не проявляется совсем или проявляется время от времени, выше нормы – проявляется нехарактерно возрасту, раньше обычного.

Эта работа выполняет несколько целей, основными из них являются: формирование персонального портфолио, мониторинг достижений (текущая ситуация и перспективы развития), выстраивание индивидуального развития для ребенка через определенные условия, выявление данных через наблюдения, оценка роста и развития для своевременной коррекции, оказания своевременной помощи и поддержки, помогает развитию навыков рефлексии у детей. Педагогам данный инструмент поможет в качественной обратной связи родителям, выстраивании партнерских отношений в вопросах воспитания ребенка. Помимо этого, заполнение дневника поможет определить умения, потребности и интересы ребенка; выявить предпочтения, желаемый выбор; лучше понять, что с ним происходит; увидеть изменения в развитии ребенка в процессе взросления; внести изменения в методы работы и развивающую среду; получить полную картину развития во всех сферах, пользоваться которой могут все педагоги. Анализируя свою работу, педагог сможет получить обратную связь об эффективности собственных педагогических действиях или же зонах развития.

Для заполнения дневников воспитателю и педагогам не всегда необходимо организовывать специальные ситуации, часто у них складывается определенный образ ребенка и при оценивании он использует сведения, накопившиеся за время наблюдений. Что касается личностной сферы, то здесь наблюдения происходят в основном в самостоятельной и свободной деятельности детей. Формами наблюдений являются записи, комментарии, диагностические таблицы, фото, подборки самостоятельных работ, таких как рисунки, рассказы, надписи, выполненные задания, сочиненные сказки, размышления, достижения. Часть информации заполняется дома совместно с родителями. Но для качественного, полноценного анализа и диагностирования необходимо использование вспомогательных методов мониторинга и создание различных условий.

Возвращаясь к основным составляющим личностной сферы – коммуникативной и личностно-эмоциональной, рассмотрим на их примере методы диагности-

рования и фиксации данных по определенным критериям. Навык коммуникации развивается активно в процессе игры или свободной самостоятельной деятельности. Эффективной технологией стал недавно появившийся так называемый «Клубный Час». Направлен он на проявление инициативы, коммуникацию, ориентацию в пространстве. Во время данной технологии дети планируют свои действия и оценивают результаты, вежливо выражают просьбы и благодарят за оказанную услугу, договариваются и выбирают, решают спорные вопросы и улаживают конфликты, выражают свое отношение, проявляют любознательность, соблюдают правила. Суть технологии заключается в следующем. Раз в неделю в определенное время есть час, где нет занятий по расписанию, но есть определенное количество клубов (зависят от количества детей), например 8, все они разной направленности: познавательные, творческие, спортивные, экспериментальные, игровые. Дети с педагогами и ведущими клубов собираются в общий круг, где идет презентация направлений и повторение правил, после чего дети самостоятельно ходят по всей территории и выбирают понравившиеся клубы, свободно могут уйти и перейти в другой. Желательным является наличие карты, инструменты для поддержания дисциплины (к примеру, наклейки, контролирующие безопасное поведение), обозначение кабинетов где проходит клуб (буква К и количество мест), наблюдающего педагога и психолога, который фиксируют информацию по детям для обратной связи родителям. Дети от данного процесса в восторге, они ощущают самостоятельность и право выбора, проводят самоанализ и регулируют свое поведение. Фиксация по каждому ребенку необходима стабильно каждый раз, проводят смотрящие, желательно психолог и методист. Ко времени заполнения дневников информация анализируется, обрабатывается и вносится.

В диагностических таблицах и формах наблюдения могут быть наблюдаемы такие критерии как: проявление инициативы в установлении контакта со сверстниками, наблюдение за действиями сверстников и подражания им, выделение тех, с кем больше всего нравится играть, активность включения в игру, взятие определенной роли на себя в игре, соблюдение правил игры и очередности, проявление готовности оказать помощь, проявление общительности и вступления в разговор с новыми людьми, проявление способности встраиваться в совместную деятельность, подчинение правилам и нормам социального поведения, проявление самостоятельности и инициативы в процессе деятельности, поддержание устойчивых дружеских связей с другими детьми, проявление способности критиковать и хвалить сверстников, радоваться успехам других, проявление способности находить компромисс и разрешать конфликт, соблюдая правила этики.

Что касается второй составляющей – эмоционально-личностной сферы, она также активно проявляется в игровой деятельности. Существует множество различных подходящих технологий, большинство из них с познавательными и обучающими функциями. Структура игры как деятельность направлена на реализацию личности как субъекта, этому способствует целеполагание, планирование, процесс достижения результатов и их анализ в итоге. Если рассматривать игру как процесс, то здесь имеются роли, взятые на себя играющими, реализация этих ролей через действия, игровое употребление предметов и наличие сюжета [6].

Мотивация к игровой деятельности очень высока в дошкольном возрасте, обусловлено это возможностью выбора, добровольностью, элементами состязательности, удовлетворении в потребности самореализации и самоутверждении. Важной игровой технологией, направленной на воссоздание и усвоение опыта, са-

моуправление поведением, освоение диалектики общения являются организованные мини-группы. В них педагог создает различные ситуации, использует жизненные обстоятельства, все они строятся в виде игры. Главным условием является наличие таких ситуаций, смысл которых будет понятен каждому ребенку, вызовет интерес и побудит к решению.

Большое внимание в течение последних лет стало уделяться организации предметно-пространственной развивающей среды (ППРС), направленной на формирование условий для межличностного, развивающего взаимодействия детей, полноценного физического, духовного и психоэмоционального здоровья. Правильно организованная личностно-ориентированная среда помогает воспитывать социально-личностные качества дошкольников, развивать инициативность и любознательность, креативное воображение, познавательную мотивацию, произвольность и способность к самовыражению, мыслить творчески и неординарно.

Главными критериями качественной ППРС являются: 1. Зонирование (гендерное, центры активности, творчества, литературные зоны-библиотеки, уголки для уединения и отдыха, спортивный центр, экспериментальные зоны – огород, сад, лаборатория, водные игры); 2. Наличие в доступе у детей необходимого материала для познавательной, творческой и спортивной деятельности; 3. Наличие различного природного и бросового материала, наборы строительного материала; 4. Наличие учебно-дидактического комплекса (по образовательным областям «Познавательное развитие», «Художественно-эстетическое развитие», «Речевое развитие», «Социально-коммуникативное развитие», «Физическое развитие»); 5. Соответствие всех игровых оборудования и материалов возрасту детей, психологической и физической безопасности; 6. Смена художественно-эстетического оформления по принципу сезонности и подготовки к событиям месяца, в соответствии с тематическим планом; 7. Смена результатов продуктивной детской деятельности, отображение «следов» образовательного процесса. «Следы» представлены по разным направлениям (творчество, макеты, плакаты, газеты, и прочее).

Организация и постоянные преобразования в предметно-пространственной развивающей среде способствуют развитию личностных компетенций как в свободной, так и в организованной игре. Также стимулирует к познавательной и коммуникативной активности детей, повышает уровень интеллектуального мышления, формирует потребность к поиску.

Таким образом, критерии помогающие отследить и закрепить динамику личностно-эмоциональной сферы в Дневниках достижений могут быть следующие: может ли ребенок дать информацию о себе, проявление сочувствия к другим, осознание и называние своих чувств, проявления чувства вины и умения просить прощения, способность давать оценку плохому или хорошему поступку, стремление действовать самостоятельно без помощи взрослого, выполнение просьб и заданий взрослого без контроля с его стороны, выполнение определенных действий без напоминания взрослого, проявление настойчивости в достижении результата, способность сохранять внимание во время занятий, проявление мотивации к успеху, переживание неудач (проигрышей, поражений), формулировка цели своих действий и фиксация результата, проявление способностей к принятию собственных решений, проявлению способностей к внутреннему контролю за своим поведением, самостоятельный выбор рода занятий для себя, проявление старательности при выполнении своей работы, проявление способности к самооценке.

Подводя итог, можно сказать, что основа для личностного развития состоит из коммуникативной и эмоционально-личностных сфер. Качественному и рациональному развитию у детей может способствовать мониторинг и наблюдения в различных аспектах. В основном, наблюдения проходят через ведущую игровую деятельность, которая несет важнейшие функции диагностики, коррекции, социализации и коммуникации. Введение в рабочий процесс «Дневников достижений» невозможно без удобных методов и технологий, таких как Клубный час, мини-группы, качественная организация ППРС, позволяющих отметить динамику в развитии каждого ребенка как в отдельности, так и в сопоставлении результатов с продвижением группы в целом, созданию условий, анализу достижений, показателей и результатов. Показатели, находящиеся в инструменте мониторинга – «Дневнике достижений» – выступают для педагогов в качестве ориентиров, на которые необходимо опираться в наблюдениях за ежедневными процессами, поведением детей на занятиях, в самостоятельной и свободной деятельности, ситуациях коммуникации. Также обеспечивают успешность перехода ребенка на следующий возрастной этап в соответствии с нормами, поможет своевременному предоставлению качественной обратной связи родителям и работе в связке «ребенок-педагог-родитель» на достижение общих целей, успехов ребенка и формирование осознанной личности.

Список литературы

1. Битянова, М.Р. В центре внимания – мониторинг / М.Р. Битянова // Первое сентября. Приложение «Школьный психолог». – 2011. – № 14-15.
2. Короткова Н.А., Нежнов П.Г. Наблюдение за развитием детей в дошкольных группах. М., 2002.
3. Платонов К.К. Структура и развитие личности / отв. ред. А.Д. Глоточкин. М.: Наука, 1986. – 254 с.
4. Программа «Успех»: мониторинг результатов освоения образовательной программы.
5. Свирская Л.В. Методика ведения педагогических наблюдений. – СПб.: Образовательные проекты; М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 2010.
6. Эльконин Д.Б. Психология игры. 2-е изд. – М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 360 с.
7. Юдина Е.Г., Степанова Г.Б., Денисова Е.Н. Педагогическая диагностика в детском саду. М., 2002.

ОСОБЕННОСТИ ПОНИМАНИЯ ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Кузнецова Я.А.

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

В статье рассматривается проблема понимания поэтического текста младшими школьниками с недоразвитием речи и с нормальным речевым развитием. В процессе констатирующего эксперимента были выявлены особенности выполнения заданий детьми с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: поэтический текст, общее недоразвитие речи, восприятие текста.

Литература – особый вид искусства, так как восприятие образов, стоящих в центре произведения, представляет собой сложный процесс [2, с. 100].

Проблема понимания не может решаться изолированно от общих задач воспитания ребенка и его отношения к действительности, формирования его личности, восприятия им духовного мира.

ФГОС начального общего образования предусматривает формирование умений и навыков работы с текстом. У детей с недоразвитием речи нередко возникают трудности в восприятии стихотворений, особенно в понимании метафор и сравнений [3. с. 11].

Актуальность данной проблемы состоит в обучении пониманию поэтического текста младшими школьниками с недоразвитием речи.

Объект: понимание поэтического текста младшими школьниками

Предмет: особенности понимания поэтического текста младшими школьниками с недоразвитием речи.

Цель: выявление особенностей понимания поэтического текста детьми 9-10 лет с недоразвитием речи.

Для определения уровня понимания поэтического текста младшими школьниками с недоразвитием речи была разработана методика констатирующего эксперимента.

Детям были предложены стихотворные тексты разных типов речи: повествование, описание, рассуждение [1].

К каждому тексту были даны задания:

1. Озаглавьте текст.
2. Объясните слово/выражение.
3. Расскажите, как вы поняли, о чем это стихотворение?

Каждый текст оформлялся на отдельном листе, на котором также было представлено рабочее поле для ответов.

Текст дети читали самостоятельно. Они не были ограничены во времени при выполнении заданий и могли задавать все интересующие вопросы по их формулировке.

Теркин, Теркин, добрый малый, Что тут смех, а что печаль. Загадал ты, друг, немало, Загадал далеко вдаль.	1. Озаглавьте текст.
Были листья, стали почки, Почки стали вновь листвою. А не носит писем почта В край родной смоленский твой.	2. Объясните слово/выражение: Далеко вдаль – Вечерки –
Где девчонки, где вечерки? Где родимый сельсовет? Знаешь сам, Василий Теркин, Что туда дороги нет.	Сельсовет –
Нет дороги, нету права Побывать в родном селе.	3. Расскажите, как вы поняли, о чем это стихотворение:

Рис. 1

Для оценки заданий была использована критериально-балльная система. Критерии оценки выполнения заданий:

1. Озаглавьте текст.
- 3 б – озаглавили распространено, по теме.

2 б – озаглавили односложно, по теме.

1 б – озаглавили не по теме.

0 б – не смогли озаглавить.

2. Объясните слово/выражение.

3 б – смогли правильно объяснить.

2 б – поняли буквально.

1 б – объяснили неправильно.

0 б – не смогли объяснить.

3. Расскажите, как вы поняли, о чем это стихотворение?

3 б – смогли раскрыть суть стихотворения, используя распространенные предложения.

2 б – односложно объяснили суть стихотворения.

1 б – рассказали о каком-то факте.

0 б – не смогли объяснить.

В итоге были выделены следующие уровни понимания текста:

Высокий уровень – 35 – 41 балл.

Средний уровень – 25 – 34 балла.

Низкий уровень – до 25 баллов.

Нами было проведено обследование 14 детей с нормальным речевым развитием и 14 детей с недоразвитием речи на базе МБОУ МО «Город Архангельск» «Средняя школа №9».

Результаты первого задания:

Таблица 1

	3 балла	2 балла	1 балл	0 баллов
Дети с нормой	45%	38%	17%	0%
Дети с ОНР	19%	26%	43%	12%

Пример ответа ребенка с нормальным речевым развитием:

1. Озаглавьте текст.

Дорога бойца за полком.

Рис. 2

Пример ответа ребенка с общим недоразвитием речи:

Н. Р. 4 в классе

1. Озаглавьте текст.

Рис. 3

Во втором задании дети показали следующие результаты:

Таблица 2

	3 балла	2 балла	1 балл	0 баллов
Дети с нормой	50%	13%	29%	8%
Дети с ОНР	21%	17%	48%	14%

Пример ответа ребенка с нормальным речевым развитием:

2. Объясните слово/выражение:

Далеко вдаль - *до этого ещё долго, долго, долго...*

Вечерки - *собираются подружки вечером и поют, танцуют -*

Сельсовет - *сельский, родной совет.*

Рис. 4

Пример ответа ребенка с общим недоразвитием речи:

2. Объясните слово/выражение:

Далеко вдаль - *куда идти*

Вечерки - *вечеринки*

Сельсовет - *совет*

Рис. 5

В третьем задании дети показали следующие результаты:

Таблица 3

	3 балла	2 балла	1 балл	0 баллов
Дети с нормой	44%	21%	26%	9%
Дети с ОНР	0%	9%	71%	20%

Пример ответа ребенка с нормальным речевым развитием:

3. Расскажите, как вы поняли, о чем это

стихотворение: *о своём селе что это село уже старое и в нём никто не живёт. все умирает*

Рис. 6

Пример ответа ребенка с общим недоразвитием речи:

3. Расскажите, как вы поняли, о чем это

стихотворение: *дедушка*

Рис. 7

Подводя итоги, определили уровни понимания поэтического текста младшими школьниками:



Рис. 8

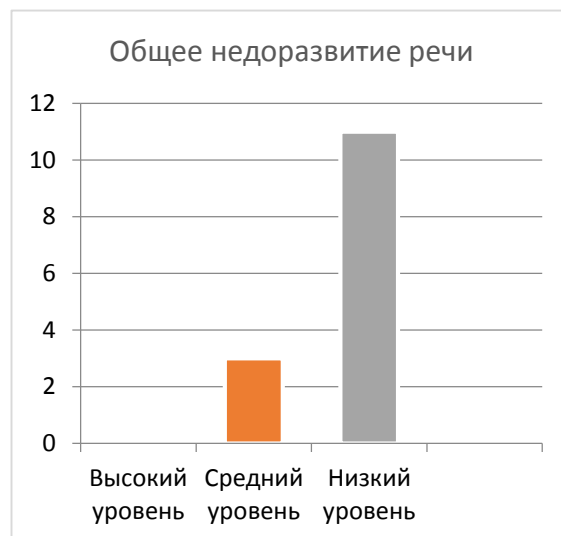


Рис. 9

Во время проведения эксперимента дети с ОНР испытывали затруднения: часто отвечали односложно, отличались рассеянным вниманием, отказывались от выполнения некоторых заданий ввиду непонимания как формулировки задания, так и самого текста.

На основе проведенного эксперимента сделали вывод: детям с речевыми нарушениями гораздо сложнее понять смысл поэтического текста, чем детям с нормальным речевым развитием. Поэтому для такой категории детей необходимо использование специальных приемов для более четкого понимания поэтического текста.

Список литературы

1. Твардовский А.Т. Поэма «Василий Теркин» 1942 г. 18 с.
2. Хализев В.Е. Теория литературы 4-е изд., испр. и доп. – М.: 2004. – 405 с
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 06 октября 2009 г. № 373, в ред. приказов от 26 ноября 2010 г. № 1241, от 22 сентября 2011 г. № 2357) 41 с.

ВОСПИТАНИЕ НРАВСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЧУВСТВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Кулипанова М.В.

инструктор по физической культуре, МДОУ «Детский сад №7
комбинированного вида», Россия, г. Валуйки

Гамова Е.Н.

воспитатель, МДОУ «Детский сад №4 «Калинка» комбинированного вида»,
Россия, г. Валуйки

В данной статье рассмотрена система воспитания нравственно-патриотических чувств дошкольников. Большая роль в реализации задач патриотического воспитания отводится совместной организованной-образовательной деятельности педагога с детьми в течение всего времени пребы-

вания детей в детском саду. Вся наша работа направлена на воспитание гуманной, духовно-нравственной личности, обладающей национальным самосознанием и патриотическими чувствами.

Ключевые слова: дети, воспитание, патриотизм, личность, Родина, творческая деятельность, традиции, родной город, взаимодействие с родителями, семья.

*Как у маленького деревца, еле поднявшегося над землёй,
заботливый садовник укрепляет корень,
от мощности которого зависит жизнь растения
на протяжении нескольких десятилетий,
так и педагог должен заботиться о воспитании
у своих детей чувства безграничной любви к Родине*
В.А. Сухомлинский

Дошкольный возраст – фундамент общего развития ребенка, стартовый период всех высоких человеческих начал. Сохранить человеческое в наших детях, заложить нравственные основы, которые сделают их более устойчивыми к нежелательным влияниям, учить их правилам общения и умению жить среди людей – вот главные идеи воспитания нравственно-патриотических чувств у дошкольников.

Самое большое счастье для родителей – вырастить здоровых и высоконравственных детей.

Задачами нравственно-патриотического воспитания дошкольников являются:

- воспитание у ребенка любви и привязанности к своей семье, дому, детскому саду, улице, городу;
- формирование бережного отношения к природе и всему живому;
- воспитание уважения к труду;
- развитие интереса к русским традициям и промыслам;
- формирование элементарных знаний о правах человека;
- расширение представлений о городах России;
- знакомство детей с символами государства (герб, флаг, гимн);
- развитие чувства ответственности и гордости за достижения страны;
- формирование толерантности, чувства уважения к другим народам, их традициям.

Говоря о воспитании гражданственности и патриотизма детей дошкольного возраста, мы должны в первую очередь заботиться о том, чтобы маленький человек стал «Человеком» с большой буквы [4, с. 10]. Чтобы он мог отличать плохое от хорошего, чтобы его стремления и желания были направлены на созидание, самоопределение и развитие в себе тех качеств и ценностей, благодаря которым мы твердо скажем о нём в будущем – он настоящий патриот и гражданин своей Родины.

Базой формирования патриотизма являются глубинные чувства любви и привязанности к своей культуре, своему народу, своей земле.

Обращение к отеческому наследию воспитывает уважение к земле, на которой живёт ребёнок, гордость за неё [3, с. 56]. Знание истории своего народа, родной культуры поможет в дальнейшем с большим вниманием, уважением и интересом относиться к истории и культуре других народов.

Гражданско-патриотическое воспитание сегодня – одно из важнейших звеньев системы воспитательной работы. Ответ на вопрос «Что такое патриотизм?» в разные времена пытались дать многие известные люди нашей страны. Так, С.И.Ожегов определял патриотизм как «...преданность и любовь к своему Отече-

ству и своему народу». Г.Бакланов писал, что это «...не доблесть, не профессия, а естественное человеческое чувство». В последнее время появился термин «новый патриотизм», который включает в себя чувство ответственности перед обществом, чувство глубокой духовной привязанности к семье, дому, Родине, родной природе, толерантное отношение к другим людям. Формирование личности ребёнка, его воспитание начинаются с воспитания чувств через мир положительных эмоций, через обязательное приобщение к культуре, обеспечение духовной и интеллектуальной пищей, в которой он так нуждается.

Конечно, начинать работу по патриотическому воспитанию нужно с создания для детей тёплой, уютной атмосферы. Каждый день ребёнка в детском саду должен быть наполнен радостью, улыбками, добрыми друзьями, весёлыми играми. Ведь с воспитания чувства привязанности к родному детскому саду, родной улице, родной семье начинается формирование того фундамента, на котором будет вырастать более сложное образование – чувство любви к своему Отечеству.

При организации работы по патриотическому воспитанию мы используем разнообразные педагогические средства: иллюстративные материалы, художественную литературу, музыкальные произведения и предметы народно-прикладного искусства, видеофильмы, слайды, компьютерные презентации. При отборе произведений руководствуемся общими принципами: доступность по содержанию и форме, привлекательность, яркость, эмоциональная насыщенность. Необходимо побуждать детей к творческой деятельности, чтобы их знания и впечатления находили отражение в играх, рисовании, лепке, аппликации, чтении стихов, рассматривании книг, пении, сочинении рассказов. Подобный подход способствует не только воспитанию у дошкольника патриотических чувств, становлению у него основ гражданственности, но и формированию его взаимоотношений с взрослыми и сверстниками [2, с. 49].

В группе есть уголок патриотического воспитания, в котором располагаются атрибуты государственной символики, книги о Родине, альбомы с фотографиями родного края, страны, предметы русских народных промыслов, портреты президента и премьер-министра. Таким образом, ненавязчиво, через предметно-пространственную среду, каждый день у воспитанников прививаются патриотические чувства и знания о Родине. В детском саду растёт маленький Гражданин России.

Большая роль в реализации задач патриотического воспитания отводится совместной организованной – образовательной деятельности воспитателя с детьми в течение всего времени пребывания детей в детском саду, ведь воспитание чувств – это процесс, который невозможно уложить в жесткие рамки расписания занятий. Это ежедневное, постоянное общение взрослого с ребенком, в результате и посредством которого формируется такое сложное образование, как чувство любви к Родине. В совместной деятельности педагоги используют дидактические и народные игры, театрализованную деятельность, беседы, выставки, конкурсы.

Традиционно проводятся праздники: «Масленица», «Праздник русской березки», «Ярмарка», в которых, наряду с детьми, активно участвуют родители.

Одной из главных задач является – показать детям, чем славен наш родной город. Знакомим детей с историей, традициями, достопримечательностями, с памятниками архитектуры Валуйск.

Наибольший эмоциональный отклик у детей вызывают праздники, посвященные патриотическим и православным темам, встречам со старшим поколением – это и традиционные встречи с ветеранами, и участниками ВОВ, и другие массовые ме-

роприятия. При подготовке к проведению торжественных мероприятий – День Победы, День защитника отечества, и других государственных праздников дети узнают историю возникновения праздника, понимают, кому он посвящен и зачем отмечается. Также это позволяет создавать в периоды повышенной творческой активности, задавать четкий ритм, избегать стихийности, определять степень воспитательного воздействия.

Особое внимание уделяется развитию этических и эстетических понятий: добро, зло, ответственность, совесть, честь, достоинство, прекрасное и безобразное. Все это способствуют формированию нравственно-волевой сферы личности дошкольника [5, с. 17].

Мы понимаем, что крайне важно создать пространство для гражданско-патриотического становления личности дошкольника, где функционирует система духовно-нравственного воспитания, пространство, построенное на ценностях традиций духовной культуры, которое отвечает потребностям развития личности ребенка.

Вся наша работа направлена на воспитание гуманной, духовно-нравственной личности, обладающей национальным самосознанием и патриотическими чувствами.

Важный этап работы по патриотическому воспитанию – это взаимодействие с родителями, семьей ребенка, так как они имеют существенное влияние на формирование личности дошкольника, и важно подсказать им основные направления для успешного развития у детей нравственно-духовных ценностей. С родителями проводятся тематические собрания, беседы, их привлекают к организации и участию в мероприятиях ДОО. Спортивные игры и конкурсы не только развивают детей, но и формируют чувство команды, единения интересов, укрепляют семейные узы и традиции [1, с. 34].

Систематическая работа позволяет привить дошкольникам первичные знания истории, географии родного края, его особенностей развития и становления. Созданные нами условия позволяют растить поколение достойных будущих граждан России, патриотов своего Отечества, гордящимися своей Родиной, страной, своим поселком, в котором он живет.

Чувство любви к Родине сродни чувству любви к родному дому. Объединяет эти чувства единая основа – привязанность и чувство защищенности. Значит, если мы будем воспитывать у детей чувство привязанности, как таковое, и чувство привязанности к родному дому, то при соответствующей педагогической работе со временем оно дополнится чувством любви и привязанности к своей стране.

Суть патриотического воспитания состоит в том, чтобы посеять и взрастить в детской душе семена любви к родной природе, к родному дому и семье, к истории и культуре страны, созданной трудами родных и близких людей, тех, кого зовут соотечественниками.

Детство – каждодневное открытие мира.
Нужно, чтобы это открытие стало, прежде всего,
познанием человека и Отечества (В. Сухомлинский.)

Список литературы

1. Доможакова Т. И. «Воспитание патриотизма у детей старшего дошкольного возраста». Управление ДОО 2006 № 8.
2. Ильина, Л. Н. Нравственно-патриотическое воспитание и пути его реализации в детском саду [Текст]: материалы 2-й международной научной конференции / Л. Н. Ильина, Г. И. Посохова. – Чита: Издательство Молодой ученый, 2012. – С 48-50.

3. Маханева М. Д. «Нравственно-патриотическое воспитание дошкольников». Управление ДОУ 2005 № 1.

4. Тугушева Г. П., Чистякова А. Е. Педагогические условия реализации нравственного воспитания дошкольников в деятельности / Г. П. Тугушева, А. Е. Чистякова // Дошкольная педагогика. – 2007. – № 8. – С.9-11.

5. Ушакова Л. П. Патриотическое воспитание детей дошкольного возраста [Текст]: пособие для работников дошкольных образовательных учреждений / Л. П. Ушакова. – СПб.: ООО Издательство «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2013. – 48 с.

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ДЕТСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРОЙ

Лесная С.А.

Ишимский педагогический институт им. П.П. Ершова (филиал)
Тюменского государственного университета, Россия, г. Ишим

Данная статья посвящена исследованию проблемы формирования культуры поведения у детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с детской художественной литературой. В статье раскрывается понятие «культура поведения детей дошкольного возраста», описаны его основные компоненты, представлено теоретическое обоснование эффективности использования произведений детской литературы как средства формирования культуры поведения у старших дошкольников.

Ключевые слова: культура поведения, культура деятельности, культура общения, культурно-гигиенические навыки и привычки, дети дошкольного возраста, детская художественная литература.

Культура поведения, являясь важной составной частью всей культуры в системе человеческой цивилизации, всегда находилась в центре внимания педагогов, философов, психологов, историков и культурологов. Различные её аспекты были отражены в сочинениях таких великих мыслителей, как Аристотель, Я.А. Коменский, Ж. Ж. Руссо, К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой, А. С. Макаренко, Л. С. Выготский и многих других учёных и известных педагогов-практиков далёкого и недалёкого прошлого. Не утратила своей актуальности данная проблема и в наши дни, её изучением занимались и занимаются многие современные исследователи, в числе которых:

О. С. Богданова, Л.Р. Болотина, М.А. Бесова, В.В. Попова, Л.И. Романова, П. И. Бархатова, Р.С. Буре, С. В. Петерина.

По своему содержанию культура поведения – понятие многогранное и включает в себя множество разнообразных компонентов. С одной стороны, под культурой поведения подразумеваются нравственные требования, предъявляемые индивиду со стороны общества, с другой – они интерпретируются как усвоение человеком положений, направляющих, регулирующих и контролирующих его поступки и действия, когда усвоенные им правила надлежащего поведения, принятые в обществе, превращаются в воспитанность личности. Таким образом, культура поведения – это совокупность сформированных, социально значимых качеств личности, повседневных поступков и действий человека в обществе, основанных на нормах нравственности, этики, эстетической культуры, принятых в данном обществе [3, с. 215].

В настоящее время в российском обществе, в силу кардинальных социально-экономических перемен, произошедших в стране в 90-е годы прошлого столетия, наблюдается снижение культурно-нравственного уровня среди всех слоёв и возрастных групп населения. Духовные ценности деформировались и отодвинулись на второй план в угоду ценностям прагматическим. Всё это обусловило необходимость поиска новых подходов и путей к формированию культуры поведения личности, особенно в контексте непреходящих общечеловеческих ценностей, касающихся проблемы воспитания норм культурного поведения у подрастающего поколения.

Формирование культуры поведения дошкольников в рамках ФГОС реализуется в настоящий момент через образовательную область «Социально-коммуникативное развитие» и на сегодняшний день является одним из актуальнейших и приоритетных направлений в современной российской педагогике [12].

Дошкольный возраст является наиболее чувствительным в плане формирования у ребёнка чувства своей причастности к окружающему его миру, желания совершать добрые поступки по отношению не только к родным и близким, но и ко всем другим людям, с которыми ему приходится контактировать. Поэтому содержание педагогического процесса по воспитанию привычек и норм культурного поведения на данном возрастном этапе должно быть направлено на формирование у детей осознанного желания быть полезными для всех окружающих. В связи с этим крайне важно прививать детям дружеские отношения, привычку к совместной деятельности, умение подчиняться требованиям коллектива, в своих поступках следовать примеру достойных людей из реальной жизни и положительным персонажам из художественных произведений [7, с. 18-27].

Эффективность формирования культуры поведения дошкольников зависит от особенностей построения образовательного процесса, строгого учёта ряда педагогических условий, представляющих собой совокупность возможностей материальной и образовательной среды, воздействующих на личностные и процессуальные аспекты развития ребёнка. Ключевую роль здесь играет сам педагог. Именно педагог направляет деятельность ребёнка в нужное русло, формирует у него основные умения и навыки. Это значит, что формирование культуры деятельности ребёнка дошкольного возраста теснейшим образом зависит от педагогического руководства этой деятельностью.

Воспитание культуры поведения ребёнка дошкольного возраста рассматривается в психолого-педагогической литературе как процесс усвоения им заданных обществом образцов поведения, в результате которого эти образцы становятся регулятором его поведения.

В содержании понятия «культура поведения дошкольников» (согласно трактовке С.В. Петериной) можно условно выделить следующие компоненты:

- культура деятельности;
- культура общения;
- наличие культурно-гигиенических навыков и привычек [8, с. 9].

Рассмотрим, что подразумевается под данными компонентами более подробно.

Культура деятельности подразумевает собой формирование у ребёнка таких качеств, как умение и желание поддерживать в надлежащем порядке и чистоте место, где он занимается трудовой, игровой или учебной деятельностью. Старший дошкольник уже должен научиться самостоятельно (в крайнем случае, при мини-

мальной помощи со стороны взрослых) готовить всё необходимое для своих занятий, подбирать игрушки в соответствии с игровым замыслом; уметь планировать свою деятельность и ценить личное время.

Культура общения по отношению к дошкольнику выражается в его умении и осознанном желании учитывать и уважать мнение окружающих, ставить его выше собственных желаний и устремлений. Она предусматривает не только знание, но и практическое применение ребёнком вежливых правил общения со сверстниками и взрослыми, но и умение воздерживаться от неуместных в той или иной конкретной обстановке действий, слов, жесты, куляции и т. п.

Культурно-гигиенические навыки представляют собой сформированные у ребёнка и усвоенные им навыки опрятности, аккуратности, умение и желание содержать в чистоте своё тело и одежду, необходимость следования которым продиктовано не только нормами личной гигиены, но и нормами отношений между людьми. Прививая дошкольнику культурно-гигиенические нормы педагогу необходимо донести до его понимания, что соблюдая их, он проявляет уважение к окружающим, так как никому неприятно смотреть на неопрятный внешний вид, касаться грязной руки или одежды.

Одним из основных признаков культуры поведения у ребёнка дошкольного возраста является проявление точности и обязательности. Например, игра часто бывает коллективной, когда от действий каждого её участника зависит общий успех, поэтому ребёнок должен чётко усвоить и осознать, что нельзя подводить товарищей, надо обязательно неукоснительно выполнять общие правила, предусмотренные игрой. Однако учитывая характерную для данного возраста конкретность мышления, дошкольники не в состоянии в полной мере освоить эти нормы самостоятельно. Здесь требуется, чтобы они были представлены взрослыми на основе чётких показательных примеров, как из реальной жизни, так и из произведений художественной литературы [2].

Одним из наиболее действенных средств воспитания культуры поведения старших дошкольников в условиях детского сада является художественная литература. Имея нравственную основу, она воздействует на чувства и разум ребёнка, способствует формированию его мировоззрения и жизненной позиции, развитию его восприимчивости, эмоциональности, сознания и самосознания [6, с. 488].

Используя художественную литературу как средство воспитания культуры поведения, педагог должен обратить особое внимание на отбор произведений, методику чтения и проведения бесед по художественным произведениям с целью формирования у детей гуманных чувств и этических представлений [6, с. 495].

Отбирая литературу для детей, педагогу нужно помнить, что морально-нравственное воздействие литературного произведения на ребёнка зависит, прежде всего, от его художественной ценности. В. Г. Белинский, говоря об особенностях детской литературы, предъявлял к ней два основных требования: этическое и эстетическое. Ведя речь об этической направленности произведений детской литературы, он заострял внимание на том, что, художественное произведение должно затрагивать душу ребёнка, вызывать у него чувство сопереживания литературному герою [4, с. 61].

Педагогу, занимающемуся воспитательной работой, направленной на формирование у детей культурного поведения, необходимо учитывать, что подбор художественных произведений должен находиться в прямой зависимости от конкретных воспитательных задач и строго им соответствовать. То есть содержание художественного произведения должно быть адекватным той или иной воспита-

тельной задаче, которая ставится педагогом на том или ином воспитательном этапе, как на занятиях, так и в других видах детской деятельности.

В «Программе воспитания и обучения в детском саду» отмечается исключительная важность тематического распределения произведений для чтения детям, как на занятиях, так и вне их, что позволяет проводить работу по воспитанию культуры поведения у дошкольников целенаправленно и комплексно. Совсем не обязательно читать детям много художественных произведений, но необходимо использовать повторное чтение, которое углубляет и расширяет детские чувства и представления. Крайне важно, чтобы все произведения были высокохудожественными и глубокими по своему духовно-нравственному содержанию [9].

Ребёнок, в силу своего небольшого жизненного опыта, не всегда может увидеть главное в содержании книги. Поэтому Л.М. Гурович, В.И. Логинова, М.М. Алексеева, В.И. Яшина, С.В. Петерина и ряд других исследователей указывают на важность проведения этической беседы о прочитанном произведении. Беседа помогает выяснять уровень знания детьми норм и правил культурного поведения. Её целесообразней проводить с небольшой группой детей (5-8 человек), в которой каждый ребёнок будет иметь возможность высказать свое мнение. Чтобы беседа имела положительный результат, стала продуктивной, её нужно правильно построить, что предполагает наличие у воспитателя знаний об убеждениях и привычках каждого ребёнка [10, с. 111].

Готовясь к беседе по прочитанному произведению, педагог должен тщательно продумать, какой аспект культурного поведения необходимо раскрыть перед детьми с его помощью, и в соответствии с этим подобрать вопросы. Зачастую вопросы формулируются неправильно, например, прочитав детям «Рассказ о неизвестном герое» С. Маршака и пытаясь дать представление о скромности, педагог задает вопрос: «Ребята, почему молодой человек вскочил на площадку трамвая и уехал с места событий?» Естественно, что при подобной постановке вопроса ребёнок, в силу конкретности своего мышления, скорее всего ответит, что «он уехал, потому что спешил домой». Некорректно поставленный вопрос, таким образом, вызовет и неправильный ответ, уведёт детское внимание от главной мысли этого произведения.

Нецелесообразно ставить перед детьми слишком много вопросов, так как это мешает им осознать главную идею художественного произведения, снижает впечатление от прослушанного. Вопросы нужно задавать немного, но они должны быть сформулированы таким образом, чтобы стимулировать у дошкольников интерес к внутреннему миру героев: мотивам их поведения, поступкам и переживаниям.

Вопросы после прослушивания художественного произведения должны быть ориентированы на то, чтобы помочь ребёнку разобраться в образе литературного персонажа. Отвечая на них, он должен сформулировать и выразить своё отношение к поступкам героя (если оценка образа сложна для детского восприятия, необходимо задать дополнительные вопросы, которые облегчат эту задачу). Ответы на поставленные вопросы должны помочь педагогу понять душевное состояние воспитанников во время чтения; выявить их способность сравнивать и обобщать прослушанное; побуждать детей к дискуссии по теме произведения.

Чувства ребёнка дошкольного возраста требуют систематического и планомерного укрепления и развития со стороны взрослого. Для этого целесообразно подбирать близкие по тематике художественные произведения, например рассказ В. Осеевой «Почему?» и аналогичный ему по содержанию рассказ Н. Носова «Красик». И в том, и в другом рассказе описаны душевные переживания мальчиков,

связанные с тем, что по их вине в одном случае собака, в другом – котёнок, должны понести незаслуженное наказание, и с тем, что они сказали неправду своим мамам. На занятии целесообразно беседовать сразу о двух произведениях, что будет позитивно влиять на формирование у детей сравнительной оценки образов героев, их действий и поступков. Такой подход будет способствовать тому, что постепенно ребёнок научится сравнивать и анализировать не только поступки литературных героев, но и собственные поступки, а также поступки своих сверстников. Учитывая, что дети уже знакомы с рассказом Н. Носова «Карасик» и, вследствие этого, уже должны осознать подобный ход событий, содержание вопросов к ним относительно схожего по тематике рассказа В. Осеевой «Почему?», должно быть несколько иным. В данном случае воспитателю, прежде всего, необходимо выяснить способности детей сравнивать, воспринимать полученные ранее представления в других ситуациях; кроме того, педагогом должна быть поставлена конкретная цель, заключающаяся в закреплении возникшего у детей чувства и представления о том, что переносить свою вину на другого – некрасиво и нечестно. Чтобы побудить детей к совершению положительных поступков, в воспитательном процессе по формированию культуры поведения целесообразно использовать художественные произведения, в которых главные герои поступают в соответствии с нравственными нормами. Для этой цели идеально подходят «Чужая калитка» Е. Пермяка, «Неизвестный друг» Э. Цурюпы, «Канавка» В. Донниковой [6, с. 485-497].

Представления, полученные дошкольниками из художественных произведений, должны переноситься в их жизненный опыт постепенно, систематически. Это будет способствовать возникновению у них эмоционального отношения к поступкам героев, а затем – проецироваться на собственные поступки [6, с. 485-497].

Таким образом, произведения детской художественной литературы и последующие беседы по их содержанию при правильно организованном педагогическом процессе, являются одним из наиболее эффективных и действенных методов, способствующих формированию у детей старшего дошкольного возраста нравственных мотивов культурного поведения, раскрывают перед ними всю сложность и многогранность взаимоотношений в человеческом обществе.

Список литературы

1. Бархатова, П. И. Воспитание культуры поведения [Текст] / П. И. Бархатова // Дошкольное воспитание – 2009. – № 11. – С. 18-25.
2. Буре, Р. С. Как поступают друзья: воспитание гуманных чувств и отношений: пособие для проведения бесед с дошкольниками 5-7 лет [Текст] / Р. С. Буре. – М.: Детство-Пресс, 005. – 24 с.
3. Бим-Бад, Б.М. Педагогический энциклопедический словарь [Текст] / Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2008. – 528 с.
4. Белинский, В.Г. О детских книгах [Текст] // Собр. соч. – М., 1978. – Т. 3. с. 61.
5. Курочкина, И. Н. О культуре поведения и этикете [Текст] / И. Н. Курочкина // Дошкольное воспитание. – 2003. – № 10. – С.30-34.
6. Кониная, М.М. Роль художественной литературы в нравственном и эстетическом воспитании детей дошкольного возраста [Текст] // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / сост. М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М., 2009. – С. 485-497.
7. Козлова, С. А. «Нравственное воспитание детей в современном мире» [Текст] / С.А. Козлова //Д/в. – 2001. – № 9 – С. 18-27.
8. Петерина, С.В. Воспитание культуры поведения у детей дошкольного возраста: Кн. для воспитателя детского сада [Текст] / С.В. Петерина. – М.: Просвещение, 1986. – 96 с.
9. Программа воспитания и обучения в детском саду [Текст] / Под ред. М. А. Васильевой, В. В. Гербовой, Т. С. Комаровой. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Мозаика-Синтез, 2005. – 208 с.

10. Лекции по дошкольной педагогике: учеб. пособие для студентов сред. пед учеб. заведений [Текст] // Сост. М.И. Васильева, В.Я. Матюхина. – Абакан: ООО «Диалог Сибирь – Абакан», 2007. – 219 с.

11. Формановская, Н. И. Речевой этикет и культура общения [Текст]/ Н. И. Формановская. М.: «Высшая школа», 1989. -153 с.

12. ФГОС ДО. [Текст] – М: УЦ Перспектива, 2014 г.

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ В СИСТЕМЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Литвинова Л.Ф.

педагог-психолог, Муниципальное дошкольное образовательное учреждение
«Детский сад №23 с. Таврово Белгородского района Белгородской области»,
Россия, Белгородский район, с. Таврово

Севостьянова А.А.

учитель-логопед, Муниципальное дошкольное образовательное учреждение
«Детский сад №23 с. Таврово Белгородского района Белгородской области»,
Россия, Белгородский район, с. Таврово

Изотова Е.Н.

учитель-логопед, Муниципальное дошкольное образовательное
учреждение «Детский сад №7 комбинированного вида» г. Валуйки,
Россия, Белгородская область, г. Валуйки

В статье раскрывается вопрос организации психолого-педагогического сопровождения детей с тяжелыми нарушениями речи. Приводится анализ актуальных требований Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования к организации работы по обучению и воспитанию детей в дошкольном возрасте. Статья содержит краткое описание технологии психолого-педагогического сопровождения детей с тяжелыми нарушениями речи по развитию эмоционально-волевой сферы.

Ключевые слова: ФГОС ДО, психолого-педагогическое сопровождение, эмоционально-волевая сфера, дети с тяжелыми нарушениями речи, технология психолого-педагогического сопровождения.

В соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (далее – ФГОС ДО) к структуре основной общеобразовательной программы успешное обучение и воспитание детей в дошкольном возрасте являются предпосылкой их полноценной подготовки к усвоению школьных навыков [4, 5]. Однако практика показывает, что дошкольники с речевыми нарушениями испытывают затруднения при овладении программными требованиями дошкольной организации. У детей с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР) часто страдает эмоционально-волевая сфера: дети осознают свои нарушения, поэтому у них появляется негативное отношение к речевому общению, иногда аффективные реакции на непонимание словесных инструкций или невозможность высказать свои пожелания, а также:

- выраженный негативизм (противодействие просьбам и инструкциям всех окружающих или конкретных лиц);
- агрессивность, драчливость, конфликтность;

- повышенная впечатлительность, застревание, нередко сопровождаемое навязчивыми страхами;
- чувство угнетенности, состояние дискомфорта;
- повышенная обидчивость, ранимость [3, с.17].

В ФГОС ДО обозначены требования, позволяющие определить пути и средства организации образовательного процесса в принципиально новых условиях, когда необходимо организовать обучение детей с учетом их особых образовательных потребностей. Основным направлением работы дошкольного образовательного учреждения является организация единого образовательного пространства, создающего оптимальные психолого-педагогические условия для обеспечения равных стартовых возможностей при поступлении детей в школу [4, с. 11].

Удовлетворяя особые образовательные потребности, сотрудничество специалистов реализуют систему психолого-педагогического комплексного сопровождения дошкольников, под которой понимается сумма разнообразных методов коррекционно-развивающей, профилактической, оздоровительной работы с воспитанниками.

Развитие эмоционально-волевой сферы в системе психолого-педагогического сопровождения формируются следующие задачи (коррекционные, профилактические, развивающие) [1, с. 36]:

- способствовать самопознанию ребенка, помочь ему понять свои характерные особенности и предпочтения;
- развивать соответствующую возрасту эмоционально-волевою регуляцию деятельности;
- формировать у детей адекватную самооценку;
- помочь ребенку овладеть языком «эмоций» как способом выражения собственного эмоционального состояния, формировать способности к эмоциональной саморегуляции;
- вырабатывать у ребенка положительные черты характера, корректировать его нежелательные черты характера и поведения.

Для решения поставленных задач педагогом-психологом используются разнообразные формы и методы, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Формы и методы работы по развитию эмоционально-волевой сферы
в системе психолого-педагогического сопровождения**

Формы проведения занятий	Индивидуальные коррекционно-развивающие занятия
Методические средства	<ul style="list-style-type: none"> – ролевые методы (предполагают принятие ребенком ролей, различных по содержанию и статусу; проигрывание ролей противоположных обычным, проигрывание своей роли); – психогимнастические игры (в таких играх у детей формируются: принятие своего имени, своих качеств характера, своих прав и обязанностей); – коммуникативные игры (игры, направленные на формирование у детей умения увидеть в другом его достоинства и дать другому человеку вербальную и невербальную поддержку); – эмоционально-символические методы (обсуждение различных чувств); – релаксационные методы (упражнения, основанные на методе активной нервно-мышечной релаксации, дыхательные и визуально-кинестические техники).

Организация психолого-педагогического сопровождения в контексте развития эмоционально-волевой сферы дошкольников с ТНР включает в себя следующие блоки.

Блок №1. «Я – ребенок» – блок включает в себя игры и упражнения, направленные на формирование первоначальных представлений ребенка о себе, изучения своих переживаний и желаний; развитие способности различать свои индивидуальные особенности (внешность, лицо, пол), свои мышечные и эмоциональные ощущения. Содержание этого раздела предполагает оказание необходимой помощи ребенку для преодоления его неуверенности в себе, поддержку его положительной самооценки.

Блок №2. «Я и мои эмоции» – здесь содержатся игры и упражнения, направленные на знакомство с эмоциями человека, обучение детей выражению своих эмоций так, чтобы они были понятны окружающим, пониманию по внешним проявлениям чувств, испытываемых другим человеком, анализу причин их возникновения, а также развитие умения адекватно выражать свои эмоции.

Блок №3. «Я и мои друзья» – в этом блоке представлены игры и упражнения, направленные на развитие у детей понимания индивидуальных особенностей других людей; на развитие языка жестов, мимики и пантомимики. Для этого ребенку предлагаются проблемные ситуации, разрешение которых поможет ему в овладении определенными коммуникативными навыками.

Блок №4. «Я владею собой» – игры и упражнения данного блока направлены на проработку негативных эмоциональных реакций (гнева, агрессии, обиды, страхов, тревожности и т.п.), обучение навыкам социально-приемлемого поведения, обучение способам целенаправленного поведения, развитие самоконтроля.

Реализация данных блоков предполагает соблюдение структуры занятия, которая представлена в таблице 2.

Таблица 2

Структура занятия по развитию эмоционально-волевой сферы

Компоненты занятия	Содержание
Приветствие	являются важным моментом работы, позволяющим создавать атмосферу доверия.
Разминка	является средством воздействия на эмоциональное состояние ребенка. Определенные разминочные упражнения позволяют активизировать детей, поднять их настроение или направлены на снятие чрезмерного эмоционального возбуждения.
Основная часть	представляет собой совокупность психотехнических упражнений и приемов, направленных на решение задач программы. Количество игр и упражнений основного содержания занятия 2-4 игры (упражнения).
Рефлексия	предполагает оценку занятия в двух аспектах: эмоциональном (понравилось – не понравилось, было хорошо – было плохо и почему), и смысловом (почему это важно, зачем мы это делали).
Прощание	ритуал прощания предлагается и исполняется в первый раз уже на первом занятии, и задача взрослого – неукоснительно выполнять его каждую встречу.

Таким образом, своевременное проведение коррекционно-психологической работы по развитию эмоционально-волевой сферы дошкольников с ТНР, учитывая их эмоциональные особенности, способствует не только сглаживанию серьезных

нарушений в развитии эмоций и чувств, но играют существенную роль в развитии и воспитании личности в целом, в дальнейшей их социализации и способствует более успешной коррекции речевых нарушений.

Список литературы

1. Баженова О.В. Тренинг эмоционально-волевого развития для дошкольников и младших школьников. – М.: Сфера, 2010. – 192 с.
2. Данилина Т.А. В мире детских эмоций: пособие для практических работников ДОУ / Т.А.Данилина. – М.: Изд-во Айрис-Пресс, 2006. – 160 с.
3. Иванова Е.В., Мищенко Г.В. Коррекция и развитие эмоциональной сферы детей с ограниченными возможностями здоровья. – М.: Национальный книжный центр, 2016. – 112 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – М: Перспектива, 2014. – 32с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ НА КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЯХ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ДЦП

Логинова К.С.

аспирант, Московский педагогический государственный университет,
Россия, г. Москва

В статье актуализируются вопросы формирования пространственных представлений на коррекционных занятиях у дошкольников с ДЦП.

Ключевые слова: детский церебральный паралич, дошкольники с ДЦП, методика, коррекция.

Детский церебральный паралич (ДЦП) – это одно из тяжелых заболеваний центральной нервной системы, при котором страдают мозговые структуры, отвечающие за формирование двигательных функций. Как известно, у дошкольников с ДЦП двигательные функции нарушаются в различной степени [5, 6, 8]. И как следствие этого, происходит нарушение речевых и психических функций, пространственных представлений.

Данной проблемой занимались В.И. Лубовский, Е.М. Мастюкова, К.А. Семенова, Н.В. Симонова. В трудах Б.Г. Ананьева, М.И.Васильевой, Л.А. Ефимовой, А.М. Леушиной, И.Ю. Левченко, А. Люблинской, И.И. Мамайчук, Т.А. Мусейибовой, К.В. Назаренко и др. можно проследить вопросы формирования пространственных представлений у детей дошкольного возраста.

Актуальность работы определяется необходимостью дальнейшего совершенствования методик по коррекции пространственных представлений у детей с детским церебральным параличом. Дошкольники данной категории нуждаются во внимании специалистов различных областей.

В современной литературе можно найти игры, упражнения и задания, направленные на коррекцию нарушений пространственных представлений. Такие игры и упражнения могут проводить как специалист, так и родитель, воспитатель. Для более эффективной работы необходимо соблюдать принципы комплексного, системного взаимодействия [8]. Поэтому мы разработали программу по формированию пространственных представлений.

Для успешной организации коррекционного процесса, необходимо оценить уровень сформированности пространственных представлений у дошкольников с

ДЦП на данный момент. Для этого мы создали программу по изучению пространственных представлений у детей с ДЦП, где оценивали уровень сформированности пространственных представлений [1, 4]. В процессе работы обязательным условием являлось: учет степени сформированности двигательных навыков и особенностей речевого развития.

Для изучения уровня сформированности пространственных представлений мы использовали методику О.В. Титовой, которая была адаптирована к возможностям детей с ДЦП [1, 7, 10].

Такой диагностический комплекс, включает 4 блока:

1 блок: Исследование ориентировки в схеме тела.

В данном блоке изучалось умение ориентироваться в пространстве собственного тела, в пространстве тела собеседника, умении ориентироваться на рисунке.

2 блок: Исследование восприятия удаленности предмета и его местоположения.

Исследовалось умение различать пространственные понятия ближе, дальше, верх, низ, вперед, назад.

3 блок: Исследование восприятия пространственных отношений между предметами.

В этом блоке мы рассматривали умение называть предъявляемые предметы, умение располагать предметы относительно друг друга, согласно словесной инструкции педагога. Умение словесно обозначать и показывать в действии расположения предметов относительно друг друга, умение по изображению предметов на карточке, называть и показывать предмет, умение называть и показывать рисунок с изображением предметов, расположение которых словесно обозначил педагог, умение называть и показывать расположения изображенных предметов на карточке.

4 блок: Исследование ориентировки на плоскости.

Здесь рассматривались умения детей располагать предметы на листе бумаги, согласно словесной инструкции педагога, умение ребенка показывать и давать словесный ответ на заданный вопрос, умение размещать предметы на листе по памяти.

Результаты вносились в специально разработанный протокол, который дает возможность оценить полученные результаты. Нами были предложены следующие количественные критерии оценки результатов исследования:

4 балла – выполняет самостоятельно задание

3 балла – выполняет задание и самостоятельно и с помощью педагога

2 балл – выполняет задание с помощью педагога

1 балл – частично выполняет

0 баллов – не выполняет задание

Полученные результаты подтвердили необходимость коррекционной работы с дошкольниками, имеющими ДЦП.

Коррекционная работа осуществлялась с учетом следующих принципов:

- Принцип связи теории с практикой.
- Онтогенетический принцип.
- Принцип взаимосвязи развития пространственных представлений и развития речи, а также познавательных процессов.
- Принцип поэтапного формирования умственных действий.
- Комплексный подход.

Были сформулированы конкретные задачи по формированию пространственных представлений: формирование умения ориентироваться в схеме тела; обучение умению восприятия удаленности предмета и его местоположения; закрепление восприятия пространственных отношений между предметами; формирование умения ориентироваться на плоскости.

Большое внимание уделяется развитию речи как коммуникативной функции. На каждом этапе обучения активно стимулируется вербализация ребенка. Последовательность своих действий после получения инструкции, комментирование во время выполнения работы [2, 3,9].

У дошкольников одним из эффективных методов и приемов, активно воздействующих на познавательный интерес, является игра.

Выбор дидактических игр обуславливается целями, содержанием, этапом занятия. Игра реализует познавательные, воспитательные и коррекционные задачи.

Итак, программу по формированию пространственных представлений мы разделили на четыре этапа:

1. Формирование умения ориентироваться в схеме собственного тела.
2. Формирование восприятия местоположения и удаленности предметов в пространстве.
3. Формирование восприятия пространственных отношений между предметами.
4. Формирование умения ориентироваться на плоскости.

Остановимся на каждом этапе и рассмотрим варианты игр, направленные на формирование пространственных представлений.

1. Формирование умения ориентироваться в схеме собственного тела.

Формирование умения ориентироваться правой и левой стороны у самого себя.

1. Игра «Покажи, правую, левую руки»

Педагог просит поднять поочередно ребенка правую – левую руки. Для более легкого ориентирования детей, можно предложить надеть браслеты, на правую руку – красный, на левую – синий.

2. Физкультминутка

Аист

Аист, аист длинноногий,
Покажи домой дорогу.
Толай правою ногою,
Толай левою ногою,
Снова – правою ногою,
Снова – левою ногою.
После – правою ногою,
После – левою ногою.
Вот тогда придешь домой!

(И. Токмакова)

3. Игра «Гараж»

Педагог предлагает детям загнать машинки в гараж, сначала правой рукой, затем левой, далее по команде педагога, поочередно правой – левой.

Формирования умения ориентироваться в правом и левом направлении при опоре на схему своего собственного тела.

1. Игра «Бусы»

Детям предлагалось распределить бусины следующим образом: желтые на левую ниточку, красные на правую.

2. Физкультминутка

«Будем прыгать и скакать!»

Раз, два, три, четыре, пять!

Будем прыгать и скакать! (Прыжки на месте.)

Наклонился правый бок. (Наклоны туловища влево-вправо.)

Раз, два, три.

Наклонился левый бок.

Раз, два, три.

А сейчас поднимем ручки (Руки вверх.)

И дотянемся до тучки.

Сядем на дорожку, (Присели на пол.)

Разомнем мы ножки.

Согнем правую ножку, (Сгибаем ноги в колене.)

Раз, два, три!

Согнем левую ножку,

Раз, два, три.

Ноги высоко подняли (Подняли ноги вверх.)

И немного подержали.

Головою покачали (Движения головой.)

И все дружно вместе встали. (Встали.)

3. Игра «Справа – слева»

Детям необходимо было дотронуться правой рукой до тех игрушек, которые находились справа, левой – до тех, которые находились слева.

Формирование понимания переноса схемы своего тела на человека расположенного, напротив.

1. Игра «Ручка правая, ручка левая»

Педагог предлагал детям надеть браслеты, на правую руку – красный, на левую – синий. Себе педагог надевает такие же браслеты. Садился напротив дошкольника, показывая, где окажется его правая и левая руки по отношению с расположением ребенка. Далее педагог объясняет ребенку, как это получилось. Далее садился рядом с ребенком, и задавал вопрос: Какая у меня правая рука, а какая левая?

2. Игра «Поезд»

Педагогу необходимо было выбрать одного из детей – "стрелочника", остальные входили в состав поезда. Специалист располагался напротив детей, в руках у него была красная карточка. По инструкции педагога, который поднимал то правую руку с зеленой карточкой, то левую, каждый стрелочник должен был протягивать руку и поворачивать свое тело в соответствующее направление, чтобы показать путь поезду. Если "стрелочник" ошибался, педагог поднимал красную карточку и приказывал поезду остановиться "Стоп!". С детьми обсуждалась инструкция и ошибка "стрелочника", после этого "стрелочника" заменяли, а остальным объясняли, что из-за такой ошибки может произойти авария. Это побуждало детей быть более внимательными к инструкции, правильно выбирать направление. Если "стрелочник" справлялся со своей задачей, специалист поощрял его, хвалил за умение различать данные направления – "Поезд обязательно дойдет до своего вокзала". Потом подводился итог: "Как ехал поезд? – Он вначале поехал налево, потом поворачивал направо" и просил одного из дошкольников повторить. Когда основ-

ные правила этой игры были разучены, мы усложняли их. Детям предлагалось самостоятельно выбирать маршрут, определять пункты прибытия поезда и т.п.

2. Формирование восприятия местоположения и удаленности предметов в пространстве.

Формирование пространственных понятий, характеризующих местоположения предмета в пространстве.

1. Игра «Где звенит колокольчик?»

Педагог предлагает ребёнку закрыть глаза. Педагог звенит колокольчиком то вверху, внизу, впереди, сзади от него. Ребенок определяет, с какой стороны раздаётся звук. Открыв глаза, он сначала может показать направление рукой, а затем назвать его.

2. Игра «Что умеет наше тело»

Движения выполняются в соответствии с текстом и по показу взрослого.

У меня есть голова	повороты головы
Направо – раз, налево – два.	направо налево, наклоны
Она сидит на крепкой шее,	головы.
Повертели – повертели.	
Затем туловище идет,	круговые повороты шеей.
Наклон назад, наклон вперед,	руки на поясе,
Поворот – поворот.	наклоны,
Умелые руки есть у всех,	повороты.
Вверх – вниз, вниз – вверх.	рывки руками
Ноги нам нужны,	вверх – вниз.
чтоб бегать,	бег на месте,
прыгать,	
приседать, стоять...	подскоки (2-3 раза),
Вот какое мое тело!	приседания (2-3 раза).
С ним все делаешь на «пять»!	

Формирование умения определять удаленность предметов в пространстве.

1. Игра «Далеко-близко»

Педагог предлагает ребенку назвать игрушки, которые располагаются близко по отношению к нему, а затем далеко от него.

2. Игра «Листопад»

Педагог предлагает поиграть в игру «Листопад». Для этого, детям необходимо собрать в корзину, стоящую близко к ним листья желтого цвета, а в корзину, стоящую далеко, листья красного цвета.

3. Формирование восприятия пространственных отношений между предметами.

1. Игра «Короткие слова»

Педагог выкладывает перед дошкольником половинки картинок. Совместно с ребенком рассматривают изображения на картинках и называют их. Далее ребенку необходимо найти парные картинки, составляя предложение с предлогом.

2. Игра «Маленькие слова»

Педагог перед ребенком выкладывает карточки-схемы. Специалист говорит предложение, например: «В коробке лежит мишка». Дошкольник должен определить, к какой схеме подходит «маленькое слово» – предлог.

Также ребенку можно предложить более сложный вариант: Дошкольнику дают карточки с рисунками. Педагог показывает карточку с предлогом и называет «маленькое слово». Если воспитаннику подходит карточка с предлогом, то берет ее себе, кладет на свою карточку и составляет предложение по карточке.

3. Физкультминутка «Кот Тимошка»

Кот Тимоша жил на крыше.	Руки поднять вверх.
Ниже, в доме, жили мыши.	Наклон вперед, руками дотронуться до пола.
По стене взбирались мыши,	Руками «шагать» от щиколотки – вверх по голени – к коленям – по бедру.
Не боясь кота на крыше.	
Караулил кот мышей,	Руки к ушам, прислушаться.
Вынув пробки из ушей.	
Он готовил мышеловки,	Ладони захлопнуть («мышеловка»).
Но мышата были ловки.	Попрыгать на месте, руки на поясе.
Спрятавшись за спину Тишки,	Ладони перед лицом, выглядывать из
В прятки с ним играли мышки.	за них то с одной, то с другой стороны.

4. Формирование умения ориентироваться на плоскости.

1. Игра «Где они?»

Педагог предлагает дошкольнику рассмотреть картинки с изображением животных и насекомых, которые находятся на земле или в воздухе. Если животное на земле, то ребенок отвечает: «Внизу», или в воздухе, то говорит «Вверху».

2. Игра «Остановки»

Педагог дает ребенку листок бумаги, на котором справа и слева расположены остановки, а в середине дорога. Ребенку предлагается на игрушечном автобусе проехать по дороге и по команде педагога повернуть направо, а затем продолжить свой путь, и снова повернуть, но налево и т.д.

3. Игра «Что в середине?»

Педагог предлагает рассмотреть картинки, затем назвать изображенные на них предметы с уточнением, что нарисовано в середине.

Таким образом, мы пришли к выводу о том, что дошкольники с ДЦП нуждаются в коррекционной работе по формированию пространственных представлений. Представленные выше игры, направлены на формирование этих представлений у дошкольников с ДЦП. При проведении коррекционно-развивающей работы необходимо создавать специальные условия с учетом степени и тяжести двигательного поражения, уровня сформированности пространственных представлений, особенностей речевого развития и других критериев.

Своевременное, качественное, правильное диагностическое обследование и дальнейшее формирование пространственных представлений у дошкольников, позволит подготовить детей к обучению в школе. Такая работа является профилактикой нарушений чтения, письма, счета у детей.

Список литературы

1. Аббасов, М.Г. Практическое овладение учащимися вспомогательной школы пространственной ориентировки / М.Г. Аббасов // Дефектология. – 1972. – №6. – С. 70-73.
2. Башаева, Т.В. Развитие восприятия у детей. Форма, цвет, звук /Т. В. Башаева. – Ярославль : Академия развития, 1997. – 240 с.
3. Венгер, Л.А. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до шести лет / Л. А. Венгер. – М. : Просвещение, 1988. – 144 с.

4. Ладович, К.С. Инновационный подход к изучению пространственных и временных представлений у дошкольников с детским церебральным параличом / К.С. Ладович // Специальное образование. – 2015. – № 4(40). – С. 60-69.
5. Левченко, И.Ю. Принципы организации психолого-педагогической помощи детям, страдающим ДЦП / И.Ю. Левченко // Актуальные вопросы психологической помощи больным с нарушением опорно-двигательного аппарата / ЦНИИЭТИН. – М., 1989.
6. Левченко, И.Ю. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата / И.Ю. Левченко, О.Г. Приходько. – М. : ACADEMIA, 2001.
7. Титова, О. В. Формирование пространственных представлений у умственно отсталых младших школьников с тяжелыми проявлениями детского церебрального паралича : Дис. канд. пед. наук : 13.00.03 : защищена РГБ ОД, 61:03-13/18-4 / Титова Оксана Владимировна. – Москва, 2002.
8. Семенова, К.А. Методические рекомендации по этапному лечению детских церебральных параличей / К.С. Семенова – М.: 1978.
9. Симонова, Н.В. Состояние пространственно-временных отношений у детей с церебральными параличами / Н.В. Симонова // Дефектология. – 1980. – № 6. – С. 35-41.
10. Симонова, Н.В. Формирование пространственно-временных представлений у детей с церебральными параличами / Н.В. Симонова // Дефектология. – 1981. – № 4. – С. 82-87.

ОСОБЕННОСТИ РЕШЕНИЯ ПРОСТЫХ ТЕКСТОВЫХ АРИФМЕТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ ПЯТИКЛАССНИКАМИ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Максакова Н.А.

студентка второго курса магистратуры,
Курский государственный университет, Россия, г. Курск

В статье представлены результаты экспериментального курсового исследования (уровень магистратуры), направленного на изучение особенностей решения простых текстовых арифметических задач пятиклассниками с умственной отсталостью.

Ключевые слова: обучающиеся с умственной отсталостью, обучение математике детей с интеллектуальными нарушениями, арифметические задачи.

Большое место в общей системе подготовки к самостоятельной жизни обучающихся с умственной отсталостью занимают уроки математики, на которых дети получают начальные математические знания, овладевают необходимыми вычислительными умениями, учатся логически мыслить. В процессе математического развития детей с интеллектуальными нарушениями существенное место занимает обучение их решению арифметических задач.

Арифметические задачи играют большую образовательную, коррекционно-развивающую и воспитательную роль при обучении детей с умственной отсталостью (Г.М. Дульнев, Р.А. Исенбаева, Н.Ф. Кузьмина – Сыромятникова, М.И. Кузьмицкая, К.А. Михальский, М.Н. Перова, В.В. А.А. Хилько) [1-3].

Обучение детей с интеллектуальными нарушениями решению арифметических задач в школе начинается с нулевого (подготовительного) класса и продолжается в течение всех последующих лет обучения. Постепенное введение их объясняется различной степенью трудности математических понятий, местом изучения тех арифметических действий, конкретный смысл которых они раскрывают [1, 3, 6].

Приобретенный опыт в решении, прежде всего, отдельных видов простых арифметических задач, имеет для обучающихся с интеллектуальными нарушениями жизненное практическое значение и является средством социальной адаптации,

коррекции, развития психических процессов, формирования положительных личностных качеств.

Именно решение простых задач помогает раскрыть основной смысл арифметических действий, конкретизировать их, связать с определенной жизненной ситуацией, усвоить те или иные математические понятия, отношения, закономерности. Являясь исходным материалом для формирования у обучающихся начальных абстракций и математических знаний, решение простых текстовых арифметических задач одновременно представляет собой средство коррекции психических процессов, умений выполнять последовательные умственные действия, абстрагироваться от предметного содержания условия и выделять математические отношения, обобщать способы решения определённых видов задач. Решая задачи, ребенок убеждается, что многие математические понятия, факты и закономерности имеют корни в окружающей действительности и используются в реальной практике и жизни людей.

Первое знакомство обучающихся со структурой задачи проводится на примере работы над простой арифметической задачей, педагог показывает, что значит решить задачу, вооружает детей основными приёмами решения задач, постепенно подготавливая обучающихся к решению сложных задач, составной частью которых являются простые арифметические задачи.

Процесс обучения детей с интеллектуальными нарушениями решению задач строится на формировании представлений о структуре самой задачи и формировании навыков поэтапного решения задачи, которое включает в себя следующие этапы: работа над содержанием задачи, поиск решения задачи, решение задачи, формулировка ответа, проверка решения задачи, последующая работа над решенной задачей.

В конечном итоге образовательным результатом обучения решению задач является овладение детьми с умственной отсталостью общими методами их решения, что свою очередь является показателем развития определенных интеллектуальных умений, овладения такими логическими операциями как сравнение, анализ, синтез, обобщение.

На наш взгляд, эффективность формирования знаний, умений и навыков у обучающихся с умственной отсталостью, зависит от учёта особенностей усвоения знаний, индивидуальных особенностей обучающихся, методически грамотной организации усвоения материала.

Экспериментальное исследование с целью изучения особенностей решения простых текстовых арифметических задач детьми с интеллектуальными нарушениями, обучающимися в 5 классе, проводилось на базе Областного казенного общеобразовательного учреждения «Курская школа для детей с ограниченными возможностями здоровья «Ступени» г. Курска в IV четверти 2016-2017 и во II четверти 2017-2018 учебного года. В эксперименте приняло участие 27 школьников.

Все предлагаемые нами задания составлялись с учетом возрастных возможностей испытуемых и учебной программы по математике [4-9].

Нами были подобраны и предложены школьникам с интеллектуальными нарушениями следующие виды простых текстовых арифметических задач:

- на нахождение суммы;
- на нахождение остатка;
- на увеличение числа на несколько единиц;
- на уменьшение числа на несколько единиц;

- на нахождение частного: деление на равные части;
- на нахождение частного: деление по содержанию;
- на уменьшение числа в несколько раз;
- на увеличение числа в несколько раз;
- на нахождение произведения;
- на вычисление стоимости (3 кл.);
- на вычисление количества;
- на вычисление цены;
- на вычисление стоимости (4 кл.).

Критерии оценивания

Задания считаются выполненными верно, если соответствуют следующим требованиям:

1. При работе над содержанием задачи:
 - выделение условия задачи: верно – 1 балл, не верно – 0 баллов;
 - выделение вопроса задачи: верно – 1 балл, не верно – 0 баллов;
 - выделение числовых данных: верно – 1 балл, не верно – 0 баллов.
2. При оформлении краткой записи:
 - выделение опорных слов: верно – 1 балл, не верно – 0 баллов;
 - запись числовых данных: верно – 1 балл, не верно – 0 баллов;
 - наличие наименований единиц измерений: верно – 1 балл, не верно – 0 баллов;
 - расстановка знаков, скобок: верно – 1 балл, не верно – 0 баллов.
3. При выполнении решения:
 - выбор арифметического действия: верно – 1 балл; не верно – 0 баллов;
 - выполнение вычисления: верно – 1 балл; не верно – 0 баллов;
 - наличие наименований единиц измерений: верно – 1 балл, не верно – 0 баллов.
4. При оформлении ответа:
 - указание числовых данных в ответе: верно – 1 балл, не верно – 0 баллов;
 - наличие наименований единиц измерений: верно – 1 балл, не верно – 0 баллов.

Всем обучающимся с интеллектуальными нарушениями, участвующим в экспериментальном исследовании, было предложено решить подобранные задачи в присутствии экспериментатора. В печатном виде раздавались на листах формата А4 условия задач, после каждого задания было оставлено место для оформления решения. Для получения наиболее достоверных данных, помощь экспериментатора испытуемым не оказывалась. На решение всех предложенных задач каждый обучающийся в среднем затрачивал от двух до трёх часов совокупного времени (в течение нескольких дней, не более 40 минут в день).

Анализ работ испытуемых показал следующее. Школьники с интеллектуальными нарушениями лучше всего справились с решением задач (везде приведен процент верного выполнения):

- на нахождение суммы – 71,92%;
- на нахождение остатка – 66,05%;
- на увеличение числа на несколько единиц – 62,35%;
- на уменьшение числа на несколько единиц – 54,32%;
- на нахождение частного: деление на равные части – 52,16%;

- на нахождение частного: деление по содержанию – 50,31%;
- на уменьшение числа в несколько раз – 50%;
- на увеличение числа в несколько раз – 49,69%;
- на нахождение произведения – 47,84%;
- на вычисление стоимости (3 кл.) – 41,05%;
- на вычисление количества – 39,81%;
- на вычисление цены – 38,27%;
- на вычисление стоимости (4 кл.) – 33,64%.

Низкий уровень выполнения заданий, на наш взгляд, может являться следствием нарушения познавательной деятельности обучающихся с интеллектуальными нарушениями, которая характеризуется узостью, нецеленаправленностью и слабой активностью восприятия, также не стоит исключать возможную недостаточность разработанности методики работы над подобными видами задач.

Правильно выделили условие при работе над содержанием задач – 66,67% обучающихся и только 33,33% обучающихся ошиблись, 47,69% – правильно выделили вопрос задачи, 81,20% детей с интеллектуальными нарушениями верно выделили числовые данные задач, и лишь 18,8% из них ошиблись. Причина таких ошибок, на наш взгляд, кроется в особенностях мышления обучающихся с интеллектуальными нарушениями: они редко подвергают анализу содержание задачи, не обращают внимания на отношения между условием и вопросом задачи, строят свое понимание условия на основе внешних признаков, например, выделяя одинаковые слова.

На этапе составления краткой записи к задачам правильно выделили опорные слова – 44,73% обучающихся, верно записали числовые данные в краткой записи – 48,15%, указали в краткой записи наименования – 47,86% детей с умственной отсталостью, и только 22,79% обучающихся смогли правильно расставить знаки и скобки при составлении краткой записи. Трудности, возникшие в процессе составления краткой записи, связаны с недостаточным пониманием предметно-действенных ситуаций, описанных в задачах, математических связей и отношений между числовыми данными, а также между данными и искомыми.

При решении задач всего 53,28% обучающихся сделали правильный выбор арифметического действия, верно выполнили вычисления – 49%, а указывали наименования всего – 34,18% детей с умственной отсталостью. Ошибки, допущенные при решении задач, могут быть вызваны слабой активностью восприятия задачи, невниманием, слабой дифференциацией арифметических действий, косностью и тугоподвижностью процессов мышления, связанных с инертностью нервных процессов. Неправильный выбор действия чаще всего обусловлен слабой дифференцированностью и непониманием смысла арифметических действий. Одной из причин ошибочного вычисления значения числовых выражений является не полное, а фрагментарное восприятие задачи. Обучающиеся воспринимают задачу по частям, а несовершенство анализа и синтеза не позволяет эти части связать в единое целое, установить между ними связи и зависимости и, исходя из этого, выбрать правильный путь решения. Пропуски наименований при решении задач могут быть обусловлены невниманием, узостью и слабой активностью восприятия у обучающихся с умственной отсталостью.

Правильно указывали числовые данные при записи ответа к задачам – 47% обучающихся, а наименования верно указывали – 63,25%. Неправильная запись числовых данных и наименований в ответе может быть обусловлена косностью и

тугоподвижностью процессов мышления обучающихся, их невниманием и слабой памятью.

Таким образом, самые низкие показатели у испытуемых получились: при расстановке знаков и скобок в краткой записи – 22,79%, при выделении опорных слов в краткой записи – 44,73%, при указании наименований на этапе решения задачи – 34,18%, при написании числовых данных в ответе – 47%, выделении вопроса задачи – 47,69%, указании наименований в краткой записи – 47,86%, записи числовых данных в краткой записи – 48,15%, выполнении вычислений – 49%, выборе арифметического действия – 53,28%. Указанные результаты отражены на рисунке.

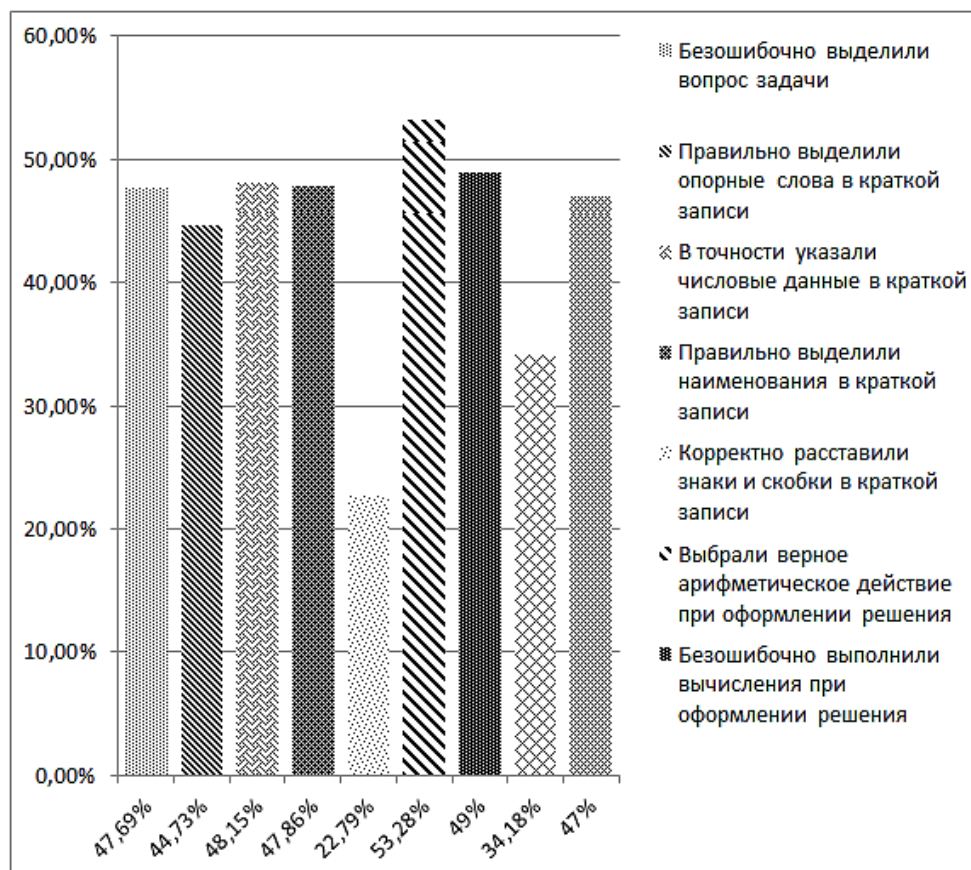


Рис. Процентное соотношение показателей при выполнении решения простых текстовых арифметических задач у обучающихся с интеллектуальными нарушениями в 5 классах

Результаты, полученные в ходе исследования, позволяют сделать вывод о том, что обучающиеся с интеллектуальными нарушениями при решении простых текстовых арифметических задач сталкиваются с большими затруднениями.

Прежде всего, для них сложен процесс запоминания, осмысления и усвоения содержания задачи. Дети с умственной отсталостью не могут запомнить текст, понимают его частично, переносят способы решения знакомых и более простых задач на решение задачи с другим, более сложным содержанием.

Трудновыполнимыми для обучающихся были задания в правильном написании краткой записи: они пропускали краткую запись, не выделяли опорные слова и числовые данные, не указывали наименования, неправильно расставляли знаки и скобки. Наибольшие трудности у детей с интеллектуальными нарушениями вызывает переход от понимания задачи к ее решению.

При выполнении решения задачи дети путали арифметические действия, привносили в задачу лишнее действие, неправильно выполняли вычисления, про-

пускали запись наименований. Допущенные ошибки при решении задачи могут быть вызваны слабой дифференцированностью арифметических действий, а пропуски наименований – невниманием, усталостью и слабой активностью восприятия. Частыми причинами ошибочного решения простых задач обучающимися был неверный выбор арифметического действия и неправильное оформление краткой записи, а также неспособность представить ситуацию, описанную в задаче.

Таким образом, в ходе экспериментальной работы установлено, что пятиклассники с интеллектуальными нарушениями испытывают определенные трудности при решении простых текстовых арифметических задач.

Подытоживая результаты исследования, назовем основные особенности решения простых текстовых арифметических задач у детей с интеллектуальными нарушениями, обучающихся в 5 классе, выявленные нами в ходе экспериментальной работы:

1) при работе над содержанием задач обучающиеся быстро выделяют числовые данные, записанные цифрами, однако затрудняются в разграничении условия и вопроса задачи;

2) при составлении краткой записи к задаче обучающиеся пропускают или неверно выделяют опорные слова, числовые данные, наименования, неправильно расставляют или пропускают знаки и скобки, но чаще всего пропускают составление краткой записи или переписывают в тетрадь предложения из текста задачи;

3) при решении задач обучающиеся с интеллектуальными нарушениями затрудняются в выборе арифметического действия, привносят лишнее действие, часто выбирают неправильное арифметическое действие (например, вместо сложения выполняют вычитание), из-за чего неверно выполняют вычисления, пропускают наименования при решении;

4) при записи ответа обучающиеся неправильно указывают числовые данные, пропускают наименования или неправильно их записывают, иногда обучающиеся могут записать в тетради только решение и ответ задачи или вообще отказаться от выполнения задания.

Список литературы

1. Горский Б.Б. Коррекционная направленность курса математики // Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития (олигофренопедагогика). М.: Академия, 2009. – 447 с.
2. Перова М. Н. Преподавание математики в коррекционной школе. – М.: Просвещение, 2013. 256 с.
3. Перова, М.Н. Учебник для специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида. Математика. 4 класс. – М.: Просвещение, 2016. – 224 с.
4. Перова, М.Н., Капустина, Г.М. Математика. 5 класс: учебник для специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида. М.: Просвещение, 2016. – 224 с.
5. Программы для Подготовительного, 1-4 классов специальных (коррекционных) учреждений VIII вида: Сб.1,2. / Под ред. В.В. Воронковой; 4-е издание. – М.: Просвещение, 2006. – 192 с.
6. Хилько, А.А. Математика. 2 класс. Учебник для специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида. – М.: Просвещение, 2009. – 188 с.
7. Хилько, А.А. Математика. Учебник для 1 класса специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 1999. – 288 с.
8. Эж, В.В. Математика. 3 класс: учебник для специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида. – М.: Просвещение, 2014. – 215 с.

ФАКТОРЫ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО УСПЕХА СТУДЕНТОВ

Миннибаев Э.Ш.

доцент кафедры физического воспитания, канд. биол. наук, доцент,
Казанский государственный аграрный университет, Россия, г. Казань

Васенков Н.В.

доцент кафедры физического воспитания, канд. биол. наук, доцент,
Казанский государственный энергетический университет;
Казанский филиал Российского государственного университета правосудия,
Россия, г. Казань

Миннибаева М.Ш.

социальный педагог МБОУ «Лицей № 149 с татарским языком обучения»,
Россия, г. Казань

В статье рассматриваются факторы здорового образа жизни современного студента. Распорядок дня, поставленный так, чтобы высокая производительность труда сочеталась с высокой и устойчивой работоспособностью. Правильно организованное и своевременное снабжение организма хорошо приготовленной питательной и вкусной пищей. Преодоление вредных привычек. Двигательная активность.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, труд и отдых, двигательный режим, закаливание, полноценное питание, преодоление вредных привычек, отношение к окружающей среде.

Соблюдение здорового образа жизни в современном обществе становится важным условием профессионального роста студентов. Успех сохранения здоровья во многом зависит от того насколько правильно мы сумеем построить систему нашей жизни. Важно научиться распределять свое время на различные виды деятельности так, чтобы не переутомиться, не допускать возникновения негативных изменений в организме. Надо стремиться к тому, чтобы каждый человек заботился о своем здоровье, вел здоровый образ жизни [1, 2, 3, 4]. Цель наших исследований раскрыть основы факторов здорового образа жизни и возможностью для студентов практического использования их в повседневной жизни.

По определению ВОЗ (Всемирная организация здравоохранения) здоровье – это состояние полного физического, духовного и социального уравнивания организма с внешней средой, отсутствие болезней и физических дефектов. Принято говорить о трех видах здоровья: о здоровье физическом, психическом и социальном. Физическое здоровье – это состояние организма, обусловленное нормальным функционированием всех его органов и систем.

Психическое здоровье зависит от состояния головного мозга, оно характеризуется уровнем и качеством мышления, развитием внимания и памяти, степенью эмоциональной устойчивости, развитием волевых качеств. Социальное здоровье определяется теми нравственными принципами, которые являются основой общественной жизни человека.

Среди физических качеств, для сохранения и укрепления здоровья наибольшее значение имеет общая выносливость. При высоком уровне выносливости увеличиваются сроки нормального функционирования сердечно-сосудистой, дыхательной, эндокринной, это обуславливает более длительное сохранение здоровья и

обеспечивает устойчивость к таким видам болезни как, артериосклероз, гипертоническая болезнь, ожирение, диабет, ишемическая болезнь сердца. Возможность адаптации человека к колебаниям температуры окружающей среды определяет способность противостоять негативному воздействию окружающей среды.

Здоровый образ жизни современного человека – это образ жизни, основанный на принципах общечеловеческой нравственности, рационально организованный, активный, трудовой, закаляющий деятельности. В тоже время организм, защищенный от неблагоприятных воздействий окружающей среды, позволяющий до глубокой старости сохранять нравственное, психическое и физическое здоровье.

Содержание здорового образа жизни предусматривает соблюдение таких норм и правил, которые тем или иным способом влияют на здоровье человека. Здоровый образ жизни предлагает соблюдение этих норм и правил во всех сферах человеческой жизни в том числе: труде и отдыхе, двигательном режиме, закаливании, питании, личной гигиене, освобождении от вредных привычек, отношении к окружающей среде.

Исходя из этого, рассмотрим основные факторы здорового образа жизни. Труд творческий, правильно организованный, соответствующий возможностям человека, считающийся с правильно организованным отдыхом, является источником всех благ в обществе и прежде всего, самого дорогого блага – здоровья. Под режимом труда и отдыха следует понимать распорядок дня, поставленный так, чтобы высокая производительность труда сочеталась с высокой и устойчивой работоспособностью в течении возможно более длительного времени. Необходимость чередования работы и отдыха – одна из физиологических особенностей трудовой деятельности человека. Рассмотрим несколько условий, при которых можно достигнуть высокой работоспособности и сохранить здоровье: первое условие – в любую работу нужно входить постепенно; второе условие – соблюдение равномерности нагрузки и правильно выбранного ритма; третье условие – привычная целесообразная последовательность и систематичность в работе; четвертое условие – правильное чередование труда и отдыха, а также смена одних форм труда другими; пятое условие – благоприятное отношение общества к труду. Огромное значение имеет внутрисменный режим труда и отдыха. Это объясняется тем, что если в течение одного рабочего цикла будут обеспечены условия для полного восстановления затраченных сил, то тем самым устранится одна из главных причин неблагоприятных воздействий на человека. Режим труда и отдыха в течение смены должен строиться таким образом, чтобы обеспечивать оптимальное чередование времени работы и микропауз, включать регламентированные перерывы на обед и отдых. Задача рационализации внутреннего режима – найти средства повышения работоспособности во все периоды её снижения. Виды отдыха в отпускное время разнообразны и их следует выбирать в соответствии со своими возможностями – состоянием здоровья, возрастом, характером трудовой деятельности, интересами семьи. В основе этого выбора должно соблюдено основное правило смена раздражителей. Для работников умственного труда полезна разнообразная физическая активность. Для работников физического труда – пассивный отдых или восстановительные физические упражнения. Универсальным средством отдыха для людей умственного и физического труда является туризм.

Под закаливанием понимаем повышение устойчивости организма к воздействию климатических факторов (холод, тепло, разряженный воздух, солнечная радиация), являющаяся следствием систематизированных целенаправленных меро-

приятый. Виды закаливания: воздушные ванны, солнечные ванны, многочисленные водные процедуры, использование различных температурных режимов.

Рациональное питание – это правильно организованное и своевременное снабжение организма хорошо приготовленной питательной и вкусной пищей, содержащей оптимальные количества различных пищевых веществ, необходимых для его развития и функционирования. Сбалансированность – важнейший принцип рационального питания. Непременное и самое важное условие рационального питания – его сбалансированность по основным пищевым веществам (белкам, жирам, углеводам, витаминам микроэлементам). А на современном этапе развития общества важно применение натуральной пищи.

Нормальная жизнедеятельность человека, его мышечный тонус, костная, сердечно-сосудистая, дыхательная, гормональная система возможна лишь при определенной дозе двигательной активности. Уровень двигательной активности для поддержания хорошего состояния здоровья должна быть оптимальной. Оптимум двигательной активности является необходимым условием достижения хорошего здоровья. Общими требованиями к занятиям оздоровительными физическими упражнениями являются непрерывность, комплексность, адекватность. Непрерывность является неременным условием для создания высокого эффекта оздоровления. С физиологической точки зрения это обусловлено тем, что эффект повторения связан с наличием фазы суперкомпенсации функциональных показателей. Непрерывность двигательной активности важна для людей любого возраста, так как её прекращение или прерывание вызывает быстрое ухудшение физического состояния. Отрицательное воздействие временной гиподинамии на здоровье особенно значительно в старшем возрасте. Важным требованием в оздоровительной двигательной активности является комплексность, под которой понимается одновременное развитие всех основных двигательных качеств (выносливость, сила, быстрота, гибкость, ловкость). Каждое из них оказывает своё специфическое влияние на здоровье. Требование адекватности физических упражнений нужно понимать как соответствие их состоянию здоровья, возрасту, полу, поставленным задачам. Параметры физической нагрузки (объем, интенсивность, структура) должны соответствовать индивидуальным особенностям человека.

Личная гигиена включает соблюдение определённых правил в отношении тела человека. Человек должен постоянно заботиться о чистоте своего тела. Регулярно принимать водные процедуры. Важное гигиеническое требование: не следует очень часто при мытье тела пользоваться мылом (это совсем не означает полный отказ от него), иногда достаточно лишь теплой или горячей воды. При занятиях физическими упражнениями на улице зимой не следует забывать о профилактике низкотемпературных поражений организма человека.

К самым распространенным вредным привычкам относятся курение, употребление алкоголя, и наркотиков.

Привычка – это автоматизированный элемент в поведении человека, связанный с потребностью совершать определенные действия, закрепленные в силу их многократных повторений. Привычки формируются в процессе воспитания. Курение табака является одним из парадоксов нашего времени. Люди, курящие табак, пытаются оправдать себя тем, что будто бы курение повышает работоспособность, проясняет мысли, уменьшает усталость, притупляет чувство голода и жажды. Однако неопровержимо доказано, что хотя все названные ощущения действительно отмечаются, но они очень кратковременны и вслед за ними наступают обратные

процессы. Некоторое повышение работоспособности объясняется первоначальным расширяющим действием табачного дыма на сосуды головного мозга, что ощущается курильщиком как прилив сил. Но уже через несколько минут расширение сосудов головного мозга сменяется более выраженным их сужением. После одной выкуренной папиросы кровеносные сосуды резко сужаются и находятся в таком состоянии 30-40 минут. В результате их сужения сердце получает в сутки на 2-3 тонны крови меньше, а значит и кислорода, необходимого для жизненных процессов.

Курение коварная привычка и эту привычку нужно преодолеть. Желаям покончить, с курением необходимо выполнить четыре условия: быть решительным и сразу прекратить употребление табака; знать о вредном действии курения на организм; выбрать подходящее время для отвыкания (конец недели, отпуск и т. д.); понимание и всяческая поддержка окружающих, как дома, так и на работе. Однако, самым верным остается решение не начинать курить вовсе. Алкоголь – это вещество наркотического действия. Он обладает всеми характерными, для данной группы веществ, особенностями, в то числе и значительно выраженной фазой возбуждения. Установлено, что принятый алкоголь из желудка и верхнего отдела кишечника быстро всасывается в кровь и разносится по всему организму. Наиболее интенсивно он поглощается клетками головного мозга. Большое количество алкоголя оседает в печени. Еще более выражено влияние алкоголя на нервную систему. Алкоголь после фазы возбуждения вызывает угнетение центральной нервной системы, при этом замедляются все реакции, снижается острота зрения, слуха, притупляется вкус и обоняние.

Одно из наиболее опасных свойств алкоголя – это то, что он вызывает привыкание. У того, кто начинает пить часто, возникает тяга к алкогольным напиткам, преодолеть которую бывает нелегко. К числу вредных привычек следует отнести употребление наркотиков. Лечение от наркомании очень сложно, так как чаще всего наркоманы – люди одинокие, потерявшие контакты с обществом. Им, как никому, нужна не только медицинская помощь, но и помощь со стороны близких, заинтересованных людей, помощь общества, в котором они живут.

В настоящее время, состояние экологии сильно влияет на здоровье человек. Человек в процессе своей хозяйственной деятельности создает отходы, которые поступают в воздушные, наземные и водные экосистемы. В настоящее время экологический фактор значительно влияет на здоровье человека

Таким образом, правильное распределение усилий и времени на разные виды деятельности в режиме труда и отдыха, оптимизация двигательной активности, гигиена питания и личная гигиена, закаливание, преодоление вредных привычек и проживание в экологически чистых условиях – залог высокопроизводительной работы, полноценного отдыха, хорошего здоровья и самочувствия, и активного долголетия.

Список литературы

1. Ванюшин Ю.С. Физическая культура / Миннибаев Э.Ш. // Учебное пособие для студентов аграрных вузов заочной формы обучения. Казань, 2013. 100 с.
2. Миннибаев Э.Ш. Показатели функциональной готовности у курящих и не курящих студентов / Бубнов М.Е., Хабибуллин Г.Г., Блинова Л.Л., Миннибаев Р.Ш., Яруллин А.Г. // Тезисы докладов 18 Съезда физиологического общества имени И. П. Павлова. Казань 2001. 549 с.
3. Миннибаев Э. Ш. Оценка учащимся факторов, помогающих сохранить здоровье. / Яруллин А.Г., Бубнов М.Е., Хабибуллин Г.Г., Миннибаев Р.Ш. // Растущий организм: адаптация к физической и умственной нагрузке. Тезисы 5 всероссийского симпозиума и школы семинара молодых ученых и учителей. Казань 2000. 86 с.

4. Миннибаев Э.Ш. Показатели физкультурного самосознания молодых людей, проживающих в сельской местности // «Физиологические и биохимические основы и педагогические технологии адаптации к разным по величине физическим нагрузкам» международная научно-практическая конференция 29-30 ноября 2012. Казань Поволжская ГАФКСиТ. 24 с.

ТЕАТРАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА КАК СРЕДСТВО ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Осьмушко Р.Д.

старший преподаватель кафедры режиссуры и актерского искусства,
Санкт-Петербургский Гуманитарный университет профсоюзов,
Россия, г. Санкт-Петербург

В статье говорится о важности эстетического воспитания при подготовке специалистов творческих профессий в ВУЗах. О роли педагога как человека способного заложить в ученика не только навыки специальности, но, и ориентиры эстетического развития для формирования высокохудожественных идеалов у молодых творческих специалистов.

Ключевые слова: театральная педагогика, эстетическое воспитание, ученик.

Если в народе сохраняется идеал красоты и потребность ее, значит, есть и потребность здоровья, нормы, а следовательно, тем самым гарантировано и высшее развитие этого народа.
Ф.М. Достоевский

Тенденции развития мирового сообщества указывают на тот факт, что судьба каждого человека, да и человечества в целом, зависит сегодня не только от политики и науки, но и от искусства. Если политика и наука призваны отвечать на вопросы действительности, то искусство не отвечает, а ставит вечные вопросы, ответы на которые не дает политика и пока бессильна найти наука.

Требования современного театра к актерам и режиссерам очень высоки. Ушло в прошлое понятие «амплуа актера». Театру все чаще требуется «синтетический» актер, то есть профессионал, владеющий всем арсеналом выразительных средств: пластикой, танцем, акробатикой, специальными навыками, голосом, вокальными способностями. Приветствуется владение каким-либо музыкальным инструментом. Режиссер должен понимать специфику разных театральных течений и направлений. При этом актер и режиссер должны быть интеллектуально развиты. Они должны разбираться не только в драматическом искусстве, но и в смежных искусствах – живописи, музыке.

Вуз, имеющий кафедру актерского искусства режиссуры, должен располагать базой, как нормативной, так и технической. Техническую часть подготовки актеров и режиссеров можно решить, выделив достаточное количество репетиционных помещений, оснастив их световым и звуковым оборудованием, создав учебный театр. Но художественно-эстетическое воспитание должен на себя взять педагог.

Практика показывает, что человек, не только занимающийся фундаментальной наукой, но и развивающий себя духовно и творчески, идет дальше других... Нередко художественно-образное мышление опережает в духовном освоении мира строго научное, потому что обладает в способах этого освоения большей свободой. Воспитание искусством формирует и поднимает на качественно более высокий уровень культуру мышления. Главное, чтобы это художественное творчество отве-

чало своему назначению, а именно – облагораживать и изменять отношение человека к действительности, делать чище, формируя тем самым идеалы гуманизма.

К сожалению, на сегодняшний день в преподавании сложилась пагубная практика – давать знания и не уделять внимание формированию художественно-эстетических вкусов. Мы не способствуем пониманию ими мира прекрасного, наверное, наивно полагая, что это не вполне наша функция... В связи с этим мы часто наталкиваемся на интеллектуальную глухоту и слепоту, сводящую на нет все усилия по формированию научного мировоззрения у будущего специалиста. Вот уже Станиславский – это пошло, а слово «художественный» не имеет никакого отношения к реальной жизни. В подготовке актеров наблюдается полный ералаш. Конечно, никто не говорит о замыкании в плоскости одной эстетической системы, тем более что у нашей страны уже был такой опыт, но поиск нового без изучения и понимания прошлого и опоры на традиции не приводит ни к чему хорошему, а только к деформации, девальвации и разрушению. *«То, что начали ставить в 1990-е в театрах, называли через дефис «чернуха-обнаженка-порнуха». Один из критиков описывает эту ситуацию так: «Выглядело это так, как будто кто-то вдруг вспомнил, что у него кроме головы есть еще и другие части тела. По сути же – изменились отношения человека с миром, многократно возросло давление окружающей среды. В результате апокалиптические настроения... стали обычным мироощущением частного лица. Страшное и неустойчивое это время стало перетекать на сцену в гипертрофированном виде, но без всякого гармонизирующего момента... Между жизнью и созданием произведения искусства исчезла пауза... Время требовало сильных средств – и сильные средства явились. Непременным условием постановки стали истеричность, чернота, тенденциозность, пошлость... В роли шуток заиграли самые грубые репризы, которые в лучшие времена и в балагане не звучали, брань и дружное снятие штанов. И подхватилось, и пошло...»* [2, с. 7]. Эта тенденция продолжается и сегодня. Вот для примера выдержка из статьи режиссера Юрия Грымова «ПИСать или писАть – вот в чем вопрос!»: *«Крайне редко высказываюсь о коллегах, тем более за глаза. Здесь – другое. Нельзя молчать! Был на спектакле “Анна в тропиках”. Прекрасный театр – с великим именем, с богатейшей историей – “Электротheater Станиславский”. Новый старый театр открылся после ремонта: уютный зал, современное фойе, качественные туалеты, красивый буфет (браво!), но зрители приходят на СПЕКТАКЛЬ. Через пять минут после начала спектакля героиня 25 лет вышла в центр сцены и... ПО-ПИ-СА-ЛА. Стоя. Потом героини обступили лужу и обсуждали...»*

Качество спектакля выношу за рамки – дело художника, дело вкуса. Художник может трактовать любые художественные произведения, как он хочет. Я никогда не был ханжой! Я – за авторское осмысление, за эксперимент в театре! Но в данном случае я хочу быть МЕГАкоисерватором. Потерян здравый смысл...» [3].

Приведу высказывание одного из видных деятелей театра О. В. Басилашвили:

«– Театр сегодня, он жив?»

Сейчас молодая режиссура пытается добрать до чувств зрителей подчас формальными средствами. Бывает так, что прикрываются яркими заплатами, но на самом деле просто не умеют работать с актерами. Желание не прочесть пьесу, а показать, насколько оригинальна собственная фантазия. Исчезает сам дух произведения, то, ради чего пьеса была написана. Недавно я был на спектакле Додина *“Вишневый сад”* в Малом драматическом театре. Там можно придраться ко многому: нет ряда персонажей, любви Ани и Петра, например, Лопахин в упое-

нии поет “My Way” Фрэнка Синатры, что вообще невозможно. Но молодежи, может быть, это как раз понравилось... Молодые режиссеры сегодня занимаются самопоказом. Недавно слушал в записи выступление Георгия Товстоногова. Вот его спрашивают: “Что в режиссуре вы цените больше всего?” Он задумался и ответил: “Бескорыстие”. Режиссер в театре для того, чтобы вскрыть то, что заложено в пьесе, показать эмоцию, которая волновала автора. Наградить этой эмоцией актеров, художников и создать то, во имя чего написана пьеса. Это и будет самовыражением. А у нас ставят, например, “Три сестры”. Они беззащитны перед миром. Это надо ощутить кожей, плотью. Чтобы не вникать в психологию, гораздо проще раздеть актрис, поставить на авансцене голыми, а когда спросят, почему они раздеты, объяснить, что они не защищены от мира. Это не искусство, это эрзац» [1]. Кажется, что Басилашвили нашел очень точное определение состоянию режиссуры на сегодняшний день – эрзац. Да, мы пытаемся выйти за пределы одной эстетической, линейной системы, но отрицая и не опираясь на опыт предшественников, а также не вникая, а зачастую грубо копируя западноевропейский опыт, приходим не к развитию и движению вперед театрального искусства, режиссуры и культурного поля в целом, а к самовыпячиванию. Следовательно, следует обратить внимание на творческое воспитание при подготовке специалиста. К сожалению, сегодня сокращаются часы при подготовке театральных специалистов не только на сопутствующие предметы (история музыки, история театра, зарубежная и отечественная литература), но, и на специальные предметы (речь, танец, сценическое движение и т.д.). Тогда о каком художественном и творческом воспитании мы можем говорить?

Мы должны понимать, что художественное и творческое воспитание помогает развивать не только словесно-логическое мышление, составляющее фундамент сознания, но и образное. Одномоментное «схватывание» всех возможных связей между предметами и явлениями – особенность образного мышления. Все связи «завязываются» одновременно. Следовательно, теоретический анализ невозможен, так как мы наблюдаем богатство взаимодействий. При восприятии произведений искусства наблюдается диссоциация между сильными и сложными впечатлениями, и невозможностью выразить в словах целиком данные впечатления. Мы испытываем от проникновения в мир удивленного, неожиданного узнавания острое наслаждение, когда знакомимся с работами искусство- и литературоведов, посвященными крупным художественным произведениям. Часто с удивлением обнаруживаем новые качества и грани, в произведениях, как мы думали, хорошо известном нам. И чтобы анализ данного произведения стал для нас убедительным, мы должны быть готовы его принять, то есть это знание должно в нас жить, хотя мы его можем не осознавать.

Роль преподавания не должна сводиться только к выпуску первоклассных специалистов, что, конечно, немаловажно, оно должно заботиться еще и о том, чтобы за время обучения сформировать молодого человека как личность с четко выраженной социальной и гражданской позицией. А это невозможно сделать без включения в процесс обучения формы воспитания, которая была бы направлена на развитие у молодежи высокохудожественных идеалов.

Список литературы

1. Басилашвили О. «На Телевидение меня больше не зовут» [Электронный ресурс] // СМИ: «Театральные новые известия ТЕАТРАЛ» teatral-online.ru. – Режим доступа: <http://www.teatral-online.ru/news/14490/> – (дата обращения: 20.09.2017).
2. Винокуров А. Драматургия как призрак // Независимая газета. 1996. 10 января.

3. Грымов Ю. «пИсать или писАть – вот в чем вопрос!» [Электронный ресурс] // СМИ: «Эхо Москвы». – 19.03.2015. – Режим доступа: <http://echo.msk.ru/blog/grymoff/1514478-ceho/> – (дата обращения: 15.03.2018).

ПРОБЛЕМА ВЛИЯНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА КОГНИТИВНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНУЮ СФЕРУ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА

Пластинина Е.М.

аспирант, Ставропольский государственный педагогический институт,
Россия, г. Ставрополь

Статья посвящена теоретическому исследованию проблемы влияния художественно-творческой деятельности на когнитивно-познавательную сферу личности ребенка. Приведен краткий обзор работ отечественных и зарубежных исследований в области описываемой проблемы. На материале метааналитического исследования Даремского университета (Англия) рассмотрены ключевые недостатки ряда научных работ в данной области, даны рекомендации.

Ключевые слова: развитие когнитивно-познавательной сферы личности ребенка, художественно-творческая деятельность.

В настоящее время считается общепризнанным, что значительная роль в развитии личности человека принадлежит художественному творчеству, являющемуся способом его приобщения к обществу и мировоззренческого становления. Художественно-творческая деятельность, по мнению ряда отечественных исследователей (А.А. Мелик-Пашаев, Ю.Е. Мужичкова, Б.П. Юсов и др.), является универсальной развивающей деятельностью. В работах ряда отечественных исследователей (С.В. Анчуков, В.А. Кавера, А.А. Логинова, И.В. Резанович, Д. Сафонова, Е.Н. Ситнова, А.В. Тараканов, С.В. Цурюмова и др.) мы находим указания на возможности, которыми располагает художественно-творческая деятельность при решении задач нравственного воспитания личности и формирования ценностных ориентаций подростков, их эстетического воспитания, эмоционального развития личности подростков, даже интеллектуального развития.

Еще Чарльз Дарвин отмечал, что занятия искусством придают мышлению гибкость, ассоциативность, развивают навыки воображения, а пренебрежение к искусству пагубно сказывается на умственных способностях. Художественно-творческая деятельность связана с процессами восприятия и познания, с эмоциональной и общественной сторонами жизни человека, свойственными ему на различных ступенях развития; в ней находят отражение некоторые особенности его интеллекта и характера [2]. Художественно-творческая деятельность, воздействуя на интеллектуально-творческие способности, расширяет кругозор ребенка, формирует у него стремление к самостоятельной исследовательской практике [4].

По данным некоторых исследований, расширение и углубление в школьной программе сектора художественных дисциплин помогает «преодолеть глубочайшую несправедливость современного образования – обделённость многих детей счастьем художественного творчества, возвращение которого означает для них... не только повышение успехов в учёбе по всем предметам, но и созидательную ориентацию в развитии личности...» [3, с. 5].

В то же время сведения о роли художественно-творческой деятельности в развитии когнитивно-познавательной сферы личности школьника зачастую носят

общий характер и не всегда подкрепляются экспериментальным исследованием процесса развития личности ребенка, включенного в процесс художественно-творческой деятельности. Следует также отметить, что доказательная база экспериментального исследования, в том случае, если оно проводилось, не всегда достаточна.

Исследуя проблему развития когнитивно-познавательной сферы личности ребенка посредством художественно-творческой деятельности мы обратились к зарубежным источникам. Нами обнаружено, например, что обучение изобразительному искусству и дизайну в школах занимает важное место в учебных планах в Англии: «Изобразительное искусство, трудовое обучение и дизайн представляет собой одну из высших форм творчества. Высококачественное художественное образование привлекает, вдохновляет и побуждает к деятельности, вооружает необходимыми знаниями и навыками экспериментирования, изобретения и творчества. В ходе занятий учащиеся вырабатывают критическое мышление и развивают в себе понимание искусства, приобретают знания о том, как искусство находит отражение в нашей истории и вносит свой вклад в культуру, творчество и благосостояние нашего народа». Занятия изобразительным искусством и дизайном в школе считаются важными с точки зрения развития навыков и компетенций, таких как способности к творческой деятельности, критическое мышление, культурные и эстетические взгляды. Мнение о значимости занятий изобразительным искусством и дизайном поддерживается значительным числом публикаций (Schnapp, Earle и другие).

В то же время, результаты этих исследований зачастую оказываются неочевидными – весьма показательным в этом отношении представляется нам обзор, подготовленный сотрудниками Даремского университета и охватывающий более 200 существующих академических исследований влияния творческой деятельности детей на развитие их личности, при этом рассматривались как занятия традиционными видами искусства (изобразительное искусство, музыка, танец, исполнительские виды искусства, театральное искусство), так и занятия современным танцем, ритмикой, хип-хопом, поэзией и литературным творчеством [5].

При подготовке обзора авторами преследовались особые цели: выявить наиболее перспективные направления творческой деятельности, способные оказать положительное влияние на когнитивно-познавательную сферу личности ребенка и повысить успешность его образовательной деятельности. Несомненно, что включение систематических занятий творческой деятельностью различной направленности в школьные учебные планы делает школьные занятия приносящими удовольствие ученикам, однако не вполне ясно, влияет ли, и если влияет, то каким именно образом, удовольствие, получаемое от обучения, на его результат.

В качестве критериев оценки положительного влияния того или иного вида художественно-творческой деятельности детей на развитие их личности авторами рассматривалась академическая успеваемость, оцениваемая по стандартным тестам и отзывам преподавателей, школьная посещаемость и привлекательность школы либо отдельных школьных предметов для учащихся, а также широкий круг отдельных качеств личности, к которым авторы отнесли самооценку, мотивацию, локус контроля, уверенность в себе, гибкость, лидерские способности, креативность и другие.

Оценивая результаты, авторы разбили все исследования в этой области на несколько групп по следующим признакам:

– возрасту учащихся – дошкольники, учащиеся начальной школы, подростки;

- виду художественно-творческой деятельности – музыка, изобразительное искусство (рисунок, живопись, графика, керамика, скульптура), танцы и драматическое искусство, литературное творчество и полихудожественная деятельность;
- подходу к оценке влияния на личность ребенка – положительное влияние доказано, результаты не вполне достоверны, положительное влияние не доказано).

Полученные авторами в ходе исследования результаты были сгруппированы следующим образом:

1. Творческая деятельность, оказывающая положительное влияние на когнитивно-познавательную сферу личности ребенка:

- для дошкольников – обучение игре на музыкальных инструментах (общее положительное влияние, креативность, пространственно-временное восприятие, уровень интеллекта, навыки чтения и изучение языка);
- для младших школьников – музыкальное сопровождение занятий (общее положительное влияние, степень самооценки, социальное поведение);
- для подростков – нет убедительных доказательств положительного влияния художественно-творческой деятельности на когнитивно-познавательную сферу личности ребенка.

2. Художественно-творческая деятельность, не оказывающая достоверного влияния на когнитивно-познавательную сферу личности ребенка, однако приносящая определенную пользу:

- для дошкольников – занятия музыкой и полихудожественная деятельность (увеличение словарного запаса и успехи в раннем обучении); занятия драматическим искусством (развитие навыка чтения);
- для младших школьников – изобразительное искусство, драматическое искусство, полихудожественная деятельность;
- для подростков – занятия музыкой и участие в деятельности музыкальных коллективов (музыкальная группа, хор, оркестр) (эмоциональное развитие учащихся); занятия драматическим искусством (положительное влияние на успеваемость, но не на поведение и социальные навыки); полихудожественная деятельность.

3. Художественно-творческая деятельность, положительное влияние которой на развитие когнитивно-познавательной сферы личности ребенка не доказано:

- для дошкольников – изобразительное искусство, танцы и прослушивание музыки, драматическое искусство;
- для младших школьников – изобразительное искусство, драматическое искусство, танцы, поэзия, литературное творчество;
- для подростков – изобразительное искусство, танцы, музыка, литературное творчество, поэзия, драматическое искусство.

В целом, данный обзор позволяет нам сделать вывод, что собранные в настоящее время доказательства положительного влияния художественно-творческой деятельности на когнитивно-познавательную сферу личности ребенка недостаточно убедительны.

Более того, в отношении значительного числа исследований авторами были отмечены серьезные недочеты методического характера:

1. Лишь некоторые исследования дают детальные описания полученных результатов, что создает определенные сложности в оценке их точности.

2. Почти все исследования, рассматриваемые в обзоре, были оценены как доказательно слабые из-за серьезных методических недочетов. Значительное число исследований представляли собой тезисы диссертаций на соискание ученых степе-

ней в области психологии, представляли собой мелкомасштабные исследования и использовались в качестве удобного апробирования полученных результатов.

3. 10 исследовательских работ представляют собой метааналитические обзоры более мелких исследований. Некоторые из этих обзоров предпринимают попытку выделить значимые доказательства и корреляционные связи, присваивая равную значимость всем исследованиям, даже тем из них, в которых, к примеру, не контролируются условия эксперимента, или тем, в которых отсутствует сравнение исходных и конечных результатов, или тем, которые не принимают в расчет возраст и иные переменные. Исследования с неоднозначными результатами, напротив, зачастую обходятся стороной, что серьезно затрудняет точную оценку эффективности художественно-творческой деятельности детей по данным этих обзоров.

4. Среди общих для всех работ недостатков авторы называют частое отсутствие контрольных групп учащихся, слабую доказательную базу, использование неслучайных выборок, малый размер выборки.

5. Еще одним слабым местом в анализируемых исследованиях является использование невалидных методик получения и оценки результатов, значительное число которых базируется на самооценке, самоотчетах учителей и учащихся и их собственных неквалифицированных суждениях. При этом позитивный эффект от вмешательства зачастую приводится даже в тех случаях, когда данные говорят об обратном.

Мы полагаем, что приведенные авторами исследования недочеты могут быть обнаружены и в ряде отечественных работ. Подобный метааналитический обзор, выполненный на материале работ российских исследователей был бы несомненно показателен и полезен для современной науки.

В заключение авторы дают рекомендации по подготовке и представлению результатов исследований, внимательное отношение к которым позволит повысить уровень достоверности исследования. Некоторые из них мы приводим в настоящей статье:

1. Необходима более точная и серьезная оценка исследований в области художественного образования. Они должны быть направлены на одно-два направления художественно-творческой деятельности для того, чтобы оценить его изолированное влияние на развитие личности ребенка.

2. Выборки должны быть более обширными (более 100 респондентов).

3. Продукты художественно-творческой деятельности должны быть обезличены и затем оценены независимыми экспертами. Если исследования в классах проводятся самими преподавателями, им необходима соответствующая подготовка для использования необходимых методик.

4. Необходимы более объективные способы оценивания ряда личностных характеристик детей.

Список литературы

1. Анчуков С.В. Художественное творчество как фактор развития индивидуальности и воспитания личности школьников: дисс. ... канд. пед. наук. – Калининград, 2000. – 188 с.
2. Кавера В.А. Детское художественное творчество как средство эмоционального развития ребенка: дисс. канд. пед. наук. – СПб., 2005. – 186 с.
3. Красило А.И. Психология обучения художественному творчеству: монография. – М.: Институт практической психологии, 1988. – 126 с.
4. Сафонова Д. Развитие интеллектуально-творческого потенциала личности ребенка средствами художественной деятельности: дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2001. – 213 с.

5. Beng Huat See and Dimitra Kokotsaki. Impact of arts education on the cognitive and non-cognitive outcomes of school-aged children. A review of evidence. – Durham Research Online, January 2016. – 297 p.

К ПРОБЛЕМЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОУ И СЕМЬИ В ОРГАНИЗАЦИИ ДОСУГА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Сажина Ю.А.

Ишимский педагогический институт им. П.П. Ершова (филиал)
Тюменского государственного университета, Россия, г. Ишим

Данная статья посвящена исследованию проблемы взаимодействия ДОУ и семьи в организации досуга детей старшего дошкольного возраста. В статье раскрываются понятия «взаимодействие», «сотрудничество», «досуг». Описаны особенности и условия эффективного взаимодействия семьи и ДОУ.

Ключевые слова: взаимодействие, досуг, сотрудничество, современные формы взаимодействия, дети дошкольного возраста.

В соответствии с требованиями ФГОС ДО возрастает роль родителей в воспитании ребенка. Родители становятся полноправными участниками образовательного процесса: участвуют в разработке и реализации программы, в мероприятиях детского сада, образовательной деятельности, в создании условий для полноценного и своевременного развития ребенка.

А.Е. Парамонова считает, что от того, насколько тесно взаимодействие организовано с родителями воспитанников, зависит успешность развития самих дошкольников. Взаимодействие с родителями не то же самое, что и работа с семьей. Второе понятия лишь входит в состав первого. Часто взаимодействие воспринимают, как простое распределение полномочий между педагогами и семьей дошкольника для достижения общих задач. Однако взаимодействия также включает в себя и контроль и обратную связь. Контроль, осуществляемый педагогическим составом важно осуществлять ненавязчиво [12].

Педагогическое осмысление понятия «взаимодействие» получило в работах В.И.Загвязинского, Л.А.Левшина, Х.Й.Лийметса и др. Понятие «взаимодействие» сложный процесс, состоящий из многочисленных компонентов – дидактических, воспитательный, социально – педагогических взаимодействие [10].

Взаимодействие – это способ организации совместной деятельности и общения. Изучая понятие, мы обратились к словарю русского языка С. Ожегова, где значение слова «взаимодействие» объясняется как взаимная связь двух явлений, взаимная поддержка [2].

Проблема педагогического взаимодействия, на сегодняшний день активно изучается, и, как определяет Л.П. Буева, данное взаимодействие на уровне межличностных отношений – это связь, а также взаимная зависимость между субъектами, позитивная цель которой – это добиться сотрудничества и взаимопонимания на основе обмена информацией и общественной деятельности. Педагогическое взаимодействие разворачивается всегда в виде согласованной деятельности субъектов для достижения общих целей и итогов при решении значимых проблем [7].

В работах Е.П. Арнаутовой отмечается, что воспитатель часто испытывает определенные трудности во взаимоотношениях с родителями.

В.А. Сухомлинский вложил большой вклад в развитие идеи совместного воспитания ребенка с его семьей. Он писал о том, что до поступления в школу ребенок полностью ассоциирует себя, как часть семьи. Он воспринимает других людей и самого себя, опираясь на оценки своих родителей. Поэтому успешно формировать личность ребенка возможно только в том случае, если образовательное учреждение поддерживает тесную связь с его семьей и формирует доверительные партнерские отношения [11].

В основе взаимодействия дошкольного учреждения и семьи лежит сотрудничество, т.е. совместное определение целей деятельности, совместное планирование предстоящей работы, совместное распределение сил, средств, предмета деятельности во времени в соответствии с возможностями каждого участника, совместный контроль и оценка результатов работы, а затем прогнозирование новых целей, задач и результатов [9].

Сотрудничество педагогов и родителей предполагает равенство позиций партнеров, уважительное отношение друг к другу взаимодействующих сторон с учетом их индивидуальных возможностей и способностей. Сотрудничество предполагает не только взаимные действия, но и взаимопонимание, взаимопознание, взаимовлияние [9].

Изучая психологическую и педагогическую литературу, мы выявили, что сегодня широко исследуется тема взаимодействия родителей с детскими образовательными учреждениями. Причем этот вопрос активно исследуют как педагоги, так и психологи. Т. Данилина описывает трудности, которые встают на пути достижения этой цели.

Трудности во взаимоотношениях возникают в силу того, что могут быть неоправданными взаимные ожидания. Родители часто не доверяют воспитателям детских садов. Если между сотрудниками детского сада и родителями возникают непонимания, то это ложиться тяжелым грузом на детские плечи. Часто проблемы возникают в силу того, что педагоги неправильно выбирают форму общения с родителями.

Т.Н. Доронова считает, что необходимо разрабатывать и внедрять в образовательный процесс методы, позволяющие включать в работу родителей. Это позволит решить главные задачи модернизации современной образовательной системы. Поэтому вопрос поиска эффективных форм сотрудничества детского сада с членами семьи воспитанников остается актуальным сегодня [3].

Под новыми формами сотрудничества мы подразумеваем изменение направления взаимодействия педагогов с родителями. Если раньше эта работа проводилась с целью обмена информацией, а также воспитатели занимались пропагандой знаний в области педагогики, то сейчас поощряется развитие межличностных отношений с каждым родителем. Важно устанавливать диалог, в котором обе стороны равны друг другу и вместе учатся друг у друга [10].

В психолого-педагогической литературе «досуг» определяется как часть времени, находящегося за пределами работы. Это та часть, которая остается после неотложных действий, отводимых на сон, питание, дорогу в образовательное учреждение и обратно, самообслуживание в быту и т.д. [8].

Существует и еще одно определение данного термина, принадлежащее Л.Д. Мардахаеву, в его понимании досуг детей есть свободное от обязательных учебных занятий время, используемое для игр, прогулок и спорта, чтения, занятий

искусством, техникой и видами полезной деятельности по собственному влечению детей [5].

Досуг можно осмысливать в виде основной части культуры, имеющий глубокие и сложные связи с общими проблемами общества. Досуг является благодатной почвой для апробирования детьми основных человеческих потребностей. В ходе досуга ребенку легче формировать уважительное отношение к себе, даже личностные недостатки можно пересилить через досуговую активность. Досуг в значительной степени отвечает за формирование характера ребенка, в особенности таких качеств как проявление инициативы, уверенности в себе, сдержанности импульсивности, а также проявление мужественности/женственности, выносливости, настойчивости, порядочности и др. Досуг может стать решающим фактором для физического развития детей, поддержать эмоциональное здоровье, помогает выйти из стресса и неприятностей и является значимым в предупреждении умственной отсталости и реабилитации больных детей. Особая значимость досуга заключается в том, что он помогает ребенку, осуществить все лучшее, что в нем есть [13].

Исследователь педагогики досуга В. А. Воловик в диссертационном исследовании научно обосновал тезис о статусе досуговой деятельности, как одной из ведущих, он ставит досуговую деятельность на одну ступень с игровой, учебной и трудовой деятельностью. Ученый настаивает на том, что в часы досуга недостаточно предоставлять детям информацию, замыкать их на просмотре фильмов, чтении книг, прогулках. Родителям следует наполнять жизнь ребенка действенным опытом, проживая его вместе. Содержательный совместный досуг не только «направляет процесс формирования мышления, фантазии и действия детей», но и дает мощный эмоциональный заряд и откладывает в душе ребенка самые яркие и теплые воспоминания на всю жизнь [1]. В. А. Воловик утверждает, что «действительным мотивом досуговой деятельности является потребность личности в самом процессе этой деятельности, а результатом – ее осуществление. Потребности, реализующиеся в процессе досуговой деятельности, лежат за пределами иной деятельности: учебной, трудовой и не были удовлетворены с помощью занятий, дикуемых нуждой и внешней целесообразностью» [1].

Досуг в семье – это вид развивающей деятельности, представляющий возможности для активного отдыха, потребления духовных ценностей и личностного развития всех членов семейного коллектива при учете индивидуальных интересов и потребностей. Теоретический анализ работ по проблеме досуга в семье позволил выделить следующие его характеристики:

- это коллективная деятельность, содержание и формы, проведения которой зависят от уровня культуры, образования, места жительства, доходов, национальных традиций, возраста членов семьи, их индивидуальных склонностей и интересов;
- выполняет специфическую роль, которая направлена на поддержание семьи как целостной системы, коллектива;
- препятствует проникновению в нее таких враждебных разрушительных сил, как алкоголь, скука, взаимное психологическое пресыщение и отчуждение;
- оказывает развивающее воздействие на всех ее членов: повышает их образовательный, общекультурный уровень;
- сплачивает общностью интересов, переживаний;
- является действенным средством семейного воспитания: дети учатся беречь время, любить природу, приобретают культуру восприятия искусства, накапливают опыт общения, остро осознают общность семьи и т.д. [14].

Особое значение имеет педагогически целесообразная организация досуга в учреждениях дошкольного образования. Грамотное сочетание досуга и процесса обучения дает положительные результаты во всестороннем гармоничном развитии личности ребенка.

Разнообразное содержание досуговой деятельности обеспечивает условия для организации эффективного процесса социального воспитания в ДОО и повышения уровня социально-личностного развития детей дошкольного возраста. Содержательная досуговая деятельность оказывает серьезное влияние на разностороннее развитие личности ребёнка-дошкольника и на формирование базиса личностной культуры детей [15].

Для того, чтобы взаимодействие детского сада с семьей протекало успешно, необходимо выполнение следующих педагогических условий, предложенных Е.П. Арнаутовой. Это педагогическое просвещение родителей через разные формы работы с родителями и совместные мероприятия детского сада и семьи. Рассмотрим первое условие – педагогическое просвещение родителей через разные формы работы с родителями.

Педагогическое просвещение – одна из традиционных форм взаимодействия педагогов образовательных учреждений и родителей. Разнообразные формы работы с родителями должны быть взаимосвязаны и представлять единую стройную систему (лекции, практикумы, семинары, беседы, консультации и др.), предусматривающую ознакомление родителей с основами теоретических знаний, с новаторскими идеями в области педагогики и психологии, в большей степени с практикой работы с детьми.

Г.А. Антипина выделяет следующие формы и средства педагогического просвещения родителей. Формы – индивидуальные, групповые, эстрадные представления, публичные выступления и др. Средства – вербальные (беседа, лекция, тематический КВН), публицистика (печатные и электронные СМИ), наглядные (плакат, буклет, памятка), интерактивные. В настоящее время также используются всевозможные методы и формы педагогического просвещения родителей, как и уже утвердившиеся в этой области, так и новаторские, нетрадиционные: наглядная пропаганда; родительские собрания; беседы и консультации; конференции родителей; устные журналы; анкетирование; дни открытых дверей; круглые столы; организация клубов; организация деловых игр.

Второе условие успешного взаимодействия ДОО с семьей – это совместные мероприятия детского сада и семьи.

Наиболее действенным видом взаимодействия ДОО и семьи является проведение совместных досуговых мероприятий. Примерами активных форм семейного досуга, адресованных и взрослым, и детям, которые доступны для организации на базе ДОО, могут служить детские праздники и театрализованные представления, экскурсии, физкультурные мероприятия (типа «Весёлые старты» или «Папа, мама, я – спортивная семья»). Желательно, чтобы к деятельному участию в устройстве таких мероприятий привлекались родители всех детей группы, чтобы субъектами общения были именно семьи, а не отдельно взятые родители и отдельные дети. Совместный досуг, способствуя близкому знакомству семей друг с другом не только на детском, но и на взрослом уровне, может помочь решить многие проблемы, связанные с общением между детьми, предотвращать зреющие конфликтные ситуации, укреплять дружбу детей в группе [6].

Налаженное в ДОО сотрудничество педагогов и родителей поможет укрепить в семьях отношения взаимопонимания и доверия, улучшить психологический климат и тем самым создать условия для более успешной реализации семьей воспитательных функций [4].

Список литературы

1. Воловик А. Ф. Педагогика досуга [Текст]: учебник / А. Ф. Воловик, В. А. Воловик. – М.: Флинта: Моск. психол.-социальный ин-т, 1998. – 240 с.
2. Доронова, Т.Н. Вместе с семьей: пособие по взаимодействию ДОУ и родителей [Текст] / Т.Н. Доронова, Г.В. Глушакова, Т.И. Гризик и др. – М.: Просвещение, 2005. – 190 с.
3. Доронова, Т.Н. Взаимодействие дошкольного учреждения с родителями [Текст] / Т.Н. Доронова. – М.: Сфера, 2002. – 120 с.
4. Евдокимова Е.С., Додокина Н.В., Кудрявцева Е.А. Детский сад и семья: Методика работы с родителями. Пособие для педагогов и родителей. – М.: Мозаика-Синтез, 2007. – 144 с.
5. Маркова Л.С. Работа педагога- психолога в ДОУ. – М.: Айрис- пресс, 2005. – 384 с.
6. Петрова Л.И. Семейное воспитание. Воспитание ребенка в семье. Функции семьи в воспитании детей // <http://www.alegri.ru/deti/vospitanie-i-razvitie-rebenka/semeinoe-vospitanie-vospitanie-rebenka-v-seme-funkci-semi-v-vospitani-detei.html>
7. Работа дошкольного образовательного учреждения с семьей [Текст] / Авт.-сост. И.А. Дядюнова. – М.: АПК и ПРО, 2004. – 32 с.
8. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2013. – 713 с.
9. Солодянкина, О.В. Сотрудничество дошкольного учреждения с семьей [Текст] / О.В. Солодянкина. – М.: Аркти, 2006. – 80 с.
10. Цветкова, Т.В. Социальное партнерство детского сада с родителями [Текст] / Т.В. Цветкова. – М.: ТЦ «Сфера», 2013. – 128 с.
11. Сухомлинский, В.А. Павлышская средняя школа. – М.: Просвещение, 1979
12. Парамонова А. Е. Работа с родителями как один из аспектов взаимодействия семьи и школы в России: история и современные тенденции // Молодой ученый. – 2009. – №12. – С. 396-401.
13. Кленов, Н.В. Культурно-досуговая сфера УДОД // Дополнительное образование и воспитание / Н.В. Кленов. – 2008. – №7. – С. 12-18.
14. Кравченко А.И Психология и педагогика, общ. ред.: Учебник. М.: Проспект, 2004.
15. Майданкина Н.Ю. Организация досуга детей дошкольного возраста в ДОУ как условие реализации ФГТ // НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА ПЛЮС ДО И ПОСЛЕ / ООО "Баласс" (Москва), 2012. – №6, С.56-60.

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ СРЕДСТВАМИ ИСКУССТВА В ДОУ

Селиверстенко А.В., Доронина С.И., Бутенко И.Ю.

воспитатели, МБДОУ д/с №15 «Дружная семейка», Россия, г. Белгород

Тема статьи посвящена развитию личности ребенка в дошкольном учреждении искусством. В статье говорится о том, что искусство в жизни помогает детям реализовать себя в художественном творчестве, выразить свой внутренний мир, дает духовно-нравственное развитие личности.

Ключевые слова: социализация, искусство, личность.

Социализация – понятие, широко использующееся в современной психолого-педагогической науке, имеющее междисциплинарный статус, и в связи с этим его содержание не однозначно. Чаще всего социализация трактуется как процесс развития и саморазвития человека в ходе усвоения и воспроизводства социокультурного опыта (А.В.Мудрик).

В современном мире проблема социального развития подрастающего поколения становится одной из актуальных. Родители и педагоги как никогда раньше обеспокоены тем, что нужно сделать, чтобы ребенок, входящий в этот мир, стал уверенным, счастливым, умным, добрым и успешным. В этом сложном процессе становления человека немало зависит от того, как ребенок адаптируется в мире людей, сможет ли он найти свое место в жизни и реализовать собственный потенциал [2, с.74].

Социальный опыт приобретается ребенком в общении и зависит от разнообразия социальных отношений, которые ему предоставляются ближайшим окружением. Усвоение ребенком общечеловеческого опыта, накопленного предшествующими поколениями, происходит только в совместной деятельности и общении с другими людьми.

Именно так ребенок овладевает речью, новыми знаниями и умениями; у него формируются собственные убеждения, духовные ценности и потребности, закладывается характер.

По мнению многих ученых (Л.И. Божович, Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, Д.Б. Эльконин, С.Л. Рубинштейн и др.), первые годы жизни – это критически важный период для социального, интеллектуального и личностного развития. Именно в детском возрасте у человека формируется самосознание и закладываются первые представления о самом себе, образуются устойчивые формы межличностного взаимодействия, моральные и социальные нормы.

Социальное развитие ребенка в ДОО современной науке и практике рассматривается как сложный процесс усвоения дошкольником общечеловеческих ценностей, опыта взаимодействия, сотрудничества со взрослыми и сверстниками [3, с. 97].

Социально-педагогическая деятельность в условиях ДОО – это та работа, которая включает педагогическую и психологическую деятельность, направленную на помощь ребенку, педагогу и родителю в развитии собственной индивидуальности, организации себя, своего психологического состояния; помощь в решении возникающих проблем и их преодолении в общении; а также помощь в становлении маленького человека в обществе.

Дошкольный период необычайно значим для вхождения ребенка в мир социальных отношений, для процесса его социализации, который по высказываниям Л.С. Выготского рассматривается как «врастание в человеческую культуру» [1, с. 104].

Обучение искусству является важным шагом социализации в жизни ребенка. Мы заботимся о том, чтобы подрастающее поколение получило эстетическое воспитание, на всю жизнь приобрело чувство прекрасного.

Искусство является той гармоничной частью духовного богатства личности, которая развивает в ней чувства истинно человеческие: эстетические, интеллектуальные, нравственные.

Воспитание искусством дает духовно-нравственное развитие личности, укрепляет социальную солидарность, толерантность, доверие к согражданам, обществу, государству.

Искусство в жизни помогает детям реализовать себя в художественном творчестве, выразить свой внутренний мир, создать произведение своими руками, которое могло бы быть полезным и приносить радость. Проведение выставок особенно помогает ребятам почувствовать гордость за свой труд и показать результат

своей работы. Творческая деятельность позволяет ребенку приобрести важное по сегодняшним меркам чувство уверенности, успешности, а, следовательно, внутренней и социальной защищенности по отношению к постоянно меняющемуся миру, позволяет ребенку быть более конкурентоспособным. Занятия позволяют системно подойти к воспитанию ребенка и обеспечить всестороннее гармоничное развитие. Главные принципы – это взаимосвязь интеллектуального и эмоционального начала в преподнесении материала, личностный подход в общении, учет яркой индивидуальности каждого ребенка в процессе групповых занятий [4, с. 58].

Гибкость образования детей как открытой социальной системы позволяет обеспечить условия для формирования лидерских качеств, развития социального творчества, формирования социальных компетенций.

Таким образом, обучение в объединениях образования – это процесс социализации ребёнка, который определяется общением со сверстниками, педагогами, родителями. Здесь растущий человек имеет многообразные возможности для самореализации, мотивации на познание, обретает индивидуальность, добивается признания, чувствует себя социально значимым.

Именно в самых разнообразных видах деятельности и занятиях искусством человек может творчески раскрыть в себе те социальные качества, которые он приобрел в процессах своей социализации.

Список литературы

1. Иванова Н.В., Бардинова Е.Ю., Калинина А.М. Социальное развитие в ДОУ: Методическое пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2008.
2. Истоки: Базисная программа развития ребенка-дошкольника / 2-е издание, испр. и доп.- М.: Карапуз, 2001.
3. Эльконин Д.Б. Психологические игры. – М.: Педагогика, 1978.
4. Трусова Е. Л. Взаимосвязь изобразительной и театрально-игровой деятельности в эстетическом воспитании детей дошкольного возраста: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1986.

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АЛЬТЕРНАТИВНЫХ СРЕДСТВ КОММУНИКАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ОБЩЕНИЮ ДЕТЕЙ С ВЫРАЖЕННЫМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Семишкурова А.А

Курский государственный университет, Россия, г. Курск

В статье описаны возможности использования альтернативных средств коммуникации при обучении общению обучающихся с выраженными интеллектуальными нарушениями.

Ключевые слова: дети с выраженными интеллектуальными нарушениями, коммуникация, альтернативная коммуникация, средства коммуникации.

Коммуникация и общение – неотъемлемые составляющие социальной жизни человека. Каждый человек занимает в обществе определенное место и, следовательно, всегда находится в соответствующих отношениях с окружающими людьми. Через процесс общения у человека появляется возможность понять себя и других людей, оценить их чувства и действия, а это, в свою очередь, приводит к возможности реализовать себя и свои возможности в жизни и занять своё место в обществе. Для ребёнка с выраженными интеллектуальными нарушениями обучение общению представляет большую значимость. Если ребёнок способен выразить свои

желания, нужды, попросить о помощи и прореагировать на слова говорящих с ним людей, он сможет войти в мир. Эта способность будет тем средством, с помощью которого он адаптируется к окружающему его миру, научиться жить в нем. Следовательно, общение – важнейший фактор формирования личности, один из главных видов деятельности человека, устремлённый на познание и оценку самого себя через посредство других людей. Как полагал Л.С. Выготский, развитие психики человека происходит лишь в совместной деятельности и общении. Все люди на земле должны быть уверены в том, что они смогут быть понятыми окружающими в любой ситуации, а также в том, что они смогут воспринять и понять обращённую к ним речь.

Ограниченность речевого общения могут отрицательно влиять на формирование личности ребёнка, вызывать специфические особенности эмоционально-волевой сферы, способствовать развитию отрицательных качеств характера таких как, застенчивости, замкнутости, нерешительности, чувства неполноценности.

Без речевого общения и взаимодействия невозможна социальная адаптация развивающейся личности. При отставании в развитии речи или других её нарушениях у ребёнка возникают проблемы, связанные с общением, появляются трудности коммуникативного общения [1, с. 52].

Коммуникация – понятие, близкое к понятию общения, но шире по объёму. Это – связь, в ходе которой происходит обмен информацией между системами в живой и неживой природе и обществе.

Актуальность использования альтернативных средств коммуникации обусловлена тем, что в настоящее время, в нашем современном мире растёт количество детей, имеющих выраженные интеллектуальные нарушения развития, при которых речь ребёнка либо отсутствует, либо представлена отдельными звуками, вокализациями. Альтернативная коммуникация предполагает овладение совершенно иной коммуникативной системой, где особое значение приобретают невербальные коммуникативные средства (предметы, фотографии, жесты, символы и другие). В таких случаях учитель-дефектолог работающий с такой категорией детей, должен обладать знаниями по установке контакта с ними, должен знать, как вступить в диалог с неговорящим ребёнком. Основной целью на начальном этапе обучения детей с выраженными интеллектуальными нарушениями является поиск альтернативных средств коммуникации, общения, с помощью которых ребёнок смог бы вступать во взаимодействие с педагогами, со сверстниками, понимая при этом, что от него требуют, что необходимо сделать [2].

Термин «альтернативная коммуникация» включает в себя понятия «дополнительная коммуникация», «тотальная коммуникация» и другие. Это направление исследований появилось в Европе и соединенных штатах несколько десятилетий назад. Системы дополнительной коммуникации позволяют людям, не владеющим речью или имеющим нарушения речи, получить средство коммуникации, сходное по устройству с естественными языками.

Альтернативная коммуникация использует целый спектр разнообразных средств, помогающих детям выражать свои мысли и эффективно общаться (реальные предметы, их части и миниатюрные копии, фотографии, рисунки, картинки, пиктограммы, движения тела, контакт глаз и многие другие коммуникативные сигналы).

Далее перечислим те альтернативные средства коммуникации, которые могут использоваться в коррекционной работе с неговорящими детьми, имеющими особые образовательные потребности.

Коммуникационная система обмена изображениями PECS.

Целью программы PECS является побудить ребёнка спонтанно начать коммуникационное взаимодействие. В основе метода лежит тот факт, что повод для общения должен предшествовать фактической речевой деятельности. Метод начинается с определения потенциальных стимулов (того, что ребёнок любит и хочет).

В. Рыскина и Е. Лазина отмечают, что пиктограммы являются незаменимыми помощниками для «неговорящих» детей. С их помощью дети с выраженными интеллектуальными нарушениями могут сообщить о своих потребностях и желаниях («Хочу пить», «Хочу послушать музыку», «Хочу побыть один»). Пиктограммы помогают ребёнку соблюдать последовательность действий, например, в процессе одевания и раздевания и так далее.

Коммуникация при помощи предметов.

Данная форма коммуникации даёт ребёнку с тяжёлыми и множественными нарушениями развития возможность с помощью реальных предметов получить представление о последовательности событий (видов деятельности) в течение дня и таким образом понимать, что происходит, что его ожидает в ближайшее время, к чему необходимо готовиться.

Коммуникация с помощью фотографий и изображений.

При данной форме коммуникации фотографируются реальные объекты из непосредственного окружения ребёнка либо используются наборы картинок. При фотографировании предметов фон должен быть однотонный, без лишних предметов. Можно использовать собственные фотографии предметов [3, с. 49].

В качестве дополнительных и альтернативных средств коммуникации активно применяются **технические устройства**. Технические устройства преобразуют введённые данные в устную или письменную речь. С их помощью можно записывать, сохранять в памяти и воспроизводить голосовые сообщения, использовать синтезированную речь. Различают стационарные и портативные (переносные) технические средства коммуникации. Стационарные средства состоят из персонального компьютера, интерфейсов для адаптивного оборудования и специального программного обеспечения.

Таким образом, альтернативные средства коммуникации могут использоваться для дополнения речи или её замены, в случае её отсутствия. Основными задачами коррекционной работы являются выбор доступного ребёнку средства невербальной коммуникации, овладение выбранным средством коммуникации и использование его для решения соответствующих возрасту житейских задач.

Список литературы

1. Бойков Д.И., Бойкова С.В. Как учить детей общаться. Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию. СПб.: Союз, 2004. 351 с.
2. Бойков Д.И. Общение детей с проблемами в развитии: коммуникативная дифференциация личности: Учебно-методическое пособие. СПб.: КАРО, 2005. 288 с.
3. Лори Фрост Энди Бонди. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек PECS (руководство для педагогов). – теревинф, 2011. 416 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕСТВЕННОСТИ КАК ФАКТОРА ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ В КОЛЛЕКТИВЕ

Сорокина С.А.

воспитатель, ГБОУ прогимназия «Радуга» № 624, Россия, г. Санкт-Петербург

В статье рассматривается влияние формирующегося качества общности у детей на протяжении периода дошкольного детства, раскрывается понятие общности, то, каким образом педагог может повлиять на его становление. Формирование общности – ключ к воспитанию без принуждения. Выполнение социального заказа, заключающегося в воспитании личности, способной нести ответственность за себя и близких, активно участвовать в жизни своей страны становится возможным при формировании чувства общности начиная с детского сада.

Ключевые слова: общность, детское игровое сообщество, детский коллектив, представления социального характера, государственный социальный заказ.

Все большее значение в современном обществе придается формированию личности, способной занять в жизни достойное место, проявить ответственность по отношению к своим близким, быть креативным работником и равнодушным гражданином.

Обусловлено это тем, что именно сейчас, несмотря на все невзгоды и кризисы, наша страна активно развивается, людям предоставляются все новые возможности для того, чтобы реализовать свой потенциал. Но чтобы воспользоваться этими возможностями человек, входящий во взрослую жизнь, должен быть готовым к тому, чтобы активно взаимодействовать с другими людьми, быть способным проявить эмпатию, понимать ценность сотрудничества, приносить пользу общему делу.

Каким же образом мы, педагоги, можем уже в дошкольном возрасте повлиять на то, чтобы индивидуальность формировалась, обладая вышеперечисленным набором черт личности?

Наиболее эффективным здесь будет создание взрослым модели общества, в которой ребенок нарабатывал бы навыки общения. Такая модель станет основой для накопления детьми опыта коллективного поведения. Кроме всего прочего, в ребенке будет формироваться ответственность, инициативность, положительная самооценка, достаточный уровень притязаний и позитивное самоощущение, а также принятие себя, как личности.

Итак, с помощью воспитателя должно быть создано особое пространство для взаимодействия детей, в котором они создают те или иные формы общения.

И если первоначально детское игровое сообщество зарождается посредством действий педагога, то в дальнейшем дети начинают все больше проявлять интереса к тому, чтобы стать полноценным его участником.

Происходит это за счет того, что у ребенка происходит формирование такого качества, как общность.

Опираясь на работы А.П.Усовой, которая проводила исследования по раскрываемой нами теме, мы можем дать формулировку понятия общности у детей.

Общность – это качество личности ребенка, появляющееся под влиянием коллектива детей, имеющее самостоятельный ход развития и служащее ребенку инструментом для закрепления его в детской среде; являющееся продуктом

самой жизни среди детей. Наибольшие возможности формирования детского общества обеспечиваются игровой деятельностью [1, с. 18].

Трудно переоценить значение этого качества для человека, ведь его сформированность будет являться одним из важнейших показателей развития его личности. Из-за несформированности этого качества ребенок ощущает себя неинтересным окружающим, разобщенным с ними, отвергнутым.

В дальнейшем, уже во взрослом периоде жизни ему предстоит наверстывать упущенное, но, к сожалению, большинство людей с таким пробелом не могут восполнить его, зачастую просто не понимая, что с ними происходит, относя возникающие проблемы общения к свойствам своего характера или неудачному окружению.

Наличие у детей развитого качества общности дает им возможность развиваться как личность в общении и взаимодействии с другими людьми.

Каким же образом происходит формирование общности у детей, как личного качества и как воспитатель на разных этапах может оказывать непосредственное влияние на его развитие?

В младшем дошкольном возрасте это качество имеет шанс начать формироваться только под влиянием взрослого, который может использовать потребность ребенка в партнере по эмоционально-практическому взаимодействию, основанному на подражании и эмоциональном заражении ребенка, выражаемое в одновременных и одинаковых действиях детей. Воспитатель формирует представления о нормах взаимоотношений в детском сообществе, поощряет появление у малыша устойчивого интереса к деятельности, к сверстникам. Воспитатель следит за созданием дружеской атмосферы, предлагает детям культурные шаблоны для общения.

Постепенно, уже на более позднем этапе, воспитатель подводит детей к началу сотрудничества, которое, в отличие от параллельной игры, означает деятельность ребенка с учетом интересов и потребностей остальных с целью осуществления совместной игровой деятельности. Здесь и происходит зарождение общности, как качества личности. Воспитатель организует детское сообщество, помогает распределить обязанности, учит детей быть отзывчивыми друг к другу, поощряет дружеские взаимоотношения, дети переходят от общения маленькими группами к группам побольше.

Все меньше они используют общение невербальное, переходя к речевой форме.

В дальнейшем происходит как рост самостоятельности, так и становление навыков самоорганизации детей. Они сами объединяются по своему усмотрению в разнообразных видах деятельности. На этом этапе воспитатель от прямого воздействия на детей переходит к косвенным методам руководства детским сообществом.

С возрастом у ребенка появляется потребность в уважении со стороны сверстников, чувство симпатии к ним, желание выглядеть в их глазах определенным образом.

Именно это побуждение ребенка изменять свое поведение, ориентируясь на других детей, на сформированные у них отношения, на игровой замысел, на те нормы и правила, с которыми сначала ознакомливает воспитатель и которые в дальнейшем дети соблюдают уже сами, помогут ему не потеряться и оптимально проявить себя.

Прослеживая таким образом развитие качества общественности у детей от младшего дошкольного возраста до старшего, мы видим, как ребенок начинает воспринимать себя, как личность, у него появляются мотивы, ожидания от других детей, и, по мере становления его внутреннего мира, он начинает испытывать потребность в самовыражении. Это и является объяснением тому, почему ребенок начинает постепенно приспосабливается, чтобы быть и ощущать себя в коллективе определенным образом, появляется некоторая созависимость.

Если воспитатель правильно построил свою работу, то коллектив будет предлагать ребенку нормы и правила, способствующие росту его, как личности и ощущения его себя равным среди равных [2, с. 80].

Если руководство не осуществляется должным образом, то коллектив может влиять на ребенка и отрицательно, подрывая его формирующееся чувство базового доверия к людям и чувства ответственности, потребности в других людях. Такой коллектив способен сделать из ребенка изгоя, не способного взаимодействовать с другими в следствии ощущения им своей разобщенности с окружающими.

В детском игровом сообществе каждый ребенок связан с другими изнутри, но при этом он постоянно проводит сравнение окружающих с собой, может ощущать чувство конкуренции и пытаться использовать других детей в соответствии со своими интересами.

Задача воспитателя – обратить внимание на формирование чувства эмпатии, понимание необходимости сотрудничества, ценности взаимопомощи, именно тогда он сможет направлять развитие коллектива, а на его фоне и личности в верном направлении.

Следует помнить, что качество общественности не зависит от удобных взрослому свойств – дисциплинированности и организованности.

Общественность – качество не врожденное, а воспитуемое, причем воспитывается оно самими детьми в процессе активного взаимодействия. Задачей педагога является помощь в создании и становлении детского коллектива, который, в свою очередь воспитывает в ребенке общественность.

По мере развития качества общественности происходит развитие личности на фоне коллектива и значит это то, что все действия ребенка будут руководствоваться мотивами, нормами и моральными принципами детского игрового сообщества.

Важно отметить то, что через процесс жизни детей в игре воспитатель получает доступ к тем насущным актуальным проблемам, которые волнуют ребенка, которые нужно урегулировать, путь к отношениям детей, иными словами – получает ключ к воспитанию ребенка без принуждения.

Для того, чтоб жизнь в игре не была стихийной, воспитателю необходимо начать с того, чтобы закрепить за этой формой детской жизни время в педагогическом процессе и предусмотреть необходимое содержание этой игры – таким образом воспитатель придает игровой жизни детей своеобразный официальный статус, поддерживает ее и становится участником этой игры.

Это дает ему право корректировать детскую игровую жизнь и возможность самому ребенку быть уже не объектом воспитания. Налицо не ситуация «взрослый-ребенок», а «детское игровое сообщество – ребенок», при которой – взрослый выступает, как помощник, источник креатива и идей.

Мы видим, как идет воспитание коллективом.

Благодаря изменившемуся воздействию на ребенка в системе отношений, которая его устраивает, становится возможно воспитать в нем общительность, готовность проявить сочувствие, оказать помощь, вступить в контакт.

Ребенок становится инициатором общения и поддерживать диалог. Он уже способен договориться о правилах совместной деятельности, подчинить свое поведение законам детской группы, разрешать конфликтные ситуации конструктивно, уступать в одних обстоятельствах, не уступать в других, отстаивать свою позицию с помощью аргументов и убеждения, а не с помощью физической силы, быть дружелюбным и пользоваться в общении правилами этикета. У ребенка развивается потребность в преобразовании окружающего мира, желание действовать сообща, поддерживать инициативу товарища, сговариваться на игру, считаться с мнением других.

Все вышеперечисленное и является проявлениями качества общности.

Следует отметить, что руководство игрой для формирования этих качеств требует глубоких знаний и педагогического мастерства, поскольку здесь необходимо воздействовать на ребенка тактично, незаметно, исподволь, воспитатель должен проникнуться интересами детского игрового сообщества.

Именно такой стиль руководства позволяет полностью избавиться от авторитарного подхода, а как следствие, от многих проблем, например таких, как проблема предпочитаемых детей и детей-изгоев, а также от проблемы, когда одна часть детей развивается успешно, а другая отстает. Педагог должен учитывать происходящие в детском коллективе изменения, ставить и решать задачи, относящиеся как ко всему детскому игровому сообществу, так и к отдельному ребенку. Он должен знать каждого малыша, его интересы, предпочтения, помогать ему в организации его поступков.

Этот стиль руководства является достаточно гибким для того, чтоб не навязывать детям то, что хочет от них взрослый, а действовать, исходя из их интересов, одновременно предлагая им новые знания, умения и навыки коммуникации, способствуя накоплению представлений социального характера, раскрывая вариативность игр, активизирующие свойства и качества, способные дать ребенку возможность почувствовать уверенность в своих силах, освоить первичные представления социального характера, приобщиться к ценностям сотрудничества и взаимопомощи. Чем более общественными становятся дети, тем меньше проявляется необходимость каких-то специальных воспитательных мер по отношению к ним [3, с. 96].

Охватывая вышесказанное, мы видим, что педагог способен повлиять на выполнение социального заказа государства и общества, который они ставят перед дошкольным учреждением – формирование личности, способной реализовать себя, самовыразиться, развиваться в условиях коллектива, успешно взаимодействовать с окружающими его людьми, не забывая учитывать и свои и их интересы, и потребности, способного нести ответственность за себя и своих близких. Все это становится возможным за счет формирования еще в дошкольном возрасте такого качества, как общность, которая является важнейшим фактором, способствующим воспитанию личности в детском коллективе.

Список литературы

1. Усова А. П. Воспитание общественных качеств у ребенка в игре // Психология и педагогика игры дошкольника. М., 1966. 18 с.
2. Аркин Е.А. Дошкольное воспитание. 2018. № 1. 80 с.
3. Усова А. П. Роль игры в воспитании детей. М., 1976. 96 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ДЫХАТЕЛЬНЫХ ТРЕНАЖЕРОВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ФИЗИОЛОГИЧЕСКОГО ДЫХАНИЯ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Такшеева Т.А.

учитель-логопед, Муниципальное бюджетное детское образовательное
учреждение детский сад № 84, Россия, г. Архангельск

В статье физиологическое дыхание рассматривается в качестве основополагающих источников правильной и четкой речи. Использование игровых дыхательных тренажеров мотивирует дошкольников с нарушениями речи активно включаться в занятия. Отмечается, что постановка речевого дыхания влияет не только на развитие правильной речи, но и оказывает непосредственное влияние на формирование личности ребенка.

Ключевые слова: логопедия, физиологическое дыхание, речевое развитие, четкость речи.

Правильное речевое дыхание является основой четкой и хорошей речи, поскольку именно оно источник образования звука и голоса. Причину неправильного звучания речи нужно искать в неверном пользовании речевым дыханием, в излишней перенапряженности мышц голосового и речевого аппарата. Таким образом, цель работы логопеда – научить дошкольников правильному речевому дыханию, в частности, плавному вдоху и длительному выдоху, четкой и ненапряженной артикуляции. При правильном дыхании ребенок четко, громко произносит звуки, говорит выразительно и соблюдает необходимые паузы.

Важно понимать, что речевое дыхание (связанное с процессом речи) имеет существенные отличия от дыхания неречевого:

- Речевое дыхание – произвольное, неречевое – автоматическое;
- При речевом дыхании ребенок дышит через рот, при неречевом – через нос;
- При речевом дыхании вдох совершается быстро, выдох плавный, при неречевом – вдох почти равен выдоху по продолжительности;

Дадим определение понятию «речевое дыхание». Оно «представляет собой систему произвольных психомоторных реакций, тесно связанных с производством устной речи. Характер речевого дыхания подчинен внутреннему речевому программированию, а значит – семантическому, лексико-грамматическому и интонационному наполнению высказывания» [1].

Ученые выделяют три основных вида дыхания:

1. Грудной (верхнерёберный) – дыхание производится в верхнем и среднем отделах грудной клетки, диафрагма участвует слабо. Вдох напряженность, перебор воздуха и утомление голоса.

2. Брюшной (диафрагмальный) – дыхание производится в нижнем отделе грудной клетки. Легкость и быстрота вдоха провоцируют ухудшение звука.

3. Грудобрюшной (диафрагмально-рёберный) – при дыхании работает все дыхательные мышцы, функционируют грудная клетка и брюшной пресс. Наиболее глубокий вид дыхания, он соответствует всем требованиям образования звука.

Дадим определение понятию «речевое дыхание». Оно «представляет собой систему произвольных психомоторных реакций, тесно связанных с производством устной речи. Характер речевого дыхания подчинен внутреннему речевому программированию – семантическому, лексико-грамматическому и интонационному наполнению высказывания» [1, с. 15].

А.А. Гуськова в труде «Развитие речевого дыхания» отмечает, что «дыхание детей с речевой патологией имеет свои особенности. Оно поверхностное, верхне-реберного типа, ритм неустойчив, легко нарушается при физической и эмоциональной нагрузке» [2, с.17]. Таким образом, детям с нарушениями речи следует развивать речевое дыхание и увеличивать объем легких, то есть формировать диафрагмально-рёберный вид дыхания. Кроме того, для формирования речевого дыхания необходимо использовать специальные коррекционные упражнения. В своей профессиональной деятельности учителю-логопеду необходимо использовать упражнения, нацеленные на развитие у детей диафрагмально-рёберного дыхания, при котором вдох и выдох производится с участием диафрагмы и рёбер. На занятиях по технике речи необходимо приучать дошкольников и младших школьников делать вдох ртом через приоткрытые губы с легкой улыбкой на лице. Доказано, что улыбка снимает мышечное напряжение и помогает естественно начать свободную речь.

В своей работе мы используем различные игровые дыхательные тренажеры. Такие упражнения в форме игры повышают интерес детей к дыхательной гимнастике, а значит и к правильной и четкой речи. Эффективное упражнение, которое используется в нашем детском саду, называется «Пёрышко». Детям предлагается положить пёрышко на ладонь, а затем его сдуть – так дошкольники учатся вдыхать и выдыхать через рот. Кроме того, в работе с детьми с нарушениями речи эффективны современные «воздушные» фломастеры, краска в которых выдувается на листок. Они тренируют у детей продолжительный и равномерный выдох, а также помогают формировать сильную воздушную струю через рот. В таком случае дети не просто учатся дышать правильно, а создают необычные рисунки с помощью трафаретов.

Упражнения с мыльными пузырями тоже учат дошкольников с нарушениями речи правильному дыханию – ребенку предлагается выдувать мыльные пузыри. Цель таких занятий – выработать направленную длительную воздушную струю. Дети вдыхают носом, выдыхают плавно и длительно.

Помимо этого, детям нравятся игровые дыхательные тренажеры с использованием воздушных шаров. Можно предложить детям самостоятельно надуть свои шары, такие упражнения тренируют не только сильный и плавный ротовой выдох, но и активируют губные мышцы. Активную дыхательную игру можно провести в завершении занятия, педагог подбрасывает воздушный шарик и вверх и предлагает детям подуть на него, чтобы он не опускался на пол.

Для дыхательных упражнений с дошкольниками используем любые подручные материалы: листья, куски ваты, свистульки, карандаши, бумажные кораблики и другие игрушки. Важно отметить, что перед началом занятия необходимо тщательно проветрить помещение и помнить, что такие упражнения утомляют детей и могут привести к усталости и головокружениям.

Таким образом, логопед должен научить ребенка правильно дышать во время речи: делать глубокий вдох, производить плавный выдох, делать паузы в необходимых местах. В свою очередь плавное речевое дыхание – основа нормального звукообразования, громкости, сохранения плавности и интонационной выразительности речи.

Список литературы

1. Белякова Л.И., Гончарова Н.Н., Шишкова Т.Г. Методика развития речевого дыхания у дошкольников с нарушениями речи / Под ред. Л.И. Беляковой. – М.: Книголюб, 2004.
2. Гуськова А. А. Развитие речевого дыхания детей 3-7 лет. – М.: ТЦ Сфера, 2011.

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ИЗУЧЕНИЯ ИНТОНАЦИОННОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Тарасова А.И.

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

В статье рассматривается дидактический инструментарий изучения интонационной выразительности речи детей, старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Ведь развивать интонацию в дошкольном возрасте очень важно. Статья помогает понять структуру обследования детей 5-6 лет.

Ключевые слова: интонация, общее недоразвитие речи, противопоставление.

Наша статья расскажет о методике изучения интонационной выразительности речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Она будет полезна для воспитателей и логопедов дошкольного образования. Статья полностью раскрывает методику, помогающую выявить нарушения в развитии интонационной выразительности речи.

Так что же такое интонация? Интонация – это сложный комплекс фонетических средств, которые показывают смысловое отношение к сказанному и эмоциональные оттенки речи. Составляющие компоненты интонации – это темп и тембр, мелодика речи и ритм, логические паузы и логическое, фразовое и тактовое ударение. Задача развития выразительности речи, заключается в следующем: усвоение средств выразительности речи, тона речи, тембра голоса и темпа, ударения и силы голоса, интонации. Поэтому, развитие интонационной выразительности речи можно отнести к числу важных задач логопедической работы с детьми дошкольного возраста, которые имеют общее недоразвитие речи.

При нормальном развитии интонационную выразительность речи дети осваивают к пятилетнему возрасту. Как правило, это происходит естественным путем в процессе общения ребёнка со взрослыми. Высокая культура речи влияет на личностные качества ребенка, которые позволяют ему успешно общаться со сверстниками и взрослыми, а также удовлетворять интеллектуальные и эмоциональные потребности и достигать практических результатов [2, с. 64].

Актуальность заключается в том, что интонация – является важным смысло-различительным средством языка, благодаря которому мы выражаем различные коммуникативные цели, которое очень важно сформировать у детей именно в дошкольном возрасте.

Наша задача представить такой дидактический инструментарий, который был бы направлен на изучение развития интонационной выразительности речи у детей 5-6 лет. И с помощью которого, можно выявить нарушения в развитии и формировании интонационной стороны речи.

В диагностике предлагается изучить такие виды интонации: повествовательная, вопросительная и восклицательная.

Для повествовательной интонации характерно спокойное, ровное произношение всего высказывания, например: Ранняя осень. Грачи улетели, лес обнажился, поля опустели. Вопросительная интонация, выражается повышением тона в начале и понижением его к концу высказывания, например: Куда ты идёшь?; Какой у неё голос? Восклицательная интонация, наоборот, выражается повышением тона к

концу предложения, например: Какой у неё голос!; Как она красиво поет!; Настоящее лето! [3]

Таким образом, интонация различает предложения разных типов, отражает нейтральное и субъективное отношение к содержанию высказывания и передаёт разнообразные оттенки эмоций.

При разработке методики, детям было предложено выполнить 5 заданий. При проведении методики все задания были разделены на 2 блока: в первом блоке были представлены три задания по подражанию, а во втором блоке два задания на самостоятельное воспроизведение предложений с различной интонацией.

В первом блоке были представлены такие задания, как:

Задание № 1: Определение наличия повествовательного предложения. Цель задания – выявить возможность детей различать разнообразные интонационные структуры в импрессивной речи.

Процедура исследования: Экспериментатор предлагает ребенку послушать фразу и поднять вверх нужную сигнальную карточку. Так же в данном задании используются карточки с примерами предложений, чтобы показать ребёнку, чем они отличаются.

Инструкция: «Слушай внимательно, если услышишь, что я тебе о чем-то сообщаю и говорю при этом спокойным, ровным голосом – подними карточку с изображением точки; если услышишь, что я о чем-то спрашиваю, задаю вопрос – подними карточку с вопросительным знаком; если услышишь, что я радостно и громко говорю, подними карточку с восклицательным знаком».

Так исследовались все три вида интонации, и всего ребенку было предложено 5 предложений. Чтобы понять различает ли ребенок все три вида интонации, следует обратить внимание на такие критерии оценки: если ребенок понял задание, не путает и поднял карточку с правильным знаком, то можно сказать, что он понимает и может различить эти виды интонации.

Данное задание оценивалось таким образом – Различает интонации:

- полностью различает (3 балла);
- не различает (2 балла);
- затрудняется в переключении с одной интонации на другую (1 балл);
- не смог выделить одну из интонаций; не смог выполнить задание (0 баллов).

Задание № 2: Определение наличия вопросительного предложения. Знакомство с сигнальной карточкой.

Цель задания – изучить возможность детей различать разнообразные интонационные структуры в импрессивной речи.

Процедура исследования: Экспериментатор предлагает ребенку послушать фразу и поднять вверх нужную сигнальную карточку. В данном задании, так же используется вспомогательная карточка.

Инструкция: «Слушай внимательно, если услышишь, что я о чем-то спрашиваю, задаю вопрос – подними карточку с вопросительным знаком».

Материалы: список предложений; карточки со знаками (восклицание, вопрос, повествование); вспомогательная карточка.

При выполнении задания ребенку было предлагается 5 предложений. Чтобы понять выделяет ли ребенок вопросительную интонацию среди других, следует обратить внимание на такие критерии оценки: вопросительная интонация характеризуется повышением тона в начале и понижением его к концу высказывания. Если

ребенок поднял правильную карточку, как указано в задании, а не перепутал ее с другой, то можно сделать вывод, что он понимает вопросительную интонацию.

Данное задание оценивалось таким образом – Различает на слух вопросительную интонацию:

- различает вопросительную интонацию среди других (3 балла);
- наблюдается замена (2 балла);
- не различает (1 балл);
- не смог выполнить задание (0 баллов).

Задание № 3: Определение наличия восклицательного предложения. Знакомство с сигнальной карточкой.

Цель задания – изучение возможностей детей различать разнообразные интонационные структуры в импрессивной речи.

Процедура исследования: Экспериментатор предлагает ребенку послушать фразу и поднять вверх необходимую сигнальную карточку. В 3 задании мы так же используем вспомогательную карточку.

Инструкция: «Слушай внимательно, если услышишь, что я радостно и громко говорю, подними карточку с восклицательным знаком».

Материалы: список предложений; карточки со знаками (восклицание, вопрос, повествование); вспомогательная карточка.

При выполнении задания ребенку было предложено 5 предложений. Чтобы понять выделяет ли ребенок восклицательную интонацию: следует обратить внимание на такие критерии оценки: восклицательная интонация характеризуется повышением тона голоса к концу высказывания и выделение слова, на которое падает логическое ударение. Если ребенок поднял правильную карточку, как указано в задании, то можно сделать вывод, что он понимает восклицательную интонацию и может выделить ее среди других.

Данное задание оценивалось таким образом – Различает на слух восклицательную интонацию, среди других:

- различает восклицательную интонацию среди других (3 балла);
- наблюдается замена (2 балла);
- не различает (1 балл);
- вообще не смог выполнить задание (0 баллов).

Далее рассмотрим 2 блок, в нем представлены уже более сложные задания на самостоятельное воспроизведение, такие как:

Задание № 4: Воспроизведение отраженно фраз с разными интонациями.

Цель – выявить умения ребенка дифференцировать различные интонационные структуры в экспрессивной речи.

Инструкция: «Послушай и повтори с той же интонацией, что и я. Внимательно слушай вопросы, и ответь той же фразой, но с другой интонацией».

Если ребенок не мог справиться с заданием, то ему предлагалась помощь в виде стимульного материала. Чтобы выяснить понимает ли ребенок, чем различаются 3 вида интонации и может ли он их воспроизвести следует обратить внимание на такие критерии: если, ребенок, прослушав заданную фразу, повторил её с той же интонацией, то можно сказать, что он понимает и может воспроизвести данную фразу с нужной интонацией. Так же, при выполнении задания на дифференциацию, мы обращаем внимание на то, умеет ли ребенок выделять другие интонационные структуры.

Данное задание оценивалось таким образом – Противопоставляет интонацию по инструкции:

- умеет противопоставлять интонацию по инструкции (3 балла);
- наблюдается замена (2 балла);
- затруднение в переключении с одной интонации на другую (1 балл);
- не умеет противопоставлять интонацию (0 баллов).

Задание № 5: Воспроизведение отраженно фраз с разными интонациями.

Цель пятого задания – выявить умения ребенка дифференцировать различные интонационные структуры (радость, грусть, испуг, злость, удивление) в экспрессивной речи.

Инструкция: «Произнеси за мной одну и ту же фразу с разной интонацией: удивленно, радостно, грустно, зло, испуганно».

Материалы: карточка с эмоциями.

Чтобы понять различает ли ребенок интонационные структуры в экспрессивной речи, мы должны обратить внимание на силу голоса (Чувство испуга, радости выражается сильным голосом, а горестное чувство – слабым), на его интенсивность и темп. Если ребенок умеет дифференцировать эти интонационные структуры, значит можно сказать, что он понимает, чем они отличаются между собой, и может их воспроизвести [1, с. 319].

Данное задание оценивалось таким образом – Умеет сказать одну фразу с разной интонацией:

- умеет выражать разную интонацию (3 балла);
- затруднение в переключении с одной интонации на другую (2 балла);
- путает интонации (1 балл);
- не может сказать фразу с разной интонацией (0 баллов).

Наша задача выявить, что именно и какие компоненты интонации нарушены у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Для этого мы выделяем такие уровни оценки, отдельно для каждого задания:

- Высокий уровень (от 13 до 15 баллов)
- Средний уровень (от 8 до 12 баллов)
- Низкий уровень (от 0 до 7 баллов)

Для данной методики был подобран речевой материал в виде предложений, разных для каждого задания:

Заданий №1: – На улице очень холодно. – Ах, какая красивая картина! – Медведь спит в берлоге. – Белка грызет орешки. – Ты съел кашу?;

Заданий №2: – Кошка спит на солнышке. – На улице сильный дождь! – Ты пойдешь сегодня гулять? – Я люблю мороженое. – Ты хорошо себя вел?;

Заданий №3: – Какой солнечный день! – Ты хочешь поиграть в мячик? – Пойдем в магазин? – Пора ложиться спать. – Я очень ждал этот день!;

Заданий №4: – Солнце светит. Солнце светит? Солнце светит! – Сверкает молния. Сверкает молния? Сверкает молния! – Снег идет! Снег идет? Снег идет. – Я пойду в гости! Я пойду в гости. Я пойду в гости? – Мама пришла. Мама пришла! Мама пришла?

Заданий №5: – На улице светит солнце.

Мы считаем что, данная методика изучения дает возможность выявить уровни развития и сформированности интонационной выразительности речи у детей дошкольного возраста. А вспомогательные материалы, позволяют в полной мере оценить возможности детей и немного облегчить выполнение заданий.

Список литературы

1. Архипова Е.Ф. Стертая дизартрия у детей: учебное пособие. – М.: АСТ: Астрель, 2006. – 319 с.
2. Максаков А.И. Воспитание звуковой культуры речи у дошкольников: пособие для педагогов дошкольных учреждений. 2-е изд. – М.: Мозаика-Синтез, 2005. – 64 с.
3. <http://5fan.ru/wievjjob.php?id=89022>

ИНТЕГРАЦИЯ СТАНДАРТОВ WORLDSKILLS В СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Темняткина О.В.

доцент кафедры проектного управления, канд. пед. наук, доцент,
Институт развития образования Свердловской области, Россия, г. Екатеринбург

Ориентация среднего профессионального образования на требования международных профессиональных стандартов, в том числе чемпионата WorldSkills, актуализируют проблему включения данных требований в систему работы педагогов профессиональных образовательных организаций. В статье представлены подходы к корректировке рабочих программ преподавателей и мастеров производственного обучения на основе стандартов WorldSkills.

Ключевые слова: совершенствование системы среднего профобразования, требования чемпионата WorldSkills, корректировка рабочих программ педагогов

В соответствии с Распоряжением Правительства РФ от 3 марта 2015г. №349-р «Комплекс мер, направленных на совершенствование системы среднего профессионального образования, на 2015-2020 гг.» предполагается совершенствование системы среднего профессионального образования по результатам проведения чемпионатов профессионального мастерства, всероссийских олимпиад и конкурсов по перспективным и востребованным профессиям и специальностям, в том числе национального чемпионата «Ворлдскиллс Россия». [3] В целях внедрения международных стандартов подготовки высококвалифицированных кадров с учетом передового международного опыта WorldSkills International/WorldSkills Russia (далее – WSI/WSR)», с учетом профессиональных стандартов и интересов работодателей в части освоения дополнительных видов профессиональной деятельности, обусловленных требованиями к компетенции WSR необходимо проектировать и корректировать основные и дополнительные профессиональные программы, реализуемые в профессиональных образовательных организациях.

Модель WorldSkills основывается на следующих принципах:

– **практикоориентированность** – практическая работа проводится в ситуации максимально приближенной к реальной профессиональной ситуации.

– **равенство всех участников** – правила соревнований и условия проведения должны быть едины и равны для всех участников.

– **открытость** – тестовые задания и критерии оценки должны быть заранее известны.

– **объективность оценки** – система оценки результата должна быть непредвзятая (желательно электронная) и основанная на первичной информации, полученной от каждого эксперта, в ходе соревнований должны оцениваться все выбранные критерии. На это отводится не меньше 16 и не больше 22 часов чистого соревновательного времени.

– **независимость оценки** – в процесс оценки критериев должны быть вовлечены максимально возможное количество специалистов и экспертов [2].

Разработанные по модели WSI/WSR основные и дополнительные профессиональные программы должны обеспечить:

- усиление практико-ориентированной составляющей образовательного процесса, направленной на формирование компетенций выпускника в области участия во всероссийских и международных конкурсах профессионального мастерства, в том числе проводимых WorldSkills Russia / WorldSkills International по компетенциям;
- подготовку выпускников к прохождению независимой оценки квалификаций и работе на профильных предприятиях в регионах Российской Федерации и за рубежом.

Знакомство с требованиями WorldSkills к компетенциям в соответствии с профилем профессиональной подготовки начинается с работы с материалами сайта <http://worldskillsrussia.org/>, в частности, необходимо познакомиться с Техническим описанием и Инфраструктурным листом [2].

Необходимо сравнить ФГОС СПО по избранной ОПОП и содержание заданий WorldSkills по профильным по отношению к ОПОП компетенциям WorldSkills, внести необходимые уточнения, доформулировать «недостающие» в ОПОП позиции в соответствии с требованиями стандартов WorldSkills. Для этого заполняется таблица: требования к знаниям, умения, навыкам к профессиональным компетенциям WorldSkills переносятся в таблицу и заполните требования Основной профессиональной образовательной программы по профилю обучения с учетом требований WorldSkills. Учет требований WorldSkills выделите курсивом. Учет требований может осуществляться дополнениями в темы рабочей программы учебной дисциплины или междисциплинарного курса. Если эти дополнения требуют дополнительного времени, необходимо пометить эту особенность в таблице курсивом [1].

Приведем пример для ОПОП «Парикмахерское искусство» (табл. 1).

Таблица 1

**Учет требований по компетенции WorldSkills «Парикмахерское искусство»
в Основной профессиональной образовательной программе**

Знание, понимание, умение по модели WorldSkills	Наименование УД и ПМ с учетом требований WorldSkills
1	2
Организация рабочего пространства и рабочий процесс	
Участник конкурса должен знать и понимать:	
Назначение, применение, уход и техническое обслуживание всего оборудования, а также правила безопасности.	ПМ 01 Организация и выполнение технологических процессов парикмахерских услуг
Назначение, применение, уход и возможные риски, связанные с использованием различных средств и химических составов.	ОП 06 Материаловедение (добавить в умения «выполнение парикмахерских услуг» <i>в рамках заданного времени, добавить в умения «составление технологических карт»</i>)
Симптомы и причины проблем и заболеваний волос и кожи головы.	ОП 05. Основы анатомии и физиологии кожи и волос (<i>Вставить данную тему /раздел/ в рабочую программу</i>)
Время, необходимое для выполнения каждой процедуры.	ПМ 01 Организация и выполнение технологических процессов парикмахерских услуг

1	2
Существующие правила безопасности и Санитарно-гигиенические нормы.	ОП.04. Санитария и гигиена парикмахерских услуг
Важность защиты окружающей среды и заботы об экологии.	<i>За счет вариативной части добавить учебную дисциплину «Экологические основы природопользования»</i>
Участник конкурса должен уметь: Подготавливать рабочее место и следить за тем, чтобы оно было чистым, безопасным и комфортным.	ПМ 01 Организация и выполнение технологических процессов парикмахерских услуг
Планировать, подготавливать и выполнять каждую процедуру в рамках заданного времени.	ПМ 01 Организация и выполнение технологических процессов парикмахерских услуг

Учет требований может предполагать выделение отдельной вариативной учебной дисциплины или вариативного профессионального модуля.

Данные изменения вносятся во все разделы рабочей программы учебной дисциплины или профессионального модуля. При необходимости следует разработать рабочую программу вариативного модуля, при этом должны быть сформулированы дополнительные вариативные профессиональные компетенции и определены базы практики.

При разработке фонда оценочных средств профессионального модуля в основной профессиональной образовательной программе необходимо принимать во внимание рекомендации модели чемпионата WorldSkills. Задания на чемпионате включают только практическую работу. Проверка теоретических знаний не проводится, практическая работа осуществляется в ситуации максимально приближенной к реальной профессиональной ситуации. Практическая работа предполагает выполнение заданий по принципу «здесь и сейчас», например, за несколько часов, отводимых для выполнения задания по компетенции «Столярное дело» изготовить табурет со сложной деталью. Характер заданий известен участникам чемпионата за шесть месяцев, это позволяет отработать до автоматизма все практические операции. Однако накануне проведения состязаний председатель жюри имеет право внести в задания изменения не более 30 процентов. Изменения предполагают наличие неизвестного компонента, который заставляет конкурсанта принимать решения в неподготовленной, нестандартной ситуации. Например, для участников по компетенции «Поварское дело» это может быть черный ящик с неизвестным ингредиентом, который нужно использовать при приготовлении блюда, по компетенции «Мастер отделочно-строительных работ» выложить плиткой рисунок на стене криволинейной формы, по компетенции «Автомеханик» дается задание отремонтировать автомобиль, который участник соревнований видит впервые и т.д. [2].

Учесть требования стандартов WorldSkills – с одной стороны отточенность практических операций, с другой стороны – творческий подход, предполагающий умение конкурсанта перестраиваться, находить решение в нестандартной ситуации – позволит такой оценочный лист, который предполагает включение тех и других показателей. Например, по профессиональному модулю «Диагностика автомобиля» по основной профессиональной образовательной программе «Автомеханик» экспертный лист может выглядеть таким образом (табл. 2).

Таблица 2

**Лист эксперта по профессиональному модулю «Ремонт автомобиля»
по основной профессиональной образовательной программе «Автомеханик»**

Уровни деятельности	Критерии	Макс балл	Баллы участников				Сумма баллов эксперта
			1	2		10	
Эмоционально-психологический	Проявляет эмоциональную устойчивость при выполнении работы	4					
	Проявляет умение создавать производственную обстановку	8					
Регулятивный	Подготавливает необходимые инструменты	4					
	Соблюдает меры безопасности при выполнении задания.	4					
	Соблюдает требования технических условий	4					
Социальный	Владение специальной терминологией, точность формулировок.	8					
	Соблюдает правила культуры общения при взаимодействии с экспертами	4					
Аналитический	Выполняет практическое задание, учитывая технологическую последовательность	4					
	Выполняет практическое задание, используя соответствующее оборудование и оснастку	4					
	Соблюдает нормативы времени на выполнение задания.	4					
Творческий	Владеет современными технологиями ТО и Р автомобиля	8					
Самосовершенствования	Демонстрирует клиенту выполнения практического задания в соответствии с правилами профессионального общения.	4					
	Самооценка результата работы при собеседовании адекватна экспертной	10					

Следует обратить особое внимание на опыт использования системы штрафных баллов при оценке конкурсных заданий WorldSkills. Например, штрафные баллы начисляются за нарушение правил безопасности, за несоответствие внешнего вида мастера принятым стандартам отрасли, за неправильное держание инструмента, за беспорядок на рабочем месте и т.п. На наш взгляд, данный опыт следует использовать в оценке результата освоения профессиональных модулей.

Наилучшей формой оценки итогов освоения профессионального модуля и в целом основной профессиональной образовательной программы по профессии или специальности является демонстрационный экзамен. Демонстрационный экзамен в рамках промежуточной или итоговой государственной аттестации – это процедура, которая предусматривает оценку умений решать практические задачи профессиональной деятельности на примере выполнения участниками практической работы. Целью введения данной процедуры является обеспечение независимости оценочных процедур и соотнесение результатов освоения программы с новыми вызовами и трендами мировой экономики и современными требованиями международных стандартов и передовых технологий.

Демонстрационный экзамен может заменить государственный экзамен, который образовательной учреждение может включить в положение об итоговой аттестации, однако необходимо учитывать, что проведение демонстрационного экзамена в соответствии с требованиями компетенций WorldSkills требует больших материальных и организационных затрат. Возможность использовать от 100% до 75% или 25%

заданий чемпионата позволит профессиональным образовательным учреждениям постепенно внедрять требования чемпионата в оценочные процедуры промежуточной и итоговой аттестации обучающихся. Результаты демонстрационного экзамена, проводимого по модели WorldSkills вносятся в национальную систему CIS, которая определяет рейтинг профессиональной образовательной организации.

Формированию профессиональных и общих компетенций будет способствовать организация практики обучающихся и стажировки преподавателей и мастеров производственного обучения на предприятиях, реализующих передовые инновационные технологии. Для оценки уровня сформированности общих и профессиональных компетенций по завершению освоения профессионального модуля или всей основной профессиональной образовательной программы необходимо привлекать независимых экспертов – представителей работодателей, применяющих современные международные стандарты и передовые технологии, и представителей других профессиональных образовательных организаций, имеющих опыт подготовки участников соревнований по модели WorldSkills.

Корректировка основной профессиональной образовательной программы в соответствии с требованиями компетенций WorldSkills предполагает творческий подход к внедрению стандартов чемпионата. Педагоги профессиональных образовательных организаций должны уметь увидеть инновационный потенциал стандарта ФГОС СПО по своей профессии или специальности, найти нестандартные решения для освоения обучающимися профессиональных и общих компетенций на уровне, учитывающем передовой опыт мировых стандартов экономики.

Такая работа должна быть проведена в связи с введением стандартов ФГОС СПО четвертого поколения, которые предполагают также учет требований и профессиональных стандартов по профессии или специальности, в целях внедрения международных стандартов подготовки высококвалифицированных кадров с учетом передового международного опыта в рамках чемпионата WorldSkills.

Список литературы

1. Методические рекомендации – разъяснения по разработке дополнительных профессиональных программ на основе профессиональных стандартов, направленные Письмом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22.04.2015г. №ВК–1032/06.
2. Материалы сайта: <http://worldskillsrussia.org/>
3. Распоряжение Правительства РФ от 3 марта 2015г. №349-р «Комплекс мер, направленных на совершенствование системы среднего профессионального образования, на 2015-2020 гг.».

СЕМЕЙНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Устинова Н.А.

доцент кафедры психологии образования, кандидат психологических наук,
Уральский государственный педагогический университет, Россия, г. Екатеринбург

Лазаренко Г.М.

магистрант кафедры психологии образования института психологии,
Уральский государственный педагогический университет, Россия, г. Екатеринбург

В статье рассматривается аддиктивное поведение подростков, семейные детерминанты аддиктивного поведения. Представлен анализ семейных детерминант: неблагоприятные стили семейного воспитания, конфликты в семье, неполные семьи.

Ключевые слова: аддиктивное поведение, аддикции, подростки, семейные детерминанты.

В условиях современного общества наблюдается существенное возрастание масштабов возникновения и развития различных форм зависимого или аддиктивного поведения (аддикций) у подростков: химические формы аддиктивного поведения (наркотическая, алкогольная зависимости, курение, токсикомания), нехимические формы (интернет-зависимость, игровая зависимость (гэмблинг), анорексия, булимия и др.).

Современные аддикции имеют тенденцию к усложнению, изменению и модернизации. В связи с ускоряющимся информационно-техническим прогрессом, молодое поколение все более втягивается в новые, интересные для себя виды деятельности (например, развитие компьютерных, игровых технологий, социальных сетей, появление планшетов, смартфонов). Прослеживается тенденция к коморбидности аддикций.

С каждым годом увеличивается количество людей, страдающих зависимостями, а также зависимое поведение выявляется у все более молодых людей. В частности, все большее количество подростков обнаруживают склонность к интернет-зависимости. Возрастной порог начала использования интернет-ресурсов значительно снизился, современные дети осваивают гаджеты и планшеты уже начиная с возраста от 1 года.

Аддикция (зависимость) – (англ. addictive – захватывающее (поведение), лат. addictus – слепо преданный, полностью, пристрастившийся к чему-либо, обреченный, поработанный, целиком подчинившийся кому-либо) ощущаемая человеком навязчивая потребность в определенной деятельности.

В настоящее время не существует одного общепринятого определения для термина «аддиктивное поведение». Различными авторами дается множество понятий аддиктивного поведения, при этом выделяются те или иные особенности проявления аддикции.

Наиболее полным и точным представляется определение, предложенное Смирновым А.В.: «Аддиктивное поведение – рецидивирующее, компульсивное, ясно и рационально не мотивированное, не поддающееся контролю побуждение к совершению определенных действий или поступков, конечной целью которых является получение субъективного физического и психологического удовольствия, источником которого могут выступать как ПАВ, так и различные виды деятельности, опредмечивающие аддикцию» [7, с. 41].

При этом для разных форм аддиктивного поведения характерны одинаковые личностные характеристики аддиктов, базовые психологические компоненты аддикций. Большинство исследователей сходятся во мнении, что человек, изначально склонный к зависимости (имеющий предрасполагающие к этому личностные черты), с большой долей вероятности найдет деятельность либо объект, которые станут для него аддиктивным агентом.

Подростки гораздо быстрее взрослых людей приходят к психической деградации при появлении аддикций, что связано с интенсивным физиологическим развитием в этом возрасте, гормональной перестройкой организма, высокой скоростью протекания физиологических процессов в организме, с незрелостью нервной и других систем организма, с незрелостью психики.

Научные исследования в области возникновения и развития аддикций с точки зрения различных концепций показывают, что несмотря на серьезное влияние на личность социально-экономических факторов (социальное окружение, уровень

жизни и др.), особая, ключевая роль в формировании и прогрессировании аддиктивного поведения принадлежит институту семьи.

Большое влияние на процесс формирования личности оказывает удовлетворение основных потребностей ребенка в семье, насколько правильно проявляются родительские позиции с точки зрения развития и воспитания детей [8, с. 15].

Наличие в семье деструктивных взаимоотношений, патологизирующих стилей воспитания, девиантное поведение отдельных членов семьи, частые конфликты и иные семейные дисфункции оказывают первоочередное негативное воздействие на ребенка, что в дальнейшем служит основой для формирования личности, склонной к зависимости.

Так, автор Пережогин Л. О. среди других факторов, приводящих к зависимости, выделяет «семейный микросоциальный фактор», который включает: злоупотребление ПАВ членами семьи, алкоголизм или наркоманию ближайших родственников, аномальные, дисфункциональные стили воспитания, высокий уровень стресса в семье, семейную нестабильность, несоблюдение членами семьи социальных норм и правил, отсутствие чувства принадлежности к семье...» [6].

По мнению авторов Ц.П. Короленко и Н.В. Дмитриевой, лица со склонностью к аддикциям в детстве не были научены правилам установления эмоциональных контактов с окружающими. Они воспитывались в семьях, где «эмоциональная близость между членами семьи существовала не в реальности, а только на словах» [4, с. 32].

«Семейные факторы, способствующие... инициации и последующему злоупотреблению алкоголем, в основном совпадают с факторами, приводящими к формированию детско-подростковых невротических расстройств, психосоматических заболеваний, суицидального поведения, школьных дезадаптаций... Известно также, что среди патогенных ситуаций, являющихся причиной психической травматизации при указанных расстройствах, выделяются, прежде всего, конфликтные отношения в семье, искажения родительско-детских отношений» [1, с. 24].

Исследователи выделяют различные семейные детерминанты аддиктивного поведения, рассмотрим подробнее некоторые из них.

Искажение детско-родительских отношений, приводящее подростка к зависимому поведению, часто возникает на фоне неблагоприятного стиля семейного воспитания.

Стилем семейного воспитания называют систему приемов и средств, а также характер взаимодействия родителей и детей.

К неблагоприятным стилям семейного воспитания авторы Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольская И.М. относят неустойчивый стиль, жестокое обращение с детьми, потворствующую гиперпротекцию, доминирующую гиперпротекцию, эмоциональное отвержение [9, с. 75].

Автором В. И. Гарбузовым выделено три типа неблагоприятного воспитания: эмоциональное отвержение, гиперсоциализирующее воспитание, эгоцентрическое воспитание [2, с. 66].

Установлено, что неустойчивость стиля воспитания способствует формированию таких черт характера, как упрямство, склонность противостоять авторитету, и это является частой ситуацией в семьях подростков с отклонениями характера [5, с. 159].

Также акцентуации и расстройства личности родителей нередко определяют, являются первопричинами определенных нарушений в воспитании детей.

Все происходящее в детстве интернализируется и оказывает сильное влияние на смысл дальнейшего существования человека. Особенно это касается травмирующих психику событий, происходящих в период, когда у ребёнка еще нет возможности для символизации и интеграции этих состояний. Эти неинтегрированные состояния и связанные с ними чувства навсегда остаются в подсознании. Значение имеет характер воспитания ребёнка, связанный с пренебрежением к нему, отсутствием эмоциональной поддержки, насилием, жесткостью и отсутствием эмпатии [4, с. 52]. Авторы отмечают, что патологизирующие стили воспитания часто формируют предрасположенность личности к аддикциям.

Конфликты в семье также относятся к семейным детерминантам аддиктивного поведения подростков.

Конфликт означает столкновение противоположно направленных целей, интересов, позиций, мнений, желаний, которые не могут быть удовлетворены одновременно.

В любой семье, в том числе и в благополучной, иногда могут случаться конфликты между членами семьи. Но если конфликты бывают нечасто, если супруги стремятся разрешить их как можно быстрее, а также если в конфликтах между супругами не участвуют дети, то данная ситуация может рассматриваться в качестве нормативной.

При ненормативной ситуации конфликты в семьях могут возникать по незначительным поводам, сопровождаться продолжительными ссорами, спорами со взаимными оскорблениями и обвинениями. Следствием является возрастание напряжения, которое может носить затяжной, хронический характер. Такие столкновения не приводят к конструктивным решениям, поскольку вызывают негативные эмоциональные переживания всех членов семьи. Данные конфликты отрицательно сказываются на семейном мироощущении ребенка, ведут к разрушению семейных отношений.

Также существуют семьи, в которых конфликты не вербализуются, существуют скрыто, глубоко внутри, супруги не стремятся к обсуждению проблемы. Открытых, явных ссор и споров нет, и внешне семья производит впечатление благополучной, однако хроническое недопонимание, отсутствие эффективных коммуникаций между супругами, стремление избегать обсуждений приводят к дисгармонизации семейных отношений.

В таких открыто и скрыто конфликтных семьях у детей, как правило, формируются негативные личностные черты (неуверенность в себе, агрессивность и др.), которые впоследствии могут привести ребенка, подростка к аддиктивному поведению в попытке уйти от неустраивающей его реальности.

Любые конфликты, возникающие в семье между супругами на глазах у ребёнка, представляют для него травмирующую ситуацию, которая может стать источником повышенной возбудимости, тревожности, страха, источником различных неврозов и психических заболеваний. Подростки преждевременно разочаровываются в человеческих отношениях и не приобретают положительного опыта сотрудничества.

Подростки в ситуации регулярных семейных конфликтов попадают в группу риска развития аддикций, могут стремиться уйти от неустраивающей их объективной реальности, получить положительные эмоции не в семье, а иным способом: например, через употребление ПАВ в группе сверстников либо путем погружения в виртуальный мир.

Неполную семью можно обозначить в качестве еще одной детерминанты аддиктивного поведения.

Неполная семья – это семья, в которой отсутствует один из супругов по причинам развода, ухода из семьи, смерти. В настоящее время в России подавляющее большинство неполных семей – это семьи, в которых отсутствует отец. С каждым годом отмечается увеличение количества таких семей.

Психологический климат неполной семьи во многом определяется болезненными переживаниями, возникшими вследствие утраты (ухода) одного из родителей.

Как отмечалось выше, большинство неполных семей возникают по причине ухода отца. При этом матерям не всегда удаётся сдерживать и скрывать своё раздражение по отношению к отцу, а разочарование и недовольство нередко бессознательно проецируется на общего ребенка.

Возможна и ситуация, когда мать подчёркивает роль безвинной жертвы, в которой оказался ребёнок. При этом она стремится с избытком восполнить недостаток родительской заботы и ребенок попадает в ситуацию гиперопеки (неблагоприятного стиля воспитания).

Во любых подобных случаях воспитательная атмосфера семьи искажается и отрицательно сказывается на становлении личности ребёнка.

В неполных семьях психосексуальное развитие ребенка отличается противоречивостью, в отсутствие одного из родителей ребёнок лишён возможности полноценного формирования стереотипа поведения своего пола, затруднено формирование полноценной гендерной идентичности.

Дети, воспитывающиеся без отца, часто имеют пониженный уровень притязаний, у них отмечается повышенная тревожность, чаще встречаются невротические симптомы, повышенная агрессивность как следствие депривации, неуверенность в себе.

Исследователи отмечают повышенный уровень агрессивного и отклоняющегося поведения у подростков из неполных семей: «Анализ... выявил повышенный уровень агрессивности и отклоняющегося поведения у подростков из неполных семей по сравнению с подростками из полных семей» [3, с. 177].

О значении неполных семей в возникновении и развитии аддиктивного поведения у подростков свидетельствуют и исследования других авторов: «Данные семейных генограмм выявили, что среди девушек, злоупотребляющих алкоголем, в 89% случаев семья больных девушек неполная, развод у родителей приходился на возраст дочери от 1 года до 11 лет, средний возраст на момент развода по группе составил 4 года» [1, с. 25].

Таким образом, предпосылки для возникновения аддиктивного поведения у подростка следует искать в семейной системе, в микросоциуме, окружающем ребенка с самого раннего детства. Полученный в детстве опыт оказывает глубокое, основополагающее влияние на дальнейшее взросление ребенка, на его личность.

Рассмотренные в данной статье семейные детерминанты аддиктивного поведения подростков, такие как: неблагоприятные стили семейного воспитания, неполные семьи, конфликты в семье, путем формирования в подростке импульсивности, некомформности в сочетании со слабой приверженностью к достижению социально значимых целей, неуверенности в себе, заниженной самооценки, внешнего локуса контроля, чувства социальной отчужденности, повышенного уровня стресса и отсутствия навыков преодоления трудностей, неумения устанавливать и поддер-

живать эмоционально-теплые отношения, приводят к тому, что у подростка может развиваться аддиктивное поведение.

Список литературы

1. Александрова Н.В. и др. Аддиктивное поведение детей и подростков: механизмы формирования и превенция: монография – Омск : Изд-во ОмГТУ, 2013.
2. Васягина Н.Н. Специфика и условия эффективности воспитательной деятельности родителей // Педагогическое образование в России. 2013. №1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-i-usloviya-effektivnosti-vospitatelnoy-deyatelnosti-roditeley> (дата обращения: 15.02.2018)
3. Воробьева К. А. Влияние особенностей детско-родительских отношений на генезис агрессивных установок личности у подростков из полных и неполных семей // Известия ПГУ им. В.Г. Белинского. 2012. №28. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-osobennostey-detsko-roditelskih-otnosheniy-na-genezis-agressivnyh-ustanovok-lichnosti-u-podrostkov-iz-polnyh-i-nepolnyh-semey> (дата обращения: 17.01.2018)
4. Короленко Ц.П., Дмитриева Н.В. Психосоциальная аддиктология. Новосибирск, Издательство «Олсиб», 2001.
5. Лидерс А.Г. Психологическое обследование семьи: учебное пособие-практикум для студ. фак. психологии высш. учеб. заведений – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2007.
6. Пережогин Л.О. Диагностика степени риска формирования наркозависимости у несовершеннолетних Первичная профилактика наркозависимости. <http://www.otrok.ru/teach/narko/narkozav.htm>
7. Смирнов А.В. Базовые психологические компоненты аддиктивного поведения в структуре интегральной индивидуальности. Диссертация на соискание степени доктора психологических наук, на правах рукописи, Екатеринбург, 2015. http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/34174/1/urgu1460_d.pdf
8. Устинова Н.А., Бармина А.О., Утробина А.А. Влияние особенностей семейного воспитания на развитие делинквентного поведения подростков // Актуальные проблемы психологии личности [Текст]: сборник научных трудов / Урал. гос. пед. ун-т ; под науч. ред. Е. А. Казаевой. – Екатеринбург : [б. и.], 2017. – Вып. 14.
9. Эйдемиллер Э. Г., Добряков И. В., Никольская И. М. Семейный диагноз и семейная психотерапия. Учебное пособие для врачей и психологов. Изд. 2-е, испр. и доп. – СПб.: Речь, 2006.

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Ухалова Е.В.

студентка направления подготовки «Педагогическое образование»,
Ишимский педагогический институт им. П.П. Ершова (филиал)
Тюменского государственного университета, Россия, г. Ишим

В статье излагаются результаты педагогического исследования, посвященного разработке моделей исследовательских умений и навыков, формируемых в начальной школе.

Ключевые слова: исследовательская деятельность, исследовательские умения, младшие школьники, моделирование учебной деятельности.

Мир меняется очень быстро, и это заставляет современную психологию изучать роль и значение исследовательского поведения в жизни человека, а педагогике ориентировать на активное внедрение в образовательный процесс методов обучения исследовательской работе. Вполне понятно, что в умениях и навыках ведения исследовательского поиска нуждаются не только те, чья жизнь связано с научной деятельностью. Они необходимы каждому человеку.

Анализ психолого-педагогической и методической литературы свидетельствует о том, что различные аспекты учебно-исследовательской деятельности учащихся интересовали многих ученых. Однако, анализ практической деятельности общеобразовательных учреждений свидетельствует, что учебный процесс в значительной части учебных заведений продолжает оставаться репродуктивным по своему характеру, а исследовательские умения отсутствуют даже у выпускников. Проблема, по нашему мнению, заключается в отсутствии системного подхода к работе по формированию исследовательских умений в начальной школе, в такой ее организации, которая обеспечивала бы, во-первых, планирование формирования исследовательских умений у младших школьников, учитывая сквозной характер процесса, во-вторых, позволяла бы создать простую и удобную систему контроля.

Исследовательская активность – это естественное состояние ребенка. Она направлена на познание мира и основана на стремлении познавать. Именно это внутреннее стремление к познанию путем исследования приводит исследовательское поведение и создает условия для исследовательского обучения.

Исследование – это процесс поиска неизвестного, новых знаний, один из видов познавательной деятельности. Исследовательское обучение формирует у учащихся способность самостоятельно, творчески осваивать новые способы деятельности в любой сфере человеческой культуры. Исследовательский метод обучения – это организация поисковой познавательной деятельности детей путем постановки педагогом познавательных и практических задач, требующих самостоятельного творческого решения [2]. С помощью этого метода учеников привлекают к самостоятельным и непосредственным наблюдениям, на основе которых они устанавливают связи предметов и явлений действительности, делают выводы, познают закономерности.

Выполнение исследовательских работ, по сравнению с другими формами учебной деятельности, позволяет наиболее эффективно и постепенно осуществить переход от традиционного подхода в обучении новому, продуктивному обучению. Именно исследовательский подход в обучении направлен на развитие универсальных способностей и компетенций учащихся: способности к самообучению; умению ориентироваться в информационном пространстве; умение видеть, понимать и решать проблему; умение самостоятельно конструировать свои знания, интегрируя информацию из различных научных сфер; умение критически мыслить.

Овладения младшими школьниками на доступном уровне исследовательской деятельностью обуславливает необходимость формирования у них исследовательских умений. На современном этапе развития образования учителя должны [5, с. 36]:

- включить младших школьников в самостоятельное решение учебных задач и помочь почувствовать удовольствие от исследовательской деятельности;
- целенаправленно формировать мышление, развивать интеллектуальные умения, иначе говоря, обучение умственных умений, процессов познавательного поиска. Главным в развитии интеллектуальных умений стало критическое мышление;
- создать условия для развития личности, ее самоопределения и самореализации, а также успешной социализации.

Учитывая срок обучения в начальной школе и важность отдельных способов деятельности для детей младшего школьного возраста, необходимо выделить группы таких действий, которые являются важнейшими, незаменимыми в структуре каждого исследовательского умения и доступными для усвоения на начальном этапе обучения.

Система формирования исследовательских умений выстраивается по следующим направлениям [3, с. 67]:

1. Умение осознавать проблему

Нельзя требовать от ребенка, чтобы он, начиная исследование, четко сформулировал проблему. Сама формулировка проблемы часто возникает лишь тогда, когда проблема уже решена. Не нужно требовать ясной формулировки проблемы, четкого определения цели. Достаточно ее общей приблизительной характеристики.

2. Умение задавать вопросы

В процессе исследования вопрос играет ключевую роль. Вопрос нацеливает мышление ребенка на поиск ответа, таким образом вызывает потребность в познании.

3. Умение выдвигать гипотезы

Гипотеза – это знание предвиденное, но не доказанное логически и не подтвержденное опытом.

4. Умение давать определения понятиям

Определить понятие – означает указать, что оно означает, выявить признаки, которые ему принадлежат. Цель определения понятия заключается в уточнении их содержания понятий.

Приемы определения понятий:

1) описание – предусматривает перечисление внешних черт предмета с целью отличия его от сходных с ним предметов;

2) характеристика – предусматривает перечисление лишь некоторых внутренних, существенных свойств объекта исследования (человека, явления, предмета), а не только их внешнего вида;

3) разъяснения на примере – используют тогда, когда легче привести пример, иллюстрирующий это понятие, чем дать его определение с помощью родового или видового отличия;

4) сравнение – позволяет выявить сходство или различие предметов. Сравнение требует сформированности ряда умений, в число которых входят:

- умение классифицировать. Классификация – операция распределения понятий по определенным признакам;

- умение наблюдать. Наблюдение – вид восприятия, который характеризуется целеустремленностью. Для того чтобы наблюдение стало возможным, надо иметь наблюдательность;

- умения и навыки проводить эксперимент. Эксперимент – важный метод исследования. Любой эксперимент предусматривает проведение каких-либо практических действий с целью проверки и сравнения [5];

- умение высказывать суждения и делать умозаключения. Суждение – высказывание о предметах или явлениях, состоящее из утверждения или отрицания чего-нибудь;

- умение делать выводы;

- умение составлять тексты. Особый вид умений – умение работать с текстом или с книгой.

Навыки исследовательской деятельности формируют постепенно. Опираясь на требования ФГОС и ПООП начальной школы, мы составили перечень исследовательских умений и навыков, которые должны быть выработаны у учеников 1-4 классов при условии развития у них исследовательских способностей (таблицы 1-4).

Таблица 1

Развитие исследовательских умений и навыков в первом классе

Умение	Навык
1. Умение видеть проблемы	намечает основное в практическом задании
	выделяет ударный слог
	определяет главное в мультфильме, тексте
2. Умение задавать вопросы	отвечает на ряд вопросов по общей теме, отвечает на вопрос «почему?»
	использует средства наглядности как образную опору
3. Умение выдвигать гипотезы: учится видеть противоречия и выражает мысли о возможном решении	
4. Умение давать определения понятиям	выполняет сравнение в одном направлении (отличие или сходство)
	сравнивает по форме, размеру, назначению
5. Умение классифицировать предметы	классифицирует слова в группы по их содержанию
	выделяет лишнее слово среди группы слов
	объединяет предметы в группы по общему признаку
6. Развитие умений наблюдать	выделяет внешние признаки знакомых предметов, явлений
	для облегчения понимания определений использует наглядность
	находит различия и сходства
	находит ошибки в рисунках
7. Развитие умений и навыков экспериментировать	намечает последовательность действий
	пересказывает кратко текст
	проводит несложный анализ текста
8. Развитие умений высказывать суждения и делать умозаключения	высказывает суждения, делает вывод о его истинности
9. Умение делать вывод о принадлежности предметов к общему родового понятия	
10. Развитие умений составлять тексты	учится составлять тексты
	придумывает заголовок, делает рисунок к прослушанного, прочитанного текста
	выделяет на слух основные компоненты текста

Таблица 2

Развитие исследовательских умений и навыков во втором классе

Умение	Навык
1	2
1. Умение видеть проблемы	выполняет элементарный анализ, завершает его простой логической оценкой
	анализирует информацию
2. Умение задавать вопрос: умеет задавать вопросы и отвечать на них	«Почему ты так думаешь?», «О чем рассказывается дальше?»
3. Умение выдвигать гипотезы: видит противоречия, выражает простое предположение о возможном решении	
4. Умение давать определения понятиям: умеет расширять заданное родовое понятие	
5. Умение классифицировать	разделяет целое на части, видит отдельные компоненты в целостном изображении умеет сопоставлять на однотипном материале два предмета, два

1	2
	живых организма, картинки по форме, количеству, величине, цвету, целевому назначению
6. Развитие умений наблюдать	выделяет существенные и несущественные признаки предметов, несложных явлений умеет выделять главное и второстепенное
7. Развитие умений и навыков экспериментировать	проводит несложные опыты намечает план действий под руководством учителя проверяет результат по образцу
8. Развитие умений высказывать суждения и делать умозаключения	различает существенные и несущественные признаки предметов, явлений и на этой основе находит сходство или различие осуществляет практическую систематизацию
9. Умение делать выводы	сравнивает отрывки, слова, поступки, мотивы, действия героев сказок на основе умений анализировать, сравнивать, выделять главное формулирует обобщения подводит знакомые однотипные предметы под общее родовое понятие сравнения заканчивает элементарным выводом
10. Развитие умения составлять тексты	придумывает заголовки объясняет название составляет простой план овладевает рисуночным планом

Таблица 3

Развитие исследовательских умений и навыков в третьем классе

Умение	Навык
1	2
1. Умение видеть проблему	выражает простое предположение о последовательности действий, необходимых для решения проблемы, о возможных способах решения
2. Умение задавать вопросы	выделяет предмет мысли в тексте, отвечая на вопрос: «О ком (о чем) идет речь?», «Что говорится об этом?» находит в тексте наиболее важные слова придумывает вопросы к тексту и рисунку отвечает на вопросы из общей темы
3. Умение выдвигать гипотезы	упражняется в распознавании новых функций объекта (отвечая на вопросы типа: «Как еще можно использовать этот предмет?») выражает простое предположение о последовательности действий, необходимых для решения проблемы
4. Умение давать определения понятиям	накапливает опыт определения и объяснения понятий через практический, наглядный показ предмета, явления, через указание, описание сопоставляет и противопоставляет по конкретным признакам два предмета, явления, слова в родной и родственных языках, предложения, геометрические фигуры, числа, простые задачи, примеры
5. Умение классифицировать	умеет выделять существенные и несущественные признаки несложных предметов, явлений, событий

1	2
	на основе сопоставления двух несложных практических, наглядных, словесных объектов (предметов, фактов, явлений, событий) определяет частичные обобщения индуктивно
	оформляет обобщения в виде плана
	проводит простое группировки и систематизацию объектов и явлений
	на основе анализа рисунков, таблиц и схем знакомится с простыми способами обобщения
6. Развитие умений наблюдать	проводит по плану несложные наблюдения
	придумывает задания по образцу
7. Развитие умений и навыков экспериментировать	учится осмысливать противоречия в процессе проведения несложных опытов, наблюдений, анализа простой вербальной и наглядной информации
8. Развитие умений высказывать суждения и делать умозаключения	сравнивает информацию, анализирует и сравнивает поступки героев сказок, рассказов
	учится последовательности сравнения и его целенаправленности
	учится завершать мнение простым логическим выводом
9. Умение делать выводы	выделяет главное
	анализирует и сравнивает простые организационные и практические действия и их результаты, делает выводы по итогам анализа и сравнения
10. Развитие умений составлять тексты	производит элементарный смысловой анализ текста
	воспроизводит основные элементы прочитанного
	придумывает свои заголовки к сказкам, рассказам, телефильмам, мультфильмам
	делает элементарный смысловой анализ, анализирует задачи по составляющим элементам, пользуется картинным планом-ориентиром

Таблица 4

Развитие исследовательских умений и навыков в четвертом классе

Умение	Навык
1	2
1. Умение видеть проблемы	выполняет элементарный анализ различной информации
	распределяет целое на составляющие при выполнении практических действий
	осуществляет элементарный смысловой анализ текста, рассказа учителя, воспроизводит в беседе основные смысловые части прослушанного, увиденного
	анализирует ответ товарища по плану
2. Умение задавать вопросы	выделяет субъект, сюжет прочитанного текста и его частей, отвечая на вопрос: «Что говорится о ...?»
	умеет придумывать заголовки, составлять простой план небольшого текста
3. Умение выдвигать гипотезы	анализирует условия задачи; выделяет известное и неизвестное
	может вспомнить правило, необходимое для определенного случая
	выполнив задание, проверяет правильность его выполнения

1	2
4. Умение давать определения понятиям	умеет распределять информацию на логические части, определять и различать родовые и видовые понятия
	умеет сравнивать разную по назначению информацию
	осуществляет сравнение двух объектов с введением третьего
	сопоставляет и противопоставляет явления и факты
5. Умение классифицировать	умеет сравнивать в пределах качественного уровня
	выполняет полное сравнение с соблюдением его последовательности: определение объекта и цели сравнения, выделения основных признаков, установления различия и сходства
	формулирует выводы
6. Развитие умений наблюдать	умеет наблюдать за объектами, переключаться с одного поиска решения на другой
	находит и исправляет ошибки
7. Развитие умений и навыков экспериментировать	проводит практические действия с целью проверки и сравнения
	умеет использовать накопленный практический опыт
8. Развитие умений высказывать суждения и делать умозаключения	умеет расшифровать заданный родовое понятие
	конкретизирует заголовок, рисунок
	составляет простой словесный план
	читает простые таблицы, использует простые схемы
9. Умение делать выводы	анализирует результаты действий и делает выводы по итогам анализа
	умеет оценивать качество своей работы, осуществляет взаимопроверку
10. Развитие умений работать с книгой	составляет тексты разных типов на заданную тему
	анализирует тексты
	умеет находить нужную информацию
	составляет связный рассказ по плану

Учебно-исследовательская деятельность – это путь формирования особого стиля детской жизни и учебной деятельности, который позволяет трансформировать обучение в самообучение, запускает механизм саморазвития. Внедрение предложенных моделей в образовательную практику младших школьников будет способствовать тому, что в основную школу придет мотивированный маленький исследователь, в совершенстве владеющий такими умениями как классифицирование; обобщение; выбор альтернативных вариантов решения проблемы из ряда возможных; составление программы и плана собственных действий; сравнения различных объектов; осуществления контроля и самоконтроля. И самое главное: умеющий испытывать радость открытия нового знания.

Список литературы

1. Зимняя, И.А. Научно-исследовательская работа: методология, теория, практика, организация, проведение [Текст] / Серия «Экспериментальные образовательные программы». М.: ИЦПКПС, 2000. – 28 с.
2. Савенков, А.И. Методика исследовательского обучения младших школьников / А.И. Савенков. [Текст] – Самара; Издательский дом "Фёдоров", 2010. – 192 с.
3. Семёнова, Н.А. Формирование исследовательских умений младших школьников: дисс. ... канд. пед. наук / Н.А. Семёнова. [Текст]– Томск, 2007. – 203 с.

4. Тихомиров, А.В. Исследовательское обучение в начальной школе: современные методики / А.В. Тихомиров. [Текст] – Красноярск: Изд-во Красноярского педагогического университета, 2008. – 213 с.

5. Файн, Т.Д. Поэтапные действия по формированию исследовательской культуры школьников / Т.Д. Файнт // Практика административной работы в школе [Текст] – № 7. – С. 35-40.

К ВОПРОСУ О СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВУЗЕ

Черненко В.В.

доцент кафедры радиоэлектроники, к.т.н., доцент,
Тихоокеанское военно-морское училище им. С.О. Макарова,
Россия, г. Владивосток

Богатырев В.Г.

доцент кафедры радиоэлектроники, к.т.н.,
Тихоокеанское военно-морское училище им. С.О. Макарова,
Россия, г. Владивосток

В статье рассматриваются вопросы, определяющие интеллектуальное воспитание обучающихся, направленное на качественный результат обучения. Показана взаимосвязь познавательной деятельности обучающихся со стилями обучения и стилями кодирования информации. Рассмотрены особенности формирования «рационального» и «нерационального» стилей учения. Приведены результаты исследований, показывающие актуальность разработки методики самостоятельной работы студентов в вузе.

Ключевые слова: интеллектуальное воспитание, познавательной деятельности обучающихся, стиль деятельности, познавательный стиль, стили учения, «рациональный» и «нерациональный» стили учения, стили кодирования, аудиальный стиль, визуальный стиль, оценки объема информации, критерий Уилка-Шапино, самостоятельная работа обучающихся.

Очевидно, что в настоящее время высшая школа выступает в качестве учреждения, которое самым непосредственным образом отвечает за процесс творения человеческой истории. И в зависимости от качества ее функционирования зависит не только настоящее человечества, но в большей степени и его будущее. Поэтому в настоящее время уже нет необходимости убеждать преподавателей в важности разработки и внедрения в педагогическую практику инновационных методов обучения, обеспечивающих повышение качества обучения, способствующих активизации познавательной деятельности учащихся, развитие умственных способностей. Трудно не согласиться с В.А. Сухомлинским, который писал: «Невежда опасен для общества..., невежда не может быть счастлив сам и причиняет вред другим. Вышедший из стен школы может и чего-то не знать, но он обязательно должен быть умным человеком» [10].

Современный мир сложен и противоречив, и чтобы личность могла выработать стратегию своего поведения в этом мире, она должна иметь высокий как умственный, так и образовательный потенциал. Общество в целом заинтересовано в увеличении числа умных людей, так как именно они определяют скорость улучшения качества жизни общества. Также несомненно, что умных людей в обществе будет больше, если такой социальный институт, как высшая школа, будет заниматься интеллектуальным воспитанием учащихся.

Интеллектуальное воспитание – это форма организации учебно-воспитательного процесса, который обеспечивает оказание каждому учащемуся индивидуализированной педагогической помощи с целью развития его интеллектуальных возможностей [10]. В решении этой проблемы значительная роль отводится формированию у обучающихся умений и навыков самостоятельного мышления и практического приложения знаний. Эти умения крайне важны в настоящее время и еще более будут важны в будущем, так как, какие бы знания и в каком объеме не получили бы обучающиеся, эти знания всегда имеют тенденцию устаревать, отставать от потребностей жизни.

Казалось бы, выход очевиден – необходимо научить обучающихся учиться самостоятельно, приобретать знания из различных источников информации самостоятельным путем, овладеть как можно большим разнообразием видов и приемов самостоятельной работы [11]. Одной из главных целей воспитания является перевод человека из объекта в субъект деятельности и управления. Это значит, что в результате воспитания человек должен «стать способным управлять собой и делать важное дело сам» [11]. Однако пока в сложившейся реальной практике обучения не наблюдается желаемой степени самостоятельности обучающихся. Затруднения в деятельности преподавателей по организации самостоятельной работы в учебном процессе состоит в том, что многие учебные пособия еще не в полной мере содействуют успешному развитию познавательной активности обучающихся, их самостоятельности. В пособиях в основном дано содержание учебного материала и недостаточное количество заданий, требующих от каждого студента самостоятельного решения примеров; нахождение сходства и различия между сопоставляемыми явлениями; раскрытия существенных признаков, характеризующих сущность понятий, правил, законов, формулирование новых выводов. Правила, законы, выводы – как правило, даются в готовом виде и требуют только заучивания.

Идеальным результатом обучения считается достижение такого уровня развития познавательной деятельности обучающихся, когда они смогут самостоятельно ставить задачу, находить способы ее решения, контролировать и оценивать свою познавательную деятельность, а затем формулировать следующие задачи, то есть когда ученики овладевают всеми компонентами рационально организованной структуры познавательной деятельности, характерной для самообразования [11].

В реальности же мы видим, что учащийся в высшей школе практически не умеет правильно учиться, потому что никто и никогда, ни в средней школе, ни в вузе не интересовался его индивидуальными интеллектуальными склонностями, не предлагал способ обучения в соответствии со своеобразием склада его ума, не учил навыкам общения с собеседниками, имеющими другой, отличный от его собственного, взгляд на происходящее. Так по обобщенным данным, приведенным в многочисленных исследованиях, 45,5 % студентов признают, что не умеют правильно организовывать самостоятельную работу, 65,8 % опрошенных вообще не умеют распределять свое время, а 85 % – не думают, что его можно распределять [1].

Кроме того, что даже при некотором умении самостоятельно работать студенты отмечают, что медленно воспринимают учебный материал на слух, а также при чтении и конспектировании учебных текстов. Прием, осмысление, переработка, интерпретация и фиксирование необходимой учебной информации вызывают у них существенные затруднения. Следовательно, можно констатировать несформированность у учащихся психологической готовности к самостоятельной работе, незнание общих правил ее самоорганизации, неумение реализовать предполагаемые ею действия [1].

В процессе осуществления учебной деятельности, а, следовательно, и развития личности, обучающимися усваиваются определенные акты успешного поведения, способы реагирования и решения задач, которые становятся устойчивой индивидуальной чертой. В результате рождается некоторая определенная система приемов и способов решения, стоящих перед человеком задач, характеризующие его как индивидуальность и личность [7]. В психологии это названо «индивидуальным стилем деятельности человека». Стил ь деятельности – иерархическое системное образование, которое включает в себя совокупность типологически обусловленных индивидуальных особенностей личности, определяющая набор только ей присущих приемов, способов, стратегий, навыков, операций осуществления деятельности, а также процесса выбора тех средств ее осуществления, которые с его точки зрения, наилучшим образом соответствуют конкретным условиям протекания деятельности [7]. В частности, познавательный стил ь, определяется как способ, посредством которого обучаемый самостоятельно концептуализирует и обрабатывает поступающую к нему информацию и идеи [3]. Индивидуальные особенности личности при этом находятся, как бы на верхнем уровне представленной иерархии и именно они, определяют те предпочитаемые приемы деятельности, которыми человек пользуется для достижения определенных целей. Успешность и результативность обучающегося, безусловно, зависит от адекватности между выработанными им самим и закрепленными в виде индивидуального стилиа способами выполнения деятельности и объективно представленными условиями ее протекания. Для обозначения индивидуальных различий познавательной деятельности обучающихся было введено понятие «стили учения». Стили учения – это индивидуально-своеобразные способы учебной деятельности [9]. От того, какие отношения устанавливаются в рамках этой зависимости, стил ь человека может проявлять себя как рациональное или нерациональное образование для желаемого результата. Существует мнение, что, формирование индивидуального стилиа учения обусловлено выбором субъектом тех целей, операций и действий, которые при данных индивидуальных свойствах личности являются эффективными [3]. Такой взгляд по существу является общепризнанным [7]. Однако, это не совсем так. Действительно, в возрасте 18-20 лет далеко не все характеристики личности, проявляющиеся в индивидуальном стилие учения, способствуют его успешности, кроме того, не исключено, что в конкретных условиях даже в целом положительные индивидуальные характеристики останутся нереализованными в силу многих обстоятельств. К ним можно отнести недостатки учебного процесса, особенности психологического климата в коллективе и т.д. Таким образом, при определенных ситуациях могут формироваться рациональные и нерациональные стили учения. В работе [7] предложены следующие определения «рационального» и «нерационального» стилией учения, а именно: «нерациональный стил ь – такая совокупность (система) индивидуальных особенностей деятельности, которая обязательно отрицательно сказывается как на способах выполнения деятельности, (они являются неприемлемыми), так и на ее результатах». Тогда как «рациональный стил ь – деятельность, представляющая собой системное образование тех устойчивых и в то же время изменчивых, типологически обусловленных индивидуальных особенностей личности, которые определяют набор рациональных, индивидуально своеобразных приемов, способов, стратегий, навыков и способствуют адекватному выбору средств осуществления деятельности в конкретной ситуации, что приводит к ее успешности, результативно-

сти, эффективности, и, в конечном итоге, к гармонизации человека с окружающей средой».

Результаты исследований свидетельствуют о том, что у значительного большинства обучающихся, примерно 89%, индивидуальный стиль учения уже сформирован [7]. Однако эти же исследования показали, что рациональный индивидуальный стиль учения сформирован у не более чем у 18% обучающихся. Помимо этого были получены следующие выводы. Во-первых, сформированный стиль учения не является для обучающихся новообразованием. Как правило, стиль является порождением школьной ступени образования и проявляется в виде методов «проб и ошибок», «наименьшего приложения усилий», «подражания образцам (отличникам, учителям)», «подчинению авторитарному воздействию (родителям, учителям)». Необходимо заметить, что ряд составляющих стиля мог выработаться и под сознательным воздействием учителя. Однако как было показано в исследовании, абсолютное большинство элементов стиля вырабатывалось самостоятельно, без специального контроля и лишь в двух случаях выбор учебного приема осознавался самим обучающимся, как проявление индивидуально-типологических особенностей его памяти, мышления и внимания [7].

Все вышесказанное позволяет сделать вывод, что индивидуальный стиль учения, перенесенный обучающимся в вуз, сформировался у абсолютного большинства стихийно и, как правило, неосознанно, без должного рефлексивного контроля, в силу незнания рациональных приемов и способов работы, соответствующих индивидуальным типологическим особенностям личности. Это в свою очередь может привести к тому, что даже высокоинтеллектуальные обучающиеся не смогут раскрыть свои потенциальные возможности.

Но, безусловно, негативные проявления индивидуального стиля учения могут быть преодолены в случае адекватной организации учебного процесса, при котором создаются условия для формирования рационального стиля обучения, либо трансформации нерационального в рациональный. Таким образом, задача для формирования рационального стиля обучения становится одной из главных задач психологического сопровождения учебного процесса.

Стили учения вырабатываются под влиянием присутствующих обучающегося познавательных стилей (стилей кодирования информации, постановки и решения проблем, незначительного отношения к миру) [9]. Следовательно, если хотя бы один из познавательных стилей является нерациональным по какому-либо критерию, то это будет свидетельствовать о нерациональности также и стиля учения. Представляются интересным проверить эффективность стилей кодирования информации.

Стили кодирования – это субъективные средства, с помощью которых в ментальном опыте человека воспроизводится окружающий мир [9]. Психологический анализ основных способов кодирования информации был реализован в работах Дж. Брунера, который рассматривает существование трех способов субъективного представления информации: в виде предметных действий, наглядных образов и языковых знаков.

В последнее время проблема существования разных способов восприятия информации разрабатывалась в русле нейролингвистического программирования [9]. Были выделены три основные сферы «сенсорного опыта» человека: визуальная, аудиальная, кинетическая. Соответственно разные люди преимущественно воспринимают и перерабатывают информацию о своем ощущении визуально (с помощью

перцептивных или мысленных зрительных образов), аудиально (посредством слуха) и кинестически (через осязание и обоняние). Мера выраженности в индивидуальной репрезентативной системе того или иного способа представления информации характеризует присущий данному человеку стиль кодирования информации. Факт наличия индивидуально-своеобразных способов кодирования информации играет важную роль в интеллектуальной судьбе человека [9].

Для проверки эффективности аудиального и визуального стилей кодирования информации нами был проведен эксперимент с целью оценки объема информации, воспринимаемой и передаваемой с помощью этих каналов одним и тем же респондентом в единицу времени. В качестве респондентов были выбраны преподаватели (объем выборки 18 человек) и студенты (объем выборки 15 человек). В результате эксперимента были получены следующие данные.

Максимальное время, потраченное преподавателями для подачи определенного объема учебной информации, составило 215 секунд, минимальное время – 132 секунды. Оценка центра распределения (среднее время подачи материала) составило 168 секунд. В качестве оценки центра распределения нами была использована среднеарифметическая оценка, так как при проверке на адекватность гауссовской модели закона распределения выборки с помощью наиболее мощного для данной задачи критерия Уилка-Шapiro [8], была получена вероятность, что данная выборка принадлежит гауссовской совокупности, составляет 80%. Такое достаточно большое значение вероятности позволяет нам не отвергать гипотезу об адекватности.

Хотим заметить, что мы не проводили расчеты скорости подачи материала в битах/секунду, так как в этом нет необходимости – эксперимент проводился на одном и том же объеме и контексте учебного материала.

При обработке результатов по оценке времени потраченного студентами при визуальном восприятии учебной информации были получены следующие результаты: максимальное время составило 174 секунды, минимальное – 75 секунд, среднее время восприятия материала – 121 секунду.

Проведенные расчеты при различных отношениях максимальных, минимальных и средних значениях дали следующие результаты. При соотношении средних значений времени подачи материала по слуховому каналу (нельзя воспринять информацию по слуховому каналу быстрее, чем ее подать) и восприятии материала по визуальному каналу это соотношение составляет 1,4 раза в пользу визуального канала. Разумеется, что эти соотношения будут индивидуальны при соотношении преподаватель/студент. Например, для наших выборок в случае соотношений между максимальными результатами соотношение составит 1,24, а в случае минимальных результатов соотношение составит 1,76. Но если соотношение рассматривать между максимальным и минимальным результатом, то результат составит 2,86. Таким образом, если студент воспринимает информацию быстро, а преподаватель подает учебный материал медленно, то это соотношение может составить величину близкую к трем.

Таким образом, по объему воспринимаемого учебного материала визуальный канал является, безусловно, предпочтительным. Однако по данным опроса о степени предпочтительности формы восприятия материала (аудиально или визуально) у студентов соотношение оказалось близким к 50%.

Можно сделать вывод, что с точки зрения объема воспринимаемой информации визуальный стиль кодирования информации явно предпочтительнее и, следовательно, примерно 50% студентов имеет «нерациональный» стиль обучения.

Таким образом, на основании полученного вывода, общепринятый метод «чтения» лекций, акцентированный на аудиальный стиль кодирования, является также «нерациональным». Кроме того, как указано в работе [6], человек запоминает 15% информации, получаемой им в речевой форме, и 25% – в зрительной. В этой же работе указывается, что, по мнению Б.Г. Ананьева, через зрительную систему восприятие идет на трех уровнях: ощущение, восприятие и представление, а через слуховую систему – на одном уровне (на уровне представления). А это значит, что при чтении информация воспринимается лучше, чем на слух. При этом 20% поступающей слуховой информации может потеряться, если есть отвлекающие факторы (реакция на внешние раздражители), так как мысли «текут» в 8-10 раз быстрее, чем речь. К тому же, через 5-10 секунд мозг «отключается» на доли секунды от приема информации, но при использовании визуального канала можно возвратиться к тексту самостоятельно, тогда как при использовании аудиального канала это либо невозможно, либо необходимо переспрашивать лектора, что приводит к дополнительным потерям учебного времени. Все вышесказанное позволяет сделать вывод в пользу предпочтительного использования визуального способа восприятия информации.

Следовательно, при организации самостоятельной работы в вузе необходимо научить студентов пользоваться преимущественно визуальным каналом восприятия информации, а также определенной стратегией организации внимания при чтении [10]: необходимо более дифференцированно распределять затраты времени в зависимости от целей чтения – читать текст более быстро, если ставится задача определить основную идею, изложенную в данном тексте, и более медленно, если дается инструкция выяснить детали или осуществить анализ идей. В работе [2] предложена следующая методика изучения обучающимися учебного материала: 1) просмотреть текст; 2) сформулировать вопросы по материалу; 3) тщательно прочитать все и проанализировать, что означает прочитанное; 4) воспроизвести по памяти материал насколько можно полнее; 5) просмотреть весь материал, обращая особое внимание на те вопросы, которые были сформулированы до его подробного чтения.

В завершении статьи, нам бы хотелось проиллюстрировать актуальность разработки методики самостоятельной работы студентов в вузе следующими расчетами, основываясь на исходных данных, представленных в работе [5]:

1) скорость чтения материала учебника (понимание прочитанного без усвоения) – $v_{\text{чт}} = 22$ бит/с (по нашим исследованиям – 34 бит/с):

2) скорость усвоения материала учебника (по оптимальным зарубежным нормам) – $v_{\text{УСВ1}} = 2$ бит/с;

3) скорость усвоения материала учебника (по пессимальным зарубежным нормам) – $v_{\text{УСВ2}} = 0,08$ бит/с.

Для расчета времени самоподготовки необходимого для медленного чтения материала учебника без усвоения использовался учебник для вузов [4] объемом $S = 470$ страниц и количеством слов на одной странице $L = 336$.

Определим объем формальной информации в учебном материале по формуле [5]:

$$V = 12 \cdot S \cdot L = 12 \cdot 470 \cdot 336 = 1\,8895\,0404 \text{ (бит)},$$

где 12 – средний объем формальной информации в одном слове русского языка.

Время необходимое для медленного чтения материала учебника (понимание

прочитанного без усвоения) равно:
$$T_{\text{чт}} = \frac{V}{v_{\text{чт}}} = \frac{1\,8895\,0404}{22} \approx 24 \text{ (ч)}.$$

Время необходимое для усвоения учебной информации (по оптимальным зарубежным нормам) равно:
$$T_{\text{учб1}} = \frac{V}{v_{\text{учб1}}} = \frac{1\,8895\,0404}{2} \approx 262,4 \text{ (ч)}.$$

Время необходимое для усвоения учебной информации (по пессимальным зарубежным нормам) равно:
$$T_{\text{учб2}} = \frac{V}{v_{\text{учб2}}} = \frac{1\,8895\,0404}{0,08} \approx 6560 \text{ (ч)}.$$

При официально установленной ежедневной норме времени, отведенного на самоподготовку (для военного вуза это 3 часа в день, 15 часов в неделю), для усвоения учебного материала по оптимальным нормам необходимо 88 дней, то есть практически 2/3 всего времени, отведенного на самоподготовку в семестре по всем учебным дисциплинам, ну а о возможности усвоить материал во время сессии при подготовке к сдаче экзамена по данному учебнику принципиально невозможно.

Список литературы

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. – М.: Логос, 1999.
2. Килонен П., Аллуизи Э. Научение и забывание. Человеческий фактор / под ред. Г. Салвенди. Т. 1. – М.: Мир, 1991.
3. Мерлин В.С. Очерк исследования личности. – М.: Педагогика, 1986.
4. Метрология и радиоизмерения / под ред. В.И. Нефедова. – М.: Высшая школа, 2003.
5. Пятков А.В. Некоторые простые модели математического анализа данных в педагогике. Экология образования. Актуальные проблемы // Сб. научных статей / под ред. А.В. Пяткова. – Вып. 3. – Ч. 2, 3. С. 182-193.
6. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. Серия «Учебники и учебные пособия». – Ростов н/Д.: Феникс, 2000.
7. Тарева Е.Г. Формирование рационального стиля учебной деятельности студентов СГИ // Труды СГУ. – Вып. 25. Психология и социология образования. – М., 2001. С. 1-11.
8. Хан Г., Шапиро С. Статистические модели в инженерных задачах. – М.: Статистика, 1980.
9. Холодная М.А. Когнитивные стили: О природе индивидуального ума. – М.: ПЕРСЭ, 2002.
10. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. – СПб.: Питер, 2002.
11. Шаламов В.В. Организация самостоятельной работы в образовательных учреждениях [Электронный ресурс] / В.В. Шаламов. – Режим доступа: URL: http://mmj.ru/education_ahey.html.

Подписано в печать 08.06.2018. Гарнитура Times New Roman.
Формат 60×84/16. Усл. п. л. 10,0. Тираж 500 экз. Заказ № 190
ООО «ЭПИЦЕНТР»

308010, г. Белгород, пр-т Б. Хмельницкого, 135, офис 1
ООО «АПНИ», 308000, г. Белгород, Народный бульвар, 70а