

SONATE Nr. 5

МОЛОДОЙ

ISSN 2072-0297

УЧЁНЫЙ

международный научный журнал

“Я так счастлив, что если б я мог однокруглицу моего счастья соединить с тобою миру, то жизнь показалась бы людям прекрасной”

“Прометей есть символ, в разных формах встречается во всех странах и в жизни ученых. Это — активная энергия вселенной, творческая сила, это — огонь, свет, жизнь, борьба, мысль, прогресс, цивилизация, свобода”

“Не люблю я камерных ансамблей. Ансамбль сковывает игру исполнителя, затушевывает его индивидуальность”

“Зависть — признание себя побежденным”

“История есть стремление к абсолютной дифференциации и абсолютному единству”

16+

7
2016
Часть VII



ISSN 2072-0297

Молодой учёный

Международный научный журнал

Выходит два раза в месяц

№ 7 (111) / 2016

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Члены редакционной коллегии:

Ахметова Мария Николаевна, доктор педагогических наук

Иванова Юлия Валентиновна, доктор философских наук

Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук

Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук

Лактионов Константин Станиславович, доктор биологических наук

Сараева Надежда Михайловна, доктор психологических наук

Авдеюк Оксана Алексеевна, кандидат технических наук

Айдаров Оразхан Турсункожаевич, кандидат географических наук

Алиева Тарана Ибрагим кызы, кандидат химических наук

Ахметова Валерия Валерьевна, кандидат медицинских наук

Брезгин Вячеслав Сергеевич, кандидат экономических наук

Данилов Олег Евгеньевич, кандидат педагогических наук

Дёмин Александр Викторович, кандидат биологических наук

Дядюн Кристина Владимировна, кандидат юридических наук

Желнова Кристина Владимировна, кандидат экономических наук

Жуйкова Тамара Павловна, кандидат педагогических наук

Жураев Хусниддин Олтинбоевич, кандидат педагогических наук

Игнатова Мария Александровна, кандидат искусствоведения

Коварда Владимир Васильевич, кандидат физико-математических наук

Комогоорцев Максим Геннадьевич, кандидат технических наук

Котляров Алексей Васильевич, кандидат геолого-минералогических наук

Кузьмина Виолетта Михайловна, кандидат исторических наук, кандидат психологических наук

Кучерявенко Светлана Алексеевна, кандидат экономических наук

Лескова Екатерина Викторовна, кандидат физико-математических наук

Макеева Ирина Александровна, кандидат педагогических наук

Матвиенко Евгений Владимирович, кандидат биологических наук

Матроскина Татьяна Викторовна, кандидат экономических наук

Матусевич Марина Степановна, кандидат педагогических наук

Мусаева Ума Алиевна, кандидат технических наук

Насимов Мурат Орленбаевич, кандидат политических наук

Прончев Геннадий Борисович, кандидат физико-математических наук

Семахин Андрей Михайлович, кандидат технических наук

Сенцов Аркадий Эдуардович, кандидат политических наук

Сенюшкин Николай Сергеевич, кандидат технических наук

Титова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук

Ткаченко Ирина Георгиевна, кандидат филологических наук

Фозилов Садриддин Файзуллаевич, кандидат химических наук

Яхина Асия Сергеевна, кандидат технических наук

Ячинова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук

Почтовый адрес редакции: 420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231.

Фактический адрес редакции: 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

E-mail: info@moluch.ru; <http://www.moluch.ru/>.

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый».

Тираж 500 экз. Дата выхода в свет: 01.05.2016. Цена свободная.

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г.

Журнал входит в систему РИНЦ (Российский индекс научного цитирования) на платформе eLibrary.ru.

Журнал включен в международный каталог периодических изданий «Ulrich's Periodicals Directory».

Международный редакционный совет:

Айрян Заруи Геворковна, кандидат филологических наук, доцент (Армения)

Арошидзе Паата Леонидович, доктор экономических наук, ассоциированный профессор (Грузия)

Атаев Загир Вагитович, кандидат географических наук, профессор (Россия)

Ахмеденов Кажмурат Максutowич, кандидат географических наук, ассоциированный профессор (Казахстан)

Бидова Бэла Бертовна, доктор юридических наук, доцент (Россия)

Борисов Вячеслав Викторович, доктор педагогических наук, профессор (Украина)

Велковска Гена Цветкова, доктор экономических наук, доцент (Болгария)

Гайич Тамара, доктор экономических наук (Сербия)

Данатаров Агахан, кандидат технических наук (Туркменистан)

Данилов Александр Максимович, доктор технических наук, профессор (Россия)

Демидов Алексей Александрович, доктор медицинских наук, профессор (Россия)

Досманбетова Зейнегуль Рамазановна, доктор философии (PhD) по филологическим наукам (Казахстан)

Ешиев Абдыракман Молдоалиевич, доктор медицинских наук, доцент, зав. отделением (Кыргызстан)

Жолдошев Сапарбай Тезекбаевич, доктор медицинских наук, профессор (Кыргызстан)

Игисинов Нурбек Сагинбекович, доктор медицинских наук, профессор (Казахстан)

Кадыров Кутлуг-Бек Бекмурадович, кандидат педагогических наук, заместитель директора (Узбекистан)

Кайгородов Иван Борисович, кандидат физико-математических наук (Бразилия)

Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)

Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Россия)

Колпак Евгений Петрович, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)

Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)

Лю Цзюань, доктор филологических наук, профессор (Китай)

Малес Людмила Владимировна, доктор социологических наук, доцент (Украина)

Нагервадзе Марина Алиевна, доктор биологических наук, профессор (Грузия)

Нурмамедли Фазиль Алигусейн оглы, кандидат геолого-минералогических наук (Азербайджан)

Прокопьев Николай Яковлевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)

Прокофьева Марина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Казахстан)

Рахматуллин Рафаэль Юсупович, доктор философских наук, профессор (Россия)

Ребезов Максим Борисович, доктор сельскохозяйственных наук, профессор (Россия)

Сорока Юлия Георгиевна, доктор социологических наук, доцент (Украина)

Узаков Гулом Норбоевич, кандидат технических наук, доцент (Узбекистан)

Хоналиев Назарали Хоналиевич, доктор экономических наук, старший научный сотрудник (Таджикистан)

Хоссейни Амир, доктор филологических наук (Иран)

Шарипов Аскар Калиевич, доктор экономических наук, доцент (Казахстан)

Руководитель редакционного отдела: Кайнова Галина Анатольевна

Ответственные редакторы: Осянина Екатерина Игоревна, Вейса Людмила Николаевна

Художник: Шишков Евгений Анатольевич

Верстка: Бурьянов Павел Яковлевич, Голубцов Максим Владимирович

На обложке изображен Александр Николаевич Скрябин (1871–1915) — русский композитор, пианист, педагог, один из крупнейших представителей художественной культуры конца XIX — начала XX вв.

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются. За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы. Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов. При перепечатке ссылка на журнал обязательна. Материалы публикуются в авторской редакции.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Коваль А. Н., Малыгина А. Н.

Создание ситуации успеха как предпосылка успешной адаптации первоклассников к обучению 645

Коваль А. Н., Малыгина А. Н.

Использование ИКТ-технологий в детском саду 648

Козлова Е. В., Сушко Г. К.

Роль физической культуры в достижении оздоровительных результатов у студентов..... 650

Колдунова К. П.

Особенности логопедической работы по развитию психомоторики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи... 651

Комилова Г. О.

Синтаксемы, выраженные сочетаниями с предлогами After и Before при переходных и непереходных глаголах 656

Кравцова М. К.

Формирование фонематического восприятия у детей с общим недоразвитием речи..... 658

Кубрякова М. Г.

Роль прогностической функции в деятельности руководителя образовательного учреждения 661

Курбанова Ш. Х.

Simple ways of teaching electrical terms through content 664

Легачева Е. Н., Кочелакова О. Д.

Развитие речи детей старшего дошкольного возраста посредством использования ИКТ технологий 666

Литовкина А. В., Дручинина Е. С.

Развитие творческих способностей в дошкольном возрасте 669

Лупандина М. В.

Формирование педагогической профессии «педагог дополнительного образования» 671

Мунаев С. С.

Обучение студентов основам объектно-ориентированного программирования 674
Teaching students the basic of objectively-oriented programming 674

Мухортова Е. А.

Использование компьютерных технологий как одна из составляющих профессионально-ориентированного иноязычного образования..... 676

Наимов С. Т., Тошев И. И.

Трудные для чтения или занимательные задачи 678

Наимов С. Т.

Роль цвета в быту и в трудовой деятельности... 680

Наимова Д. К.

Принципы и приёмы психолого-педагогического воздействия на трудновоспитуемых детей и подростков 681

Наимова Д. К.

Интернет-технологии при обучении иностранным языкам в неязыковом вузе 683

Нурметов М. Р., Хайитбаев Д. Д., Сейитниязова А. А.

Психолого-педагогический анализ некоторых методов, приемов и способов формирования у будущих учителей изобразительного искусства художественно-конструкторских знаний и умений 685

Нуртаев У. Н., Махкамова С. Б.

Вопросы подготовки студентов к художественно-творческой деятельности 687

Панченко Т. В., Акиншина С. В., Ботина А. Ф., Родина П. Р.

Педагогический проект «В мире всё физично» 691

Поворознюк О. А., Алёшина А. В.

Изучение уровня социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в начальной школе 693

Пучкова Е. В.

О значении развития художественно-эстетических способностей дошкольника 695

Раджапов У. Р., Зайниддинов Т. Б., Рахимов А. У.

Методика обучения прыжкам в длину 697

Саидова З. Х.

Обучение в сотрудничестве 701

Саидова З. Х. Использование новых технологий на уроках английского языка 703	Чахчахова Е. А., Толстых В. В., Ансимова К. А. Способы привития семейных ценностей на уроке английского языка 723
Самсонова Н. И. Самостоятельная работа при обучении иностранным языкам 706	Шевченко Е. В. Опыт работы Школы принимающих родителей в России 725
Скурыгина С. К. Взгляды зарубежных ученых на сущность критического мышления 708	Шишкина Н. А., Коваленко О. Г. Гипотетическая модель обучения пониманию иноязычного текста по специальности 727
Толстова Е. А., Муравьева С. П., Смалькова Н. П. Традиционные народные праздники и их роль в воспитании подрастающего поколения 710	Шодиева И. О. Arbitraire et motivation 729
Турдиматов Д. Б. Воспитательная функция национальных казахских игр в жизни молодежи 712	Шодиева И. О. La structuration semantique et la structure lexicque du mot 731
Удина Е. Н., Тагиева Л. Б. Изучение уровней экологической компетенции детей старшего дошкольного возраста 714	Юсупова Ш. Б. Characters in fiction 732
Фарафонтова О. А., Козлова Е. В. Применение инновационных методов обучения на занятиях по физическому воспитанию 718	Ядута А. В. Научное обоснование актуальности совершенствования деятельности по формированию резерва для командирования в регионы со сложной социально-политической обстановкой 734
Федоренко Н. Я. Специфика дисциплины «Академический рисунок» в системе профессиональной подготовки учителей изобразительного искусства 720	

ПЕДАГОГИКА

Создание ситуации успеха как предпосылка успешной адаптации первоклассников к обучению

Коваль Анна Николаевна, студент;

Малыгина Анастасия Николаевна, студент;

Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета имени Н. И. Лобачевского

В статье анализируется влияние систематической работы учителя по созданию ситуации успеха у первоклассников на успешность адаптации к школьному обучению. Рассматриваются некоторые «приемы», позволяющие создавать ситуацию успеха для каждого обучающегося. Представлены данные исследования, подтверждающие предположение о том, что ситуация успеха — предпосылка успешной адаптации младших школьников к обучению.

Ключевые слова: *первоклассники, ситуация успеха, школьное обучение, адаптация.*

В настоящее время, как и во все предыдущие периоды, первоклассники, переступая в первый раз порог школы, полны надежд на признание и уважение их сверстниками, на лёгкое усвоение нового материала. Однако, многие из «вчерашних» дошкольников не знают, что игр, к которым они так привыкли, больше не будет, вместо этого их ждут: новые правила, режим; учитель, которого нужно слушаться; сверстники — которые относятся не так доброжелательно, как бы этого хотелось...

Именно поэтому так часто возникают вопросы у родителей первоклассников: Почему ребенок в скором времени теряет интерес к обучению в школе? Почему он порой и вовсе замыкается в себе и отказывается посещать образовательное учреждение? Хороший ли учитель «достался» их ребенку? Какие методы он использует в своей работе и какое настроение он создает у ребенка на уроке и вне его?

Считаем, что выбор учителем методов и форм работы с первоклассниками играет первостепенную роль для формирования интереса учеников к учебе, а так же предпосылок к успешной адаптации.

Адаптация к школе — это привыкание к новым условиям, которые каждый ребенок переживает и осознает по-своему. В норме период адаптации длится 6–7 недель [3]. Анализ психолого-педагогической литературы позволяет сделать вывод о том, что адаптация первоклассника к школе будет проходить более успешно, если педагог обеспечит ситуацию успеха и самореализации. В. А. Сухомлинский утверждал, что методы, используемые в учебной деятельности, должны вызывать интерес у ребенка к познанию окружающего мира, а учебное заве-

дение стать школой радости. Радости познания, радости творчества, радости общения [5]. Это определяет главный смысл деятельности учителя: создать каждому ученику ситуацию успеха.

Успех в учении — это единственный источник внутренних сил и желания к достижению новых знаний. С педагогической точки зрения ситуация успеха — это такое целенаправленное, организованное сочетание условий, при которых создается возможность достичь значительных результатов в деятельности как отдельно взятой личности, так и коллектива в целом. Когда ученик переживает ситуацию успеха, у него повышается мотивация учения, он чувствует удовлетворение от учебной деятельности. Ощущая себя успешным, первоклассник приобретает значимость в глазах сверстников, уверенность в своих действиях, снимает состояние тревожности и страха перед публичными выступлениями и др., тем самым успешнее проходя адаптацию к школьному обучению [2].

Существует различные приемы, которые помогают создавать ситуацию успеха при обучении в школе. Одним из таких «приемов» выступает дифференциация обучения, главным признаком которой является создание разновысоких групп обучающихся с определенной целью. Данный подход базируется на различиях в задатках и способностях младших школьников. Задача учителя состоит в том, чтобы дать возможность обучающимся проявить свою индивидуальность, творчество, избавиться от чувства страха и вселить уверенность в своих силах [1].

Еще одним действенным педагогическим приемом создания ситуации успеха выступает предоставленная ученикам возможность выбора предоставлять ему свои

знания для оценки учителем или нет. С целью коррекции тревожности по поводу отметки может использоваться прием разделения классной доски на 2 поля: место на сомнение и место на оценку. Ученик самостоятельно выбирает поле, когда идет отвечать к доске, тем самым он сохраняет за собой право предъявлять на оценку только тот материал, который считает хорошо усвоенным. Позитивная поддержка учителя, поощрение учащихся способствуют формированию у детей уверенности в собственных силах, повышению самооценки, облегчая адаптацию к школьному обучению.

Значительно снизить напряжение, тревожность и неуверенность в своих силах ребенку поможет использование педагогом коллективных форм обучения. Ведь вероятность выполнить работу успешнее будет в паре, нежели по одному. Подобная форма создания ситуации успеха не только снижает эмоциональное напряжение, но еще способствует созданию благоприятного микроклимата в малых группах и сплочению коллектива [6].

Не малую помощь и педагогу, и ученикам окажет акцентирование успехов каждого обучающегося и отслеживание его продвижения в учебной деятельности. Целесообразно с первого класса каждому ученику индивидуально завести папку «Мои успехи и достижения», в которую вкладывать наиболее успешные работы, признанные окружающими. Подобное портфолио следует составлять на протяжении всего обучения в школе. Каждому ученику хочется, чтобы его папка была самой наполненной, поэтому у школьников есть мотив совершенствоваться и становиться успешнее в глазах сверстников.

С целью подтверждения гипотезы о влиянии ситуации успеха на адаптацию первоклассников к обучению, нами был использован проективный тест «Домики» О.А. Ореховой [4]. Он позволяет провести диагностику эмоциональной сферы ребенка, личностных предпочтений и деятельностных ориентаций, что делает его особенно ценным с точки зрения анализа эмоционального отношения ребенка к школе. Это, на наш взгляд, поможет сравнить и выяснить, влияет ли создание ситуаций успеха на успешную адаптацию школьников или нет. Тест проводился в двух классах. В одном из них — педагог целенаправленно и систематически создавал ситуации успеха для каждого ребенка в классе, а в другом — учитель не акцентировал на этом внимание, лишь иногда прибегая к охарактеризованным выше «приемам».

Для проведения методики школьникам раздавались листы и цветные карандаши: синего, красного, желтого, зеленого, фиолетового, серого, коричневого и черного цветов. Процедура исследования состояла из 3 заданий. В первом задании перед детьми стояла задача раскрасить 8 прямоугольников любым цветом. Во втором задании детям представлены домики, в которых живут их чувства. Чувства назывались по порядку (счастье, горе, справедливость, обида, дружба, ссора, доброта, злоба, скука, восхищение) и дети раскрашивали их. В третьем задании — по очереди читались предложения, и первоклассники

должны были подобрать соответствующий, по их мнению, этому предложению цвет. Обозначения домиков: 1) цвет твоей души; 2) твое настроение, когда идешь в школу; 3) твое настроение на уроке чтения; 4) на уроке письма; 5) на уроке математики; 6) твое настроение, когда ты разговариваешь с учителем; 7) твое настроение, когда общаешься с одноклассниками; 8) твое настроение, когда находишься дома; 9) твое настроение, когда делаешь уроки. Процедура обработки методики начинается с первого задания. Чтобы вычислить аутогенную норму, то есть индикатор социального благополучия, нужно вычислить сумму цветов каждого домика, раскрашенного ребенком. Черный цвет — 4 балла, коричневый — 3 балла, серый — 3 балла, фиолетовый — 2 балла, синий — 2 балла, красный — 2 балла, зеленый — 1 балл, желтый — 1 балл. Задания № 2 и № 3 расшифровывают эмоциональную сферу ребенка и дают ориентацию в проблемах адаптации. В задании № 2 в норме считаются основные цвета, негативные — коричневый и черный. Задание № 3 направлено на расшифровку отношения ребенка к себе, школе, учебной деятельности, учителю и одноклассникам. При наличии проблем в какой-либо сфере, ученик раскрашивает домик в негативные цвета.

В исследовании принимали участие первоклассники 1 «А» класса в количестве 21 человека и ученики 1 «Б» класса в количестве 22 человек. Диагностическое исследование проводилось в начале ноября 2015–16 учебного года. Результаты диагностики представлены в таблице 1.

По результатам диагностики среди учеников 1 «А» класса только у 5 человек (23,5%) имеются трудности и переживания и лишь у 2 человек (9,4%) негативное отношение к школе. А среди учеников 1 «Б» класса плохое настроение и трудности имеют уже 8 человек (36%) и 4 человека (18%) настроены негативно по отношению к школьному обучению. Число не адаптировавшихся или частично адаптировавшихся учеников в 1 «А» классе было значительно ниже, чем в 1 «Б» классе. В классе, в котором ситуации успеха создавались целенаправленно, уровень аутогенной нормы, эмоционального состояния и в целом отношение к школе, учителю и сверстникам, значительно отличается от класса, в котором использовались с традиционные методы и приемы работы, в положительную сторону.

Отсюда можно сделать вывод, что в классе, в котором учитель целенаправленно и систематически создавал ситуации успеха для каждого первоклассника, уровень успешной адаптации выше, чем в классе, в котором подобная работа проводилась бессистемно.

Таким образом, создание ситуации успеха — это не только метод, делающий урок интереснее, разнообразнее, повышающий самооценку, создающий уверенность в своих силах, улучшающий взаимоотношения в классе, но и — предпосылка успешной адаптации младших школьников к обучению. Создание ситуации успеха помогает решить ребенку многие личностные трудности: за-

Таблица 1. Выявление адаптации к учебному процессу у первоклассников

Критерии	1 «А» (создание ситуаций успеха), %	1 «Б» (традиционная система обучения), %	Физиологический компонент адаптации	
			1 «А»	1 «Б»
<p>Аутогенная норма</p> <p>Больше 20 — преобладание отрицательных эмоций. У ребенка доминируют плохое настроение и неприятные переживания. Имеются проблемы, которые ребенок не может решить самостоятельно.</p> <p>10–18 — эмоциональное состояние в норме. Ребенок может радоваться и печалиться, поводов для беспокойства нет.</p> <p>Менее 10 — Преобладание положительных эмоций. Ребенок весел, счастлив, настроен оптимистично.</p>	<p>Больше 20 баллов — 5 человек (23,5%)</p> <p>От 10 до 18 баллов — 9 человек (42,3%)</p> <p>Менее 10 баллов — 7 человек (32,9%)</p>	<p>Больше 20 баллов — 8 человек (36%)</p> <p>От 10 до 18 баллов — 9 человек (40,5%)</p> <p>Менее 10 баллов — 5 человек (22,5%)</p>	<p>достаточный физиологический уровень адаптации (нет психосоматики, энергетический баланс в норме) — 19 человек (89,3%)</p> <p>частичный или недостаточный физиологический уровень адаптации (наблюдаются либо психосоматические проявления, либо низкий энергетический баланс, заболевания в период адаптации) — 2 человека (9,4%)</p>	<p>достаточный физиологический уровень адаптации (нет психосоматики, энергетический баланс в норме) — 16 человек (72%)</p> <p>частичный или недостаточный физиологический уровень адаптации (наблюдаются либо психосоматические проявления, либо низкий энергетический баланс, заболевания в период адаптации) — 6 человек (27%)</p>
Эмоциональная сфера	<p>У 17 человек — положительные чувства (79,9%)</p> <p>У 4 человек — негативные чувства (18,8%)</p>	<p>У 14 человек — положительные чувства (63%)</p> <p>У 7 человек — негативные чувства (31,5%)</p>		
Отношение ребенка к себе, школьной деятельности, учителю, одноклассникам	<p>15 человек с положительным отношением к школе (70,5%)</p> <p>4 человека с амбивалентным отношением (18,8%)</p> <p>2 человека с негативным отношением (9,4%)</p>	<p>11 человек с положительным отношением к школе (49,5%)</p> <p>5 человека с амбивалентным отношением (22,5%)</p> <p>4 человека с негативным отношением (18%)</p>		

стенчивость, неуверенность в себе, помогает улучшить отношение к обучению в школе, учителю, выстроить положительные взаимоотношения со сверстниками и создать оптимистичный настрой на будущее.

Литература:

1. Азаров, Ю. П. Радость учить и учиться. М.: «Политиздат», 1989. — 355 с.
2. Белкин, А. С. Ситуация успеха. Как ее создать? М.: «Просвещение», 1991. — 169 с.
3. Диагностика школьной дезадаптации. Под ред. Беличевой С. А. Консорциум “Социальное здоровье России”, М., 1995. — 182 с.
4. Орехова, О. А. Цветовая диагностика эмоций ребенка. СПб., 2002. — 176 с.
5. Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям. — К.: Рад. шк., 1988. — 272 с.
6. Ушинский, К. Д. Избранные педагогические сочинения. М.: «Педагогика», 1974. — 569 с.

Использование ИКТ-технологий в детском саду

Коваль Анна Николаевна, студент;

Малыгина Анастасия Николаевна, студент

Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета имени Н. И. Лобачевского

В статье уделяется внимание ИКТ-технологиям в детском саду. Решать практические задачи человеку помогает компьютер. «Завтра» сегодняшних детей — это информационное общество. Ребенок должен быть готов к этому психологически к жизни в информационном обществе. Успешность осуществления позитивных для общества перемен связана с использованием в дошкольном учреждении информационных технологий. По результатам исследования выявлено, что с помощью ИКТ-технологий дети лучше усваивают материал.

Ключевые слова: ИКТ-технологии, дети, компьютер, развитие, интернет.

Детский сад является частью общества, и в нем, также отражаются проблемы, как и во всей стране. Современное общество, предъявляет все более высокие требования к системе образования. Очень важно организовать процесс обучения так, чтобы ребенок с интересом занимался в процессе образовательной деятельности. Информатизация общества существенно изменила практику повседневной жизни. И воспитатели детского сада должны идти в ногу со временем, стать для ребенка проводником в мир новых технологий.

На сегодняшний день информационные технологии значительно расширяют возможности воспитателей, родителей в сфере раннего обучения. Использование информационных технологий позволяют наиболее полно реализовать развитие способностей детей. Информационно-коммуникативные технологии позволяют развивать интеллектуальные, творческие способности ребенка старшего дошкольного возраста. Способность компьютера воспроизводить информацию в виде звуков, изображения, речи, видео позволяет создавать для детей дошкольного возраста новые средства деятельности, которые отличаются от игр и игрушек. Возможности компьютера позволяют увеличивать объем материала и, кроме того, у дошкольников один и тот же материал должен повторяться несколько раз.

Современное образование трудно представить без ресурсов интернета. На сайтах можно найти множество информации по проблемам раннего обучения и развития детей, об инновационной деятельности в детских садах. Поэтому наблюдается массовое внедрение Интернет в дошкольное образование. Возможности компьютера позволяют увеличить объем материала. Яркий светящийся экран привлекает внимание, анимационные герои вызывает интерес у ребенка.

Одно из главных условий внедрения информационных технологий в ДОУ — с детьми должны работать специалисты, знающие технические возможности компьютера, имеющие навыки работы с ними, четко выполняющие санитарные нормы и правила использования компьютеров, владеющие методикой приобщения дошкольников к новым информационным технологиям. Учитывая это,

первостепенной задачей в настоящее время становится повышение компьютерной грамотности педагогов, освоение ими работы с программными образовательными комплексами, ресурсами глобальной компьютерной сети Интернет для того, чтобы в перспективе каждый из них мог использовать современные компьютерные технологии для подготовки и проведения занятий с детьми на качественно новом уровне.

Цифровой проектор является средством личной коммуникации в рамках занятия. Даже дошкольник может успешно применить его, смонтировать презентацию, выстроить в последовательности фото или видео. Современные средства технологии сделали удобным сбор различных видов информации об окружающем мире. Цифровой ввод информации осуществимо уже для детей дошкольного возраста. Сбор цифровых образов окружающего мира ребенок дошкольник ведет с помощью цифровой камеры, постепенно он начинает набирать опыт и получает качественные снимки. Также в качестве мультимедиа ресурсов на занятиях выступают видеофрагменты. Воспитатель показывает разного рода слайд шоу и видеофрагменты чтобы показать детям как живут животные, птицы.

Еще одна из возможностей применения ИКТ в образовательной деятельности, которая широко применяется — это электронный вид материалов для подготовки заданий для самостоятельной работы дошкольников. Педагог может выбрать те задания, которые соответствует теме занятия.

Основными направлениями использования информационно-коммуникативных технологий в учебно-воспитательном процессе являются:

- направление, которое применяется для изложения нового материала;
- направление проведения опытных работ с использованием мультимедиа;
- направление при закреплении изложенного материала, использование различных обучающих программ.

Нами было проведено непосредственное наблюдение за группой детей 5–6 лет в количестве 20 человек, на базе МБДОУ № 4 г.Арзамаса. Цель наблюдения: выявить особенности применения ИКТ на занятиях в ДОУ.

При проведении занятия на тему «Птицы» была поставлена цель: формирование представления о птицах, об особенностях их внешнего вида. Проводилась предварительная работа с детьми: наблюдение за птицами,

рассматривание иллюстраций, беседа о птицах. Использовались методические приемы: словесные, игровой, наглядный.

Результаты наблюдения в старшей группе.

№	Этапы занятия	Действия воспитателя	Действия детей	Результат наблюдения
1	Игровой	Воспитатель загадывает загадки, на экране показывается детям деревья, на которых сидят птицы	Отгадывают загадки	14 детей ответили верно (птицы), 6 неверно, предлагая различные варианты
	Наглядный (использование изображения)	Воспитатель показывает на мониторе предметы, которые летают (стрекоза, ракета) и задает детям вопросы «если стрекоза, летает, ракета летает, то они птицы?»	Дети отвечают, смотря на экран монитора	Все дети справились с заданием, кроме 2 детей, которые ответили «да»
	Словесный	Воспитатель задает вопрос «кого можно встретить еще в лесу»	Отвечают на вопросы	10 детей ответили зайца, 3 ребенка ответили лису, 2 ребенка ответили медведя, 4 ребенка ответили волка и 1 ребенок ответил тигра
		Воспитатель показывает изображение большой птицы и спрашивает «что есть у птиц?»	Отвечают на вопросы	Все дети ответили правильно, что у птицы есть голова, крылья, лапки, хвост
	Практическая работа	Воспитатель предлагает раскрасить детям птиц	Выбирают картинку с изображением птиц	Все дети справились с заданием
	Анализ работы	Воспитатель просит у детей рассказать «Что узнали дети о птицах?»	Выводы детей по пройденной теме	2 ребенка ответили, что нельзя разрушать птичьи домики; 3 ребенка сказали, что нужно кормить птичек; остальные сказали, что нужно беречь птичек.

Можно сделать вывод, что использование на занятиях информационно-коммуникативных технологий, позволяет детям лучше усвоить материал. С помощью наглядности воспитатель объяснения выстраивает логично, научно и понятно для детей. Дети ждут оценки и эмоционально реагируют на нее. У них отмечается положительное отношение к занятию, к компьютеру.

Таким образом применение ИКТ-технологий в дошкольном обучении необходимо, оно способствует повы-

шению интереса к обучению, его эффективности и также всестороннему развитию ребенка. Компьютерные программы формируют у ребенка культурно значимые умения и знания. На сегодняшний день ИКТ-технологии можно считать новым способом получения знаний, которые позволяют ребенку с интересом познавать и изучать окружающий мир.

Литература:

1. Волошина, О.В. Развитие пространственных представлений на занятиях информатики в детском саду / О. В. Волошина // Информатика — 2006. — № 19.
2. Горвиц, Ю. М. Новые информационные технологии в дошкольном образовании. / Ю. М. Горвиц, А. А. Чайнова, Н. Н. Подъяков. — М., 1998.

3. Журавлев, А. А. Что такое педагогические технологии и как ими пользоваться? / А. А. Журавлев — М., 2007.
4. Зуев, М. Б. Интернет: советы бывалого чайника: восемь лет спустя / М. Б. Зуев — М., 2007.
5. Калинина, Т. В. Управление ДОУ / Т. В. Калинина. — М., 2008.

Роль физической культуры в достижении оздоровительных результатов у студентов

Козлова Елена Вячеславовна, преподаватель;
Сушко Галина Константиновна, преподаватель

Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами (Узбекистан)

«Физические упражнения, — писал Ибн Сина, — есть произвольные движения, приводящие к непрерывному дыханию и являются самым главным условием сохранения здоровья. Умеренно и своевременно занимающийся физическими упражнениями человек, не нуждается ни в каком лечении».

Разработка оптимальной системы физического воспитания требует научно обоснованной методики двигательного режима, определения количества движений, необходимых для укрепления и сохранения здоровья.

В настоящей работе представлены результаты наших исследований одной из основных групп населения — студенчества, так оно составляет значительную часть молодежи и рекомендации по этой группе можно использовать для всех людей в возрасте 17–25 лет с учетом специфики их трудовой деятельности. Исследования проводились не только на практически здоровых людях, но и на студентах, имеющих отклонения в состоянии здоровья, так как это группа молодых людей, составляющая значительную часть студенчества (до 10–15% по нашим данным), нуждается в особых рекомендациях.

Для выявления эффективности занятий физической культуры на совершенствование деятельности сердечно — сосудистой и дыхательной систем и повышение физической подготовленности проведено обследование большего числа студентов. Решалась и другая задача: определить, достаточно ли 2-х занятий в неделю по физвоспитанию для покрытия «дефицита» мышечной деятельности в условиях общей гиподинамии?

Критериями служили показатели физической подготовленности и физического развития. Проводились контрольные испытания по нормативам комплекса «Алпамыш и Барчиной» (бег 100 и 1000 метров, прыжки в длину с места и с разбега), антропометрические измерения (рост, масса, окружность грудной клетки, ручная и станковая динамометрия, ЖЕЛ).

Занятия физической культурой повышают устойчивость организма не только к физическим нагрузкам, но и к экстремальным факторам, каким, например, является летняя жара. Кроме того, занятия физической культурой благотворно влияют на кроветворную систему. Увеличиваются число красных кровяных телец (эритроцитов),

обеспечивающих организм гемоглобином (переносчиком кислорода). Совершенствуется также процесс приспособления кроветворной системы к физическим нагрузкам. Занятия физкультурой в течение 2-х лет вызывают у студентов положительные изменения и со стороны функции легких.

Максимальный объем дыхания (количества воздуха, которое проходит через легкие в минуту) увеличился с 8,3 до 12,3 литра в минуту, то есть возросли потенциальные возможности дыхательной системы.

Особое внимание необходимо уделять занятиям со студентами, имеющими отклонения в состоянии здоровья и, особенно в состоянии сердечно-сосудистой системы. Это недостаточность митрального клапана (так называемый «порок сердца»), ревматизм, хронические воспаления миндалин — тонзиллит или ангина с жалобами на функциональное состояние сердечно — сосудистой системы. Сложность работы с этими студентами заключается в том, что большинство их освобождаются от занятий физкультурой в период обучения в школе, лицеях и колледжах, а потому они очень плохо переносят даже легкую физическую нагрузку. Вследствие плохой общефизической подготовленности у них очень низкие показатели физического развития. Так, размах движений грудной клетки (разница в окружности ее на вдохе и выдохе) составляет 5,7 см, вместо должных 9–11 см, ручная динамометрия — 50% от массы тела, вместо должных 70–75%, станковая сила 80–90%, вместо должных 180–200%. ЖЕЛ составляет 40мл на 1 кг массы, вместо должных 50–60 мл. У части студентов этой группы избыточная масса превышала должную на 20–25%. С этими студентами, прежде чем начать занятия физическими упражнениями, проводится беседа о необходимости соблюдения диеты. Только после некоторого снижения массы тела можно начинать занятия физическими упражнениями. Ведь избыточная масса тела на фоне заболевания сердца не позволяет давать должную физическую нагрузку. Время занятий с указанными студентами распределяется следующим образом: подготовительная часть — 25–30 минут, основная часть — 25–30 минут, заключительная — 10–15 минут, тогда как в группах здоровых студентов подготовительной части уделяется 5–10

минут, основной — 50–60 минут, заключительной — 5–10 минут.

В подготовительной части дают упражнения на внимание, разные виды ходьбы, перестроения, упражнения, охватывающие малые и средние группы мышц, координирующие движения. При выполнении упражнений, направленных на общее развитие, особое внимание уделяют равномерному глубокому дыханию и темпу выполнения упражнений (малый и средний). В конце подготовительной части проводится бег с постоянным увеличением его времени в течение учебного года от 1 до 7 минут. В начале бег чередуют с ходьбой.

В основной части занятия упражнения преследуют цель тренировки экстракардиальных (внесердечных) факторов кровообращения, тренировки сердечно-сосудистой и дыхательной систем, формирования правильной осанки, укрепления мышц туловища и др. Даются упражнения на различные группы мышц и упражнения со снарядами (мячи, медицинболы, гимнастические палки, эспандеры, обручи, скакалки, булавы и др.). Нагрузка постепенно повышается. В начале учебного года ходьба составляет 1 км, в конце — 3 км, бег увеличивается от 500 до 1000 метров в конце учебного года.

Заключительная часть включает в себя ходьбу, игры малой подвижности, упражнения на расслабление или эстафеты на месте.

Плотность занятий (процентное отношение времени активных движений к общей продолжительности занятия) в начале года составляет 35–40%, в конце — 55–60% (в группах со здоровыми студентами плотность занятия составляет 80–90%).

В течение 2-х лет занятий физической культурой увеличивается размах движений грудной клетки до 8,5 см (было 5,7 см), ручная динамометрия — до 60–65% (было 50%), станова сила — до 130% (было 80–90%), жизненная емкость легких — на 50–52 мл на 1 кг массы (было 40). Главное — улучшилось общее самочувствие студентов, появилась тяга к занятиям физической культурой.

За первые два года заметно улучшаются и показатели контрольных нормативов студентов с отклонениями в состоянии здоровья выполняли на уровне здоровых. Так, результат в прыжках в длину с места улучшился на 21 см, в беге на 100 метров — 1,4с. Результат в отжимании улуч-

шился в 2 раза и достиг 10 раз за один подход. Увеличилась и физическая работоспособность по тесту PWC170. Если в начале она составляла 570кг/мин, то к концу второго года физическая работоспособность достигла 870кг/мин. Инструментальные методы исследования также показали улучшение функциональных показателей.

Таким образом, занятия физической культуры в течение двух лет значительно укрепляют здоровье студентов, улучшают их физические и функциональные возможности. Об этом свидетельствует и изучение реакции студентов на физическую нагрузку. Так, если в начале занятий лишь у 44,3% студентов наблюдался нормотонический тип реакции, то к концу второго года занятий физической культурой процент студентов с нормальным типом реагирования на физическую нагрузку достиг 76%.

Под влиянием систематических занятий физической культурой происходят структурные изменения и в костно-суставном аппарате. Изменяется не только размер костей (увеличение поперечника кости), но и их форма.

Специальными тренировками (вис на перекладине) можно значительно растягивать связки и межпозвоночные хрящи, удерживающие позвоночный столб.

Главная трудностью в работе с этими студентами была необходимость внушить им, что занятия физической культурой помогут им укрепить свое здоровье.

Важнейшей задачей является выработка у молодых людей привычки регулярно заниматься физическими упражнениями, которую они должны сохранить на всю жизнь. Кроме благотворного влияния на здоровье, эти занятия воспитывают также у будущих специалистов высокую организованность и целеустремленность, способствующие успешному решению стоящих перед ними профессиональных задач.

Опыт работы со специальными группами показывает, что именно у этого контингента наблюдается наибольшее прилежание на учебных занятиях и в выполнении домашних заданий, стремление компенсировать имеющиеся физические недостатки. Для успешного физического самосовершенствования, прежде всего, необходимо иметь интерес к этому. Если у студентов нет желания заниматься, то никакие, даже самые эффективные средства и методики физической культуры не решат всех проблем в деле физического воспитания студенческой молодежи.

Особенности логопедической работы по развитию психомоторики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Колдунова Кристина Павловна, студент
Смоленский государственный университет

В статье рассмотрены особенности психомоторики детей с ОНР, а также описывается проведенное исследование психомоторики детей с недоразвитием речи и с нормой речевого развития. Автором выдвигается предположение, что у дошкольников с ОНР наблюдаются различные уровни сформированности психо-

моторики, характеризующиеся вариативностью и качественной неоднородностью проявлений, проводится сравнительный анализ результатов детей обеих групп. Исходя из результатов исследования заключается, что логопедическое воздействие должно осуществляться дифференцированно с учетом механизмов выявленных нарушений и структуры речевого дефекта.

Ключевые слова: ОНР, психомоторика, общая моторика, ручная моторика, артикуляторная моторика, мимическая моторика.

Психомоторное развитие представляет собой сложный диалектический процесс, который характеризуется определенной последовательностью и неравномерностью созревания отдельных функций, качественным их преобразованием на новом возрастном этапе. При этом каждая последующая стадия развития неразрывно связана с предыдущей. Как показали исследования М. М. Кольцовой, развитие речи ребенка находится в тесной взаимосвязи с состоянием его моторной функции. Это объясняется тем, что в коре головного мозга двигательные, речевые зоны и проводящие пути анатомически близки и функционируют взаимосвязано. [2]

Дети с ОНР, являются основным контингентом групп компенсирующей направленности дошкольных образовательных учреждений, составляют сложную, разнородную группу.

Педагогами замечено, что движения детей с общим недоразвитием речи бедны, однообразны, неритмичны, отличаются замедленностью и скованностью. У детей данной категории наблюдается нарушение координации движений обеих рук, зрительно-двигательной координации; снижение «двигательной» памяти, которое выражается в нестойкости формирования двигательных навыков; трудности в овладении выразительными движениями; неспособности осуществлять двигательное поведение в воображаемой ситуации (упражнения типа «двигательные перевертыши»).

При выполнении основных видов движений (бег, прыжки, метание, бросание, лазание, упражнения в равновесии) у детей с ОНР наблюдается несогласованность движений рук и ног, несоблюдение направления движения, чрезмерные наклоны головы; при прыжках наблюдается отсутствие амортизирующих движений; метание осуществляют без замаха, у них не наблюдается активных движений рук, туловища и ног и т.д.

Чем не благополучнее анамнез, тем тяжелее речевой дефект и в большей степени нарушены психомоторные функции у ребенка [2].

Анализ литературы по проблеме исследования позволил предположить, что у дошкольников с ОНР наблюдаются различные уровни сформированности психомоторики, характеризующиеся вариативностью и качественной неоднородностью проявлений. Следовательно, логопедическое воздействие должно осуществляться дифференцированно с учетом механизмов выявленных нарушений и структуры речевого дефекта.

Для подтверждения этого утверждения нами было проведено исследование психомоторных функций детей стар-

шего дошкольного возраста с ОНР III уровня и с нормой речевого развития.

В исследовании принимали участие дети, посещающие дошкольное образовательное учреждение детский сад. В исследовании приняли участие 24 ребенка, из них 12 детей старшего дошкольного возраста с ОНР (3 уровень речевого развития), они составили экспериментальную группу, и 12 детей того же возраста с нормальным речевым развитием, они составили контрольную группу. Средний возраст испытуемых — 6 лет.

Методика эксперимента включала в себя следующие разделы: исследование состояния общей, ручной, артикуляторной моторики и мимической мускулатуры.

Для исследования психомоторной сферы дошкольников экспериментальных и контрольной групп, были подобраны и апробированы следующие методики: «шкала моторной одаренности» Н. И. Озерецкого, представляющая собой набор двигательных тестов для исследования отдельных компонентов движения: статической и динамической координации, скорости, отчетливости движений и двигательной памяти [1]; метрическая шкала для исследования моторной одаренности у детей и подростков от 4 до 16 лет из «Практикума по возрастной психологии» под редакцией Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко, для детей 5–6 лет [3]; упражнения на выявление особенностей кинетического и кинестетического праксиса [3]; тестовая методика экспресс — диагностики устной речи младших школьников. Т. А. Фотековой (в методике использованы речевые пробы, предложенные Р. И. Лалаевой (1988 г.) и Е. В. Мальцевой (1991 г.)) [5]; обследование моторики артикуляционного аппарата (методика Г. В. Бабиной) [4]; тесты Л. А. Квинта в модификации Г. Гельницца (методика адаптирована применительно к разным возрастам) [4].

Так же психомоторная сфера дошкольников дополнительно оценивалась по следующим параметрам: статическая координация движений; динамическая координация движений в процессе последовательно организованных движений; динамическая организация движений в процессе одновременно организованных движений; скорость движений; двигательная память; отчетливость движений. При диагностике мимической и артикуляционной моторики параметр «динамическая организация движений в процессе одновременно организованных движений» не выделялся.

Качественный анализ полученных результатов дал возможность в соответствии с имеющимися особенностями разделить дошкольников на 4 группы, каждая из которых характеризуется разным уровнем сформированности психомоторики (Таблица 1).

Таблица 1. Распределение детей ЭГ и КГ по уровням развития психомоторики

Уровень	Кол-во детей КГ (чел.)	Кол-во детей ЭГ (чел.)
Высокий	10	0
Средний	2	0
Ниже среднего	0	9
Низкий	0	3

Процентное распределение детей по уровням развития психомоторики показано на рисунке.



Рис. 1. Распределение детей ЭГ и КГ по уровням развития психомоторики на констатирующем этапе (%)

Сравнительная оценка развития психомоторики дошкольников с ОНР и с нормой речевого развития по выделенным нами параметрам показана на рисунках 2–5.

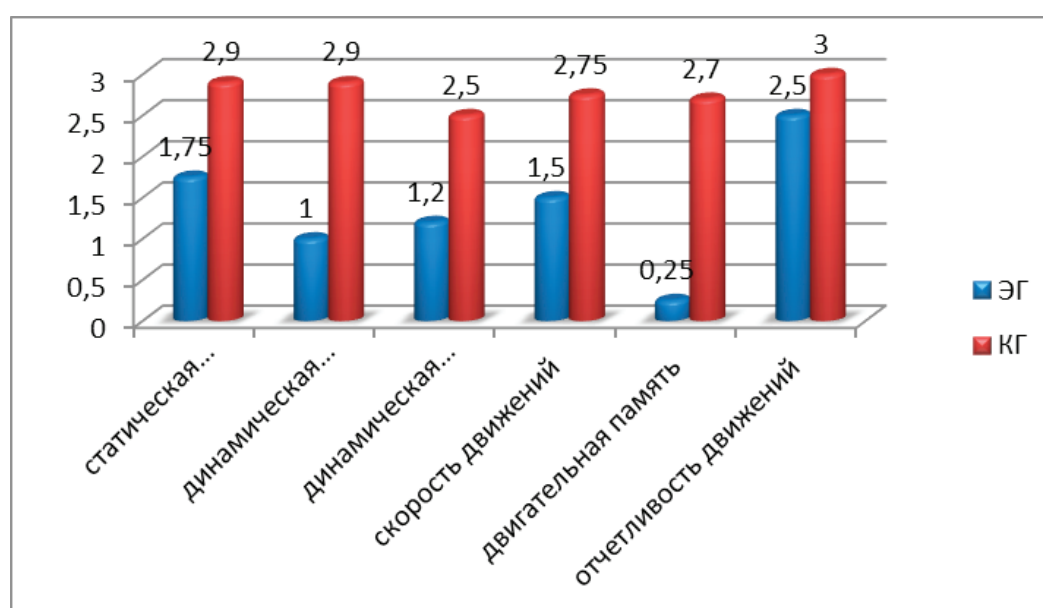


Рис. 2. Сравнительная характеристика состояния общей моторики у детей старшего дошкольного возраста с ОНР и с нормальным речевым развитием

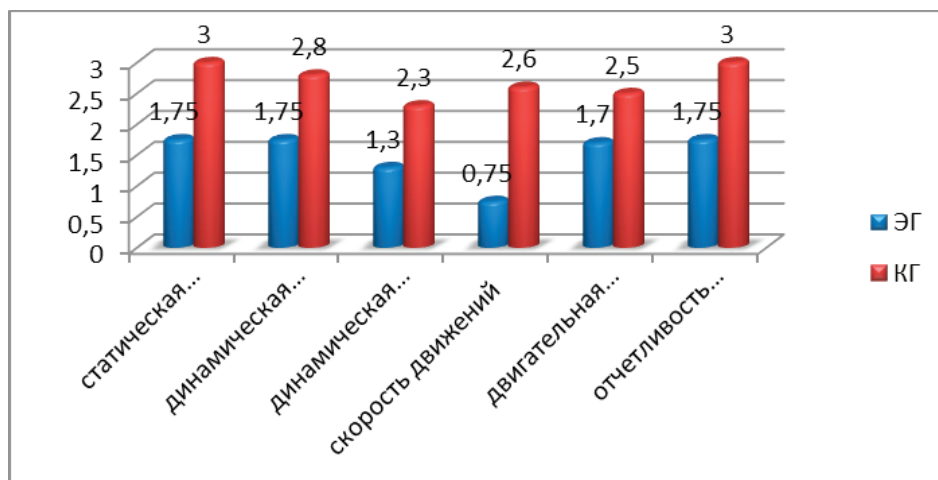


Рис. 3. Сравнительная характеристика состояния мелкой моторики кистей и пальцев рук у детей старшего дошкольного возраста с ОНР и с нормальным речевым развитием

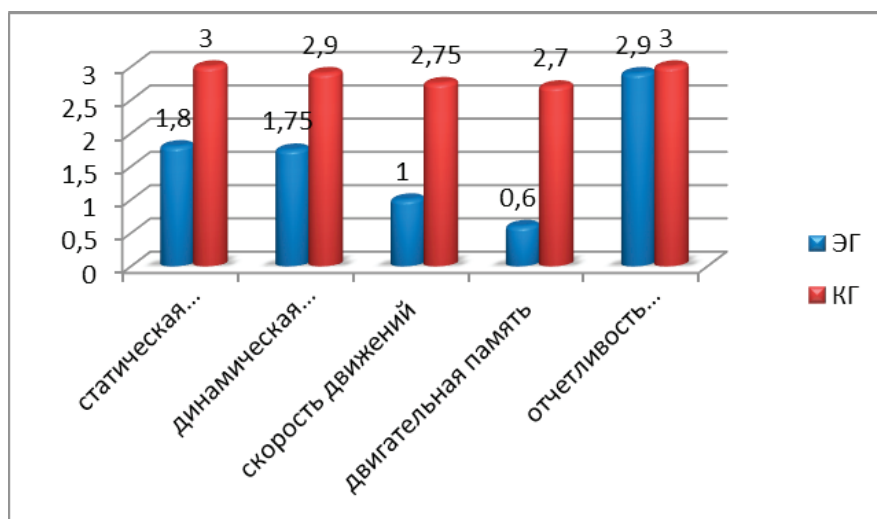


Рис. 4. Сравнительная характеристика состояния артикуляторной моторики у детей старшего дошкольного возраста с ОНР и с нормальным речевым развитием

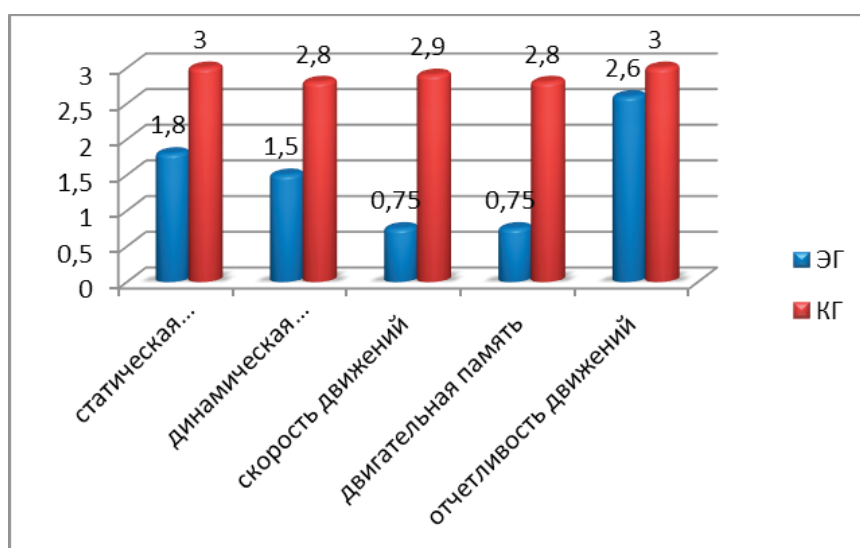


Рис. 5. Сравнительная характеристика состояния мимической моторики у детей старшего дошкольного возраста с ОНР и с нормальным речевым развитием

Итак, в 1 группу с высоким уровнем развития вошли 10 дошкольников с нормальным речевым развитием. У детей данной группы отмечается сформированность всех изучаемых параметров психомоторики и нет нарушений церебральных уровней организации движений.

Во 2 группу со средним уровнем развития психомоторики вошли 2 дошкольника с нормальным речевым развитием. У этих детей отмечались нарушения статики, динамики, скорости движений. Нарушения статики проявлялись в недлительном удержании равновесия (не более 7–8 секунд из 10 необходимых), в одном случае ребенок, теряя баланс, пытался удержаться за стоящий рядом стул. У детей вызвали трудности задания, требующие согласованной работы разных групп мышц и быстрого переключения с одного элемента на другой. Так, при выполнении прыжков с места без разбега через ленту дети задевали ее при прыжке ногами, приземлялись на пятки, более трех раз меняли темп наматывания нитки во время маршировки. Отмечался медленный темп выполнений заданий при исследовании состояния ручной моторики, с появлением сопутствующих движений. При исследовании состояния артикуляторной моторики отмечалась смазанность, нечеткость артикуляции, неполный объем движений и быстрая утомляемость. Мимика детей достаточно выразительна.

На наш взгляд, имеющиеся нарушения у детей этой группы могут быть следствием несформированностью согласованной деятельности руброспинального уровня (А), уровня синергий (В) и нижнего подуровня пространственного поля (С1).

В 3 группу с уровнем развития психомоторики ниже среднего вошло 9 дошкольников с ОНР. Моторика этих детей отличается общей неловкостью, недостаточной координированностью, скованностью движений. Нарушения статики проявлялись в значительной трудности сохранения равновесия, в появлении тремора конечностей, а также в трудности удержания заданной артикуляторной позы. У детей данной группы снижены динамические характеристики движений, недостаточно сформирована целевая точность, пространственная организация двигательного акта. Так, дети падали или касались руками пола после прыжка через ленту, легко садились на пол без помощи рук, но не могли без этой помощи подняться. Движения рук чаще всего выполнялись в неровном темпе, с нарушением их амплитуды с напряжением пальцев при удержании карандаша, с многочисленными синкинезиями. Отмечалась аритмичность, снижение объема движений, быстрая утомляемость мышц артикуляторного аппарата.

На наш взгляд, имеющиеся нарушения у детей этой группы могут быть следствием несформированностью согласованной деятельности уровней (А), (В), (С1), а также пирамидного уровня организации движений (С2).

Наконец, в 4 группу с низким уровнем развития психомоторики вошли 3 дошкольника с ОНР. У детей данной группы отмечается низкий уровень развития двигательных качеств, низкая степень сформированности двигательных навыков, слабо развиты координационные способности, недостаточно сформирована их произвольная регуляция и пространственная организация, нарушена смысловая сторона двигательного акта, что проявляется в трудностях запоминания инструкции в полном объеме. Наибольшие затруднения у детей возникли при выполнении тестов на исследование двигательной памяти. Дети либо суетились, либо выполняли задание очень медленно. Сбои в двигательной программе начинались уже с третьего или даже со второго движения, при этом отмечались трудности перехода от одного двигательного элемента к другому.

На наш взгляд, имеющиеся нарушения у детей этой группы могут быть следствием несформированностью согласованной деятельности уровней (А), (В), (С1), (С2), а также теменно-премоторного, кортикального уровня (D), отвечающего за смысловую организацию и реализацию движений.

Из рисунков 2–5 видно, что у детей ЭГ в отличие от детей КГ, в определенной мере страдают все изученные компоненты психомоторики. Наиболее значимые различия обнаружены по следующим показателям: динамической координации движений, двигательной памяти и скорости движений. Внутри изучавшихся групп также наблюдались значительные индивидуальные различия.

На основе полученных данных нами были определены рекомендации по коррекции нарушений психомоторики у детей с ОНР. Построение содержания методических рекомендаций осуществлялось с учетом качественного своеобразия нарушений психомоторики в каждой из выделенных в ходе констатирующего эксперимента групп. Учитывая общие особенности моторной сферы у детей II, III, IV групп, мы предлагаем и общие направления работы.

Так, при работе с этими детьми необходимо особое внимание уделять развитию статической и динамической координации движений, устранению нарушенного согласования двигательного акта с внешним пространством и развитию зрительно-пространственной ориентировки. Тренировка координации, точности и переключаемости движений должна быть длительной с постепенным усложнением заданий. В связи с несовершенством работы пирамидного уровня организации движений частной задачей при работе с детьми III группы является развитие скорости движения и целевой точности. При работе же с детьми IV группы важно особое внимание уделять не только развитию технической стороны двигательного акта, но и совершенствованию смысловой его стороны, что обусловлено нарушением нормального участия теменно-премоторного, кортикального уровня (D).

Литература:

1. Кабанова, Т. В., Домнина О. В. Тестовая диагностика. Обследование речи, общей и мелкой моторики у детей 3–6 лет с речевыми нарушениями / Т. В. Кабанова, О. В. Домнина. — М.: Гном, 2010. — 104 с.

2. Кольцова, М. М. Ребенок учится говорить / М. М. Кольцова. — М.: Сов. Россия, 1973. — 345 с.
3. Практикум по возрастной психологии: Учеб. пособие / Под ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. — СПб.: Речь, 2008. — 704 с.: ил.
4. Рубинштейн, С. Я. Экспериментальные методики патопсихологии / С. Я. Рубинштейн. — М.: ЭКСМО-Пресс, 1999. — 448 с.
5. Семенова, М. Г. Оценка психомоторного развития детей старшего дошкольного возраста / М. Г. Семенова, Н. А. Горст // Естественные науки. — 2009. — № 2 (27). — С.153–155.

Синтаксемы, выраженные сочетаниями с предлогами After и Before при переходных и непереходных глаголах

Комилова Гулмира Олимовна, магистрант
Каршинский государственный университет (Узбекистан)

Ключевые слова: метод, трансформация, предлог, темпоральность, отмеченность, признак.

Задача данного эксперимента заключается в изучении синтаксико-семантического содержания синтаксических единиц, выраженных предложно-именными сочетаниями с предлогами after и before в позиции зависимого компонента при переходных, а также непереходных глаголах.

Основным методом исследования является лингвистический эксперимент, проведение которого связано с соблюдением грамматической отмеченности предложения, его стилистической нейтральности, с сохранением смыслового тождества исходных предложений и их трансформов. В процессе анализа используются следующие эксперименты-преобразования:

1. трансформация опущения;
2. трансформация замены;
3. трансформация изучаемого предложения в вопросительное;
4. трансформация вербализации и др.

Темпоральная постериорная синтаксема и её варианты. Эти синтаксемы выражены главным образом сочетаниями существительного, а также местоимения с различными предлогами, в частности, с предлогами after и before. Рассмотрим сначала несколько предложений с различными предложенными сочетаниями:

1. At noon a thin line of land appeared ahead of them in the, Karth,
2. With the decision, some of her fear fell away...,
3. I was just going out to have a drink before dinner,
4. After dinner she went into the bathroom...

Все выделенные сочетания — предлога с существительным характеризуются признаком субстанциальности. Кроме данного категориального признака, указанным элементам присущ синтаксико-семантический признак темпоральности, наличие которого можно доказать, заменяя исследуемое предложное сочетание наречием then:

1. At noon a thin line of land appeared ahead of them to the North Then a thin line of land appeared ahead of them to the North.

2. With the decision, some of her fear fell away... — Then some of her fear fell away.

3. I was just going out to have a drink before dinner I was just going out to have a drink then.

4. After dinner she went into the bathroom Then she went into the bathroom.

Однако в содержании сочетания after dinner в последнем предложении, кроме признака темпоральности, содержится еще один синтаксико-семантический признак — признак постериорности. Это можно подчеркнуть с помощью эксперимента-трансформации замены предложного сочетания наречием after;

1. At noon a thin line of land appeared ahead of them to the North — After some of her fear fell away.

2. With the decision, some of her fear fell away... — Then some of her fear fell away.

3. I was just going out to have a drink before dinner — I was just going to have a drink after.

4. After dinner she went into the bathroom — After she went into the bathroom.

Отрицательная реакция предложений 1,2,3 на этот эксперимент свидетельствует об отсутствии указанного признака постериорности в синтаксико-семантическом содержании темпоральных синтаксем этих предложений. Этот признак присущ только предложному сочетанию с предлогом after поддаются указанному типу преобразования:

1. That was after the war, wasn't it? — That was after,...

2. No man can travel these hills after dark... — No man can travel these hills after.

3. I could call back after lunch... — I could call back after... (Ср: He knew neither when he spoke nor after.

4. They might have gone there together after the meeting — They might have gone there together after.

He went to the sunset Library after school... — He went to the sunset Library after.

Темпоральная постериорная синтаксема имеет варианты, выраженные сочетаниями существительного с предлогом after, сочетаниями личных местоимений, наречий, а также числительного с тем же предлогом.

Лексическую базу субстантивного варианта составляют существительные, обозначающие.

1) **трапезу, названия блюд, различных вещей.** Tea, meal, breakfast, dinner, supper, lunch, food, bread, meat и.т.п.)

1. After breakfast Andrew went out by himself for an hour.
2. After tea Philip Hepton and Sulalia Burnese discussed their gloomy circumetancee.

3. Play those dieke I out after dinner

2) **болезнь** (fever, succent. consumption, decease, temperature, pneumonia)

1. I was not twenty one and as weak as a cat after the fever.

3) **состояние погоды явления окружающей среды.** (storm, rain, cold, gloom, heat, fog, lightning, dark);

1. After the dust: storms and lust rain clouds white and hard from behind Hungarra peak drifted across the sky, like pieces of wadding soattered and vanished,

2. No man can travel these hills after dark...,

3. The light was dim, and after the brilliant sunshine for a while he could see nothing

4) **знаменательные даты, религиозные праздники, праздники** (New Years, holiday, Bank Holiday, wedding, celebration, labour Day, feast. April Revolution, Easter, Christmas, vacation).

1. It's the third day after Christmas...,

2. After Hew Years they left,

3. He had just returned to chambers after a holiday in the country,

4. After the wedding I walked hame with Venera under the shade of her black umbrella.

5) **отрезки времени, времена года, дни недели и т.д.** (year, month, week, week-end. fortnight, evening, night, morning):

1. After that day he dropped altogether out of sight...;

2. It palls after the first few nights;

3. If I Let this chance slip, after all these months. I'm a fool;

4. I'm returning hame after seven years.

6) **события** (war, battle, struggle, interval, period, pause, silence, attempt, event, honeymoon, marriage, wedlock, funeral, burial, experience, effort, absence, verdict, fact, past, survey, pass, operation, surgery, practice, adventure, expedition, walk, journey, tour);

1. After enormous difficulty Mr. Smeeth succeeded in feeling and lighting his marning pipe of T. Beneden's oven...;

2. After several experiences, white Fang never stopped without orders,

3. When i was awake after the operation I had not been away,

4. After two efforts, they stood still panting,

5. After our Saturday morning excursion in the Portobello Road very... I would accompany Kathreen to her aunts house in Kent for a Long weekend,

6. Nathan and his wife got so rich that after the war they died of over eating...,

7. After an interval a similar part was enacted on the classroom...,

8. It so his son and he mentioned this aspiration of Winifred's.

7) **чувства, внешность человека, характер** (satisfaction, surprise, impression, spirit, age, heart, breath);

1. Madam, he said, after a little hesitation...,

2. And, after a momentary bewilderment, the hurt of it struck her to the heart,

3. Minnie, after the good spirits Carrie manifested at first, expected a fair report,

4. After the initial frowns, however, they mixed without grumbling especially O. J. Berman...;

8) **конкретные действия, собрание, разговор, интервью, лекции** (meeting, work, show, party, conference, edition, play, game, word, consultation, conversation, talk, report, lecture, question);

1. After a few morning consultations with the pleasant prospect of no surgery in the evening Andrew went on his round,

2. After these quest talks. Michael understood, much better than before, the profession of politics.

3. After two or three questions, to which he got no answer...

4. It was after the business meeting and things were going socially with a him.

5. after the performance you will find your gallery seat in my dressing room.

9) **людей** (people, God, quest, figure, son, struggler, Dickens,);

1. After his Green Street guest Michael had gone down Piccadilly...,2.But the first to arrive after Berry were Blake and Farrow, 3.After Sort we beheld the starveling stiry- once...;

Местоименные вариантами темпоральной синтаксемы являются:

After me:

If nothing happened to Mary after me...;... I should have has a son to carry on the business after me;

After him;

Mrs Hurstwood could have echoed the words after him openmouthed;... and Dan nere'll take a gun after him;

... and after him Big Eddil Stover, whose squint-eyed search of our hiding places reminded me;

After you;

... sir, shall your son Arthur be king after you?;

After it;

Other countries must seem so flat after it;

After us;

... to see the engine, released long after us, came bussing down alone...;

After then.

... if we have Metaxists back upon us after them, Now the rest of the wedding party alight, and enter after them,

Адвербиальными вариантами темпоральной поетериторной синтаксемы могут быть:

After tomorrow.

After tomorrow his Tuesday expeditions to town would have to be abandoned,

After unwin ds of S.

After upwards of an hour it had the bliddy pit almost at a standstill... /GPD, 35/,

After to-day.

High himself would milk, most Likely after to-day, After to-day he would never probably see her again,

After long.

I made inquires but it was like looking for a lost umbrells, fruitless after so long;... and one wanted to fill one's lungs, to greet the stars back in their places after so long,

(the) day after tomorrow.

And, Michscl, George Packaman is giving a party day after tomorrow at Chez Victor; I hope the day after tomorrow;

Thereafter.

Thereafter he visited the resort of Fitzgerald and Moys in Adams Street...;... and thereafter his respect and ardour were increased;

Hereafter.

You can Just leave that in hereafter, he remarked; Farewell- we shall meet hereafter;

Afterwards.

... and afterwards he must have been a pretty sure he'd made a mistake,

Afterwards, when things are changed it would mean a good deal to you,

In winter John bought a hound, but sold it soon afterwards and got himself a concertina.

Вариантами темпоральной постериорной синтаксемы, выраженными с помощью числительных, также могут быть:

After Nu.

It was after twelve and the weekend was in sight; They arrived soon after ten;

After Nu o'clock.

The three reached the Museum Hotel after one o'clock. It was but a few minutes after ten o'clock... He's here after two o'clock.

Литература:

1. ABBY Lingvo12 [Электронный ресурс].
2. Cambridge UP, 1971. — 86 pp. Blokh M.Y. A Course in Theoretical English Grammar / M.Y. Blokh. — М.: Высшая школа, 1983. — 350 с.
3. Boadi, L. A. Reciprocal verbs and symmetric predications / L. A. Boadi // Journal of West African languages, 1975. — Vol. 10. — P. 55–77.
4. Halliday, M. A. K. An Introduction to Functional Grammar / M.A. K. Halliday. — London — Baltimore: E. Arnold, 1985. — 387 pp.
5. Рузи Киямов. Лингвистический анализ предложных сочетаний в современном английском языке. Карши, Изд-во Насаф.2009.

Формирование фонематического восприятия у детей с общим недоразвитием речи

Кравцова Мария Константиновна, учитель-логопед

Городской психолого-педагогический центр Департамента образования г. Москвы, территориальное отделение «Отрадное»

Формирование фонематического восприятия, по мнению многих исследователей (Г.А. Каше, Р.Е. Левина, Г.А. Никашина, Т.Б. Филичева и др.) занимает важное место при коррекции общего недоразвития речи. Развивая фонематическое восприятие у дошкольников, мы оказываем положительное влияние на становление всей фонетической базы речи ребенка, что в свою очередь способствует формированию правильной слоговой структуры слова. Стойкого и правильного звукопроизношения у дошкольников можно добиться только при хорошо сформированном фонематическом восприятии. В дальнейшем это окажет положительное влияние на освоение навыков чтения и письма [2, с. 3]. Рассмо-

трим основные направления работы по формированию фонематического восприятия [1, с. 15].

Различение и узнавание неречевых звуков

Работа по данному направлению предполагает формирование у дошкольников умения дифференцировать и узнавать неречевые звуки, при помощи подбора специальных упражнений и игр. Сформированные в процессе данной работы навыки слухового внимания и памяти способствуют в дальнейшем развитию у детей умения различать и дифференцировать речевые звуки.

Игры и упражнения:

«Не зевай, нужную игрушку (картинку) поднимай». Перед ребенком разложены в ряд несколько игрушек: барабан, колокольчик, дудочка. Логопед показывает, как звучат эти игрушки, а потом предлагает ребенку поиграть с ними и обратить внимание как звучит каждая из них. Затем игрушки закрываются ширмой, а ребенку предлагается определить, что звучало. Если речевые возможности ребенка не позволяют назвать звучащую игрушку, он показывает ее на картинке. Количество игрушек увеличивается с трех до пяти.

«Что гремит». Данная игра проводится аналогично предыдущей, только в ней используются различные гремящие предметы, игрушки, сыпучие материалы.

«Топни-хлопни». Ребенку предлагается топнуть ножкой, если он услышит звук бубна, и хлопнуть в ладоши, если услышит звук барабана.

«Хлопни как я». При проведении данного упражнения могут быть использованы разные источники звука. Это может быть отхлопывание, отстукивание или звучание музыкальных инструментов (бубен, ложки, барабан, погремушка). Варианты игры:

- отхлопывание (отстукивание) ритма по подражанию за логопедом на слух и со зрительной опорой на схему;
- отхлопывание на слух ритмического рисунка без опоры на схему.
- по схеме самостоятельно отхлопывать ритмический рисунок.

Различение дефектного и правильного произношения

Данное направление подразумевает воспитание у детей навыков слухового контроля, так как умение различать нарушенное и правильное произношение фонем содействует развитию фонематического слуха и улучшает качество звукопроизношения.

Игры и упражнения:

«Недовольный Федя». Логопед просит детей внимательно послушать ряд слов или отдельно взятую фразу. Если дети услышат неправильное произношение какого-либо звука, они должны поднять карточку с изображением недовольного Феде.

«Помоги Незнайке». Логопед говорит ребенку что, Незнайка не знает, как надо правильно произнести слово, затем намеренно искажает произношение звуков в слове или фразе. Детям предлагается исправить ошибки, которые допустил Незнайка.

«Учитель». Ребенку предлагается рассмотреть карточки с изображением различных предметов, затем просят его побыть в роли учителя. Для этого логопед просит внимательно его послушать, если картинка называется неправильно — ребенок исправляет логопеда, либо подает условный знак, например, звонит в колокольчик. Произносимые слова:

- Сянки, шанки, санки, ванки, танки;
- Банка, панка, бьянка, танка, баянка.

Узнавание и различение слов похожих по звуковому составу

По ходу логопедической работы упражнения и игры направленные на дифференциацию слов постепенно усложняются. Сначала детям предлагаются слова, которые отличаются только несколькими звуками, а затем переходят к словам, которые отличаются одним звуком.

Игры и упражнения:

«Найди пару». На столе, перед ребенком лежат карточки с разными и близкими по звучанию словами. Ребенок должен найти для каждой картинке пару с похожим по звучанию словом.

«Похожие слова». Логопед произносит слово и предлагает детям подумать и назвать слова, которые будут близки по звучанию к данному слову (дог — ток, день — тень, киска — миска, коза — гроза).

«Прятки». Логопед объясняет ребенку, что одно слово спряталось, а что бы его найти, нужно внимательно послушать ряд слов и отгадать какое из них отличается от остальных:

- утенок, котенок, утенок, утенок;
- мишка, мишка, мишка, миска.

«Подбери слово». Ребенку читается стихотворение из двух строчек. Последнее слово в первой строчке интонационно выделяется. Далее дается задание, выбрать из предложенных слов, то которое будет звучать в рифму и подходить и по смыслу:

- Как бы Дима ни хотел,
- самолет (не побежал, не полетел, не поплыл).

Наша Даша в воскресенье,
отмечает ... (День Победы, Новый год, День Рождения)
и другие аналогичные варианты.

Различение слогов близких по звуковому составу

Для того что бы научить детей дифференцировать слоги, которые различаются одним или несколькими звуками, им предлагают повторять слоги с разными гласными и согласными, с фонетически далекими и близкими звуками. Слоги, используемые в упражнениях, могут быть закрытые и открытые со стечением и без стечения согласных звуков.

Игры и упражнения:

Воспроизведение слогов с одинаковыми согласными и разными гласными:

- да-ды-до
- му-мэ-мы
- и т.д.

Воспроизведение слогов с одинаковым гласным и разными согласными:

- та-ха-ка
- ны-мы-вы.

Воспроизведение слогов, которые отличаются по глухости-звонкости:

- та-да
- па-ба-па.

Если у ребенка возникают трудности при дифференциации звуков по звонкости-глухости, можно предложить ему приложить руку к горлу и обратить внимание, что при произнесении звонких звуков горлышко звенит — есть голос, при произнесении глухих звуков горлышко — молчит — нет голоса. Затем поиграть в игру:

«Звонкий — глухой». При произнесении слога со звонким согласным — звонить в колокольчик, с глухим согласным — прикладывать пальчик ко рту.

Воспроизведение слогов, которые отличаются по твердости-мягкости:

па-пя
му-мю

Проговаривая данные слоги можно поиграть в игру:

«Твердый — мягкий». Сначала логопед просит ребенка поднять вверх мягкую игрушку, затем — твердую. Далее ребенку объясняется, что звуки тоже бывают мягкие и твердые. После этого логопед произносит слоги и просит ребенка поднять мягкую игрушку, если услышит слог с мягким звуком и твердую игрушку, если услышит слог с твердым звуком.

Воспроизведение слогов, в которых количество согласных звуков при стечении увеличивается:

ка-тка
та-фта.

Воспроизведение слогов с разными гласными звуками и стечением одинаковых согласных:

нкы-нка-нко-нку
хту-хты-хтэ-хта.

При повторении серий слогов могут, так же проводится игры:

«Эхо». Дети сидят в кругу. Логопед говорит на ушко одному из детей один слог или серию слогов, далее они шепотом передают друг другу этот слог, а последний, произносит его вслух. По ходу игры логопед меняет слоги, а если это серия слогов, то их последовательность.

«Передай другому». Дети по очереди повторяют за логопедом словесные ряды и бросают или передают друг другу мяч.

«Найди лишний слог». Логопед предлагает детям внимательно послушать слоговой ряд и найти слог, который отличается от других слогов, он и будет лишним:

фа-фа-фо
нка-нпа-нка.

Различение акустически близких звуков

Перед тем как приступить к дифференциации звуков необходимо уточнить их артикуляцию и слуховой образ. Для дифференциации используются согласные и гласные звуки, начиная с акустически далеких и постепенно переходя к акустически близким.

Литература:

1. Голубева, Г.Г. Коррекция нарушений фонетической стороны речи у дошкольников. — СПб.: РГПУ им. Герцена. Союз, 2000.

Звуки различают и сравнивают сначала изолированно затем в слогах и словах. К каждому звуку подбираются определенные зрительные образы [3, с. 7], поэтому данные упражнения помимо работы над дифференциацией звуков включают в себя развитие слуховой и зрительной памяти.

Игры и упражнения:

«Кто подал голос». На столе перед детьми стоят игрушки каждой из которых логопед присваивает условное звучание (например: мышка — пищит п-п-п, лягушка — квакает к-к-к, гусь — гогочет г-г-г). Затем логопед произносит один из условных звуков и предлагает детям отгадать, кто подал голос?

«Будь внимательным». Детям предлагается прослушать звуковой ряд и повторять за логопедом только заданный звук. Затем задание усложняется, и повторять нужно слоги, а далее слова с определенным звуком.

Вариантами данной игры могут быть задания с использованием разных игрушек, например, если услышишь звук т, — нажми на звоночек или услышишь звук г, — покажи петрушку, или лови мячик только когда будешь слышать звук л, если я буду произносить другие звуки кидай мне мяч обратно.

«Подбери картинки». Логопед предлагает детям подобрать картинки на заданные звуки. Например:

Твердые — мягкие. Картинки, в названии которых слышится твердый звук, поставь возле кирпичика, а те, в которых услышишь мягкий звук — возле ваты.

Звонкие — глухие. Игра проводится с использованием фонетических символов. Детям предварительно объясняется значение символов. Звонкий звук — колокольчик, глухой звук — колокольчик перечеркнут. Затем дети составляют картинки возле символов.

Шипящие — свистящие. Игра проводится с использованием фонетических символов согласных звуков, аналогично игре со звонкими и глухими звуками.

«Магазин». На столе лежат перевернутые карточки с изображением фонетических символов согласных звуков, рядом стоят игрушки. Дети по очереди подходят к столу, выбирают карточку, переворачивают ее, называют звук, который обозначает данный символ, затем выбирают себе игрушку, название которой начинается на выбранный ими звук.

Предлагаемые игры и упражнения могут использоваться как на индивидуальных, так и на фронтальных занятиях.

Как показывает практика, использование в логопедической работе разнообразных заданий способствует созданию положительного мотивационного настроения у детей и помогает поддерживать интерес к занятиям на протяжении всего периода обучения.

2. Ткаченко, Т.А. Фонематическое восприятие. Формирование и развитие. Логопедическая тетрадь. — М.: Книголюб, 2008.
3. Ткаченко, Т.А. Подготовка дошкольников к чтению и письму: фонетическая символика: пособие для логопеда. — М.: ВЛАДОС, 2013.

Роль прогностической функции в деятельности руководителя образовательного учреждения

Кубрякова Марина Григорьевна, магистрант
Оренбургский государственный университет

В настоящее время происходят значительные изменения в области отечественного образования, связанные с интеграцией в мировое образовательное сообщество. Главной особенностью этого процесса является инновационность. Причём инновационность характеризуется не поверхностными изменениями, а глобальными переменами самой сути образования, которая предполагает появление новых образовательных парадигм, а также формирование иных свойств педагогического менталитета.

В создавшейся ситуации у современного педагога возникает острая потребность направить свою профессиональную деятельность в инновационное русло. Обоснованием этому служит совокупность факторов [1].

В первую очередь, изменения, касающиеся не только образования, но и множества других сфер жизни, приводят к повышению требований общества к качеству образовательных услуг. Возникает необходимость в кардинальном обновлении образовательной сферы, способов преподавания и т.д. Одновременно возрастает гуманитарность образовательного процесса, происходят постоянные количественно-качественные изменения в содержании образования, в составе учебных предметов, вводятся новые дисциплины, что требует непрерывного поиска и отбора инновационных принципов и методов организации преподавания. В связи с этим значительно повышается ценность профессиональных компетенций педагога.

В результате уменьшения ограничений в отборе компонентов учебного процесса изменилось отношение преподавателя к нововведениям. Педагогическая деятельность в настоящее время имеет творческий, альтернативный характер. Поэтому приоритетным вектором в работе руководителя образовательного учреждения, методического отдела является организация благоприятных условий для поиска и внедрения инноваций в учебную деятельность.

Весомым фактором можно считать влияние учебной организации в условия рыночных отношений. Конкуренция, возникающая между педагогическими коллективами, предоставляющими образовательные услуги, является основной причиной, подталкивающей к испол-

зованию преподавателями инновационных технологий в своей деятельности.

Понятие «инновация» заимствовано педагогикой из естественно-научной терминологии, согласно которой данный термин можно рассматривать как «комплекс мероприятий, направленных на внедрение в экономику новой техники, технологий, изобретений и т.п.; модернизация» [2]. К педагогической практике применимо философское определение «инновации». Это «комплексный процесс создания, распространения и использования нового практического средства (новшества) для удовлетворения человеческих потребностей, меняющихся в ходе развития социокультурных систем и субъектов» [3]. Благодаря широте и богатству русского языка наряду с понятием «инновация» в повседневной деятельности часто применяются синонимичные термины, такие, как «новшество», «нововведение» и т.д. Их общность состоит в том, что они обозначают обновление, развитие.

Зарождению инновации предшествует кропотливая работа как одного преподавателя, так и целых педагогических коллективов, по созданию собственной базы новаторских идей. Рождение инновации влечёт за собой следующий этап работы, связанной с преодолением определённых трудностей по внедрению данной инновации в практическую деятельность. Поэтому необходимо организованное управление инновационным процессом. Под управлением педагогическими инновациями мы понимаем «вид социального управления, поддерживающего целеустремленность и организованность инновационных процессов в системе образования» [4]. Процесс управления инновационной деятельностью представляет собой разветвлённую полифункциональную систему действий. Одним из главных компонентов этой системы является прогностическая деятельность руководителя, которая позволяет «обеспечить переход образовательного учреждения от функционирующего к развивающемуся и повышение его статуса» [5].

Прогностическая деятельность руководителя-это «вид деятельности, осуществляемой на основе теории педагогической прогностики и направленный на исследование возможных перспектив развития и преобразования объ-

ектов и субъектов педагогической действительности» [6]. Образовательный процесс является динамичной системой. Стремительное изменение внешних и внутренних условий функционирования данной системы требует от руководителя непрерывного повышения уровня навыков прогнозирования, от которых зависит эффективность управления всеми процессами в образовательном учреждении. Умение прогнозировать обеспечивает расширение пространства для вариативности принимаемых решений, их обоснованность и объективную оценку последствий выбранных решений в долгосрочной перспективе.

Прогнозирование является составляющей частью понятия «предвидение». «Научное предвидение — это опережающее отражение действительности, основанное на познании законов природы, общества и мышления» [7]. Кроме прогноза существуют такие формы предвидения, как гипотеза и план. Они отличны друг от друга характером воздействия на протекание процессов и степенью конкретности. Гипотеза — это «научное предвидение на уровне общей теории» [7]. Данное понятие характеризует общие правила поведения объекта. Прогноз — это «научно обоснованное суждение о возможных состояниях объекта в будущем, об альтернативных путях и сроках их осуществления» [7]. В отличие от гипотезы прогноз в большей степени обладает достоверностью и определённой конкретностью. План — это «надлежащим образом оформленное управленческое решение, включающее точно определённую цель, а также пути и средства её достижения» [7]. План содержит конкретную и точную информацию.

В процессе управления образовательной организацией прогнозирование тесно переплетается с планированием. Во многих случаях прогноз соотносится с первым пунктом плана, который определяет примерные границы предстоящего планирования. Мы рассматриваем прогнозирование как самостоятельную функцию управления, имеющую собственную методологическую базу, отличную от более точных и строгих методов планирования. Некоторые социокультурные процессы невозможно планировать. В этом случае они становятся объектами прогнозирования. Отличительной чертой прогноза является его вероятностный характер при многовариантности. Это объясняет недостаточную точность параметров протекания прогнозируемого процесса, но при этом можно отследить положительные моменты или возникающие риски, принять необходимые меры для сведения к минимуму нежелательных последствий. Выбор существующих альтернатив даёт возможность создать благоприятные условия для достижения поставленных задач.

Целью прогнозирования является создание предпосылок для принятия управленческих решений на научной основе. Цель планирования — непосредственное принятие управленческих решений и построение схем по их реализации. Таким образом, планово-прогностическую функцию необходимо рассматривать как основную стадию управленческого цикла. Реализация системного подхода в данной функции позволяет обеспечить соче-

тание и единство прогнозирования и планирования на всех стадиях управления, осуществить принцип согласования общественных и государственных приоритетов при составлении прогнозов и планов, обеспечить гибкость и стабильность планирования на основе прогнозов.

Результаты проектирования находят широкое применение во всех областях педагогической системы. Его роль заключается в предвидении направлений развития экономических, социальных, культурных условий государства, параллельно с которыми необходимо совершенствовать образовательную сферу, вносить изменения в структуру, организацию, содержание обучения в соответствии с новыми общественными требованиями к уровню образованности личности. Областью прогнозирования являются демографические процессы, направление передвижения и количественно-качественные характеристики групп обучающихся на разных этапах обучения.

Стремительный рост темпов развития научно-технического прогресса, постоянное обновление технологий на производстве заставляет работодателей критически относиться к выбору сотрудников. Поэтому неотъемлемым условием трудоустройства выпускников образовательных учреждений является высокая профессиональная компетентность. Таким образом, прогнозы необходимы при управлении «процессом целенаправленного формирования у обучающихся осознанного и заинтересованного интереса к труду, научного мировоззрения, необходимых социальных, психологических и нравственных качеств» [8]. Данный процесс, в свою очередь, является стимулом для самообразования, повышения квалификации, дополнительного образования. Умение прогнозировать является составляющей частью профессиональной компетентности, которой должен обладать не только руководитель образовательного учреждения, но и преподаватель. Педагогическое прогнозирование взаимосвязано с постановкой цели. Целью для педагога является «всегда смоделированный результат еще не осуществленной деятельности, представленный в сознании как проект реальных количественных и качественных изменений педагогического процесса, его отдельных компонентов» [9]. Составление прогноза позволяет более точно представить систему педагогических целей, на основе которой разрабатываются учебные задачи. Профессионально выполненное педагогом прогнозирование и целеполагание является основой для проектирования педагогического процесса.

В настоящее время существует большое количество методов построения прогнозов, так как прогностика в качестве научной дисциплины охватывает многие стороны общественной жизни. Метод прогнозирования можно рассматривать как «способ преобразования информации на основе определённых правил и принципов» [10], способствующий выработке оптимального управленческого решения.

Методология прогнозирования опирается на несколько принципов, реализация которых обязательна при разработке прогнозов [10]. Принцип *научной обо-*

снованности предполагает использование достижений научных разработок, учёт влияния существующих экономических и социальных условий. Принцип *целенаправленности* позволяет выстраивать логику процессов прогнозирования и планирования в сторону намеченной цели. Принцип *вариантности*, учитывая действие неопределённых факторов на изучаемый объект, предусматривает составление нескольких вариантов прогноза развития данного объекта. Принцип *оптимальности* предполагает выбор при планировании из нескольких вариантов прогноза наиболее эффективный, позволяющий при минимальных затратах получить желаемый результат. Принцип *адекватности* гарантирует соответствие методов прогнозирования изучаемому объекту. Принцип *непрерывности* обеспечивает постоянство процесса прогнозирования и планирования.

Умение грамотно компоновать различные методы прогнозирования и планирования даёт возможность эффективно использовать информацию об исследуемом объекте для облегчения принятия управленческого решения. В основе типологии прогнозов лежит множество различных критериев. Рассмотрим некоторые из них. Одним из основных критериев является время упреждения. Время упреждения — это временной промежуток, на который распространяются сделанные в прогнозе предсказания. По данному критерию выделяют прогнозы:

- 1) дальнесрочные, характеризующие период свыше 20 лет;
- 2) долгосрочные, с периодом упреждения 5–20 лет;
- 3) среднесрочные, охватывающие период 1–5 лет;
- 4) краткосрочные, охватывающие временной период 1–12 месяцев;

Литература:

1. Корнилова, Т. И. Инновационная деятельность педагога в современных условиях // Информιο. — Режим доступа: <http://www.informio.ru/publications/id384/Innovacionnaja-dejatelnost-pedagoga-v-sovremennyh-uslovijah> (Дата обращения 31.01.2016).
2. Большой толковый словарь русского языка / Под ред. С. А. Кузнецова. — Режим доступа: <http://enc-dic.com/kuzhescov/Innovacija-57477.html> (Дата обращения 31.01.2016).
3. Новейший философский словарь / Сост. А. А. Грицанов. — Мн.: Изд. В. М. Скакун, 1998. — 896 с.
4. Дичковская, И. Н. Инновационные педагогические технологии: учебное пособие / И. Н. Дичковская. — К.: Академвидав, 2004. — 352 с.
5. Султанова, Т. А. Исследование готовности менеджеров образования к реализации прогностической деятельности. Режим доступа: <http://journal-discussion.ru/publication.php?id=1090> (Дата обращения 31.01.2016).
6. Султанова, Т. А. Общенаучные подходы к определению сущности педагогического прогнозирования. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/obschenauchnye-podhody-k-opredeleniyu-suschnosti-pedagogicheskogo-prognozirovaniya> (Дата обращения 31.01.2016).
7. Роль и сущность прогнозирования. Режим доступа: http://studopedia.ru/3_29489_rol-i-sushchnost-prognozirovaniya-sotsialno-ekonomicheskoe-prognozirovanie.html (Дата обращения 31.01.2016).
8. Образовательно-педагогическая прогностика. Режим доступа: <http://pandia.ru/text/78/586/16046.php> (Дата обращения 31.01.2016).
9. Педагогика: учебное пособие / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов / Под ред. В. А. Сластенина. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 576 с.
10. Методы прогнозирования Режим доступа: http://studopedia.ru/3_186752_metodi-prognozirovaniya.html (Дата обращения 31.01.2016)

5) оперативные, с упреждающим периодом до 1 месяца.

Следующим критерием является объект прогнозирования, в соответствии с которым прогнозы могут быть:

- 1) экономические, исследующие темпы развития экономики государства;
- 2) научно-технические, исследующие достижения научно-технического прогресса;
- 3) демографические, анализирующие уровни воспроизводства и занятости трудоспособного населения;
- 4) прогнозы социального развития, изучающие потребность населения в продуктах питания и непродовольственных товарах, развитие отраслей образования, культуры, искусства, здравоохранения и т.д.;
- 5) прогнозы природных ресурсов, исследующие вовлечение их в хозяйственный оборот государства.

По функциональному признаку прогнозы делят на поисковый и нормативно-целевой. Поисковый базируется на предполагаемых тенденциях изменения и развития изучаемого объекта в будущем, опирающихся на состояние данного объекта в настоящем и прошлом. Для составления нормативно-целевого прогноза необходимо наличие у специалиста чёткого представления о желаемом состоянии объекта в будущем в качестве предполагаемой цели. Затем разрабатываются схемы и пути для достижения поставленной цели, необходимые затраты и ресурсы.

Таким образом, рассмотрев особенности прогностической функции в деятельности руководителя, ее значимость мы связываем с возможностью предвидения как негативных, так и позитивных тенденций, сопутствующих инновационному обновлению деятельности образовательного учреждения.

Simple ways of teaching electrical terms through content

Курбанова Ширин Хикматовна, старший преподаватель
Бухарский инженерно-технологический институт (Узбекистан)

Kurbanova Shirin Hikmatovna, senior English teacher
Bukhara Engineering Technological Institute (Uzbekistan)

Every few years, new foreign language teaching methods arrive on the scene. New textbooks appear far more frequently. They are usually proclaimed more effective than those that have gone before, and, in many cases, these methods or textbooks are promoted or even prescribed for immediate use. New methods and textbooks may reflect current developments in linguistic/applied linguistic theory or recent pedagogical trends. Sometimes they are said to be based on recent developments in language acquisition theory and research. For example, one approach a set of correct sentences while another emphasizes the importance of encouraging 'natural' communication between learners. How is a teacher to evaluate the potential effectiveness of new methods? One important basis for evaluating is, of course, the teacher's own experience with previous successes or disappointments. In addition, teachers who are informed about some of the findings of recent research are better prepared to judge whether the new proposals for language teaching are likely to bring about positive changes in students' learning.

Students in countries around the world where English is not a native language have increasingly been exposed to English outside the classroom through the globalisation process. Nevertheless, in contexts such as Uzbekistan, where the language is not much utilised in everyday life, English continues to be a foreign language and classroom teaching is still the major source for its acquisition. Given that academic and professional success is increasingly based on a student's knowledge of English, approaches which enhance the learning of the language to the point of its becoming a second language, as opposed to a foreign language, are essential. In this article, we will discuss the content-based instruction approach to teaching English from an early age — one which allows students not only to learn the basics of the language, but helps them actually apply what they have learnt to other subjects, making the learning process meaningful across the curriculum. Some examples of activities for young learners which incorporate both English and geography will also be presented. The exercises presented here are low-cost in that simple world maps sold at any stationery or book store are all that is needed.

The content-based approach involves teaching English through a mainstream subject from primary through to tertiary levels. Underlying this concept is the notion that more language is acquired through content than through the sort of material used in purely language-focused classes. According to Stephen Davies, the approach involves 'learning about *something* rather than learning about *language*'. As students 'learn about something', there is a tendency for

them to learn and use the language simultaneously. At primary and secondary levels, where foreign language study generally tends to be a burdensome appendage to learning due to the emphasis on overt grammar coupled with memorisation of vocabulary, a contentbased approach is highly recommendable. At all educational levels the classroom has always tended to be somewhat detached from real life and this is particularly so with younger students. Content-based instruction makes a connection between real life and real-world skills. The effectiveness of this approach has been demonstrated in various countries with courses which revolve around a generative theme as opposed to the traditional compartmentalisation, with each subject having little relevance to the others. With content-based instruction, the student is learning and acquiring skills in order to learn and understand a topic of real interest.

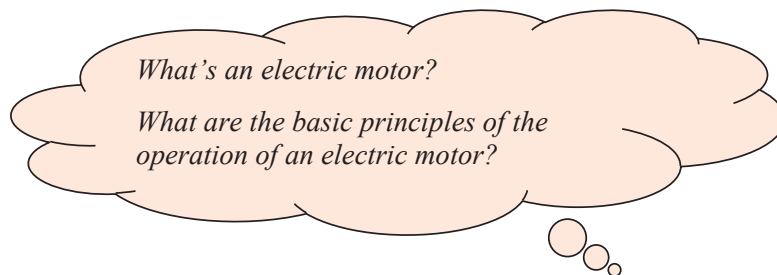
The content-based approach involves teaching English through a mainstream subject from primary through to tertiary levels. Underlying this concept is the notion that more language is acquired through content than through the sort of material used in purely language-focused classes. According to Stephen Davies, the approach involves 'learning about *something* rather than learning about *language*'. As students 'learn about something', there is a tendency for them to learn and use the language simultaneously. At primary and secondary levels, where foreign language study generally tends to be a burdensome appendage to learning due to the emphasis on overt grammar coupled with memorisation of vocabulary, a content based approach is highly recommendable. At all educational levels the classroom has always tended to be somewhat detached from real life and this is particularly so with students. Content-based instruction makes a connection between real life and real-world skills. The effectiveness of this approach has been demonstrated in various countries with courses which revolve around a generative theme as opposed to the traditional compartmentalisation, with each subject having little relevance to the others. With content-based instruction, the student is learning and acquiring skills in order to learn and understand a topic of real interest.

Before reading answer these questions:

The development of electric motors began in the 1800's with the discovery of electromagnets. In 1820, a Danish physicist named Hans Christian Oersted discovered that a wire conducting an electric current produces a surrounding magnetic field. During the 1820s, a number of other scientists found ways of creating stronger and more practical electromagnets. In 1888, a Serbian-born engi-

neer named Nikola Tesla invented the AC motor. Tesla designed models for induction and synchronous motors. In

the early 1900s, scientists and engineers developed more advanced electric motors, including universal motors.



VOCABULARY

<i>electric motor</i>	<i>magnetic poles</i>
<i>DC motors</i>	<i>rod</i>
<i>AC motors</i>	<i>capacity</i>
<i>field coils</i>	<i>split rings</i>
<i>universal motors</i>	<i>starter</i>

Special teaching materials consisted of:

- 1) Group work, which created situations for the use of the conditional in natural communicative situations;
- 2) Written and oral exercises to reinforce the use of the conditional in more formal, structured situations;
- 3) Self-evaluation activities to encourage students to develop conscious awareness of their language use.

The contrasting results of the native language immersion program teaching experiments (focuses on grammar) may also be explained by potential differences in input. But in this case, it seems more likely that differences in the experimental teaching materials and technology may have contributed to the different results.

Although both sets of materials had their goal to provide learners with the opportunity.

To use the linguistic forms in a variety of functionally-based communicative practice activities, the instructional materials for the 'past tense' study may not have been sufficiently form-focused or did not draw the learners' attention to their language use as frequently and as explicitly as the instructional materials for the 'conditional' study. While this is a possible explanation, other factors may be contributed to the different outcomes. For example, it could be that the two linguistic structures under investigation respond to instruction in different ways or that even the relatively small differences in the age of the learners played a role.

It is difficult to draw firm conclusions about the strength of the theoretical proposals until further research is completed. But it is possible to speculate on the 'strongest contenders' on the basis of the classroom research findings so far.

There is increasing evidence that learners continue to have difficulty with basic structures of the language in programs which offer no form-focused instruction. This calls into question the 'Just listen' proposal, which in its strongest form not only claims no benefit from form-focused instruction and correction, but suggests that it can actually interfere

with second language development. However, we don't find support for the argument that if second language learners are simply exposed to comprehensible input, language acquisition will take care of itself.

There are similar problems with the 'Say what you mean and mean what you say' proposal. As noted earlier in this chapter, there is evidence that opportunities for learners to engage in conversational interactions in group and paired activities can lead to increased fluency and the ability to manage conversations more effectively in a second language. However, the research also shows that learners in programs based on the 'Say what you mean and mean what you say' proposal continue to have difficulty with accuracy as well.

Because these programs emphasize meaning and attempt to simulate 'natural' communication in conversational interaction, the students' focus is naturally on what they say, not how to say it. This can result in a situation where learners provide each other with input which is often incorrect and incomplete. Furthermore, even when attempts are made to draw the learners' attention to form and accuracy in such contexts, these attempted corrections may be interpreted by the learners as continuations of the conversation. Thus, programs based on the 'Just listen' and 'Say what you mean and mean what you say' proposals are incomplete in that learners' gains in fluency and conversational skills may not be matched by their development of accuracy. It is important to emphasize that the evidence to support a role for form-focused instruction and corrective feedback does not provide support for the 'Get it right from the beginning' proposal. Research has demonstrated that learners do benefit considerably from instruction which is meaning-based. The results of the native language immersion and intensive ESL program research are strong indicators that many learners develop higher levels of fluency through exclusively or primarily meaning-based instruction than through rigidly grammar-based instruction.

The problem remains, however, that certain aspects of the linguistic knowledge and performance of second language learners are not fully developed in such programs. Unfortunately, research investigating the 'Teach what is teachable' proposal is not yet at a point where it is possible to say to teachers: 'Here is a list of linguistic features which you can

teach at any time and here is another list which shows the order in which another set of features will be acquired. You should teach them in this order.

The number of features which researchers have investigated with experimental studies within this framework is simply far too small. Similarly, second language researchers working from the 'Get it right in the end' proposal cannot yet provide a list of those forms which must be taught. Nonetheless, because these proposals do not argue for exclusively form-based or meaning-based instruction, but rather acknowledge a role for form-focused instruction and correction within a communicative program, the Teach what is teachable¹ and 'Get it right in the end' proposals appear to be the most promising at the moment in terms of guiding decisions about second language teaching. Decisions about when and how to provide form focus must take into account differences in learner characteristics, of course. Quite different approaches would be appropriate for, say, a trained linguist learning a fourth or fifth language, a young child beginning his or her schooling in a second language environment, an immigrant who cannot read and write his or her own language, and an adolescent learning a foreign language at school. It could be argued that many teachers are quite aware of the need to balance form-focus and meaning-focus, and that recommendations based on research may simply mean that our research has confirmed current classroom practice. Although

this may be true to some extent, it is hardly the case that all teachers approach their task with a clear sense of how best to accomplish their goal. It is not always easy to step back from familiar practices and say, 'I wonder if this is really the most effective way to go about this? Furthermore, many teachers are reluctant to try out classroom practices which go against the prevailing trends among their colleagues or in their educational contexts, and there is no doubt that many teachers still work in environments where there is an emphasis on accuracy which virtually excludes spontaneous language use in the classroom. At the same time, there is evidence that the introduction of communicative language teaching methods has sometimes resulted in a complete rejection of attention to form and error correction in second language teaching.

Teachers and researchers do not face a choice between form-based and meaning-based instruction. Rather, our challenge is to determine which features of language will respond best to form-focused instruction, and which will be acquired without explicit focus if learners have adequate exposure to the language. In addition, we need to develop a better understanding of how form-based instruction can be most effectively incorporated into a communicative framework. Continued classroom-centered research in second language teaching and learning should provide us with insights into these and other important issues in second language learning in the classroom.

References:

1. Day, E and S. Shapson. 1991. 'integrating formal and functional approaches to language teaching in native language immersion: An experimental approach'. *Language Learning* 41:25–58.
2. World Book Encyclopedia Vol.3 p 48 Chicago 1993
3. Harley, B. 1989. 'Functional grammar in native language immersion: A classroom experiment. p.331
4. Savignon, S. 1972. *Communicative Competence: An Experiment in Foreign- language Teaching*. Philadelphia, Pa: Center for Curriculum Development.
5. Internet: <http://www.universityofottawa.ca/teachenglish/>- various publications.
6. Montgomery, C. and M. Eisensstein. 1985. 'Relativity revisited: An experimental communicative course in ESL' *TESOL Quarterly* 19:317–34

Развитие речи детей старшего дошкольного возраста посредством использования ИКТ технологий

Легачева Екатерина Николаевна, воспитатель;
Кочелакова Олеся Дмитриевна, воспитатель
МБДОУ г. Саяногорска Д/с № 10 «Щелкунчик»

Для того, чтобы воспитать (по требованиям ФГОС) «физически развитого, любознательного, активного, эмоционально отзывчивого, овладевшего средствами общения и способами взаимодействия с взрослыми и сверстниками ребенка», необходимо сочетать традиционные методы обучения и современные информационные технологии.

Применение ИКТ в учебно-воспитательной деятельности в детском саду — это новейшая и актуальная проблема в российской педагогике. В настоящее время жизнь формулирует другие требования к организации учебных занятий в дошкольном общеобразовательном учреждении. Внедрение в атмосферу дошкольного учреждения компьютера не было целью, которая ориентирована лишь на фор-

мирование опыта работы с новейшим техническим устройством. Целью дошкольного воспитания было гармоничное и полноценное личностное, психологическое, а также познавательное развитие ребенка дошкольного возраста, образование и последующее развитие направленной работы, главных новообразований возраста [2, с. 80].

Работа в детском саду имеет свою специфику:

- она должна быть эмоциональной, яркой;
- с использованием игровых методов и приемов, позволяющих детям в интересной, а главное, в доступной форме получить знания, решить поставленные педагогом задачи.

При этом ИКТ являются мощным средством повышения эффективности обучения, значительно расширяя возможности предъявления образовательной и развивающей информации.

Дошкольнику, с его наглядно-образным мышлением, понятно лишь то, что можно одновременно рассмотреть, услышать, потрогать и оценить, как оно работает. Компьютер позволяет моделировать такие жизненные ситуации, которые нельзя или сложно увидеть в повседневной жизни. Компьютер, мультимедийные средства могут стать мощным средством обучения, коррекции; средством коммуникации, необходимым для налаживания совместной деятельности педагогов, родителей и дошкольников.

Применение цвета, графики, звука, современных средств видеотехники позволяет моделировать различные ситуации и среды.

Под средствами ИКТ подразумевается использование:

- компьютера;
- интернета;
- телевизора;
- видео, DVD, CD;
- мультимедиа, аудиовизуального оборудования.

Это все дает широкие возможности для коммуникации [4, с. 81].

Занятия с использованием ИТК могут быть:

- фронтальными;
- индивидуальными;
- групповыми.

В случае применения ИКТ нужно выполнять следующий ряд требований. При использовании компьютера на занятиях с детьми 5–7 лет необходимо проводить в течение дня не более одного такого занятия. Возможно их применение не более трех раз в неделю в дни большей работоспособности: во вторник, в среду и в четверг. После завершения занятия с детьми необходимо провести гимнастику для глаз. Продолжительность непрерывной работы за компьютером на развивающих занятиях в виде игры для детей 5 лет должна не превышать 10 минут, а для детей 6–7 лет она составляет 15 минут.

Для уменьшения утомительности компьютерных занятий нужно выполнить гигиенически рациональную организацию рабочего места:

- соотнесение мебели росту ребенка;
- хороший уровень освещенности.

Положение экрана видеомонитора должно соответствовать уровню глаз или быть немного ниже, но находится на расстоянии не ближе 50 см. Ребенок, который носит очки, должен работать за компьютером в них. Не возможно применение одного компьютера для одновременного пользования двух или более детей на занятиях. На занятиях детей с компьютером воспитатель обязательно должен присутствовать. [3, с. 58]

ИТК используют в настоящее время в качестве современного средства развития связной речи ребенка дошкольного возраста. Развитие связной речи является главной задачей речевого развития детей дошкольного возраста. Именно в связной речи реализуется основная функция языка и речи.

Речь является важнейшим критерием уровня культуры человека, его интеллекта, мышления. Она возникает в раннем детстве в виде отдельных слов, которые не имеют ещё определенного грамматического значения, речь постепенно усложняется и обогащается. Дошкольник осваивает фонетический строй и лексику, усваивает способы изменения слов и их сочетаний, композицию высказываний и их логику, овладевает монологом, диалогом, разнообразными стилями и жанрами, оттачивает выразительность и чёткость своей речи. Ребёнок овладевает этим богатством активно, т.е. в процессе своей речевой практики.

Развитая речь в современном обществе является одним из главных способов активной деятельности человека, а для ребёнка она служит средством благоприятного обучения [6, с. 1].

Родители сегодня неохотно и очень мало читают книг своему ребёнку, не подталкивают его к диалогу, в связи с этим речь ребенка дошкольного возраста не выразительна. Ребенок довольно часто в своей речи допускает аграмматизмы, отвечает односложными фразами. Незрелость речи, бедность словарного запаса у дошкольников способствует отсутствию интереса на занятиях по развитию речи, т.к. при этом учебная мотивация отсутствует. В данном случае помощь оказывает применение компьютерных технологий, которые мотивируют детей. Компьютера здесь обладает неисчерпаемыми возможностями:

- он погружает ребенка в особую ситуацию игры;
- образовательная деятельность при этом становится по-настоящему современной, более привлекательной, интересной, содержательной [2, с. 3].

В дошкольном возрасте формирование речи ребенка — это главная задача педагога, так как хорошее владение родным языком связано с познанием окружающего мира, с развитием сознания ребенка, с развитием разносторонней личности. Успешное формирование грамматического строя речи у дошкольников — это важнейшее условие для полноценного общего психического и речевого развития.

Применение компьютера мотивирует воспитанников проявлять свою оригинальность, задавать вопросы, что, в свою очередь, благоприятно влияет на развитие речи. Это объясняется наличием элементов занимательности и игры,

что является сильнейшим средством повышения мотивации. Ребят привлекает новизна данных занятий. В группе создается обстановка реального общения, благодаря которой дети стремятся выразить эмоции от увиденного материала своими словами. Они с желанием выполняют предложенные задания, проявляют стойкий интерес к новому.

В развитие связной речи особую роль имеют средства изобразительной наглядности. Неспроста К.Д. Ушинский говорил: «Детская природа требует наглядности». Наглядность дает возможность выстроить объяснение на занятиях логично, научно, с использованием видеофрагментов. При такой организации материала включаются три вида памяти детей:

- зрительная;
- слуховая;
- моторная.

Необходимость повышения качества применяемого наглядного материала — самая веская причина, побуждающая к использованию компьютерных технологий. Они представляют для педагога интерес и являются дополнительным средством развития речи ребенка.

Использование ИКТ уместно на любом этапе изучения темы:

- при объяснении (введении нового материала);
- при закреплении;
- при повторении;
- при обобщении материала.

Принципиальное новшество использования компьютера — интерактивность, позволяющая развивать активные формы обучения.

Одной из наиболее удачных форм подготовки и предоставления учебного материала к логопедическим занятиям можно назвать мультимедийную презентацию.

Мультимедиа — отражение объектов действительности во всех возможных формах. Мультимедийная презентация — это удобный и эффективный способ представления информации с помощью компьютерных программ. Он сочетает в себе динамику, звук и изображение, т.е. факторы, которые наиболее долго удерживают внимание ребенка [1, с. 27].

Использование компьютерных презентаций на занятиях со старшими дошкольниками имеет множество преимуществ:

- 1) увеличивает познавательную активность детей и повышает объем изученного материала;
- 2) способствует процессу формирования сотрудничества и новых форм общения между ребенком и воспитателем;
- 3) использует наглядно-образный тип информации, который понятен детям дошкольного возраста;

4) способствует процессу формирования учебной мотивации, повышает самоконтроль, усидчивость;

5) формирует эффективное усвоение материала: развиваются творческие способности и воображение, увеличивается словарный запас, тренируется память;

6) способствует развитию эффекта биологически-обратной связи (мгновенная оценка деятельности, контроль за результатом);

7) формирует положительное эмоциональное состояние ребенка в процессе занятий, что является залогом успеха [5, с. 1].

Медиазанятия позволяют сформировать у дошкольников грамматический строй речи в достаточно небольшие сроки. Благодаря организации с ИКТ у детей происходит:

- стимулирование речевой активности;
- увеличение речевой деятельности;
- появление с первых минут интереса к занятию и последующее его удержание до конца занятия.

Речь в процессе ИКТ — это средство мыслительных операций, и при этом она формирует самостоятельную творческую деятельность ребенка.

Эффективность применения подтверждают данные положительные факторы:

- выраженное формирование у дошкольников устойчивой мотивации и произвольных познавательных интересов;
- у детей увеличивается мотивация к учебе на занятии благодаря интересным мультимедийным эффектам: звуку, движениям, мультипликациям;
- в памяти на длительный срок остаются полученные знания, их становится легче применить на практике после краткого повторения;
- происходит более тесное взаимодействие с родителями, многие из них пользуются диском с презентациями для занятий с детьми дома. Это способствует закреплению знаний, которые были получены детьми на занятиях.

Следовательно, благодаря информационно-коммуникативным средствам обучения происходит увеличение эффективности работы воспитателя по формированию грамматических навыков, способствуя эмоционально-мотивационному звену речевой деятельности детей дошкольного возраста.

При условии систематического использования в образовательном процессе мультимедийных презентаций в сочетании с традиционными методами и приемами обучения, обогащаются интеллектуальные впечатления и интересы детей, значительно повышается их речевая активность.

Следовательно, использование ИКТ в системе речевого развития даёт положительный результат, способствуя интересному и простому обучению детей.

Литература:

1. Васильева, В. С. Дидактические возможности информационных технологий в процессе логопедической работы по коррекции речевых нарушений у старших дошкольников // Категория «социального» в современной педагогике и психологии: материалы 2-й научно-практич. конф. — Ульяновск, 2014. — с. 24–29.

2. Дорохова, И. А. Система работы по использованию информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образовательном процессе ДООУ для развития ведущих сфер личности детей дошкольного возраста [Текст] // Инновационные педагогические технологии: материалы междунар. науч. конф. — Казань: Бук, 2014. — с. 79–82.
3. Ковригина, Л. В. Использование элементов ИКТ при подготовке учителей-логопедов к логопедической работе с детьми старшего дошкольного возраста // *Фундаментальные исследования*. — 2008. — № 3 — с. 57–59.
4. Павлова, Н. А. Информационно-коммуникационные технологии в работе с дошкольниками // *Педагогический поиск: творчество, мастерство, качество: материалы Всерос. научно-практ. конф.* — Томск: ТОИПКРО, 2015. — т. 2. — с. 80–84.
5. Силкина, С. Д. Использование ИТК в развитие связной речи воспитанников старшего дошкольного возраста [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.maam.ru/>
6. Яковлева, Е. В. Использование информационно-коммуникационных технологий при формировании связной описательной речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.moi-detsad.ru/>

Развитие творческих способностей в дошкольном возрасте

Литовкина Анна Викторовна, воспитатель;
 Дручинина Елена Сергеевна, воспитатель
 МБДОУ детский сад № 42 «Малинка» г. Старого Оскола

Творчество определяется как деятельность человека, создающая новые материальные и духовные ценности, обладающие новизной и общественной значимостью, то есть в результате творчества создается что-то новое, до этого еще не существующее.

Творчество — это процесс создания субъективно нового, основанный на способности порождать оригинальные идеи и использовать нестандартные способы деятельности. По сути дела, творчество — это «способность создавать любую принципиально новую возможность» (Г. С. Батищев).

Творчество является целеустремленным, упорным, напряженным трудом. Оно требует мыслительной активности, интеллектуальных способностей, волевых, эмоциональных черт и высокой работоспособности.

Творчество характеризуется как высшая форма деятельности личности, требующая длительной подготовки, эрудиции и интеллектуальных способностей. Творчество является основой человеческой жизни, источником всех материальных и духовных благ. [2, с. 47]

Очевидно, что понятие «творчество» тесным образом связано с понятием «творческая деятельность». Творческая деятельность — это деятельность человека, которая создает нечто новое, все равно будет ли это созданием творческой деятельностью какой-нибудь вещь внешнего мира или известным построением ума или чувства, живущими и обнаруживающимся только в самом человека. [3, с. 64]

Всякая деятельность человека, результатом которой является не воспроизведение бывших в его опыте впечатлений или действия, а создание новых образов или действий, будет принадлежать к творческому или комбинирующему поведению. Мозг есть не только орган, со-

храняющий и воспроизводящий наш прежний опыт, он есть также орган комбинирующий, творчески перерабатывающий и созидающий из элементов этого прежнего опыта новые положения и новое поведение. Именно творческая деятельность человека делает его существом, обращенным к будущему, созидающему его и видоизменяющим свое настоящее.

Эту творческую деятельность, основанную на комбинирующей способности нашего мозга, психология называет воображением или фантазией. Воображение основа всякой творческой деятельности.

Воображение ребенка связано в своих истоках с зарождающейся к концу раннего детства знаковой функцией сознания. Одна линия развития знаковой функции ведет от замещения одних предметов другими предметами и их изображениями, к использованию речевых, математических и других знаков, к овладению логическими формами мышления. Другая линия ведет к появлению и расширению возможности дополнять и замещать реальные вещи, ситуации, события воображаемыми, строить из материала накопленных представлений новые образы.

Воображение ребенка складывается в игре. На первых порах оно неотделимо от восприятия предметов и выполнения с ними игровых действий. В игре 3–4-летнего возраста существенное значение имеет сходство предмета-заместителя с предметом, который он замещает. У детей более старшего возраста воображение может опираться и на такие предметы, которые вовсе не похожи на замещаемые. Постепенно необходимость во внешних опорах исчезает. Происходит интериоризация — переход к игровому действию с предметом, которого в действительности нет, к игровому преобразованию предмета, приданию ему нового смысла и представления действия с ним в уме, без

реального действия. Это и есть зарождение воображения как особого психического процесса. [1, с. 78]

В то же время у ребенка развивается произвольное воображение, когда он планирует свою деятельность, оригинальный замысел и ориентирует себя на результат. При этом ребенок научается пользоваться произвольно возникающими образами.

Существует мнение, что воображение ребенка богаче, чем воображение взрослого человека. Это мнение основано на том, что дети фантазируют по самым различным поводам.

Однако воображение ребенка на самом деле не богаче, а во многих отношениях беднее, чем воображение взрослого. Ребенок может вообразить себе гораздо меньше, чем взрослый человек, так как у детей более ограниченный жизненный опыт и, следовательно, меньше материала для воображения. Менее разнообразны и комбинации образов, которые строит ребенок. Вместе с тем воображение играет в жизни ребенка большую роль, чем в жизни взрослого, проявляется гораздо чаще и допускает значительно более легкое отступление от действительности, нарушение жизненной реальности. Неустанная работа воображения — это один из путей, ведущих к познанию и освоению детьми окружающего мира, выходу за пределы узкого личного опыта.

В старшем дошкольном возрасте воображение ребенка становится управляемым. Формируется действия воображения: замысел в форме наглядной модели; образ воображаемого предмета, существа; образ действия существа или образа действия с предметом. Воображение приобретает самостоятельность, отделяясь от практической деятельности.

Воображение начинает предварять практическую деятельность, объединяясь с мышлением при решении познавательных задач. Воображение как целенаправленная деятельность развивается в процессе создания замысла, представления схемы воображаемого образа, явления, события. Ребенок начинает контролировать и определять характер своего воображения — воссоздающего или творческого. При этом он сам контролирует движение образов воображения. Конечно, детское воображение — это, прежде всего творчество «для себя», хотя ребенок готов поделиться с близкими своими переживаниями, связанными с метаморфозами внутренней жизни. [2, с.42]

Путь к развитию творчества — овладение навыками. Однако нельзя думать, что сначала надо обучить ребенка, а потом развивать его творческие способности. Творческое начало пронизывает процесс усвоения навыков.

Для того чтобы углублять представления детей, пробуждать у них интерес к художественной игре, к рисованию, музыке, танцу, вызывать определенные эмоции, наблюдения жизни необходимо дополнять художественными образами. В старшем дошкольном возрасте книга, картина, музыкальное произведение становятся важным источником творчества. От того, насколько эмоционально воспримут дети эти литературные, музыкальные, художественные образы, как глубоко осознают идею, зависит богатство их замысла, изобретательность в поисках средств его наилучшего воплощения.

Для развития способности идти от мысли к действию необходимо развивать целенаправленность деятельности ребенка. При наличии цели детей можно без особого труда приучить обдумывать предстоящий замысел. Цель является важнейшим элементом структуры творческой деятельности.

Анализ положений о детском творчестве известных ученых Лабунской Г.В., Кузина В.С., Саккулиной Н.П., Теплова Б.М., Флериной Е.А. и др. позволили сформулировать, что под творчеством детей дошкольного возраста понимается создание ребенком субъективно нового, значимого для ребенка, придумывание к известному новым, ранее не используемым деталям, по-новому характеризующих создаваемый образ, придумывание своего начала, конца, новых действий, характеристик героев и т.п., применение усвоенных ранее способов изображения или средств выразительности в новой ситуации (для изображения предметов знакомой формы — на основе овладения мимикой, жестами, вариациями голосов), проявление ребенком инициативы во всем, придумывание разных вариантов изображения, ситуаций, движений. Под художественным творчеством понимается и сам процесс создания образов сказки, рассказа, игры-драматизации, в рисовании и т.п., поиски в процессе деятельности способов, путей решения задачи (изобразительной, игровой, музыкальной). [2, с.43]

Из понимания творчества становится очевидным, что для развития творчества детям необходимо приобрести определенные знания, овладеть навыками и умениями, освоить способы деятельности, которыми сами дети без помощи взрослых овладеть не могут, то есть необходимо целенаправленное обучение детей, освоение ими богатого художественного опыта.

Таким образом, с психологической точки зрения дошкольное детство является благоприятным периодом для развития творческой активности потому, что в этом возрасте дети чрезвычайно любознательны, у них есть огромное желание познавать окружающий мир. Родители, поощряя любознательность, сообщая детям знания, вовлекая их в различные виды деятельности, способствуют расширению детского опыта. А накопление опыта и знаний — это необходимая предпосылка для будущей творческой деятельности. Кроме того, мышление дошкольников более свободно, чем мышление более взрослых детей. Оно еще не задавлено догмами и стереотипами, оно более независимо. А это качество необходимо всячески развивать. Дошкольное детство многие определяют как самый податливый для педагогического воздействия: у ребенка ещё не сформировано критическое отношение ко всему, что вокруг него происходит, зато степень принятия, «впитывания» (возможно, в большей степени неосознанного) чрезвычайно высока. [1, с.54]

Из всего выше сказанного можно сделать вывод, что дошкольный возраст, даёт прекрасные возможности для развития способностей к творчеству. И от того, насколько были использованы эти возможности, во многом будет зависеть творческий потенциал взрослого человека.

Литература:

1. Васильцова, З.П. Мудрые заповеди народной педагогики [Текст]: учеб. — метод. пособие / З.П. Васильцова. — Москва: Изд-во Педагогика, 2002. — 112с.
2. Алякринский, Б. с. О таланте и способностях [Текст]: учеб. — метод. пособие/ Б.С. Алякринский. — Москва: Изд-во МГУ, 1988. — С.78–97.
3. Петровский, А.В. Введение в психологию [Текст]: учеб. — метод. пособие / А.В. Петровский. — Москва: Изд-во Академия, 2005. — 468с.

Формирование педагогической профессии «педагог дополнительного образования»

Лупандина Марина Владимировна, заместитель директора
ГБУ ДО «Центр развития творчества детей и юношества Нижегородской области»

Значение профессии педагога в процессе развития всех сфер человеческой жизни общества достаточно высоко. Президентом страны отмечено: «От того, встретит ли ученик талантливого, увлеченного своим делом учителя, во многом зависит формирование личности, судьбы молодого человека. Система образования должна строиться вокруг сильного, одаренного учителя». [14].

Понятие «профессия» в буквальном переводе с французского (*profession*) означает «публичное заявление о роде своей деятельности», данное слово является результатом заимствования от латинского (*profiteer*) — «объявляю своим делом». Экономический словарь определяет «профессию» как «род трудовой деятельности, требующий специальных теоретических знаний и практических навыков, приобретаемых в результате специальных теоретических знаний и практических навыков, приобретенных в результате специальной подготовки и трудового опыта» [20]. Профессия, как сложившееся социально-культурное явление, обладает сложной структурой, включающей объект, предмет, средства и результат профессиональной деятельности: цели, ценности, образцы, идеалы, нормы, методы и методики [16]». Профессия выступает формой реализации жизненного призвания человека. Она понимается как совокупность специальных качеств личности». [3].

Возникающие задачи современного технологичного мира заставляют сегодня обращаться к образованию, выходящему за рамки основной образовательной программы — дополнительному образованию детей. «В постиндустриальном обществе, где решены задачи удовлетворения базовых потребностей человека, на передний план выдвигаются ценности самовыражения, личностного роста и гражданской солидарности. Применительно к образованию это означает переход от задачи обеспечения доступности и обязательности общего, «массового» образования к задаче проектирования пространства персонального образования для самореализации личности.

Образование становится не только средством освоения всеобщих норм, культурных образцов и интеграции в социум, но создает возможности для реализации фундаментального вектора процесса развития человека, поиска и обретения человеком самого себя». [6].

В российской образовательной системе структура дополнительного образования детей в 1992 году заменило «внешкольное воспитание». Закон «Об образовании» изменил положение работников внешкольных учреждений, их деятельность стала определяться профессиональными требованиями к педагогу дополнительного образования.

До 1917 года благодаря многообразию форм демократической организации детей и взрослых, опирающихся на прогрессивные традиции народной педагогики в России, внешкольная работа имела определенный педагогический статус. Одним из первых организаторов подготовки педагогов внешкольников, в дореволюционное время, исследователями признан Е.Н. Медынский, который в 1912–1915 годах разработал и прочитал курс лекций по внешкольному образованию в Санкт-Петербургской педагогической академии [7]. Е.Н. Медынский, проведена работа по глубокому анализу и обобщению практики общественно — просветительской деятельности в России. «Большинство идей Е.Н. Медынского, сформулированных им в теории внешкольного образования, были применены к внешкольной работе с детьми, а затем — к дополнительному образованию детей». [10]. Добавим, что сегодня в развитии педагогической теории и практики дополнительного образования детей идеи народной педагогики (К.Д. Ушинский, Н.И. Пирогов, Л.Н. Толстой) используются шире и глубже.

В 1918 году создается первая организационно-государственная структура управления внешкольными учреждениями — специальный отдел внешкольного образования Народного Комиссариата по просвещению. Одной из задач данного отдела «было создание курсов инструкторов по

внешкольному образованию» [11]. «Увлеченные романтики социалистического переустройства» [4], педагоги того времени — многие общественные, политические деятели. В качестве руководителей кружков привлекаются самые разные люди: от рабочих до ученых. В соответствии с Постановлением «Об организации дела внешкольного образования в Р. с. Ф.С.Р.» (от 4 июня 1919 года) организуются «постоянные и временные учебные заведения, и курсы Всероссийского и Областного значения для подготовки персонала разных специальностей по Внешкольному Образованию» [15]. В губернских, уездных отделах образования предпринимаются курсы для работников внешкольного образования, съезды, совещания по внешкольному образованию, создаются учебные пособия, педагогические музеи [7]. В это время появляются новые типы учреждений внешкольной работы. В стране создаются первые пионерские отряды, формируются специализированные станции детского творчества и др. Для определения содержания и развития методов внешкольной работы и работы пионерской организации создается Научно-педагогический институт методов внешкольной работы (1923 г.), при Академии коммунистического воспитания имени Н.К. Крупской создается внешкольное отделение для подготовки кадров внешкольных работников (1928 г.), «проходят проверку различные организационные формы повышения квалификации: курсы, семинары, конференции, практикумы, методические объединения» [9].

Исторический опыт создания при педагогических институтах и техникумах внешкольных отделений оказался неудовлетворительным. Точка зрения Н.К. Крупской: «Очень важно, чтобы школа за всем следила, что бы внешкольное дело не шло каким-то самотеком» [11] на многие годы определила вспомогательную роль внешкольного образования по отношению к школе. Содержание обучения на внешкольных отделениях не отличалось от других факультетов, и данные отделения были реорганизованы в отделения детского коммунистического движения, которые готовили уже кадры для пионерских организаций, одновременно считавшихся и специалистами по внешкольной работе с детьми [8]. Подводя итог данной исторической части необходимо согласиться с исследователями, что содержание внешкольной деятельности «обогащается делами пионерской и комсомольской организации, как неотъемлемых частей воспитания личности социалистического государства» [2], и внешкольная работа начинает рассматриваться «как значимая составляющая общего образования» [9]. Исторические справки подтверждают, что часть педагогических кадров составляли профессионалы — специалисты, кто в силу различных причин проявлял интерес к детям, понимал их проблемы.

В начале 1960 годов на базе сельскохозяйственных и педагогических вузов активно создаются факультеты общественных профессий. Отметим, что первый опыт создания факультетов общественных профессий иссле-

дователями определен еще в предвоенные годы. Выпускники сельскохозяйственных и педагогических вузов при направлении в сельскую местность должны были стать организаторами внешкольной работы с детьми в области пионерской, пропагандистской, массово-политической и культурно-просветительской, спортивной и туристско-экскурсионной деятельности, руководителями коллективов художественной самодеятельности, техническими, краеведческими и другими кружками. Однако в основе деятельности факультетов общественных профессий преобладает идейно-политическая направленность. В ряде институтов происходил поиск собственного пути развития факультета общественных профессий. В нашем исследовании отметим, что в спектре разработанных программ для факультета общественных профессий представлена программа подготовки руководителей технических кружков младших школьников.

«С 1989 года на основании приказа № 75 Министерства народного образования РСФСР от 21.10.1988 г. факультет общественных профессий был реорганизован в факультет дополнительных педагогических профессий. Реорганизованные... в педвузах факультеты дополнительных педагогических профессий, опираясь на Типовое положение о факультете дополнительных педагогических профессий в пединститутах, переориентировали свою деятельность». [12]. Студенты получили возможность выбрать близкие к профилю будущей специальности направления воспитательной работы, ориентированные на интересы и увлечения школьников, и овладеть умением руководить творческой деятельностью детей. Перечень видов детских творческих объединений, рекомендованный в начале 1990 годов, позволяет говорить о достаточно широком спектре предлагаемых дополнительных педагогических специальностей.

Подводя итог отметим, что исторически апробированы различные формы подготовки педагогов к организации дополнительным образованием детей. В разные периоды истории это были: практические занятия и лекции на курсах повышения квалификации; подготовка внешкольных работников в народных университетах; внешкольные факультеты в Академии коммунистического воспитания и педтехникумах, школы общественных профессий — факультеты общественных профессий в вузах различных профилей; факультеты дополнительных педагогических профессий в педагогических вузах. Получили распространение: школа передового опыта, педагогические чтения. В новое качество перешли методические объединения внутри учреждений, в городе, в районе. За период с 1976 по 1986 год ленинградским НИИ общего образования взрослых были разработаны три поколения учебно-тематических планов и программ курсов повышения квалификации для организаторов внеклассной и внешкольной воспитательной работы, старших вожатых, воспитателей групп продленного дня. В 1988 году учеными Центрального института усовершенствования учителей созданы учебно-тематические планы и про-

граммы для категории внешкольных педагогических работников.

Однако исследователи указывают, что «исторический опыт подготовки кадров для системы внешкольного образования, внешкольной работы, имевший в советское время устойчивый положительный результат, не сложился в современную государственную систему подготовки данной категории кадров в высшем или среднем педагогическом образовании» [8].

Возвращаясь к истории, отметим, что Законом «Об образовании» (1992 г.) в истории российского образования впервые введено само понятие «дополнительное образование». Однако, нормативное поле для деятельности системы дополнительного образования в Законе (1992 г.) «обозначено не совсем точно» [17]. Отсутствие нормативной четкости и корректности понятий определило процесс теоретического осмысления, социально-культурного самоопределения и нормативно-правового утверждения дополнительного образования детей (В. А. Березина, А. К. Бруднов, Г. П. Буданова, В. П. Голованов, Е. Б. Евладова, Л. Г. Логинова, С. В. Сальцева, И. И. Фришман, А. И. Щетинская и др.). Одновременно были выполнены педагогические и психологические исследования по различным вопросам профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования (М. А. Валеева, В. А. Гуров, И. В. Калиш, З. А. Каргина, Л. Ю. Круглова, С. Б. Серякова, А. И. Щетинская и др.). Все исследования опирались на факт изменений требований к программному обеспечению, результативности образовательного процесса.

В перечне педагогических профессий до 1998 года отсутствовал государственный стандарт подготовки специальных кадров для системы дополнительного образования детей, что позволяло работать в данной системе любому человеку, имеющему специальное образование и некоторые педагогические способности. Новые требования к организации образовательного процесса, повышение уровня задач потребовали соответственного уровня образования от его работников. В 1998 году Министерством общего и профессионального образования РФ была введена специальность «педагогика дополнительного образования» [13], которая могла быть получена в учреждениях среднего профессионального образования.

В качестве итога можно определить следующее. После выхода Закона «Об образовании» (1992 г.) идет становление новой специальности «педагог дополнительного образования» в рамках педагогической профессии. Одно-

временно проходит целевая переориентация системы повышения квалификации этой категории педагогических кадров: основное внимание сосредотачивается уже не на подготовке «специалиста — профильника», а на формировании грамотного и думающего педагога. В системе дополнительного образования уже недостаточно быть хорошим специалистом в той или иной сфере творческой деятельности, важно сформировать личность ребенка, вовлекая его в совместное творчество.

В новом законе «Об образовании в РФ» (2012 год) дополнительное образование признано уже неотъемлемой самостоятельной частью системы российского образования: «Образование подразделяется на общее образование, профессиональное образование, дополнительное образование и профессиональное обучение, обеспечивающие возможность реализации права на образование в течение всей жизни (непрерывное образование)» [19]. «Дополнительное образование детей и взрослых направлено на формирование и развитие творческих способностей детей и взрослых, удовлетворение их индивидуальных потребностей в интеллектуальном, нравственном и физическом совершенствовании, формирование культуры здорового и безопасного образа жизни, укрепление здоровья, а также на организацию их свободного времени. Дополнительное образование детей обеспечивает их адаптацию к жизни в обществе, профессиональную ориентацию, а также выявление и поддержку детей, проявивших выдающиеся способности» [18]. Деятельность педагогов дополнительного образования приобретает особое значение, так как она направлена не только на помощь в освоении определенного объема знаний или узкопредметных навыков, но и на удовлетворение таких важных социальных потребностей человека как потребность в собственном развитии, признании, общении. Наш практический опыт позволяет согласиться с А. В. Золотаревым: «Психолого-педагогическая характеристика педагога дополнительного образования является довольно сложной, т.к. по сути дела означает свойства педагога-универсала». [5].

Особую роль педагога дополнительного образования определил Ш. А. Амонашвили: «Педагог-внешкольник — это педагог, который пришел из будущего с целью показать воспитанникам образец их жизни, самоопределения и самоутверждения» [1].

Новая сущность и процесс формирования профессиональной деятельности педагога дополнительного образования становится предметом исследователей и практиков.

Литература:

1. Амонашвили, Ш. А., Гуманно-личностный подход к детям / Ш. А. Амонашвили // Акад. пед. и соц. наук; Моск. Психолого-соц. ин-т. — М.: Институт практич. психологии, 1998. — 544 с. С. 3.
2. Асмолов, А. Г., Дополнительное образование как зона ближайшего развития образования в России: от традиционной педагогике к педагогике развития / А. Г. Асмолов // Внешкольник. — 1997, № 9, с.3—9.
3. Александрова, Т. Л., Методологические проблемы социологии профессий / Т. Л. Александрова // Социологические исследования. — 2000, № 8, с. 11—18

4. Горский, В. А., Живое образование (без стандартов и ЕГЭ) / В. А. Горский. — М. — 2005. — 341с. — с. 141
5. Золотарева, А. В., Перспективы профессиональной подготовки кадров для сферы дополнительного образования детей / А. В. Золотарева // Вестник КГУ им Н. А. Некрасова. — 2012, Том 18, с.153–157
6. Концепция развития дополнительного образования детей. — Распоряжение Правительства Российской Федерации от 4 сентября 2014 г., № 1726-П//URL: <http://минобрнауки.рф/документы/4429>
7. Каргина, З. А., Из истории подготовки педагогов-внешкольников в системе высшего и среднего образования / З. А. Каргина // Высшее образование сегодня: Рецензируемое издание ВАК России в области психологии, педагогики и социологии. — 2012, — № 5, — с. 70–74.
8. Каргина, З. А., История становления системы дополнительного образования в России: начало пути./З. А. Каргина//Историко-педагогический журнал. — 2012, № 4, — С 96–106.
9. Калиш, И. В., Организационно-педагогические условия повышения квалификации педагога дополнительного образования: автореферат дис... канд.пед.наук., М., АПКИПРО. — М., 2000. — 22 с.
10. Логинова, Л. Г., Историческая ретроспектива теории и практики внешкольного образования//URL: <http://dopedu.ru/metodopit/104-2012-03-07-20-39-49.html>
11. Крупская, Н. К., Избранные педагогические сочинения. М., 1948. С.346
12. Коллегов, А. К., Развитие факультета дополнительных педагогических профессий как структуры учебно-воспитательной системы вуза (1960-е 2000-е годы): автореферат дис... канд.пед. наук., Томск. — 2009. 24 с.
13. Приказ Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации от 10 апреля 1998, № 997 О дополнении классификатора специальностей среднего профессионального образования Портал Законы России http://www.lawrussia.ru/texts/legal_689/doc689a825x930.htm
14. Путин, В. В., Послание Президента Федеральному Собранию, 2012 Источник: <http://www.kremlin.ru/news/17118>
15. Постановлении «Об организации дела внешкольного образования в Р. с. Ф.С.Р» от 4 июня 1919 года /Библиотека нормативно-правовых актов Союза Советских Социалистических республик //URL: http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_463.htmwww.libussr.ru
16. Слостенин, В. А., Профессионализм учителя как явление педагогической культуры/ В. А. Слостенин// Педагогическое образование и наука, 2008, № 12, с. 4
17. Чендева, И. В., Педагоги дополнительного образования — как социально-профессиональная группа: дис. ... канд. социол.наук., Екатеринбург, — 2001.19 с.
18. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 № 273 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» — Ростов н/Д: Легион, 2013. — ст. 75 «Дополнительное образование детей и взрослых». — п.1.
19. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 № 273 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» — Ростов н/Д: Легион, 2013. — ст. 10 «Структура системы образования». — п.2.
20. Экономический словарь / Под ред А. И. Архипова. — М.: 2001 — с. 458

Обучение студентов основам объектно-ориентированного программирования

Мунаев Сайд-Али Саид-Магомедович, аспирант
Чеченский государственный педагогический университет

В статье рассматриваются основы изучения объектно-ориентированного программирования. Рассматриваются базовые понятия объектно-ориентированного программирования: абстрагирование, инкапсуляция, модульность, иерархия. Проведен анализ отличий структурного и объектно-ориентированного метода программирования.

Ключевые слова: объектно-ориентированное программирование, абстрагирование, инкапсуляция, модульность, иерархия

Teaching students the basic of objectively-oriented programming

The article is describes the basics of learning objectively oriented to program. Considered the basic concepts objectively oriented to program: abstraction, encapsulation, modularity, hierarchy. The analysis of structural and objectively oriented differences in the method programming.

Keyword: *objectively oriented to program, abstraction, encapsulation, modularity, hierarchy.*

Усложнение и увеличение программного обеспечения используемого в системе образования, всеобщее внедрение в школы систем дистанционных технологий и электронного обучения требуют изменения и развития системы подготовки будущего учителя информатики. Система подготовки будущего учителя информатики в современных условиях должна быть реализована с учетом постоянного развития аппаратного и программного обеспечения компьютера, а также средств связи [2, 5].

На сегодняшний день в системе подготовки будущего учителя одну из ключевых ролей принадлежит программированию. Это связано с тем, что одной из самых важных линий изучения информатики в школе является линия алгоритмизация и программирование. Так, соответствии со спецификацией единого государственного экзамена по информатике 2016 года три раздела — «Логика и алгоритмы», «Элементы теории алгоритмов» и «Программирование» занимают по объему 65% от общего количества заданий. Таким образом, несмотря на то, что мы давно отказались от лозунга «Программирование — вторая грамотность» и выяснили для себя, что программирование — это не вторая грамотность, а достаточно специфический, творческий вид деятельности требующий высоких умственных качеств и усилий, программирование остается одним из ведущих линий изучения информатики в школе, а значит и в системе подготовки будущих учителей информатики.

Программирование — теоретическая и практическая деятельность по обеспечению программного управления обработкой данных, включающая в себя создание программ, а также выбор структур и кодирование данных [6]. Программирование изначально развивалась как прикладная отрасль деятельности человека. Программы писали для решения конкретной задачи или класса задач. Программирование как теоретическая и научная отрасль деятельности человека стала развиваться начиная с 60-х годов 20 столетия.

Теоретические и научные исследования затронули как алгоритмы и алгоритмические структуры, методы оптимизации алгоритмов и ресурсов компьютера, так и языки программирования. В начале 80-х годов вместе с внедрением информатики и программирования в систему образования, в частности с введением школьного курса «Основы информатики и вычислительной техники», появились первые работы, посвященные методике обучения информатики и в частности программированию.

В это же время существенно увеличились возможности компьютеров, возросла их эффективность в решении задач самого широкого профиля, стали появляться программы повышенной сложности, начали развиваться языки программирования высокого уровня. Наибольшую популярность получило структурное программирование, в котором программа составлялась из независимых модулей, объединенных в единое дерево.

В структурном программировании используется дерево алгоритмов для разбиения сложной задачи на простые подзадачи, в котором каждая ветка используется для получения решения очередного этапа решения основной задачи. К сегодняшнему дню разработано более двух тысяч языков программирования. Все эти языки создавались для решения конкретных задач из определенных предметных областей. При этом каждый язык программирования, как правило, создавался для решения более сложных задач, которые было трудно решить с использованием уже имеющихся. В последние годы наиболее бурное развитие проживают объектно-ориентированные языки программирования.

Объектно-ориентированное программирование — это метод программирования, который основан разработке программы в виде множества объектов. При этом каждый из этих объектов является экземпляром определенного класса объектов. Классы объектов образуют иерархию классов объектов.

Объектно-ориентированная парадигма программирования характеризуется четырьмя главными свойствами, присущими этой парадигме: абстрагирование, инкапсуляция, модульность, иерархия.

Абстрагирование позволяет моделировать объект, выделив значимые свойства объекта, отличающие его от всех других видов объектов и, таким образом, определяет его границы. Абстрагирование концентрирует внимание на внешних особенностях объекта и позволяет отделить наиболее значимые характеристики объекта от его незначимых свойств.

Инкапсуляция — это процесс отделения друг от друга элементов объекта, определяющих его устройство и поведение. Абстракция и инкапсуляция взаимно дополняют друг друга: абстрагирование отвечает за внешнюю составляющую объекта, а инкапсуляция за внутреннюю.

Модульность — это свойство, которое подразумевает разделение программы на независимые составные части — модули.

Иерархия — это упорядочение абстракций, расположение их по уровням.

Главными понятиями объектно-ориентированного программирования являются объекты и классы объектов. Объект представляет собой идентифицируемый предмет или явление, имеющий определенное назначение. Между объектами устанавливается связи [3]. Если говорить о взаимоотношениях понятий объект и класс объектов, то класс объектов — это множество объектов объединенных общими свойствами, а объект — соответственно, один из экземпляров класса объектов.

Объектно-ориентированный подход отличается от тех подходов, которые связаны с более традиционными методами структурного программирования. Объектно-ориентированная парадигма программирования является более открытой и масштабируемой. Это не означает, что объ-

ектный подход требует отказаться от применения всех ранее найденных и испытанных методов и приемов. Напротив, новые элементы всегда основываются на предшествующем опыте. Объектный подход создает множество существенных удобств, которые при других условиях не могут быть обеспечены.

Этот подход позволяет научить учащихся разрабатывать программы, которые воплощают пять атрибутов хорошо структурированных сложных систем. Применение объектного подхода приводит к построению систем на основе стабильных промежуточных описаний, что упрощает процесс внесения изменений. Наконец, объектный подход ориентирован на человеческое восприятие мира, и многие обучаемые и специалисты, не имеющие понятия о том, как работает компьютер, находят вполне естественным объектно-ориентированный подход к программированию.

Практически все наиболее популярные современные языки программирования основаны на объектно-ориентированном подходе. Широкое распространение получили системы визуального программирования, основанные на основе объектно-ориентированной технологии. Возможности, предоставляемые программистам в современной среде разработки растут с каждым годом, с каждым вы-

ходом новых версий. Возрастает и сложность задач, которые решаются, а значит и сложность алгоритмов и программ. Использование объектно-ориентированной парадигмой программирования способствует повышению эффективности решаемых задач и является одной из перспективных направлений развития сред программирования. Однако, можно констатировать, что несмотря на все преимущества объектно-ориентированная парадигма программирования не находит должного отражения в системе подготовки будущего учителя информатики.

Объектно-ориентированное программирование нельзя рассматривать как абсолютно новый подход, не имеющий ничего общего со структурным программированием. Так А. Пантелеймонов [4] называет объектно-ориентированный подход новой философией программирования. Эта философия, по его мнению, является следующим шагом в развитии структурного подхода к программированию. Эта философия соответствует мышлению человека в большей степени чем философия структурного программирования, то есть предоставляет более дружественный интерфейс для программирования. Поэтому обучение объектно-ориентированному программированию является актуальным и важным направлением подготовки будущего учителя информатики.

Литература:

1. Буч, Г. Объектно-ориентированный анализ и проектирование с примерами приложений на C++. — М.: Бинум, 1999.
2. Кузнецов, А. А., Сурхаев М. А. Совершенствование методической системы подготовки учителя информатики в условиях формирования новой образовательной среды. Учебное пособие. — М., 2012.
3. Магомедов, Р. М. Формирование системно-логического мышления будущего учителя информатики при изучении объектно-ориентированного программирования. Дисс... к.п.н. — М., 2002 г.
4. Пантелеймонов, А. Програмуємо для Widows. // Мир ПК. — 1995. — № 6. — с. 9.
5. Сурхаев, М. А. Подготовка будущих учителей информатики для работы в условиях информационно-коммуникационной образовательной среды. — М., 2009.
6. Телло, Э. Р. Объектно-ориентированное программирование в среде Windows: Пер. с англ. — М.: Наука-Уайли, 1993.

Использование компьютерных технологий как одна из составляющих профессионально-ориентированного иноязычного образования

Мухортова Елена Александровна, старший преподаватель
Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации

Современные образовательные технологии ориентированы на активное использование компьютеров. Статья рассматривает возможности использования компьютерных технологий в процессе профессионально-ориентированного иноязычного образования.

Ключевые слова: компьютерные технологии, профессионально ориентированное иноязычное образование, студенты вуза, самоподготовка студентов, средство обучения.

Иntenсификация учебного процесса в рамках обучения иностранному языку может и должна стро-

иться с позиции освобождения преподавателя от работы, которую возможно выполнить средствами информаци-

онных технологий. Одна из главных задач преподавателя иностранного языка — использовать аудиторное время так, чтобы обучаемые получили максимальный опыт речевого общения. Именно преподаватель может способствовать обсуждению проблемных ситуаций, дискуссионных тем и иных видов общения, в ходе которого он контролирует и корректирует речевую деятельность обучаемых, развивая тем самым их коммуникативные умения. Это трудоемкий творческий процесс, требующий значительной подготовки, поэтому любую другую рутинную работу, связанную, например, с проверкой запоминания активной лексики или типовых грамматических упражнений, необходимо реализовать посредством информационной системы и перевести в автоматический режим самоподготовки.

Тестовые материалы по иностранному языку должны приобрести черты «активного» средства обучения — стать электронным ассистентом преподавателя и виртуальным репетитором, работающим в индивидуальном режиме с обучаемым. Многие педагоги-практики критикуют использование тестов, акцентируя внимание на следующих недостатках:

- 1) возможность угадывания правильного ответа;
- 2) вероятность списывания;
- 3) стрессовое состояние у испытуемого (боязнь «не уложиться» по времени);
- 4) стандартное применение полученных знаний, де-индивидуализация;
- 5) отсутствие коммуниканта, привычной для студента обстановки.

В то же время нельзя сбрасывать со счетов и достоинства тестов, проводимых в ходе иноязычной подготовки студентов:

- 1) стандартизация заданий, условий, результатов;
- 2) экономичность (по времени) и оперативность (тестируется вся группа целиком);
- 3) унифицированность оценки и прозрачность измерительных инструментов;
- 4) надежность (грамотно составленный тест ориентирован на проверку основных разделов учебной тестируемой области знаний или проявления какого-то умения или навыка);
- 5) защищенность от предвзятости проверяющего;
- 6) возможность компьютеризации с мгновенным ознакомлением результата;
- 7) отсутствие необходимости в размножении (копировании) бумажных вариантов теста, при котором экономятся ресурсы и время на создание комплектов тестов.

Большую роль в профессионально ориентированном иноязычном обучении играют текстовые материалы. Они должны стать полноценным средством организации самостоятельной работы выпускников, способными объяснять фонетический, грамматический и лексический материал, обеспечивать его тренировку в достаточном количестве упражнений и мгновенный контроль их выполнения. Аутентичные тексты профессионального характера не только

приближают студента к среде, востребованной в его будущей деятельности, но и знакомят с зарубежным опытом профессиональной деятельности, помогают обучаемым активно использовать и развивать такие навыки, как угадывание смысла по контексту, беглый просмотр материала с целью выделения наиболее значимой информации, расширение вокабуляра и т.д. Компьютерные технологии и здесь могут прийти на помощь: ссылки для чтения аутентичных текстов преподаватель предлагает не только в зависимости от изучаемой темы, но и с учетом индивидуального уровня владения иностранным языком обучаемых. Сборник оригинальных текстов для чтения литературы по специальности может быть составлен (и должен обновляться на регулярной основе) с тем, чтобы у студентов было время для самостоятельного ознакомления с содержанием данных текстов. Их дальнейшее обсуждение и использование во время языковой подготовки активизирует к тому же и навыки говорения. Безусловно, такие сборники могут быть созданы в электронном виде, работа с ними возможна как через копирование дисков, так и через образовательный портал вуза, где они находятся в свободном для обучаемых доступе.

Аспекты самостоятельной работы студентов должны быть расширены за счет освоения учебного материала к каждому занятию посредством информационной системы. Данный тип работы должен стать обязательным этапом подготовки, необходимым для развития коммуникативных умений на занятиях под руководством преподавателя. Доступ к информационной системе должен быть построен на основе сетевых технологий, позволяющих получать учебные материалы по сети Интернет и обновлять на сервере данные о своем обучении для информирования преподавателя. Такая организационная форма обучения повысит эффективность деятельности студентов, так как будет способствовать ее организации, управлению, контролю и мотивации [1, 311–315].

Разработка компьютерных технологий, интенсифицирующих профессионально ориентированное иноязычное образование, позволяет:

- организовать новый вид самостоятельной подготовки студентов, при котором их деятельность методически организована и автоматически контролируется;
- выделить приоритетное творческое направление деятельности преподавателя, освободив его от трудоемкой рутинной работы;
- методически грамотно реализовать функции, от которых был освобожден преподаватель, в электронном учебнике (на базе информационной системы) и обеспечить обучаемых индивидуальным виртуальным репетитором [2, 110].

Делая вывод о целесообразности использования компьютерных технологий в процессе профессионально ориентированного иноязычного образования, стоит подчеркнуть, что разработанные технологии обучения различным языковым аспектам и видам речевой деятельности синтезируются в рамках одной программной среды,

позволяющей систематизировать в электронном учебнике разноаспектный учебный материал и выстраивать его в соответствии с концепцией мультимедийного обучающего комплекса. Такой комплекс станет системным средством для решения ряда задач:

– создание учебных материалов преподавателями на любом иностранном языке;

– внедрение этих материалов, включающее их освоение обучающимися;

– контроль деятельности обучающихся в автоматическом (предусмотренном программой) и дистанционном режиме (анализ преподавателем протокола ошибок обучающегося, выполнение и проверка коммуникативных упражнений).

Литература:

1. Гиниятуллина, Р.Д. Иностранный язык как средство формирования профессиональной направленности студентов педагогических факультетов // Взаимодействие личности, общества и образования в современных социокультурных условиях: межвуз. сб. науч. тр. — СПб.: ЛОИРО, 2005. — с. 311–315.
2. Звягинцева, Е.П. Решение проблемы подготовки билингвального специалиста посредством интенсификации самостоятельной работы студента в неязыковом вузе (на примере Финансового университета) // Лингвометодические аспекты профессионально ориентированного обучения иностранным языкам: традиции и инновации: монография / коллектив авторов под ред. В.П. Барбашова. — М.: Финуниверситет, 2014. — С.107–118.

Трудные для чтения или занимательные задачи

Наимов Санджар Тулкунович, старший преподаватель;
Тошев Илёс Идибекович, старший преподаватель
Бухарский инженерно-технологический институт (Узбекистан)

Мы нередко затрудняемся представить форму фигуры, а значит, и построить третью проекцию. В ряде случаев надо основательно подумать, чтобы представить форму фигуры. При построении недостающих проекций встречаются две основные группы задач. В первой из них приводятся комбинациями, подчас, большого числа геометрических тел. При этом заданные проекции фигур вполне понятны; учащиеся легко представляют по ним заданную форму в целом и могут приступить к построению третьей проекции. Во второй группе задач предлагаются простейшие фигуры, являющиеся обычно частями изученных геометрических тел. Однако заданные

проекции затрудняют нас, причем не в построении третьей проекции, а в представлении формы изображенной фигуры, без чего, впрочем, нельзя приступить к построению недостающей проекции. Поясним, сказанное двумя примерами связи с этим задачи второй группы считают трудными для чтения или занимательными (рис. 1).

Проанализируем, чем объясняется трудность понимания задач второй группы. Анализ показывает, что трудность чтения проекций резко возрастает, если на комплексном чертеже не дана характерная для данной фигуры проекция. Сравним два изображения: на первом модель задана двумя нехарактерными для нее проекция.

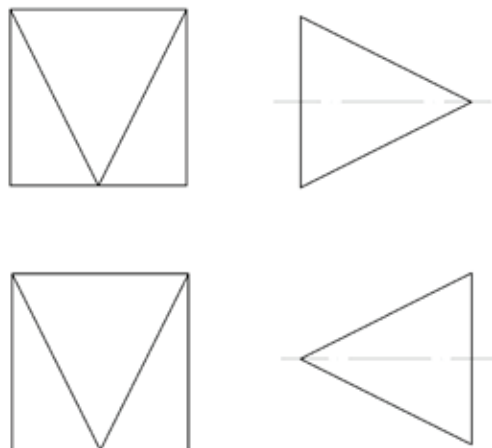


Рис. 1

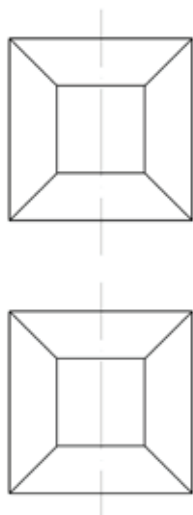


Рис. 2

Трудность чертежа исчезает, задача приобретает качества, свойственные задачам первой группы. Делаем вывод о том, что для треугольной призмы характерной проекцией является та, которая изображается треугольником; для круговых цилиндров и конусов характерной проекцией является окружность и т.д.

Отсюда следует также, что трудность чтения чертежа увеличивается, если модель ограничена наклонными по отношению к плоскостям проекций гранями, цилиндрическими, коническими или другими поверхностями более сложного образования (коноиды, цилиндриды и др.).

Трудность чтения чертежа увеличивается, если заданные проекции идентичны (одинаковы). В процессе чтения чертежа мы, удерживая в представлении один вид, сопоставляем с ним другой и пытаемся представить форму

модели, которая соответствовала бы заданным проекциям. Идентичность проекций, смешивая наши представления о видах, затрудняет чтение. Попробуйте построить для них профильные проекции. Надо иметь в виду, что с идентичными проекциями мы встречались при построении проекций основных геометрических тел (рис.2).

Трудность чтения возникает и в том случае, когда проекции различных геометрических тел совмещаются на одной из плоскостей проекций друг с другом (рис.3-а). На виде сверху горизонтальная проекция конуса совместилась с горизонтальной проекцией призмы, что усложнило решение задачи. Иногда комплексные чертежи трудны для понимания и в том случае, когда они состоят из трех проекций. Примером может служить изображающий куб, из которого вырезана часть, представляющая собой неправильную пирамиду. (рис.3-б)

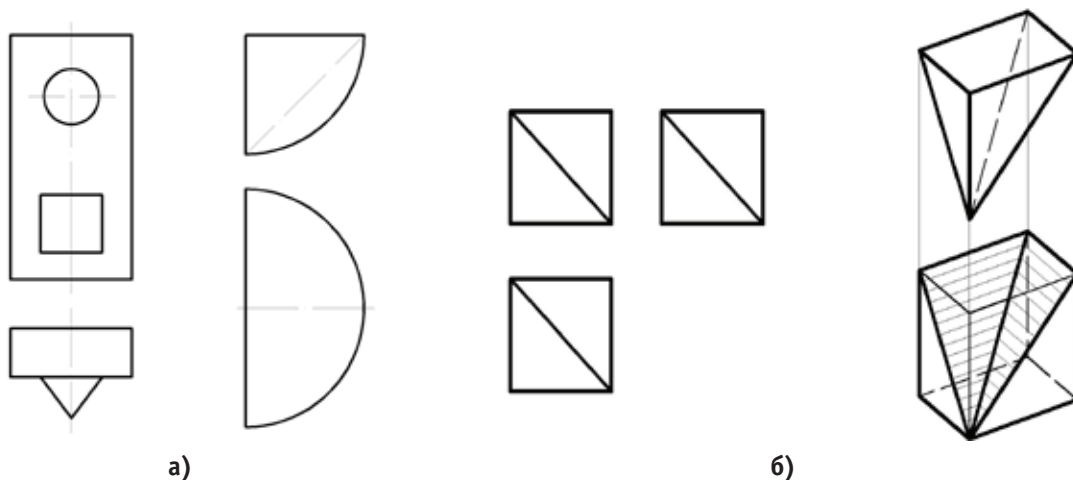


Рис. 3

Решение подобных задач, несмотря на простоту форм, ими определяемых, требует от нас значительных усилий, заставляет представить ряд геометрических образов,

удерживать их в памяти, комбинировать из них ту или иную форму. Все это способствует развитию пространственных представлений и вызывает глубокий интерес

к учебному материалу, что подтверждается опытом работы ряда учебных заведений.

При изучении изображений прямых и плоскостей была установлена необходимость включения в изображение характерных проекций. Без этого изображение получается неоднозначным неполным. В еще большей степени сказывается отсутствие характерных про-

екций при изображении геометрических тел и моделей. Показано, что двум заданным проекциям в виде квадратов могут соответствовать различные проекции, являющиеся изображениями. В ряде случаев по двум заданным проекциям можно построить целый ряд третьих проекций для близких друг другу, но все, же различных моделей.

Роль цвета в быту и в трудовой деятельности

Наимов Санджар Тулкунович, старший преподаватель
Бухарский инженерно-технологический институт (Узбекистан)

Цвет — это результат физиологического воздействия на сетчатку глаза световых волн. Человек, как и все живые существа, воспринимает внешний мир посредством органов чувств. Окружающий мир предстает перед человеком в безграничном многообразии цвета, вызывая при этом различные состояния и эмоции. Цвет способен изменять настроение человека, рождать у него ощущение бодрости или угнетения, радости или печали, может усиливать ощущение тяжести, зрительно изменять пропорции и размеры пространства и предметов, влиять на ощущение тепла и холода. Цвет оказывает эмоциональное воздействие, и художественный подход к нему длительное время был ведущим.

При создании оптимальной цветовой среды обитания человека должны учитываться ее назначение, естественное природное окружение, психофизиологическое воздействие цвета, решаемые эстетические задачи. Правильное исполь-

зование цвета, создание оптимального цветового климата позволяет существенно улучшить предметно пространственную среду в быту и на производстве, создавать максимальные удобства для труда, быта и отдыха. На производстве цвет служит важным средством функциональной организации среды. Его основное назначение — улучшение условий зрительной работы, компенсация неблагоприятного влияния среды на человека. Однако необходимо иметь в виду, что критерием оценки цветового решения производственной среды служит художественное начало, в целом эстетическая значимость цветового решения достигается при единстве функционального и художественного начал. Правильное использование цвета в производственной среде является одним из путей улучшения условий трудовой деятельности людей. Функциональные задачи цветовой отделки и возможности ее художественного решения неодинаковы для различных элементов производственных помещений.



Роль цвета в архитектурной композиции сводится к расчлениению или объединению форм, усилению или нивелировке пространственных соотношений, подчеркиванию тектонического строя интерьера. Цвет должен гармонично соответствовать объемно-пространственной структуре или компенсировать ее недостатки. Его необходимо рассматривать в связи с художественным образом интерьеров, поэтому в их окраске можно применять более яркие насыщенные цвета, использовать декоративные особенности.

Цвет рабочей зоны должен облегчать зрительное восприятие всех элементов. При выборе его необходимо учитывать характер выполняемой работы и закономерности изменения цвета как фона в производственном процессе. Цвет как фон должен обеспечивать такие условия, при которых человек хорошо и быстро различает предметы при минимальном утомлении. В современном производстве, отличающемся сложностью технологических процессов, высокими скоростями или мощностями, необходимостью быстрой реакции работающих, важную роль выполняет функциональная окраска. Разнообразие производственных условий очень велико, и это позволяет при кратком обзоре давать конкретные рекомендации для различных условий, так как выбор цветового решения зависит от многих факторов.

Не менее разнообразны условия при выборе цветового решения жилых, административных и общественных зданий, учебных учреждений. В каждом конкретном случае необходимо учитывать естественно-климатические условия, назначений зданий, характер выполняемых процессов. Так, цвет в жилом интерьере должен способствовать отдыху, созданию уюта. Цветовое решение лечебных учреждений выбирается с учетом психофизиологического воздействия цвета на больных. Цвет интерьеров зрелищных учреждений должен способствовать пространственной ориентации зрителей, созданию соответствующего настроения. При выборе цвета там, где пребывание кратковременное можно применять насыщенные цвета и цветосочетания. В помещениях длительного пребывания желательны более спокойные цвета.

Правильное использование цвета, создание оптимального цветового климата всегда позволяла создавать максимальные удобство, красоту, гармонию с природой человека. С поклоном веков цвет использовался большей примечательностью везде и во всем. Как мы видим правильное решение при выборе цвета в быту, производстве, жилых, административных и общественных зданий, учебных учреждений и т.д. играет свою важную роль.

Принципы и приёмы психолого-педагогического воздействия на трудновоспитуемых детей и подростков

Наимова Дилдора Кахрамоновна, преподаватель
Бухарский инженерно-технологический институт (Узбекистан)

В статье рассматривается совершенствование системы образования в Узбекистане. Как воспитывать новое поколение. Особое внимание уделяется методам обучения, уважению к ребенку и подростку, пониманию душевного состояния детей и подростков, заинтересованности в их судьбе.

Ключевые слова: нравственно-культурное, делинквентное поведение, трудный подросток, проблемные, коррективное, воодушевление, имидж, системы образования, структура, образование.

С первых дней независимости в Узбекистане большое внимание уделяется совершенствованию системы образования. Закон «Об Образовании» и «Национальная программа по подготовке кадров» имеют большое значение в поднятии системы образования нашей страны на международный уровень. Современное состояние духовной и нравственно-культурной, экологической, ценностно-ориентационной ситуации в Узбекистане побуждает обратиться к проблеме психолого-педагогического воспитания молодёжи. Наряду с большим развитием многих учебно-воспитательных структур системы образования (школы, лицеи, колледжи, институты, университеты и т.д.) появилась категория детей и подростков, которые оказались в силу различных причин вне поля зрения государства, так называемые ювенальные дети

и подростки с делинквентным поведением, «проблемные» (трудновоспитуемые).

Кризисы психического развития — традиционный предмет психологического анализа. Критический период — это отрезок времени, на протяжении которого перестает «работать» до того вполне успешно работавший набор педагогических воздействий.

«Трудный подросток» — широко используемое в современной устной и письменной лексике понятие. Распространённость этого понятия нельзя считать случайностью, она заставляет задуматься, над тем, какое же содержание в него вкладывается, какие черты, особенности присущи подростку, называемому трудным. Для этого необходим различный подход, выделение отдельных качественно своеобразных черт и особенно-

стей трудного подростка. Но их констатация малопродуктивна.

Одной из задач психологии является разработка методов их диагностики. Статистика показывает, что число несовершеннолетних преступников за последние годы увеличивается.

Анализ преступности по статистическим данным прокуратуры Республики Узбекистан, среди несовершеннолетних в республике за 1998–2002 годы показывает, что с 1998 на 2001 годы наблюдается относительное снижение уровня правонарушений среди несовершеннолетних. Но в первое полугодие 2002 года число правонарушений по сравнению с аналогичным периодом 2001 года возросло на 10,5%, а в г. Ташкенте, Наманганской, Кашкарьинской, Невонинской областях эти показатели ещё выше. Так, если в 2001 г. было совершено 3016 преступлений и в них участвовали 2943 подростка, то в 2002 г. зарегистрировано 3173 преступлений и в них участвовали 3041 подросток, 30,3% преступлений совершены со стороны учащихся. Учениками ПТУ — более 8%, учениками школ — 21% преступлений, 22% преступлений совершены 13–15 летними подростками, что касается характера преступлений, то это воровство, вымогательство, грабёж. Вышеприведённые цифры показывают, к каким страшным последствиям может привести беспечность и безразличие в деле воспитания наших детей. Поведение подростка в ситуации может зависеть от его оценок этой ситуации, от личного морально — психологического опыта. Недостаточный или искажённый жизненный опыт часто приводит ребёнка к неправильному отражению ситуации, к неумению предвидеть результаты своих действий. Особое значение приобретает социальный статус подростка, попадающего в подобную ситуацию. Такие отклонения в поведении подростков, как жестокость и агрессивность, а также безнравственное и асоциальное поведение, в последнее время изучаются достаточно интенсивно (см., например, работы Д.И. Фельдштейна). Вопросы о влиянии на поведение детей фильмов ужасов, сцен насилия в СМИ, компьютерных игр с элементами насилия для многих пока ещё не решены. Можно выделить ряд направлений, сформулировавших основные теории агрессивности. Это теория инстинкта (З. Фрейд), теория фрустрации — агрессии (Дж. Лоллард), когнитивная теория (З. Берковиц) — модель образования новых когнитивных связей, теория социального научено (А. Бандура).

При рассмотрении некоторых принципов и приёмов психолога — педагогического воздействия на детей и подростков с делинквентным поведением, можно отметить, что физическое, психическое, социальное развитие ребёнка, подростка, юноши осуществляется под влиянием внешних и внутренних, социальных и природных, управляемых и спонтанных факторов. Использование приёмов психолога — педагогического воздействия основано на соблюдении определённых принципов:

Педагогический оптимизм. Педагогический оптимизм педагога и психолога, которые верят в безграничные воз-

можности личности ребенка и подростка, особенно отчетливо проявляется в отношении к трудному ребенку. Он убежден, что подросток может измениться к лучшему, и создает соответствующие условия для его перевоспитания, вселяет веру подростка в себя для того, чтобы он стал активно бороться за своё человеческое достоинство.

Уважение к ребенку и подростку. В деятельности педагога и психолога уважение к ребенку и подростку приобретает особый смысл: вызывает у него доверие, искренность, восприимчивость к советам и предложениям старшего.

Понимание душевного состояния детей и подростков. Для правильного выбора приёмов психолого-педагогического воздействия необходимо разобраться в причинах, обусловивших нарушение, понять душевное состояние ребенка или подростка, а для этого педагог, психолог должен знать особенности его личности, условия жизни, конкретные причины правонарушения, проступков и вдумчиво их проанализировать.

Раскрытия мотивов и внешних обстоятельств совершённых проступков.

Для верной оценки проступков необходимо выяснить мотивы, т.е. внутренние причины, побудившие к нему. От мотивов поведения следует отличать внешние обстоятельства, т.е. конкретные объективные жизненные условия, ситуации, которые определяют проступок в отсутствие соответствующего мотива.

Заинтересованность в судьбе детей и подростков. Это должно развиваться у педагога и психолога из любви к детям и подросткам. Вникая в семейные условия жизни детей и подростков, легче понять трудных.

Приёмы, содействующие улучшению взаимоотношений между педагогом, психологом, установлению душевного контакта называют созидающими приёмами. К ним относятся:

Проявление доброты, внимания и заботы. Данный прием необходим по отношению к тому, кто обижен в семье или в коллективе, когда боль и огорчение породили ожесточение, стремление сделать назло, напорить, отомстить. Проявление доброты, внимания и заботы может вызвать у провинившегося сильные чувства радости и удовлетворения и, на их основе, — коренные изменения в поведении.

Просьба. Распространенное явление во взаимоотношениях между людьми. Она вызывает готовность подростка, мобилизует силы на преодоление трудностей, пробуждает радость, воодушевление и гордость. Следовательно, просьба вовлекает подростка в выполнение того или иного полезного дела, служит нравственным упражнением.

Поощрение. — Один из методов воспитания, а также приёма, содействующий корректированию поведения. Оно имеет большое значение, так как способствует закреплению положительного поведения у человека, совершившего хороший поступок и поощряемые поступки служат эталоном поведения для окружающих. Поощ-

рение, как и другие приемы психолого-педагогического воздействия, требуют соблюдения определенных условий: должно быть справедливым, учитывать характер поступков и степень прилагаемых волевых усилий.

Приёмы, в которых открыто, проявляется власть педагога и психолога называют тормозящими приёмами. К ним относятся:

Констатация поступка может быть прямой и косвенной.

Прямая констатация поступка характеризуется высказыванием, которое фиксирует данный поступок.

Косвенная констатация поступка выражается высказыванием или действием, которое служит ребенку или подростку доказательством того, что его поступок педагогу или психологу известен. Этот прием требует определенной наблюдательности педагога или психолога выдержки, сдержанности в проявлении недовольства и раздражения замеченным нарушением дисциплины, умения найти оригинальную форму воздействия.

Осуждение — очень острое оружие в руках педагога и психолога, оно снижает авторитет ребенка или подростка, поэтому им нужно пользоваться весьма осторожно, понимая возможные отрицательные последствия: может ожесточить ребенка или подростка душевно отделить от педагога и психолога.

Литература:

1. «Национальная программа по подготовке кадров». — В кн.; Гармонично развитое поколение — основа прогресса Узбекистана. Ташкент, 1997 г.
2. Э. Муньягисеньи «Влияние неблагоприятных факторов микросреды на формирование аддиктивного поведения у подростков». Москва, 2001 г.
3. Журнал «Мир образования — образование в мире», № 2, 2002 г, «О психологическом аспекте воспитания детей и молодежи», с. 31–43
4. Журнал «Психологическая наука и образование», № 1, 1997 г — «Диагностика нравственно-психологических особенностей трудного подростка», с. 76

Интернет-технологии при обучении иностранным языкам в неязыковом вузе

Наимова Дилдора Кахрамоновна, преподаватель
Бухарский инженерно-технологический институт (Узбекистан)

Особенности внедрения интернет-технологий в организацию самостоятельной работы студентов при обучении иностранным языкам в неязыковом ВУЗе.

Ключевые слова: *социокультурная специфика, интерференция, компетенция, структура, аудирование, помехи, развитие, преподавания.*

Профессиональное владение языком становится возможным при условии сформированности коммуникативной компетенции, представляющей собой совокупность языковой, речевой и социокультурной составляющих. Коммуникативная компетенция в узком смысле предполагает умение использования языковых средств, знание закономерностей их функционирования

Наказание Оно реализуется в наложении определенного взыскания и должно вызывать у ребенка или подростка сожаление о своем проступке, намерение не повторять подобного. Применяется при совершении аморальных поступков различных нарушениях дисциплины, не выполнении детьми или подростками своих учебных и общественных обязанностей. Наказанию, как правило, предшествует анализ поступка, его обсуждение и осуждение.

Предупреждение. Смысл воздействия заключается в том, что педагог или психолог вызывает у ребенка или подростка тревогу, опасение и желание предотвратить упомянутые неприятные последствия.

Завершая обобщение представленных в данной статье психолого-педагогических приёмов воздействия на детей и подростков с делинквентным поведением («трудновоспитуемые»), необходимо отметить, что психология и педагогика воспитания детей и молодежи исходит в любом обществе из качественного и содержательного воспроизводства ими социальных ролей, установление для этого общества стабилизирующих его социальных связей, которые приобретаются через вхождение в социальный опыт, менталитет, профессиональную статусность и имидж.

в реальной речи для построения высказываний в процессе лично значимого иноязычного общения его участников. Коммуникативная компетенция складывается не только из умения предсказывать процесс общения, опираясь на своеобразие коммуникативной ситуации, вживаться в социально-психологическую атмосферу коммуникативной ситуации и осуществлять управление процессами

общения в той или иной коммуникативной ситуации, но также предполагает развитие следующих умений глобального характера:

- выделять общее и культуроспецифичное в моделях развития различных стран и цивилизаций;
- представлять свою страну и ее культуру с учетом возможной культурной интерференции со стороны слушателей;
- признавать права на существование разных культурных моделей;
- конструктивно отстаивать собственные позиции, не унижая других и не попадая в прямую зависимость от чужих приоритетов.

Языковая компетенция представляет собой потенциал лингвистических знаний человека, совокупность правил анализа и синтеза единиц языка, позволяющих строить и анализировать предложения, пользоваться системой языка для целей коммуникации, постичь в целом закономерности и правила функционирования языка. Речевая компетенция предполагает, с одной стороны, знание о способах интерпретации речевого портрета коммуникаторов, технике осуществления ознакомительного, выборочного, аналитического чтения, построения устной и письменной речи в изучаемых сферах иноязычного общения; с другой стороны, развитие следующих умений: прогнозировать коммуникативную приемлемость и целесообразность выбора средств оформления речевых произведений, осуществлять коммуникативную коррекцию неадекватного речевого поведения, определять коммуникативное значение фраз, фрагментов дискурса в изучаемых ситуациях, варьировать речевое поведение в изменяющихся условиях иноязычного общения. По мнению В. В. Сафоновой, создавшей научно-методическую школу, изучающую особенности формирования социокультурной компетенции в устной и письменной речи, социокультурная компетенция в структурном плане включает общекультурную, страноведчески маркированную культуроведческую, лингвокультурно-ведческую, социолингвистическую и социальную компетенции обучающегося и рассматривается как составная часть коммуникативной компетенции. Социокультурная компетенция обеспечивает обучающемуся возможность:

- ориентироваться в социокультурных маркерах аутентичной языковой среды и социокультурных характеристиках людей, с которыми он общается;
- прогнозировать социокультурные помехи в условиях межкультурного общения и способы их устранения;
- адаптироваться в иноязычной среде.

Специфика предмета «иностранный язык» состоит в том, что ведущим компонентом содержания «обучению языку являются не основы наук, а способы деятельности: обучение различным видам речевой деятельности — говорению, аудированию, письму, чтению. Как известно, в основе формирования умений в любом виде иноязычной деятельности лежат слух моторные навыки, поэтому значение применения услуг ИКТ в процессе преподавания

иностранных языков трудно переоценить. Можно выделить ряд дидактических задач, которые решаются в процессе преподавания иностранных языков с помощью ИКТ: формирование и совершенствование языковых навыков и умений чтения, письма, говорения, аудирования; расширение активного и пассивного словарей; приобретение культурологических знаний; овладение культурой общения в электронной среде и навыками компьютерно-опосредованного общения; формирование элементов определенного вида мышления; приобретение навыков самостоятельной когнитивной деятельности; формирование устойчивой мотивации познавательной деятельности, потребности к использованию иностранного языка для целей реального общения; формирование навыков работы в группе. Чрезвычайно важным является тот факт, что данные дидактические задачи реализуются благодаря использованию ИКТ в информационно-обучающей языковой среде. Известно, что естественная языковая среда создается непосредственно в стране изучаемого языка, когда субъект попадает в ситуацию вынужденного использования языка как средства общения для того, чтобы выжить в данном окружении. В связи с доминирующим положением английского языка в мировом сообществе как языка политики, науки, экономики, компьютерных коммуникаций радикально изменилось отношение к изучению английского языка. Возникла необходимость создания искусственной языковой среды в условиях учебного заведения. Достижение этой цели стало возможным благодаря применению аутентичных ресурсов Интернета, а также различных средств информационных технологий (электронной почты, телеконференций, чата, видеоконференций), которые предоставляют возможность интенсифицировать учебный процесс, сделать его более насыщенным, информативным, мотивирующим, обеспечивающим новое содержание и формирующим ценностное отношение к изучению иностранного языка. Именно поэтому целесообразно введение на современном этапе еще одного вида компетенции, которую необходимо развивать у выпускников неязыковых вузов — информационной компетенции. Информационная компетенция включает знания о функциональных возможностях компьютерной техники; современных программных оболочках; видах информационно-коммуникационных служб и сервисов; особенностях информационных потоков в своей области деятельности; психологической структуре взаимодействия субъектов обучения в информационной среде; правилах использования объектов интеллектуальной собственности в Интернете.

Таким образом, представляется, что наиболее эффективным на сегодняшний день является комплексный, системный подход к обучению иностранным языкам, который аккумулирует личностно ориентированные и деятельностные технологии на основе рассмотрения языка как явления социокультурной реальности, феномена культуры и продукта развития цивилизации.

Литература:

1. Ратова, И. В. Образовательные технологии как условие создания эмоционально положительного фона обучения. Дис. канд. пед. наук. М., 1994.
2. Зимняя, И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М., 1991.
3. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии. М., 1989.
4. Вербицкий, А. А. Контекстное обучение и становление образовательной парадигмы. Жуковский, 2000.
5. Китайгородская, Г. А. Интенсивное обучение иностранным языкам: теория и практика. М., 1992.
6. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. М., 2008.
7. Сафонова, В. В. Социокультурный подход к обучению языкам международного общения: социально-педагогические и методические доминанты // Сборник научных статей ТГРУ. Таганрог, 2004. с. 109–119.

Психолого-педагогический анализ некоторых методов, приемов и способов формирования у будущих учителей изобразительного искусства художественно-конструкторских знаний и умений

Нурметов Мухтор Рустамович, старший преподаватель;
Хорезмский областной институт переподготовки и повышения квалификации народного образования (Узбекистан)

Хайитбаев Диёрбек Джанибекович, преподаватель;
Сейитниязова Айимхан Абдуллаевна, преподаватель
Ургенчский государственный университет имени Аль-Хорезми (Узбекистан)

«Мозговой штурм» — «Брейнсторминг», «Синектика», «Методы и приемы творческого поиска в художественном конструировании», «Методы активизации творческого художественно-конструкторского мышления».

Метод «мозгового штурма» представляет собой процесс выработки и отбора идей по определенной проблеме группой студентов, обладающих развитым ассоциативным мышлением, способных проводить широкие аналогии. Сначала напоминает игру, то есть высказывание любых, даже абсурдных идей. Высказывания в группе стимулируют творческую мысль каждого, дают обширную пищу для создания ассоциативных связей, аналогий. Все высказывания заносятся в список, а затем обсуждаются. После отбора группы идей вырабатывается коллективное решение. Нормальную работу в группе обеспечивает руководитель, ставящий перед ней задачу, следящий за соблюдением в коллективе доброжелательных отношений, пресекающий критику по отношению к высказываниям друг друга, поддерживающий нужный темп работы. Несомненно то, что руководитель группы — хороший педагог и психолог. В этом методе необходимо выделить главный педагогический момент — организацию интеллектуальной коллективной деятельности в процессе решения творческой задачи.

Метод синектики. К коллективным методам можно отнести и метод «синектики». Также, как в методике «мозгового штурма» в синектических группах участвуют студенты, обладающие неограниченной фантазией. Руководитель группы не знакомит ее членов с содержанием задачи. Вначале идет разбор отдельных признаков объекта

(функций, конструкций, формы, принципа строения или движения и т.д.), поскольку преждевременная постановка задачи затрудняет абстрагирование от привычного хода мышления на основе стереотипов. Процесс работы синектических групп включает в себя следующие фазы:

1. Прямая аналогия. Аналогии часто находят в биологических системах, в технических объектах.
2. Символическая аналогия. Находит отражение в конкретном приеме поиска. Подбираются названия, содержание ключевое понятие рассматриваемой проблемы и придающие этому понятию новую окраску.
3. Личная аналогия (эмпатия) — вживание в образ изучаемого объекта и описание состояния объекта от первого лица.
4. Фантастическая аналогия. Представление вещей такими, какими они не являются, но какими их хотелось бы видеть. Поскольку такая формулировка расплывчатая, можно привести прием фантазирования, описанный Д. Родари, где отправной точкой является начало вопроса «Что было бы, если ...?». Как видно, метод «синектики» состоит из творческих приемов, способных активизировать творческое мышление, сформировать огромное количество «подсобного материала» — аналогий, ассоциативных связей, выработать неординарное решение.

Рассмотрим отдельные элементы этих методов:

1. Руководство коллективными интеллектуальными действиями. В методиках «мозгового штурма» и «синектики» руководство осуществляет широко эрудированный человек, обладающий высокими коммуникативными способностями, умеющий вести активный диалог, поддер-

живать в ходе диалога психологически комфортную обстановку. Члены групп высказывают идеи, опираясь на предшествующий, как осознанный, так и неосознанный опыт, способности к воображению, фантазии, импровизации, ассоциативное мышление. Все их высказывания, как «камни, брошенные в пруд», влияют на мысленные сознательные и бессознательные движения, чего не может быть, если творческую задачу в ограниченный временной промежуток решат один человек. Характеристику, данную руководителю группы, можно полностью отнести к современному педагогу, независимо от преподаваемого им предмета — характеристику, естественно, идеальную. Точно так же можно охарактеризовать положительный тип современного руководителя любого уровня, особенно — руководителя дизайнерского профиля. Здесь опорным сможет послужить осознанный практический и интеллектуальный опыт (знания по предметам школьной программы, изобразительно-художественные и трудовые умения и навыки, бытовой опыт, знания, полученные по каналам различных источников информации, общения со сверстниками и взрослыми и т.д.). Остальные факторы, такие как воображение, импровизация, ассоциативное мышление, а точнее — пробуждение этих свойств личности, зависят от уровня интеллектуального развития (на основе художественно-образного и логико-математического видов мышления), знания конкретного учебного коллектива, конкретного студента, и в большей мере — от самого преподавателя, его умения создать творческую атмосферу в учебном коллективе. При этом нужно учитывать опыт исследования по введению элементов «мозгового штурма» и метода «синектики» в учебную практику. Участников такой работы необходимо располагать лицом друг к другу (по кругу). С учетом того, что не все участники имеют один и тот же уровень знаний. Рекомендуется переформулировать задачу, если в ней имеются усложненные специальные термины, т.е. сделать доступной пониманию всех участников. Следует помнить и то, что студенты, участвовавшие в «брейнсторминге» (вариант «мозгового штурма») испытывают по окончании «сеанса» огромное моральное удовлетворение, так как им удалось без помех проявить свои способности. Последнее говорит о мастерстве руководителя, и очень важно, чтобы такое же удовлетворение испытывали бы студенты после окончания «шторма». Поощрения преподавателя позволяют сформировать у студентов к окончанию занятия убеждение в том, что они «сами до всего дошли», и нет беды в том, что свою удачу они не ставят в заслугу преподавателю (по первому впечатлению). Убеждение в своих не до конца раскрытых резервах добавит новый стимул к учению.

2. Методы и приемы творческого поиска:

а. Прямые аналогии. Различают био- и техноанalogии. В биоанalogиях используется антропоморфизация или зооморфизация (подобие живому организму в целом или по частям; в принципе движения, строения; форме, конструкции) и мимикрии — маскировочные приемы: реинтеграция, метаморфозы, псевдоморфозы. Техноанalogия ведет к взаи-

мообогащению различных отраслей техники (перенос технических решений из военной сферы в производственную, из производственной — в бытовую и т.д.). В ХК дизайнерской практике используется как ведущий метод и как частный прием. Био- и техноанalogии представляют интерес для обучения методам и приемам решений технических и художественно-конструкторских задач.

а. Символическая аналогия. Опирается на развитое образное мышление. Например, «поиск названия нужной книги».

б. Личная аналогия (вживание в образ объекта). Может найти применение в отдельных индивидуальных случаях при решении художественно-конструкторских задач.

с. Фантастическая аналогия. Также может найти применение в решении художественно-конструкторских задач описанными выше средствами, а также представлением различных обыденных предметов в различных размерных соотношениях по отношению к человеческим размерным признакам.

В рассмотрении методов активизации творческого мышления мы руководствовались положением об общности психофизиологических основ творчества детей и взрослых.

Достойны внимание и некоторые другие методы:

1. Инверсия — метод проектирования от противного — способствует всестороннему развитию гибкости мышления «проектировщика», так как заставляет взглянуть на проблему с новой точки зрения. Это относительно простой, хотя и требующий определенных навыков, метод сознательного преодоления психологической инерции, являющейся главной помехой творческого подхода к любому виду проблем.

2. Метод эвристического комбинирования. Базируется на комбинировании элементов объекта и предполагает изменение компоновочной схемы элементов, их замену и соединение в другой последовательности (перестановка, рекомбинация), что может оказать существенное влияние на форму объекта в целом.

3. Пространственное сращивание — комплексное объединение предметов, функционально различных (элементы интерьера — мебель, радиоаппаратура, светильники и т.д.).

4. Метод модульных элементов — один из эффективных методов проектирования, использующий в качестве основного элемента формы, конструкции, стандартную единицу — модуль (например, пчелиные соты имеют строение на основе шестиугольного модуля).

5. Творческое переключение — переход от решения одной совокупности задач к другим. Данный эвристический прием соответствует требованиям гигиены умственного труда.

6. Метод переопределения — один из эффективных методов повышения гибкости мышления, осуществляемой серией вопросов относительно других применений объекта в его настоящем виде при его модификации, по истечении срока эксплуатации.

7. Метод выявления визуальных несоответствий. Способствует определению направлений, по которым должен идти поиск путей художественно-конструкторского решения. Включает в себя изучение образцов объекта проектирования; определение несоответствий и противоречий в компоновке и назначении деталей конструкции; определение причин этих несоответствий; выработка путей их устранения и способов приведения конструкции в соответствие с условием эксплуатации.

8. Метод совершенствования объемно-пространственного мышления — изображение рентгенограммы

проектируемого объекта (или невидимых сторон и частей его при условии: субъект и объект неподвижны относительно друг друга.

Безусловно, что сами по себе перечисленные методы не могут составить основу для развития ХК — ХК — дизайн-мышления студентов. Успешность их применения как в педагогической практике, так и в содержании обучения, зависит от их педагогического осмысления с учетом имеющихся исследований по аналогичной проблеме и, главным образом, — от конкретных действий преподавателя-практика.

Литература:

1. Саламатова, С. М. Формирование у студентов конструктивных знаний и умений в процессе трудовой подготовки на художественно-графических факультетах педагогических институтов: Автореф. дисс. канд. пед. наук. — М., 1989.
2. Радчук, Л. И. Основы художественного конструирования: Учебное пособие для вузов. М.: Легпромбытиздат, 1989.
3. Григорьев, Э. П., Заец Р. В., Моляко В. А. Психологические аспекты художественного конструирования. — Киев, 1985.
4. Джонс Дж. К. Методы проектирования / Пер. с англ. — 2-ое изд., доп. — м.: Мир, 1988.
5. Клубиков, Б. И. Методы активизации творческого поиска в дизайне: Дисс. канд. искусствоведения. — Л., 1988.
6. Робер, М. А., Тильман Ф. Психология индивида и группы. Пер. с фр. / Предисловие А. В. Толстых. — М.: Прогресс, 1989.
7. Современные педагогические технологии в лично-ориентированном обучении и воспитании: Учебно-методическое пособие для учителей и воспитателей / Под ред. докт. пед. наук, проф. Р. Х. Джураева. — Ташкент, 2008.
8. Зиямухамедов, Б. и др. Новая педагогическая технология: теория и практика. — Ташкент, 2002.
9. Половинкин, А. И. Основы инженерного творчества / Учебное пособие для студентов вузов. — М.: Машиностроение, 1988.
10. Родари Дж. Грамматика фантазии. Введение в искусство придумывания историй: Пер. с итальянского. — М.: Прогресс, 1988.

Вопросы подготовки студентов к художественно-творческой деятельности

Нуртаев Уринбай Нишанбекович, кандидат педагогических наук, доцент;
Махкамова Саодат Бахтияровна, преподаватель
Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами

В этой статье авторы рассматривают актуальные вопросы подготовки студентов к художественно-творческой деятельности.

Actual questions of preparation student consider In this article authors to artistic-creative activity.

Системные реформы, проводимые в стране в годы независимости в области культуры и искусства имеют особое значение. В частности, были проведены ряд значимых работ связанных с возобновлением древнего наследия, изучением исторических традиции художественного искусства, а также внедрением современных технологий. Что еще более важно, эта работа проводится по инициативе Президента Республики Узбекистан Ислама Каримова. Глава государства, под-

черкивая важность этой работы, созданной в течение многих веков нашими предками отметил «Восстановление бесценного духовного и культурного наследия созданного нашими предками на протяжении многих веков стала очень важной задачей государства. Мы должны начать восстановление развивая рост национального самосознания как естественный процесс возвращения к своим корням и духовным истокам нашего великого народа» [8].

Узбекистан стал центром организации выставок творчества наших отечественных художников и мастеров народно-прикладного искусства, а также иностранных профессиональных художников и ремесленников.

Особое внимание уделяется также совершенствованию высшего и средне специального профессионального образования как жизненно важной части системы непрерывного образования основанного на демократизации, гуманизации, непрерывности, последовательности и преемственности образования, согласно Указу Президента Республики Узбекистан Ислама Каримова от 23 января 1997 года “О создании Академии художеств Узбекистана”, а также Постановлению Кабинета от 11 марта 1997 г. “Об организации деятельности Академии художеств Узбекистана”, Закону “Об образовании Республики Узбекистан” и “Национальной программы по подготовке кадров”.

На самом деле, на сегодняшний день, глубокое изучение художественной науки и образования, а также художественно-эстетическое восприятие событий окружающего мира на основе произведений искусств, созданные нашими предками на протяжении многих веков является основой в развитии у молодежи культурной, художественной и эстетической культуры и вместе с тем положительных качеств у молодого поколения. В связи с этим, в художественном образовании совершенствование содержания, методов и эффективности преподавания изобразительного искусства, в частности живописи, графики и композиции является одной из наиболее актуальных проблем педагогики.

Человек со дня своего рождения имеет возможность развивать свой внутренний мир. Умение общаться с окружающим миром через свое понимание, восприятие и способности раскрывает его внутренний мир человека.

Задача способности исходит от общих требования всестороннего развития и объективного подхода к индивидуальности студентов.

Формирование способности является источником развития, а восприятие обусловлено с индивидуальными возможностями студентов как особенности восприятия, мышления, памяти, внимания, интереса и рассуждения.

Творческое воображение всегда участвует в творческой деятельности, а также дает возможность более ясно представление о прошлом, об исторических событиях в жизни общества и создать будущее. Воображение (представление) сформируется и развивается на протяжении всей человеческой жизни. Значительное увеличение объема знаний, полученных в процессе обучения, способствует владению широкого спектра умений и навыков. Чем больше резервов наблюдений, тем больше есть возможность использовать в процессе деятельности воображения. Не сформировавшееся и не развитое представление (воображение) у студентов, а в большинстве случаев слабое не дает им возможности творческой деятельности и в свою очередь они могут воплотить лишь далекую или не подлинную копию бытия. [3]

Как отмечает известный профессор К.Д. Трохименко, в соответствии с пониманием студента исполнения композиции всех вещей берется с натуры и он боится что-нибудь решить «на свое усмотрение». Опытный педагог считает этот факт как серьезный недостаток и актуальная проблема. Такой подход замедляет формирование творческого восприятия и воображения, а также развитие зрительной памяти. Спрос к творческой деятельности появляется от определенной массовой потребности общества к новой продукции. Именно это в свою очередь способствует к образованию новых творческих идей и мышлений, а также послужит своеобразным толчком к созданию нового. Развитие мышления и воображение студента сформируются и развиваются в процессе практической деятельности.

В творческой деятельности мышления, создавая произведения искусства, определяют, обогащают их, то есть в процессе работы они постоянно меняют их и таким образом осуществляют свои слабые и неуверенные мышления. Творческие мероприятия, такие как художественная деятельность дает возможность решать задачи связанные с цепочкой творчества.

В соответствии с этим такие задачи и функции должны соблюдать свою последовательность и в такой же последовательности обычно приводит к объединению творческого воображения.

- Представление идей произведений художественного изобразительного искусства;
- Создание предварительных эскизов произведений художественного изобразительного искусства по теме;
- Подготовка этюдов, эскизов, набросков изображений для создания визуального образа художественно-изобразительного произведения;
- Составление композиционных решений произведений художественного изобразительного искусства по теме;
- Обработка цветовой гаммы художественно-изобразительного произведения;
- Подготовка предварительных эскизов, этюдов, набросков при создании произведения художественно-изобразительного искусства и с их помощью исправить недостатки художественного произведения;
- Завершить идею произведения художественно-изобразительного искусства.

Набор цветных тканей в виде композиции, этюдов, изображении и предварительных эскизов служит в качестве базы, на основе которых студент начинает работать над заключительным решением, также работк студента на данном этапе характеризуется реализацией серией эскизов обогащенных натуральными материалами. Решение этой проблемы, как правило, включает в себя ключевые элементы будущего произведения изобразительного искусства, и заканчивается с созданием эскизов, разработанных в деталях в финале. Затем студенты выполняют произведения изобразительного искусства на художественных образах. В этом произведении изобрази-

тельного искусства также как и в других произведениях для определения соответствия между контрастностью необходимо соблюдать правил живописи. После выполнения серии изображений, начинается заключительный этап работы над произведением изобразительного искусства.

На практике, творческий процесс практически подвергается воздействию более сложных задач, в то время как они меняются в зависимости от уровня квалификации. Своеобразие творческого воображения влияет на формирование произведения изобразительного искусства и на работы многих художников, а также служит в качестве исследовательского процесса.

Например; Плодотворно работающие за годы независимости старшее и молодое поколение народных художников, мастеров и почетных академиков, такие как У. Тансыкбаев, Р. Ахмедов, М. Саидов, Н. Кузибаев, М. Набиев, Т. Оганесов, Р. Чориев, Б. Бабаев, В. Бурмакин, Ж. Изентаев, М. Юлдашев, Т. Миржалалов, Т. Курёзов, А. Икрамджанов, Ж. Умарбеков, Б. Джалалов, А. Мирзаев, С. Абдуллаев, Л. Ибрагимов, Р. Худайбергенов, А. Нуридинов;

Из известных скульпторов периода Независимости можно выделить таких мастеров как Рахматуллаев, Л. Рябцев, И. Джаббаров, Э. Алиев, Р. Миртаджиев, Ж. Кутлымуратов, У. Мардиев.

В число художественных произведений жанра портрета отражающих идеи национальной независимости можно включить портретов Амира Темура, Алишера Навоий, Жамалидина Мангуберди, Камалидина Бехзода, Надирабегим, Бибиханум, Спитамена.

Среди художников, кто плодотворно трудятся в жанрах пейзажа и натюрморта можно выделить таких как Л. Салимжанова, А. Муминов, С. Абдуллаев, И. Хайдаров О. Казаков, Ф. Абдурахманов, А. Мирсоатов.

Их работы на высоком художественном уровне отражают красоту Родины, ее природу и плоды, которые призывают молодое поколение любить свою страну, защищать ее и восхищаться красотами отчизны.

Среди произведений исторических, бытовых и других жанров заслуживают особого внимания такие работы как "Золотой век", "Столбы вселенной", "Под куполом вечности" Б. Жалалова, "Аромат необычного сока", С. Алибекова, "Землетрясение", "Голубые музыканты" Ж. Умарбекова, "Утренняя прогулка Будды" В. Ахунова.

Среди плодотворно трудящихся молодых художников можно особо выделить таких мастеров как А. Исаев, Ж. Усманов, А. Разиков, Р. Темуров, Т. Ахмедов, Т. Каримов, Ш. Абдурахманов, Б. Исмаилов, Г. Кадиров, Н. Абдусаламходжаев и многие другие. В их творчестве находят своё выражение реализм, позитивизм, восточное изящество, общепризнанное мышление, художественная красота, законченность, спокойствие, гармония и творчество.

Творчество — это результат вдохновения, которое создается свободно. Вдохновение — это процесс работы

художников со всей духовной силой, окончательным результатом которого является творческие достижения. Вся деятельность студента в момент вдохновения сосредоточенно направлено на объект творения. Вдохновение отражает состояние студента, в котором будет отображаться настроение студента, где он в состоянии отработать, в соответствии с результатами деятельности творческих устремлений.

Знания, навыки, умения являются составной частью формирования художественного изображения, на протяжении всей деятельности студента последовательно вместе, и по истечении определенного периода переходит на новый более высокий уровень. Новое содержание нового периода творческой деятельности студентов отражается в воплощении его идеи, преодолении ранее не преодолимых задач.

Для овладения материалами высокого качества необходимые для студенческой художественной и творческой работы необходимо очень хорошо развитое наблюдение. В художественном творчестве наблюдение и познание жизни тесно связаны друг с другом. Многие художники и художники-педагоги объясняют не умение самостоятельно отображать ту или иную композицию, тот или иной сюжет не имением достаточно развитого наблюдения.

Создание художественного произведения осуществляется в соответствии с подготовкой решения творческих задач. Регулярное накопление материалов в процессе выполнения художником творческих задач создает общую готовность, направляет его решать очередную творческую фантазию.

Таким образом, решающая задача художественного творчества является в отражении жизни ее характерных красках, а художник отбрасывая в сторону все случайности попытается увидеть типичные характерные стороны за определенный жизненный период.

С помощью представления и на основе глубокого познания жизни, обработки впечатлений, а также в результате диалога с большим художественным и идейным содержанием создаются все творческие образы. Художественные образы рождаются как правило не моментально а постепенно и на протяжении длительного времени. Образ формируется на протяжении процесса требующей большой творческой силы от художника. Художественному формированию изображения характерны не только самые характерные, самые типичные впечатления в отборе ресурса. В большинстве случаев с помощью воображения студент может создать не только отдельные объекты, события и события, основанные на исторических событиях, но и может создать среду что характерно для определенного периода художественного образа.

Типичность художественного образа всегда была неотъемлемой частью общего и индивидуального. Художественный образ отражается через индивидуальности общих знаков. Этим знакам относятся знаки глобального и национального характера, свойства и индивидуальности

свойственные каждому человеку, а также компоненты художественного образа. Художественный образ может быть выражен только тогда, когда он истинно, когда студент, который охватывает целый ряд последствий, характерных для общей через индивидуальности, отдельного индивида. Уровень передачи истинности, жизненности художественного образа зависит от деятельности творческой фантазии, индивидуальных наблюдений, опыта и специфических свойств мировоззрения студента.

Таким образом, художественное творчество является деятельностью связанной с искусством творческой и художественной работы, характерным признаком которого является тщательное и внимательно целенаправленной на всех этапах создания.

Мы хотим еще отметить, что творческое личностность взаимосвязана с окружающим миром. Для того, чтобы следить за развитием творческого мышления, особенно важно посещение музеев и выставок, общение с деятелями искусства и коллегами. На всех этапах творчества принудительный труд, производительность активной мысли, опыта и определения не будут способствовать к успеху без воображении студента.

Все вышеперечисленные формы дают возможности формирования учащихся как творческой личности.

В процессе подготовки будущих художников и педагогов дисциплина графическое изображение является одним из основных фундаментальных наук и является также основой таких академических дисциплин как живопись, композиция, технология изобразительного искусства. Поэтому будущий художник или педагог должны иметь глубокие знания по всем вышеперечисленным предметам. Программа по предметам графика, живопись и композиция имеет свои специфические особенности, в котором предусматриваются обучение студентами выполнить академические задачи основываясь на самого предмета, и вместе с тем развитие опыта, умения и навыков на основе рисования по памяти, воображению и фантазии. Самый ожидаемый результат в этом это обеспечение необходимого умения педагогом быстро и правдиво рисовать в процессе обучения и творческой деятельности

В процессе преподавания изобразительного искусства понятие «Методика», используемое в различных науках также как совокупность систем процессов содержание образовательного процесса, правил, принципов, форм, методов и средств преподавания. По словам ученого-педагога А.М. Столяренко, «Методика методов обучения учебных дисциплин является комплексом организационных мероприятий, методов, методических приемов обучения связанных с решением конкретных педагогических задач» [9]. По мнению Г.М. Коджаспировой и А.Ю. Коджаспирова, «Методика обучения конкретная техника, методы, приемы и средства осуществления образовательной деятельности» [10].

Исходя из вышеуказанных, сущность основных понятий методов преподавания объясняются следующим образом:

– *обучение* — порядок операций педагога по подготовке студентов к творческой деятельности;

– *изучение* — процесс новых форм деятельности подготовки студентов к творческой деятельности на основе упражнения, в результате чего изменение ранее приобретенного опыта;

– *преподавание* — систематизированное взаимодействия между педагогом и студентами в процессе подготовки студентов к творческой деятельности, направленной на достижение поставленных целей;

– *образование* — система способов мышления, знаний, умений и навыков в процессе обучения;

– *знание* — совокупность человеческих идей отражающие освоение теоретических знаний в подготовке студентов к творческой деятельности;

– *навык* — независимое знание действий студентов освоить методы художественного выражения, используемого для применения;

– *квалификация* — уровень совершенствованных навыков, метод своего рода творчества в процессе обучения творческой деятельности студентов;

– *цель* — направленность подготовки творческого внимания, мышления и мобилизация результатов на будущее деятельности;

– *содержание* — система творческого знания, умения и навыков, а также способов деятельности, мышления, которые должны освоится в процессе обучения;

– *организация* — систематизированная дидактическая система основанная на определенных критерий, которая служит для осуществления успешного достижения поставленных задач при подготовке студентов к творческой деятельности;

– *форма* — своеобразная оболочка специфического содержания, логики, сущности и внешне выражение подготовки студентов при подготовке студентов к творческой деятельности;

– *метод* — путь (способ реализации) для достижения целей и задач обучения в подготовке творческой деятельности студентов;

– *средство* — объект поддержки процесса подготовки студентов к творческой образовательной цели, разработка нового материала используется преподавателем и студентами;

– *результат* — учебный процесс, конечный итог при подготовке студентов к творческой, уровень выполнения поставленных задач.

В заключении исходя из вышесказанных можно сказать, что правильное формирование и совершенствование художественно-творческих знаний, умений и навыков студентов на основе вышеупомянутых предложений содержания статьи дают возможность достичь эффективных результатов в процессе реализации ряда задач в процессе подготовки их к творческой деятельности и тем самым обеспечит успешность педагогической деятельности в целом.

Литература:

1. Азизходжаева, Н. Н. Педагогическая технология и педагогическое мастерство. Учебное пособие. — Ташкент: ТГПУ, 2003—174 бс.
2. Гулямов, К. Автореф. дис. ... кан.пед.наук. — Т.: 2012. 4 с.
3. Ахлидинов, Р. Ш. Социально-педагогические основы управления качеством общего среднего образования (на матер. Национал. программы по подготовке кадров): Автореф. дис. ... докт.пед.наук. — Т.: 2002. — 44 с.
4. Хасанов, Р. Основы изобразительного искусства — Учебное пособие Ташкент, 2009. — 105 б.
5. Шарипова, Г. Гармония цвета и слова. ||Санъат. — 2000. — № 4. — 26—29 с.
6. <http://www.istedod.uz/>
7. <http://www.pedagog.uz/>
8. Каримов, И. А. «Ўзбекистон XXI аср бўсағасида: ҳавфсизликка таҳдид, барқарорлик шартлари ва тараққиёт кафолатлари. — Т.: Ўзбекистон, 1997. — 137-б. Ўзбекистон Республикаси Олий мажлисининг Ахборотномаси, — 1997. — № 2. — 21—23-б.
9. Столяренко, А. М. Психология и педагогика. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2008. — С.368.
10. Коджаспирова, Г. М. и Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике. — М.: ИКЦ «МарТ», 2005. — С.174.

Педагогический проект «В мире всё физично»

Панченко Татьяна Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент;
Акиншина Софья Владимировна, студент;
Ботина Анастасия Федоровна, студент;
Родина Полина Романовна, студент
Мурманский арктический государственный университет

В статье дано описание педагогического проекта, победившего в ежегодной Олимпиаде по педагогике студентов МАГУ (2015).

Ключевые слова: педагогика, физика, школа.

Педагогический проект «В мире всё физично» выполнен авторским коллективом студентов 2 курса факультета математики, экономики и информационных технологий Мурманского арктического государственного университета Акиншиной Софьей, Ботиной Анастасией и Родиной Полиной.

Проект размещен на персональном сайте научного руководителя — преподавателя Панченко Т. В. (режим доступа: <http://tvpsite.ru/index/kivo/0-67>, свободный).

Цель проекта «В мире всё физично» — содействовать пропедевтическому изучению физики. Проект рассчитан на то, чтобы:

- привлечь внимание детей, обучающихся в 4–6 классах, к предметам естественнонаучного цикла еще до основного курса обучения;
- помочь им побороть страх перед такой наукой, как физика;
- формировать у детей исследовательскую позицию, развивать познавательную активность, исследовательскую самостоятельность, а также усидчивость, внимательность и любопытство.

Основные идеи проекта:

- Перспективно-опережающая подготовка к изучению физики.

- Возможность дать ребенку почувствовать себя исследователем, маленьким ученым.

- Заинтересовать школьников (у которых еще нет физики в программе) в изучении предмета без боязни, чтобы школьник ждал изучения такого предмета, как физика.

Реализация проекта позволяет решить следующую задачу — заинтересовать, «завлечь» школьников в изучении предмета.

Эта задача решается благодаря применению в образовательном процессе школы специально созданного авторским коллективом теоретического (печатного) и прикладного (электронного) обеспечения, предполагающего изложение материала в краткой, эмоционально насыщенной и понятной форме.

1. Печатное пособие «В мире всё физично» раскрывает базовые темы физики, химии и биологии в нестандартном формате. Пособие состоит из нескольких разделов, каждый из которых имеет название «Опыты с...». Далее следует название вещества, с которым ставится опыт, проводится эксперимент либо наблюдение. К примеру, в презентации своего проекта мы предлагаем рассмотреть раздел «Опыты с жидкостями». Каждый раздел состоит из следующих частей: «Из жизни уче-

ного» (Альберт Эйнштейн, Эрнест Резерфорд, Андре Мари Ампер и др.); «Знаете ли вы?» (факты об исследуемом веществе или явлении); «Опыты» (описание нескольких опытов по теме и объяснение происходящих процессов).

Далее детям предлагается перейти к работе с электронным ресурсом.

1. Электронный ресурс «В мире всё физично» представляет собой информационное дополнение к печатному изданию. Он позволяет более наглядно передать информацию для педагога, а также более точно представить тот или иной процесс для ученика. Электронный ресурс содержит преимущественно медиа-компоненты, такие как: видео, анимация, изображения и др. В нем присутствуют более углубленные разделы для тех, кто заинтересовался данной темой и хотел бы узнать о ней больше. Таким образом, электронный ресурс ориентирован на разный уровень восприятия, что также повышает шансы на усвоение материала обучающимися.

Каждый читатель созданных нами пособий сможет выполнять разные опыты не только на уроках и дополнительных занятиях, но и дома, удивляя родителей своими познаниями в науке (может быть, даже родители заинтересуются постановкой какого-то опыта и поразят своих знакомых и коллег). Детям предоставляется возможность разноуровневого, игрового, экспериментального изучения предложенного материала.

В отличие от конкурентов, предшественников и аналогов, педагогический проект «В мире всё физично» имеет ряд конкурентных преимуществ:

- школьники могут выполнять опыты самостоятельно, без участия педагога и присмотра родителей;
- опыты, представленные в пособии, не требуют использования электричества или огня, а также выполняются благодаря подручным средствам;
- применение сервисов Web 2.0.

Теоретическая значимость проекта заключается в содержательном наполнении учебного пособия «В мире всё физично», способного:

- интегрировать различные предметные области: физику, химию, биологию;
- демонстрировать опытным путем трудные для понимания процессы, происходящие в природе;
- обеспечить увлекательные игровые формы проведения занятий.

Практическая значимость проекта состоит в создании электронного пособия «В мире всё физично», которое:

- применимо в различных предметных областях (физика, химия, биология и др.);
- предоставляет описание опытов и инструкции к их выполнению;

– может быть использовано как в ходе педагогической практики студентов, так и в профессиональной деятельности заинтересованных педагогов;

– предоставляет возможности как для проведения аудиторных занятий, так и для самостоятельного изучения факультатива (при дистанционном обучении).

Ожидаемыми результатами реализации проекта «В мире всё физично» являются:

– повышение заинтересованности у школьников в предметах естественнонаучного цикла. Детям станет интересна наука и они станут больше узнавать о разных открытиях.

– Вовлечение обучающихся в исследовательскую деятельность, в научный процесс.

– Формирование более правильного представления об устройстве мира.

Авторы-составители и разработчики педагогического проекта «В мире всё физично» выделили три перспективы его дальнейшего развития.

Ближайшей перспективой явилось:

– участие в ежегодной Олимпиаде МАГУ по педагогике (результат — 1 место), завершение проекта и его публикация с информационным дополнением в виде интерактивного плаката;

– участие в Конкурсе инноваций в образовании (НИУ ВШЭ при поддержке Агентства Стратегических Инициатив, 2015). Результат — сертификат участников.

Средняя перспектива предполагает апробацию проекта в ходе педагогической практики. Диагностика успешности реализации проекта будет проводиться следующим образом: проведение тестирования среди школьников на предмет освоения предложенного им материала, а также опрос в свободной форме, который покажет заинтересованность или же незаинтересованность в занятиях с применением созданных ресурсов. Планируется проведение анкетирования среди детей, родителей и педагогов.

Дальняя перспектива: разработка и реализация на основе данного педагогического проекта разработанного бизнес-плана (автор — Полина Родина).

Бизнес-план предполагает создание учреждения дополнительного образования — «Школы дополнительного научно-экспериментального образования», целевые ориентиры деятельности которой: вовлечение детей в научную деятельность, формирование более правильной картины устройства мира, проведение экспериментов и наблюдений над физическими процессами вокруг нас.

Преимуществами нашей команды являются эрудиция, творческое восприятие мира, логическое мышление; знание английского языка и экономики; энергичность; способность и, самое главное, готовность довести проект до конца и внедрить его в свою педагогическую деятельность.

Изучение уровня социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в начальной школе

Поворознюк Ольга Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент;

Алёшина Анжелика Владимировна, студент

Ишимский педагогический институт имени П. П. Ершова (филиал) Тюменского государственного университета

В последнее десятилетие в нашей стране и за рубежом обозначилась устойчивая тенденция увеличения количества детей с отклонениями в физическом и психическом развитии. По данным ООН в мире насчитывается примерно 450 млн. человек с нарушенным психическим и физическим развитием, что составляет почти десятую часть жителей планеты. Это подтверждается и данными Всемирной Организации Здравоохранения (ВОЗ), свидетельствующими, что число таких людей достигает 13% от общего числа населения. По статистическим данным ряда стран дети с ограниченными возможностями здоровья составляют от 4,5% до 17% от их общего количества (в зависимости от того, какие нарушения учитываются). В России в связи с изменениями в политической, социальной и нравственной сферах жизни особо остро стоят социальные проблемы населения и, в том числе, рост числа детей с ограниченными возможностями [1, с.144].

Тенденция интегрирования детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную среду отмечается в Российской системе специального образования с начала 90-х годов. Под интеграцией в образовании принято понимать возможность обучения детей с особыми образовательными потребностями в образовательном учреждении общего назначения.

Основными социальными проблемами детей с ограниченными возможностями являются барьеры в осуществлении прав на охрану здоровья и социальную адаптацию, образование, трудоустройство. Переход на платные медицинские услуги, платное образование, неприспособленность архитектурно-строительной среды к особым нуждам детей-инвалидов в зданиях общественной инфраструктуры (больницах, школах, средних и высших образовательных учреждениях), финансирование государством социальной сферы по остаточному принципу усложняют процессы социализации и включение их в общество [6, с. 180].

Таким образом, совокупность социальных изменений в России, в том числе появление и развитие института интегрированного (инклюзивного) образования, преобразовали различные педагогические системы так, что появилась реальная необходимость в педагогическом сопровождении и поддержке детей с ограниченными возможностями здоровья, оказавшихся в силу различных причин в общеобразовательной школе.

Противоречие между увеличением количества детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной школе и недостаточностью психолого-педагогического и методического обеспечения им помощи обусловило актуальность и определило проблему

исследования: каковы психолого-педагогические условия педагогической поддержки социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательной школы?

Цель нашего исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить психолого-педагогические условия педагогической поддержки социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной школе.

Была выдвинута гипотеза о том, что социализация личности ребёнка младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной начальной школе получит наибольшие возможности своего развития, что подготовит воспитанника к жизни в современном обществе, если:

- проводить внеклассную работу, направленную на реализацию его потребностей в самовыражении и участии в жизни класса;
- использовать групповые формы работы;
- создать непринужденную, доброжелательную атмосферу для сплочения классного коллектива, в который включен ребенок с ОВЗ.

Для реализации цели исследования и подтверждении гипотезы, выявлены следующие задачи:

1. Раскрыть сущность и содержание понятия социализации и её особенности детей с ОВЗ.
2. Выявить особенности педагогической поддержки детей в общеобразовательной школе.
3. Выявить и обосновать психолого-педагогические условия педагогической поддержки социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной начальной школе.
4. Реализовать психолого-педагогические условия педагогической поддержки социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной начальной школе и выявить их эффективность.

В контексте нашего исследования будем придерживаться следующего определения [26, с.19]: педагогическая поддержка — это система педагогической деятельности, раскрывающая личностный потенциал человека, включающая помощь ученикам, учителям, родителям в преодолении социальных, психологических, личностных трудностей. Это процесс совместного с ребенком определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранить свое человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, образе жизни (О. С. Газман).

Исследование уровня социализации детей младшего школьного возраста с ОВЗ проводилось на базе начальной школы МБОУ СОШ № 1 г. Ишима.

В эксперименте принял участие ученики 4 класса в количестве 40 человек. Учащиеся были разделены на контрольную и экспериментальную группы, по 20 человек в каждой группе.

Для решения поставленных задач опытно-экспериментальная работа включала в себя констатирующий, формирующий и контрольный этапы.

Для проведения констатирующего эксперимента необходимо выделить критерии и показатели уровня социализации детей младшего школьного возраста с ОВЗ (таблица 1).

Таблица 1. Критерии и показатели уровня социализации детей младшего школьного возраста с ОВЗ

Критерии	Показатели	Методики
Мотивация учения	Исследование уровня школьной мотивации, познавательной активности	Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению (автор А. Д. Андреева, модификация Ч. Д. Спилберга).
Взаимоотношение в коллективе	Изучение межличностных отношений в коллективе	Социометрия
Уровень самооценки	Выявление системы представлений ребенка о том, как он оценивает себя сам, как, по его мнению, его оценивают другие люди	Методика «Лесенка»
Сфера потребностей и интересов	Определение направленности потребностей, выявление сферы интересов	Методики «Цветик-семицветик»

На основе выделенных критериев и показателей были определены следующие уровни социализации детей младшего школьного возраста с ОВЗ:

Высокий уровень — такие дети отличаются наличием высоких познавательных мотивов, стремлением наиболее успешно выполнять все предъявляемые школой требования. Ученик эмоционально-теплый, общительный, веселый, демонстрируют лучшую подготовленность к успешному выполнению школьных требований. Дети с высокой адекватной самооценкой, их характеризует максимальная самостоятельность. Преобладает широкий познавательный мотив, способность к самообразованию.

Средний уровень — такие дети достаточно благополучно чувствуют себя в школе, однако чаще ходят в школу, чтобы общаться с друзьями, учителем. Познавательные мотивы таких детей сформированы в меньшей степени и учебный предмет их мало привлекает. Дети, имеющие адекватную самооценку, активны, находчивы, бодры. Познавательный мотив проявляется в том случае, когда ребенок заинтересован в работе, не стремится к самостоятельности, но и не отказывается от помощи со стороны взрослого.

Низкий уровень — школьники посещают школу неохотно, предпочитают пропускать занятия. Испытывают серьезные затруднения в учебной деятельности. Отсутствует интуиция в межличностных отношениях, в его поведении часто наблюдаются негативизм, упрямство, эгоцентризм. Неадекватная заниженная самооценка проявляется ярко в их поведении и чертах личности. Дети выбирают легкие задачи. Нормальному развитию детей мешает их повышенная самокритичность, неуверенность в себе.

Результаты констатирующего эксперимента «Социометрия показали», что один ученик Алеша М. в результате исследования получил статус «изолированный». Его бал составил 1, 14. После проведения программы по социализации младших школьников с ОВЗ при повторном контрольном исследовании ученик Алеша М. получил статус «принятый».

После проведения ряда занятий и упражнений с группой младших школьников с ОВЗ на контрольном этапе исследования наблюдаются улучшение показателей самооценки.

Так адекватная самооценка наблюдается у большинства детей, а именно у 75%, с заниженной самооценкой 2 ученика — 25%. На констатирующем этапе было выявлено что ученик Алеша М. имеет низкую самооценки, на контрольном этапе — заниженная. На контрольном этапе низкой и резко низкой самооценкой выявлено не было, что говорит об эффективности проведенных занятий по развитию социализации младших школьников.

По результатам методики «Цветик-семицветик», можно сделать вывод о том, что 5 детей справились предложенными заданиями, 3 детей справились при помощи наводящих вопросов и подсказок педагога. Ученик Алеша М. с помощью педагога выполнил задание. Таким образом, можно сказать, что ученики 4 класса на контрольном этапе в полной мере справились с предоставленными заданиями.

В мотивации учения на контрольном этапе преобладает процент учеников со средним уровнем с несколько сниженной познавательной мотивацией — 3 уровень, 37,5%, на констатирующем этапе показатель был 50%; продук-

тивная мотивация, позитивное отношение к учению, соответствие социальному нормативу — 25% учащихся;

25% или два учащихся имеют первый уровень — продуктивная мотивация с выраженным преобладанием познавательной мотивации учения и положительным эмоциональным отношением к нему, что на 12,5% больше по сравнению с констатирующим этапом исследования;

Сформулированные выводы на основе полученных данных и разработанная программа педагогической поддержки социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной начальной школе могут быть полезны педагогам, что позволит повысить эффективность учебно-воспитательного процесса.

Литература:

1. Вихорев, Д. И. Проблемы обучения и адаптации детей-инвалидов в России [Текст] / Д. И. Вихорев // Высшее образование инвалидов: Материалы Междунар. науч. — практ. конф. — СПб., 2013. — 144 с.
2. Газман, О. С. Основы интегрированного обучения [Текст] / О. С. Газман. — М.: Просвещение, 2008. — 19 с.
3. Прохоров, А. О. Методики диагностики и измерения психических состояний личности [Текст] / А. О. Прохоров. — М.: ПЕР-СЭ, 2004. — 176 с.
4. Рытченко, Т. А. Психология и педагогика [Текст] / Т. А. Рытченко // Учебно-практическое пособие. — М.: МЭСИ.:2000. — 85с.
5. Сидоренко, Е. В. Методы математической обработки в психологии [Текст] / Е. В. Сидоренко. — СПб.: Речь, 2004. — 350 с.
6. Соколова, Н. Д. Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании [Текст] / Н. Д. Соколова, Л. В. Калиникова. — М.: МГУ, 2015. — 180 с.

О значении развития художественно-эстетических способностей дошкольника

Пучкова Елена Викторовна, воспитатель
ГБДОУ «Детский сад № 83» г. Санкт-Петербурга

Страна, в которой учили бы рисовать так же, как учат читать и писать, превзошла бы вскоре все остальные страны, во всех искусствах, науках и мастерствах.

Денни Дидро

Истоки способностей и дарований детей — на кончиках их пальцев. От пальцев, образно говоря, идут тончайшие нити — ручейки, которые питают источник творческой мысли. Другими словами, чем больше мастерства в детской руке, тем умнее ребёнок.

В. А. Сухомлинский

Дошкольный возраст — фундамент общего развития ребенка, стартовый период всех высоких человеческих начал. Именно в этом возрасте закладываются основы всестороннего, гармонического развития ребенка.

Изобразительное творчество — специфическая детская активность, направленная на эстетическое освоение мира посредством изобразительного искусства, наиболее доступный вид познания мира ребенком. Наиболее характерная черта эстетического отношения маленького ребенка — непосредственность заинтересованного оце-

нивающего «Я» от любой объективной ситуации; неотделимость эмоций от процессов восприятия, мышления и воображения. Мы можем утверждать, что художественное творчество оказывает самое непосредственное влияние на развитие эстетического отношения детей к действительности.

Способность к творчеству — отличительная черта человека, благодаря которой он может жить в единстве с природой, создавать, не нанося вреда, преумножать, не разрушая.

Психологи и педагоги пришли к выводу, что раннее развитие способности к творчеству, уже в дошкольном детстве — залог будущих успехов.

Чтобы развиваться, дети должны иметь возможность рисовать, лепить, клеить, вырезать, конструировать, результат этой работы проявится в будущем в совершенно разных областях. Научно доказано, что возраст 4–8 лет наиболее благоприятен для развития творческих способностей ребенка.

Желание творить — внутренняя потребность ребенка, она возникает у него самостоятельно и отличается чрезвычайной искренностью. Мы, взрослые, должны помочь ребенку открыть в себе художника, развить способности, которые помогут ему стать личностью. Творческая личность — это достояние всего общества.

Существует много видов деятельности ребенка, но есть одна, которая не оставляет равнодушным никого, которая неизменно вызывает много эмоций — это рисование.

Рисование является одним из важнейших средств познания мира и развития знаний эстетического воспитания, так как оно связано с самостоятельной практической и творческой деятельностью ребенка. В процессе рисования у ребенка совершенствуются наблюдательность и эстетическое восприятие, художественный вкус и творческие способности. Рисуя, ребенок формирует и развивает у себя определенные способности: зрительную оценку формы, ориентирование в пространстве, чувство цвета. Также развиваются специальные умения и навыки: координация глаза и руки, владение кистью руки. Рисование развивает, рисование учит, рисование открывает новый мир красок, форм, ощущений. А если это не просто рисование, а целый комплекс различных видов работ (аппликация, лепка, конструирование и многое другое), то такие занятия становятся не только мощным фактором детского развития вообще, но и средством развития художественно-эстетических способностей ребенка.

Для чего следует развивать художественно-эстетические способности ребенка?

Целью развития человека в каждом возрасте является гармоничное развитие. В детском возрасте фактором гармоничного развития является творческая деятельность, т.к. именно возраст 4–8 лет наиболее благоприятен для развития творчества, условиями развития которого является художественно-эстетическая деятельность. В процессе этой деятельности формируются перцептивная (воспринимающая) деятельность, усваиваются общечеловеческие ценности и нормы, развиваются возрастные личностные качества (восприятие эстетических явлений, образное мышление, продуктивное воображение, соучастие, опережающая эмоциональная оценка) через ознакомление детей с достижениями культуры и собственную творческую деятельность.

Когда ребенок берет в руки карандаш, в работу сразу же включаются его зрительные, двигательные и осяза-

тельные анализаторы. Кроме того, включается воображение и те отделы мозга, которые отвечают за возможности человека принимать решения. Таким образом, рисование развивает память, внимание, мелкую моторику, а также учит ребенка думать, анализировать, измерять, сравнивать, воображать и принимать решения. Формирование словарного запаса и связной речи у ребенка тоже во многом зависит от процесса рисования, поскольку разнообразие окружающего мира способствует обогащению лексики малыша.

Рисование развивает чувственно-двигательную координацию, так как требует согласованного участия многих психических функций. По мнению специалистов, рисование участвует в согласовании межполушарных взаимоотношений, поскольку в процессе рисования активизируется конкретно-образное мышление, связанное в основном с работой правого полушария, и абстрактно-логическое, за которое ответственно левое полушарие. Режим работы левого полушария — аналитический, вербальный, вычислительный, последовательный, символический, линейный, объективный. Левое полушарие специализируется на вербальном, логическом, аналитическом мышлении, оно отлично проявляет себя в символической абстракции, речи, чтении, письме, его система линейна: первые вопросы решаются первыми, а вторые вторыми. Режим работы правого полушария — интуитивный, субъективный, синтетический, целостный, не связанный со временем. В режиме работы правого полушария можно воспринимать вещи и события посредством внутреннего зрения и воображения. Используя правое полушарие, можно мечтать, понимать метафоры, создавать новые комбинации идей. Будучи напрямую связанным с важнейшими функциями (зрение, двигательная координация, речь, мышление), рисование не просто способствует развитию каждой из этих функций, но и связывает их между собой.

Многие считают, что развитие ребенка определяется, в основном, его интеллектуальными способностями, что умения читать, писать, считать являются основными показателями его готовности к школе. А на практике педагоги, а позднее и сами родители, видят, что эти умения не обеспечивают успешность обучения, нормальное поведение и в целом адаптацию детей к новым условиям школьного обучения. Причиной такого положения дел является не соблюдение закономерностей природосообразного развития психики ребенка, нарушение которого обязательно проявится в виде неврозов, хронических заболеваний, так называемой лени ребенка, его отказе в послушании, нежелании учиться, нарушений двигательной эмоционально-мотивационной сферы ребенка.

Систематическое овладение всеми необходимыми средствами и способами деятельности обеспечивает детям радость творчества и их всестороннее развитие (эстетическое, интеллектуальное, нравственно-трудовое, физическое). А также, позволяет плодотворно решать задачи подготовки детей к школе.

Работы отечественных и зарубежных специалистов свидетельствуют, что художественно — творческая деятельность выполняет терапевтическую функцию, отвлекая детей от грустных, печальных событий, обид, снимая нервное напряжение, страхи. Вызывает радостное, приподнятое настроение, обеспечивает положительное эмоциональное состояние каждого ребенка.

Возраст ребенка предназначен природой для развития действенных и образных процессов: восприятия, внимания, памяти, мышления. Средствами их развития являются практические действия, чувства и переживания ребенка, т.е его сенсорно-чувственный опыт. Совсем неправильно мыслят взрослые, считая, что ребенок может познавать мир, осваивая его через получение готовых знаний, через чужой (родительский) опыт. По утверждениям выдающихся психологов XX века Л.С Выготского и Ж. Пиаже ребенок развивается только в процессе переживания сложных ситуаций, накопления и осмысления собственного опыта. Лишь собственный опыт дает ребенку ощутить радость восприятия мира во всём его чувственном многообразии, проявить непосредственность реакции, быть эмоционально открытым и доброжелательным, а главное быть активным деятелем и творцом.

Проблема человеческих способностей вызвала огромный интерес людей во все времена. Однако в прошлом у общества не возникало особой потребности в овладении творчеством людей. Таланты появлялись как бы сами собой, стихийно создавали шедевры литературы и искусства: делали научные открытия, изобретали, удов-

летворяя тем самым потребности развивающейся человеческой культуры.

В наше время ситуация коренным образом изменилась. Жизнь в эпоху научно-технического прогресса становится все разнообразнее и сложнее. И она требует от человека не шаблонных, привычных действий, а подвижности, гибкости мышления, быстрой ориентации и адаптации к новым условиям, творческого подхода к решению больших и малых проблем. Если учесть тот факт, что доля умственного труда почти во всех профессиях постоянно растет, а все большая часть исполнительской деятельности перекладывается на машины, то становится очевидным, что творческие способности человека следует признать самой существенной частью его интеллекта и задачу их развития — одной из важнейших задач в воспитании современного человека. Ведь все культурные ценности, накопленные человечеством — результат творческой деятельности людей. И то, насколько продвинется вперед человеческое общество в будущем, будет определяться творческим потенциалом подрастающего поколения.

Преобразования во всех сферах российского общества, ускорение темпов научно-технического и социального прогресса актуализируют потребность в людях инициативных, творческих, независимых от штампов и стереотипов мышления. Вместе с тем, креативный потенциал личности не формируется сам по себе, спонтанно; развитие его должно быть перманентным и начинаться уже с первых дней жизни ребенка.

Литература:

1. Ветлугина Н. А. Художественное творчество и ребёнок. — М., 1972
2. Григорьева Г. Г. Развитие дошкольника в изобразительной деятельности. — М., 2000
3. Неменский Б. М. Мудрость красоты. — М.: Искусство, 1987.
4. Силивон В. А. Когда ребёнок рисует. — Мн., 1989

Методика обучения прыжкам в длину

Раджапов Усманбай Рахимович, и/о доцента;
 Зайниддинов Тожиддин Бахриддинович, старший преподаватель;
 Рахимов Азамат Усманбаевич, студент
 Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами (Узбекистан)

Легкоатлетические прыжки являются одними из наиболее популярных видов в легкой атлетике. Разнообразие прыжковых упражнений и большая возможность варьировать нагрузку позволяет успешно использовать их в занятиях с людьми разного возраста и пола. Простота и естественность прыжков определила широкое включение их в программы физического воспитания школьников и молодежи, в планы тренировок многих видов спорта. Прыжок — это способ преодоления

расстояния с помощью акцентированной фазы полета. Это одноактное упражнение, в котором нет повторяемых фаз. Характерной его особенностью ярко выражена фаза полета. Форма препятствия определяет траекторию полета прыгуна: при прыжке в длину — траектория имеет форму пологой баллистической кривой. При выполнении спортивного прыжка в длину человек стремится показать наилучший результат, то есть прыгнуть возможно дальше. Легкоатлетические прыжки отличаются асимметрично-

стью в работе мышц правой и левой половин тела, потому у прыгунов толчковая нога сильнее маховой. В античном мире на древнегреческих олимпийских играх с XVIII Олимпиады в 708 г. до нашей эры начали проводить пятиборье (пентатлон), в состав которого входили прыжки. Как выполнялись эти прыжки, неизвестно. Наиболее вероятной версией является то, что это были многократные (пятикратные) прыжки с гантелями в руках. И все-таки считается, что они были прообразом современных прыжков в длину. При прыжке в длину греки пользовались гантелями, которые изготавливались из камня и весили 1–5 кг. Результат зависел от того, насколько удачно прыгун выполнял разбег и мах гантелями. Разбег у прыгунов был коротким. Отталкиваясь, атлет выносил гантели вперед так, что в середине полета руки и ноги были почти параллельны. Перед приземлением он делал мах руками назад — это помогало выбросить дальше ноги, а выходит, и увеличить длину прыжка. С этого момента, во всех учебниках по легкой атлетике за рубежом представлены разделы по обучению каждому из способов. При этом, как релаксация принципа «от простого к сложному», во всех заданиях представлена последовательность: «согнув ноги» — «прогнувшись» — «ножницы». Значительно больше времени в общем часовом лимите уделяется спринтерской подготовке, как основному средству тренировки прыгуна в длину. Повышается общее количество прыжков в длину. При этом прыжки применяются уже не только с целью технического совершенствования, но и как основное средство развития двигательных качеств. Это, конечно, не могло не привести к определенному застою в росте достижений. Известно, что мировой рекорд Оуенса 8,13 м продержался 26 лет и был побит не в результате каких-либо усовершенствований в технике, а в результате значительного изменения методики тренировки. В первую очередь это относится к существенной переориентации тренировки прыгунов в длину за счет значительного увеличения объемов и расширения арсенала средств силовой подготовки. Средства спортивной тренировки прыгунов в длину можно разделить на три группы физических упражнений: основные, специальные и общеразвивающие. Основные упражнения охватывают прыжки в длину, включая разные условия их выполнения:

1. Специальные упражнения применяются для развития необходимых двигательных качеств прыгуна, для овладения техникой движений и ее совершенствования.

2. Общеразвивающие упражнения используются для общего, разностороннего, специфического для прыгунов в длину физического развития. Для каждого физического упражнения характерны исходное положение, направление и скорость перемещения частей тела, амплитуда движения, последовательность и сила напряжения работающих мышц, число и темп повторений, общая длительность выполнения упражнений. Эти факторы дают возможность четко представить, какие основные мышечные группы принимают участие в данном упражнении, а также судить о характере их работы.

При выполнении сопутствующих или подводящих упражнений стоит обращать внимание на широкую амплитуду и свободу движений, поддерживать правильную осанку в соединении с глубоким, естественным и ритмичным дыханием. Энергичный, живой, веселый характер выполнения каждого упражнения с числом повторений и подходов к чувству усталости в мышцах, а также ежедневным внесением разнообразности в комплекс по 8–10 упражнений сделает наибольшую пользу в этом всестороннем развитии.

Специальные упражнения состоят с одного или нескольких элементов основного упражнения. Это позволяет повторять их большое число раз в разных условиях: облегченных, стандартных и усложненных, а также собирательно влиять на определенные группы мышц и развивать в большей степени одно из необходимых прыгуну качеств. Выполнение специальных упражнений требует к себе особого внимания и контроля со стороны тренера и спортсмена как за формой, так и по содержанию — технике и ритму выполнения. Чем больше подобие между специальным и основным упражнением-прыжком, тем легче переносятся и полнее используются новые приобретенные навыки и качества, тем быстрее рост спортивных результатов. Специальные упражнения целесообразно выполнять в определенном ритмичном рисунке (в соответствии с основным упражнением), с точными акцентами в напряжении и расслаблении мышц.

Для сохранения наибольшего тренировочного эффекта стоит вносить разнообразность в условия и обстановку занятий: сменять место тренировки и последовательность упражнений, число повторений и величину обременений, а также варьировать подбор специальных упражнений. Для каждого основного упражнения характерны четкая нервно-мышечная координация и вегетативная основа. Только на данной конкретной основе оказывается «специализация» двигательных качеств каждого прыгуна и их достаточно суровое определенное соотношение. В этом заключается причина единства двигательных навыков и качеств. Нарушения необходимого соотношения в развитии физических качеств негативно отражаются на технике и качестве выполнения основного упражнения — прыжка в длину. Стоит постоянно помнить, что смена скорости движений при выполнении основного упражнения значительно обновляет его содержание и вносит новое в ощущение спортсмена.

Развитие необходимых качеств прыгуна: силы, скорости, выносливости, гибкости, ловкости и координации движений, а следовательно и совершенствования функциональных возможностей центральной нервной системы, аппарата дыхания, сердечно-сосудистой системы, опорно-двигательного аппарата достигаются только многократным повторением физических упражнений. Длительность отдыха в несколько раз превышает длительность выполнения упражнений на тренировочных занятиях. В период отдыха возобновляются те функции ор-

ганизма, которые сменялись в результате выполнения упражнений. Важно не забывать, что влияние упражнений на организм не ограничивается только периодом их выполнения, временами тренировка, а продолжается и после ее окончания. В этой связи качество отдыха, периода возобновления с использованием гигиенических и естественных факторов играет существенную роль в повышении эффективности спортивной тренировки прыгунов. Классификация тренировочных нагрузок прыгунов в длину (таблица 1) разработана на основе учета, направленности, величины и координационной сложности тренировочных нагрузок и выходит с биоэнергетических механизмов энергообеспечение мускульной деятельности (Н. И. Волков, 1974; М. А. Годик, 1980).

Величина нагрузки характеризуется степенью влияния упражнения на организм спортсмена и зависит от объема и интенсивности. В прыжках в длину интенсивность оценивается в % отношении от максимальных величин. Она подразделяется на максимальную (100–96%), субмаксимальную (95–90%), большую (89–81%), умеренную

(80% и меньше). Направленность нагрузки допускает распределение упражнений по группам в зависимости от степени их влияния на развитие тех или других двигательных качеств с учетом специфики энергообеспечения работы разной мощности и длительности. Упражнения на преодоление внешних сопротивлений, которые постепенно увеличиваются, вызывают соответствующие мускульные напряжения и развивают силовые качества. Рост числа повторений упражнений, увеличения длительности и повышения интенсивности их выполнения развивает общую и специальную выносливость. Чем большее число мышц берут участие в движении, тем более совершенствуется общая выносливость, и наоборот: чем меньшее число мышц работает, тем более локальная выносливость данных групп мышц.

Упражнения при участии значительного числа мускульных групп и быстрой сменой условий и последовательности их напряжений способствуют согласованности в работе мышц, улучшают координацию и ловкость в движениях.

Таблица 1. Классификация тренировочных нагрузок высококвалифицированных прыгунов в длину с разбега

	Тренировочные дни и занятия	Количество тренировочных дней	Количество тренировочных занятий	Специальная техническая подготовка
Прыжки с полного разбега, (разы)				
Прыжки с среднего разбега (10–14 беговых шагов), (разы)				
Прыжки с укороченного разбега (до 8 беговых шагов), (разы)				
Беговая подготовка				
Спринтерский бег на отрезках до 80 м, км в зоне 96–100% личного результата				
Спринтерский бег на отрезках до 80 м, км в зоне 90–95% личного результата				
Спринтерский бег на отрезках более 80 м, км в зоне 90–100% личного результата				
Спринтерский бег на отрезках более 80 м, км в зоне 80–89% личного результата				
Беговые упражнения, км				
Силовая подготовка				
Силовая работа, направленная на развитие максимальной силы в зоне 80–100% от личного результата				
Силовая работа, направленная на развитие взрывной силы (до 5–6 повторений в серии на время)				
Специальные силовые упражнения				
Прыжковая подготовка				

Гормональные прыжки (скачки, прыжки с ноги на ногу, связки), количество отталкиваний: до 10 отталкиваний (на время или результат)				
Гормональные прыжки (скачки, прыжки с ноги на ногу, связки), количество отталкиваний: более 10 отталкиваний				
Вертикальные прыжки, которые выполняются с максимальными усилиями (количество отталкиваний): прыжки через барьеры				

При совершенствовании техники движений используются методы выполнения упражнений вразнобой и в целом, с объяснением, анализом и самоанализом, показом, демонстрацией и самостоятельными заданиями прыгунам. При развитии и совершенствовании как физических качеств, так и двигательных навыков применяется как основной повторный метод, а также «до отказа», переменный, интервальный, коловий (прерывные методы) и беспрестанный метод — равномерней (развитие общей выносливости). При развитии специальной выносливости по перерываному (повторному) методу необходимо учитывать следующие пять компонентов:

- длительность выполнения;
- интенсивность выполнения (длина отрезка в беге и время пробега);
- длительность интервалов отдыха;
- форма отдыха (пассивный — сидя, активный — ходьба, бег рысцой);

— число повторений.

В скоростно-силовой подготовке прыгунов в длину широко применяются методы динамических усилий, которые вызывают максимально быстрое проявление силы, и методы максимальных усилий при выполнении упражнений с обременением. Самоконтроль времени на отрезках и у разбега, а также длины шагов и разбега, результатов прыжков, запоминания мускульных ощущений и сопоставления их с объективными показателями (в с, см) и с оценкой тренера необходимые не только для создания представления о рациональной технике, но главным образом для понимания, овладения чувством движения и управления своими движениями на разных скоростях. Глубокое знание и творческое использование тренером методов выполнения разнообразных средств подготовки поможет значительно ускорить процесс совершенствования в прыжках.

Литература:

1. Бобровник, В.И. Совершенствование системы спортивной подготовки легкоатлетов-прыгунов. // Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта. — Харьков: ХДАДМ, 2003. — № 3. — с. 103–114.
2. Бобровник, В.И. Факторная структура специальной подготовленности прыгунов в длину высокой квалификации // Теория и методика физического воспитания и спорта. — 2004. — № 1. — с. 51–56.
3. Бондарчук, А.П. Перенос тренированности в легкоатлетическом спорте. — К., 1999. — 332 с.
4. Креер, В.А., Попов В.Б. Легкоатлетические прыжки. — М.: Физкультура и спорт, 1986. — 186 с.
5. Легкая атлетика: Учеб. для ин-тов физ. культ. / Под редакцией Н.Г. Озолина, В.И. Воронкина, Ю.Н. Примакова. — М.: Физкультура и спорт, 1989. — 671 с.
6. Попов, В.Б. Прыжок в длину: многолетняя подготовка. — М.: Терра-спорт, Олимпия Пресс, 2001. — 150 с.
7. Платонов, В.Н. Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте. Общая теория и ее практические приложения. — К.: Олимпийская литература, 2004. — 808 с.
8. Колот, А.В. Лекция «Методика тренировки в пр. В длину» 2006. Киев. 20 с.

Обучение в сотрудничестве

Саидова Зулфизар Худойбердиевна, преподаватель
Бухарский инженерно-технологический институт (Узбекистан)

Сегодня в школьном образовании происходят значительные перемены, которые охватывают практически все стороны педагогического процесса. Личный интерес обучающегося — это один из решающих факторов процесса образования. Учителю необходимо знать, на какие стороны личности ребёнка могут повлиять знания конкретной дисциплины, какие технологии использовать в учебном процессе, чтобы получить планируемые результаты. От педагогов нового поколения требуется умение квалифицированно выбирать и применять именно те технологии, которые в полной мере соответствуют содержанию и целям изучения иностранного языка, способствуют достижению гармоничного развития учащихся с учётом их индивидуальных особенностей.

Для школы представляется наиболее интересным опыт обучения в сотрудничестве как общедидактический концептуальный подход. Эти технологии вполне органично вписываются в классно-урочную систему, не затрагивают содержание обучения, позволяют наиболее эффективно достигать прогнозируемых результатов обучения и раскрывать потенциальные возможности каждого ученика. Учитывая специфику предмета «иностраный язык», эти технологии могут обеспечить необходимые условия для активизации познавательной и речевой деятельности каждого ученика группы, предоставляя каждому из них возможность осознать, осмыслить новый языковой материал, получить достаточную устную практику для формирования необходимых навыков и умений. Идеология обучения в сотрудничестве была детально разработана тремя группами американских педагогов: Р. Славиним из университета Джона Хопкинса, Р. Джонсоном и Д. Джонсоном из университета штата Миннесота и группой Э. Аронсона из университета штата Калифорния. Основная идея этой технологии — создать условия для активной совместной учебной деятельности учащихся в разных учебных ситуациях. Очевидно, что ученики разные. Одни быстро схватывают все объяснения учителя, легко овладевают лексическим материалом, коммуникативными умениями. Другим требуется не только значительно больше времени на осмысление материала, но и дополнительные примеры, разъяснения. Такие ребята, как правило, стесняются задавать вопросы при всем классе, а подчас и просто не осознают, что конкретно они не понимают, не могут сформулировать правильно вопрос. Если в таких случаях объединить ребят в небольшие группы (по 3–4 человека) и дать им одно общее задание, оговорив роль каждого ученика группы в выполнении этого задания, то возникает ситуация, в которой каждый отвечает не только за результат своей работы (что часто оставляет школьника равнодушным), но, что особенно важно, за результат всей

группы. Поэтому слабые ученики стараются выяснить у более сильных все непонятные им вопросы, а сильные учащиеся заинтересованы в том, чтобы все члены группы, в первую очередь более слабые, досконально разобрались в материале (заодно и сильный школьник имеет возможность проверить собственное понимание вопроса, дойти до самой сути). Таким образом, совместными усилиями ликвидируются пробелы. Такова общая идея обучения в сотрудничестве. Практика показывает, что вместе учиться не только легче и интереснее, но и значительно эффективнее. При этом важно, что эта эффективность касается не только академических успехов, но и интеллектуального и нравственного развития учеников. Учиться вместе, а не просто что-то выполнять вместе — вот что составляет суть данного подхода. Усилиями многих педагогов идея обучения в сотрудничестве получила своё развитие во многих странах мира, так как сама идея чрезвычайно гуманна по своей сути, а, следовательно, педагогична, хотя и имеет заметные различия в своих вариантах. Итак, приведем некоторые варианты обучения в сотрудничестве. В варианте реализации обучения в сотрудничестве, получившим название Student Team Learning (STL) (обучение в команде), уделяется особое внимание групповым целям (team goals) и успеху всей группы (team success), что может быть достигнуто только в результате самостоятельной работы каждого члена группы (команды) в постоянном взаимодействии с другими учениками этой же группы (команды) при работе над темой/проблемой/вопросом, подлежащим изучению. Вариантами этого подхода можно считать индивидуально-групповую (Student — Teams — Achievement Divisions (STAD)) и командно-игровую (Teams — Games — Tournament (TGT)) работу. Другой вариант организации обучения в сотрудничестве разработал профессор Э. Аронсон в 1978 году и назвал его Jigsaw. В педагогической практике такой подход обозначается сокращенно «Пила». Учащиеся объединяются в группы по 4–6 человек для работы над учебной темой, которая разделена на фрагменты (логические или смысловые блоки). Такая работа на уроках организуется на этапе творческого применения языкового материала. Каждый член группы находит материал по своему фрагменту. Затем школьники, изучающие один и тот же блок, но работающие в разных группах, встречаются и обмениваются информацией по данному фрагменту как эксперты. Это называется «встречей экспертов». Затем ребята возвращаются в свои группы и обучают товарищей в своей группе всему новому, что узнали. Те, в свою очередь, рассказывают о своих фрагментах. Все общение ведется на иностранном языке. Отчитывается по всей теме каждый ученик в отдельности и вся команда в целом. Ещё один вариант обучения в сотрудничестве —

Learning Together (учимся вместе) — разработан Д. Джонсоном и Р. Джонсоном в университете штата Миннесота в 1987 году. Класс делится на группы по 3–4 человека. Каждая группа получает одно задание, которое является частью какой-либо большой темы, над которой работает весь класс. Каждой группе дается задание подготовить свою часть. В результате совместной работы отдельных групп и всех групп в целом достигается усвоение материала в полном объёме. Надо иметь в виду, что вся необходимая лексика по теме усвоена в ходе предыдущей работы на других уроках. Основные идеи, присущие всем описанным здесь вариантам обучения в сотрудничестве, дают возможность учителю быть ориентированным на каждого ученика. Это и есть личностный подход в условиях классно-урочной системы, один из возможных способов её реализации. При использовании обучения в сотрудничестве самое трудное — это добиться, чтобы ученики в малых группах общались на иностранном языке. Но практика показывает, что при достаточно настойчивом внимании со стороны учителя это требование выполняется сначала с трудом, а затем постепенно с явным удовольствием.

2. Метод проектов. К методам и, соответственно, к технологиям личностного подхода в обучении иностранным языкам относится метод проектов. Метод проектов — это совокупность учебно-познавательных приемов, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных действий учащихся с обязательной презентацией этих результатов. Проектная технология включает в себя совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, которые являются творческими по самой своей сути. Известно, что изучение иностранного языка вносит существенную лепту в общее развитие. Метод проектов — суть развивающего, личностно-ориентированного характера обучения. Викторина, проводимая на уроках иностранного языка, на наш взгляд, представляет синтез творческого, исследовательского и информационного метода проектов. Как метод исследовательского проекта она позволяет учащимся принять участие в исследовательском поиске. Викторина дает возможность преподавателю неформального контакта с учащимися, которые легче и доступнее идут на него, когда заняты чем-то интересным, помогает выстраивать доверительные взаимоотношения, строить общение на основе дружеского расположения. В современном образовании все больший акцент делается на работу с информацией. Работа с информацией на иностранном языке, особенно, если учесть возможности, которые открывает глобальная сеть Интернет, становится весьма актуальной. Здесь помощь учителя будет заключаться в отборе и использовании в своей практике технологий, которые ориентированы именно на такие виды деятельности. Обучение в сотрудничестве способно помочь в формировании таких умений и одновременно подготовить к более сложным видам деятельности с информацией — при использовании, например, метода проектов. Метод — это дидактическая категория; совокупность приемов, операций овладения

определенной областью практического или теоретического знания, той или иной деятельностью, путем познания, способ организации процесса познания. Поэтому, если мы говорим о методе проектов, то имеем в виду именно способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы. Разработка должна завершиться практическим результатом. Основными требованиями к использованию метода проектов являются наличие значимой в творческом плане проблемы, требующей исследовательского поиска для ее решения; практическая, теоретическая значимость предполагаемых результатов; самостоятельная деятельность учащихся на уроке или во внеурочное время; структурирование содержательной части проекта; использование исследовательских методов. В качестве этапов разработки структуры проекта и его проведения выделяют: — представление ситуаций, позволяющих выделить проблему; — выдвижение гипотез решения проблемы и их обсуждение; — обсуждение методов проверки гипотез в малых группах; — работа в группах над поиском фактов, аргументов, подтверждающих или опровергающих гипотезу; — защита проектов каждой из групп с оппонированием со стороны всех присутствующих; — выявление новых проблем. Типология проектов достаточно обширна. Например, в соответствии с признаком доминирующего метода различают исследовательские, творческие, ролево-игровые, информационные и практико-ориентированные проекты. По характеру координации проекты могут быть с открытой координацией (непосредственной) и со скрытой координацией (неявной). По количеству участников проекты делятся на личностные, парные и групповые. С точки зрения продолжительности отмечают проекты краткосрочные, средней продолжительности и долгосрочные.

3. Разноуровневое обучение. Человек настолько многогранен, что учесть возможные повороты в его развитии порой очень сложно. На основании тестирований по отдельным предметам создаются группы разного уровня, например: А, В, С. Ребята продолжают учиться в своих классах, но на уроки по отдельным предметам они идут в свои группы. На протяжении всего обучения действует система зачетов и проверочных работ. В любой момент, если учащийся покажет более высокие результаты и выразит желание перейти в группу более высокого уровня, ему будет предоставлена такая возможность. Практика показывает, что учителя давно осознали необходимость дифференцированного подхода к обучению, чтобы можно было уделять больше времени отстающим ученикам, не упуская из виду остальных, создавая благоприятные условия для всех и каждого в соответствии с их способностями и возможностями, особенностями их психического развития и характера. Под разноуровневым обучением мы понимаем такую организацию учебно-воспитательного процесса, при которой каждый ученик имеет возможность овладеть учебным материалом по отдельным учебным предметам школьной программы на разном уровне, но не ниже базового, в зависимости от его способностей и индивиду-

альных особенностей. При этом за критерий оценки деятельности учащегося принимаются его усилия по овладению этим материалом, творческому его применению. Таким образом, использование инновационных форм обучения в отличие от традиционных методик на пути к усвоению знаний отводит ученику главную роль, при которой учитель является активным помощником, организует, направляет и стимулирует учебную деятельность. В своей деятельности учитель должен решать не только учебные задачи, но и создавать условия учащимся для самостоя-

тельного творческого поиска, побуждения их к исследовательской деятельности, формирования навыков ориентирования в огромном информационном пространстве и самостоятельного принятия решений. И как необходимое условие в решении поставленных задач рассматривается внедрение инновационных технологий в учебный процесс. Постоянно развивающаяся система информационного обеспечения в сочетании с техническим сопровождением обеспечивает качество образовательного процесса.

Литература:

1. Адаменко, Н. А. Нетрадиционная методика обучения иностранным языкам / Н. А. Адаменко // — Хабаровск, 1999, — 225 с.
2. Беляева, Л. А., Иванова, Н. В. Презентация PowerPoint и ее возможности при обучении иностранным языкам. Иностр. языки в школе. / Л. А. Беляева // — 2008, № 4.
3. Бим, И. Л. Личностно-ориентированный подход — основная стратегия обновления школы. Иностр. языки в школе. / И. Л. Бим // — 2002. № 2, — 11 с.
4. Болдова, Т. А. Многообразие дидактических методов обучения иностранным языкам / Т. А. Болдова // 2000. — № 5. — с.52–61.

Использование новых технологий на уроках английского языка

Саидова Зулфизар Худойбердиевна, преподаватель
Бухарский инженерно-технологический институт (Узбекистан)

Использование мультимедийных средств обучения на уроках английского языка и во внеурочной деятельности повышает познавательную активность и мотивацию учащихся, обеспечивает интенсификацию процесса обучения и самостоятельной деятельности учеников. Новейшие мультимедийные технологии помогают быстро и эффективно освоить восприятие устной речи, поставить правильно произношение и обучить беглому говорению. Интерактивные программы и игры помогают создать реальные ситуации общения, снять психологические барьеры и повысить интерес к предмету. Назовем наиболее часто используемым элементы ИКТ (информационных компьютерных технологий) в учебном процессе: — электронные учебники и пособия, демонстрируемые с помощью компьютера и мультимедийного проектора; — интерактивные доски; — электронные энциклопедии и справочники; — тренажеры и программы тестирования; — образовательные ресурсы Интернета; — CD-диски с картинками и иллюстрациями; — видео и аудиотехника; — интерактивные карты и атласы; — интерактивные конференции и конкурсы.

Остановимся на наиболее часто используемых ИКТ на уроках английского языка:

1. Интернет-ресурсы. Возможности использования Интернет-ресурсов огромны. Глобальная сеть Интернет создаёт условия для получения любой необходимой уча-

щимся и учителям информации, находящейся в любой точке земного шара: новости, страноведческий материал, зарубежную литературу т.д. На уроках английского языка Интернет помогает решить целый ряд дидактических задач: сформировать навыки и умения чтения, используя материалы глобальной сети; совершенствовать умения письменной речи школьников; пополнять словарный запас учащихся; формировать у школьников устойчивую мотивацию к изучению иностранного языка. Кроме того, работа направлена на изучение возможностей Интернет-технологий для расширения кругозора школьников, налаживание и поддержание деловых связей и контактов со сверстниками в англоязычных странах.

2. Использование проектора. Преимущества проектора перед традиционными наглядными пособиями связано с обеспечением наглядности как важной составляющей методики преподавания. Проектор — это устройство, посредством которого статическое изображение с прозрачной плёнки формата А4 передаётся на большой экран. Изображение на прозрачной плёнке выполняет роль учебного пособия и может быть подготовлено с помощью компьютера, копировального аппарата или с помощью флюмастера. Какие же плюсы у проектора, в отличие от традиционных наглядных пособий? Во-первых, размеры изображения могут изменяться в зависимости от расстояния от проектора до экрана. Кроме

того, изображение подсвечивается и воспринимается легче. Во-вторых, учитель самостоятельно устанавливает время показа изображения, включая и выключая проектор. Таким образом, изображения появляется на экране только тогда, когда это необходимо. В-третьих, учитель может легко менять слайды, в связи с чем, количество иллюстраций к подаваемому материалу может быть достаточно большим. Это способствует максимальному соответствию между рассказами лектора и наглядным изображением. В-четвертых, демонстрация отдельных фаз развития динамических процессов позволяет учителю, опираясь на воображение ученика, использовать его умение домыслить промежуточные этапы и т.п. Слайды не занимают много места при хранении, а также не тускнеют с течением времени, поэтому ими можно пользоваться сколь угодно долго.

3. Компьютерная лекция. Компьютерная лекция, разработанная средствами Power Point — это тематически и логически связанная последовательность информационных объектов, демонстрируемая на экране или мониторе. В ходе лекции используются различные информационные объекты: изображения (слайды), звуковые и видеофрагменты. Эффективность работы со слайдами, картинками и другими демонстрационными материалами будет намного выше, если дополнять их показом схем, таблиц. После таких уроков изученный материал остаётся у учащихся в памяти как яркий образ и помогает учителю стимулировать познавательную активность школьника. Чаще всего проводятся уроки комбинированного типа, где присутствует и опрос домашнего задания, и объяснение нового материала. Программа разработки презентаций Power Point позволяет подготовить материалы к уроку, комбинируя различные средства наглядности, максимально используя достоинства каждого и нивелируя недостатки. Чаще всего с использованием презентаций в программе Power Point проводятся такие типы уроков как лекционные, которые имеют главной целью, не иллюстрировать, а зрительно дать сложный материал для записи учащимся в удобной форме, уроки-иллюстрации по темам, где существует необходимость ярких зрительных образов, и уроки-наглядные пособия, помогающие как образцы создавать учащимся подобные работы самостоятельно. И последнее что необходимо отметить, используя слайд-фильмы, интерактивные модели, можно осуществлять дифференцированный, индивидуальный подход в работе с учащимися, владеющими разной степенью освоения учебного материала.

4. Электронные учебники. Достоинствами электронных учебников являются их мобильность, доступность связи с развитием компьютерных сетей и адекватность уровню развития современных научных знаний. С другой стороны, создание электронных учебников способствует также решению и такой проблемы, как постоянное обновление информационного материала. В них также может содержаться большое количество упражнений и примеров, подробно иллюстрироваться в дина-

мике различные виды информации. Кроме того, при помощи электронных учебников осуществляется контроль знаний — компьютерное тестирование. Применение современных технологий в образовании создает благоприятные условия для формирования личности учащихся и отвечает запросам современного общества. Используя информационные ресурсы сети Интернет, интегрируя их в учебный процесс, можно более эффективно решать целый ряд дидактических задач на уроке английского языка, а именно: а) формировать навыки и умения чтения, непосредственно используя материалы сети разной степени сложности; б) совершенствовать умения аудирования на основе аутентичных звуковых текстов сети Интернет, также соответственно подготовленных учителем; в) совершенствовать умения монологического и диалогического высказывания на основе проблемного обсуждения, представленных учителем или кем-то из учащихся, материалов сети; г) совершенствовать умения письменной речи, индивидуально или письменно составляя ответы партнерам, участвуя в подготовке рефератов, сочинений, других эпистолярных продуктов совместной деятельности партнеров. Сочетание различных видов работы на уроке с использованием информационных технологий может решить проблему развития мотивации учащихся. Учителю при наличии новейших технических средств, легче осуществить личностно-ориентированный подход к обучению разно-уровневых учащихся, появляется возможность рациональнее организовать весь учебный процесс и решить извечную проблему слабый/сильный ученик. Уроки в наши дни невозможно представить, если не используется на уроке мультимедийное оборудование. Рассмотрим разработанный в рамках нашего исследования урок английского языка с использованием инновационных технологий в обучении на тему «Семейные праздники». Праздники играют важную роль в человеческом обществе, дают яркое представление о странах, традициях и культуре. Учебная цель — совершенствование грамматических навыков: употребление в речи “there is/are”, “there was/were”, развитие навыков устной речи, развитие техники чтения с полным пониманием. Развивающая цель — развитие умения логически мыслить, развитие умения рассуждать. Воспитательная цель — привитие интереса и уважения к традициям семьи, воспитание вежливого обращения с людьми. Коммуникативные функции — рассказывать о своём дне рождения, вести беседу о дне рождения одноклассника. Культуроведческий фактор — обучение рисованию и написанию открытки, поздравления (в программе Paint — графический редактор). Оборудование — магнитофон, аудиозапись, компьютер, мультимедийная доска.

Основная цель изучения иностранного языка — формирование коммуникативной компетенции, все остальные цели (воспитательная, образовательная, развивающая) реализуются в процессе осуществления этой главной цели. Коммуникативный подход подразумевает обучение общению и формированию способности к межкультур-

ному взаимодействию, что является основой функционирования Интернета. Вне общения Интернет не имеет смысла — это международное многонациональное общество, чья жизнедеятельность основана на электронном общении миллионов людей во всем мире, говорящих одновременно — самый гигантский по размерам и количеству участников разговор, который когда-либо происходил. Включаясь в него на уроке иностранного языка, мы создаем модель реального общения. В настоящее время приоритет отдается коммуникативности, интерактивности, аутентичности общения, изучению языка в культурном контексте, автономности и гуманизации обучения. Данные принципы делают возможным развитие межкультурной компетенции как компонента коммуникативной способности. Конечной целью обучения иностранным языкам является научение свободному ориентированию в иноязычной среде и умению адекватно реагировать в различных ситуациях, то есть, общению. Сегодня новые методики с использованием Интернет — ресурсов противопоставляются традиционному обучению иностранным языкам. Чтобы научить общению на иностранном языке, нужно создать реальные, настоящие жизненные ситуации, которые будут стимулировать изучение материала и вырабатывать адекватное поведение. Эту ошибку пытаются исправить новые технологии, в частности Интернет. Одним из основных требований, предъявляемых к обучению иностранным языкам с использованием компьютеров и интернет-ресурсов, является создание взаимодействия на уроке, что принято называть в методике интерактивностью. Интерактивность — это «объединение, координация и взаимодополнение усилий коммуника-

тивной цели и результата речевыми средствами». Обучая подлинному языку, Интернет помогает в формировании умений и навыков разговорной речи, а также в обучении лексике и грамматике, обеспечивая подлинную заинтересованность и, следовательно, эффективность. Интерактивность не просто создает реальные ситуации из жизни, но и заставляет учащихся адекватно реагировать на них посредством иностранного языка. Одной из технологий, обеспечивающей личностно-ориентированное обучение, является метод проектов, как способ развития творчества, познавательной деятельности, самостоятельности. Типология проектов разнообразна. Метод проектов способствует развитию активного самостоятельного мышления учащихся и ориентирует их на совместную исследовательскую работу. На наш взгляд, проектное обучение актуально тем, что учит детей сотрудничеству, а обучение сотрудничеству воспитывает такие нравственные ценности, как взаимопомощь и умение сопереживать, формирует творческие способности и активизирует обучаемых. В общем, в процессе проектного обучения, прослеживается неразрывность обучения и воспитания. Внедрение информационных технологий в обучение значительно разнообразит процесс восприятия и отработки информации. Благодаря компьютеру, Интернету и мультимедийным средствам учащимся предоставляется уникальная возможность овладения большим объемом информации с ее последующим анализом и сортировкой. Значительно расширяется и мотивационная основа учебной деятельности. В условиях использования мультимедиа учащиеся получают информацию из газет, телевидения, сами берут интервью и проводят телемосты.

Литература:

1. Адаменко, Н. А. Нетрадиционная методика обучения иностранным языкам / Н. А. Адаменко // — Хабаровск, 1999, — 225 с.
2. Беляева, Л. А., Иванова, Н. В. Презентация PowerPoint и ее возможности при обучении иностранным языкам. Иностр. языки в школе. / Л. А. Беляева // — 2008, № 4.
3. Бим, И. Л. Личностно-ориентированный подход — основная стратегия обновления школы. Иностр. языки в школе. / И. Л. Бим // — 2002. № 2, — 11 с.
4. Болдова, Т. А. Многообразие дидактических методов обучения иностранным языкам / Т. А. Болдова // 2000. — № 5. — с. 52–61.
5. Электронный ресурс http://www.textfighter.org/raznoe/Pedagog/bogd/kontekstnoe_obuchenie.php
6. Владимирова, Л. П. Интернет на уроках иностранного языка. / Л. П. Владимирова // ИЯШ, № 3, 2002. с. 33–41.
7. Вяземский, Е. Е., Стрелова, О. Ю. Методика преподавания в школе / Е. Е. Вяземский, О. Ю. Стрелова // — Москва, 2000. — 72 с.
8. Гальскова, Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскова // — Москва, 2000. — 69 с.
9. Зубов, А. В. Информационные технологии в лингвистике / А. В. Зубов // — Москва, 2004, — 126 с.
10. Электронный ресурс <http://do.gendocs.ru/docs/index-207574.html?page=4> 11.

Самостоятельная работа при обучении иностранному языку

Самсонова Наталья Ивановна, старший преподаватель
Костанайский государственный университет имени Ахмета Байтурсынова (Казахстан)

Самостоятельная работа представляется как целенаправленная, внутренне мотивированная структурированная самим объектом в совокупности выполняемых действий и корригируемая им по процессу и результату деятельности. Её выполнение требует достаточно высокого уровня самосознания, рефлексивности, самодисциплины, личной ответственности.

Самостоятельная работа — это такая работа, которая выполняется без непосредственного участия преподавателя, но по его заданию, в специально предоставленное для этого время, при этом обучаемый, сознательно стремятся достигнуть поставленные цели, употребляя свои усилия и выражая в той или иной форме результат умственных или физических (либо тех и других вместе) действий. Стоит отметить, что самостоятельная работа не должна являться самоцелью, она может выступать эффективным средством обучения, средством формирования активности обучаемых.

В методике преподавания иностранного языка применяются различные виды самостоятельной работы, с помощью которых обучаемые самостоятельно приобретают знания, умения и навыки.

Основные виды самостоятельной работы можно разделить на несколько основных групп:

- a. овладение новым материалом;
- b. закрепление и уточнение знаний;
- c. выработка умения применять знания в решении учебных и практических задач;
- d. формирование умений и навыков практического характера;
- e. формирование творческого характера, умения применять знания в усложненной ситуации.

Каждая из перечисленных групп может включать в себя несколько видов самостоятельной работы, поскольку решение одной и той же дидактической задачи может осуществляться различными способами. Указанные группы тесно связаны между собой. Эта связь обусловлена тем, что одни и те же виды работ могут быть использованы для решения различных дидактических задач.

Г. В. Рогова считает, что развитие самостоятельной деятельности учащихся при изучении иностранного языка невозможно без соблюдения определенных условий:

1. необходимо осознание цели выполняемой деятельности, каждого конкретного упражнения. Обучаемый должен знать, что он будет делать, в какой последовательности, каков будет конечный результат, чем данное задание обогатит его опыт. Он должен принять задание, в противном случае невозможен должный эффект. Осознание цели задания (упражнения) есть ни что иное, как

применение принципа сознательности в организации самостоятельной работы.

2. требуется знание самой процедуры выполнения задания. Преподавателю нужно вооружить обучаемых рациональными приёмами учебной деятельности, исходя из характера самой деятельности и возможностей обучаемых, их опыта в иностранном языке.

3. нужно умение пользоваться для выполнения задания соответствующими средствами обучения, такими, как звукозапись, учебный дидактический материал для парной работы и т.д.

4. необходимо умение видеть опоры в материале заданий, облегчающие преодоление трудностей в ходе самостоятельной работы; в этом случае одинаково важно научиться пользоваться готовыми (объективными) образцами и создавать свои (субъективные).

5. важно предусмотреть адекватные условия для успешного самостоятельного выполнения заданий, выбор организационных форм для выполнения конкретного вида самостоятельных заданий.

В методике существуют различные организационные формы самостоятельной работы: индивидуально, в парах, в небольших группах и т.д.

Эти формы призваны создавать и развивать организационные, информационные, познавательные и коммуникативные умения обучаемых.

Индивидуальная форма самостоятельной работы может проявляться в двух вариантах:

— все обучаемые выполняют одно общее задание индивидуально, что эффективно при закреплении нового материала. Преподаватель, контролируя задание, может получить объективную картину усвоения нового материала и скорректировать дальнейшие этапы;

— обучаемые выполняют разные задания, в зависимости от уровня овладения.

При возникающих трудностях преподаватель оказывает помощь, сообразно принципу индивидуализации процесса обучения.

Работа в парах и малых группах эффективна при формировании навыков говорения, она имеет как ярко выраженные положительные стороны, так и недостатки:

— при работе в парах и малых группах задействованы все обучаемые, у них есть возможность высказываться, слушать других. Малые группы снижают так называемый «комплекс говорения», который часто возникает в группах с разным уровнем овладения языком;

— ярко проявляется взаимопомощь обучаемых.

Одним из недостатков такого вида работы является отсутствие контроля в ходе выполнения заданий преподава-

телем, особенно, если речь идет о такой форме речевой деятельности, как говорение.

Для того чтобы эти формы были эффективны и приносили свои плоды, обучаемые должны иметь определенные навыки самостоятельной работы. Например, при работе с текстом студент должен иметь определенные умения: видеть опоры в тексте, игнорировать незнакомые слова, если они не влияют на общее понимание, умение выделять главную идею, делать выводы из прочитанного и т.д. Немаловажную роль играет умение пользоваться справочной литературой, в частности словарями. Зачастую обучаемые не могут быстро найти необходимое слово в тексте, так как не умеют выделять словарную форму слова, не умеют выбирать подходящее значение из нескольких данных. Научить работать со словарем и другой справочной литературой — задача педагога.

Для успешной самостоятельной работы важную роль играет также формирование навыков словообразования. Нужно учесть, что немецкий язык изобилует сложными словами, в отличие от русского и казахского языков. Часто у студентов возникают проблемы с переводом сложных существительных, особенно при переводе специальных текстов. Вот один из примеров, который встречался в моей практике. Сложное существительное *die Getreidevollertemaschine* имеет значение многофункциональная зерноборочная машина, создает трудности при переводе, так как данное существительное состоит из 4 отдельных слов и для правильного перевода необходимы навыки. Нужно учесть, что не все сложные слова имеют эквиваленты в русском или казахском языках и могут переводиться словосочетаниями, а иногда даже предложениями.

Важную роль в развитии навыков самостоятельной работы играет самоконтроль, так как эта работа предполагает минимальное участие педагога в учебном процессе.

При изучении иностранного языка — ошибки неизбежны. Есть много способов исправления ошибок: педагог сам указывает на ошибку, дает возможность исправить ошибку другим студентам, предлагает правильный вариант для самостоятельного контроля и т.д. Но если речь идет о самостоятельной работе, то нужно предоставлять обучаемым самим исправлять свои ошибки, тогда ошибка станет развивающим фактором в процессе обучения, а не будет его тормозить. Если обучаемый распознает ошибки других, то он лучше сможет контролировать свою речевую деятельность. Особенно это важно, если используется работа в парах или малых группах.

Самостоятельная работа эффективна, если она является одним из составных, элементов учебного процесса, и для нее предусматривается специальное время на каждом занятии. Поэтому важную роль играет выбор видов, объема и содержания самостоятельной работы.

Необходимо указать, что большое значение в этом деле имеют принцип доступности и систематичности, связь теории с практикой, принцип постепенности в нарастании трудностей. Учебные задания, предлагаемые для

самостоятельной работы не должны быть новыми по способу выполнения. Формулировки в заданиях должны быть четкими, студенты должны иметь ясную картину, в чем заключается задача, и каким образом будет проверяться ее выполнение. Это придает работе осмысленный характер и способствует более успешному ее выполнению.

Формы работы должны быть знакомыми, так как новые или мало знакомые формы создадут трудности в процессе работы. Очень легкие и наоборот трудные задания не рекомендуются давать для такой формы работы. По моему мнению, трудные задания должны выполняться под контролем педагога, что бы обучающий эффект был максимальный. К тому же при выполнении более трудных заданий, если возникают сложности, обучаемый может потерять интерес к процессу обучения.

На первом этапе формирования навыков самостоятельной работы педагог должен предлагать более простые задания по форме и содержанию, что бы сформировать простейшие навыки работы. Аналогичное выполнение заданий должно предшествовать под руководством педагога с четкими пояснениями, что имеет основополагающее значение для формирования более сложных навыков и умений, необходимых для самостоятельной работы на дальнейшем этапе. Нужно заметить, что задания подбираются в зависимости от цели, которую ставит перед собой педагог при самостоятельной работе и от уровня овладения языком в той или иной группе. Если цель работы повторение пройденного в группе со слабыми студентами, то целесообразно предлагать задания, выполнение которых допускает действия по готовым рецептам и шаблону.

В группах с высоким уровнем овладения языком нужно предлагать такие задания, где требуется применение знаний в новой ситуации. Стоит также вспомнить о таком важном факторе, как время, которое педагог выделяет на выполнение заданий при самостоятельной работе. В группах с разным уровнем овладения языком этот фактор надо учитывать постоянно. Здесь необходим индивидуальный подход к каждому студенту или группе. Например, при работе с текстом и заданиями к нему педагог должен иметь несколько видов заданий (по объему, сложности), что бы вовремя переключать успешно справившихся с заданиями на выполнение более сложных.

Подводя итог вышесказанному, следует отметить, что улучшение качества обучения иностранному языку в первую связано с совершенствованием методики преподавания, выбором форм работы и мотивацией обучаемых.

Самостоятельная работа, как одна из продуктивных форм приобретает огромное значение в процессе обучения иностранному языку, поэтому для эффективной организации самостоятельной работы студентов педагог должен органично спланировать учебный процесс, поставить перед собой четкие задачи и правильно выбрать способ решения этих задач, имея для этого необходимую учебно-методическую базу.

Литература:

1. Горностаева, З. Я «Проблема самостоятельной познавательной деятельности» // Открыт. школа. — 1998. — № 2.
2. Жарова, Л. В. «Управление самостоятельной деятельностью учащихся» — Л., — 1982.
3. Зимняя, И. А. «Основы педагогической психологии» — М, 1980.
4. Кралевиц, И. Н. «Педагогические аспекты овладения обобщёнными способами самостоятельной учебной деятельности». / Мн. — 1989.
5. Денисова, Г. Г. Самостоятельная работа при изучении иностранного языка
6. Р. Г. Романович // Молодежь в современном обществе: проблемы правового, экономического и социально-культурного развития: материалы международной научно-практической конференции студентов и молодых ученых. — Минск: БИП-С ПЛЮС, 2005. — с. 210–211. 2.

Взгляды зарубежных ученых на сущность критического мышления

Скурыгина Софья Константиновна, магистрант
Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта

В статье автор рассматривает идеи и взгляды зарубежных ученых на проблему развития критического мышления. Автор подчеркивает общее и частное во взглядах ученых. Данные идеи автор связывает с сущностью критического мышления.

Ключевые слова: критическое мышление, принятие решения, мыслительный процесс, интеллект.

Проблема развития критического мышления последние 20 лет является актуальной в зарубежных странах. Немаловажно, что именно на опыт зарубежных авторов в вопросе о критическом мышлении опираются отечественные философы, психологи и педагоги. В последнее десятилетие представлено достаточное количество кандидатских и докторских диссертаций, авторы которых говорят о необходимости развития критического мышления как учеников, так и будущих специалистов. Нами было отмечено, что в этих работах звучат одни и те же имена зарубежных авторов как родоначальников идеи развития критического мышления, а именно: Дайана Халперн, Герхард Фоллмер, Карл Поппер, Ричард У. Поль, Скотт Плаус, Винсент Райан Руджиеро.

Дайана Халперн является основным автором, чьи взгляды разделяют многие современники. В своем труде «Психология критического мышления» [9] автор отмечает, что критическое мышление — это, прежде всего, творческое мышление. В книге Дайаны Халперн природа критического мышления раскрывается с точки зрения развития решения задач. Решение задач, по мнению Халперн, делится на стадии: подготовка и ознакомление, выработка решения, принятие решения и его оценка и инкубация. Халперн рекомендует планировать решение задач на основе схемы представления задачи и выработки возможных решений [9, с. 434]. Её книга представляет множество стратегий решения задач как жизненных, так и профессиональных. Этот подход созвучен идеям развивающего обучения, которое учить мыслить рационально. Это связано с проблемой «как учить», а не «чему учить». Халперн известна в сфере критического мышления прак-

тической направленностью, систематическим охватом всех сторон психологии мышления, богатством фактического материала [9, с. 4].

Не только Халперн преуспела в подходах к решению задач. Интерес представляет книга Скотта Плауса «Психология оценки и принятия решений» [1], в которой автор показывает значительное количество поясняющих примеров, новых терминов и интересных выводов [1, с. 6]. Наше восприятие, считает Плаус, по своей природе избирательно при включении мышления. И поэтому на принятие решений влияют когнитивные и мотивационные факторы, одни из которых отвечают за мыслительный процесс, а другие — за чувства человека [1, с. 23]. Таким образом, развитие критического мышления непосредственно связано со способностью оценки и принятия решений. Рациональность означает не что иное, как «правильность», и в этом случае Плаус представил в своей книге множество методов, которые помогают найти именно эту «правильность» [1, с. 314].

Немалое количество трудов о критическом мышлении издано Карлом Поппером. Он поддерживает идеи классической философии в основе развития мышления. Особенно часто он отмечает взгляды Иммануила Канта и Аристотеля [3, 4, 5]. Поппер цитирует следующую точку зрения Канта касательно человеческого мышления: «Человеческий интеллект изобретает и накладывает свои законы на чувственную трясиину, создавая этим порядок в природе» [4, с. 10]. По мнению Поппера, с точки зрения реализма здравого смысла кое-что от идеи Канта можно сохранить. Он пишет: «Мы пытаемся навязать законы природе. Очень часто мы терпим в этом не-

удачу и гибнем вместе с нашими ошибочными предположениями. Но иногда мы подходим достаточно близко к истине, чтобы выжить с нашими предположениями. А на уровне человека, где в нашем распоряжении имеется дескриптивный и аргументированный язык, мы можем систематически критиковать наши предположения. Это — метод науки» [4, с. 10]. Поппер также отмечает приход Канта к «Критическому мышлению» из следующих его слов: имел ли мир начало во времени или нет? Существуют два доказательства, созданные Поппером, при ответе на данный вопрос. В первом доказательстве Поппер цитирует Канта в контексте бесконечной последовательности лет, что мир должен иметь начало во времени, так как до настоящего момента должно было пройти немалое количество лет, что невозможно. Во втором доказательстве Кант утверждает, что мир не может иметь начала во времени, так как если бы такое начало было, то ему предшествовал бы отрезок времени, который является пустым и вместе с тем находится в определенном отношении к определенному событию — возникновению мира, что невозможно [5, с. 152].

В контексте образования Поппер опирается на взгляды Аристотеля относительно свободного образования, что свободно рожденный человек способен изучить некоторые науки до определенных пределов, иначе он станет изощренным подобно профессионалу и потеряет свое место в касте [3, с. 70].

Герхард Фоллмер [8] говорит о критическом мышлении с точки зрения знания, которое прогрессирует благодаря неоправданным (и не могущим быть оправданными) ожиданиям, догадкам, пробным решениям наших проблем, благодаря предположениям. Эти предположения, отмечает Фоллмер, контролируются критикой, то есть попытками опровержения, включающими в себя серьезные критические проверки. Критика предположений, по мнению Фоллмера, имеет решающее значение: «выявляя ошибки, она позволяет нам понять сложность той проблемы, которую мы пытаемся решить. Именно так мы начинаем более глубоко осознавать нашу проблему и получаем возможность выдвигать более зрелые решения: само опровержение теории, то есть какого-то серьезного пробного решения нашей проблемы, всегда представляет собой шаг вперед, приближающий нас к истине. Вот так мы и учимся на наших ошибках» [8, с. 4]. Благодаря умению людей учиться на собственных ошибках развивается критическое мышление, так как отсутствуют постоянные авторитеты и самодовольство. Фоллмер говорит, что наше мышление имеет критический и прогрессивный характер — тот факт, что мы можем обосновать их способность решать наши проблемы лучше, чем их соперники, — который и образует рациональность науки [8, с. 5].

Ричард У. Поль [2] связывает развитие критического мышления с интеллектуальными стандартами. Ученый отмечает, что студенты не будут развивать интеллектуальные стандарты, дисциплинирующие их мышление,

если они не схватывают то, какие интеллектуальные стандарты являются важными. Он ставит ряд вопросов [2, с. 5], являющиеся на наш взгляд, чрезвычайно важными для понимания сути критического мышления:

- Почему необходима ясность и точность?
- Почему нужно исследовать, что вы слышите и читаете, чтобы увидеть, ясно ли вы понимаете это?
- Почему надо выбирать точное слово, чтобы сказать то, что вы подразумеваете?
- Почему ищут причины и факты, чтобы оправдать то, во что вы верите?
- Почему только делать и думать, как считается нормальным?
- Почему бы не верить, чему вы хотите верить, чему ваши друзья верят, во что легко поверить?
- Почему думать над тем чему учат в школе, важно?
- Почему нужна борьба, чтобы изменить ваш способ мышления и веры?
- Почему нужно стремиться стать образованным человеком?

Поль отвечает на эти вопросы, акцентируя следующую точку зрения: для приобретения знаний студенты не усваивают исключительно содержание курса, они должны научиться проектировать действия, развивать интеллектуальные стандарты, лежащие в основе рационального изучения. Также Поль дает свою трактовку критического мышления: это способ предчувствия и поступательного движения к стандартам и ценностям, свойственным обученному мышлению, ведь учиться мыслить означает умение осмыслять, связь мышления и ценностей [2, с. 5].

Винсент Райан Руджиеро [6] связывает критическое мышление с чувствами, что важно для будущего педагога как компетентного специалиста. Это является довольно известным фактом в науке. Чувства и мышление являются взаимодополняющими. Будучи более спонтанными, чувства могут быть превосходным толчком к развитию умозаключений. А мышление, будучи более осторожным, помогает определить наиболее подходящие чувства. И чувства, и мышление естественны. Однако мышление менее спонтанно, чем чувства [6].

Реализация теории развития критического мышления не останавливается только на этих авторах. Существуют и другие зарубежные ученые, занимающиеся этой проблемой, такие как М. Липман, Д. Весс, Д. Клустер, Р. Пауль. Все их идеи схожи между собой.

Согласно идеям М. Липмана, критическое мышление — это процесс самостоятельного и ответственного принятия решений на основании критериев и контекста с использованием самокоррекции. По мнению М. Липмана, учащиеся должны делать то же, что и учёные, если мы хотим научить их мыслить самостоятельно. Д. Весс отмечает, что развитие критического мышления осуществляется благодаря «диалогу между обучаемыми и источником информации», что также происходит самостоятельно. Д. Клустер предлагает проработанный самостоятельно информационный багаж применять на прак-

тике, ведь тогда критическое мышление будет нести за собой социальную составляющую, о чем также говорит Р. Пауль [7].

Обобщая опыт зарубежных авторов, мы приходим к выводу, что критическое мышление является свободным мышлением, которое является полной противоположностью догматического мышления. Зарубежные психологи отмечают природу человеческого интеллекта не с точки зрения охвата большого количества знаний, а с позиции умения вычленять важное в этих знаниях. Несомненно,

в развитии критического мышления большую роль играет умение решать задачи, поскольку именно так будет проходить активный мыслительный процесс в «переваривании» информации. Также критическое мышление и чувства человека взаимодополняют друг друга, ведь именно чувства, на наш взгляд, помогают прийти к верному умозаключению. Но для его формирования необходим личный контакт человека с потоком информации, которую он будет самостоятельно перерабатывать и применять на практике в обществе.

Литература:

1. Плаус, С. Психология оценки и принятия решений [Текст] / Перевод с англ. — М.: Информационно-издательский дом «Филинъ», 1998. — 368 с.
2. Поль, Р. У. Критическое мышление: Что необходимо каждому для выживания в быстро меняющемся мире [Текст] / Перевод с англ. — США: Center for Critical Thinking and Moral Critique Sonoma State University, 1990. — 575 с.
3. Поппер, К. Р. Объективное знание. Эволюционный подход [Текст] / Пер. с англ. Д. Г. Лахути. Отв. ред. В. Н. Садовский. — М.: Эдиториал УРСС, 2002. — 384 с.
4. Поппер, К. Открытое общество и его враги. Т. 2: Время лжепророков: Гегель, Маркс и другие оракулы [Текст] / Пер. с англ., под ред. В. Н. Садовского. — М.: Феникс, Международный фонд «Культурная инициатива», 1992. — 528 с.
5. Поппер, К. Р. Предположения и опровержения: Рост научного знания [Текст] / Пер. с англ. — М.: ООО «Издательство АСТ», 2004. — 638 с.
6. Руджиеро, В. Р. По ту сторону эмоций и чувств: Руководство по критическому мышлению. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://evolkov.net/critic.think/Ruggiero.R/> — (Дата обращения: 14.12.15.).
7. Терно, С. А. Концепция критического мышления в зарубежной педагогике [Электронный ресурс] / С. А. Терно // Современные научные исследования и инновации. — 2013. — № 8. — Режим доступа: <http://web.snauka.ru/issues/2013/08/26054>. — (Дата обращения: 12.02.16.).
8. Фоллмер, Г. Эволюционная теория познания: врождённые структуры познания в контексте биологии, психологии, лингвистики, философии и теории науки. / Пер. с нем. — М.: Русский Двор, 1998. — 165 с.
9. Халперн, Д. Психология критического мышления. [Текст] / Пер. с англ. — М.: Питер, 2000. — 512 с.

Традиционные народные праздники и их роль в воспитании подрастающего поколения

Толстова Елена Анатольевна, учитель музыки;
Муравьёва Светлана Павловна, учитель технологии;
Смалькова Нина Павловна, учитель начальных классов
МБОУ г. Астрахани СОШ № 24

Среди педагогов нет единого мнения о средствах воспитания. В настоящее время всем ясно, что тенденции глобализации современного мира не могут не сказаться на системе образования и воспитания как в мире, так и в нашей стране. Но старая поговорка гласит: «Всё новое — хорошо забытое старое». Замечено, что часто люди начали возвращаться к, казалось бы, давно оставленным положениям, в истинность которых уже перестали верить. Однако по разным причинам они вновь становятся актуальными, а заплутавшему на тропях цивилизации обшеству приходится обращаться к опыту предков.

Обратимся к наиболее продуктивным средствам воспитания народной педагогики:

1. Природа. Могучим средством воспитания является природа. Она способствует развитию эстетических чувств, наблюдательности, воображения. Кто по-настоящему любит природу, как правило, добр в отношении с людьми.

2. Сказки. Сказки русского народа К. Д. Ушинский назвал первыми блестящими попытками народной педагогики. Они — сокровищницы народной педагогики, более того, мы считаем, что во многих сказках содержатся педа-

гогические идеи в течение столетий выработанные и проверенные народом. Жизнь, народная практика воспитания убедительно доказали педагогическую ценность сказок.

3. Музыка. Это — один из видов искусства, который обращен к чувствам, так как передает образы эмоциональных различных состояний человека. Недаром музыку называют языком души, тончайшие нюансы которой бывает трудно передать другими видами искусства. Очень близка миру ребенка народная музыка: песни, потешки, прибаутки. Русский детский музыкальный фольклор пронизан любовью к детям. Народные умельцы изготавливали различные музыкальные инструменты: дудочки, гармошки, трещотки, колокольчики. Все эти инструменты развивали слух, ритм, эмоциональную восприимчивость ребенка, формировали его музыкальный слух. Вдохновенный музыкой, ощутив его красоту, он преобразуется внутри и смотрит на мир чистыми глазами, открытым сердцем, не способным сотворить зло.

4. Обычаи и обряды, праздники. Народные праздники как средство воспитательно-образовательной деятельности в школе могут проявляться в обычаях и обрядах.

Интерес к народному творчеству, в том числе и к праздникам наших предков, возник в связи с изменениями социального строя в нашей стране, т.к. многое было утрачено.

В самой природе человека заложена необходимость органического сочетания будней и праздников, подытожить результаты трудовой деятельности. В стремлении человека к завтрашней радости есть стимул развития социальной активности, на которой можно построить эффективную воспитательную систему. В народной культуре можно встретить различные формы праздников: праздники-концерты, праздники-спектакли. Такие праздники приносят радость, развлечение тем, кто приходит на них, как зрители, и не меньшую радость и удовольствие тем, кто является «артистами». Для школы наиболее естественными будут те праздники, в которых традиционно принимают участие дети. Это, например, праздники: «Проводы зимы — Масленица», «Весенняя ярмарка», «Прощёный день», «День рождения Домового», «Игры вокруг печки» и т. д.».

Многообразные воспитательные функции массовых народных праздников обуславливают целесообразность широкого использования этой формы эстетического и нравственного воздействия в системе воспитания, в первую очередь подрастающее поколение.

Во-первых: обязательность праздника, его неотвратимость. В народной жизни будни чередовались с праздниками и были наполнены их ожиданием. Весь год был подчинен ритму смены работы и праздника. Праздники были необходимы и жизненно оправданы. Ими отмечались важнейшие поворотные вехи года, связанные со сменой сезонов, началом и завершением трудовых будней. Праздники отражали то чувство, с которым люди относились к окружающей их природе, к своему труду и его результатам.

Во-вторых: массовость. На праздник собирались все, и все в нем участвовали. Кульминационными момен-

тами праздника являются совместное пение, совместный танец, трапеза. Это незаменимые способы единения, когда каждый участник чувствует себя причастным к всеобщему.

В-третьих: праздник — это веселье, смех, разрядка напряжения, выход накопившейся психической энергии.

В каждом празднике проявляются закономерности педагогики как науки о воспитании подрастающих поколений посредством целенаправленной специально организованной системы воздействия.

Функции народных праздников:

- развивающая
- информационно-просветительная
- культурно-творческая
- рекреативно-оздоровительная.

Традиционная праздничная культура, являясь неотъемлемым компонентом народной педагогики позитивно будет влиять на становление и развитие личности детей, формируя у них многие нравственные качества, способствуя патриотическому, трудовому, экологическому и эстетическому воспитанию.

В нашей школе тоже проводятся народные праздники и это становится доброй традицией. «Именины Домового» проводим в феврале, заранее приготовив игрушки-сувениры «домовят». Их шьют девочки 5 классов на уроках технологии. А за несколько дней до праздника выбирают рецепт пряников и пекут их дома с мамами для праздничного чаепития.

«Именины Домового»

1 вед: Здравствуйте, гости дорогие! Мы рады тому, кто в нашем доме!

2 вед: Издавна люди соблюдают все обычаи и праздники, прописанные в народном календаре. А какой сегодня день и каким событием он отмечен?

1 вед: Сегодня праздник Домового — день рождения у него. Он считался прибаутником, сверчковым заступником, запечником. Домовой вечный хлопотун, добрый и заботливый, помогает людям вести хозяйство. Они, обращаясь к нему, называют его «дедушко — соседушко».

2 вед: Говорили, что живёт Домовой за печкой. (шорох за кулисами, кашель и чихание) Ой, кто это там?!

1 вед: Выбрав тёплое местечко, где не холодно зимой, в старой варежке за печкой, поселился домовый. И никто его не слышит, потому что домовый, и не просит, и не пишет, рассуждает сам с собой.

2 вед: Интересно, а у нас в школе есть Домовой? Мы его сейчас найдём и устроим ему самые настоящие именины. (ведущие уходят, выходит Кикимора и поёт на мотив «Расцвела под окошком»)

Кикимора: Над болотом под вечер звёзды в небе зажглись, а в болотной водице отразилась луна. Все лягушки в трясину зимовать углеглися, только я за корягой засиделась одна. А сегодня собралась к другу на день рождения, да забыла тропинку, по которой идти. Может кто из прохожих забредёт на болото, и подскажет, как Кузю, дорожку найти. (чихание за кулисами) Ой, кто здесь?! (выходит Домовой и ведущие)

Домовой: Чавой-то вы здесь расшумелись. Я вот только после трудового дня спать лёг, а теперича ни за что не усну.

1 вед: Ты кто?

Домовой: (важно) Кузька!

2 вед: Это тебя так зовут. А кто ты?

Кузька: Домовые мы. А я домовёнок, маленький ешо — семь веков, восьмой пошёл. У вас годами считают, а у нас веками.

1 вед: Ты уж не сердись, Кузенька, мы не хотели тебя обидеть, ведь мы пришли тебя с праздником поздравить. У тебя ведь сегодня именины.

Кузька: Ах, беда-беда, огорчение! Опять я про праздник забыл! Ох как я расстроился, точно не усну!

Кикимора: И я пришла к тебе на праздник. Говорят, что ты проказник. Так давай повеселимся, пошумим и порезвимся.

1 вед: А мы приготовили тебе подарок. Девочки, платочки разберите, и свой танец Кузе подарите! (Исполняется русский народный танец)

Кикимора: Вы тут веселитесь, а я побегу, займусь приготовлением праздничного стола.

(Влетает Баба — Яга на метле с красивым шарфом на шее)

Яга: Прилетела я сегодня к крестнику на праздник. С именинами тебя, дорогой проказник!

Вот тебе подарок мой — тёплый шарфик шерстяной!

Кузька: Спасибо, крёстная моя, не видел долго я тебя!

Яга: Навостри — ка, Кузя, ушки. Мы споём тебе частушки!

(Бабки-Ёжки исполняют частушки по выбору педагога)

Яга: По ступам! До свидания, Кузя! (Кузя садится на край сцены расстроенный)

Кузя: Все такие нарядные! А я?! На кого я похож?!

1 вед: Домовой обычно похож на хозяина дома, только ноги руки покрыты шерстью, сам маленький, одет в рубаху и лапти. А ещё, если мы тебя сегодня щедро угостим, то ты обеспечишь хозяину дома достаток на весь год.

2 вед: Поэтому Кикимора и пошла готовить праздничный стол. А если хозяйки в доме не поставят угощение, то домовый будет проказничать.

Кузя: Да, да, да! Буду двигать ночью мебель, звенеть ключами, скрипеть полами, путать пряжу, всё разбрасывать или прятать!

1 вед: Так вот, чтоб ты любил своего хозяина и всех живущих в этом доме, всем во всём помогал, мы хотим угостить тебя твоим любимым кушаньем — молоком и пряником.

Кузя: Я прянички люблю! Там и медок, и ржаная мука, да любви частичка!

2 вед: Люди верили, что пряник излечивает от тяжёлых болезней, волшебной силой обладает! А пряниками их называют потому, что в них пряности добавляют.

Кузя: Я люблю медовые да мятные! С молоком! У меня сегодня праздник — день рожденья у меня! Приглашаю всех вас в гости, ведь вы все — моя семья! Предлагаю вам отгадать загадки о доме. (загадывают старинные загадки о доме, домашней утвари)

Кузя: Но кроме всякой утвари необходимо иметь в доме оберег. (Показывает куклу-домовёнка). В доме чаще всего такой оберег размещают на кухне. Ведь кухня — то место, где собирается вся семья. А в классе оберег можно поставить и в шкаф.

Кикимора: Ну вот, праздничные столы готовы в каждом классе! Приглашаю всех на чаепитие!

Кузя: Спасибо за праздник! Всем гостям обереги я раздам. Всех вас очень я люблю! Обещаю вас беречь! Что ж, друзья, до новых встреч! (каждому классу дают оберег — домовёнка)

Нет необходимости лишней раз доказывать, какой воспитательный гуманистический потенциал имеет обращение детей к культуре народа. Изучая свои истоки, ученики лучше узнают исторический путь своего народа и вместе с тем глубже понимают мировую общность, приобщаются к народным идеалам мужества, красоты, юмора, любви к родной земле. А участие в народных праздниках дает возможность детям раскрыться в полной мере, творчески реализоваться через сотрудничество, проявить себя как личность, выразить внимание к другим людям, быть полезным им, заслужить одобрение и признание окружающих, позволяет испытать чувство собственной значимости.

Воспитательная функция национальных казахских игр в жизни молодежи

Турдиматов Д. Б., магистрант

Южно-Казахстанский государственный университет имени М. Ауезова (г. Чимкент)

В статье рассматривается роль национальных казахских игр в развитии и в воспитании молодежи.

Игра — один из верных способов и форм, развивающих не только навыки и умения мыслить, но и мировоззрения у учащихся.

Среди самых распространенных игр казахского народа можно назвать игру качели «Алтыбакан», который является неизменным видом развлечений казахского торже-

ства и праздника. А такие мероприятия — самые излюбленные места встречи молодежи. Здесь молодые поют, танцуют, развлекаются, и самое главное — объясняются в любви.

Среди самых распространенных игр казахского народа, влияющих и развивающих талант и богатырское умение молодых юношей является игра «*Кыз куу*», то есть догони девушку. Данная игра бытует с сакских времен, и прежде чем молодые женятся, джигит претендующий на руку определенной девушки, должен догнать и поцеловать в щеку свою избранницу верхом на скакуне. Таковую игру затевали во время народных празднеств, и считалось доказательством мужества и доблести молодого человека. Организация таких игр — есть вера родителей девушек-невест в светлое и надежное будущее. Игра «*Кыз куу*», связана со сватовством и свадьбой, ценность которых состоит не только в том, что в них открыто проявляется духовная культура, ярко раскрывается фантазия, тонкий юмор народа, но и в том, что посредством игр свадебный обряд превращался в удивительное представление, в своего рода театр, где на суд зрителей выставлялась изобретательность одной и изворотливость другой стороны, которые волею судеб должны стать родственниками. И конечно, разумеется, что во этих обрядах девушки хотели видеть своих джигитов смелыми, сильными и ловкими.

Казахские джигиты проверяли свои умения держаться в седле, силу, ловкость и выносливость состязавшись в игре, под названием «*Кокпар*». В древние времена игра «*Кокпар*» организовалась среди соседствующих джигитов по аулу. На расстоянии 50–60 шагов от участников бросалась туша козла или овцы, и начиналась борьба за кокпар. Борьба же велась верхом на лошади, что было испытанием выносливости и умения. В тогдашние времена побеждали юноши целого аула. Игра «*Кокпар*» имеет древние корни когда наши предки вели кочевой образ жизни.

Следующая национальная игра, развивающая богатырские качества юношей является игра «*Аударыспак*». В такой игре принимают самые лучшие наездники среди джигитов, которые демонстрируют выносливость, силу и ловкость. Согласно правилам игры, игрокам дается определенное время, в течение которого они должны постараться свалить друг друга из седла. Если они не смогут этого сделать, то приглашается другая пара игроков. Победивший игрок будет бороться со следующим победителем.

Состязание, определяющий быстроту и ловкость наездников — это национальная игра «*Байга*». Не только юноши, но и казахские девушки были отличными наездницами. Для девушек специально организовывались игра «*Жорга жарыс*», в котором испытывались мягкость, ритмичность ходьбы на лошадях. С помощью таких игр казахи воспитывали в девушках величие и достоинство, красоту и изящество, манеру и аристократичность.

Очень интересная по смыслу и испытательная игра на выносливость называется «*Кумис алу*». Друг от друга на определенном расстоянии бросаются несколько узелков с серебром. Участники игры выстраиваются друг за другом

в порядке очереди и не останавливая коня ни на секунду постараются достать эти узелки с земли. Обычно с одного заезда невозможно достать узелки, поэтому вслед за одним игроком выезжает другой. Для большего интереса зрители вновь наполняют узелки деньгами. Победители заслуженно оставляют деньги себе.

Как видим, многие казахские национальные игры осуществляются верхом на лошади. Лошадь — самый надежный спутник казаха, поэтому казахи связывали с ним все свое существование.

В казахские национальные игры могут играть не только взрослые, но и дети. Для детей придумывали интеллектуальные игры, такие как «*Бурук-телпек*». В данной игре участники становились в шеренгу по кругу и бросали камни, завернутые в разноцветные платки. Затем тот, чей камень упадет ближе всех идет собирать их. Тот игрок, чей камень трижды упадет дальше всех, считается первым победителем. Игра обычно ведется до определения трех победителей.

Одним из детских игр, который развивает ловкость и быстроту считается игра «*Лак устау*». В этой игре могут принимать участие 3–5 детей. Согласно игре на поле выпускается козленок, а участники должны его поймать. Кто первым поймает козленка, тот считается победителем.

Следующая игра, схожая игре «*Лак устау*» является игра «*Токты алу*». Но в отличие от вышеназванной игры участники играют верхом на лошадях. Также на поле выпускают козленка, всадники пытаются поймать козленка верхом на лошади. Эта игра — на выносливость и умение держаться на седле. Как мы видим, развивая любовь к национальным играм предки казахов учили детей сидеть верхом на лошадях, дабы подготовить их к кочевой жизни.

Самая распространенная и древняя игра, которая дошла до сегодняшних дней является игра «*Тоғыз кумалак*». Игра развивает логику и смекалку, логическое мышление и выдержку. Ученые называют игру «алгеброй чабанов», так как в ходе игры соперникам приходится использовать основные математические действия. Игра строится не только на скорости подсчета, но и на тактике соперников.

Согласно игре у каждого игрока имеется по 81 шарик одного определенного цвета, то есть по 9 шариков для 9 лунок. Они должны накопить лунки в так называемую доску «казан». Игрок, которому выпало по жребию право первого хода, вынимает из любой лунки своего ряда все шарики, кроме одного, и переносит их слева направо, опуская по одному в каждую последующую лунку с таким расчётом, чтобы последний шарик попал в лунку противника. Если число шариков в этой лунке после окончания хода окажется чётным, то все они являются «добычей» играющего и переносятся в его казан. Право следующего хода переходит к сопернику. И так перекаладывая камушки в игровые лунки, кто-то из соперников в конце концов должен набрать больше 81 камешка.

Эта игра была популярна в древности, когда игроки даже не имея игровой доски, могли просто вырыть лунки

для игры в земле. А в наше время «Тогыз кумалак» — самое распространенное состязание среди ловких и смысленных молодых.

Предки казахов включали в свои ритуальные обряды, во всевозможные пляски, охотничьи и бытовые сценки игры для передачи подрастающему поколению своего житейского опыта. И таким образом, в степных условиях казахи старались с помощью игр воспитывать юношей физически здоровыми, в духе уважения к старшим, приверженности к народным традициям, обязанностям перед обществом, родными и близкими.

Одна из детских игр — «Айголек». Согласно правиле игры дети делятся на две группы, берутся за руки и выстроившись друг против друга на расстоянии 20–30 шагов, начинают игру со словами:

«Айголек, Айголек

Луна белая, как снег.

Выше гор, быстрее рек,

Начинаем свой забег.

Выше гор, быстрее рек,

Кто, тот нужный человек?».

Противоположная команда выбирает нужного им игрока со словами:

«Айголек, Айголек

Луна белая, как снег.

Выше гор, быстрее рек

Тот... (имя одного из ребят)

Нужный человек.»

Литература:

1. Журнал «Қазақстан кәсіпкері». — № 2, № 5, 2007
2. Сағындықов, Е. Казахские национальные игры. — Алматы: Рауан, 1991
3. Казахи. — Алматы: Казахстан, 1995
4. Казахская ССР. Краткая энциклопедия. Том 3. — Алматы, 1990

Игрок, которого называли, разбежавшись, должен постараться на бегу разорвать сомкнутые в цепи руки второй команды. Если ему это удастся, он выбирает кого-нибудь из их команды и вместе с ним возвращается в свою команду. Ну, а если ему не удастся, то остается в этой команде. В какой из этих двух команд в конце игры останется больше игроков, та команда и будет считаться победившей.

Следующая детская игра называется «Хан алчи», в котором принимают участие от 5 до 10 детей. Для игры необходимо достаточное количество асыков. Из них вам нужно будет выбрать самый крупный и переокрасить его в красный цвет. Этот асык будет «ханом». С помощью считалки выбирается ведущий, он должен собрать все асыки в горсть, затем бросить их перед остальными игроками, сидящими по кругу. После чего, внимательно посмотреть, какой стороной выпал «хан». Если «хан» выпал стороной «бук», «шик» или «тайки» то ведущий должен указательным пальцем, при помощи большого пальца, выбить близлежащие асыки. Выбитые асыки он забирает себе. «Хана» можно выбить лишь самым последним асыком, который выпал той же стороной, что и сам «хан». Если ведущий случайно заденет другие асыки рукой или асыком, то право вести игру переходит к другому игроку. Если «хан» выпадает стороной «алчи», то каждый из вас должен постараться заполучить его себе. Тот, кому попадет «хан», и будет победителем. Следующую игру начинает победитель.

Изучение уровней экологической компетенции детей старшего дошкольного возраста

Удина Елена Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент;

Тагиева Лилия Богдановна, магистрант

Севастопольский государственный университет

В статье изложены результаты изучения уровней экологической компетенции у детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: старший дошкольный возраст, экологическая компетенция, когнитивный, деятельностный, эмоционально-ценностный компоненты, критерии показатели, уровневые характеристики.

The article covers the results of investigation on the ecological competence levels of high preschoolers.

Постановка проблемы. На современном этапе особое значение имеет наличие у дошкольников экологиче-

ской компетенции. Это отражено и в Федеральном Государственном образовательном стандарте, требованием

которого является формированием у детей дошкольного возраста общей культуры личности, системы научных представлений о планете Земля, как об общем доме людей, об особенностях природы и гуманном к ней отношении, способах безопасного поведения в ней [1].

Актуальность исследования. Проблеме экологической компетенции дошкольников посвящено много педагогических исследований. Такие исследователи, как И. А. Зимняя [5] рассматривала компетенцию как потенциальные психологические новообразования (знания, представления, алгоритмы действий, системы ценностей и отношений), которые выявляются деятельными проявлениями. Д. И. Зверева [3] определяла экологическую компетенцию, как «непрерывный процесс обучения, воспитания и развития личности, направленный на формирование системы научных и практических знаний, умений и навыков, ценностных ориентаций, поведения и деятельности, обеспечивающих ответственное отношения к окружающей природной среде и здоровью». В. А. Зебзеева [4] предполагала, что немаловажным аспектом в формировании экологической компетенции является в первую очередь, воспитание личности, которая будет владеть не только экологическими знаниями, умениями и навыками, но и уважать ценность другого человека, которая способна к проявлению гуманных чувств таких как доброта, отзывчивость, любовь и сострадание. А. Н. Захлебный [3] полагал, что экологическая компетенция — это интеграция знаний о природной окружающей среде, а так же умений экологически грамотно действовать в конкретных жизненных ситуациях. Л. Е. Пистунова [6] под экологической компетенцией понимала интеграцию знаний и умений в области экологии и нравственного отношения к природе, экологически значимых личностных качеств таких, как гуманность, эмпатийность, бережливость, ответственность за результаты своей экологической деятельности.

Исследователи единодушны в том, что компетенция — это интегрированное сочетание знаний, умений, навыков, способностей и личностных качеств; единство теоретических знаний и практической деятельности, имеющая сложный состав: когнитивный аспект, поведенческий аспект, а так же эмоционально-волевая регуляция процесса.

Проведенный анализ психолого-педагогической литературы обеспечил нам основу для изучения уровней экологической компетенции у детей старшего дошкольного возраста.

Цель статьи — осветить результаты изучения экологической компетенции у детей старшего дошкольного возраста.

Организация и методы исследования. Экспериментальное исследование проводилось на базе ГБДОУ № 90 г. Севастополя в двух группах. В изучении приняло участие 50 детей старшего дошкольного возраста. Методами изучения выступили: индивидуальные беседы с детьми, наблюдение за практической деятельностью,

анализ экологических ситуаций, количественная и качественная обработка полученных данных.

Диагностикой уровней экологической компетенции у детей старшего дошкольного возраста выступила адаптированная нами методика Е. В. Гончаровой [2], которая позволила взглянуть на изучаемую проблему с разных точек зрения. Критериями выступили когнитивный, деятельностный и эмоционально ценностный компоненты.

Для изучения **когнитивного компонента** нами была разработана методика, которая включала в себя серию бесед: «Что такое природа?», целью которой являлось выявление у детей старшего дошкольного возраста представления об объектах, составляющих понятие «природа». Беседа «Кто такие животные» была направлена на выявление знаний у дошкольников о животных основных классов (звери, птицы, насекомые, рыбы, земноводные), выявление особенностей их поведения, среды обитания, чем питаются, где и как находят корм. Беседа «Что мы знаем о растениях» предусматривала выявление понимания детьми слова «растение», умение детей различать и называть травянистые растения, кустарники, деревья, комнатные растения. Беседа «Охрана природы — важная задача людей в сохранении природы» имела цель — выявить объем конкретных и обобщенных знаний, детей об охране природы, понимают ли ее необходимость в охране природы. Готовность дошкольников к её охране.

Для изучения **деятельностного компонента** нами использовались наблюдения за деятельностью детей по уходу за объектами живой природы, с целью выявления практических умений и навыков, а также навыков бережного ухода за растениями. Для диагностики были подобраны комнатные растения, требующие разных способов ухода (уборка пыли, поливка, рыхление почвы); набор оборудования, необходимой для данного труда и ненужный для него; картинки с изображением трудового оборудования и трудовых действий.

Для изучения **эмоционально-ценностного компонента** были разработаны экологические ситуации, целью которых было определение эмоционально-ценностного отношения детей к природе. Для диагностики были подобраны картинки, на которых люди обижают животных, ломают ветки деревьев и совершают негуманные поступки по отношению к природе. Ребёнку было предложено рассказать, какие чувства вызывают эти ситуации, какие советы он дал бы этим людям. Детям было предложено полюбоваться растениями в уголке природы, заранее поставив туда одно завядшее растение, и определить, хорошо ли чувствуют себя все растения? Каким из них нужна помощь? Что нужно сделать?

Когнитивный компонент предусматривал наличие развитых познавательных умений, элементарных системных знаний о единстве человека и природы, определение ценности и многообразия всего живого и его связи со средой обитания и его *показатели* — полнота, обобщённость, доказательность.

Деятельностный (практический) предусматривал наличие практических действия по уходу за объектами живой природы и *показатели* к нему — умения и навыки.

Эмоционально-ценностный (поведенческий) предусматривал наличие эмоциональной отзывчивости, способности к сопереживанию, проявление радость при встрече с природой, интерес к ней, способность к волевым устремлениям, удерживанию цели и *показатели к нему* — осознанность, действенность, направленность поступков.

Нами были проведены беседы с детьми, которые позволили выявить наличие у детей сформированности представлений о природе, знаний об основных признаках живого, умений устанавливать связи между состоянием живых существ со средой обитания и соответствующими условиями, потребностями, а так же владение предметными понятиями (растения, насекомые, звери, рыбы, среда обитания, сезонные изменения и др.) В ходе наблюдения процесса ухода за объектами живой природы, мы анализировали наличие у детей трудовых умений и навыков. Анализ экологических ситуаций, в свою очередь, дал нам возможность определить характер выраженной направленность по отношению к природе, готовность оказать помощь, в случае необходимости, и выявить проявление эмоциональных переживаний у детей в процессе общения с природой. Все эти методы позволили нам произвести количественный и качественный анализ полученных результатов.

Результаты исследования и их анализ. Обобщая результаты характера проявлений экологической компетенции, мы пришли к определенной констатации: изучение уровней когнитивного компонента экологической компетенции показало, что полнота знаний и представ-

лений об объектах живой природы у детей групп А и Б старшего дошкольного возраста носят бессистемный характер, знания сформированы в основном на среднем и низком уровне. Познавательный интерес к природе и экологическим проблемам не всегда устойчив, требует побуждения взрослых. Дошкольники не всегда дифференцируют объекты живой и неживой природы. Выделяют ряд существенных признаков живого у отдельных объектов природы и группы только с помощью наводящих вопросов взрослого, не умеют объяснить и доказать свой выбор и действия. Многие дети не понимают сущности природных явлений и не умеют их доказать.

Наблюдения за практическими умениями детей во время изучения деятельностного компонента в группах А и Б показал, что алгоритм действий по уходу за объектами природы, а так же трудовые умения и навыки, сформированы слабо, и определяются нами как средний и низкий уровни. Дети действовали только по подсказкам и побуждениям взрослого, не могли самостоятельно определить растение, нуждающиеся в уходе.

Анализ эмоционально-ценностного компонента во время изучения показал, что дети в группах А и Б испытывают затруднения при решении экологических ситуаций. Дети не понимают ценности природы и необходимости гуманного и бережного отношения к ней, не проявляют к объектам природы эмоционально-положительного отношения, проявляют желание оказать посильную помощь лишь после объяснения педагога и его акцента на негативной стороне данного поступка.

В результате количественных подсчетов проведённого нами исследования высокий уровень сформированности экологической компетенции не продемонстрировал никто из детей двух групп; у 1 ребёнка в группе А наблюдался

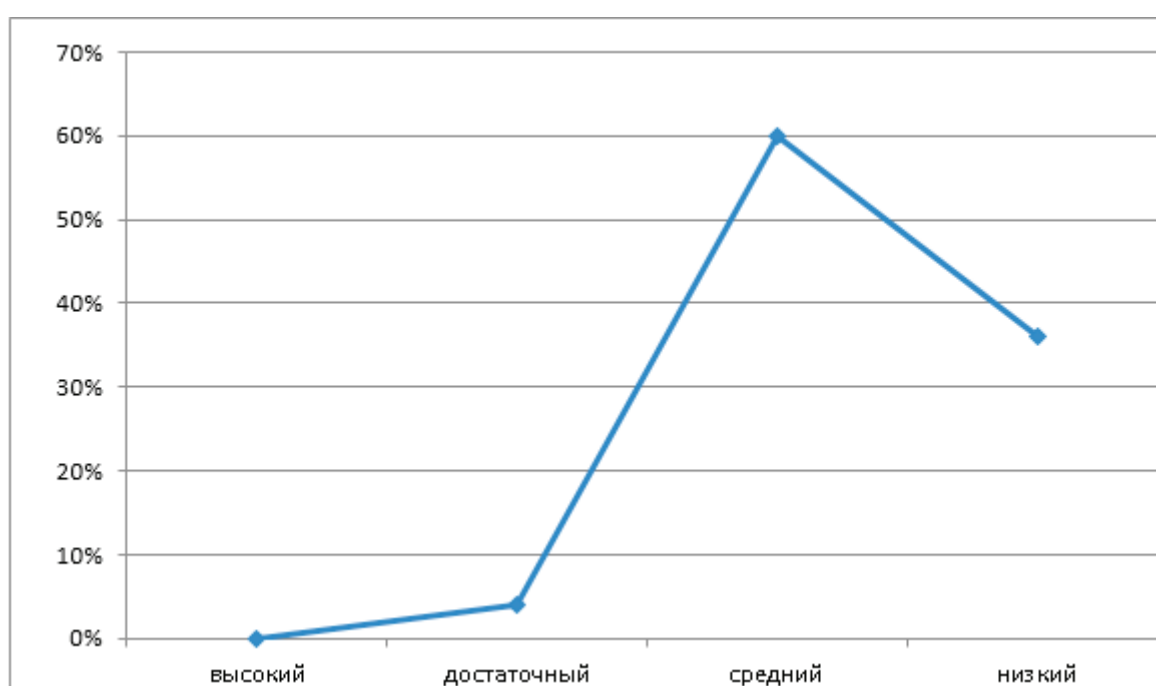


Рис. 1. Уровневая экологическая компетенции старших дошкольников группы А

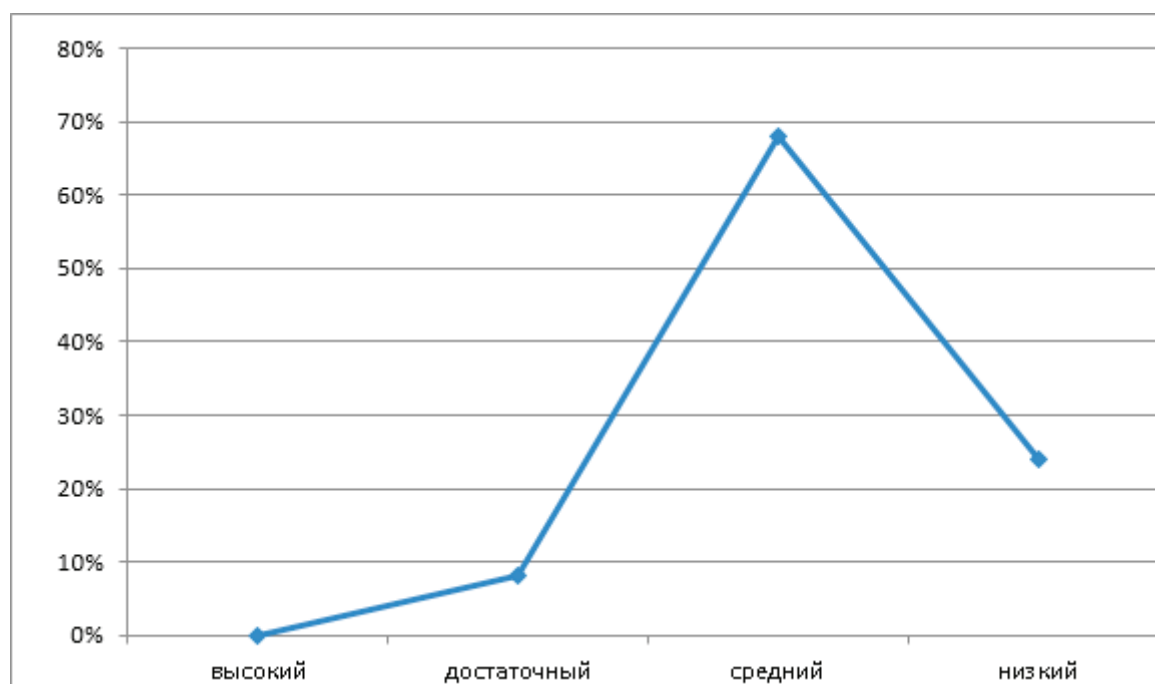


Рис. 2. Уровневая экологическая компетенция старших дошкольников группы Б

достаточный уровень сформированности экологической компетенции, что составило 4% от общего количества детей; 15 человек из группы А показали средний уровень, что составляет 60% от общего количества в данной группе; низкий уровень выявлен у 9 детей группы А, что составляет 36%. Результаты изучения отражены на рис. 1.

У 2 детей в группе Б выявлен достаточный уровень, что составляет 8% от общего количества детей группы; у 17 детей выявлен средний уровень, что соответствует 68% в группе Б; низкий уровень выявлен у 6 детей группы Б, что составляет 24% соответственно. Полученные данные отражены в уровневых графиках экологической компетенции на рис. 2.

Таким образом, мы можем констатировать, что дети из группы А и Б имеют, в целом, средний и низкий уровень

экологической компетенции, достаточный уровень по отношению к общей массе детей незначителен, а высокий уровень сформированности экологической компетенции отсутствует.

Вывод. Полученные экспериментальные данные свидетельствуют о недостаточном внимании со стороны педагогов дошкольных учреждений к формированию экологической компетенции у детей старшего дошкольного возраста.

Перспективу дальнейшего исследования видим в использовании подобранного перечня рассказов природоведческого содержания, разработке вопросов по каждому произведению и месте их применения в педагогическом процессе для эффективного формирования экологической компетенции.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс] // <http://www.rg.ru> 2013/11/25/doshk-standart-dok.htm.
2. Гончарова, Е. В. Теория и методика экологического образования детей дошкольного возраста: учебное пособие / Е. В. Гончарова — СПб.: Нижневарт. г, 2008 г. — 326 с.
3. Захлебный, А. Н. На экологической тропе (опыт экологического воспитания) / А. Н. Захлебный — М.: Знание, 1986.
4. Зебзеева, В. А. Теория и методика экологического образования детей: учебное пособие / В. А. Зебзеева — СПб.: Сфера, 2009. с. 228
5. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании / Зимняя И. А. М.: — 2004.
6. Пистунова, Л. Е. Экологическая деятельность как фактор повышения экологической компетентности студента [Текст] / Л. Е. Пистунов / Кемерово, 2005.с. 373–375.

Применение инновационных методов обучения на занятиях по физическому воспитанию

Фарафонтова Ольга Анатольевна, и.о. доцента, преподаватель;

Козлова Елена Вячеславовна, старший преподаватель

Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами (Узбекистан)

Нелегкие времена переживают учебные заведения системы образования. Рыночная экономика неумолимо и безжалостно вторглась в нашу жизнь, безжалостно разрушив привычные каноны и традиции, общественные связи и просто нормальные человеческие отношения. Множество причин повлияло на качество проведения занятий, а ведь урок признан всеми, основной формой обучения. Все это, естественно, присуще и физическому воспитанию студентов. И все-таки, несмотря ни на какие трудности и преграды, школы, колледжи и вузы функционируют, педагоги несут свой нелегкий труд, и ежегодно из стен учебных заведений вступают во взрослую жизнь новые отряды молодежи. Представляем вам один из инновационных методов обучения — метод Кейс-стади, применяемый на занятиях по физическому воспитанию. Метод Кейс-стади выступает как технология коллективного обучения, важнейшими составляющими которой выступают работа в группах и взаимный обмен информацией. Метод Кейс-стади интегрирует в себе технологии развивающего обучения, включая процедуры индивидуального, группового и коллективного развития, формирования многообразных личностных качеств учащихся. Метод Кейс-стади выступает как специфическая разновидность проектной технологии. В обычной обучающей проектной технологии посредством совместной деятельности учащихся идет процесс разрешения имеющейся проблемы. В Кейс-стади основанием для выявления проблемы и поиска путей ее решения служит Кейс, который выступает одновременно и в виде технического задания, и источника информации для создания вариантов эффективного действия. Кейс-стади, как метод реализует следующие функции:

- обучающую: закрепление знаний по изученному материалу, ознакомление со схемами анализа практических ситуаций, отработка умений и навыков, индивидуального и группового решения проблем и принятия решений;
- развивающую: развитие познавательных и творческих способностей, логического мышления, речи, способности адаптироваться;
- мотивационную: стимулирование готовности к новому, самостоятельному принятию решений;
- воспитывающую: формирование ответственности, самостоятельности, коммуникативности, рефлексии;
- контрольно-аналитическую: проверка качества усвоения учебного материала. Источниками кейсов является общественная жизнь во всем ее проявлении, многообразии и науке. Кейсы классифицируются на:

1. Практические кейсы, которые отражают абсолютно реальные жизненные ситуации;

2. Кейсы, обучающие анализу и оценке;

3. Научно-исследовательские кейсы.

Практические кейсы.

Основная задача: детально отразить жизненную ситуацию. Такие кейсы максимально наглядны и детальны.

Кейсы, обучающие анализу и оценке:

- Отражают типовые жизненные ситуации, с которыми придется столкнуться специалисту в своей профессиональной деятельности.

- Отражение жизни — с большими элементами условий, на первом месте — обучающие и воспитательные цели.

Научно-исследовательские кейсы: строятся по принципам исследовательской модели. Используются не для обучения, а для повышения квалификации и переподготовки профессионалов. Ситуация — случай, проблема из реальной жизни. Контекст ситуации — хронологический, исторический, контекст места, особенности действия или ситуации участников. Комментарии ситуации — вопросы или задания для работы с кейсом, приложения.

При использовании Кейс-стади, преподаватель помогает учащимся:

- изучить все аспекты вопроса, ситуации, проблемы предлагаемых практических приемов и методов;
- изменить существующие мнения или представления;
- развить новые идеи или по-новому взглянуть на старые;
- разработать, понять и принять принципы, решения, методы, процедуры, которые могут помочь им в работе.

Как выбрать кейс? Хорошая фабула, вызывает интерес, хороший кейс не выходит за пределы последних пяти лет, хорошо подобранный кейс вызывает сопереживание действующим лицам, хороший кейс содержит проблему, понятные учащимся.

Метод Кейс-стади № 1. Практический кейс (отражает абсолютно реальные жизненные ситуации). Рассказ: «Хитрит? или болен?» На практическом занятии преподаватель определил цели и задачи. Когда подошло время для развития общей физической подготовки, преподаватель использовал метод «Круговой тренировки». Прохождение 5-ти станций было трудным, но интересным заданием:

1. прыжки через скакалку в быстром темпе — 30 раз.
2. отжимание в упоре о гимнастическую скамейку — 10 раз.
3. прыжки через препятствие — 20 раз.
4. поднятие ног в висе на шведской стенке — 10 раз.

5. лазанье (на радуге) на руках — 3 м.

На одном из этапов (3) студентка перепрыгнула 3 раза и перешла на следующий этап, на 5 этапе, она не смогла дойти до конца. При повторном прохождении круга студентка села на скамейку. Вопросы, которые появились в ходе выполнения задания. Вопрос: почему она села на скамейку? (Поочередно все высказывают своё мнение).

1. Преподаватель позвал студентку. Вопрос: «Что сказал педагог?»

2. Преподаватель сделал замечание студентке, и попросил продолжить задание. Вопрос: «Что ответила студентка преподавателю?» Ответы студентов: студентка высказала мнение о том, что ей трудно, она сегодня больна, у неё болит живот. Действия педагога. Вопрос: «Действия педагога?» Например:

- Педагог проверил пульс.
- Педагог сказал, что она хитрит.
- Педагог не обратил внимание.
- Педагог отправил студентку к врачу.
- Педагог заставил продолжать выполнять задание.
- Педагог громко при всех высказал негативное суждение о студентке — «слабая, дохлая».

Закончилось занятие. Педагог подводит итоги. Оценивает студентов. Практические занятия в форме Кейс-стади целесообразно рассматривать как дополнение лекционного курса. Желательно объяснить общие проблемы данной темы, дать широкий спектр информации, включая и те сведения, которые не заложены в материалы кейса. Лекция и кейс образуют как бы единое целое, эффективность каждого из этих видов занятий в отдельности снижается, если не провести другое.

Ведется и внеклассная физкультурно-оздоровительная работа. Существует неразрывная связь урочной и внеурочной работы. Умения и навыки, полученные студентами на занятиях, интерес, заложенный у них на занятиях физической культурой, являются определяющими и во включении студентов во внеурочную физкультурно-спортивную работу.

Метод Кейс-стади № 2. Вопрос: какова физкультурно-спортивная работа в новых условиях, что сейчас характерно для нее? Ответы студентов: ...

Вопрос: Назовите основные направления в организации внеурочной работы. Ответы студентов: ...

Литература:

1. Азизходжаева, Н. Н. Педагогические технологии и педагогическое мастерство. — Ташкент, 2005.
2. Вейт, М. А. Технологическая организация непрерывного профессионального образования оптимальное условие развития инновационных процессов. Теория и методика образования. История и современность. — Липецк, 2001.
3. Даутова, О. Б., Крылова О. Н. Современные педагогические технологии в профильном обучении. Учебно-методическое пособие. Под. ред. А. П. Трапициной. СПб.: КАРО, 2006.
4. Даутова, О. Б., Крылова О. Н., Колеченко А. К. Энциклопедия педагогических технологий. Пособие для преподавателей. — СПб.: КАРО, 2005.
5. Колеченко, А. К. Энциклопедия педагогических технологий. Пособие для преподавателей. — СПб.: КАРО, 2005.

Преподаватель: определенно, можно выделить три таких направления:

1. Преподаватели используют различные виды и средства — как традиционные, так и новые, не отдавая предпочтения какому-либо из них;

2. Применяя несколько форм работы, преподаватели все же особый акцент делают на какой-то один из них;

3. Внеурочная работа главным образом строится на одном виде физкультурно-спортивной деятельности или виде спорта.

Вопрос: формы подготовки? Ответы студентов: ...

Преподаватель: формы подготовки самые разные — аэробика, шейпинг, гимнастика, различные физкультурно-оздоровительные мероприятия, турниры по армрестлингу, внеурочные секции по искусству рукопашного боя и восточным единоборствам и даже занятия боксом, турпоходы, первенства среди факультетов, «Кубок здоровья», «Школа выживания» и т.д. Вопрос: можно ли согласиться с педагогами, ссылающимися на безразличие студентов к участию во внеурочных мероприятиях? Ответы студентов: ...

Преподаватель: «В каждом студенте, даже самом неуклюжем с виду тихоне, не говоря уже о физически одаренных, скрыты спортивная страсть, моторчик, которые необходимо помочь осознать и завести в прямом и переносном смысле. Обязательно создав, конечно, условия для реализации интересов студентов». Бесспорно, сделать это непросто. Вопрос: Действия педагога? Ответы студентов: ...

Преподаватель: педагогу для этого необходимо быть и учителем, и психологом, и пропагандистом, и фантазером. И передовым педагогам это удастся. Чем больше студентов мы охватим физкультурно-спортивной работой, тем больше нас будут искренне уважать, тем больше нам удастся выпустить из вузов разносторонне воспитанных личностей. А это так важно на современном этапе. Кейс-стади является важной формой совершенствования образовательного процесса. Он позволяет:

- применить результаты обучения в практической деятельности;
- получить опыт позитивного решения учебных задач;
- сплотить группы студентов путем совместной деятельности, направленной на решение поставленной проблемы.

6. Прохоровой, М. В., Катрич Е. В., Фёдорова Д. Ю. Характеристика педагогической позиции специалиста по физической культуре учебных заведений нового типа. Санкт-Петербург, 1995.
7. Современные педагогические технологии в профильном обучении. Учебно — методическое пособие. Под. ред. А. П. Трапициной. СПб.: КАРО, 2006.
8. Теория и технология обучения. — М.: Высшая школа, 2004.

Специфика дисциплины «Академический рисунок» в системе профессиональной подготовки учителей изобразительного искусства

Федоренко Наталья Яковлевна, преподаватель
Сургутский государственный педагогический университет

«Рисунок... есть высшая точка и живописи, и скульптуры, и архитектуры; рисунок является источником и душой всех видов живописи и корнем всякой науки» [1, с. 197], эти слова принадлежат выдающемуся титану эпохи Возрождения Микеланджело Буонаротти.

В основе всех существующих видов изобразительного искусства лежит рисунок. С него начинается замысел картины художника-живописца, художника-декоратора, проект дизайнера, композиционные поиски мастера декоративно-прикладного искусства, поиск пространственно-пластического образа будущего произведения скульптора. Несомненно, владеть рисунком необходимо любому профессиональному художнику, независимо от направления изобразительного искусства, в котором он работает.

При подготовке учителей изобразительного искусства вопрос об овладении учебным академическим рисунком является не менее актуальным. Для успешной работы в общеобразовательной школе учитель должен овладеть изобразительной грамотой как профессиональной компетенцией, в основе которой лежит академический рисунок. «Для будущего преподавателя изобразительного искусства необходимо знание... методики выполнения рисунка, живописных набросков и композиционных построений» [7, с. 232].

Зачастую рисунок и процесс рисования рассматриваются как развлечение, однако «рисование как определённый вид деятельности человека представляет собой сложный процесс, включающий познание, изучение окружающей действительности и созидание, т.е. создание художественного образа». [2, с. 8.]

Обращаясь к истории происхождения и развития изобразительного искусства, следует обратить внимание на его роль в обществе и, соответственно, значение обучения рисованию.

Археологические находки и исторические памятники свидетельствуют о том, что с незапамятных времён умение изображать имело большое значение для человека и общества. «Почему же первобытный человек... затрачивает большие усилия для создания разнообразных художественных продуктов? Ведь если орудия труда

и предметы быта необходимы людям для удовлетворения материальных потребностей в пище, жилище и т.д., то продукты художественной деятельности... не обладают подобной полезностью, они предназначены для удовлетворения духовных потребностей». [8, с. 16]. Юлдашев Л. Г. обосновывает появление искусства в результате трудовой деятельности как основы формирования эстетического чувства человека. «На основе возникшего эстетического чувства у человека появляется и эстетическая потребность, которая становится стимулом к созданию изображений...» [8, с. 51]. Ярким примером этому служит наскальная живопись Альтамиры, Сахары и других древнейших памятников искусства, а также многочисленные и разнообразные находки археологов по всему миру.

Таким образом, в далёком прошлом зарождается художественная деятельность, в том числе и изобразительная, которая «отделяется от производства, становится специфической формой духовно-практического производства» [8, с. 63]. «К тому же художественное творчество развивается уже на собственной основе, устанавливается преемственность в развитии способов, методов художественного творчества, возникают новые общественные законы — законы развития искусства» [8, с. 64].

Руины древних городов с остатками величественных зданий, дворцов и храмов свидетельствуют о том, что их строительство требовало большого количества не только строителей, но и мастеров и художников. Следовательно, логичным является организация специальных школ для подготовки квалифицированных кадров. Например, в Древнем Египте существовали специальные художественные школы, где обучали рисованию и черчению. Востребованность данных учебных дисциплин объясняется специфичностью древнеегипетского искусства и самого характера иероглифического письма, требовавшего умения изображать.

Стоит отметить, что метод научного понимания искусства, основанный на наблюдении и изучении природы и её явлений был, заложен в Античности. Отрывочные сведения древних сочинений Плиния, Витрувия и других авторов упоминают о нескольких древнегреческих школах

рисунка, готовивших художников. О высоком профессиональном уровне древних творцов мы можем судить по сохранившимся образцам греческого искусства и римским копиям. Качественный уровень античных произведений искусства говорит не только о мастерстве древнегреческих художников, но и о совершенном владении ими знаний по перспективе, пластической анатомии и пропорциях.

Общественные потрясения, войны, разрушения империй, смена формаций и религиозных воззрений далеко не лучшим образом влияют на состояние художественной культуры и изобразительного искусства. Искусство периода Раннего Средневековья наглядно отражает изменения, произошедшие в обществе. Произведения средневекового изобразительного искусства уникальны и обладают своими неоспоримыми художественными достоинствами, но, в общем, носили прикладной характер, так как достижения прошлых эпох были отвергнуты и повсеместно уничтожались.

Пришедший на смену Средним векам Ренессанс имел мировое значение. Гении эпохи Возрождения, стремясь возродить античную культуру, заново разрабатывали, теоретически обосновывали в своих трактатах основные положения научного понимания изобразительного искусства. «Рисунок должны были изучать все, кто занимался искусством, причём его научные положения (законы перспективы, оптики и данные об анатомическом строении человеческого тела) надо было усваивать с карандашом в руках, сверяя с натурой» [3, с. 32]. Мастера Возрождения с помощью достигаемых ими знаний создавали величайшие образцы изобразительного искусства, вошедшие в сокровищницу мировой художественной культуры.

Возникшая в конце 16 века и существующая в наше время академическая система обучения рисунку, живописи, композиции имела первоначально цель сохранить всё то лучшее, что было достигнуто в период Возрождения. Именно благодаря академиям рисунок получил определение «академический». Академии художеств продолжили развитие научных основ изобразительного искусства, заложенных великими мастерами. Отрабатывалась и совершенствовалась методика обучения рисованию. Благодаря чёткой и организованной системе обучения в Академиях художеств и художественных школах достигались высокие результаты. К примеру, из стен Петербургской Академии художеств на протяжении 18 и 19 веков выходили многие известные художники, многие из которых вели педагогическую практику и внесли большой вклад в развитие изобразительного искусства и методики преподавания рисования.

Необходимо отметить особенность академического образования в то время, которая заключалась в том, что «если в современных художественных заведениях студент обязан выполнить программу курса в течение года, невзирая на успехи, то в академии 18 века, а также в первой половине 19 века воспитанник мог переходить из одного класса в другой... только достигнув определённых

успехов» [4, с. 26]. По мнению Ростовцева Н.Н. такой метод заключал многие положительные моменты. Не научившись методически верно вести работу над изображением простейших предметов, неизбежны как следствие ошибки при работе над более сложными постановками, какими являются, например, портрет или фигура человека. Здесь все ошибки и искажения просто простительны.

Период конца 19 — начала 20 века отмечен борьбой формалистических течений с академизмом. Результатом этой борьбы стало полное разрушение академической системы обучения рисованию. Поворот к реалистическому искусству произошёл только к 1930-м годам. Пришлось заново создавать школу реалистического рисунка.

Исторический опыт показывает, что изобразительное искусство, зародившись в глубокой древности, сопровождало человека во все времена. В периоды наивысшего расцвета культуры и искусства при подготовке профессиональных художников большое внимание обращалось к методике обучения рисованию, прежде всего именно рисунку — основе основ, хотя самостоятельного значения как вид изобразительного искусства он не имел довольно долгое время.

В системе профессионального образования академический рисунок как предмет обучения занимает главное место и тесно связан с другими художественными дисциплинами профессионального цикла, такими как живопись, станковая композиция, ДПИ и другие, в которых рисунок является начальным и важным этапом работы над учебными заданиями. Как правило, научиться рисунку в сжатые сроки невозможно, это многолетний упорный труд. Вспомним древнегреческую школу в Сикионе, которую возглавлял Памфил. Обучение в его школе длилось в течение 12-ти лет.

Обучение академическому рисунку строится на основе изучения природы, закономерностей строения природных форм и передачи изображения на плоскости. Мастера эпохи Возрождения утверждали, что лучший учитель — это рисование с природы, так как именно рисуя с природы, мы учимся наблюдать и сознательно воспринимать окружающую действительность.

Академический рисунок складывается из двух видов деятельности: длительного рисунка и краткосрочных набросков и зарисовок.

Длительный рисунок — сложный процесс, требующий определённой и строгой методической последовательности в работе над натурной постановкой, а также параллельного изучения таких дисциплин как перспектива и пластическая анатомия. При работе над длительным рисунком выделяют несколько общих последовательных этапов:

1. Композиционное размещение изображения на плоскости листа. Компоновка — является наиболее важным этапом, на котором нужно провести предварительный анализ натурной постановки. То есть, внимательно изучить природу с разных точек зрения, отметив её харак-

терные особенности, пропорции, движение, освещение. На данном этапе необходимо определить общий характер постановки, расположение предметов в пространстве и их соотношения друг к другу.

2. Конструктивный анализ формы предметов и их пропорций. Построение формы натуральных предметов ведётся последовательно от общего к частному, от больших форм к деталям. Этот длительный этап, требует внимания, умения рассуждать, сравнивать предметы или объекты между собой и грамотно применять на практике знания по перспективе, анатомии.

3. Моделировка формы средствами светотени. Выявление объёма, материальности предметов, освещения и пространства происходит с помощью тона и воздушной перспективы. На данном этапе также необходимо соблюдать последовательность в работе. Только после того как найдены верные тональные отношения больших масс предметов возможна проработка деталей.

4. Обобщение и завершение. Заключительный этап работы над рисунком не менее ответственный в сравнении с предыдущими этапами. Придание рисунку цельности, обобщение деталей, подчинение второстепенного главному, выделение композиционного центра, требует внимательности, вдумчивости и знаний оптических законов зрительного восприятия.

Практический опыт показывает, что строгое соблюдение последовательности работы над натурной постановкой позволяет успешно выполнить задачи академического учебного рисунка. Нарушение этапов работы над рисунком неизбежно ведёт к ошибкам и снижению качественного уровня учебной работы.

Рисование с натуры — это не механическое копирование, а осмысленное изучение природы, которое требует рассуждения и анализа. «Художник, как и учёный, познавая мир, обобщает результаты своих наблюдений, ищет закономерное в природе. Достаточно вспомнить исследования Леонардо да Винчи, Дюрера и многих других художников эпохи Возрождения» [2, с. 61]. Таким образом, наблюдательность, мышление, терпение и усидчивость, глазомер, координация руки вырабатывается при длительном штудировании натуры.

Наброски и зарисовки — важный этап обучения, выполнение которых должно быть регулярным. Краткосрочные наброски ускоряют процесс усвоения умений и навыков рисования с натуры, приучают быстро мыслить, улавливать характерные особенности природы, а также развивают наблюдательность и композиционное мышление. Использование различных материалов при выпол-

нении набросков, таких как, кисть, перо, тушь, фломастер, уголь, сангина и др., различных сортов бумаги позволяет освоить различные технические приёмы их применения, и создают условия для творческого эксперимента. Тематика набросков разнообразна и зависит от учебных задач. Обычно содержание набросков соответствует теме длительного аудиторного рисунка либо наброски и зарисовки выполняются в качестве подготовительного материала для композиции. Особая роль отводится наброскам на пленэре, который даёт больше творческих возможностей для решения учебных задач.

Практически все художники различных эпох выдающиеся и малоизвестные выполняли наброски. К примеру, Серов В. А., Репин И. Е., Дейнека А. А. и многие другие всегда при себе имели альбомы для набросков. Терентьев А. Е. считал, что «успешное осуществление педагогического рисования в значительной степени зависит от умения профессионально выполнять наброски» [5, с. 27], и советовал завести «карманный альбомчик» для набросков. Ежедневное выполнение набросков — это также поддержание в форме профессиональных умений и навыков. Ченнино Ченнини в своём трактате о живописи писал: «Постоянно, не пропуская ни одного дня, рисуй что-нибудь, так как нет ничего, что было бы слишком ничтожным для этой цели; это принесёт тебе огромную пользу» [6, с. 38].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что академический рисунок постигается путём упорного длительного штудирования натуры, поддержание в «форме» изобразительных умений и навыков и их самосовершенствование требует постоянной творческой работы, серьёзная подготовка необходима не только художникам-профессионалам, работающим творчески, но и учителям изобразительного искусства, которые передают достоверные знания, умения и навыки подрастающему поколению. Многие художники-профессионалы занимались педагогической практикой, яркий пример тому Чистяков П. П., который был прекрасным художником и блестящим педагогом, воспитавшим плеяду известных русских художников, которые в свою очередь являются показателем его уровня педагогического мастерства. «Учитель не имеет права быть специалистом-ремесленником, усвоившим некоторое количество технических приёмов рисования и лишь поверхностно знакомым с изобразительной деятельностью. Он должен быть настоящим художником, умеющим вполне профессионально и действительно творчески подойти к процессу создания рисунков и наглядных пособий» [5, с. 5].

Литература:

1. «Мастера искусства об искусстве». — М., 1966. — Т. 2.
2. Ростовцев, Н. Н. Академический рисунок: Учеб. для студентов худож. — граф. Фак. Пединститутов. — 3-е изд., доп. и перераб. — М.: Просвещение, Валдос, 1995. — 239 с.: ил. — ISBN 5-09-004262-4.
3. Ростовцев, Н. Н. История методов обучения рисованию: Зарубежная школа рисунка. Учеб. пособие для студентов худож. — граф. фак. пед. институтов по спец. № 2109 «Черчение и рисование и труд». — М.: Просвещение, 1981.

4. Ростовцев, Н. Н. История методов обучения рисованию: Русская и советская школы рисунка. Учеб. пособие для студентов худож. — граф. Фак. Пед. Ин-тов по спец. № 2109 «Черчение, рисование и труд». — М.: Просвещение, 1982. — 240 с., ил.
5. Терентьев, А. Е. Рисунок в педагогической практике учителя изобразительного искусства: Пособие для учителей. — М.: Просвещение, 1981. — 175 с., ил.
6. Ченнини Ченнино. Трактат о живописи. — М., 1933.
7. Шорохов, Е. В. Основы композиции: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2109 «Черчение, рисование и труд». — М.: Просвещение, 1979. — 303., ил.
8. Юлдашев, Л. Г. Эстетическое чувство и произведение искусства. М., «Мысль», 1969.

Способы привития семейных ценностей на уроке английского языка

Чахчахова Екатерина Андреевна, педагог дополнительного образования
МБДОУ детский сад № 42 «Малинка» г. Старого Оскола

Толстых Виктория Вадимовна, учитель иностранных языков
МБОУ «Основная общеобразовательная Тереховская школа» г. Старого Оскола

Ансимова Кристина Анатольевна, учитель английского языка
МБОУ «ООШ № 13» г. Старого Оскола

Семья и семейные ценности являются двумя понятиями, которые не могут существовать друг без друга. Семейные ценности потеряют свое значение, если не будет семьи. А семья не может существовать без магистральных принципов, которые смогут сохранить ее духовное здоровье и целостность.

Привитие ребенку любви к семье и ее основным элементам это непосредственное дело родителей. Раньше в школах и детских садах уделялось очень мало времени этой теме. Однако в последнее время, принимая во внимание тот факт, что в обществе постоянно возрастает негативный фон, оказывающий непосредственное влияние на не сформированное детское сознание, образовательные учреждения начали вводить уроки семьи и ее ценностей. Это огромный шаг навстречу правильному развитию самосознания ребенка и для понимания им своего места в этом нашем мире [5, с. 14].

Именно поэтому у нас в стране наблюдается привитие семейных ценностей как школьников, так и дошкольников в том числе и на уроках иностранного языка. Ведь хорошо известно, что иностранный язык как учебный предмет обладает огромным образовательным, воспитательным и развивающим потенциалом.

Прививать ученикам семейные ценности можно совершенно различными способами и практически во время всех как классных, так и внеклассных занятий.

Например, можно проводить тематические уроки английского языка направленные на формирование у учащихся мотивации к изучению своей родословной, воспитанию чувства гордости за членов своей семьи и ответственности перед ними за свои достижения. Данная тема предполагает использование на уроке семейных фотоальбомов, символов и талисманов. К уроку, или в ходе

его учащиеся могут выполнить различные творческие задания.

Целью подобных занятий является формирование у учеников отношения к семье как к высшей человеческой ценности, пропаганда духовно-нравственных семейных ценностей и традиций. В ходе подобных занятий можно выстраивать ассоциативные ряды со словом «семья».

Для привития семейных ценностей можно использовать *дискуссию, групповую и коллективную работу*. Дискуссия — эффективный прием обучения иноязычному общению. Она вовлекает весь классный коллектив в активную речемыслительную деятельность. Дискуссия как методический прием ценна тем, что ее можно использовать при совершенствовании различных языковых навыков и речевых умений [3, с. 49].

Можно выносить на обсуждение такие вопросы, как:

1. *What is your meaning of the word «family»?*
 2. *Do you know any interesting stories about your relatives?*
 3. *Does your family have any legends?*
 4. *Are there any family stories related to the profession of your parents or other relatives, of your childhood, your parents' childhood?*
 5. *Do you like to come back home from trips, travels?*
 6. *Do you celebrate holidays with your family?*
- What Kind?**

Ученикам можно давать задания создать «образ своей семьи»: нарисовать семейный герб, придумать девиз, представить увлечения членов семьи, формы совместного отдыха и т.д.

Еще одним способом привития семейных ценностей являются различные *ролевые игры* (например,

«Я-семьянин»). Подобные уроки формируют у детей умения взаимодействовать в семье, осознания значимости своей семейной роли (сына-дочери, брата, внука и т.д.). Они расширяют знания ребенка о семейных традициях, особенностях взаимодействия членов семьи. В ходе подобной игры, каждый получает роль кого-то из членов семьи. Далее учащиеся выбирают имена каждому члену семьи, определяют свою фамилию. Затем каждый из членов семьи представляет свою семью и рассказывает об ее особенностях и о взаимоотношениях с другими членами своей «семьи». Благодаря этому заданию, можно понять, что действительно важно для учащихся, какие семейные ценности они ставят на первый план. Можно также обсудить какова семейная роль каждого из членов семьи и сделать вывод о значимости семьи как важнейшей человеческой ценности. [9, с.66]

Другим хорошим способом привития семейных ценностей является **проектная деятельность**, которую можно осуществлять как коллективно, так и индивидуально. Учебный проект для учащегося — это возможность делать что-то интересное, максимально используя свои возможности. Это деятельность, позволяющая проявить себя, попробовать свои силы, приложить свои знания, принести пользу и показать публично свой результат; это деятельность, направленная на решение интересной проблемы. Учебный проект для учителя — это интегративное дидактическое средство развития, обучения и воспитания.

Среди проектов по привитию семейных ценностей в школе на уроках английского можно предложить следующий: «The history of my family». Каждый человек должен знать историю своей семьи, своего рода. Ведь иногда именно в значении фамилии можно найти свои корни.

Эта работа объединяет всех учеников в классе с их семьями. Ведь чтобы узнать о происхождении своей фамилии зачастую приходится связываться не только со своими родителями, бабушками и дедушками, но и дальними родственниками по всей стране, просматривать сведения из семейных архивов, собирать семейные фотографии. Этот проект может стать для многих учеников и их родителей открытием своей семейной истории, способствовать укреплению семейных традиций.

Литература:

1. Бим, И.Л. Творчество учителя и методическая наука/ И.Л. Бим // Иностранные языки в школе. — 1988. — № 4. — с. 10–17.
2. Богословская, В.С. Школа и семья: конструктивный диалог. — Минск, 1998. — 345 с.
3. Бурлак, Г.Н. Моя родословная: Игра, посвященная истории семьи, родословной и генеалогическому древу // Читаем, учимся, играем. — 2010. — № 3. — С. 35–39.
4. Виноградова, Н.В. Родительское собрание «Урок родительства» // Классный руководитель. — 2008. — № 2. — С.68.
5. Горбунова, Л.П. В семейном кругу: литературный вечер, посвященный семейным ценностям // Читаем, учимся, играем. — 2009. — № 6. — С.13–21.
6. Горбунова, Л.П. Наш семейный очаг: литературный вечер, посвященный семье и семейным ценностям // Читаем, учимся, играем. — 2010. — № 8. — С.19–26.

Также учащиеся на уроках английского могут принять участие в творческом проекте «Family tree». Предметом исследования должна стать родословная каждого ученика. Целью данного проекта является способствование закреплению интереса к своей семье, воспитание любви и уважительного отношения к родителям и предкам, формирование и развитие личности, партнерских отношений с семьёй.

Работа над проектом способствует активному сотрудничеству с семьёй, установлению партнерских отношений, сплочению классного коллектива, учащихся и родителей, сплочению семьи. Благодаря данному проекту, дети расширяют свой кругозор. У них развивается интерес к истории семьи, семейным традициям, к родословной. Работа способствует воспитанию чувства гордости за свою семью, любви и уважения к родителям. Кроме того эта работа делает коллектив класса более сплочённым и дружным. Она научит быть ответственным за начатое дело и доводить его до конца с максимальной отдачей. Результатом этой работы может стать яркая выставка настоящих фамильных «деревьев», созданных своими руками.

Так же для формирования представления о семейных ценностях можно использовать **прием — дидактическая игра «Мои корни»**. Данный прием будет направлен на воспитание чувства гордости за своих предков. Ученикам будет необходимо рассказать интересные истории своих предков, истории которыми гордятся их семьи.

Можно использовать **прием «Воспоминание»**, в данном случае «самое важное воспоминание детства». Благодаря этому упражнению, дети смогут вспомнить и нарисовать самое яркое событие их детства. Как правило яркие события детей связаны с их семьями, поездками, праздниками [2, с. 16].

Таким образом, можно сделать вывод, что урок английского языка может играть не маловажную роль в формировании семейных ценностей. Для их формирования на уроках можно использовать разнообразные приемы и методы: такие как метод проектов, дискуссии и ролевые игры, групповая работа и работа в сотрудничестве. Все эти приемы создадут благоприятные условия для развития семейных ценностей у школьника.

7. Климантова, Г.И. Государственная семейная политика в условиях социально-политических трансформаций современной России. — М.: Триада ЛТД, 2001. — 453 с.
8. Коржакова, О.В. Система работы классного руководителя с родителями. // Классный руководитель. — 2005. — № 5. — С.46–54.
9. Коркина, М.В. Проект «Осознанное родительство» //Классный руководитель. — 2008. — № 7. — с. 67–75.
10. Кочубей, А., Умарова Н. Азбука семьи, или практика работы с семьями. Псков: Пресском, 2004. — 398 с.

Опыт работы Школы принимающих родителей в России

Шевченко Екатерина Владимировна, магистрант
Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта

В статье приведены результаты исследования имеющегося опыта функционирования Школы принимающих родителей в России. Определены ее специфические черты, аспекты деятельности, структура. На основе проведенного анализа автор выделяет условия эффективной работы Школы сегодня.

Ключевые слова: принимающие родители, замещающие родители, принимающая семья, Школа принимающих родителей, профессиональная подготовка педагогов-психологов.

С увеличением числа детей, размещаемых в семье, явно обозначились проблемы в данной области. Среди наиболее острых проблем можно выделить случаи жестокого обращения с детьми со стороны принимающих родителей и проблему повторных отказов от детей. Сразу надо оговориться, что в современном российском законодательстве закреплён термин «замещающие родители». Однако мы разделяем мнение психологов детского фонда «Виктория», что «кровных родителей «заменить» нельзя, но новая семья вполне может «принять» ребенка, обеспечив все то, что и подразумевает термин «принятие»: сочувствие, поддержка, понимание» [1, с. 9]. Поэтому в нашем исследовании семьи и родители — принимающие.

Изучение случаев отмены усыновлений показывает, что некоторые можно было бы предупредить, если бы взрослые были лучше подготовлены к преодолению возникающих трудностей.

С этой целью на основании Федерального закона от 30 ноября 2011 года № 351 [2] в регионах РФ открываются Школы принимающих родителей, ориентированные на подготовку кандидатов в усыновители и опекуны.

В данной статье мы приводим некоторые результаты исследования имеющегося опыта функционирования ШПР в России, направленного на определение их специфических черт, структуры и аспектов деятельности. Этот анализ поможет нам выделить условия эффективной работы Школ сегодня.

Начнем с того, что Школы принимающих родителей имели свою историю и до принятия вышеупомянутого закона. В 90-х годах прошлого столетия подготовкой принимающих родителей занимался «Педагогический поиск» в Москве и Санкт-Петербургский «Родительский мост». В 2000 году появилась еще одна ШПР в Москве при приюте «Дорога к дому».

С 1999 года в России стали внедряться разнообразные иностранные программы, разрабатываемые в Англии («Фостеровская сеть»), в США (MAPP, CWI, PRIDE). Многие из программ были адаптированы с учетом российских реалий. Самой распространенной, применяемой при устройстве детей, является программа детского дома № 19 [1 с.8].

Первая официально признанная отечественная программа подготовки принимающих родителей появилась в 1999 году и была разработана по заказу Министерства образования Российской Федерации лабораторией проблем социального сиротства в НИИ детства Российского Детского Фонда. Ее появление было связано с закреплением законодательно в Семейном кодексе Постановления Правительства РФ «Положения о приемной семье» [3] такой формы семейного устройства как приемная семья. Данная программа использовалась при подготовке кандидатов в принимающие родители в Самарской области в центрах «Семья», в центре усыновления Республики Коми, в Красноярском центре усыновления на первых годах его работы и других.

Специфика текущего момента связана с тем, что в ряде случаев на региональном уровне разработаны и внедрены в практику талантливые программы, высокоэффективные в работе. В связи с этим остро возникает необходимость активного обмена опытом между региональными Школами принимающих родителей.

Помимо отсутствия единой программы обучения кандидатов в принимающие родители, в регионах нет и единой структуры ШПР. Мы выделили основные структурные компоненты на основе обобщения ряда признаков. Данная информация поможет нам создать более ясную картину о направлениях работы Школы.

Классификация «Школы принимающих родителей».

Возможно несколько подходов к классификации Школ принимающих родителей.

- 1) по целевой аудитории:
 - А)
 - Школы для потенциальных принимающих родителей
 - Школы для состоявшихся принимающих родителей
 - Смешанные
 - Б)
 - Школы усыновителей
 - Школы приемных родителей
 - Школы опекунов
 - Смешанные
 - В)
 - Только для родителей
 - Совместные (для родителей и детей)
- 2) по времени:
 - Краткосрочные (до месяца — 1–3 занятия в неделю)
 - Среднесрочные (до 3–6 месяцев 1–3 занятия в неделю)
 - Долгосрочные (свыше 6 месяцев 1–3 занятия в неделю)
- 3) по месту проведения/формам работы:
 - «Стационарная» (часто на базе Центров)
 - «Выездная» (часто на базе санатория, детского лагеря, «с погружением»)
- 4) по формам работы:
 - Лекционные
 - Интерактивные
- 5) по отраслям знаний:
 - Специализированные (психологические, медико-психологические, психолого-педагогические, юридические)
 - «Общеобразовательные»/комплексные (рассматриваются все основные вопросы)

Основа для функционирования «Школы принимающих родителей»

1. Нормативно-правовая база.
2. Материально-техническое обеспечение, административно-хозяйственная деятельность.
3. Кадровое обеспечение.

Функции «Школы принимающих родителей»

- Информирование населения,
- Разработка программы, методических, научно-практических материалов,
- Набор и формирование групп, составление «графика обучения»,
- Координирование процесса обучения,
- Проведение занятий,
- Индивидуальное и групповое консультирование,
- Взаимодействие с партнерскими структурами.

Цели деятельности «Школы принимающих родителей»

- Подвести граждан, имеющих намерение принять ребенка в свою семью, к осознанному выбору — стать ему родителями.

- Сформировать установку — быть успешными родителями и организовать психологическую поддержку семьи.
- Дать комплексные знания, с помощью которых родители могут самостоятельно понимать причины возникающих проблем и находить пути их решения.

Задачи «Школы принимающих родителей»

1. Установить уровень педагогических знаний и навыков кандидатов в принимающие родители.
2. Помочь кандидату разобраться в своих чувствах и намерениях, оценить свою психологическую готовность.
3. Сформировать представление о депривационных нарушениях ребенка, оставшегося без попечения родителей; синдроме социального сиротства; потребностях ребенка.
4. Донести информацию о роли социального окружения для развития ребенка.
5. Раскрыть возможности разных стилей воспитания.
6. Развить толерантные установки, эмпатийные и экспрессивные умения принимающих родителей.
7. Настроить будущего принимающего родителя на дальнейший контакт с представителем ШПР — в рамках сопровождения принимающей семьи.

Основные блоки «Школы принимающих родителей»:

- Психолого-педагогический блок.
- Медицинский блок.
- Юридический блок.
- Социально-экономический блок.

Сопровождение принимающих семей, окончивших «Школы принимающих родителей»

Для лиц, окончивших ШПР и принявших в свою семью ребенка, желательным и необходимым является комплексная поддержка со стороны квалифицированных специалистов. Формы поддержки могут включать:

- очные консультации с психологом, тренинги, тестирования, игровые терапевтические занятия с детьми;
- в сложных случаях возможен выезд специалиста в семью.

Формы обучения в ШПР:

- Лекции.
- Семинары.
- Тренинг.

Основные методы обучения:

- интерактивные и активные методы.

Наше исследование показывает, что Школа принимающих родителей в России имеет почти тридцатилетнюю историю и на сегодняшний день решает достаточно широкий спектр задач. Основные из них: диагностика личностных ресурсов кандидатов в принимающие родители, их обучение, дальнейшее сопровождение принимающих семей. Как мы видим, исследуя структурные компоненты отечественных ШПР, за выполнением этих первичных функций стоит огромная организационная работа. В первую очередь она включает: подготовку методического обеспечения, разработку программ обучения, поиск новых форм и методов работы, учитывающих специфику и возраст целевой аудитории. Но, как было сказано выше,

в регионах до сих пор нет единства во взглядах на программу обучения кандидатов в принимающие родители и структуру Школы. Мы можем предположить, что такое положение дел связано, в первую очередь, с отсутствием квалифицированных специалистов в данной области, специально подготовленных ВУЗом по единым квалификационным требованиям.

Таким образом, мы считаем, что эффективное развитие ШПР возможно за счет проведения семинаров по

обмену опытом между специалистами, организации курсов среди ШПР, подготовки специалистов — будущих педагогов — психологов к работе с принимающими родителями в ВУЗе.

Это и многое другое позволило бы сделать работу по социальной защите детей-сирот и поддержке принимающих семей более эффективной, адресной, что, безусловно, способствовало бы более успешной реализации государственной социальной политики в России.

Литература:

1. Школа принимающих родителей: Методическое пособие. — М.: ООО «Издательство «Проспект», 2010. — 206 с. — (Семья для ребенка).
2. Федеральный закон от 30 ноября 2011 года № 351-ФЗ «О внесении изменений в статьи 127 и 146 Семейного кодекса Российской Федерации и статью 271 Гражданского процессуального кодекса Российской Федерации», в соответствии с пунктом 4 статьи 127 Семейного кодекса Российской Федерации, приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 20 августа 2012 года № 623 «Об утверждении требований к содержанию программы подготовки лиц, желающих принять на воспитание в свою семью ребенка, оставшегося без попечения родителей, и формы свидетельства о прохождении такой подготовки на территории Российской Федерации».
3. Собрание законодательства Российской Федерации, 1996, № 1, ст. 16.

Гипотетическая модель обучения пониманию иноязычного текста по специальности

Шишкина Наталья Александровна, кандидат педагогических наук, доцент;
Коваленко Оксана Григорьевна, кандидат экономических наук, доцент
Тольяттинский государственный университет (г. Тольятти)

В данной статье рассматривается гипотетическая модель обучения пониманию иноязычного текста по специальности, обозначены принципы, на которых базируется эта модель, кратко описаны уровни обучения пониманию иноязычного текста.

Ключевые слова: модель, иноязычный текст по специальности, принцип структурности, целостности, уровневости.

Вхождение России в мировой рынок хозяйствования способствует формированию огромного спроса на специалистов со знанием английского языка. Свободное передвижение специалистов по Европе, Америке, другим странам и континентам, развитие и увеличение международных и личных контактов специалистов, а также возможность обучения и прохождения специалистами стажировок за рубежом придают особое значение умению специалиста понимать текст по специальности как при чтении, так и при восприятии на слух во время представления его в форме доклада на конференциях, симпозиумах, выставках, профессиональных вебинарах на иностранном языке, «круглых столов», лекциях, беседах, интервью и т.д. По выше-названным и другим причинам профессиональный уровень владения английским языком становится макроэкономическим фактором. Однако уровень знаний и умений многих

выпускников неязыковых вузов в лучшем случае сводится к умению читать литературу по специальности с помощью словаря [1]. А умение понимать иностранную речь специалистов или говорить на иностранном языке на профессиональные темы развито в незначительной степени или полностью отсутствует.

Отсюда, представляется необходимым разработка гипотетической модели обучения будущих специалистов пониманию иноязычного текста по специальности. Под моделью нами понимается разработка основных деталей предстоящей деятельности обучаемых и педагогов, которая бы способствовала

- изучению зарубежного опыта из первоисточников;
- повышению уровня профессионального общения;
- обогащению межличностного иноязычного общения;

- развитию навыков умственного труда (логическое мышление, способность к анализу и т.д.);
- повышению общей культуры специалиста,
- формированию положительной мотивации студентов на дальнейшее приобретение профессиональных знаний из иноязычных источников.

Предлагаемая гипотетическая модель обучения пониманию иноязычного текста по специальности базируется на таких принципах, как системность, многоуровневость, непрерывность, вариативность, интеграция. Рассмотрим эти принципы несколько подробнее. Системность как общедидактический принцип диалектического развития базируется на ряде основных свойств, таких как целостность, структурность, иерархичность, множественность описаний, взаимосвязанность системы и среды.

Под целостностью понимается единство функций всех элементов системы независимо от их конкретных свойств, направленных на обеспечение понимания иноязычного текста, и зависимость каждого элемента, свойства и отношения системы от его места, функций и т.д. внутри целого [2]. Под структурностью — внутренняя организация системы, обусловленная рядом внешних и внутренних факторов и связанная с поведением её отдельных элементов и свойствами её структуры. Под иерархичностью — рассмотрение каждого компонента системы как самостоятельной подсистемы, в то время как исследуемая подсистема представляет собой один из компонентов более общей системы. Под множественностью описания — адекватность познания различных системных объектов и построение множества схем и их моделей. Взаимосвязанность системы и среды выражается в том, что система формирует и проявляет свои свойства в процессе взаимодействия со средой, т.е. в процессе приспособления к изменяющимся условиям, в данном случае контексту. Условия основаны на сведениях (информации), поступающих от всех элементов системы, воздействующих на функционирование системы в целом.

Чтение и понимание текстов по специальности в сравнении с художественными и научно-популярными текстами имеет ряд особенностей как на лексическом уровне (наличие терминов, имеющих строго определенное значение), так и на уровне структур, относящихся к определенным типам и жанрам научно-технических текстов. В текстах по специальности мысль излагается сжато, сухо, точно, часто поясняется чертежами, графиками, математическими формулами. Часто употребляются цепочки из поставленных рядом слов, которые не связаны между собой синтаксическими средствами, такими как *of*, *from*, *to* и т.д. (например, *overload prevention device* “устройство для предотвращения перезагрузки” и т.д.). Текст по специальности насыщен фактическим содержанием, поэтому он изобилует неличными формами глагола и пассивными конструкциями. Функцию слова в английском предложении можно определить по занимаемому им месту, (например, *box switch* “закрытый выключатель” и *switch box* “распределительная коробка”). К тому

же, в специальном тексте каждое слово, даже очень хорошо знакомое, может оказаться термином. Например, в тексте по экономике выражение *staple sorts*, даже если речь идет о сырье для текстильной промышленности, может означать не “штапельные сорта”, а “основные экспортные сорта”; или слово “*dead*” — это “обесточенный” в электромеханике, “несквозной” в машиностроении и строительстве, “использованный”, когда речь идет о растворах или газе и т.д. Сложность понимания заключается в многозначности терминов, что требует от специалиста хорошего знания терминологии в данной области, понимания того о чем идет речь, большой эрудиции, находчивости и языковой догадки (чувство языка). Отсюда следует, что понимание текста по специальности, как, впрочем, и любого другого, проходит несколько этапов или уровней. Понятие уровневости в научной литературе выступает в качестве интуитивно-гипотетических представлений об объекте (слове) в его разноразличности (организации в тексте), имеющих специфические свойства и качества, ограничивающиеся определенными целями и задачами текста. Итак, первый уровень — понимание отдельных слов, в том числе и терминов, второй — понимание высказываний на уровне предложения и, наконец, третий — понимание коммуникативного намерения автора на уровне текста. Следовательно, и обучение пониманию иноязычного текста по специальности имеет три уровня [3].

При построении модели обучения пониманию иноязычного текста по специальности предусматривается предварительный анализ текста на каждом из уровней, связанный с адекватным представлением обучаемыми лексических единиц, синтаксических средств фразовой взаимосвязи и общей структуры текста. Говоря о лексических единицах, мы имеем в виду их звуковую форму, без которой невозможно правильно воспринять слово на слух и адекватно озвучить его самому; а также графическую форму, без которой слово не будет узнано при чтении и не может быть корректно написано. Что касается значения слова, то оно может быть полисемантическим. Следует ознакомиться с наиболее частотными значениями слова. Кроме значения слова, необходимо показать его коннотацию, т.е. те ассоциации, которые это слово вызывает. Например, слова *notorious* и *famous*, имея разную коннотацию, лишены взаимозаменяемости, хотя оба слова связаны с понятием известности. Очень важно на первом уровне обучения пониманию иноязычных текстов при употреблении слов выделять его коллокации, т.е. наиболее типичные сочетания изучаемых слов или терминов с другими словами. Например, слова *decision* и *conclusion* требуют употребления разных глаголов: *to make a decision*, *no to come to a conclusion*.

Анализируя употребление лексической единицы (подразумевается либо слово, либо устойчивое словосочетание, либо термин) необходимо обращать внимание на грамматическое управление в предложении, например, слово *like* может употребляться как с инфинитивом *like*

to do smth, так и с герундием like doing smth, слово listen to крайне редко употребляется без частицы to, что противоположно употреблению аналогичных слов в родном языке.

Преподавателем должен быть отобран и систематизирован языковой материал. Такому отбору подлежат прежде всего отдельные термины, сочетания терминов и, возможно, целые предложения. Отбор и систематизация учебного материала должны постоянно проводиться с учетом его дальнейшего применения, для этого используются таблицы, схемы, ассоциативные рисунки и т.д. Надо помнить, что слова в нашей памяти существуют не изолировано, а в сложной системе лексико-семантических отношений, т.е. структур, с помощью которых, как говорил проф. Р.К. Миньяр-Белоручев, можно вызвать слово из долговременной памяти в зависимости от конкретной речевой задачи и включить его в речь в определенном контексте. Предложенная модель обучения пониманию иноязычного текста, к тому же является одной из эффективных основ для разработки банка упражнений и тестов для обучения пониманию специальных текстов при чтении и аудировании [4].

Литература:

1. Коваленко, О.Г., Шишкина Н.А. Педагогическая деятельность преподавателя в обучении дисциплинам студентов ВУЗа — Молодой ученый. 2015. № 21 (101). с. 790—792.
2. Шишкина, Н.А. Построение модели обучения иностранному языку при многоуровневой системе профобразования в техническом вузе: Дис... канд.пед.наук. — Ульяновск, 2004. — 196с.
3. Шишкина, Н.А. К вопросу обучения практической грамматике для устной речи на материале учебных текстов (статья) Тольятти, ТГУ, 2015
4. Шишкина, Н.А. Контроль уровня сформированности коммуникативных умений студентов неязыковых специальностей. Вестник ВУиТ серия «Филология» вып.12, Тольятти, 2009.

Многолетний опыт работы в вузе показал, что придерживаясь описанной уровневой модели обучения пониманию слова, предложения и всего текста преподаватель фактически может начать свою работу с будущими специалистами при весьма слабо развитом навыке понимания иноязычного текста и постепенно подвести обучаемых к такому состоянию, когда эти навыки понимания становятся лишь условными обозначениями речевых знаний и умений, чем и достигается тесное соединение знаний по иностранному языку с ведущей деятельностью по специальности. Нам представляется, что будущий специалист окажется в состоянии сориентироваться в актуальности темы, выделить основные понятия, определить теоретическое и практическое значение и ценность (положительные и отрицательные стороны) результатов представленных исследований, соотнести определенный конкретный материал с более крупными проблемами, а также выделить направления ведущей тенденции развития той иной области. Таким образом, содержание дисциплины «иностраный язык» осваивается не ради него самого, а как фундамент профессионализма будущего специалиста.

Arbitraire et motivation

Шодиева Ирода Одилевна, преподаватель

Бухарский инженерно-технологический институт (Узбекистан)

Shodiyeva Iroda Odilovna

Professeur français de la chaire des langues étrangères de l'institut ingenierie-teknologie de Boukhara (Ouzbékistan)

Le signe est arbitraire dans la mesure où il n'existe entre le signifiant et le signifié aucune relation autre qu'une pure convention des locuteurs; dans le cas contraire il est dit motivé.

C'est un des postulats de la linguistique moderne que la langue est un système de symboles arbitraires et immotivés; qu'il n'y a aucun lien naturel entre le nom et la chose nommée et que c'est en vertu d'une relation purement conventionnelle que cheval, horse ou pferd désignent l'animal.

Le problème de l'arbitraire du signe linguistique a depuis Saussure soulevé de nombreuses discussions. Il semble bien que Saussure visait surtout la théorie alors régnante d'une origine onomatopéique des sons sans exclure la notion de

motivation sur d'autres plans. Nous avons en effet trois notions: arbitraire, motivation, convention. Arbitraire s'oppose à motivé et a pour corollaire conventionnel, étant donné qu'en l'absence de toute motivation seule la convention fonde la signification. Mais conventionnel n'exclut pas motivé.

Or, l'essence du signe linguistique est la conventionnalité et non pas l'arbitraire, conventionnalité qui tend à la démotivation du signe et donc à l'arbitraire mais qui n'exclut pas la motivation; simplement dans ce cas la motivation constitue un caractère secondaire, non immédiatement nécessaire et qui, de ce fait, tend à s'altérer, à s'obscurcir et souvent à s'effacer. L'observation des phénomènes linguistiques permet

d'affirmer deux faits indiscutables. Premièrement, une large partie des mots que nous employons est effectivement motivée et cette motivation, plus ou moins consciente, selon les cas, détermine l'emploi de ces mots et leur évolution. Deuxièmement, toute nouvelle création verbale est nécessairement motivée; tout mot est toujours motivé à l'origine et il conserve cette motivation, plus ou moins longtemps, selon les cas, jusqu'au moment où il finit par tomber dans l'arbitraire, la motivation cessant d'être perçue.

Ainsi, en face du signe arbitraire ou motivé, la plupart des locutions constituent une troisième catégorie de signes bâtards et incomplètement ou faussement motivés: elles ne sont point arbitraires puisque l'image signifiante tend à s'actualiser; elles ne sont point motivées puisque cette image ne supporte généralement pas le sens dans la conscience des sujets parlants ou le supporte à contre-temps.

Entre le signe immotivé (arbitraire), et le signe motivé, la plupart des locutions constituent des expressions semi-motivées et le plus souvent paramotivées (dans la mesure où elles s'appuient sur une image voisine de l'image initiale) et qui peuvent devenir pseudo-motivées lorsqu'elles s'en écartent complètement.

La motivation constitue donc un des caractères fondamentaux de signe linguistique. Elle peut prendre quatre formes: phonétique, métasémique, morphologique, paronymique, les deux premières étant externes, les deux autres internes.

1. La motivation est externe lorsqu'elle repose sur une relation entre la chose signifiée et la forme signifiante, en dehors du système linguistique.

a) Il y a motivation phonétique — directe et naturelle dans les onomatopées qui reposent sur une analogie entre la forme phonique et la chose nommée. Le signe onomatopéique repose toujours sur une convention et tend à se démotiver, il n'en reste pas moins que toutes les langues exploitent la motivation phonétique qui, sous les formes diverses, joue un rôle très important.

b) Il y a motivation métasémique dans le cas des changements de sens. La signification est alors relayée. Ainsi dans la métaphore qui désigne un poisson sous le nom de loup, nous avons un signifiant acoustique primaire (la forme phonique «loup») qui désigne normalement le mammifère et ce premier signifié constitue un signifiant secondaire, menant à un second signifié, le poisson.

2. La motivation est interne lorsqu'elle a sa source à l'intérieur du système linguistique. La relation motivante n'est

plus ici entre la chose et la forme signifiante, mais entre le mot et d'autres mots existant déjà dans la langue.

a) La motivation morphologique en est le type le plus général et le plus fécond; elle repose sur la dérivation et la composition. Ainsi on forme bananier à partir de banane sur le modèle de la série pommier, cerisier, abricotier, etc.

b) La motivation paronymique, moins régulière et plus accidentelle, repose sur l'assimilation ou la confusion de deux formes identiques (homonymes) ou voisines (paronymes); ainsi le sens de jour ouvrable est contaminé par celui du verbe ouvrir. Dans de nombreux cas, la motivation interne se combine avec la motivation externe; ainsi des onomatopées peuvent être précipitées et actualisées par l'existence de structures au sein du lexique; il en est de même des métaphores ou de certains emprunts. 3. Motivation et démotivation. — Tous les mots sont étymologiquement motivés, qu'ils soient des emprunts (motivés dans leur langue originale), des onomatopées, des dérivés ou composés, ou des changements de sens;

Tous les mots sont donc étymologiquement motivés, mais et c'est là le point capital — cette motivation n'est ni déterminée, ni déterminante. Elle n'est pas entièrement déterminée parce que la création reste toujours libre à l'intérieur de certaines limites: elle est contingente; tout mode de motivation est toujours possible; on nomme le «coucou» par onomatopée, le «moineau» par métaphore (petit moine), la «huppe» par synecdoque; les épices sont vendues par l'épicier, mais le tabac par le «marchand de tabac» et les remèdes par le «pharmacien».

La motivation d'autre part n'est pas déterminante, elle n'est pas nécessaire au sens qui est actualisé par une association conventionnelle. Il en résulte que l'on oublie; on cesse de voir l'association étymologique entre le moineau et le moine, entre une banque et un banc-, et qui associe un «sandwich» à Lord Sandwich ou des «lunettes» à la lune. Cet effacement de la motivation est d'autant plus général qu'il est souvent nécessaire; car ces associations si elles s'imposaient pourraient entraîner une restriction du sens; un «coucou» n'est pas seulement un oiseau au chant caractéristique; un «épicier» ne vend pas seulement des épices; le mot doit évoquer l'ensemble de la chose nommée et non pas le seul caractère motivant qui n'est pas souvent l'essentiel.

La motivation doit donc s'effacer au profit du sens car elle risque, dans le cas contraire, de le restreindre et même de l'altérer.

References:

1. Guiraud P. Les locutions françaises. — «Que sais-je?» P., Presses Universitaires de France, 1967, p. 7.
2. Guiraud P. La sémantique. — «Que sais-je?» P., Presses Universitaires de France, 1969, ch. I, p. 23–29.

La structuration sémantique et la structure lexicale du mot

Шодиева Ирода Одилевна, преподаватель
Бухарский инженерно-технологический институт (Узбекистан)

Shodiyeva Iroda Odilovna
Professeur français de la chaire des langues étrangères de l'institut ingénierie-tekhnologie de Boukhara (Ouzbékistan)

Dans les recherches lexicologiques, il est important de distinguer entre le sens lexical du mot dans le discours et la structure sémantique du mot dans la langue. Tous les deux forment l'objet d'étude de la sémasiologie qui en décrit des variantes lexico-sémantiques et les particularités de la distribution permettant d'identifier les formes équivalentes ou différentes d'après les contextes.

E. Benveniste, dans les extraits des problèmes de linguistique générale inclus dans ce chapitre, souligne l'importance du sens qu'il croit être une notion centrale de la langue. D'une part, l'auteur s'oppose à toutes les tentatives d'éviter, voire d'exclure, le sens des recherches linguistiques. D'autre part, il se prononce tout aussi résolument contre une séparation des notions de «forme» et de «sens»: elles sont indissolublement liées dans le fonctionnement de la langue.

Dans les fragments du livre de R. L. Wagner les vocabulaires français, le lecteur trouvera une explication claire, en termes de linguistique contemporaine, de plusieurs notions sémasiologiques; entre autres, dans le cas des mots polysémiques, celle du trait distinctif (ou démarcatif, ou différenciel) que, selon M. Wagner, l'on définit de préférence après avoir entrepris une délimitation des ensembles. L'auteur est évidemment pour l'étude de l'unité lexicale à partir des ensembles, associés étroitement, dans plusieurs cas, à des contextes historiques qui la conditionnent et aident à en comprendre le sens aussi bien que ses changements continus.

Comme son titre indique, le livre de P. Guiraud traite de sémantique. L'auteur s'assigne une tâche très large et ne limite pas son étude de l'aspect sémantique du mot à la perspective synchronique: il commence son ouvrage par les définitions nécessaires de notions fondamentales, telles que «signe», «signification», «sens», «concept», etc. pour passer ensuite à l'examen des formes et des causes possibles des changements sémantiques. Certains problèmes de sémantique structurale sont abordés par P. Guiraud dans un chapitre à part, à la fin duquel l'auteur propose une analyse assez détaillée de ce qu'il appelle «champ morpho-sémantique» avec, à titre d'exemple, le mot chat comme concept central de l'ensemble.

G. Mounin, dans Les problèmes théoriques de la traduction, soulève la question de la structuration du lexique. Il réfute l'idée simpliste de la notion «structure du lexique» et se propose d'y montrer trois niveaux qu'il appartient de ne pas confondre. Un autre thème, essentiel dans n'importe quelle étude sémantique et abordé dans le texte cité, concerne le sens lexical du mot et les rapports qu'entretient le sens avec la notion; alors G. Mounin emploie les termes de «dénota-

tion» et «connotation» que l'on retrouve aujourd'hui dans tout ouvrage de ce genre.

Un autre livre de G. Mounin dont nous publions les fragments ci-dessous, Clefs pour la sémantique, présente un développement clair, quoique élémentaire, sur des définitions importantes. Le lecteur y constatera qu'il convient d'opérer une délimitation nette entre la sémasiologie, science des procédés de la communication, et la sémantique, qui comprend à son tour deux parties: la sémasiologie (étude des significations en partant des mots), et l'onomasiologie (inventaire des dénominations). S'il ne met pas en cause l'importance de la sémantique comme science des significations linguistiques, G. Mounin réserve, par ailleurs, une place très modeste à la lexicologie, puisqu'il limite la tâche de celle-ci à l'élaboration des principes et des méthodes nécessaires dans les recherches lexicographiques; c'est ce qui nous paraît discutable.

En suivant fidèlement le concept saussurien de signe, G. Mounin définit les notions de référent, de signification, de sens, pour examiner ensuite le problème de structuration lexicale, ses possibilités et ses difficultés. L'auteur précise ce que l'on a en vue quand on parle de structurer le lexique: il s'agit d'établir les règles d'organisation des significations, règles qui ne sont pas signalées par les formes grammaticales. G. Mounin passe en revue des structurations formelles, distributionnelles, conceptuelles, etc. et il illustre finalement ses idées à l'aide d'un exemple concret: le système de dénomination des animaux domestiques.

La motivation doit donc s'effacer au profit du sens car elle risque, dans le cas contraire, de le restreindre et même de l'altérer.

La locution est un signe à la fois arbitraire et motivé, ce qui constitue un véritable paradoxe des formes idiomatiques et leur confère leur originalité. Arbitraire dans la mesure où l'image qui est à l'origine de la locution et qui en motive le sens tend à s'obscurcir; ceci est un phénomène général: gêner c'est d'abord 'torturer' [...], puis cette métaphore a fini par s'effacer et le sens du mot est devenu conventionnel; il en est de même d'expressions comme: sans coup férir, être aux abois, etc.

Cependant, il est dans la nature des locutions de retenir leur motivation, car les mots qui la composent, bien que formant une unité, gardent une certaine autonomie, et continuent à évoquer des images qui leur sont propres; ainsi le sens est clairement motivé dans: tenir le gouvernail, tondre un œuf, lever un lièvre; mais dans la plupart des cas, l'image libérée par la locution s'actualise sans révéler le lien sémantique qui est à la base des valeurs par-

ticulières de l'expression; pourquoi reprendre du poil de la bête ou mettre en coupe réglée, c'est ce que ne sentent pas la grande majorité des locuteurs; une image leur apparaît bien, mais non pas la valeur qui constitue la motivation elle-même.

1. L'exemple de baisser pavillon 'céder' — l'expression se laisse décomposer dans les articulations suivantes: 1 Amener un insigne fixé en haut d'un mât (sens de base);

2. Abaisser le pavillon par déférence ou par force; soit qu'on salue un navire, soit qu'on se rende dans un combat naval (acception technique);

3. Céder avant une intimidation (valeur métaphorique). Nous pouvons ignorer le sens 1 et le sens 2, ne sachant pas

ce qu'est un pavillon, et le sens 3 est alors immotivé baisser pavillon n'étant qu'une forme signifiant 'céder'. Nous pouvons connaître le sens 2 tout en ignorant le sens 1 et la forme est alors semi-motivée; nous y reconnaissons une métaphore maritime, mais en ignorant toujours ce qu'est un pavillon. Nous pouvons connaître le sens 1 et ignorer le sens 2 et la forme est encore semi-motivée, puisque nous ne savons pas pourquoi baisser un pavillon signifie 'céder'.

Mais dans tous les cas, l'image ou les images absentes ne sont jamais complètement effacées; alors que la forme cheval, signe arbitraire, ne dit rien en dehors de son sens, baisser pavillon évoque toujours quelque image, vraie ou fausse, d'un objet qu'on abaisse.

Characters in fiction

Yusupova Shakhida Batirovna, senior teacher
Bukhara engineering-technological institute

Юсупова Шахида Батировна, преподаватель
Бухарский инженерно-технологический институт (Узбекистан)

Characters are the people in fictional narratives. As readers, we come to care about fictional characters; the imaginary people that write create, sometimes identifying with them, sometimes judging them. Indeed, if one reason we read stories is to find out what happens (to see how the plot works out an equally compelling reason is to follow the fortunes of the characters. Plot and character, in fact, are inseparable; we are often less concerned with "what happened" than with "What happened to him or to her". We want to know not just "how did it work out", but "how did it work out of them?"

Well-wrought fictional characters come alive for us while we read. And they are real enough to live in our memories long after their stories have ended. We might say that fictional characters possess the kind of reality that dreams have, a reality no less intense for being imagined. Although fictional characters cannot step out of the pages of their stories, we grant them a kind of reality equivalent to if not identical with our own. In doing so we make an implied contract with the writer so suspend our disbelief that his or her stories "Just a story", an instead take what happens as if it were real. When we grant fiction this kind of reality, we permit ourselves to be caught up in the life of the story and its characters, perhaps to the point of allowing our own lives to be affected by them.

In short, we approach fictional characters with the same concerns with which we approach people. We need to be alert for how we are to take them, for what we are to make of them, and we need to see how they may reflect our own experience. We need to observe their actions, to listen to *what* they say and *how* they say it, to notice how they relate to other characters and how other characters respond to them, especially to what they say about each other. To make inferences about

characters, we look for connections, for links and clues to their function and significance in the story. In analyzing a character or characters' relationships (and fictional characters almost always exist in relation to one another) we relate one act, one speech, one physical detail to another until we understand the character.

Characters in fiction can be conveniently classified as *major* and *minor*, *static* and *dynamic*

A *major character* is an important figure at the center of the story's action or theme. Usually a character's status as major or minor is clear. On occasion, however, not one but two characters may dominate a story, their relationship being what matters most. In Luigi Pirandello's "War", for example, no single character dominates the story the way Emily Grierson dominates William Faulkner's "A Rose for Emily" or the narrator of "Araby" dominates James Joyce's story.

The major character is sometimes called a *protagonist* whose conflict with an *antagonist* may spark the story's conflict. *Protagonist*—the main character, or "hero/heroine", of a plot. *Antagonist* — a character or force which opposes the main character, or protagonist, in a plot. Supporting the major character are one or more secondary or *minor characters* whose function is partly to illuminate the major characters. Minor characters are often *static* or unchanging; they remain the same from the beginning of a work to the end. *Dynamic characters*, on the other hand, exhibit some kind of change — of attitude, or purpose, of behavior as the story progresses. We should be careful not to automatically equate major characters with dynamic ones or minor characters with static ones. For example, Emily Grierson,

the major character in "A Rose for Emily", is as static as the minor characters Richards and Brently Mallard in Kate Chopin's "The Story of an Hour", whose major character, Mrs. Mallard, undergoes significant changes as the story unfolds.

Into the story setting the author places characters those who are involved in the action and those around whom the story revolves. Character development in stories is a complex process. Authors create characters in very specific ways: by the way in which the characters are described in text, by what the characters say, do, think, and by what other characters in the story say about them.

Characterization is crucial dimension of literature. For example: Folktales and fairy tales tend to have stock figures whose characters are "flat" and who simply symbolize good and evil: cruel stepmother, or generous king. Characterization is the means by which writers present and reveal character. We look first at the way James Joyce characterizes Mrs. Mooney, a major character, in "The Boarding House":

"Mrs. Mooney was a butcher's daughter. She was a woman who was quite able to keep things to herself: a determined woman. She had married her father's foreman and opened a butcher's shop near Spring Gardens."

The method of characterization is narrative description with explicit judgment. We are given facts (she was a butcher's daughter) and interpretive comment (she was... a determined woman). From both fact and comment we derive an impression of a strong woman, one who can take care of herself. As a butcher's daughter, she does not stand high on the social ladder. The initial impression is confirmed when we later discover seems, that after her husband had become an alcoholic, had ruined his business, and had gone after Mrs. Mooney with a meat cleaver, she left him and opened a boarding house to support herself and her two children. When the narrator informs us that "she governed the house cunningly and firmly," and when he calls her "a shrewd judge", we come to share his respect for Mrs. Mooney's abilities.

The narrator's view of Mrs. Mooney, however, is not one of unqualified admiration.

Throughout "The Boarding House", Joyce characterizes Mrs. Mooney by means of narrative description with explicit judgment. In introducing Polly he varies the technique:

Polly Mooney, the Madam's daughter, would also sing. She sang:

I'm a... naughty girl.
You needn't sham.
You know I am.

Polly sings this seductive verse, presumably with her mother's approval. The implications of the song, coupled

with other descriptive details about Polly, serve to characterize her. Unlike her mother, whose character is presented directly through narrative description with explicit judgment, Polly is characterized initially by means of narrative description with implied judgment: "Polly was a slim girl of nineteen; she had light soft hair and a small full mouth." The crucial detail is the full mouth, which suggests sensuality. Moreover, Joyce's narrator further embellishes Polly's description with the information that "her eyes ... had a habit of glancing upwards when she spoke with anyone, which made her look like a little perverse "madonna". "Madonna", of course, is a word that sounds like *madam*, but is different in connotation. Polly is associated with innocence and holiness while also being called "perverse", a contradiction of the Madonna image.

Joyce uses two additional; devices of characterization in this story: he reveals a character's state of mind through surface details (the fogging of Bob Doran's glasses and the shaking of his hand while he attempts unsuccessfully to shave); he also reveals characters by letting us enter their consciousness, telling us what they think and feel.

Jack Mooney, the only other character of significance (and of minor significance at that) functions partly as a foil, or opposite, to Bob Doran is serious, quite and timid, Jack Mooney is boisterous and somewhat belligerent. Doran is mild mannered with a slight physique; Jack Mooney is solidly built and pugnacious. Jack, it also provides one of the reasons Doran agrees to marry Polly. Doran remembers, quite vividly, how Jack Mooney had once shouted that if anybody tried to get fresh with Polly, Jack would "bloody well put his teeth down his throat, so he would". (By the way, how Joyce captures Jack's manner of speaking in this little outburst of remembered dialogue).

Other forms of literature however, need characters that are well rounded, believable and realistic. These are the people (or animals or things) whom people come to love or hate, admire or pity, laugh at or cry with. As in the case of setting, well developed story characters behave with consistency and authenticity.

Just as element of tone, mood, style, point of view are all closely related in that authors create these elements through the use of language, so are the major literary elements of setting, characterization, plot, and theme closely woven together in a story. The time and place of the setting shape the characters and direct the actions. By their actions in the plot, characters achieve a depth of personality. All four elements create story unity. By synthesizing these elements skilled authors create stories that constitute the field of literature for people.

References:

1. Aston, Elaine, and George Savona. 1991. *Theatre as Sign-System: A Semiotics of Text and Performance*. London and New York: Routledge.
2. Pringle, David. 1987. *Imaginary People: A Who's Who of Modern Fictional Characters*. London: Grafton.
3. The McGraw Hill, Gilbert H. Muller, John Williams. *Introduction to Literature*. Second Edition. 1995.

4. The McGraw Hill. Robert DiYanni, Kraft Rompt. Book of Fiction. 1995.
5. Goring, Rosemary, ed. 1994. Larousse Dictionary of Literary Characters. Edinburgh and New York: Larousse.

Научное обоснование актуальности совершенствования деятельности по формированию резерва для командирования в регионы со сложной социально-политической обстановкой

Ядута Андрей Валерьевич, аспирант
Одинцовский гуманитарный университет (Московская обл.)

В последние годы актуализировалась проблема пограничной безопасности Российской Федерации. Это связано с тем, что значительные по протяженности участки современной государственной границы во времена Советского Союза были внутригосударственными границами, и их полноценное обустройство до сих пор не завершено. При этом, ряд приграничных государств по отношению к Российской Федерации настроены недружелюбно. На Коллегии ФСБ России, Директор Службы генерал-армии А. В. Бортников отметил, что оперативная обстановка обостряется [3]. События, происходящие на российско-украинской границе, планы по усилению группировки блока НАТО в странах Восточной Европы, агрессивные действия ИГИЛ — тому подтверждение. Силовые структуры Российской Федерации могут быть вовлечены в конфликт в случае возникновения серьезных вооруженных инцидентов на границах России, особенно если будет иметь место угроза жизни гражданам России в Республике Южная Осетия и Республике Абхазия, русскоязычному населению Республики Украина, прибалтийских государств, непризнанной Приднестровской молдавской республики и т.п.

В текущих условиях одним из важнейших направлений совершенствования системы управления персоналом силовых структур становится работа по формированию резерва для командирования в регионы со сложной социально-политической обстановкой (далее — резерв командирования). Ее основной задачей является формирование у сотрудников силовых ведомств таких психологических качеств, профессиональных знаний, навыков и умений, которые будут способствовать эффективному выполнению поставленных задач в сложных условиях, в том числе и с риском для жизни.

С учетом сложившейся практики качество кадрового комплектования во многом определяется уровнем специальной, оперативно-боевой и психологической подготовки военнослужащих. Поэтому создаются специальные системы формирования резерва командирования. Данная задача является стратегически важной. Эффективное выполнение поставленных задач на фоне общественно-политической обстановки как в мире, так и в Российской Федерации, невозможно без создания эффективного

механизма подготовки кадров и развития их потенциала, научной проработки методов кадрового обеспечения.

Целью данной работы является обоснование актуальности совершенствования деятельности по формированию резерва для командирования в регионы со сложной социально-политической обстановкой.

В настоящее время данная проблема не имеет комплексного изучения применительно к новым условиям деятельности, ее решение не обеспечено необходимыми, отвечающими современным требованиям, нормативно-методическими и аналитическими материалами, соответствующими стремительно развивающейся ситуации в проблемных районах. Недостаточная изученность механизма управления резервом командирования в современных условиях приводит к тому, что потребности подразделений, выполняющих специфические задачи, в человеческих ресурсах полностью не удовлетворяются, что снижает эффективность их работы. Нередко руководящий состав недооценивает объективную необходимость достижения поставленных целей в работе с резервом командирования. В некоторых случаях нет взаимодействия между функциональными подразделениями и кадровыми органами, не созданы единые модели диагностики и подготовки кандидатов на включение в резерв командирования.

Очевидно, что содержание, формы и методы служебной деятельности подразделений, дислоцированных в регионах со сложной социально-политической обстановкой, реализуются с учетом текущей обстановки, социально-экономических, природно-географических и других факторов, а также потенциальных угроз безопасности жизненно важным интересам личности, общества и государства.

Понятие «социально-политическая обстановка» часто звучит из уст политических и общественных деятелей, упоминается в средствах массовой информации, характеризуя состояние безопасности того или иного субъекта. Для понимания практического значения этого понятия целесообразно кратко напомнить основные теоретические положения о социально-политической обстановке.

Исходное понятие «обстановка» означает состояние, характер условий и совокупность факторов производства, значение, место и роль интересов политических сил, во-

енных, представителей деловых кругов, общественных лидеров в конкурентной борьбе. В конкретном территориальном смысле под обстановкой понимается расстановка политических, экономических и военно-стратегических сил на международной арене, в регионе, в отдельном государстве, организации и т.д. на определенный момент времени [7].

В «Кратком словаре по социологии» под социальной обстановкой понимается совокупность условий, в которые включены субъект и объект социальной деятельности и которые оказывают влияние на эту деятельность» [4, с. 203].

«Политический словарь нашего времени» дает понятие политической обстановки как совокупности объективных и субъективных условий политической деятельности в данный конкретный момент [6, с. 341].

Таким образом, социально-политическая обстановка — это сложное понятие, состоящее из элементов как политической, так и социальной обстановок в том или ином обществе или регионе. Отношения между вовлеченными в политический процесс социальными группами формируются при посредстве широкого круга факторов экономического, социального, политического, культурного и иных порядков.

В зависимости от характера влияния различного рода факторов на специфику служебной деятельности военнослужащих исследователи выделяют следующие две группы факторов: базовые (определяющие характер и динамику обстановки в регионе) и производные (обусловленные содержанием служебной деятельности).

Наряду с указанными, существенное влияние на психику военнослужащих оказывают и другие психотравмирующие факторы, которые в большей или меньшей степени характерны для деятельности конкретного подразделения: визуального (разрушение зданий; огонь, пожары, взрывы; вид трупов, раненных, пострадавших), аудиального (грохот, рев, сотрясения, падения и т.п.) и интерактивного ряда (смерть товарищей, контакт с ранеными и получившими увечья и т.п.).

Кроме того, в качестве стресс-факторов могут выступать: попытки формирования негативного общественного мнения в отношении участников контртеррористической операции посредством искаженного освещения их деятельности в средствах массовой информации; нездоровый морально-психологический климат в подразделении; психофизиологическое утомление; нерешенность социально-бытовых вопросов в семье до убытия военнослужащего в командировку.

Деятельность военнослужащих в такой обстановке сопряжена со значительной эмоционально-волевой нагрузкой и психофизиологическим перенапряжением, которое требует от них высокого уровня психологической подготовленности и готовности к действиям, а также устойчивости к воздействию неблагоприятных факторов.

Готовность военнослужащих к деятельности в условиях постоянного воздействия негативных факторов

должна формироваться в процессе их подготовки, которая должна способствовать формированию эмоционально-волевых качеств личности, находчивости, решимости, способности к проявлению инициативы и готовности идти на разумный риск. Особенно высоки эти требования к военнослужащим, назначаемым на руководящие должности. Они обязаны не только уметь адекватно оценивать обстановку и принимать обоснованные решения, а также ставить задачи подчиненным и умело руководить ими, но и обладать навыками разрешения возможных конфликтных ситуаций.

Именно отсутствие в подразделениях систематической работы по формированию резерва командирования может привести к дефициту человеческих ресурсов, готовых к командированию для выполнения непростых задач в регионах со сложной социально-политической обстановкой.

Из вышесказанного следует, что формирование действенного резерва в регионы со сложной социально-политической обстановкой возможно только при условии формирования готовности к выполнению профессиональных задач у военнослужащих, включенных в данный резерв.

Показателями готовности военнослужащего к деятельности в сложной социально-политической обстановке являются его умение в любых условиях службы владеть собой, проявлять самообладание и выдержку, преодолевать трудности, восстанавливать душевное равновесие и уверенно действовать при выполнении поставленных задач. Степень формирования этих качеств во многом зависит от меняющихся психофизиологических особенностей личности (возбудимости, эмоциональной реактивности, тревожности, устойчивости к риску, уравновешенности нервных процессов и др.), а также уровня необходимых специальных знаний, навыков и умений.

Изучение научной литературы позволяет утверждать, что отдельные аспекты, составляющие содержание проблемы формирования резерва в регионы со сложной социально-политической обстановкой подвергались изучению отечественными исследователями.

По мнению Крикунова К.Н., готовность к деятельности в условиях чрезвычайных ситуаций рассматривается как интегративное качество личности, характеризующее ее умения и стремление выполнять задачи, направленные на локализацию зон чрезвычайной ситуации, прекращения действия характерных для них опасных факторов, спасение жизни и сохранение здоровья людей, снижение размеров ущерба окружающей природной среде и материальных потерь.

При этом содержательными компонентами данного качества являются: технологический, медицинский, психологический и физический. К структурным компонентам данного качества автор относит осведомленность, сознательность и действенность [5, с. 10].

Несколько иначе излагает проблему формирования готовности к действиям в чрезвычайных ситуациях Ситка И.В. Он рассматривает готовность к действиям

в чрезвычайных ситуациях применительно к профессиональной деятельности учителя. По мнению автора готовность учителя к действиям в чрезвычайных ситуациях отражает его способность принимать решения в условиях представляющих угрозу жизни школьников направлена на повышение их безопасности минимизацию рисков в чрезвычайных ситуациях с элементами информационной неопределенности, помех, неожиданных препятствий; предполагает умение организовывать совместные, согласованные действия группы школьников при попадании в чрезвычайные ситуации для оказания само- и взаимопомощи [7, с. 11].

Готовность будущего учителя к действиям в чрезвычайных ситуациях включает комплекс теоретических знаний в области безопасности жизнедеятельности школьников, умение действовать в условиях, представляющих опасность для жизни школьников, психологическую готовность к оперативному принятию решений.

Попытка структурировать понятие готовности специалиста к профессиональной деятельности предпринята Александровым Д. Г. Он выделяет взаимосвязанные структурные компоненты мотивационного (позитивное отношение к профессиональной деятельности), когнитивного (совокупность необходимых в профессии знаний общих и специальных) и деятельностного (организаторские и коммуникативные умения), выражающиеся в умении человека активизировать жизнедеятельность коллектива на основе современных социально-педагогических технологий [1, с. 11–12].

В тоже время, модель формирования готовности к профессиональной деятельности, являясь технологически действенной основой, позволяет рассматривать процесс достижения результатов как целостный многоплановый, проявляющийся в различных видах занятий, повседневных отношений и в личностном развитии субъекта профессиональной деятельности, базируется на принципах целостности, завершенности, согласованности, взаимообусловленности и взаимоподчиненности, отражает динамику данного процесса и включает целевой, функциональный и содержательный аспекты формирования готовности будущих специалистов к профессии.

Алферов А. М., в свою очередь, дает понятие готовности выпускников вузов технического профиля как неотъемлемой составной части готовности выпускников к дальнейшему труду, которая является степенью сформированности совокупности их специфических способностей, обеспечивающих достижение требуемых результатов профессиональной деятельности [2, с. 11].

При этом программа формирования готовности выпускников включает в себя исследовательское формиро-

вание готовности к выполнению задач профессиональной деятельности, выполнению обязанностей на первичных должностях.

Говоря о готовности военных специалистов к разрешению конфликтных ситуаций, Устинов И. Ю. отмечает, что требованиям общества и профессиональных военных структур отвечает специалист не только имеющий определенную систему знаний, но и реализовавший личностный потенциал в достаточно высокой степени, т.е. имеющий навыки работы в стрессовых ситуациях, ситуациях личного и делового прессинга, умеющий руководить подчиненными и организовать учебно-воспитательных процесс, разрешать конфликтные ситуации, легко адаптирующийся к новым обстоятельствам активный и инициативный, способный к дальнейшему развитию и стремящийся к самосовершенствованию [8, с. 17].

При этом под готовностью военного специалиста к разрешению конфликтных ситуаций понимается интегрированное качество, включающее уровень овладения им конфликтологическими знаниями, умениями, навыками профессиональной деятельности, а также степень сформированности необходимых личностных качеств, позволяющих ему выполнять определенные профессиональные функции в ситуациях межличностного конфликта субъектов учебно-воспитательного процесса, боевой деятельности подразделения [8, с. 35].

Проведенный анализ показывает, что при всем многообразии подходов, исследователи, изучающие аспекты формирования готовности к предстоящей деятельности, концентрируют внимание на таких основных структурных блоках, как: необходимый комплекс теоретических знаний, умение действовать в экстремальных условиях, психологическую готовность к оперативному принятию решений.

Рассмотренные подходы затрагивают отдельные элементы механизма подготовки кадров для действий в неблагоприятных условиях. По мнению автора, необходима выработка комплексного подхода к данной проблеме, охватывающего все разнообразие составляющих ее элементов.

Таким образом, сложность и многообразие проблем технологии формирования резерва для командирования в регионы со сложной социально-политической обстановкой определяют актуальность данной темы. Проведенный в статье анализ данных свидетельствует о том, что в сущностном отношении формирование резерва командирования является важнейшим механизмом реализации кадровой политики субъекта управления, позволяющим своевременно в необходимом количестве и с требуемым качеством воспроизводить, развивать и рационально использовать кадры для достижения целей и решения задач, стоящих перед силовыми структурами.

Литература:

1. Александров, Д. Г. Социально-педагогические условия формирования готовности будущих офицеров к профессиональной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Александров Дмитрий Геннадьевич. — Нижний Новгород, 2005. — 149 с.

2. Алферов, А. М. Формирование готовности военных инженеров к профессиональной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Алферов Алексей Михайлович. — Нижний Новгород, 2005. — 190 с.
3. Коллегия ФСБ под знаком Украины // Независимая газета: ежедн. интернет-изд. 2014. 8 апр. — Режим доступа: http://www.ng.ru/politics/2014-04-08/3_fsb.html.
4. Краткий словарь по социологии / П. Д. Павленок. М.: Инфра-М, 2000. — 270 с.
5. Крикунов, К. Н. Формирование готовности студентов инженерных специальностей к деятельности в условиях чрезвычайных ситуаций: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Крикунов Константин Николаевич. — Южно-Уральск, 2007. — 192 с.
6. Политический словарь нашего времени / В. В. Федоров. М.: ЦСП, 2006. — 456 с.
7. Ситка, И. В. Формирование у будущих учителей готовности к действиям в чрезвычайных ситуациях на основе ситуационного моделирования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ситка Игорь Васильевич. — Чебоксары, 2011. — 184 с.
8. Устинов, И. Ю. Психолого-педагогические условия формирования готовности военных специалистов к разрешению конфликтных ситуаций: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08, 13.00.01 / Устинов Игорь Юрьевич. — Воронеж, 2005. — 246 с.

Молодой ученый

Международный научный журнал
Выходит два раза в месяц

№ 7 (111) / 2016

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор:

Ахметов И. Г.

Члены редакционной коллегии:

Ахметова М. Н.
Иванова Ю. В.
Каленский А. В.
Куташов В. А.
Лактионов К. С.
Сараева Н. М.
Авдеюк О. А.
Айдаров О. Т.
Алиева Т. И.
Ахметова В. В.
Брезгин В. С.
Данилов О. Е.
Дёмин А. В.
Дядюн К. В.
Желнова К. В.
Жуйкова Т. П.
Жураев Х. О.
Игнатова М. А.
Коварда В. В.
Комогорцев М. Г.
Котляров А. В.
Кузьмина В. М.
Кучерявенко С. А.
Лескова Е. В.
Макеева И. А.
Матвиенко Е. В.
Матроскина Т. В.
Матусевич М. С.
Мусаева У. А.
Насимов М. О.
Прончев Г. Б.
Семахин А. М.
Сенцов А. Э.
Сенюшкин Н. С.
Титова Е. И.
Ткаченко И. Г.
Фозилов С. Ф.
Яхина А. С.
Ячинова С. Н.

Международный редакционный совет:

Айрян З. Г. (Армения)
Арошидзе П. Л. (Грузия)
Атаев З. В. (Россия)
Ахмеденов К. М. (Казахстан)
Бидова Б. Б. (Россия)
Борисов В. В. (Украина)
Велковска Г. Ц. (Болгария)
Гайич Т. (Сербия)
Данатаров А. (Туркменистан)
Данилов А. М. (Россия)
Демидов А. А. (Россия)
Досманбетова З. Р. (Казахстан)
Ешиев А. М. (Кыргызстан)
Жолдошев С. Т. (Кыргызстан)
Игиснинов Н. С. (Казахстан)
Кадыров К. Б. (Узбекистан)
Кайгородов И. Б. (Бразилия)
Каленский А. В. (Россия)
Козырева О. А. (Россия)
Колпак Е. П. (Россия)
Куташов В. А. (Россия)
Лю Цзюань (Китай)
Малес Л. В. (Украина)
Нагервадзе М. А. (Грузия)
Прокопьев Н. Я. (Россия)
Прокофьева М. А. (Казахстан)
Рахматуллин Р. Ю. (Россия)
Ребезов М. Б. (Россия)
Сорока Ю. Г. (Украина)
Узаков Г. Н. (Узбекистан)
Хоналиев Н. Х. (Таджикистан)
Хоссейни А. (Иран)
Шарипов А. К. (Казахстан)

Руководитель редакционного отдела: Кайнова Г. А.
Ответственные редакторы: Осянина Е. И., Вейса Л. Н.

Художник: Шишков Е. А.

Верстка: Бурьянов П. Я., Голубцов М. В.

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.

При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Материалы публикуются в авторской редакции.

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

почтовый: 420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231;

фактический: 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

E-mail: info@moluch.ru; <http://www.moluch.ru/>

Учредитель и издатель:

ООО «Издательство Молодой ученый»

ISSN 2072-0297

Подписано в печать 26.04.2016. Тираж 500 экз.

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, 25