

ISSN 2072-0297



# МОЛОДОЙ<sup>®</sup> УЧЁНЫЙ

международный научный журнал



**19**  
2017  
Часть IV

16+

ISSN 2072-0297

# МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

Международный научный журнал

Выходит еженедельно

№ 19 (153) / 2017

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

Абдрасилов Турганбай Курманбаевич, доктор философии (PhD) по философским наукам

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

Калдыбай Кайнар Калдыбайулы, доктор философии (PhD) по философским наукам

Кенесов Асхат Алмасович, кандидат политических наук

Коварда Владимир Васильевич, кандидат физико-математических наук

Комогорцев Максим Геннадьевич, кандидат технических наук

Котляров Алексей Васильевич, кандидат геолого-минералогических наук

Кузьмина Виолетта Михайловна, кандидат исторических наук, кандидат психологических наук

Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам

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

Паридинова Ботагоз Жаппаровна, магистр философии

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

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 размещается и индексируется на портале eLIBRARY.RU, на момент выхода номера в свет журнал не входит в РИНЦ.

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

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.

**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 Бекмуратович, 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)

Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)

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, доктор 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)

Шуклина Зинаида Николаевна, доктор экономических наук (Россия)

**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, Майер Ольга Вячеславовна

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: 31.05.2017. Цена свободная.

Материалы публикуются в авторской редакции. Все права защищены.

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

---

---

**Н**а обложке изображен *Сергей Сергеевич Четвериков* (1880–1959 гг.), выдающийся советский биолог, основоположник эволюционной и популяционной генетики, связавший учение о наследственности с теорией эволюции Дарвина.

Четвериков родился в семье фабриканта-промышленника в Москве. Отец видел сына своим преемником в деле управления семейным предприятием — сукновальной фабрикой. Поэтому когда осенью 1897 года сын написал ему из Германии, куда батюшка направил его обучаться техническим наукам, что твердо решил стать профессором зоологии, фабрикант немало огорчился и отозвал сына обратно в Москву, однако разрешил поступать в Московский государственный университет, который Четвериков окончил в 1906 году.

Свое решение стать зоологом он реализовал. За годы обучения в университете Четвериков участвовал во многих экспедициях от Кольского полуострова до Средней Азии, открыл и описал несколько видов бабочек, изрядно пополнив свою выдающуюся коллекцию, которую начал собирать еще в детстве.

После окончания учебы он читал курсы и лекции по генетике, энтомологии, биометрии. Четвериков основал первую в России лабораторию генетики в Институте экспериментальной биологии.

В 1929 году Сергей Сергеевич был арестован по доносу и сослан в Свердловск. После нескольких лет ссылки

он перебрался во Владимир, а потом в Горький, где благодаря усилиям своих учеников занял пост заведующего кафедрой генетики и селекции. Долгие годы он трудился над адаптацией дубового шелкопряда к суровым северным условиям и вывел устойчивую породу, которая использовалась при производстве чесучи и парашютного шелка. В 1948 году после разгромной сессии ВАСХНИЛ он вместе с тремя сотнями других генетиков был уволен.

Уже много позже, после крушения «лысенковщины», за эту работу Четвериков был награжден орденом «Знак Почета» и медалью «За доблестный труд в Великой Отечественной войне».

Основополагающая статья его фундаментального труда «О некоторых моментах эволюционного процесса с точки зрения современной генетики» легла в основу новой дисциплины — генетики популяций. В этой статье Четвериков показал совместимость принципов генетики с теорией естественного отбора, заложил основы эволюционной генетики.

В 1959 году, перед самой кончиной, за вклад в развитие и укрепление эволюционного учения и генетики Сергей Сергеевич Четвериков был награжден почетной медалью «Планкетта Дарвина» (награждение проводила академия естественных наук «Леопольдина» в Германии). Эта медаль — гордость советской биологии.

*Екатерина Осянина,  
ответственный редактор*

---

---



## СОДЕРЖАНИЕ

### ПСИХОЛОГИЯ

- Завражнов В. В., Железнова Е. Д.**  
Социально-психологические аспекты развития ценностно-смысловой сферы личности в юношеском возрасте ..... 265
- Завражнов В. В., Железнова Е. Д.**  
Особенности агрессивного поведения подростков, воспитывающихся в условиях приюта.....267
- Завражнов В. В., Железнова Е. Д.**  
Социально-психологические аспекты профилактики девиантного поведения подростков ..... 269
- Завражнов В. В., Железнова Е. Д.**  
Возможности оптимизации межличностного общения подростков в условиях общеобразовательной школы..... 271
- Завражнов В. В., Железнова Е. Д.**  
Социально-психологические аспекты развития эмоционально-волевой сферы подростков из неблагополучных семей .....274
- Киселева С. Д.**  
Влияние характеристик личности на музыкальные предпочтения..... 276
- Корниенко А. В., Ерофеева В. Г.**  
Межкультурная сенситивность и этническая идентичность в поликультурной среде вуза ... 279
- Спирина Т. А., Горошко Е. А.**  
Трансформации этнической идентичности студенческой молодежи ..... 282

### ПЕДАГОГИКА

- Абдужабборова Ш. А.**  
Comparative study of the types of adverbial modifier of comparison in modern English and Uzbek ..... 285
- Ашурова Н. Р.**  
The role of project work in teaching English..... 286

- Баканова А. А.**  
Влияние народного урока (станка) на исполнительскую деятельность танцевального коллектива ..... 287
- Бережнев А. А.**  
Формирование конституционного правосознания у учащихся старших классов на уроках обществознания..... 289
- Grineva T., Rodjakina N.**  
Die Motivation der Lernaktivitäten der Kadetten in der Deutschstunde durch außerunterrichtliche Aktivitäten ..... 291
- Гусейнова С. Н.**  
Формирование логико-грамматических конструкций у детей с общим недоразвитием речи..... 293
- Джанибекова Н. А.**  
Ответственность семьи в формировании духовности и нравственности ребёнка ..... 295
- Долгова О. Н., Тяговская Е. Н.**  
Педагогический совет на тему: «Педагогическое мастерство преподавателя» ..... 296
- Зулфикорова А. Б.**  
Интерактивные методы обучения английскому языку в школе ..... 298
- Кочергина Е. С.**  
Дидактическое пособие «Юный пешеход» ..... 300
- Лозинская Н. В.**  
Роль воспитателя в создании условий для адаптации ребенка с ОВЗ в инклюзивной группе ДОО ..... 302
- Меженцева Г. Н., Яковлева Ю. И.**  
Особенности лексико-грамматического строя речи у младших школьников с задержкой психического развития ..... 304
- Мингбоева М. Н.**  
The innovative methods in teaching foreign languages..... 307

<b>Михеева А. В.</b> Формы внеклассной и внешкольной работы по иностранному языку ..... 308	<b>Русанова В. И., Резцова Т. М., Федина М. А.</b> Конспект познавательного занятия по ПДД в средней группе на тему «Наш город и его транспорт» .....327
<b>Мязина Т. А.</b> Развитие устной речи обучающихся на уроках литературы ..... 310	<b>Сидорова Е. Б.</b> Вводный опрос студентов первого курса ..... 329
<b>Нагайцева З. А.</b> Результаты эмпирического исследования духовно-нравственного развития личности младшего школьника .....313	<b>Сипягин В. А.</b> Подготовка к ЕГЭ по английскому языку: достижение метапредметных результатов ..... 334
<b>Никитенко П. А.</b> «Робофест» как способ организации соревновательной деятельности школьников, обучающихся в кружке «Робототехника»..... 315	<b>Tran T. T.</b> Organizing elementary education activities to develop pupils'capacity.....337
<b>Nurjabova D.S., Djumaeva G. A.</b> Improving of teaching technical English and using in scientific area in the technical universities ..... 318	<b>Чернова Г. В., Денисов Е. Н.</b> Медико-биологическое моделирование как способ формирования исследовательской компетенции на первой ступени высшего образования в медицинских вузах ..... 339
<b>Перекупка О. В.</b> Система индивидуальной работы классного руководителя с родителями обучающихся коррекционной школы..... 320	<b>Шиленко Г. К.</b> Коррекция произношения при сигматизме у детей дошкольного возраста .....341
<b>Петрова Е. В.</b> Педагогические условия развития произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста в дидактических играх ..... 323	<b>Щербакова Т. Н., Скуратовская М. Л.</b> Комплексная методика (игра) «Умные лапки»..... 343
<b>Протопопова Н. И.</b> Коррекционно-развивающее обучение на уроках географии в школе-интернате для детей с умственной отсталостью ..... 325	<b>Ядгарова А. А.</b> Особенности организации процесса изучения и внедрения педагогического опыта ..... 345

# ПСИХОЛОГИЯ

## Социально-психологические аспекты развития ценностно-смысловой сферы личности в юношеском возрасте

Завражнов Василий Владимирович, кандидат педагогических наук, доцент;

Железнова Екатерина Дмитриевна, студент

Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета имени Н. И. Лобачевского

Исследованию системы ценностей придается огромное значение как в психолого-педагогической науке, так и во многих других отраслях знания. Причина этого заключается в том, что жизненные ценности способствуют осмыслению окружающей действительности и позволяют определить свое отношение к ней. Также общепринятым является мнение, что жизненные ценности могут выступать причинами совершаемых поступков. Вместе с тем, несмотря на большое число исследований по проблеме ценностей единого подхода в психолого-педагогической науке не существует. Нет ясного понимания их природы и закономерностей изменения.

В юношеском возрасте система жизненных ценностей продолжает активно формироваться. Это выражается в поиске собственной жизненной позиции и смысла существования. Трудность заключается в том, что на данном этапе развития личности молодым людям очень сложно получить какую-либо поддержку, поскольку речь идет о личном выборе. Довольно распространенной является ситуация, когда юноши и девушки не имеют осмысленной цели в жизни и не смогли сформировать ценностного отношения к ней.

В настоящее время в психолого-педагогической науке активно развивается личностно-ориентированная парадигма образования, которая должна помочь решить указанные проблемы. Представителями данного направления являются А. Г. Асмолов, В. И. Слободчиков, Д. И. Фельдштейн, П. А. Шавир, И. С. Якиманский и др.).

Изучением проблемы ценностей в психолого-педагогической науке занимались К. А. Абульханова-Славская, Б. С. Братусь, А. В. Брушлинский, Л. С. Выготский, Д. Н. Завалишина, Е. А. Климов, Д. А. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и мн. др.

Однако, несмотря на большое количество исследований по данной проблеме, можно утверждать, что развитию ценностно-смысловой сферы личности в юношеском возрасте уделяется недостаточное внимание.

Ценность — любой объект (в т. ч. и идеальный), имеющий жизненно важное значение для субъекта (индивида,

группы, слоя, этноса). В широком понимании в качестве ценностей могут выступать не только абстрактные привлекательные смыслы или ситуативные ценности, но и стабильно важные для индивида конкретные материальные блага. В более узком значении принято говорить о ценностях как о духовных идеях, заключенных в понятиях, которые имеют высокую степень обобщения. Формируясь в сознании, эти ценности постигаются в ходе освоения культуры [3].

Жизненные ценности личности являются интегрированным понятием, которое рассматривается в различных отраслях знания. В настоящее время единого понимания проблемы ценностей не сложилось. Во многом это связано с широким кругом противоречий при объяснении природы и сущности ценностей.

Ряд авторов утверждают, что ценности, составляющие ядро личности человека, по природе своей социальны. Изучению роли общественно-социальных отношений в формировании ценностей личности посвящены работы Г. М. Андреевой, А. И. Донцова, Л. И. Анцыферовой, В. С. Мухиной, А. А. Бодалева и многих других исследователей. С точки зрения Л. И. Анцыферовой, направленность личности на определенные ценности или ценностные ориентации формирует общество. Именно общество предьявляет определенную систему ценностей, которые человек улавливает в процессе постоянного «обследования границ и содержания норм» и формирования их собственных, индивидуально-личностных эквивалентов. В. Г. Алексеева трактует определение ценностных ориентаций, как форму включения общественных ценностей в механизм деятельности и поведения личности, как ступень перехода ценностей общества в деятельность субъекта [1].

Рассматривая жизненные ценности, исследователи выделяют их регулятивную функцию. Однако, ученые считают, что свое поведение личность либо соотносит с иерархической системой ценностей, либо в регулятивном процессе задействована мотивационная сфера личности, которая также взаимодействует с иерархией ценностей. Усвоение

ценностей происходит в процессе социализации. При этом усвоенные ценности не представляют собой окончательной схемы поведения, а динамично развиваются в процессе взаимодействия личности и общества.

В психолого-педагогической науке используются и другие термины для описания механизма регуляции поведения — ценностные ориентации и установки. По мнению ученых необходимо разграничивать данные понятия и жизненные ценности, на основании того, что ценностные ориентации и установки определяют поведение в конкретных обстоятельствах в то время, как ценности являются предельно общим выражением значимости объектов и явлений окружающей действительности [4].

Юношеский возраст отличается рядом особенностей, которые оказывают влияние на эволюцию системы ценностей. В этом отношении наиболее важным событием данного возраста является необходимость участия в жизни общества. Это означает, что действия молодого человека должны соотноситься с ценностными ориентациями коллектива. Однако здесь возникает определенная трудность, поскольку система ценностей в юношеском возрасте еще не оформилась окончательно. Из-за продолжающегося формирования мировоззрения, ценностных ориентаций и установок молодые люди оказываются уязвимыми для различных стрессогенных факторов. Кризисные ситуации юношеского возраста могут преодолеваются более успешно при условии, что молодые люди определились с жизненной перспективой [2].

Социально-экономическая ситуация требует от молодежи умения ориентироваться в современных тенденциях. И хотя многие способы решения проблем не являются вполне верными, тем не менее, в юношеском возрасте личный выбор в сложных ситуациях делается чаще всего самостоятельно. По мнению исследователей, молодежь может выбирать различные жизненные пути: обучение в ВУЗе, поиск работы и служба в армии. Какой выбор будет сделан в юности, решение пойти в тот или иной конкретный ВУЗ зависит от направленности личности, доминирующих мотивов, основных жизненных ценностей. Поступление в ВУЗ в современных условиях предполагает наличие у студентов определенной личностной готовности к обучению, развитой системы ценностей. Однако, на практике дело обстоит иначе. Требуется доразвитие личности до необходимого возрастного уровня, развитие ценностно-смысловой сферы.

К направлениям деятельности педагога-психолога по развитию жизненных ценностей студентов относятся: создание необходимых условий для осуществления учебно-воспитательного процесса на основе гуманистических принципов, проведение работы со студентами и работа по введению в процесс обучения методов эффективного взаимодействия студентов и преподавателей. Групповая работа со студентами направлена на обеспечение передачи позитивного социального опыта. Для этого используются дискуссии, игры и метод социодрамы. Педагог-психолог может моделировать сложные ситуации, поведение

в которых предполагает ориентацию на определенные ценности. При индивидуальной работе педагог-психолог помогает студентам овладеть навыками взаимопонимания, сопереживания, самоанализа [5].

Как показала диагностика, студенты еще не вполне осознали личностной значимости многих жизненных ценностей. Так, например, студенты признают значимость таких ценностей как здоровье и любовь, но при этом не придают достаточного значения уверенности в себе и развитию. Также, отдельные ценности, определяющие отношение к обществу и профессии, такие как свобода, творчество и др. игнорируются студентами в качестве целей. Среди ценностей инструментов наибольшее значение имеют воспитанность и ответственность. Малое число выборов получили высокие запросы и нетерпимость к недостаткам других. Исследование показало, что по тесту смысловых ориентаций большинство испытуемых определилось с жизненной целью, также большая часть испытуемых уверена, что может изменить свою жизнь в соответствии с собственными желаниями. Изучение профессионально-ценностных ориентаций, также показывает, что испытуемые имеют проблемы в развитии жизненных ценностей. Так же наблюдается недостаточный уровень сформированности ценностных ориентаций по отношению к себе и к профессии. Причем, по отношению к профессии видно, что студенты еще не вполне определились с областью деятельности, что определяет низкий уровень сформированности ценностных ориентаций.

На основании данных диагностики была разработана программа психолого-педагогической помощи студентам в развитии ценностно-смысловой сферы личности. Цель программы — создание условий для осознания и совершенствования студентом системы ценностей и профессионально-ценностных ориентаций, необходимых для дальнейшего личностного развития и профессионального роста. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи: обеспечить студентов средствами осознания своих жизненных ценностей; повысить уровень осознания студентами значимости развития ценностных ориентаций для их деятельности; помочь студентам в развитии жизненных ценностей. Методологической основой программы послужили методические рекомендации Е. А. Климова, В. И. Слободчикова, А. К. Марковой, Л. М. Митиной.

Программа организуется в несколько этапов: ориентировочный (2 занятия); реконструктивный (5 занятий); закрепляющий (2 занятия). Каждый этап предполагает работу по основным блокам.

Таким образом, исследованию системы ценностей придается огромное значение как в психолого-педагогической науке, так и во многих других отраслях знания. В настоящее время единого понимания проблемы ценностей не сложилось. Во многом это связано с широким кругом противоречий при объяснении природы и сущности ценностей. Юношеский возраст отличается рядом особенностей, которые оказывают влияние на эволюцию системы ценно-



стей. В этом отношении наиболее важным событием данного возраста является необходимость участия в жизни общества. К направлениям деятельности педагога-психолога по развитию жизненных ценностей студентов относятся: создание необходимых условий для осуществления учебно-воспитательного процесса на основе гуманистических принципов, проведение работы со студентами и работа по введению в процесс обучения методов эффективного взаимодействия студентов и преподавателей. Диагности-

ческое исследование показало, что студенты еще не вполне осознали личностной значимости многих жизненных ценностей. На основании данных диагностики была разработана программа психолого-педагогической помощи студентам в развитии ценностно-смысловой сферы личности. Цель программы — создание условий для осознания и совершенствования студентом системы ценностей и профессионально-ценностных ориентаций, необходимых для дальнейшего личностного развития и профессионального роста.

#### Литература:

1. Алексеева, В. Г. Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности / В. Г. Алексеева // Психологический журнал. — 1984. — Т. 5. — № 5. — С. 44–48.
2. Зимняя, И. А. Педагогическая психология. / И. А. Зимняя. — М.: МПСИ, 2010. — 448 с.
3. Рапацевич, Е. С. Золотая книга педагога / под общ. ред. А. П. Астахова. — Минск: Современная школа, 2010. — 720 с.
4. Узнадзе, Д. Н. Экспериментальные основы психологии установки / Д. Н. Узнадзе. — М.: Наука, 1966. — 358 с.
5. Щелина, Т. Т. Духовно-ценностная ориентация социальных педагогов: монография / Т. Т. Щелина. — М.: МГПУ, 2006. — 385 с.

## Особенности агрессивного поведения подростков, воспитывающихся в условиях приюта

Завражнов Василий Владимирович, кандидат педагогических наук, доцент;  
Железнова Екатерина Дмитриевна, студент

Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета имени Н. И. Лобачевского

**А**грессивное поведение в условиях современного общества представляет собой серьезную социальную проблему. В настоящее время в обыденном понимании агрессивность считается стандартом поведения в сложных жизненных ситуациях, а также эффективным средством достижения поставленных целей. По этой причине образцы агрессивного поведения получают все большую распространенность.

Особенно остро проблема агрессивного поведения проявляется в подростковой среде. Многие нравственные нормы и ценности подростки осваивают не сразу, поэтому агрессивное поведение может создавать серьезные трудности в социальной адаптации ребенка подросткового возраста. В то же время проявления агрессивного поведения приводят к нарушению контактов подростка с окружающими, следствием чего является слабое развитие навыков межличностного взаимодействия. Однако подростковый возраст является оптимальным периодом для развития этих навыков, поэтому агрессивное поведение может приводить к сложностям в межличностных отношениях в будущем.

Подростки, воспитывающиеся в условиях социального приюта, подвергаются особому риску. Они практически лишены полноценного общения с близкими людьми, поэтому не имеют образцов позитивного поведения. Также часто от-

ношение окружающих к таким подросткам бывает особенно негативным, что служит еще одним фактором развития агрессивного поведения.

Изучением проблем агрессивного поведения подростков в условиях приюта занимались Э. Б. Абдуллин, Ю. Б. Алиев, Е. В. Гребенкин, Е. В. Змановская, Е. В. Николаева, Л. М. Семенюк, Т. П. Смирнова и ряд других. Исследования авторов позволяют утверждать, что в настоящий момент агрессивное поведение подростков в условиях приюта требует детального изучения.

В литературе агрессия понимается как мотивированное деструктивное поведение, направленное на причинение вреда другим. Типы агрессии выделяются на основании ее направленности, интенсивности, форм проявления. Агрессивное поведение возникает как результат агрессии и выражается в конкретных действиях, направленных на решение определенной проблемы. В зарубежной и отечественной психолого-педагогической науке сложилось множество подходов к определению сущности агрессивного поведения.

Наиболее ранним является подход З. Фрейда, который считал, что агрессивные проявления следует понимать как устойчивую готовность индивида к активным, разрушительным актам и действиям. При этом они часто выражают собой вытесненные малоосознаваемые пережи-

вания и представляют своеобразный клапан для выхода опасных желаний [6].

В работах А. Бандуры и Р. Уолтерса агрессивное поведение понимается как результат социального научения. Наиболее привычными проявлениями агрессии считаются конфликтность, злословие, давление, принуждение, негативное оценивание, угрозы или применение физической силы. Скрытые формы агрессии выражаются в уходе от контактов, бездействии с целью навредить кому-то, причинении вреда себе и самоубийстве [1].

По мнению Е. В. Змановской, важным аспектом агрессивного поведения является его волевая сторона. При этом в агрессивном действии имеются все формальные качества воли: целеустремленность, настойчивость, решительность, а в ряде случаев инициативность и смелость. Причина этого в том, что агрессия является результатом борьбы, а всякая борьба требует вышеназванных волевых качеств [3].

Общим для всех исследователей является понимание того, что данное поведение направлено на разрешение проблем, возникающих в результате взаимодействия личности в обществе. Агрессивному поведению сопутствуют не только действия, направленные на причинение вреда, но и психологические переживания гнева, раздражения. С учетом того, что агрессивное поведение может принимать патологические формы и затруднять развитие ребенка в подростковом возрасте, возникает необходимость его преодоления.

Особенности агрессивного поведения в подростковом возрасте зависят от ряда факторов. Наиболее значительным оказывается влияние микрогруппы, к которой принадлежит подросток. Наиболее важной группой для подростка является его семья, поэтому образцы агрессивного поведения значимых взрослых в семье усваиваются ребенком и воспроизводятся в отношениях с окружающими.

Г. П. Бочкарева выделяет характерные типы семей, в которых возможно возникновение агрессивного поведения подростков. К ним относятся семьи с неблагоприятной эмоциональной атмосферой, где родители не только равнодушны, но и грубы, неуважительны по отношению к своим детям.

Семьи, в которых отсутствуют эмоциональные контакты между ее членами, безразличны к потребностям ребенка при внешней благополучности отношений. Ребенок в таких случаях стремится найти эмоционально значимые отношения вне семьи.

Семьи с нездоровой нравственной атмосферой, где ребенку прививаются социально нежелательные потребности и интересы, он вовлекается в аморальный образ жизни [4].

Подростки, воспитывающиеся в условиях приюта, чаще всего попадают туда из неблагополучных семей, а, следовательно, они уже знакомы с примерами агрессивного поведения. По мере взросления подростка влияние семьи ослабляется и возрастает влияние группы сверстников, в которой подросток также может проявлять агрессивное поведение, если этого требуют нормы и ценности группы.

Агрессивное поведение подростков в приюте может определяться специфическим характером социальной ситуации, в которой оказывается подросток. Данная ситуация характеризуется следующими показателями: особый социальный статус ребенка, никто им не интересуется, он никому не нужен; ориентировка на официально принятые нормативы, которые изменить нельзя, но они категоричные и односторонние; наличие у большинства воспитанников отклонений в состоянии здоровья и психического развития; дефицит индивидуального общения; ограничение социальной активности; принудительный характер общения со сверстниками; скудный выбор образцов для подражания; неуверенность в себе, своем будущем, агрессия по отношению к внешнему миру [7].

Соответственно, подростки, проявляющие агрессию, отличаются несформированностью нравственных представлений, малым кругом интересов и озлобленностью против сверстников и взрослых.

Возможности психолого-педагогической помощи подросткам с агрессивным поведением в условиях приюта заключаются в проведении просветительской и профилактической работы.

Задача психолого-педагогического просвещения заключается в знакомстве педагогов и работников учреждений интернатного типа с основными закономерностями и условиями благоприятного психического развития подростка, сформировать потребность в расширении психолого-педагогических знаний, желание использовать их в работе с подростком или в интересах развития собственной личности.

Психолого-педагогическая профилактика направлена на сохранение, укрепление и развитие психологического здоровья ребенка на всех этапах его развития. В зависимости от сложности ситуации развития подростка и личностных особенностей детей выделяют первичную, вторичную и третичную профилактику.

Для оказания конкретных мер помощи подросткам с агрессивным поведением используются диагностическая и коррекционно-развивающая деятельность. Задача психодиагностики — дать информацию об индивидуально психических особенностях подростков и межличностных отношениях, которая была бы полезна им самим и тем, кто с ними работает. Коррекционно-развивающая работа направлена на преодоление агрессивного поведения подростков. Для этого можно использовать такие формы помощи, как установление доверительных отношений с ребенком, индивидуальные и групповые тренинги, привлечение подростка к социально одобряемой деятельности [2,5].

Таким образом, агрессивное поведение в условиях современного общества представляет собой серьезную социальную проблему. Данное поведение направлено на разрешение проблем, возникающих в результате взаимодействия личности в обществе. Агрессивному поведению сопутствуют не только действия, направленные на причинение вреда, но и психологические переживания

гнева, раздражения. Особенности агрессивного поведения в подростковом возрасте зависят от ряда факторов. Наиболее значительным оказывается влияние микрогруппы, к которой принадлежит подросток. Наиболее важной группой для подростка является его семья, поэтому образцы агрессивного поведения значимых взрослых в семье усваиваются ребенком и воспроизводятся в отношениях с окружающими. Подростки, воспитывающиеся в условиях приюта, чаще всего попадают туда из неблагополучных семей, а, следовательно, они уже знакомы с примерами агрессивного поведения. По мере взросле-

ния подростка влияние семьи ослабляется и возрастает влияние группы сверстников, в которой подросток также может проявлять агрессивное поведение, если этого требуют нормы и ценности группы. Подростки, проявляющие агрессию, отличаются несформированностью нравственных представлений, малым кругом интересов и озлобленностью против сверстников и взрослых. Возможности психолого-педагогической помощи подросткам с агрессивным поведением в условиях приюта заключаются в проведении диагностической, просветительской профилактической и коррекционно-развивающей работы.

#### Литература:

1. Бандура, А. Подростковая агрессия. / А. Бандура, Р. Уолтерс. — М.: ТЦ «Сфера», 2008. — 739 с.
2. Горшкова, Е. А. Педагогическая диагностика учащихся старших классов при организации реабилитационной работы. / Е. А. Горшкова. — Москва & Архангельск, 2009. — 350 с.
3. Змановская, Е. В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): Учеб пособие для студ высш учеб заведений. / Е. В. Змановская — М.: Издательский центр «Академия», 2010. — 228 с.
4. Иванова, Л. Ю. Агрессивность, жестокость и отношения старшеклассников к их проявлениям. / Л. Ю. Иванова. — Москва & Архангельск, 2007. — 470 с.
5. Семенюк, Л. М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции. / Л. М. Семенюк. — М.: Просвещение, 2003. — 367 с.
6. Фрейд, З. Введение в психоанализ: Лекции. / З. Фрейд. — М.: Гуманит издат центр ВЛАДОС, 2002. — 455 с.
7. Фурманов, И. А. Детская агрессивность. / И. А. Фурманов. — Киев: Наукова думка, 2009. — 320 с.

## Социально-психологические аспекты профилактики девиантного поведения подростков

Завражнов Василий Владимирович, кандидат педагогических наук, доцент;

Железнова Екатерина Дмитриевна, студент

Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета имени Н. И. Лобачевского

**П**роблема девиантного поведения остается актуальной на протяжении длительного времени, усугубляется, за счет вовлечения все большего числа людей в криминальные сообщества, группировки экстремисткой направленности и проч. Особенно это заметно на примере молодежи, так как она представляет собой наиболее активную часть общества.

Подростковый возраст является наиболее «опасным» в плане возникновения девиантного поведения, так как подросток еще только начинает включаться в систему общественных отношений, и недостаточно хорошо осведомлен о правилах и нормах, действующих в различных социальных группах. Вместе с тем девиантное поведение подростка является формой протеста, поскольку взрослые не всегда готовы признать претензии подростка на «взрослость». Следует отметить, что девиантное поведение иногда рассматривается как способ достижения личных целей. С этой точки зрения оно может восприниматься большинством людей как вполне приемлемое. По этой причине подростки

иногда копируют девиантное поведение взрослых и следуют этому образцу в сложных жизненных ситуациях.

В настоящее время признается, что проблема девиантного поведения подростков должна решаться на государственном уровне. В связи с этим в действие вступил Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС), который акцентирует внимание на формировании у подростков широкого круга личностных компетенций, позволяющих справляться со сложными жизненными ситуациями.

Проблема девиантного поведения рассматривалась в работах Л. С. Выготского, Я. И. Гилинского, Э. Дюркгейма, А. И. Захарова, Ю. А. Клейберга, В. Г. Кондрашенко, А. С. Макаренко, Р. Мертон, И. А. Невского, В. Сатир и мн. других.

Девиантное поведение как социально значимая проблема изучается в контексте различных дисциплин. Этим объясняется многообразие подходов к пониманию сущности и причин девиантного поведения, однако результатом

этого является также отсутствие единой теории, объясняющей девиантное поведение.

Девиантное поведение (от лат. *deviatio* — отклонение) — отдельные поступки или система поступков, противоречащие принятым в обществе правовым или нравственным нормам: преступность и уголовно наказуемое поведение. В исследованиях девиантного (отклоняющегося) поведения значительное место отводится изучению его мотивов, причин и условий, способствующих его развитию, возможностей предупреждения и преодоления. Преступность как вид девиантного поведения изучается преимущественно криминологией с использованием психологических исследований. Непротивоправное девиантное поведение также в значительной степени объясняется недостатками воспитания, приводящими к формированию устойчивых психологических свойств, обуславливающих совершение безнравственных поступков. В детском и подростковом возрасте девиантное поведение объясняется незавершенностью процесса формирования личности, отрицательным влиянием семьи и зависимостью от воздействия требований ближайшего окружения из таких же подростков и принятых в нем ориентаций. В более зрелом возрасте девиантное поведение может быть результатом неправильного развития личности и неблагоприятной ситуации, в которой оказался человек [4].

Девиантное поведение может пониматься как действия, не соответствующие официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе (социальной группе) моральным и правовым нормам и приводящие нарушителя (т. е. девианта) к изоляции, лечению, исправлению или наказанию. Термины девиантное поведение и отклоняющееся поведение используются как синонимы [5].

Отклоняющееся поведение в подростковом возрасте может быть обусловлено влиянием среды. Все большую значимость в подростковом возрасте начинает приобретать коллектив сверстников, хотя влияние семьи остается довольно сильным. Специфика семейного воспитания и характер отношений между членами семьи непосредственно отражаются в поведении подростка. Если в семье подросток чувствует недостаток родительской ласки, любви, внимания, то защитным механизмом, в данном случае, будет являться отчуждение. Его проявлениями могут быть: невротические реакции, нарушение общения с окружающими, уязвимость, обусловленная психическими заболеваниями выраженного или пограничного характера, отставанием или задержкой психического развития, разными психическими патологиями. Наиболее распространенные подростковые реакции, такие как, отказ, протест, группирование, являются, как правило, следствием дисгармоничных семейных отношений [4].

Таким образом, главным общим положением философских, социологических, психологических, социально-педагогических и культурологических подходов является понимание девиантного поведения, как отклоняющегося поведения, характеризующегося неприятием общепри-

нятых норм и ценностей общества. Истоки девиантного поведения заключены во взаимодействии психологических, педагогических и социальных факторов. В большинстве случаев девиантное поведение является результатом негативной социализации, т. е. ошибок в воспитании ребенка и невнимания к его индивидуальным особенностям. При этом развитие девиантного поведения и интенсивность его проявлений зависит от отношения подростка и окружающих к различным отклонениям. Если окружающие терпимо относятся к девиации или одобряют ее, то подросток будет стремиться прибегать к такому поведению как можно чаще. В подростковом возрасте девиантное поведение отличается рядом особенностей, которые зависят от семейного воспитания подростка, отношений в школьном коллективе и положения подростка среди сверстников. Несвоевременное оказание помощи подростку может привести к возникновению социальной дезадаптации и вовлечению подростка в преступные виды деятельности.

Наиболее распространенными формами девиантного поведения подростков считаются алкоголизм, наркомания, проституция и суицид. Каждая из этих форм отклоняющегося поведения является социально опасной, поэтому социально-педагогическая деятельность по их предупреждению приобретает исключительно важное значение [2].

Профилактика девиантного поведения подростков предполагает наличие достаточно широкого спектра необходимых действий специалиста. Среди основных направлений, по которым осуществляется эта деятельность можно назвать проведение диагностики, работу с семьями подростков и работу с подростками по коррекции отклонений в их поведении.

Диагностика девиантного поведения подростка направлена на выявление признаков отклоняющегося поведения и определение их возможных причин. Так как девиантное поведение обуславливается широким кругом причин, диагностика должна включать в себя комплекс методов. С их помощью проводится исследование психологических особенностей подростка, акцентуаций его характера. Производится изучение внутрисемейных отношений, особенностей общения подростка со сверстниками и взрослыми. Данные диагностики обрабатываются, и на их основе принимается решение о выборе форм профилактической работы [2].

При работе с семьей внимание обращено на изменение параметров, отвечающих за ее сплоченность и гармоничность семейных отношений. К этим параметрам относятся сходство семейных ценностей — социально-психологическое качество, отражающее совпадение, ориентационное единство взглядов, отношений родителей и подростка к общечеловеческим нормам, правилам, принципам формирования, развития и функционирования семьи как малой социальной группы. Его полная характеристика может быть составлена лишь на основе проявлений субъективных отношений личности в различных функциях жизнедеятельности семьи [1].



Коррекция нарушений в поведении подростка направлена на развитие его социального самоопределения, которое зависит от реализации двух условий. Первым из них является обеспечение включенности подростков в реальные социальные отношения, т. е. возникновение у них личностного отношения к деятельности, несущего в себе объективный и субъективный компоненты. Вторым условием является самореализация подростков в процессе социального взаимодействия [3].

Изучение особенностей девиантного поведения подростков в трудах отечественных и зарубежных авторов позволило организовать экспериментальное исследование. В исследовании приняли участие две группы подростков, в количестве 32 человек в возрасте 13–14 лет. При исследовании использовались следующие методики: тест Р. Б. Кэттелла (16 PF — опросник); проективная методика «Дом-Дерево-Человек»; цветовой тест М. Люшера. Проведенное исследование показало, что значительное количество подростков нуждается в социально-педагогической помощи по профилактике девиантного поведения. Об этом говорят следующие результаты: у 33 % подростков экспериментальной и 26 % контрольной группы наблюдается склонность к асоциальному поведению. У 30 % подростков экспериментальной и 21 % подростков контрольной группы отмечается высокий уровень тревожности. Высокий уровень депрессивности выявлен у 33 % подростков экспериментальной и 21 % подростков контрольной группы.

У 15 % испытуемых экспериментальной и 11 % контрольной группы выявлены высокие показатели конфликтности. Склонность к проявлению агрессии характерна для 15 % подростков экспериментальной и 19 % подростков контрольной группы. У 15 % подростков экспериментальной и 11 % подростков контрольной группы в процессе исследования был выявлен высокий уровень дезадаптивности.

Таким образом, проблема девиантного поведения остается актуальной на протяжении длительного времени. Главным общим положением философских, социологических, психологических, социально-педагогических и культурологических подходов является понимание девиантного поведения, как отклоняющегося поведения, характеризующегося неприятием общепринятых норм и ценностей общества. Подростковый возраст является наиболее «опасным» в плане возникновения девиантного поведения. В большинстве случаев девиантное поведение является результатом негативной социализации. Профилактика девиантного поведения подростков предполагает наличие достаточно широкого спектра необходимых действий специалиста. Среди основных направлений, по которым осуществляется эта деятельность можно назвать проведение диагностики, работу с семьями подростков и работу с подростками по коррекции отклонений в их поведении. Диагностическое обследование подростков показало, что значительное количество испытуемых нуждается в социально-педагогической помощи по профилактике девиантного поведения.

#### Литература:

1. Балцевич, В. А. Семья и молодежь: профилактика отклоняющегося поведения [Текст] / В. А. Балцевич — М.: Генезис, 2008. — 250 с.
2. Беличева, С. А. Основы превентивной психологии [Текст] / С. А. Беличева — М.: УЦ «Перспектива», 2006. — 250 с.
3. Зайцева, И. А. Коррекционная педагогика. [Текст] / И. А. Зайцева — Ростов н/Д: Издат центр: «МарТ», 2006. — 304 с.
4. Змановская, Е. В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): учеб пособие для студ высш учеб заведений [Текст] / Е. В. Змановская — М.: Издательский центр «Академия», 2006. — 228 с.
5. Клейберг, Ю. А. Психология девиантного поведения [Текст] / Ю. А. Клейберг — М.: ТЦ «Сфера», 2005. — 327 с.

## Возможности оптимизации межличностного общения подростков в условиях общеобразовательной школы

Завражнов Василий Владимирович, кандидат педагогических наук, доцент;  
Железнова Екатерина Дмитриевна, студент

Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета имени Н. И. Лобачевского

**В** настоящее время межличностное общение — совершенно необходимое условие бытия людей, что без него невозможно полноценное формирование у человека ни одной психической функции или психического процесса, ни одного блока психических свойств, личности в целом.

В подростковом возрасте наблюдается высокая потребность в общении среди подростков, наряду с низкими коммуникативными и организаторскими навыками. Поэтому, для того чтобы в будущем личность была всесторонне развита, необходимо развивать навыки общения.

Большинство существующих исследований, посвященных данной проблеме, сходятся в признании того огромного значения, которое имеет для подростков общение со сверстниками, т. к. оно находится в центре жизни подростка, и во многом определяет все остальные стороны его поведения и деятельности. Если в младшем школьном возрасте основой для объединения детей чаще всего является совместная деятельность, то у подростков, наоборот, привлекательность занятий и интересы в основном определяются возможностью широкого общения со сверстниками. Соответственно, в процессе общения у подростков возникают различные межличностные проблемы, которые являются одной из сложных проблем в психологии и социальной педагогики.

Общение выступает в качестве одного из важнейших факторов эффективности человеческой деятельности. В то же время актуальным является другая сторона рассмотрения проблемы общения — формирования личности в нем. Как показывают результаты социально-педагогических исследований, именно в общении, и прежде всего, в непосредственном общении со значимыми другими (родителями, педагогами, сверстниками и т. д.) происходит становление человеческой личности, формирование важнейших ее свойств, нравственной сферы, мировоззрения.

Человек — существо социальное. Включенность личности в общественные отношения обуславливает тезис о первостепенной роли социального отношения в этом процессе: Подростковый возраст традиционно считается самым трудным в воспитательном отношении.

Исследованием проблем межличностного общения подростков со сверстниками занимались такие известные ученые как Б. Г. Ананьев, И. В. Дубровина, Я. Л. Коломинский, В. Н. Мясищев, Р. В. Овчарова, А. В. Петровский и мн. другие. Их исследования позволяют утверждать, что в подростковом возрасте наблюдается высокая потребность в общении среди подростков, наряду с низкими коммуникативными и организаторскими навыками.

Общение понимается в социально-педагогической литературе как процесс обмена информацией между двумя и более людьми. Общение необходимо в процессе совместной деятельности, для координации действий, но при этом само общение может также представлять отдельный вид деятельности, направленный на обмен мнениями, оценками и чувствами. Различные виды общения выделяются, главным образом, на основании характера информации, которой обмениваются партнеры. Однако общение редко связано с каким-либо одним видом информации. Даже при передаче деловой информации общение редко бывает свободно от оценочных суждений. Благодаря этой особенности общения обеспечивается восприятие людьми друг друга, появляется возможность строить межличностное общение. Такое общение имеет три стороны: коммуникативную, необходимую для передачи информации; интерактивную, необходимую для обеспечения взаимодействия участников и перцептивную, отвечающую за восприятие партнерами

друг друга. Особенно интенсивно межличностное общение развивается в подростковом возрасте, при этом ему присущи некоторые особенности [1].

В подростковом возрасте существенно изменяется деятельность и условия жизни ребенка, что, в свою очередь, способствует появлению новых форм взаимоотношений между сверстниками. Подростки стремятся осмыслить свои притязания на признание, оценить себя как будущего юношу или девушку, определить для себя свое прошлое и значение личного настоящего, заглянуть в будущее, определиться в социальном пространстве, осмыслить свои права и обязанности [6].

Главным изменением в социальной ситуации в подростковом возрасте по сравнению с младшим школьным возрастом является то, что подростки включаются в разнообразные виды деятельности, что расширяет сферу социального общения подростка, возможности усвоения социальных ценностей, формирование нравственных качеств личности. В коллективе формируются важнейшие мотивы поведения и деятельности подростков: чувство долга, коллективизма, товарищества [3].

Таким образом, в подростковом возрасте общение со сверстниками становится ведущим видом деятельности. Благодаря межличностному общению подростки усваивают необходимые социальные навыки и нормы и учатся вести себя в сложных жизненных ситуациях. Учитывая специфику возраста, личностные особенности подростков, их ближайшее окружение часто возникает необходимость оптимизации межличностного общения подростков со сверстниками.

Деятельность по оптимизации межличностного общения подростков в условиях общеобразовательной школы предполагает работу по следующим направлениям: диагностика, консультативно-просветительская деятельность, профилактика и коррекционно-развивающая работа [2]. Цель диагностики состоит в определении специфики развития подростка и формулировании выводов о проблемах, которые могут создаваться индивидуальными особенностями личности. Консультативно-просветительская деятельность необходима для ознакомления подростков, их родителей и учителей с конструктивными способами решения проблем, возникающих в межличностном общении. Целью профилактической деятельности является — предупреждение возможных проблем в отношениях подростков. При коррекционно-развивающей работе специалист применяет широкий круг методов. К ним относятся лекции, беседы, диспуты. Цель этих методов — помочь подросткам на конкретных примерах оценить сложность ситуаций общения и поиск приемлемых форм действия в них. В работе с подростками может использоваться тренинг, так как этот метод позволяет проиграть важные ситуации в кругу подростков и при этом способен вызвать у них чувство защищенности и комфорта.

На основе выявленных в психолого-педагогической литературе особенностей межличностного общения подростков, было проведено экспериментальное исследо-

вание изучаемого феномена. Исследование проводилось в условиях общеобразовательной школы. В состав испытуемых вошли дети подросткового возраста, в количестве 20 человек, учащиеся 7 «А» класса и 7 «Б» класса в возрасте от 13 до 15 лет. Для диагностики использовались методики: тест оценки самоконтроля в общении М. Снайдер, методика «Оценка отношений подростков с классом» Н. В. Бордовской, А. А. Реан и методика «Оценка уровня общительности» (В. Ф. Ряховского). Анализ данных исследования показал, что в 7 «А» классе только 20% подростков отличаются высоким уровнем самоконтроля в общении. В 7 «Б» классе этот показатель составил 30%. Эта часть подростков без затруднений способна поддерживать контакт со сверстниками. Особые затруднения в этом возникают у 50% подростков 7 «А» класса и 30% детей 7 «Б» класса. В соответствии с этим только 20% подростков 7 «А» класса воспринимают класс как значимую для себя группу. Остальные 80% рассматривают класс либо как препятствие в своей деятельности, либо как средство достижения своих целей. Такие же результаты получены и в 7 «Б» классе. Также исследование показало, что 40% подростков 7 «А» класса отличаются низким уровнем общительности, что не позволяет им успешно контактировать с окружающими. В 7 «Б» классе выявлено 20% таких подростков. Только у 20% подростков 7 «А» класса и у 30% подростков 7 «Б» класса выявлен нормальный уровень общительности. По итогам исследования можно сделать вывод, что оба подростковых коллектива нуждаются в социально-педагогической помощи по оптимизации межличностного общения.

На основании данных диагностики особенностей межличностного общения подростков нами была разработана программа по оптимизации межличностного общения подростков со сверстниками. Теоретической основой для программы послужили методические рекомендации А. А. Осиповой [4], Н. В. Самоукиной [5].

Цель программы: помощь подросткам в оптимизации межличностного общения со сверстниками. Система коррекционно-развивающих занятий для подростков основана на специально смоделированных коллективных упражнениях и включает несколько этапов: ориентировочный, реконструктивный, закрепляющий. Данная программа состоит из 10 занятий и рассчитывается на срок 5 недель. Занятия проводятся в виде социально-психологического тренинга в классном кабинете, где можно свободно располагаться и передвигаться. Продолжительность занятий не превышает одного школьного урока. Занятия проводятся два раза в неделю. Каждый участник на занятии имеет возможность быть открытым, проявить себя, и не бояться ошибок.

Таким образом, общение выступает в качестве одного из важнейших факторов эффективности человеческой деятельности. В подростковом возрасте общение со сверстниками становится ведущим видом деятельности. Благодаря межличностному общению подростки усваивают необходимые социальные навыки и нормы и учатся вести себя в сложных жизненных ситуациях. Учитывая специфику возраста, личностные особенности подростков, их ближайшее окружение часто возникает необходимость оптимизации межличностного общения подростков со сверстниками. Деятельность по оптимизации межличностного общения подростков в условиях общеобразовательной школы предполагает работу по следующим направлениям: диагностика, консультативно-просветительская деятельность, профилактика и коррекционно-развивающая работа. Экспериментальное исследование позволило выявить низкий уровень самоконтроля в общении, низкий уровень общительности. На основании данных диагностики разработана программа по оптимизации межличностного общения подростков со сверстниками. Программа нацелена на помощь подросткам в оптимизации межличностного общения со сверстниками.

#### Литература:

1. Андреева, Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. — М.: Аспект Пресс, 2012. — 365 с.
2. Дубровина, И. В. Руководство практического психолога: Психологические программы развития личности в подростковом и старшем школьном возрасте. / И. В. Дубровина — М., 1995. — 188 с.
3. Обухова, Л. Ф. Возрастная психология: учебное пособие / Л. Ф. Обухова — М.: Педагогическое общество России, 2013. — 442 с.
4. Осипова, А. А. Общая психокоррекция. учебное пособие / А. А. Осипова — М.: СФЕРА, 2004—508 с.
5. Самоукина, Н. В. Игры в школе и дома: психотехнические упражнения и коррекционные программы / Н. В. Самоукина — М.: Новая школа, 1993. — 159 с.
6. Фельдштейн, Д. И. Психология развивающейся личности / Д. И. Фельдштейн. — М.: Просвещение, 2004. — 359 с.

## Социально-психологические аспекты развития эмоционально-волевой сферы подростков из неблагополучных семей

Завражнов Василий Владимирович, кандидат педагогических наук, доцент;  
Железнова Екатерина Дмитриевна, студент  
Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета имени Н. И. Лобачевского

Помощь подросткам из неблагополучных семей в развитии эмоционально-волевой сферы определяется широким кругом факторов и является актуальной. Прежде всего, это важная роль эмоционально-волевой сферы в регуляции поведения личности. Деятельность любого человека сопровождается многочисленными переживаниями по поводу текущей ситуации и своих внутренних состояний. Эти переживания (эмоции) выступают регулятором действий личности в определенной обстановке. С другой стороны, деятельность регулируется волевыми усилиями, которые позволяют придать действиям личности определенную направленность и сохранить установки на решение поставленной задачи. В силу этих причин при изучении поведения личности в различных условиях принято говорить о единой эмоционально-волевой сфере, обуславливающей характер действий и способы достижения поставленных целей.

Еще одним обстоятельством, определившим важность исследуемой проблемы, стали особенности подросткового возраста. Интенсивное развитие личности подростка и его включение в систему социальных связей и отношений в качестве полноправного участника требуют развития механизмов регуляции поведения. Основой для такого развития выступает эмоционально-волевая сфера личности подростка. При этом необходимо учитывать и то обстоятельство, что подростковый возраст является переходным от детства к взрослости, поэтому, несмотря на желание подростка контролировать свое поведение, это ему в полной мере пока не удается. Недостаточное развитие эмоционально-волевой сферы в подростковом возрасте может привести к нарушению процесса социализации подростка, что в перспективе может приводить к серьезным внутриличностным и межличностным конфликтам, хроническим социальными дезадаптацией.

Причина таких нарушений может заключаться в воспитании подростков в семье. Главным фактором риска в данном случае является неблагополучная семья, в которой подростку не уделяется достаточного внимания. Понятие неблагополучной семьи в настоящее время включает в себя множество смыслов. Это не только семьи с выраженным социальным неблагополучием (например, семьи алкоголиков), но и семьи, в которых игнорируются потребности и желания подростков (например, авторитарные семьи). Главной характеристикой неблагополучной семьи является ее неспособность обеспечить полноценное развитие личности подростка, в том числе и эмоционально-волевой сферы.

Данная проблема рассматривалась в работах Г. М. Бреслава, М. И. Буянова, А. Я. Варги, А. И. Захарова, К. С. Лебединской, Г. В. Луниной и мн. др. Указанные авторы отме-

чают рост числа неблагополучных семей и прослеживают связь между семейным неблагополучием и проблемами подростков в учебе и общении с окружающими.

Эмоционально-волевая сфера личности изучается достаточно давно и при этом среди исследователей не сложилось единого мнения по вопросу о ее сущности. Во многих исследованиях эмоции и воля рассматриваются как самостоятельные сферы личности, а их объединение объясняется необходимостью изучения проблем регуляции поведения личности в различных ситуациях [6]. Эмоции позволяют личности отражать окружающую действительность в непосредственном переживании. Такое переживание позволяет наделять объекты и события особой значимостью и определить собственное отношение к ним. За счет этого у человека могут возникать мотивы деятельности. В то же время за счет волевой регуляции происходит концентрация стремлений личности в плане достижения конкретной цели. Это позволяет преодолевать различные препятствия, как объективного, так и субъективного характера [3].

Основной характеристикой развития эмоционально-волевой сферы в подростковом возрасте является ее противоречивый характер. Ю. Б. Гиппенрейтер [2], изучая подростковую стадию в развитии личности, впервые описал амбивалентность и парадоксальность характера подростка, выделив ряд основных противоречий, присущих этому возрасту. По его мнению, у подростков, чрезмерная активность может привести к изнурению, безумная веселость сменяется унынием, уверенность в себе переходит в застенчивость и трусость, эгоизм чередуется с альтруизмом, высокие нравственные стремления сменяются низкими побуждениями, страсть к общению сменяется замкнутостью, тонкая чувствительность переходит в апатию, живая любознательность — в умственное равнодушие, страсть к чтению — в пренебрежение к нему.

Недостаточная развитость эмоционально-волевой сферы приводит к тому, что эмоциональное отношение подростков к миру и их волевые усилия во многом определяются текущей ситуацией и предпочтениями подростков. Это приводит к неустойчивости эмоционально-волевой регуляции, когда подростки не способны сосредоточиться на решении поставленной задачи [8]. По мнению исследователей, одним из ведущих факторов, оказывающих влияние на развитие эмоционально-волевой сферы в подростковом возрасте является неблагополучие внутри семьи.

На современном этапе развития психолого-педагогической науки в понятие неблагополучной семьи вкладывается множество смыслов. Наиболее общим признаком неблагополучной семьи с психолого-педагогической точки зре-



ния является то, что она не способна осуществлять функции развития и воспитания ребенка. Влияние семейного неблагополучия на развитие эмоционально-волевой сферы подростков во многом определяется теми условиями, которые сложились внутри семьи.

Следует различать семьи с явным и скрытым неблагополучием. К числу семей явно неблагополучных относятся семьи, ведущие асоциальный или криминальный образ жизни, семьи, где один или оба родителя злоупотребляют алкоголем. Семьи со скрытым неблагополучием чаще всего характеризуются педагогической несостоятельностью родителей в отношении воспитания ребенка. Явно неблагополучные семьи и семьи со скрытым неблагополучием объединяются одной общей характеристикой: в том и в другом случае семья оказывается неспособна выполнять свою роль в социализации подростка. Пренебрежение к потребностям ребенка, негативная эмоциональная обстановка, невозможность выбора собственной модели поведения приводят к возникновению тревожности у подростков, повышению уровня агрессивности, неадекватным эмоциональным реакциям, а также к пассивной позиции в отношении собственного будущего [1,7].

Изучение литературы, посвященной проблеме развития эмоционально-волевой сферы личности подростков, воспитывающихся в неблагополучных семьях, позволяет сделать вывод, что в настоящее время, данная проблема является одной из наиболее актуальных. Решение этой проблемы требует оказания специализированной помощи подросткам из неблагополучных семей по коррекции и развитию эмоционально-волевой сферы личности. Деятельность в данном направлении может включать в себя следующие направления: психологическая диагностика, профилактическая работа, консультативно-просветительская деятельность, коррекционная работа. В ходе проведения диагностики определяются основные трудности в развитии эмоционально-волевой сферы подростков и намечается план мероприятий по предотвращению негативного воздействия этих проблем. Профилактиче-

ская работа направлена на предупреждение нарушений в развитии эмоционально-волевой регуляции подростков и предполагает работу с детьми и их родителями по укреплению их психологического благополучия. Консультативно-просветительская работа способствует расширению круга знаний педагогов и родителей об особенностях развития личности подростков и возможностях помощи им в сложных ситуациях. Коррекционная работа включает такие методы как арттерапия, игровая терапия и др. Они помогают подростку пережить опыт различных ситуаций социального взаимодействия и сформировать у себя приемлемые способы эмоционального реагирования и волевой регуляции [1,4,5].

Таким образом, эмоционально-волевая сфера личности изучается достаточно давно и при этом среди исследователей не сложилось единого мнения по вопросу о ее сущности. Основной характеристикой развития эмоционально-волевой сферы в подростковом возрасте является ее противоречивый характер. Недостаточная развитость эмоционально-волевой сферы приводит к тому, что эмоциональное отношение подростков к миру и их волевые усилия во многом определяются текущей ситуацией и предпочтениями подростков. Одним из ведущих факторов, оказывающих влияние на развитие эмоционально-волевой сферы в подростковом возрасте, является неблагополучие внутри семьи. Явно неблагополучные семьи и семьи со скрытым неблагополучием объединяются одной общей характеристикой: в том и в другом случае семья оказывается неспособна выполнять свою роль в социализации подростка. Влияние семейного неблагополучия на развитие эмоционально-волевой сферы подростков во многом определяется теми условиями, которые сложились внутри семьи. Решение этой проблемы требует оказания специализированной помощи подросткам из неблагополучных семей. Деятельность в данном случае может включать в себя следующие направления: психологическая диагностика, профилактическая работа, консультативно-просветительская деятельность, коррекционная работа.

#### Литература:

1. Бурменская, Г.В. Возрастно-психологическое консультирование. Проблемы психического развития детей. / Г.В. Бурменская, О.А. Карабанова, А.Г. Лидерс. — М., Владос, 2003. — 504с.
2. Гиппенрейтер, Ю.Б. Введение в общую психологию. / Ю.Б. Гиппенрейтер. — М.: «Просвещение», 2001. — 182с.
3. Изард, К. Психология эмоций / К. Изард СПб.: Питер, 2008. — 464с.
4. Овчарова, Р.В. Технология практического психолога образования / Р.В. Овчарова. — М.: Творч. центр «Сфера», 2001. — 341 с.
5. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми / под ред. И.В. Дубровиной. — М.: «Педагогика», 1999. — 160 с.
6. Чумаков, М.В. Эмоциональные аспекты волевого усилия / М.В. Чумаков // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. — 2009. — № 5 (138). — С. 77–87.
7. Шульга, Т.И. Работа с неблагополучной семьей. Учеб. пособие / Т.И. Шульга. — М.: Дрофа, 2005. — 254 с.
8. Якобсон, П.М. Эмоциональная жизнь школьника / П.М. Якобсон. — М.: Речь, 1986. — 178 с.

## Влияние характеристик личности на музыкальные предпочтения

Киселева Софья Дмитриевна, студент, бакалавр

Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана

Большое количество факторов влияют на выбор музыкального произведения, его жанра, альбома и т. п. Сильное влияние на музыкальные предпочтения также оказывают личность человека и его характеристики, психотип [1]. Современное представление о музыкальных предпочтениях связывает их с проявлениями явных психологических характеристик человека, возможно в совокупности с конкретными окружающими условиями, потребностями или ограничениями. Люди выбирают музыку, которая усиливает и отражает их личность, отношения и эмоции [2]. Левитин установил, что личностные характеристики влияют на музыкальные предпочтения человека предсказуемым образом [1].

Рентфроум и Гослинг в работе 2003 года [3] вывели подобную характеристику, разработав собственную четырехфакторную модель классификации музыкальных предпочтений, которая затем была спроецирована на личности и характеристики психотипов. Полученная модель стала наиболее популярной. В своей работе они разработали, подтвердили и проверили собственную меру оценки музыкальных предпочтений на основе жанров и вывели соответствие этих предпочтений к характеристикам личности, заданных в рамках Большой пятерки [4].

Рентфроум и Гослинг разработали свою 14-мерную шкалу для оценки музыкальных произведений — STOMP (Short Test Of Music Preferences — короткий тест на музыкальные предпочтения). Для 14 оцененных ранее участниками жанров с помощью факторного и подтверждающего факторного анализа были получены 4 общие диспозиции для классификации музыкальных жанров:

- Рефлексивный и Сложный (блюз, джаз, классическая музыка, фольклор);
- Интенсивный и Бунтующий (рок, альтернатива, тяжелый металл);
- Бодрый и Традиционный (кантри, поп-музыка, религиозная музыка, саундтреки);
- Энергичный и Ритмичный (танцевальная музыка, электроника, реп, хип-хоп, фанк) [3].

Тест проводился на студентах старшего курса, среди которых были женщины (40.5%) и мужчины (59.5%) [3]. Национальности также охватывали различные этнические группы: афроамериканцы, азиаты, испанцы, белые люди и другие. Тест проводился дважды с промежутком в 3 недели для подтверждения стабильности полученных результатов.

Таблица 1. Корреляции диспозиций музыкальных предпочтений и характеристик психотипов по Большой пятерке [3]. S2, S3 — результаты двух подходов с временным промежутком, жирным шрифтом выделены значительные корреляции

Критерии большой пятерки	Рефлексивный и Сложный		Интенсивный и Бунтующий		Бодрый и Традиционный		Энергичный и Ритмичный	
	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2
Экстраверсия	.01	-.02	.00	<b>.08</b>	<b>.24</b>	<b>.15</b>	<b>.22</b>	<b>.19</b>
Доброжелательность	.01	0.3	-.04	.01	<b>.23</b>	<b>.24</b>	<b>.08</b>	<b>.09</b>
Добросовестность	-.02	<b>-.06</b>	-.04	-.03	<b>.15</b>	<b>.18</b>	.00	-.03
Невротизм	<b>.08</b>	.04	-.01	-.01	-.07	-.04	.01	-.01
Открытость опыту	<b>.44</b>	<b>.41</b>	<b>.18</b>	<b>.15</b>	<b>-.14</b>	<b>-.08</b>	.03	.04

Работа [3] Гослинга и Рентроума считается основополагающей. Опровержение результатов, полученных Гослингом и Рентроумом в [3], были заявлены только одним автором — Дунном в 2011 году [7]. Основной недостаток заключался в том, что Гослинг и Рентроум опирались только на жанры при классификации музыкальных предпочтений, в том время, как существенное влияние оказывают также гендерная принадлежность испытуемых, их возрастная категория, отношения между людьми и прочие.

Дунн в [7] в качестве испытуемых брал людей, средним возрастом 36,5 лет аналогично различных национальностей, которые также прошли STOMP тест, определенный

Гослингом и Рентроумом. В результате своей работы Дунн представил альтернативную 4-факторную модель [7].

Первая попытка связать характеристики, полученные непосредственно из аудио данных, с психотипами, а не жанровая оценка, как это было сделано в большинстве работ, была впервые сделана Дунном в 2009 году [8]. Дунн методом главных компонент выделил 9 измерений для описания музыкальных предпочтений. По каждому из 9 измерений были выявлены корреляции с характеристиками личности по Большой пятерке. Связь между 9 измерениями и характеристиками, полученными из аудио данных, как-то: спектрально-временные, тональные характеристики, ритм, ударные — были получены методом дискри-

минантного анализа, который позволяет определять какие из переменных разделяют возникшие наборы данных. Но точное описание результатов в работе [8] не приво-

дится, так как все исследования проводились в рамках компании Philips Research и являются конфиденциальной информацией.

**Таблица 2. Дунн [7] — корреляции между характеристиками психотипов участников и их музыкальными предпочтениями; Н — невротизм, Э — экстраверсия, О — открытость опыту, ДЖ — доброжелательность, ДС — добросовестность; жирным шрифтом выделены значительные корреляции; S — оценка на основе STOMP теста; Т — временные оценки**

Музыкальные диспозиции	Жанр	Н		Э		О		ДЖ		ДС	
		S	T	S	T	S	T	S	T	S	T
Акустическая основа	Блюз	-.13	-.15	.05	.06	-.04	-.06	.09	.06	-.03	.00
Акустическая основа	Классика	<b>.20</b>	<b>.18</b>	-.08	-.04	.15	.14	.02	.02	-.09	<b>-.24</b>
Акустическая основа	Фольклор	.06	<b>.26</b>	-.03	-.18	.10	.11	<b>.20</b>	.05	.00	-.05
Басовая основа	Джаз	.08	.11	.04	-.15	<b>.27</b>	<b>.18</b>	-.05	.01	-.19	-.15
Тяжелый рок	Альтернатива	.11	-.06	.05	.03	.18	.06	-.04	.11	-.09	.03
Тяжелый рок	Тяжелый метал	-.04	-.02	.10	.03	-.04	.02	<b>-.18</b>	-.11	.05	.09
Тяжелый рок	Рок	-.04	-.15	.02	.11	.20	.02	.07	-.09	.06	.08
Акустическая основа	Кантри	.05	.14	.01	.10	-.16	.00	.13	.15	-.10	.09
Легкий рок	Поп-музыка	-.16	-.13	<b>.20</b>	.03	.02	-.10	<b>.23</b>	.09	.13	.16
Акустическая основа	Религиозная музыка	.11	-.06	-.01	<b>.17</b>	.01	.05	.04	.09	-.13	.04
Легкий рок	Саундтреки	.15	.04	.10	-.14	-.04	.09	.01	.18	.07	.05
Басовая основа	Танцевальная музыка	-.15	.03	<b>.22</b>	-.07	.02	-.11	.06	.05	.09	.02
Басовая основа	Рэп/хип-хоп	<b>-.18</b>	-.07	<b>.21</b>	.05	.04	-.04	.00	-.07	.14	.00
Басовая основа	Соул/фанк	.05	.02	.03	-.03	.13	-.17	.00	-.03	-.05	-.11

Делсинг в исследовании [5] впервые упоминает о том, что нельзя утверждать, что музыкальные предпочтения стабильны, то есть они могут изменяться со временем, хотя Гослинг и Рентроум в [3] проводили повторные эксперименты с интервалом в 3 недели, чтобы учитывать факт стабильности музыкальных предпочтений, но такого временного интервала может быть недостаточно для подтверждения стабильности на более длительный период. Делсинг в [5] проводит эксперимент над представителями зрелого возраста — не-

мецкими гражданами, утверждая, что именно взрослые люди являются наиболее показательными с точки зрения предпочтений, так как это время пика жизнедеятельности людей. В качестве основы для проводимых исследований и экспериментов Делсинг взял работу Гослинга и Рентроума [3]. Делсинг выделяет 4 фактора: рок (тяжелый метал, панк, готический, рок), элитный (джаз, классическая музыка, религиозная музыка), урбанистический (хип-хоп, рэп, соул), поп/танцевальная (транс, музыкальные чарты).

**Таблица 3. Корреляции между 4 факторами и характеристиками личности по Большой пятерке; Т1, Т2, Т3, Т4 — результаты, полученные за промежутки времени с интервалом в год; Н — невротизм, Э — экстраверсия, О — открытость опыту, ДЖ — доброжелательность, ДС — добросовестность; жирным шрифтом выделены значительные корреляции, Делсинг [5]**

	Рок				Элитный				Урбанистический				Поп/танцевальный			
	T1	T2	T3	T4	T1	T2	T3	T4	T1	T2	T3	T4	T1	T2	T3	T4
Э	-.00	-.03	<b>-.11</b>	<b>-.17</b>	.01	.03	-.05	-.03	<b>.11</b>	<b>.10</b>	<b>.10</b>	<b>.16</b>	<b>.14</b>	<b>.12</b>	<b>.15</b>	<b>.14</b>
ДЖ	.03	.02	-.01	-.01	<b>.13</b>	<b>.16</b>	<b>.13</b>	<b>.18</b>	<b>.06</b>	<b>.06</b>	<b>.08</b>	<b>.10</b>	<b>.09</b>	<b>.08</b>	<b>.09</b>	<b>.11</b>
ДС	<b>-.09</b>	<b>-.10</b>	<b>-.17</b>	<b>-.15</b>	.05	<b>.08</b>	.06	<b>.07</b>	-.02	-.04	<b>.07</b>	<b>.07</b>	-.01	-.02	<b>.09</b>	.05
Н	-.00	.03	-.05	-.04	<b>-.07</b>	<b>-.09</b>	<b>-.09</b>	<b>-.12</b>	.03	.01	-.02	-.02	.05	.01	.00	-.04
О	<b>.15</b>	<b>.17</b>	<b>.18</b>	<b>.22</b>	<b>.17</b>	<b>.22</b>	<b>.20</b>	<b>.28</b>	.03	.00	-.01	-.01	.04	-.00	-.03	-.04

При этом Делсинг в [5] подтверждает относительную стабильность музыкальных предпочтений с течением вре-

мени, проведя эксперименты в разное время с интервалом в 1, 2 и 3 года.

Звайгенхафт в [6] исследовал гендерное влияние на музыкальные предпочтения. Например, он показал, что женщины предпочитают поп-музыку и панк-музыку больше, чем мужчины.

Таблица 4. Сравнительный таблица коэффициентов корреляций между музыкальными характеристиками: P&C — рефлексивный и сложный, И&Б — интенсивный и бунтующий, Б&Т — бодрый и традиционный, Э&Р — энергичный и ритмичный — и характеристиками Большой Пятерки, 1 — Делсинг [5], 2 — Гослинг и Рентроум [3], 3 — Звайгенхафт [6]; жирным шрифтом выделены значительные корреляции

		Открытость опыту		Добросовестность		Экстраверсия		Доброжелательность		Невротизм	
		мин	макс	мин	макс	мин	макс	мин	макс	мин	макс
P&C	1	<b>.17</b>	<b>.28</b>	.05	.08	.01	-.05	<b>.13</b>	<b>.18</b>	.07	<b>.12</b>
	2	<b>.41</b>	<b>.44</b>	-.02	-.06	.01	-.02	.01	.03	-.04	-.08
	3	<b>.35</b>		-.01		.00		.09		<b>-.18</b>	
И&Б	1	<b>.15</b>	<b>.22</b>	-.09	<b>-.17</b>	.00	<b>-.17</b>	-.01	.03	.00	.05
	2	<b>.15</b>	<b>.18</b>	-.03	-.04	.00	.08	.01	-.04	.01	.01
	3	<b>.15</b>		<b>-.10</b>		.04		-.03		<b>-.11</b>	
Б&Т	1	-.00	.04	-.01	.09	<b>.12</b>	<b>.15</b>	.08	<b>.11</b>	.00	-.05
	2	-.08	<b>-.14</b>	<b>.15</b>	<b>.18</b>	<b>.15</b>	<b>.24</b>	<b>.23</b>	<b>.24</b>	.04	.07
	3	<b>-.36</b>		<b>.23</b>		.09		<b>.13</b>		.09	
Э&Р	1	.00	.03	-.02	.07	<b>.10</b>	<b>.16</b>	.06	.10	.00	-.03
	2	.03	.04	.00	-.03	<b>.19</b>	<b>.22</b>	.08	.09	-.01	.01
	3	<b>.32</b>		<b>-.12</b>		<b>.22</b>		-.07		.02	

#### Заключение.

Таким образом, были рассмотрены факторы, описывающие психологическое восприятие слушателем музыкальных композиций.

В ходе исследования взаимосвязи психотипов и жанров музыкальных произведений был проведен сравнительный анализ коэффициентов корреляций между музыкальными

характеристиками и жанрами, полученными несколькими исследователями в данной области. Результаты, полученные в разных работах, отличаются в некоторых позициях, но тем не менее имеются и совпадающие результаты, которые могут быть использованы в дальнейших исследованиях в области извлечения информации из музыкальных данных.

#### Литература:

1. Levitin D. J. (2006). This is your brain on music: The science of a human obsession. New York: Dutton/Penguin.
2. Buss D. M. (1987). Selection, evocation, and manipulation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1214–1221. doi:10.1037/0022-3514.53.6.1214.
3. Rentfrow P. J. & Gosling S. D. (2003). The do re mi's of everyday life: The structure and personality correlates of music preferences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84 (6), 1236–1256.
4. Costa P. T. & McCrae R. R. (1992). NEO PI-R professional manual. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
5. Delsing M. J., Ter Bogt T. F. M., Engels R. C., & Meeus W. H. (2008). Adolescents' music preferences and personality characteristics. *European Journal of Personality*, 22, 109–130.
6. Zweighaft R. L. (2008). A do re mi encore. A closer look at the personality correlates of music preferences
7. Dunn P. G., de Ruyter B. & Bouwhuis D. G. (2011). Toward a better understanding of the relation between music preference, listening behavior, and personality. *Psychology of Music*. Advance online publication. doi 10.1177/0305735610388897.
8. Dunn P. G. (2009). Music preferences based on audio features and its relation to personality. In Proceedings of the 7th Triennial Conference of European Society for the Cognitive Sciences of Music (ESCOM 2009) Jyväskylä, Finland (pp. 83–92).



## Межкультурная сенситивность и этническая идентичность в поликультурной среде вуза

Корниенко Анжелика Владимировна, старший преподаватель;  
Ерофеева Виктория Георгиевна, студент  
Хакасский государственный университет имени Н. Ф. Катанова (г. Абакан)

*В статье рассматривается феномен межкультурной сенситивности, обосновывается актуальность его изучения и представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи межкультурной сенситивности и типов этнической идентичности у студентов. Выявлены уровни развития межкультурной сенситивности, описаны особенности типов этнической идентичности в юношеском возрасте.*

**Ключевые слова:** межкультурная сенситивность, социально-психологическая сенситивность, этническая идентичность, межкультурная коммуникативная компетентность, типы этнической идентичности

## Intercultural sensitivity and ethnic identity in the multicultural environment of the university

*The article examines the phenomenon of intercultural sensitivity, substantiates the relevance of its study and presents the results of an empirical study of the relationship between intercultural sensitivity and types of ethnic identity among students. The levels of development of intercultural sensitivity have been revealed, and the specifics of the types of ethnic identity in adolescence have been described.*

**Keywords:** intercultural sensitivity, socio-psychological sensitivity, ethnic identity, intercultural communicative competence, types of ethnic identity

В условиях общемировой глобализации, приводящей к постоянному взаимодействию и интеграции различных этносов и культур, от современного специалиста требуется не только мобильность, знание иностранных языков, но и коммуникативная и межкультурная компетентность [2, с.61].

Межкультурная сенситивность представляет собой один из компонентов социально-психологической сенситивности и представляет собой способность личности к перцептивной оценке, пониманию и способностью структурировать этнические характеристики представителей других национальных групп и на этой основе эффективно прогнозировать поведение других людей [3, с. 171].

Начало изучению исследуемого феномена было положено в шестидесятых годах XX века в работах У. Бронфенбренера, Дж. Хардинга и М. Гелвея. Они выделили два вида сенситивности, сенситивность к «обобщённому» другому и сенситивность к индивидуальным различиям, как специфические виды способностей при социальной перцепции [6]. Сенситивность к обобщённому другому (generalized other) представляет собой особый вид чувствительности к социальным нормам и требованиям аутгруппы, сенситивность к индивидуальным различиям помогает дифференцировать индивидуальные характеристики отдельных людей [6]. Межкультурная сенситивность аналогична межличностной чувствительности, как отмечают Бронфенбрер и коллеги. Р.П. Харт и Д. М. Бёркс и Р.Л. Харт, Р.Е. Карлсон и В. Ф. Иди [1] определяют сенситивность как один из типов мышления, который человек неосознанно исполь-

зует в своей жизни для понимания, осознания и восприятия других людей в процессе межкультурного взаимодействия.

Согласно Г. М. Чену, межкультурная сенситивность может быть определена как «способность индивида развивать эмоции к пониманию и оценке культурных различий, что способствует правильному и эффективному поведению в межкультурной коммуникации» [3, с.75].

Основываясь на трёх стадийной модели межкультурного тренинга В. Б. Гудикунста и М. Р. Хаммера [6], М. Беннет предложил понимать межкультурную сенситивность как развивающийся процесс, в котором человек способен трансформироваться аффективно, когнитивно и поведенчески от этноцентрической стадии к этнорелятивистской [5].

В отечественной психологии феномен межкультурной сенситивности в большинстве случаев рассматривается как компонент межкультурной компетентности. Анализ проблем освоения чужой культуры, культурного шока, аккультурации поставил перед исследователями вопрос о целенаправленном научении, о подготовке человека к жизни в чужой культуре и к межкультурному взаимодействию.

Согласно определению Л. Г. Почебут, межкультурная сенситивность представляет собой специфическую чувствительность личности к культурным и этническим различиям, предполагающая способность к восприятию множественных вариантов этнических ценностей, аттитудов, особенностей, присущих различным нациям и этносам [4]. Межкультурная сенситивность является одним из компонентов социальной сенситивности личности, позволяющей инди-

виду ориентироваться в социальном пространстве и быть компетентным в социальном взаимодействии.

О. Е. Хухлаев также рассматривает феномен межкультурной сензитивности как один из компонентов межкультурной компетентности, способствующей эффективному взаимодействию в полиэтнической среде.

Таким образом, межкультурная сензитивность разными учёными рассматривается как:

- 1) компонент межкультурной коммуникативной компетентности, и определяется как интегративная способность личности к дифференциации культурно обусловленных стимулов окружающей среды и оценке их влияния на совместное взаимодействие (О. Е. Хухлаев, Л. Г. Почебут);
- 2) из типов мышления, который человек неосознанно использует в своей жизни для понимания, осознания и восприятия других людей в процессе межкультурного взаимодействия (Р. П. Харт);
- 3) динамический процесс, в котором личность способна к аффективной, поведенческой и когнитивной трансформации ментальных структур для повышения эффективности взаимодействия в поликультурной среде и переходу от этноцентрической стадии к этнорелятивистской (В. Б. Гудикунст и М. Р. Хаммер, М. Беннет);
- 4) способность индивида развивать эмоции к пониманию и оценке культурных различий, что способствует правильному и эффективному поведению в межкультурной коммуникации (Г. М. Чен).

Исследуемый феномен межкультурной сензитивности определяется нами как элемент межкультурной коммуникативной компетентности, и определяется как интегративная способность личности к идентификации культурных различий и чувствительности к распознаванию перцептивных и коммуникативных нюансов общения в полиэтнической среде.

Для реализации цели и задач исследования нами был проведен пилотажный эксперимент, с целью установления взаимосвязей между межкультурной сензитивности и типов этнической идентичности в юношеском возрасте.

**Цель:** изучить и выявить взаимосвязь межкультурной сензитивности и типов этнической идентичности в юношеском возрасте.

**Объект:** межкультурная сензитивность как особая способность личности реагировать на культурно обусловленные этнические различия.

#### Методы исследования

**1. Теоретические:** анализ и систематизация теоретических подходов к рассмотрению феноменов «межкультурной сензитивности» и «этнической идентичности».

**2. Эмпирические:** методика «Диагностика межкультурной сензитивности» О. Е. Хухлаева и М. Ю. Чибисовой; опросник «Типы этнической идентичности» Г. У. Солдатов, С. В. Рыжова.

**3. Интерпретационно-описательные:** количественный и качественный анализ полученных результатов, корреляционный анализ Пирсона, вычисления проводились с помощью статистической программы SPSS v. 20.

**Эмпирическая база исследования:** ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», 49 человек, студенты I курсов ИФиМКа и ИЕНиМа, направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование. Профили: Русский язык. Литература; Хакасский язык и литература; Безопасность жизнедеятельности; Биология. Химия.

Анализ уровней развития межкультурной сензитивности по методике О. Е. Хухлаева и М. Ю. Чибисовой показал, что по шкале «Принятие» у 53 % студентов преобладает низкий уровень межкультурной сензитивности. По шкале «Преуменьшение» у большинства испытуемых средние значения (74 %); по шкале «Абсолютизация» у студентов так же преобладает средний уровень (84 %) и по шкале «Амбивалентность» у 82 % испытуемых выявлены средние значения.

Анализ результатов исследования по методике «Типы этнической идентичности» Г. У. Солдатов и С. В. Рыжовой показал следующие результаты: у 82 % испытуемых (40 чел.) преобладает позитивная этническая идентичность; по шкале «Этноэгоизм» 8 % испытуемых имеют высокие баллы; по шкале «Этническая индифферентность» только 6 % испытуемых имеют высокие баллы. По шкале «Этнологилизм» у 4 % испытуемых были отмечены высокие показатели.

Для установления взаимосвязи между межкультурной сензитивностью и типами этнической идентичности нами был использован корреляционный анализ Пирсона. Данный вид анализа является параметрическим и может быть использован только для выборки с нормальным распределением.

Сформулируем статистическую гипотезу:

$H_0$  — не существует взаимосвязь между межкультурной сензитивностью и типами этнической идентичности;

$H_1$  — существует взаимосвязь между межкультурной сензитивностью и типами этнической идентичности.

В результате проведения корреляционного анализа нами были установлены следующие значимые взаимосвязи:

- прямая корреляционная взаимосвязь между шкалами «Абсолютизация» и «Амбивалентность»,  $r = 0,550$  ( $p \leq 0,01$ ) показывает, что большинство респондентов выборки характеризуются двойственным отношением к роли культурных различий во взаимодействии. Это может проявляться в том, что они, с одной стороны, замечают, воспринимают этнические различия, принимают факт их существования, но, с другой стороны, склонны преуменьшать значимость их влияния на процесс межкультурного общения;
- прямая корреляционная взаимосвязь между шкалами «Абсолютизация» и «Индифферентность»,  $r = 0,468$  ( $p \leq 0,01$ ), что может означать, что чем больше про-

тиворечивых установок, тем в большей степени характерно размывание этнической идентичности, выраженное в неопределенности этнической принадлежности, неактуальности этничности;

- обратная корреляционная взаимосвязь между шкалами «Абсолютизация» и «Этнофанатизм»,  $r = -0,333$  ( $p \leq 0,05$ ). Можно предположить, что чем выше развита способность оценивать возможность контролировать влияние культурных различий на общение с представителями других культур, тем в меньшей степени личность готова идти на любые действия во имя так или иначе понятых этнических интересов, вплоть до этнических «чисток», отказа другим народам в праве пользования ресурсами и социальными привилегиями.
- обратная корреляционная взаимосвязь между шкалами «Преуменьшение» и «Позитивная идентичность»,  $r = 0,360$  ( $p \leq 0,05$ ), что может означать, что чем меньше развита способность оценивать влияние культурных различий на общение с представителями других культур, тем в большей степени личности свойственна позитивная идентичность;
- прямая корреляционная взаимосвязь между шкалами «Амбивалентность» и «Индиферентность»,  $r = 0,349$  ( $p \leq 0,05$ ) показывает наличие противоре-

чивых установок в процессе взаимодействия с чужим этносом и связь с безразличным отношением к этническим различиям;

- обратная корреляционная взаимосвязь между шкалами «Амбивалентность» и «Этнофанатизм»,  $r = 0,407$  ( $p \leq 0,01$ ), можно предположить, что двойственность и противоречивость установок к чужому этносу приводит к снижению дискриминационных форм межэтнических отношений.

Соответственно, можно сделать вывод, что статистическая гипотеза  $H_1$  о том, что существует взаимосвязь между межкультурной чувствительностью и типами этнической идентичности подтвердилась.

Межкультурная чувствительность имеет тесную связь с этнической идентичностью, проявляется в ситуациях межкультурного взаимодействия и влияет на конструктивность диалога в полиэтнической среде образовательного пространства и должна иметь высокий уровень развития у современных студентов.

Следовательно, из вышесказанного можно видеть, что между изучаемыми феноменами «межкультурной чувствительностью» и «этнической идентичностью» установлены многочисленные корреляционные взаимосвязи, что может говорить о взаимовлиянии и обусловленности данных категорий, и требует дальнейшей теоретической и эмпирической разработки проблемы.

#### Литература:

1. История психологии в лицах: Персоналии. Психологический лексикон // Энциклопедический словарь: в 6 т. / под ред. Л. А. Карпенко. — М.: Пер Сэ, 2006. — 784 с.
2. Логашенко Ю. А. Сравнительный анализ развития межкультурной чувствительности у студентов вуза в условиях поликультурной среды // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология, 2011. — № 11. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelnyy-analiz-razvitiya-mezhkulturnoy-ensitivnosti-u-studentov-vuza-v-usloviyah-polikulturnoy-sredy> (дата обращения: 11.04.2017).
3. Логашенко Ю. А. Чувствительность к культурным различиям у студентов с разным опытом межкультурного взаимодействия // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология, 2014. — № 11. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/chuvstvitelnost-k-kulturnym-razlichiyam-u-studentov-s-raznym-opytom-mezhkulturnogo-vzaimodeystviya> (дата обращения: 14.04.2017).
4. Почебут Л. Г. Теория межкультурной коммуникативной компетентности // Вестник СПбГУ. Серия 6. Политология. Международные отношения, 2007. — № 3. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/teoriya-mezhkulturnoy-kommunikativnoy-kompetentnosti> (дата обращения: 10.04.2017).
5. Bennett M. J. Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity // Cross-cultural orientation: New conceptualizations and applications. New York: University Press of America, 1986. — P.27–70.
6. Gudykunst W. B., Hammer M. R. Basic training design: Approaches to intercultural training // Handbook of intercultural training. New York: Pergamon, 1983. — Vol. 1. — P. 118–154.

## Трансформации этнической идентичности студенческой молодежи

Спирина Татьяна Александровна, кандидат педагогических наук, доцент;

Горошко Елизавета Алексеевна, студент

Хакасский государственный университет имени Н. Ф. Катанова (г. Абакан)

*В статье представлены результаты изучения трансформаций этнической идентичности студенческой молодежи. Установлена значимость этничности для студентов-представителей разных национальностей; выявлена связь между актуальностью этничности и трансформациями этнической идентичности.*

**Ключевые слова:** этническая идентичность, этничность, позитивная этническая идентичность, гиперидентичность

В современных условиях человек сталкивается с проблемой сочетания противоположных тенденций: с одной стороны, — глобализации, интеграции, и с другой — актуализации различий, в том числе, этнических, расовых, религиозных. В связи с этим проблема этнической идентичности это — не только теоретическая проблема, но и вопрос определения субъектом своей позиции, характера взаимодействия в поликультурном мире, что особенно важно по отношению к студенческой молодежи.

Этничность (этническая идентичность) — это важнейшая составляющая общей социальной идентичности человека. По мнению Л. М. Дробизиной, этническая идентичность это — не только самоотождествление, но и представление о своем народе, его языке, культуре, территории, интересах, а также эмоциональное отношение к ним [1].

Устойчивая и позитивная этническая идентичность — необходимые условия для ощущения группой своей психологической безопасности и стабильности [3]. Она означает принятие определенных групповых установок, сходный образ мыслей и разделяемые этнические чувства; определяет место субъекта в многонациональном обществе, а также характер и способы поведения внутри и вне своей группы [2].

Нами были изучены особенности трансформаций этнической идентичности студенческой молодежи. Мы ставили перед собой следующие исследовательские задачи:

1. Изучить значимость этнической идентичности для студентов;
2. Выявить отношение студентов к своему этносу и другим этническим группам;
3. Проанализировать взаимосвязь между трансформациями этнической идентичности и сформированностью Я-этнического студентов.

В качестве методологической основы исследования мы рассматривали следующие теоретические положения социально-психологической концепции межэтнических отношений Г. У. Солдатовой:

— Этничность — это присущий группе внутренний психокультурный ресурс, форма внутригруппового и межгруппового взаимодействия;

— этничность — главная характеристика этнического самосознания, его когнитивно-мотивационное ядро, содержится в себе этническое бессознательное [2].

В нашем исследовании приняли участие 49 студентов 1 курса Института естественных наук и математики и Инсти-

тута филологии и межкультурной коммуникации Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова. По результатам анкетирования студенты отнесли себя к следующим этническим группам: русские, хакасы. Респонденты из национально-смешанных семей идентифицировали свою этничность как русско-татарскую, русско-якутскую, немцы-чуваши-цыгане-поляки-белорусы. Основаниями для определения этнической идентичности были названы: национальность отца, матери, язык, личный выбор.

Важной характеристикой позитивной этнической идентичности является ее актуальность и значимость для человека. С помощью теста М. Куна и Т. Макпартленда «Кто Я?» нами была изучена значимость категории «этничность» в структуре «личностного Я». Респондентам предлагалось дать 20 ответов на вопрос «Кто Я?», назвав наиболее важные для него характеристики. Обозначение респондентом своей этничности говорит о сформированности положительной этнической идентичности, принятии себя как представителя определенного этноса. Важен, также ранг категории этничности в тексте ответов (в начале, середине, конце). Это определяет актуальность и значимость данной категории в самосознании человека.

Полученная в результате опроса совокупность характеристик была подвергнута контент-анализу. В качестве основной категории контент-анализа мы выделили этнорегиональную идентичность, которая включает в себя этническую, гражданскую идентичность (гражданин, россиянин и др.) и локальную, местную идентичность (из Абакана, житель Хакасии и т. д.). Контент-анализ показал, что наиболее важными для студентов характеристиками являются социальное положение (студент), пол, а также субъективные личностные характеристики (честный, привлекательный, умный, ленивый и т. д.). Свою этническую принадлежность указали только 16,28% опрошенных (12,2% хакасов и 2,04% русских и студентов из национально-смешанных семей). При сопоставлении представленности категорий «этничность» и «гражданственность» (общероссийская) более значимой оказалась гражданственность. Локальную идентичность определили только 4,08% опрошенных.

Актуальность категории для представителей различных национальностей распределилась следующим образом: у русских и студентов из национально-смешанных семей этническая принадлежность занимает 16–18 место; у хакасов — 1–2 место.

Таблица 1. Актуальность категории «этничность» для представителей разных национальностей (в %)

Категории	Русские	Хакасы	Студенты из национально-смешанных семей	Всего
Этническая идентичность	2,04	12,2	2,04	16,28
Гражданская идентичность	2,04	12,2	0	14,24
Локальная идентичность	4,08	0	0	4,08

Таким образом, можно заключить, что этническая принадлежность для большинства студентов не является значимой. С чем это связано? Актуальность этничности для индивида зависит от многих факторов: жизненных приоритетов и ценностей, общей культуры, воспитания, а также внешних факторов. По мнению Г. У. Солдатовой в более или менее спокойной социально-политической обстановке категория этничности не является доминирующей [2]. Более высокий уровень актуальности этничности у хакасов, как представителей небольшой этнической группы, может быть связан со стремлением повышать и укреплять свою этническую идентичность.

В полиэтничном обществе позитивная этническая идентичность свойственна подавляющему большинству. Она предполагает толерантное отношение как к собственной, так к и другим этническим группам, в то время как акцентированная этническая идентичность выражается в готовности к любым действиям во имя интересов своей национальности. Мы исследовали трансформации этнической идентичности с помощью методики «Типы этнической идентичности» (Г. У. Солдатова, С. В. Рыжова)

Методика содержит шесть шкал, которые соответствуют следующим типам этнической идентичности. Этнонигилизм — одна из форм гипоиентичности, представляющая собой отход от собственной этнической группы. Этническая индифферентность — размывание этнической идентичности, неактуальность этничности. Норма (позитивная этническая идентичность) — сочетание позитивного отношения к собственному народу с позитивным отношением к другим народам. Этноэгоизм, этноизоляция и этно-

фанатизм представляют собой ступени гиперболизации этнической идентичности, означающей появление различных форм этнической нетерпимости. В межэтническом взаимодействии гиперидентичность проявляется в различных формах этнической нетерпимости: от раздражения, возникающего как реакция на присутствие членов других групп, до отстаивания политики ограничения их прав и возможностей, агрессивных и насильственных действий против другой группы и даже геноцида [2].

Результаты диагностики показали, что для 85,71 % опрошенных характерна позитивная этническая идентичность (уровень нормы), предполагающая толерантное отношение к собственной и другим этническим группам, Уровень нормы является необходимым условием самостоятельности и стабильного существования отдельных этнических групп, с одной стороны, и обеспечивает мирное межкультурное взаимодействие в полиэтничном мире — с другой.

Доля респондентов этнически индифферентных, отнесших себя к типу людей, которые «никогда серьезно не относились к национальным проблемам», составила 6,12%. На последнем месте находятся этнонигилистические установки — 2,05%. Вместе с тем, гиперидентичные тенденции продемонстрировали 10,22%. Это люди, которых раздражает общение с другими национальностями или они не одобряют межнациональные браки, ощущают превосходство своей национальности. Таким образом, доля негативно настроенных на межэтническое взаимодействие людей среди студентов относительно невысока, однако, безусловно, требует внимания педагогов и психологов.

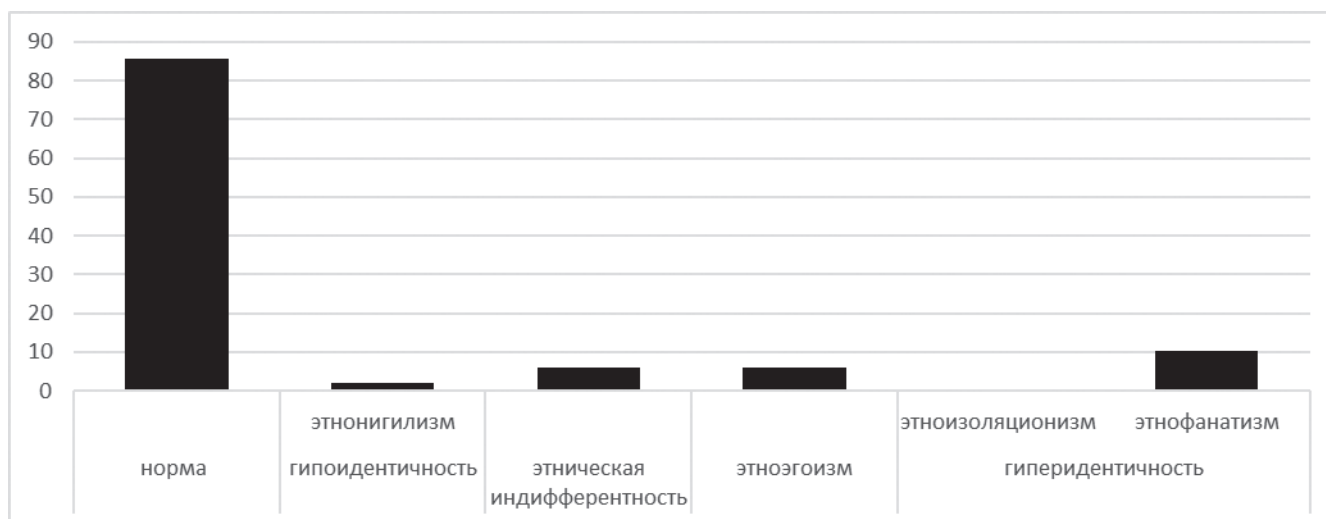


Рис 1. Трансформации этнической идентичности студентов



Была установлена взаимосвязь между значимостью для личности категории этничности и трансформациями этнической идентичности. Респонденты, для которых этничность актуальна, характеризуются в большей степени позитивным отношением и к другим этносам (16,28%). У опрошенных, для которых этничность не значима, отмечается склонность к негативным трансформациям этниче-

ской идентичности: у 10,2% выявлены гиперэтнические установки (этноэгоизм и этнофанатизм).

Рассмотренные в работе особенности этнической идентичности студентов, выявленные проблемы и взаимосвязи между типами этнической идентичности и значимостью этничности могут явиться основой психолого-педагогической работы по развитию культуры межэтнических отношений.

#### Литература:

1. Дробижина Л. М. Национально-гражданская и этническая идентичность: проблемы позитивной совместимости // Россия реформирующаяся. Ежегодник / отв. Ред. М. К. Горшков. — Вып. 7. — М.: Институт социологии РАН, 2008. С. 214–228.
2. Солдатова Г. У. Психология межэтнической напряженности. — М.: Смысл, 1998, 389 с.
3. Социальная идентификация личности / под ред. В. А. Ядова. — М.: Институт социологии, 1993.

## ПЕДАГОГИКА

### Comparative study of the types of adverbial modifier of comparison in modern English and Uzbek

Абдужабборова Шохиста Адилжоновна, преподаватель  
Андижанский государственный университет имени З. М. Бабура (Узбекистан)

Our article is devoted to the analysis of the types of adverbial modifier of comparison in Modern English and Uzbek. In simple sentences the adverbials used in the function of adverbial modifier of comparison mostly defined as adverbial modifiers of manner (*tarz, ravish xoli*). However, we can find adverbial modifiers of comparison in simple sentences, idioms, phraseological units besides complex sentences: *Boshliq bilan ikkisi do'stlarcha xayrlashdi...* — They both (with the boss) parted *as friends (do)*. In Uzbek sentence, in meaning, belongs to the adverbial modifier of manner, but in English it is adverbial modifier of comparison. This is one the unique features of both languages compared.

The adverbial modifiers of comparison are used for comparing things, objects etc. in simple sentences in both languages. Conjunctions introducing them are: *than- dan ko'ra*, — *dan... roq, as- -dek, -day, as... as- ... dek, not so as... — day emas, as if-xuddi, as though-xuddi, like — xuddi ... day, kabi* etc.

Another isomorphic feature is that in both languages there are some means of expressing comparison, but in English they are all conjunctions, and in Uzbek they are some suffixes and auxiliary words — allomorphic feature.

*A mountain is higher than a hill. Tog" adirdan ko'ra balandroq.*

English conjunction "as" has different meanings besides comparison, while in Uzbek we don't distinguish other meanings of auxiliary words and suffixes expressing comparison: She replied *as I asked*. In this sentence *as I asked* has the meaning of comparison, manner, cause and time. (allomorphic feature)

*Like all other Forsytes of a certain age they kept carriages of the own. (Galsworthy) Justice is as white as mud. She's as perfect as sin. And then his wife's face flushed and contracted as though in par.*

He saw *as if visible in the air before him* in illuminated figures a whole sum. (*London*) John plays the piano better *than Mary*.

If we analyze the *adverbials of comparison* they can be subdivided into three classes:

a) Adverbials of equality are expressed by means of:  
— a noun phrase or an equivalent (pronoun, numeral, non-finite verb), an adjective or an adverb preceded by the conjunction *as*:

e.g. *She is as old as my sister.*

*It's as hot as in summer.*

*He walked as softly as the Ghost of Hamlet.*

*The conditions were the same as before.*

— a NP (or equivalent) preceded by the preposition *like*  
e.g. *Like all other Forsytes of a certain age they kept carriages of their own.*

*The albatross fell off and sank like lead into the sea.*

*He behaves like a father to her.*

*It fits him like a glove.*

b) Adverbials of inequality are expressed by means of  
— a noun phrase or an adverb introduced by *than* (after a comparative form)

e.g. *He went further than the other explorers.*

*It's cooler here than upstairs.*

*Then came another flash of lightning brighter than the other*

— a noun phrase or an adverb introduced by *as* (in correlation with *not so/as*)

e.g. *He is not so bright as his brother.*

— a clause

e.g. *It's cooler here than it is upstairs.*

c) Adverbials of comparison-concession are expressed by means of a prepositional NP, an adjective or a non-finite verb (infinitive, participle) preceded by the conjunctions *as if, as though*

e.g. *He studied me as though weighing up my points.*

*He rose as if to leave the room but sat down again.*

*She cried as if in a terrible danger.*

— a clause

e.g. *She cried as if she were in a terrible danger.*

The word combination *as if* has many different meanings in English. It can be a conjunction, an exclamation, and slang! In order to avoid any misunderstandings we should know the use and meaning of it in the sentence. So we are

going to clear up the different meanings & how to use **as if** in a sentence.

#### 1. Meaning:

**As if** is a conjunction. It is used to say *how something seems* from the information known. It is a more formal way of saying **like**, and is used in the same way as **as though**. In all of the following sentences and examples, **as if** can be replaced with **as though** and **like** (in informal conversation).

If we study the types of adverbial modifier of comparison in Modern Uzbek there does not exist the adverbial modifier of comparison in simple sentences, but we can find complex sentences with adverbial clause of comparison. According to our investigation English adverbial modifiers of comparison in some cases give the meaning of adverbial modifier of manner. In Uzbek language instead of calling adverbial modifiers of comparison they are called the adverbial modifiers of manner (*ravish xoli*). They are introduced by different conjunctions, particles and suffixes. Like in English the sentences with adverbial modifier of comparison in Uzbek express two meanings *o'xshatish* and *qiyoslash* (in English both are called *comparison*).

1) *Qiyoslash*. In such sentences two actions, manners or events are compared. They are introduced by the auxiliary word *ko'ra*, and participle forming suffixes

*-dek, -day, -gan (da), -guncha*. Examples: — *Bo'lganim shu! Nima ekanimni cho'qilab, titkilab bilganingizdan ko'ra, o'zim aytib turganim yaxshi emasmi? (A. Qh) Miltig'ini tizzasiga qo'yib, qush mizg'igandek, ozgina mudragan Bektemir enkaygan kallasini birdan ko'tarib ko'zlarini ochdi. (O) Afandi hamma shovqin suron mening choponim ustida deganiday, hozirgi g'alva shavla tufaylidan edi... (O) Qo'yday bo'lib ming yil yashaguncha, Sherday bo'lib bir kun yashamoq afzal. (U)*

2) *O'xshatish*. In sentences the meaning of comparison (*o'xshatis*) is expressed by the suffixes *-dek, -day*, the particles *go'yo, xuddi*, and auxiliary words (*ko'makchilar*) *sari, sayin*. Examples: *Siddiqjon qip-qizarib, xuddi favqulodda bir narsa borday, ko'zaning ichiga qaradi. (A. Qh) U, xuddi ukasi tashqarida kutib turgandek, qushday uchib chiqdi. (O) — To'rt yuz odim, — javob berdi qozoq jangchisi, go'yo o'zi o'lchab chiqqanday, ikkilanmasdan. (O) Eshon bu haqda o'ylagan sayin, ko'nlidagi gumon haqiqat tusini olar edi. (A. Qh)*

In both languages compared we can find the adverbial modifiers of comparison expressed by different ways. They are used in different language units.

#### References:

1. Блох М. Я. Теоретическая грамматика английского языка. Москва “Высшая школа” 1983.
2. Бўронов Ж. Б. “Инглиз тили ва ўзбек тиллари қиёсий грамматикаси” Т: “Ўқитувчи” 1973.
3. Muhitdinova A. Sh. Hozirgi zamon o'zbek tili grammatikasi, 2003.
4. Rayevskaya N. M. Modern English Grammar. “Visha shkola”. Kiyev, 1976.
5. Rahimov S., Umirqulov B., “Hozirgi o'zbek adabiy tili” Toshkent, 2003 y.

## The role of project work in teaching English

Ашурова Нодирахон Рафиковна, преподаватель

Андижанский государственный университет имени З. М. Бабура (Узбекистан)

*Project work creates connections between the foreign language and the learner's own world. It encourages the use of a wide range of communicative skills, enables learners to exploit other fields of knowledge, and provides opportunities for them to write about the things that are important in their own lives. So, this article is devoted on teaching English through the project work.*

Project work allows students to consolidate the language that they have learnt and encourages them to acquire new vocabulary and expressions. In addition, it gives learners integrated skills practice. Throughout project work students have extensive practice of the skills of reading, writing, listening and speaking. Using projects with classes provides excellent opportunities for cross-curricular work. The topics should be carefully chosen and have to be presented in a lively and up-to-date manner. It is important to present a new project in an enthusiastic way and encourage the class activity

in a discussion about the key topic. The more students are engaged in to a project, the more likely that the project will be a success. (2)

We know that the worldwide interest in getting of competent knowledge of the English language is growing.

Language is the most recognized means of communication. The life and the development of any human society are based on communication through language. The vision of the world of a nation is conveyed by its language, which reflects the moral code, relations between people. So language is the main

tool in acquiring other peoples' lives, traditions. Language use is creative. The learners use language to express what they think and what they want to say. To communicate better in a foreign language they should have the ability to use language appropriate to a context. Communicative language learning is not one method. It is an approach, an understanding of what language is and how we can learn a foreign language. This understanding leads us to teach in ways that makes language learning most successful. The communicative approach helps the learners to achieve the main issues in learning; they are expected to interact with other people. (1)

Another peculiarity in successful teaching of a communicative speech is an activity where the students are put in the centre of the action, where they use the language and practice communicative speech. It is the project work; its purpose is to encourage the learners to work things out for themselves. It is an extended language activity, focusing on the topics, themes. The project work is a means of communication and enjoyment. The learners can experiment with the language as something real. It is a highly adaptable methodology; it is useful as a means of generating positive motivation, because it is very personal. The students tell about their own lives, their own research into topics that interest them. This work helps them to understand that they can use English to talk about their own world; it improves their ability to think.

The teacher tries to encourage learners to think of their own ideas, to produce something new of their own. Before setting up a project it is essential to explain the final outcome, this will help them to understand what they are doing and why. The teacher explains the students that at the end of the project they will write or design a small leaflet on the topic, a wall display, a poster...

There are some stages in presenting a project:

- Initial discussion of the idea.
- Decide a form of the project.
- Practicing language skills.
- Collecting information.
- Displaying the result of the research.

The project work "Countries, I'd like to visit" was done by the students of the Intermediate Level. The students gathered information about different countries, prepared video slides about the country they would like to visit, prepared role plays, songs, costumes. Their reports were informative and creative, because information was taken from different sources: Encyclopedia, Internet, magazines. Then all groups worked on the "Question Quiz" "Countries and Cities". (4)

The song "It's a Small World" was performed by the whole class. So by this kind of activity we may say that project work is a kind of investigation, active participation, which is held instead of passive listening and memorizing. The role of a teacher becomes that of a facilitator, provider of a feedback.

The students of the Upper Intermediate Level prepared the project "Space? What is it?"

The class was divided into two groups. They described their imaginary journeys to different planets, named the planets, wrote about the adventures happened during their trips. (3)

The second group presented their report about the moon. They made a video film about the moon, the role play about the adventures of the girl who "was caught by the alien". Others described their trips to the planet of dreams, showed slides of these planets. The models of the spaceships by which they could travel to other planets were done by them.

Project work is also used to increase motivation and retention, to help students develop a positive image, to develop critical thinking and problem — solving, it develops fluency in the use of language features that they have learned.

#### References:

1. Snow, C. and Wong-Fillmore, L. (in press). What teachers need to know about language. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
2. Soto, L. (1997). Language, culture, and power. Albany: State University of New York Press.
3. Van Lier, L. (1996). Interaction in the language classroom: Awareness, autonomy, and authenticity. New York: Longman.
4. Anderson, J. (1990). Cognitive psychology and its implications. New York: W. H. Freeman.

## **Влияние народного урока (станка) на исполнительскую деятельность танцевального коллектива**

Баканова Анастасия Андреевна, студент

Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы (г. Уфа)

Танцевальное искусство — один из важнейших факторов развития ребенка, который с древнейших времен приравнивался к важным наукам, способствующим всесто-

ронному развитию человека. Именно танец способствует гармоничному развитию личности, потому что благодаря музыкальному и хореографическому искусству дети стано-

вятся ритмически, художественно и эстетически развитыми, а также креативными и коммуникабельными.

Хотелось бы отметить, что для обучения танцевальному искусству и воспитанию творческих способностей посредством танца необходима «фундаментальная» основа. Развивать ребенка физически и учить его управлять своим телом всегда было принято посредством движения, потому что процесс формирования танцевальных способностей у детей занимает значительное время. А сделать так, чтобы сложился настоящий танцевальный коллектив сложно вдвойне, так как в процессе занятий хореографией педагогу приходится объединить воедино совершенно разных детей с разным уровнем подготовки.

Сейчас, в наше столь мобильное и креативное время, активно внедряют новшества даже в процесс преподавания танца и развития танцевального коллектива, но забывать про методико-педагогический потенциал народного урока (станка) в танцевальной программе не стоит, потому что методы построения движений или комбинаций у станка всегда максимально направлены на развитие творческих способностей обучающихся.

Такие приемы работы заключаются не только в физическом развитии ребенка, но и должны иметь логически связанные между собой объяснения. Прежде всего у опоры (станка) сразу видно манеру и характер исполнения, так как у каждого танцора своя профессиональная база, а у каждого коллектива направление. Все характерные и сценические образы комбинаций заключают в себе смысл «перерождения» в танцевальный номер или этюд [2, с. 76].

Чтобы педагогу действительно добиться результата в обучении и воспитании творческих способностей детей, процесс обучения исполнительскому искусству должен начинаться с самых детальных и проверенных методов. Все упражнения, выполняемые у станка, играют огромную роль в воспитании танцевальных способностей у молодых танцоров. Структура такого урока сформировывается только тогда, когда цели и задачи могут быть наглядно приложены хотя бы для самой важной части занятия.

Рассматривая влияние народного урока (станка) на исполнительскую деятельность танцевального коллектива, мы считаем необходимым более подробно рассмотреть результаты такого влияния. Говоря о культуре исполнения танцевальных постановок участниками танцевальных коллективов, мы подразумеваем под этим понятием сочетание выразительности исполнения, музыкальности, свободы и законченности жеста, танцевальной техники, которые могли сформироваться в полной мере под влиянием народного урока (станка).

Регулярно проводимые учебно-тренировочные занятия с танцевальными коллективами по народному уроку (станку) являются неперенным условием творческих успехов коллектива. Без занятий народным уроком (станком), ограничиваясь только работой над репертуаром, невозможно добиться от обучающихся высокой танцевальной техники и выразительности исполнения.

Отсутствие тренировочных упражнений по народному уроку (станку), прежде всего, отражается на технике исполнения танца: движения рук исполнителей будут однообразными, скованными, лишенными выразительности. Неправильное поставленное дыхание мешает хорошо исполнить весь танец, потому что уже к его середине танцоры начнут уставать и выдыхаться, особенно если это быстрый танец, а к концу исполнения у танцоров неизбежен значительный спад в его эмоциональной насыщенности. Совершенно по-иному будет выглядеть танец в исполнении коллектива, в котором систематически проводится учебно-тренировочная работа по народному уроку (станку). Умение владеть своим телом, четкость исполнения, правильно поставленное дыхание и тренированное сердце дадут возможность танцорам исполнить танец со всеми его характерными особенностями, не только не снижая общего тонуса, но и, наоборот, повышая его до полной кульминации [2, с.54].

Во время учебных занятий по предмету «народный урок (станок)» необходимо уделять большое внимание работе над корпусом, головой и руками, добиваясь выразительности и пластичности исполнения, развивая координацию всех частей тела и овладевая техникой классического танца, составляющей одну из основных черт актерской выразительности [3, с.25].

Одной из основных задач танцевального коллектива является изучение и освоение народных танцев, чему максимально способствуют занятия по народному уроку (станку). Если в любом из танцев движения головы, корпуса и особенно рук передают особенности характер человека, то национальные особенности танца передают еще и внутренне состояние исполнителя.

Поэтому особенное внимание необходимо уделять работе над выразительностью движений и, главным образом, над постановкой и движением рук, над жестом. Жест должен быть, прежде всего, свободным, широким, естественным. Подразделять его следует на три момента: зарождение жеста (его начало), наивысшую точку развития (кульминацию) и окончание. Иногда наивысшей точкой движения может быть и окончание жеста, но во всех случаях он должен быть точным настолько, чтобы можно было проследить все его фазы, особенно начало и конец [2, с.70].

Кроме технической стороны танца, занятия народным уроком (станком) влияют и на эстетическую сторону исполнительской культуры танца, которая формировалась не одним поколением танцовщиков. Исполнительская культура, опираясь на традиции, формировалась в соответствии с требованиями времени. Эстетические установки народного урока (станка), выработанные годами, явились фундаментом для создания русского национального танцевального искусства.

В настоящее время для всех школ русского танца характерен строгий академический стиль, но при этом допустима самая разнообразная исполнительская манера движения, которая не ограничивает, не сковывает индивидуальность танцовщика, а, наоборот, позволяет полнее



и глубже раскрыть все его творческие возможности и своеобразие танца. Чтобы овладеть высоким исполнительским мастерством танца, необходимо познать и усвоить его природу, его средства выражения, его школу. Именно этому способствует систематические занятия народным уроком (станком) для танцевальных коллективов.

Исполнительская и общая культура танцевальных коллективов определяет в целом манеру движения исполнитель, которая, разумеется, без точной выучки не может быть воспитана должным образом. Манера танцевальных движений для коллектива — это пластическое средство выражения индивидуальности танцовщиков, это подлинный талант коллектива, а не подражание кому-либо. Движения танцевального коллектива обретают большую виртуозность, пластичность, силу, благородство, когда они зиждутся на основах народного урока (станка), благотворно влияющем на исполнительскую деятельность танцевального коллектива. [4, с.15].

Воспитание и обучение талантливого танцевального коллектива средствами народного урока (станка) во многом определяет самобытность исполнительского коллектива: его традиции, направление и отличительные особенности.

#### Литература:

1. Каримов М. А. Обучение и творческое воспитание профессионального танцовщика ансамбля народного танца. Методическое пособие. Уфа: РИЦ БашГУ, 2013. — 96 с.
2. Кутасова Т. Д. Самодельный танцевальный коллектив. М.: Профиздат. — 1954. — 112с.
3. Соковикова Н. В. Введение в психология балета. Новосибирск: Сова, 2006. — 294 с.
4. Стенюшина А., Ткаченко Т. С. Танцевальный коллектив в клубе. Методическое пособие. М.: Советская Россия, 1962. — 110 с.

## Формирование конституционного правосознания у учащихся старших классов на уроках обществознания

Бережнев Алексей Алексеевич, магистрант  
Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова (г. Якутск)

*Статья раскрывает необходимость изучения конституционного права и формирования конституционного правосознания у учащихся старших классов.*

Актуальность темы статьи обусловлена тем, что конституционное право является одной из ключевых отраслей российской правовой системы, занимающим среди них особое место, ввиду его определения базисных положений для других отраслевых юридических дисциплин.

В настоящее время все больше внимания уделяется воспитанию юных граждан и патриотов России. И основным школьным предметом посредством которого закладываются основы правосознания и как следствие, ознакомление с основными положениями Конституции РФ, основами государственного строя, национально-государственного устройства, принципами формирования государственных

В заключение хотим отметить, что существенное значение имеет владение основами народного урока (станка) для танцоров при комплектовании танцевальных коллективов, так как верно подобранный состав танцоров, обладающих фундаментальной академической базой танцевальных движений, несомненно, во многом будет успешнее своих коллег, не имеющих классического танцевального образования. Значит, допустимо утверждать, что присутствует значительное влияние народного урока (станка) на исполнительскую деятельность танцевального коллектива в будущем. Такой танцевальный коллектив отличается высочайшим профессионализмом, артистизмом, индивидуальностью. Исполнители, имеющие в своем арсенале классическую школу танца, отличаются, как правило, значительным мастерством и профессионализмом, а сочетание таких качеств у всех членов танцевального коллектива непременно приведет его к успеху в творческой деятельности, потому что танцоры, научившись чувствовать себя и свое тело благодаря народному уроку (станку), начинают понимать и удовлетворять потребности своего внутреннего мира, потому что в любом профессиональном танце основную роль играет вдохновение и душевное состояние.

органов власти и органов местного самоуправления и др. является обществознание.

Кроме того, на мой взгляд, к одной из причин ознакомления учащихся с основами конституционного права можно отнести то, что учащимся в будущем предстоит решать жизненно важные гражданские, трудовые, семейные и иные вопросы. А часть из них непосредственно будут участвовать в работе по формированию основ правового государства, укреплению законности и правопорядка; выступать участниками гражданско-правовых, административных и иных правоотношений. Реализация ими на практике своих прав и возможностей, профессиональных знаний будет

в значительной мере определяться уровнем их правовой подготовленности.

Поэтому пробуждение интереса к формированию у учащихся основ правовой культуры, представлений и установок, основанных на правовых ценностях, способности и готовности к сознательному и ответственному действию в сфере отношений; принятию правовых решений, связанных с защитой прав, свобод и законных интересов личности, правомерной реализации гражданской позиции является приоритетно задачей учителя обществознания.

Согласно содержанию учебников, «Обществознание» в ред. Л. Н. Боголюбова для 9 [2] и 10 кл. [3] (базовый уровень), по которым проведен анализ, вопросам конституционного права посвящены следующие главы.

Ознакомление учащихся с вопросами конституционного права происходит во 2 (второй) главе рассматриваемого учебника. Учащиеся начинают с изучения роли права в жизни человека, общества и государства. Также в этой главе дается материал о субъектах права, правонарушениях и юридической ответственности. Расширение правовых знаний учащихся происходит за счет изучения прав и свобод человека и гражданина, также гражданских, семейных, административных и уголовно-правовых правоотношений.

Именно в этой главе учащиеся знакомятся с основным законом страны — Конституцией Российской Федерации, дается общее представление об основах конституционного строя своей страны, учитель знакомит с содержанием Конституции, с историей ее принятия, кроме того, учащиеся знакомятся с основными правами, законными интересами, обязанностями, закрепленными в Конституции. Содержание Конституции РФ является сложным для восприятия обучающимися, поэтому тщательное и глубокое изучение этого документа, конечно, потребует немало времени. Но с отдельными положениями граждан нашей страны нужно обязательно знакомить уже в школе. Так как, с уважения к Конституции начинается уважение к закону в нашей повседневной жизни и прежде всего знание основ Конституции нужно нам, чтобы не чувствовать себя чужим в собственной стране, т. е. ощущать себя ее гражданином с определенными правами и обязанностями.

#### Литература:

1. «Конституция Российской Федерации» (принята всенародным голосованием 12.12.1993) (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 N 6-ФКЗ, от 30.12.2008 N 7-ФКЗ, от 05.02.2014 N 2-ФКЗ, от 21.07.2014 N 11-ФКЗ).
2. Боголюбов Л. Н. Обществознание. 9 класс. учеб. для общеобразоват. организаций. — М.: Просвещение, 2014. — 208 с.
3. Боголюбов Л. Н. Обществознание. 10 класс. учеб. для общеобразоват. организаций. — М.: Просвещение, 2014. — 350 с.

Учебник по обществознанию для 10 классов заканчивается главой «Правовое регулирование общественных отношений», закрепляются ознакомительные вопросы по конституционному праву изученные ранее.

Но основной задачей учителя на данном этапе является сформирование конституционного правосознания у учащихся посредством изучения следующих тем: источники права, понятие о правонарушениях, гражданин Российской Федерации; кроме того, происходит ознакомление с основными процессуальными дисциплинами такие как гражданское, семейное, экологическое, конституционное. На заключительных уроках учащиеся проходят изучение вопросов прав человека на международном уровне и правовых основ антитеррористической политики РФ как одной из глобальных задач страны в настоящее время.

Таким образом, формирование конституционного правосознания у учащихся старших классов на уроках обществознания выражается в следующем:

- в повышении общей правовой культуры и правосознания обучающихся;
- в развитии навыков ведения диалога по вопросам важнейших прав, свобод и обязанностей гражданина, понимания механизмов их защиты и способов реализации;
- в способствовании формированию активной жизненной позиции, их гражданскому самоопределению, стремлению к самореализации;
- в формировании понимания сущности таких ценностей, как ценность человеческой жизни, свободы, достоинства и равноправия людей, опыта гуманных отношений с окружающими, негативного отношения к жестокости, насилию, нарушению прав личности; мотивировать обучающихся к осознанному поведению на основе понимания и принятия ими морально-правовых регуляторов жизни общества и государства.

Так, изучение вопросов конституционного права позволит каждому ученику осознать себя гражданином российского общества, уважающим историю своей родины и ответственным за нее.

## Die Motivation der Lernaktivitäten der Kadetten in der Deutschstunde durch außerunterrichtliche Aktivitäten

Grineva Tatjana,  
Rodjakina Natalja  
Präsidenten-Kadettenschule (Orenburg)

*Im Artikel geht es um die Motivation der Lernaktivitäten der Kadetten der 6. Klasse in der Deutschstunde durch außerunterrichtliche Aktivitäten. Für die Lehrer ist es wichtig, Interesse für Deutsch zu erwecken. Die Lehrer erwecken das Interesse durch den Literatursalon, der als eine Tradition entwickelt wird.*

**Schlüsselwörter:** die Motivation der Lernaktivitäten, außerunterrichtliche Aktivitäten, in der Praxis anwenden, Sprachkenntnisse festigen, kognitiv, aufschlußreich, eine erfolgreiche Situation schaffen, persönliche Erfahrung

## Мотивация учебной деятельности кадет на уроках немецкого языка внеурочными видами деятельности

Гринева Татьяна Ивановна, преподаватель;  
Родякина Наталья Александровна, преподаватель  
Оренбургское президентское кадетское училище

Jeder Lehrer benötigt in der Stunde eine positive Atmosphäre und das gibt nur die Motivation der Schüler. Es gibt viele Motivationsfaktoren, die die Lehrer erlernen und in der Praxis anwenden. Aber jeder Lehrer hat natürlich etwas persönliches, was er jahrelang selbst kreativ schafft.

Beide Teile, Lehrer und Schüler, müssen Lernen und Lehren als positives Element auffassen und die wechselseitige Zusammenarbeit als Ziel sehen. Lernen und Lehren soll Lustempfinden vermitteln:

Lehrer < — > Schüler

Motivierung < — > Motivation

Situation < — > Person

**Es gibt Möglichkeiten der Lehrer in dem Deutschunterricht:**

**1. Geheimnis der Motivation.** “Sie erhalten das vom Leben zurück, was Sie selbst in jedem Augenblick hineingeben.” (Reinhard K. Sprenger)

**2. Spass am Unterricht.** Unterricht muss nicht immer ernst sein. Eine positive Atmosphäre ruft gesteigerte Motivation hervor.

**3. Schülerzentrierter Unterricht.** Interessen der Schüler sind in der Unterrichtsplanung zu berücksichtigen. Alltagsbezogene Beispiele haben die Aufgabe für ein besseres Verständnis des Lernstoffes zu sorgen.

**4. Fehler.** Der Lehrer muss für ein Umfeld schaffen, in der die Schüler keine Angst davor haben müssen Fehler zu begehen. Nichts wirkt so **lernfeindlich** wie das krampfhaft Bemühen, keine Fehler zu machen und der damit zusammenhängende kontraproduktive Umgang mit gemachten Fehlern. Übertriebene Fehlerangst und unüberlegte Bestrafung von gemachten Fehlern blockieren enorm und hemmen jede Form von Entwicklung. Nur wer Fehler machen darf, über die dann auch angstfrei und offen

gesprochen werden kann, entwickelt und verinnerlicht neue Wahrnehmungen und gewinnt so über die schon vorhandenen Fähigkeiten hinausgehende Handlungskompetenzen

**5. Interessant von Anfang an.** Ein interessanter Unterrichtseinstieg lenkt die Aufmerksamkeit der Schüler auf den Unterricht.

**6. Lernaktivitäten.** Aktives Einbinden der Lernenden mit spielerischem Ausprobieren, Versuchen, Lehrausgängen, Gruppenarbeiten. Die Lernumgebung sollte dem Verlangen nach Wissen entsprechen und der Neugier Nahrung geben.

**7. Einschätzung.** Rückmeldungen an die Lernenden sind unbestritten ein wichtiger Teil des Unterrichts. Die Schüler müssen wissen auf welchem Leistungsniveau sie sich bewegen. Das muss nicht immer in Form von Noten sein, sondern sollte verbal erfolgen und eventuell mit Belohnungen ergänzt werden. [1]

**Es gibt auch Motivationskiller:**

— **Mangelnde Motivation des Lehrers.** Der Lehrende kann, obwohl zu Beginn der Unterrichtseinheit noch ausreichend vorhanden, die Motivation zerstören. Motivierte Lehrkräfte sind das Wichtigste eines gelungenen Unterrichts, daher hat an dieser Stelle eine negative Einstellung oder übermäßiger Stress und Überlastung nichts verloren.

— **Persönlich angreifende Kritik.** Ein oft gemachter Fehler, ebenfalls meist unbewusst, ist persönlich angreifende Kritik in unberechtigter Vehemenz am Schüler. Eine Bemerkung wie “Das kannst du ja sowieso nicht” haben schon den am meisten motivierten Schülern die Lust an so manchem Fach für lange Zeit verdorben. Solche negativen Gedanken sind also nicht nur unproduktiv, sie können auf die Psyche des Lernenden tief greifenden Einfluss nehmen.

— **Angst durch Wettbewerb.** Lernende sehen sich ständig im Wettbewerb mit ihren Klassenkameraden, Leistungen

werden ständig miteinander verglichen. Ängstliche Schüler sehen darin oft eine starke Bedrohung, ihre Leistung fällt durch diese negative Motivation ab. Erst die gezielte Konzentration darauf, ein Umfeld zu schaffen in dem das Individuum und nicht nur seine Leistungen hervorgehoben werden, kann eine Atmosphäre erzeugen in der auch ängstliche Schüler die Bereitschaft zu lernen wieder zurückerhalten.

#### **Von der Unmöglichkeit zur Motivation in der Schule:**

Das Ausmaß des Lernerfolges eines Schülers kann in einer einfachen Formel ausgedrückt werden: Lernerfolg ist das Produkt aus investierten Mitteln (z.B. Arbeitszeit, kognitive Fähigkeiten, bisherigen Erfahrungen) und dem motivationalen Faktor (**Interesse, Sympathie, Freude** etc.). Das Schulsystem bzw. der Lehrer können im Wesentlichen nur die Mittel kontrollieren, während der zweite Teil der Formel ihrem Einfluss weitgehend entzogen bleibt. [2]

Wir unterrichten in den 6. Klassen Deutsch als die 2. Fremdsprache. In der 5. Klasse war es nur 1 Stunde Deutsch pro Woche, die Motivation der Kadetten war hoch. Fast alle Schüler hatten sehr gute und gute Note und Kenntnisse. In der 6. Klasse gibt es schon 2 Stunden Deutsch pro Woche. Der Lehrstoff wurde komplizierter und unser Hauptziel ist die Motivation der Kadetten zu steigern.

Die Kinder erfahren den Lehrstoff besser, natürlich oft spielerisch. Aber man spielt nicht in jeder Stunde! Das kann man aber sehr gut während der außerunterrichtlichen Aktivitäten tun. Wir beschlossen, jeden Monat für eine 6. Klasse einen Literatursalon zu veranstalten.

Das Thema des Treffens im unseren Literatursalon entspricht dem Thema in der Deutschstunde. Unser Literatursalon findet immer als die Zusammenfassung der lexikalischen und grammatischen Themen statt. Das Ziel ist- jede 6. Klasse zum Deutsch zu motivieren. Am Anfang erzählen wir zuerst, was der Literatursalon überhaupt ist. Es gibt Rollenspiele, Videos, Zungenbrecher, Pantomime, Reime, Lieder und noch vieles andere. Während des Spielens zeigt jeder Kadett seine Kenntnisse und Neigungen — einer kann gut singen, der andere kann perfekt Pantomime demonstrieren, jemand kann superschnell und richtig Zungenbrecher aussprechen und vorsagen.

Unser erster Literatursalon fand im Oktober statt, das Thema war “Herbst”. Die Klasse 6a war in zwei Mannschaften geteilt — “Grüne Äpfel” und “Gelbe Äpfel”. Die Jungs

kannten schon deutsche Bezeichnungen von Obst und Gemüse, das Thema war schon bekannt. Sie erlernten schon das grammatische Thema “Steigerungsstufen der Adjektive”. Zuerst war “die Mundgymnastik” - jede Mannschaft sagte einen Zungenbrecher vor. Dann war eine kreative Aufgabe die Jungs dichteten Gedichte über den Herbst. Es gibt bei uns ein Regel- in jeder Deutschstunde machen unsere 5- und 6 — Klässler eine Reihe von logischen Aufgaben. Später war ein Lückentext über den Herbst, diese Aufgabe erfüllte die ganze Mannschaft. Die Jungen trainierten das Gedächtnis, Logik und Aufmerksamkeit. Dann “prallten” die Kadetten — “Mein Kürbis ist **reifer als** deiner!” ...“Und mein Apfel ist **größer als** deiner!”... Und so weiter... So wiederholten wir und festigten den Lehrstoff der Stunde. Zum Schluß bekamen unsere Jungs Diplome und waren stolz darauf.

Unser nächstes Treffen war mit der 6. W Klasse. Diesmal das Thema lautete so- “Grammatisches Mosaik”. Am Anfang war “die Mundgymnastik” mit den Zungenbrechern. Dann kam eine logische Aufgabe zum erlernten grammatischen und lexikalischen Stoff.

Grammatik... Unser Perfekt! Jede Mannschaft “bastelte” die Sätze spielerisch. Dann überprüften die Jungs Ergebnisse einander. Zum Thema “Mein Tagesablauf” sollte man logisch die Wörter anordnen und die Sätze schreiben. Die folgende Aufgabe war kreativ und lustig. Jede Mannschaft zeigte eine Pantomime zum Thema “Mein Tagesablauf”, die zweite Mannschaft sollte den Satz erraten und richtig vorsagen. Das motiviert super auch die Schüler, die schlechte Kenntnisse haben. Interessant war die Recherche-Aufgabe — die Jungs suchten Gegenstände in der Klasse und sagten, wo der Gegenstand liegt. So festigten wir das Thema “Präpositionen mit Dativ”. Am Ende bekamen alle süße Preise.

Unser letzter Literatursalon fand im Dezember statt. Das Thema war natürlich “Wir feiern Weihnachten”. Und das war wirklich die Vorbereitung zu Weihnachten. Das Thema war bekannt, die Lexik auch. Was war besonderes? Die Jungs erstellten zuerst ein Rezept von Plätzchen. Und dann aßen wir alle zusammen Plätzchen! Die Deutschlehrerinnen bucken Plätzchen selbst! Die Kadetten sagten, dass sie auch Plätzchen in den Ferien zu Hause backen werden.

Wir werden auch weiter unsere Treffen als eine gute Tradition für die Motivation der Lernaktivitäten veranstalten. Das bringt Nutzen und Freude unseren Jungen.

#### Literatur:

1. <http://www.stangl-taller.at/ARBEITSBLAETTER/MOTIVATION/> [Stand: 23.05.2005] Quelle: [http://www.stangl.eu/psychologie/praesentation/motivation\\_lehrer.shtml](http://www.stangl.eu/psychologie/praesentation/motivation_lehrer.shtml) © Werner Stangl
2. Werner Stangl: Schulmagazin 5–10. Impulse für kreativen Unterricht. 71. Jg., Heft 1/2003 WWW: <http://www.stangl-taller.at/STANGL/WERNER/BERUF/PUBLIKATIONEN/Motivation.html>

## Формирование логико-грамматических конструкций у детей с общим недоразвитием речи

Гусейнова Сабина Новсетовна, магистрант

Первый Московский государственный медицинский университет имени И. М. Сеченова

*У детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи имеются особенности понимания и продуцирования логико-грамматических конструкций, обусловленные недостаточной степенью сформированности когнитивных процессов, участвующих в расшифровке парадигматических кодов языка.*

Речь играет важную роль в жизни человека, выполняет коммуникативную, познавательную функцию, выступает средством мышления, поэтому очень важно развивать речь детей. Как известно, эффективность процесса обучения младших школьников во многом определяется уровнем их речевого развития, сформированностью импрессивной стороны речи, освоенностью ими логико-грамматических конструкций. Как показывает опыт, в значительной части случаев выявление трудностей понимания логико-грамматических конструкций выявляется в период школьного обучения, что препятствует усвоению ребенком учебной информации, ее сохранению и правильному использованию на практике.

**Основная часть:** общее недоразвитие речи (ОНР) представляет собой специфическое проявление речевой аномалии, при которой нарушены или отстают от нормы основные компоненты речевой системы: лексический, грамматический и фонетический строй. Неполноценная речевая деятельность оказывает негативное влияние на все сферы личности. У детей с общим недоразвитием речи, кроме заметных нарушений экспрессивной речи, возникают трудности в понимании обращенной речи. Одна из причин такого положения недостаточное развитие в дошкольном возрасте понимания логико-грамматических конструкций. У детей с ОНР по сравнению с нормально развивающимися детьми понимание логико-грамматических конструкций характеризуется качественным своеобразием: грамматические нарушения на морфолого-синтаксическом уровне отмечаются как на уровне слова, его образования, так и на уровне словосочетания, и на уровне предложения; имеют место аграмматизмы как в импрессивной, так и в экспрессивной речи, при этом уровень развития собственной речи заметно отстает от уровня понимания обращенной, в целом у детей с общим недоразвитием речи выделяется стойкое нарушение усвоения грамматического строя языка, нормативное овладение которым является условием полноценного речевого и общего развития ребенка. Система коррекционно-развивающей работы (специально отобранного содержания, использования разнообразных форм работы) обеспечивает создание у детей необходимой базы для развития понимания логико-грамматических конструкций, позволяет достичь значительных положительных результатов.

Изучение состояния понимания логико-грамматических конструкций языка детьми с общим недоразвитием речи является актуальным, так как этот вопрос в настоящее время не изучен с достаточной полнотой, а формирование данной

функции помогает развитию языковой способности, мыслительных операций невербального и вербального мышления, познавательной деятельности, эффективному обучению в школе, полноценному общению со сверстниками и взрослыми. Исследованием нарушений понимания логико-грамматических конструкций занимались такие исследователи как А. Р. Лурия, Т. В. Ахутина, Т. А. Фотекова, Л. С. Цветкова, И. А. Зимняя, Л. А. Чистович и др.

В рамках данной работы обсуждались вопросы, связанные с рассмотрением уровня сформированности логико-грамматических конструкций языка у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Эта проблема к настоящему времени изучена недостаточно полно. А формирование данной функции помогает развитию языковой способности, мыслительных операций невербального и вербального мышления, познавательной деятельности, эффективному обучению в школе, полноценному общению со сверстниками и взрослыми.

На основе проведенного нами исследования представляется возможным сформулировать следующие выводы: в рамках настоящего исследования была проанализирована лингвистическая, психолингвистическая, психолого-педагогическая, нейропсихологическая литература по проблеме исследования. Методическую базу данного исследования составили научные концепции и подходы таких исследователей как А. Р. Лурия, Т. В. Ахутина, Т. А. Фотекова, Л. С. Цветкова, И. А. Зимняя, А. Н. Гвоздев. Экспериментальное исследование проводилось на базе дошкольного образовательного учреждения ГБОУ школа 1103. Методика констатирующего эксперимента была направлена на изучение уровня сформированности логико-грамматических конструкций языка у дошкольников в возрасте 6 лет с ОНР III уровня в сравнении с детьми без речевых нарушений. В её основу были положены адаптированные методики Л. С. Цветковой и А. В. Семенович.

Детям было предложено выполнить серию из 5 заданий. Результаты диагностики уровня сформированности логико-грамматических конструкций языка у дошкольников с ОНР в сравнительном плане с нормой обнаружили у детей с ОНР невысокий уровень сформированности их языкового и когнитивного развития, о чём свидетельствуют стойкие нарушения, связанные с пониманием и продуцированием этих конструкций. У детей с ОНР по сравнению с нормально развивающимися детьми понимание логико-грамматических конструкций характеризуется качественным своеобразием: грамматические нарушения на морфолого-син-



тактическом уровне отмечаются как на уровне слова, его образования, так и на уровне словосочетания, и на уровне предложения; имеют место аграмматизмы как в импрессивной, так и в экспрессивной речи, при этом уровень развития собственной речи заметно отстает от уровня понимания обращенной. У детей наблюдались следующие трудности: снижение уровня владения пространственной лексикой, что выражалось в недифференцированности предлогов и понятий, отражающих взаиморасположение предметов относительно друг друга, сложности восприятия флексий творительного падежа, применения беспредложного и предложного родительного падежа в речи, использования предложных конструкций, понимания сравнительных конструкций, особенности декодирования речи, проявляющиеся в линейном понимании инвертированных и пассивных конструкций языка. У 50% детей с данной речевой патологией был отмечен средний уровень сформированности логико-грамматических конструкций языка, а у остальных 50% — низкий.

Таким образом, результаты диагностики исходного уровня сформированности логико-грамматических конструкций языка у дошкольников с общим недоразвитием речи по сравнению с их сверстниками с нормальной речью указывают на наличие у них существенных проблем, что говорит о необходимости организации коррекционной работы.

Целью формирующего эксперимента была организация и проведение коррекционно-педагогической работы по развитию понимания и продуцирования логико-грамматических конструкций языка детьми старшего дошкольного возраста с ОНР. В основу нашей работы была положена методика А. В. Семенович, которая была адаптирована в соответствии с поставленными задачами. Для участия в формирующем эксперименте привлекались только дети экспериментальной группы, продемонстрировавшие наиболее низкие показатели развития уровня сформированности логико-грамматических конструкций языка. Упражнения располагались в порядке возрастающей сложности и с постепенным убыванием наглядности. Формирование «квазипространственных» представлений начинается с введения в работу предлогов посредством сопоставления их с пространственными представлениями, далее используются упражнения на закрепление

правильного и сознательного употребления в речи предложных конструкций, составление предложений по демонстрации или аналогии, работа над предложно-падежными конструкциями (занятия на тему «Творительный падеж имени существительного с предлогом с», «Предложный падеж», «Родительный падеж»), для развития у детей понимания и использования активных и пассивных конструкций языка также использовались различные упражнения, работа над предложением (ответы на заданные вопросы с опорой на картинки, составление предложений по набору слов или опорным словам, восстановление деформированного текста предложения — по набору слов, связанных ситуативной цепочкой). Большое внимание в ходе коррекционно-педагогической работы уделялось игровым методикам. Так же в ходе работы по формированию логико-грамматических конструкций языка были разработаны рекомендации для родителей.

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов показал, что все дети, принимавшие участие в формирующем эксперименте (т. е. дети, с которыми проводилась целенаправленная работа по развитию понимания и продуцирования логико-грамматических конструкций языка) продемонстрировали положительную динамику при выполнении всех заданий. Как и на этапе констатирующего эксперимента, так и на этапе контрольного, наибольшие сложности вызвало задание, направленное на изучение у детей понимания активных и пассивных конструкций.

**Выводы и перспективы исследования:** сравнивая результаты контрольного эксперимента у детей с ОНР, с которыми проводилась целенаправленная коррекционно-педагогическая работа и результаты детей, занятия с которыми проводились по обычной программе, необходимо отметить, что уровень сформированности логико-грамматических конструкций языка у первых выше. Экспериментальное обучение показало, что поэтапное, систематически-организованное коррекционное воздействие может оказать положительное влияние на развитие понимания и продуцирования детьми с ОНР логико-грамматических структур языка, а также на уровень сформированности их языкового и когнитивного развития в целом. Таким образом, можно говорить об эффективности проведенной нами работы.

#### Литература:

1. Ахутина Т. В. «Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса». — М., 1989—215с.;
2. Градова Г. Н. «Стишок повторяй — предлог запоминай» // Логопед в детском саду. — 2006- № 4 — с.13
3. Левина Р. Е. «Основы теории и практики логопедии». — М., 1968—367с.;
4. Мещерякова, Л. В. «Формирование лексико-грамматических средств языка у детей дошкольного возраста с ОНР» Л. В. Мещерякова / Логопед. — 2004. — № 6. — С. 73—78;
5. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. «Система коррекционной работы с дошкольниками в группах детей с общим недоразвитием речи» // Проблемы патологии речи. — М.: Просвещение, 1989—103с.;
6. Эльконин Д. Б. «Развитие речи в дошкольном возрасте». — М., 1958—116с.

## Ответственность семьи в формировании духовности и нравственности ребёнка

Джанибекова Нодира Абдусаломовна, старший преподаватель  
Гулистанский государственный университет (Узбекистан)

Развитие политической и экономической жизни государств зависит от демографического состояния общества. Всем известно, что показатели внутреннего валового национального продукта исчисляются на душу населения страны. ВВП на душу населения также является важным экономическим показателем материального благосостояния в стране. В связи с этим в каждом государстве обращается большое внимание на численность населения и его естественный прирост в течение года, для более точного прогнозирования потребления, экспорта и накопления товаров и услуг. Одной из главных функций семьи является репродуктивная функция, которая подразумевает не только восполнение рода, но и воспитание ребёнка полноценным участником общества, гражданином своей Родины.

Формирование и развитие нравственности, духовности ребёнка, как правило, начинается в семье. Как говорили мудрецы Востока, никто не рождается от матери безнравственным. Каким в будущем будет тот или иной ребёнок зависит от того, каким будет окружение малыша и кто будет воздействовать на воспитание ребёнка. В семье, где с детства начинают учить ребёнка различать добро и зло, понимать оценку действий «хорошо» и «плохо», «можно» и «нельзя», растёт будущий человек, который впоследствии становится гармонично развитой личностью. В этом основную роль играют родители ребёнка, а так как большую часть жизни ребёнок чаще проводит с матерью, естественно, она имеет большее влияние на формирование мировоззрения и духовное воспитание своего чада. Как тонко подметил французский писатель Жан Поль: «Если вы хотите, чтобы было больше хороших людей, то увеличивайте число хороших матерей».

Если обратиться к критериям духовной гармонии человека, то можно выделить следующее: во-первых, такие личности всегда сопричастны к переживаниям за будущее своей страны, членов семьи, родственников, соседей и друзей, во-вторых, они всегда преисполнены чувства гуманизма и патриотизма к родине, в-третьих, они готовы прийти на помощь нуждающимся, обладают толерантностью, в-четвёртых, постоянно заботятся о сохранении духовного наследия, национальных традиций и общечеловеческих ценностей. Алишер Навои в произведении «Насойим ул-мухаббат» перечисляет нравственные качества для формирования гармоничной личности: быть сдержанным, терпеливым, порядочным, щедрым, добрым, справедливым, честным, трудолюбивым, гостеприимным, ответственным, предприимчивым, гуманным, верным, благодарным, умным, ответственным и самостоятельным. Все эти качества складываются у ребёнка в течении многих лет на примере поведения родителей и старших в семье.

Ответственность родителей в формировании нравственных качеств определена и в законах нашего государства. Так в Конституции Республики Узбекистан закреплено правило: «Родители обязаны кормить и воспитывать своих детей до достижения ими совершеннолетия». А в книге Первого Президента страны И.А. Каримова «Высшая духовность-непобедимая сила» есть аргументированный вывод, что путь к душе человека лежит через обучение и воспитание. В Узбекистане каждый год, согласно статистике, рождается более 520 тысячи детей, формирование нравственных качеств которых проводится в первую очередь в семье. Бесценными источниками, из которых мы можем почерпнуть сведения о влиянии семьи на воспитание ребёнка являются произведения Абдурауфа Фитрата «Оила ёки оилани бошқариш тартиблари» («Семья или порядок управления семьёй»), Махмуджоджа Бехбуди «Хивзи сихати оила» («Защита здоровья семьи»), Абдулла Авлони «Туркий гулистон ёхуд ахлоқ» — («Цветущий край и мораль»).

Духовное воспитание состоит из нравственных правил, которые человек учится неукоснительно соблюдать с детства. Нравственные ценности в Узбекистане основаны на национальных традициях и общечеловеческих принципах. Вот некоторые из них, вроде считающиеся обязательными, но не всегда строго и последовательно требуемыми со стороны взрослых, что может привести к отрицательным последствиям для ребёнка. Мы на примере старших учим детей не здороваться с людьми с неумытым лицом. Приветствуют первыми всегда младшие, старшие отвечают. Нельзя отвечать кивком или жаргоном на приветствие. При встрече, когда люди здороваются, нужно обязательно прекращать разговор по телефону, опустив руку с телефоном вниз. Мы всегда должны почитать старших и слушать их советы. Также некоторые правила нравственного воспитания родителям можно извлечь из шедевров народной мудрости: «Быть человеком легко, но трудно быть человеком», «Не будь сыном отца, а будь сыном человека», «Не желай другому того, что не пожелаешь себе». В семье с детства ребёнок видит пример того, что младшие во всех ситуациях советуются со старшими. Каждый родитель обязан обучить, дать знания ребёнку, привить ему трудолюбие. Для этого сами родители должны образованными, быть воспитанными, знать о правилах воспитания детей, быть трудолюбивыми и аккуратными.

На востоке издревле считается, что главой, защитником и кормильцем семьи является отец, мать — символ чистоты, благополучия в доме, а дети — бутоны семейного цветника. Ребёнок копирует поведение старших. Если в отношениях взрослых в семье присутствует уважение, любовь к друг другу, взаимопонимание и взаимовыручка, то и ре-

бёнок чаще всего становится таким же. Чувство гордости своей семьёй, своей страной, своей историей также формируется в лоне семьи. Воспитание ребёнка через колыбельную, сказки, народные пословицы и поговорки, чествование семейных праздников, совместный отдых на природе, национальные спортивные игры и соревнования, поездки по историческим местам, походы в музеи, создание семейных библиотек, организация чтения и обсуждения книг, обучение детей культуре речи, поведения, труда — всё это входит в задачи семьи для формирования нравственности ребёнка. Ребёнок, выросший слушая колыбельную и сказки никогда не становится черствым, а общие праздники развивают у детей чувство причастности, сплоченности и умение радоваться за других. Занятие спортом воспитывает у ребенка выносливость, дисциплинированность и целеустремленность. Чтение и обсуждение книг развивает усидчивость, умение размышлять и повышает общий кругозор ребенка. Чтобы привить любовь к труду, нужно начинать с мелких заданий, постоянно переходя к более сложным. Но всегда, чтобы не делали родители, нужно по-

мнить, что нравственное поведение детей — это зеркало нравственности родителей. Если мы говорим одно, сами делаем совсем другое — не надо ждать, что ребёнок будет послушным и будет морально подготовленным к равноправному участию в жизни общества. Если родители не умеют правильно и красиво излагать свои мысли, не прививают ребенку чувство прекрасного, то ребенок не сможет научиться этому в семье. Поэтому, я считаю, для воспитания духовно развитой личности нам нужно больше внимания обращать на воспитание духовности будущих родителей, открывать больше школ для будущих пап и мам, создавать больше библиотек с соответствующей литературой, выпускать больше кинопродукции и книг, раскрывающей нравственные ценности и историческое наследие нашего народа, проводить больше встреч молодых семей с семьями более старшего поколения, где проходит обмен жизненным опытом, который не найдешь ни в какой книге.

Самое главное, нам всегда нужно помнить, что если родители-это художники, ребёнок-это произведение искусства, а процесс воспитания — это само искусство.

#### Литература:

1. И. Каримов. Высокая духовность — непобедимая сила. Т., 2009.
2. А. Навои. Насойим ул-мухаббат. Сборник избранных произведений. Т., 2010.

## Педагогический совет на тему: «Педагогическое мастерство преподавателя»

Долгова Ольга Николаевна, воспитатель;

Тяговская Елена Николаевна, воспитатель

МБДОУ детский сад № 28 «Жемчужинка» г. Саяногорска (Республика Хакасия)

Мастерство — это то, чего можно добиться, и как могут быть известны мастер-токарь, прекрасный мастер-врач, так должен и может быть прекрасным мастером педагог...

*А.С. Макаренко*

**Цель:** выявить уровень профессиональной подготовленности педагогов, развивать сплоченность, умение работать в команде, аргументировано отстаивать свою точку зрения.

Профессия педагога, во все времена, — одна из важнейших профессий в обществе, ведь от его усилий зависит будущее наших детей и наше будущее. Это единственный человек, который большую часть своего времени профессионально занимается воспитанием и обучением детей. К работе дошкольных учреждений сегодня предъявляются всё более высокие требования. Эти требования преломляются в систему задач, стоящих перед педагогами ДОУ, так как уровень и характер достижений ребёнка зависят, прежде всего, от профессиональной компетентности педагога, его умения работать над собой, постоянно совершенствоваться профессионально. Сегодня обществу нужен педагог компетентный, всесторонне подготовленный, являющийся

примером человеколюбия, порядочности, педагог, владеющий педагогическим мастерством.

Педагогическое мастерство прежде всего связано с личностью педагога, с комплексом качеств, которые способствуют обеспечению высокого уровня самоорганизации профессиональной деятельности. Набор качеств педагога-профессионала, помогающий ему обеспечивать учебно-воспитательный процесс на высоком творческом уровне, достаточно обширен. Важнейшими из них являются гражданственность и патриотизм, гуманизм и интеллигентность, высокая духовная культура и ответственность, трудолюбие и работоспособность. Главные качества педагога-мастера — человеколюбие и умение общаться с людьми. Педагогическое мастерство с технологической точки зрения — это система, основными компонентами которой являются высокая общая культура, гуманистическая направленность, профессиональные знания и умения, творчество

и педагогические способности, технологическая компетентность. Важнейшей частью педагогического мастерства также являются профессиональные знания и умения.

И наш педсовет направлен на совершенствование мастерства педагогов, сегодня мы имеем возможность не только узнать о деятельности коллег, но и систематизировать знания, осмыслить собственные подходы к работе. Наш педсовет пройдет не в традиционной форме, а в форме деловой игры. При входе в зал вы получили фишки разного цвета, у кого красные фишки — займите места справа, а у кого зеленые — слева. Начинаем игру.

**1-е задание.** Психологический ринг

Ведущий задает вопросы поочередно каждой команде. Команда, которая дала правильный ответ, получает балл.

Выберите правильный ответ на следующие вопросы

*1-й команде:* Ведущей деятельностью в дошкольном возрасте является:

а) моделирование; б) общение; в) игра.

*2-й команде:* Игра, в которой используемые ребенком предметы наделяются не свойственным им игровым смыслом (например, кубик превращается в машину), называется: а) развивающей; б) ролевой; в) режиссерской.

*1-й команде:* Кризис 7-х лет — это...:

а) кризис социальных отношений, б) кризис детской непосредственности

в) кризис индивидуальной психической жизни, г) кризис взросления

*2-й команде:* Развитию мотивационно-потребностной сферы дошкольника максимально способствует деятельность:

а) предметно-орудийная деятельность, б) учебная деятельность, в) ролевая игра, г) предметно-манипулятивная

**2-е задание.** Знание ФГОС

*1-ой команде:* Направления развития и образования детей, выделенные в ФГОС:

а) социально-коммуникативное развитие; б) познавательное и речевое развитие; в) художественно-эстетическое и физическое развитие; г) все ответы верны.

*2-й команде:* Развивающая предметно-пространственная среда должна быть (исключи лишнее):

а) содержательно-насыщенной, б) экологичной, в) трансформируемой, г) доступной и безопасной

*1-й команде:* Активность, самостоятельность, творчество, комплексование, гибкое зонирование — это ... организации развивающей предметно-пространственной среды. (Вставь пропущенное слово): а) принципы, б) условия, в) требования, г) образования.

*2-й команде:* Развивающая предметно-пространственная среда — это:

а) часть образовательной среды; б) специально организованное пространство; в) материалы, оборудование, инвентарь; г) все ответы верны.

**3-е задание.** Команде, нужно определить в какой возрастной группе изучаются эти произведения:

*1-й команде:* Сказка «Айюга» (нан.)

*2-й команде:* А. М. Волков «Волшебник Изумрудного города»

*1-й команде:* Потешка «Кисонька-Мурисонька»

*2-й команде:* Потешка «Тили — бом»

**4-е задание.** Выразительная речь воспитателя:

*1-й команде:* Произнести фразу «Ты молодец»: *удивленно, громко, ласково, строго*

*2-й команде:* Произнести фразу «Ты молодец»: *тихо, таинственно, восторженно, требовательно.*

**5-е задание.** Решение психолого-педагогических ситуаций. Педагогические ситуации взяты из книги Б. С. Волкова, Н. В. Волковой «Детская психология в вопросах и ответах»:

*1-й команде:* Две мамы вели разговор по поводу использования детьми компьютера. Первая с гордостью говорила, что они с мужем подарили дочке компьютер. А вторая ответила: «Ну и зря! Будет часами сидеть перед монитором, портить зрение и осанку, вырастет некоммуникабельной, неприспособленной к жизни...»

*Выскажите и обоснуйте свою позицию: чего больше — вреда или пользы для ребенка от общения с компьютером.*

*2-й команде:* О девочке, жующей пластилин»

В группе детского сада есть девочка, которая на занятиях по лепке постоянно берёт в рот пластилин. Замечания и запреты не помогают. Объяснить эту тягу ребёнок не может.

*Как быть?*

*1-й команде:* Мальчик 5-ти лет гиперактивен. Он не может заниматься спокойными видами деятельности, на занятии вертится, шумит, не усваивает материал, отвлекает других детей.

*Что может предпринять педагог в такой ситуации?*

*2-й команде:* Одного из воспитанников товарищи по группе зовут не по имени, а по национальности. Ребенок постоянно плачет и не хочет ходить в детский сад. Воспитатель пытается объяснить детям, что они поступают жестоко. Тогда дошкольники начинают дразнить малыша так, чтобы не слышали взрослые.

*Какой выход можно предложить из создавшейся ситуации?*

**6-е задание.** «Проверь себя» (логические задачи) «Большой сборник головоломок для всей семьи».

*1-й команде:* Два грибника хвастают друг перед другом. Первый говорит: «Я за 5 недель насобирал 10 ведер грибов». Второй говорит: «А я за 2 недели собрал столько же грибов». За сколько дней они насобирают 10 ведер грибов, действуя вместе?

*2-й команде:* Имеется 7 яблок, необходимо разделить их поровну между 8 детьми, причем сделать это надо с как можно меньшим числом разрезов яблок.

*1-й команде:* У каждого из ваших двоюродных братьев есть тетья, но она не является вашей тетей. Кто же она тогда?



2-й команде: Догадайтесь, о чем идет речь. Один сидит и никогда не встает. Второй ест все, что ему дадут и всегда голодный. Третий постоянно уходит от них и не возвращается.

**7-е задание:** «Модель педагога»

Обеим командам предложить схематически изобразить модель педагога, качества, которыми он должен обладать.

Решение педсовета.

Деловая игра, которую мы сегодня с вами провели, показала, что в нашем педагогическом коллективе работают творческие, целеустремленные, эмоционально богатые педагоги, для которых их труд является не только источником существования, но и источником радости, смысла жизни».

Спасибо Вам всем! Успехов в вашей нелегкой, но творческой работе!

Всем памятки с 10-ю заповедями воспитателя

Заповедь 1. Прежде чем приступить к работе с детьми, оставьте все свои проблемы, обиды, ссоры, освободите от себя все свои плохие, негативные чувства.

Заповедь 2. Дайте ребенку немного расслабиться (можно немного с ним поговорить, посмеяться на какую-нибудь общую тему доступную для ребенка и его возраста).

Заповедь 3. Нельзя говорить с ребенком без улыбки.

Заповедь 4. Ребенка нужно спрашивать, что он понял, из пройденного материала.

Заповедь 5. Воспитывать ребенка нужно в справедливости, и быть строгим в меру.

Заповедь 6. Вести с ребенком демократический стиль общения.

Заповедь 7. Оценивать в ребенке качество трудолюбия, поступки, взаимодействия со сверстниками и воспитателями.

Заповедь 8. Никогда нельзя смеяться над ребенком, и нельзя допускать, чтобы сверстники смеялись над кем-нибудь.

Заповедь 9. Любое начатое дело доводить до конца.

Заповедь 10. Относитесь к ребенку уважительно.

Литература:

1. Программа развития и воспитания детей в детском саду «Детство». С. Птб. Акцидент. 1997.
2. Урунтаева Г. А. Дошкольная психология. Учебное пособие. М. Academia. 1996.
3. Волков Б. С., Волкова Н. В. Детская психология в вопросах и ответах. М. Сфера. 2001
4. Стрельченко Г. О нетрадиционных формах методической работы в ДОУ // Дошкольное воспитание. 2003. №11. С. 66–68

## Интерактивные методы обучения английскому языку в школе

Зулфикорова Азизахон Баходир кизи, студент  
Гулистанский государственный университет (Узбекистан)

Узбекистан после обретения независимости в 1991 году начал проводить целенаправленную политику реформ во всех сферах общественной жизни. Одним из приоритетных направлений реформ является коренное изменение в области образования. На современном этапе своего развития Узбекистан имеет многоступенчатую систему образования, которая включает в себя дошкольное, общее среднее, средне-специальное профессиональное, высшее, послевузовское, повышение квалификации и переподготовки кадров, внешкольные виды образования. В рамках реализации Закона Республики Узбекистан «Об образовании» и Национальной программы по подготовке кадров в стране создана комплексная система обучения иностранным языкам, направленная на формирование гармонично развитого, высокообразованного, современно мыслящего подрастающего поколения, дальнейшую интеграцию республики в мировое сообщество.

Постановлением Президента Республики Узбекистан № ПП — 1875 от 10 декабря 2012 года «О мерах по даль-

нейшему совершенствованию системы изучения иностранных языков» установлено, что начиная с 2013–2014 учебного года изучение иностранных языков, преимущественно английского языка, поэтапно на всей территории республики начинается с первых классов общеобразовательных школ в форме игровых уроков и уроков разговорной речи, а начиная со второго класса — с усвоением алфавита, чтения и грамматики.

Для всестороннего изучения иностранного языка, в том числе и английского, в методике преподавания иностранного языка обязательным является заучивание слов, терминов, пословиц. Это позволяет обогатить язык новыми словами, т. е. расширить словарный запас, что в свою очередь приводит к практическим результатам, применяемым далее в разговоре, письме, переводе текстов, при аудировании. Естественно, механическое заучивание слов не даёт обратной связи. Поэтому на уроках английского языка рекомендуется использовать различные методические приёмы, помогающие запоминать слова надолго.



Одним из таких приёмов является запоминание слов в процессе игры или викторины. Учитель должен заранее подготовиться к такому ведению урока, так как здесь требуются вспомогательные материалы. Это может быть и плакат на флипчарте, на котором написаны слова маркером, можно использовать кубики с буквами, но удобнее всего использовать электронный материал. Использование информационных технологий экономит время, позволяет делать шрифт любого размера и переставлять буквы очень быстро. Пример ведения такого урока:

— I want you to look at the blackboard now. You can see some English words there. But the letters are not in the right order. Will you make up the words using these letters?

Учитель просит учеников из определённого набора букв составить правильно слово, желательно подобранные по возрасту ученика. Любой из учеников может выйти к доске и постараться найти слово из набора букв. Если ученик находит слово, он пишет его, а также перевод слова сначала на листке со своим именем, чтобы никто не видел, что он написал. Затем учитель пишет заданное слово на доске, а ученики сравнивают с тем, что написано у них на бумаге. Если ответ правильный, рисуют звездочку, если нет — оставляют без рисунка. Каждый ученик получает за каждое правильное слово звездочку, которая после накопления до пяти, меняется на оценку «отлично» в тетради. Например, TEALOKCHO (chocolate) — шоколад, AHODYSLI (holidays) — праздник, ACNEMI (cinema) — кино, кинотеатр, TUBEUIFLA (beautiful) — прекрасный, DYCNA (candy) — конфеты, ENVLEE (eleven) — одиннадцать, WOFLRE (flower) — цветы, NICEPL (pencil) — карандаш. Такой метод помогает раскрепощению учеников в ответах, когда ученик не боится ошибок, а также учит самостоятельности и объективности оценки своих знаний.

Также учитель может вывесить заранее подготовленные картинки, к которым дописаны предложения. Но в предложениях не хватает слов, их нужно добавить смотря на картинки.

— You can see seven sentences and a picture on the blackboard. Some words in the sentences are missing. You must write these words. Don't copy the sentences. Put the number and write down one word.

Ученики по очереди выходят к доске и дополняют предложение к картинке соответствующими словами.

**Задание на доске:**

1. I can see a... of children.
2. Tashkent is the ... of Uzbekistan.
3. They got an... letter last month.
4. These pupils will... with the families of children from English schools.
5. The young woman bought two...
6. They are going to travel by...
7. They will go to the... in the evenings.

**Ключ к заданию:**

1. group;
2. capital;
3. invitation;
4. stay;
5. tickets;
6. train;
7. cinema/theatre.

На уроке также можно заняться решением математических примеров.

— It's time to count now.

Учитель делит учеников на группы и начитает по очереди задавать примеры. Ученики должны давать ответ на английском языке.

- Two and three is... (five).  
 Seven and one is... (eight).  
 Four and five is... (nine).  
 One and two is... (three).  
 Eight and two is... (ten).  
 Three and four is... (seven).

Сложность математических примеров зависит от возраста и знаний учеников.

Очень интересно проходит озвучивание скороговорок. Хотя многие не могут начать сразу проговаривать слова быстро, но отсутствие напряжения позволяет ученикам в весёлой форме продолжать повторение скороговорки снова и снова.

A sailor went to sea, to see what he could see, and all he could see, was sea, sea, sea. — Вышел матрос в море, посмотреть, что он сможет увидеть, и все, что он смог увидеть, было море, море, море.

— I scream, you scream. We all scream for ice-cream. — Я кричу, ты кричишь. Мы все требуем мороженого.

В заключительной части ученики подсчитывают свои звездочки и получают свои оценки в тетради.

— You were active today. Now we will decide who is the winner of our competition today.

Учитель объявляет результаты и поздравляет победителей. В конце урока все вместе повторяют заученное стихотворение:

Good morning, when it's morning,  
 Good night, when it's night,  
 And when it's time to go away  
 Goodbye, good-bye, good-bye.

Учитель: Good-bye, my dear friends!

Какими методами бы не пользовался учитель на уроках английского языка, самое главное соблюдать меру и всегда относиться с вниманием к каждому ученику. Цель — добиться постоянного интереса учеников к самостоятельной работе для свободного овладения иностранными языками, что решает одну из задач, поставленных в «Законе об образовании» Республики Узбекистан.

## Дидактическое пособие «Юный пешеход»

Кочергина Елена Сергеевна, воспитатель

МДОУ «Детский сад комбинированного вида № 8 п. Дубовое Белгородского района Белгородской области»

**Ж**изненная необходимость обучения детей Правилам дорожного движения очевидна. Статистика утверждает, что очень часто причиной дорожно-транспортных происшествий является дети. Приводит к этому незнание детьми Правил дорожного движения. Дошкольный возраст — важнейший период, когда закладываются прочные основы опыта жизнедеятельности, здорового образа жизни. Привычки, закреплённые в детстве, остаются на всю жизнь, поэтому одной из важных проблем в обеспечении безопасности дорожного движения является профилактика детского дорожного травматизма. Обучать правилам безопасного поведения на дорогах можно через дидактические игры и упражнения, подвижные игры.

С помощью дидактического пособия «Юный пешеход», можно научить малышей основам Правил дорожного движения, а стихотворения помогут детям быстрее запомнить их.

**Цель:** познакомить детей светофором и его сигналами, учить правила дорожного движения, различать машины, дорожные знаки; развивать внимание, инстинкт самосохранения; воспитывать навыки осознанного использования знания правил дорожного движения в повседневной жизни.

Для изготовления пособия потребуется:

- магнитная доска;
- картинки: людей, мальчика с мячом, на велосипеде, дорожных знаков, транспорта;
- фотографии или картинки различных объектов: школа, детский сад, СТО, автобусная остановка и другие;
- пленка-самоклейка;
- магниты;
- кубик с наклеенными на плоскостях дорожными знаками;
- скотч.

### Способ изготовления пособия.

На магнитную доску наклеить зеленую пленку-самоклейку, затем наклеить перекресток с зеброй, рядом пешеходные дорожки, светофоры. Светофоры сделать с тремя белыми кружками (проводя игры со светофором, в белые кружки прикреплять магниты (красный, желтый, зеленый). В правом нижнем углу наклеен белый квадратик (островок самооценки), на него дети будут прикреплять большие магниты после того, как они выполняют задание (красный магнит — неправильно, желтый — с ошибками, зеленый — правильно).

Картинки наклеить на картон, сзади при помощи скотча прикрепить магниты.

### Варианты игр.

#### 1. Транспорт.

**Цель:** учить детей различать машины.

**Ход игры.** На магнитную доску прикрепите различные машины. Попросите детей называть их.

#### 2. Светофор.

**Цель:** дать представление детям о назначении светофора и его сигналах.

**Ход игры.** Предложите детям правильно расставить сигналы светофора (магниты: красного, желтого и зеленого цвета) в былые кружки на светофоре. Попросите дошкольников объяснить, что означает каждый сигнал светофора.

Красный свет горит — опасно!

И на жёлтый не иди.

А зелёный загорится,

Не зевай — переходи.

#### 3. Пешеходная дорожка.

**Цель:** дать представление детям о том, что машины движутся по мостовой, а пешеходы по пешеходной дорожке.

**Ход игры.** Предложите детям прикрепить машины на проезжей части, а людей на пешеходной дорожке, чтобы игра была оживленнее картинки можно перемещать по магнитной доске.

Пешеходный переход

Через дорогу переведёт.

По нему смелей иди.

Всем счастливого пути!

#### 4. Перекресток.

**Цель:** учить детей правильно переходить дорогу, обращая внимание на сигналы светофора.

**Ход игры.** Детям предложить поучиться переходить дорогу вместе с мальчиком Колей. Фигурку мальчика поставьте около пешеходного перехода, меняйте магниты на светофоре. Красный свет — стой. Желтый — приготовиться к пути. Зеленый — иди. На зеленый свет переместите мальчика на другую сторону дороги.

На перекрёстке, дружок, не зевай.

По светофору свой путь намечай.

Красный свет — постой немножко.

Жёлтый свет — готов к пути.

На зелёный — перейди.

#### 5. Дорожные знаки.

**Цель:** учить детей различать дорожные знаки.

**Ход игры.** На магнитной доске расставьте различные объекты (школа, поликлиника, кафе и т. д.), дошкольникам предложите расставить соответствующие дорожные знаки рядом с объектами.

#### 6. Опасная ситуация.

**Цель:** закрепить умение детей правильно вести себя на улице.

**Ход игры.** Познакомьте детей с различными опасными ситуациями, которые могут возникнуть во дворе, на дороге. Затем расставьте картинки, например, мальчик с мячом

на дороге, машина на пешеходной дорожке. Предложите детям правильно поместить картинки.

Во дворе с мячом гуляй,  
У дороги не играй.  
Под машину попадёшь  
И себя не сбережёшь.

#### 7. Путаница.

**Цель:** закрепить умение различать дорожные знаки, правила дорожного движения, развивать внимание.

**Ход игры.** На доске расставьте дорожные знаки неправильно (например, возле пешеходного перехода поставьте знак «Пункт питания»). Детям предложите исправить ошибки.

#### 8. Обходи автобус сзади.

**Цель:** научить детей правильно обходить автобус при выходе из него.

**Ход игры.** Поместите автобус около автобусной остановки. Покажите детям, при помощи картинки мальчика, что автобус нужно обходить сзади, перемещая мальчика сзади автобуса. А правильно переходить дорогу по пешеходному переходу. Затем дети выполняют задание самостоятельно.

С автобуса вышел — смело иди,  
Сзади автобус всегда обходи.

#### 9. Идём по тротуару.

**Цель:** познакомить детей с тем, что при движении по тротуару нужно придерживаться правой стороны.

**Ход игры.** Разместите пешеходов на пешеходной дорожке с правой стороны.

Предложите детям повторить ваши действия.  
По тротуару справа иди,  
Так ты увидишь машины впереди.

#### 10. Найди и размести.

**Цель:** закрепить умение различать дорожные знаки, развивать внимание.

**Ход игры.** Попросите ребенка бросить кубик с дорожными знаками, после того, как выпадет дорожный знак, он находит картинку объекта и такого же дорожного знака, помещают их на магнитную доску. Например, на кубике выпал знак «Дети», дошкольники выбирают картинку школы и знак «Дети» и помещают их на доску.

#### 11. Едем на красный свет.

**Цель:** познакомить детей с машинами, которые могут передвигаться на красный свет.

**Ход игры.** Предложите детям разместить на доске машины, которые могут ехать на красный сигнал светофора. Дошкольники выбирают из предложенных машин скорую помощь, милицию, пожарную машину.

Пожарная, скорая, полиция

Промчат на красный свет.  
Они спешат на выручку,  
Для них запрета нет.

#### 12. Исправь ошибки.

**Цель:** учить детей различать дорожные знаки, развивать внимание.

**Ход игры.** На магнитной доске расставлены правильно и неправильно дорожные знаки. Попросите детей исправить ошибки.

#### 13. Отыщи знак.

**Цель:** закрепить умение различать дорожные знаки, развивать внимание.

**Ход игры.** Предложите ребенку бросить кубик с дорожными знаками, когда выпадет дорожный знак, он должен называть его и найти такой же на магнитной доске.

#### 14. Дорога, тротуар, двор.

**Цель:** закреплять правила поведения на улице: транспорт движется по проезжей части, пешеходы идут по тротуару, дети играют во дворе; развивать внимание

**Ход игры.** Ребенку предложите картинки пешеходов, транспорта, играющих детей, просите правильно разместить соответствующие картинки во дворе, на тротуаре, проезжей части.

Мчат машины по дороге,  
По тротуару идёт пешеход,  
А для шумных игр ребячьих  
Только дворик подойдёт.

#### 15. По дороге мы идём.

**Цель:** учить детей передвигаться по заданному маршруту, выполняя правила движения; развивать внимание, самостоятельность.

**Ход игры.** На табло в произвольно расставьте объекты. Ребенку при помощи пешехода предложите пройти, соблюдая правила дорожного движения, например, от школы до детского сада.

Относитесь к дороге,  
Ребята, с уважением.  
Непрерменно соблюдайте  
Правила движения.

#### ПРИМЕЧАНИЕ.

Можно фотографировать различные объекты вашего города, поселка (поликлинику, кафе, детский сад, школу и т. д.) и использовать их в пособии. Тогда вы сможете знакомить детей одновременно с Правилами дорожного движения и малой родиной.

Некоторые варианты игр использованы из пособия Н. Н. Авдеева, О. Л. Князева, Р. Б. Стёркина «Безопасность».



Рис. 1. Дидактическое пособие «Юный пешеход»

## Роль воспитателя в создании условий для адаптации ребенка с ОВЗ в инклюзивной группе ДОО

Лозинская Надежда Валерьевна, воспитатель  
МБДОУ Детский сад № 1 «Звездочка» г. Якутска

*В статье рассматривается процесс адаптации детей с ОВЗ при переходе из группы кратковременного пребывания в инклюзивную группу ДОО.*

**Ключевые слова:** дети с ОВЗ, адаптация, инклюзивная группа

Как известно, процесс адаптации детей дошкольного возраста к посещению детского сада протекает с теми или иными осложнениями, тем более данный процесс приспособления к новым условиям детского социума протекает сложнее и гораздо проблематичнее для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Дети с ОВЗ очень часто испытывают более значительные трудности адаптации к детскому учреждению, чем обычные дети. Только созданием благоприятной обстановки в дошкольном учреждении полностью решить проблему успешной адаптации очень сложно, а в некоторых случаях практически невозможно. Вследствие дезадаптации ребенок просто перестаёт посещать ДОО, что, в целом, неблагоприятно сказывается на всем его дальнейшем развитии

Если мы обратимся к ФГОС ДО, то увидим, что одной из основных задач является обеспечение равных возможностей для полноценного развития каждого ребёнка в период дошкольного детства независимо от места жительства, пола, нации, языка, социального статуса, психофизиологических и других особенностей (в том числе ограниченных возможностей здоровья).

Большинство исследователей (И. С. Ильина, И. А. Коробейников, Р. В. Тонкова-Ямпольская и др.) рассматривают адаптацию как процесс вхождения индивида в новые социальные условия и принятия новой социальной роли. Адаптация к изменившимся социальным условиям может протекать довольно сложно. Вхождение в коллектив часто сопровождается тяжелыми переживаниями, снижением активности, иногда нарушениями здоровья. Нередко человек



не может адаптироваться к новым социальным условиям, что ведет к асоциальному поведению, невротическим реакциям и другим проявлениям состояния дезадаптации [1].

Несмотря на то, что дети переходят из группы кратковременного пребывания в общеобразовательную группу, имея уже определенные навыки общения со сверстниками, сформированные элементарные навыки самообслуживания, встречает очень много трудностей при адаптации в новом для него детском социуме.

Рассмотрим более подробно, как происходит данный процесс в нашем детском саду и какова роль воспитателя в процессе адаптации.

Сам процесс адаптации состоит из трех этапов: подготовительного, основного и заключительного.

Подготовительный этап начинается с посещения ребенком группы кратковременного пребывания. Далее по решению комиссии ПМПк детского сада решается вопрос о переводе ребенка из группы кратковременного пребывания в инклюзивную группу. Как только получено положительное решение, начинается постепенное ознакомление ребенка с новой группой. Основной задачей данного этапа является формирование определенных устойчивых форм поведения ребенка, которые помогут ему без особых затруднений приобщиться к новым для него условиям детского социума. Для начала ребенок ходит «в гости» в новую группу, знакомится с детьми, читает посещать основные режимные моменты, проводимые для детей данной группы развлечения и утреники.

Данный этап характерен тем, что начинается очень плотное взаимодействие с родителями ребенка. Обо всех имеющихся у ребенка особенностях развития и характерных его чертах поведения воспитатель узнает от родителей, что в свою очередь будет способствовать нахождению оптимальных подходов к ребенку, для формирования доверительных отношений между воспитателем и ребенком. Постепенно ребенок начинает привыкать к условиям новой группы.

Второй (основной) этап начинается при переходе ребенка из группы кратковременного пребывания в инклюзивную группу. Воспитателям необходимо заранее подготовиться к приему «нового» ребенка, продумать, где он будет раздеваться, где сидеть за столом. На данном этапе необходимо разговаривать с детьми о том, что мы принимаем в нашу группу нового ребенка, которому необходима наша забота и помощь.

Первые дни ребенок начинает посещать детский сад по 2–3 часа в день. Если он остается очень трудно, то первые дни родители (законные представители) могут совместно с ребенком посещать группу, находиться в поле его видимости. Постепенно увеличивается время пребывания ребенка в группе. Следует помнить, что в процессе привыкания в первую очередь нормализуются настроение, самочувствие ребенка и аппетит.

Основные методы, которые использует воспитатель на данном этапе адаптации, направлены на снижение

уровня тревожности у ребенка, включении его в совместные действия со сверстниками (например «Подари улыбку» и т. д.)

Конкретных границ между этапами прохождения адаптационного периода не существует, переход от одного этапа к другому осуществляется плавно с сохранением преемственности.

На первый взгляд процесс адаптации ребенка с ОВЗ протекает точно так же, как у большинства обычных детей. Отличие в том, что он может длиться очень продолжительное время, это связано в первую очередь с тем, что у детей с ОВЗ встречаются сложности в общении со сверстниками. Именно у детей с ОВЗ со сверстниками, а не на оборот, что связано с нарушением у них коммуникативных навыков. И основная роль воспитателя найти оптимальные способы и средства для преодоления данной проблемы.

Рассмотрим некоторые методы и способы, которые применяются в нашем детском саду. Можно применить постепенный ввод ребенка с ОВЗ в сюжетно-ролевую игру. На первых порах воспитатель выступает как проводник и сам играет роль, это может быть мама с ребенком, пришедшие в магазин, либо в больницу на прием к врачу (все зависит от тематики сюжетно — ролевой игры), и буквально взяв за руку ребенка, мы начинаем играть, вводить его в новые партнерские отношения. Далее воспитатель постепенно отстраняется и дети сами уже играют и «впускают» в данную игру ребенка.

Результаты «вхождения» ребенка в группу будут видны ни через месяц и не через два, на это уходит очень долгое время. И здесь воспитателю необходимо изо дня в день, постоянно и систематически проводить данную работу.

В образовательной деятельности можно организовать взаимопомощь между детьми или наставничество. Если ребенку с ОВЗ трудно дается выполнение определенных заданий, но следует сразу уточнить, что в основном имеется в виду деятельность в художественно-эстетической области (выполнение каких — либо поделок, аппликации, рисунков), то наставничество и взаимопомощь (не выполнение за ребенка, а именно взаимопомощь), принесут положительный результат.

Именно в процессе взаимодействия с другими людьми ребенок усваивает механизмы и нормы социального поведения, общественные ценности, у него формируется социальные мотивы деятельности, определенные черты личности, которые в целом и обеспечивают успешность ребенка в обществе [3; 173].

Индивидуальная работа и использование репродуктивного метода также могут и дают свои результаты, но мы должны приучать ребенка к тому, что вокруг него есть люди, которые могут ему помочь в трудной ситуации. И тут возникает вопрос, а как же быть с самостоятельностью ребенка, если постоянно ему будут помогать. Сразу оговоримся, мы помогаем ребенку «вливаться» в коллектив, стать полноправным членом данного детского социума на равных усло-



виях, поэтому в первую очередь необходимо учить ребенка общаться с другими и принимать от них посильную помощь.

Необходимым условием при адаптации ребенка с ОВЗ является комплексное психолого-педагогическое сопровождение, поддержка специалистами.

Деятельность специалистов сопровождения направлена, в том числе на консультирование воспитателей для работы как с детьми с ОВЗ, так и с группой их сверстников, включающей ребенка с ОВЗ, на формирование социального интереса к этим детям, на корректность участников сопровождения в отношении используемой

терминологии. Психолого-педагогическое сопровождение функционирует на всех ступенях образования, благодаря чему и обеспечивается непрерывность процесса сопровождения. Значимость и продуктивность сопровождения определяется его системностью, вниманием к широкому кругу вопросов [2].

Таким образом, от того, как воспитатель построит взаимоотношения между детьми, как будет организовано комплексное сопровождение и от того, как будет выстроена в целом работа детского сада, зависит прохождение процесса адаптации ребенка с ОВЗ в инклюзивной группе.

#### Литература:

1. Бучилова И. А., Лесиканич А. А. Особенности психолого-педагогической работы по обеспечению адаптации детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи к условиям компенсирующей группы дошкольного учреждения комбинированного вида // <http://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-psihologo-pedagogicheskoy-raboty-po-obespecheniyu-adaptatsii-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta-s-tyazhelymi-1> (дата обращения 7.03.2017 г.)
2. Кустова Н. В. Особенности психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в условиях инклюзивного (интегративного) образования и воспитания. // <http://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-psihologo-pedagogicheskogo-soprovozhdeniya-detey-s-ovz-v-usloviyah-inklyuzivnogo-integrativnogo-obrazovaniya-i> (дата обращения 01.03.2017 г.)
3. Симановский А. С., Воронина С. Н. Социальная адаптация детей с ограниченными возможностями здоровья средствами мультипликационной анимации. // Ярославский педагогический вестник — 2014 — № 2 — Том II.
4. [http://sad37.edusev.ru/activity/fgosovz/articles/kak\\_pomoch\\_rebenku\\_s\\_ovz\\_uspeshno\\_adaptirovat\\_sya\\_v\\_dou](http://sad37.edusev.ru/activity/fgosovz/articles/kak_pomoch_rebenku_s_ovz_uspeshno_adaptirovat_sya_v_dou) (дата обращения 01.03.2017 г.)

## Особенности лексико-грамматического строя речи у младших школьников с задержкой психического развития

Меженцева Галина Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент;

Яковлева Юлия Игоревна, студент

Смоленский государственный университет

*В данной статье охарактеризованы особенности становления лексико-грамматического строя речи у младших школьников с задержкой психического развития, представлены и проанализированы результаты обследования активного словарного запаса и грамматического строя речи.*

**Ключевые слова:** задержка психического развития, лексика, грамматика

Специфика психофизического развития детей с ЗПР и их познавательной деятельности в значительной мере влияют на процесс овладения речью и определяют особенности их речевого развития: речевая инертность, ограниченность словаря, бедность грамматических конструкций, затруднения при развернутом связном высказывании. Таким образом, можно говорить о задержке психического развития, осложнённой речевой патологией.

Н. Ю. Борякова пишет, что «в структуре дефекта при ЗПР на первый план выступает несформированность познавательной деятельности, при этом чаще всего отмечается и недоразвитие речи. При составлении заключения рекомендуется использовать формулировку: «Задержка

психического развития, недоразвитие речи системного характера, I (II и III) уровень речевого развития» [3, с. 32]. Она считает, что употреблять термин «общее недоразвитие речи» неправомерно, так как к этой категории относятся дети с первичной речевой патологией. Но указать уровень речевого развития у детей с ЗПР необходимо, так как практически каждый ребенок с ЗПР имеет речевые нарушения и нуждается в помощи логопеда.

Т. А. Власова, Е. М. Мастюкова, Н. Ю. Борякова, Р. Е. Левина считают, что резкое отставание в речевом развитии может наблюдаться еще в доречевой период. Так, лепет у детей с ЗПР отмечается в возрасте 8–12 месяцев. Первые слова появляются после двух лет. Период детского

словотворчества возникает позже сверстников в норме и продолжается до 7–8 лет [3]. Но наиболее заметное отставание речевого развития проявляется с появлением фразовой речи.

В связи с интеллектуальной и эмоциональной незрелостью у детей с ЗПР отмечается своеобразие их лексики. Для таких детей характерна ограниченность словарного запаса, преобладание пассивного словаря над активным, неточность употребления слов, недостаточная сформированность антонимических и синонимических средств языка. Лексикон представлен преимущественно бытовой, обиходной лексикой.

Младшие школьники с ЗПР имеют небольшой запас видовых понятий. Так, в среднем они могут назвать 5–7 предметов, относящихся к одной группе, а их сверстники в норме — 9–13.

Дети с ЗПР не соотносят представления о конкретном предмете со словом, его обозначающим. Наиболее ярко это несоответствие проявляется в таких родовых группах как птицы, цветы, деревья, цветы, рыбы, грибы, насекомые. Часто дети расширяют значения слов, используя одно и то же наименование для обозначения разных предметов одной родовой группы. Например, словом «роза» обозначаются яркие цветы, а словом «воробей» — любые маленькие по размеру птицы. У детей отмечаются трудности наименования предметов быта и труда. Дети не знают названий головных уборов, заменяя все слова на «шапка», и разных видов обуви, всегда используя «ботинки», смешивают названия сходных видов одежды, путая между собой «куртка» и «пальто», «гольф» и «носки» [4]. Также отмечаются случаи неверного понимания и употребления общеупотребительных слов («стакан» вместо «кружка»), смешение слов с разным лексическим значением, но близких по звуковому составу («пояс» — «поезд»), употребления слов со сходным лексическим значением («вышивает» — «шьет», «поливает» — «льет»), употребление слова в приблизительном значении («клевать» — «есть», «сад» — «деревья»), называния целого предмета вместо части и наоборот («посуда» — «тарелки», «платье» — «одежда»), замены названия на описание ситуации или действия («конура — тут собака живет») [2].

В словаре детей с ЗПР преобладают слова с конкретным, хорошо им известным значением. Одной из наиболее часто встречающихся в речи детей категорией слов являются существительные. Но их употребление не всегда бывает корректным и адекватным. Отмечаются недостатки и суженный характер употребления и понимания глаголов. Особенно ограниченным оказывается запас слов, обозначающих свойства и признаки предметов. В речи детей с ЗПР встречаются прилагательные, в основном качественные, обозначающие непосредственно воспринимаемые признаки: цвет, форму и величину предметов, реже — материал, из которого они сделаны. Практически не употребляются оценочные прилагательные. Широкое и недифференцированное значение придается при-

лагательным типа «хороший», «плохой», «большой», «маленький».

При описании предмета дети предпочитают заменять прилагательное словосочетанием существительного с предлогом («стеклянный» — «из стекла»). Значительные трудности отмечаются в употреблении и понимании предлогов, особенно обозначающих пространственные и временные отношения — «из-за», «из-под», «между», «через», «позади», «до», «после» и другие. В речи редко встречаются наречия. Отмечается недостаточный уровень владения антонимическими и синонимическими средствами языка.

У детей с ЗПР грамматический строй речи также имеет ряд особенностей. Отмечается отставание в развитии словообразовательных процессов. В дошкольном возрасте, детям с ЗПР недоступно преобразование существительного в прилагательное. Они способны образовывать слова в пределах одной данной грамматической категории («такси» — «таксист») или другие его формы («кот» — «котик»). К началу школьного обучения дети с ЗПР могут справиться с операцией словообразования с переводом слова в другую грамматическую категорию. Однако, в связи с этим в их речи появляется большое количество неологизмов, что уже не свойственно речевому развитию их сверстников. Формирование словообразовательных процессов продолжается на протяжении обучения в младшей школе. Более того, дети данной категории могут называть одно явление с помощью разных форм слова («садиный», «садишный», «садовый») и принимать эти неологизмы за правильный вариант слова и не исправлять его самостоятельно [4].

Недостаточная сформированность грамматического строя речи у детей с ЗПР проявляется в спонтанной речи в виде большого количества аграмматизмов. Однако, наиболее заметны становятся нарушения во время школьного обучения, когда начинается усвоение письменной речи. Младшие школьники с ЗПР оказываются неготовыми к этому процессу и у них отмечаются трудности при его реализации.

Нами был проведен констатирующий эксперимент, направленный на выявление сформированности лексико-грамматических компонентов речи у младших школьников с ЗПР. Мы обследовали девять учеников с ЗПР третьего класса одной из школ города Смоленска. Исследование включало серию последовательных экспериментальных заданий разной степени сложности и проводилось методом индивидуального эксперимента с учетом возрастных и психических особенностей данной категории детей. Нами был составлен протокол обследования, в котором были использованы речевые пробы Т. А. Фотековой, Т. В. Ахутиной [5], О. И. Азовой [1], О. Б. Иншаковой.

Исследование состояло из двух блоков.

Определение уровня активного словарного запаса диагностировало умение называть: части целого, предмет по действию, действия по предмету; умение выделять признак предмета; употреблять в речи наречия; подбирать: сло-

ва-синонимы, слова-антонимы; объяснять назначение слов и определять объем и качество номинативного словаря.

Выявление сформированности грамматического строя речи: словоизменения, словообразования и синтаксиса, диагностировало умения: составлять фразы по картинкам и предложения из слов в начальной форме; повторять, верифицировать предложения; добавлять подходящие по смыслу предлоги в предложение; образовывать: падежные формы существительных в единственном числе, существительные множественного числа в именительном и родительном падежах, существительные в уменьшительной форме прилагательные от существительных; согласовывать прилагательные и существительные, числительные и существительные; подбирать местоимение к данному предмету.

Каждое задание оценивалось баллами. Максимальное количество баллов за оба блока — 100. Нами были выделены уровни успешности в соответствии с набранным количеством баллов за два блока: 86–100 баллов — высокий; 70–85 баллов — средний; 55–69 баллов — низкий; менее 55 баллов — очень низкий.

На основе качественного и количественного анализа полученных данных мы распределили по уровням успешности детей с ЗПР: только два ученика из девяти показали средний уровень успешности, три ученика — низкий уровень успешности, четыре ученика — очень низкий уровень успешности.

*Очень низкий уровень успешности.* У детей данного уровня выявлен бедный активный словарный запас. Отмечается низкий уровень сформированности словаря синонимов и антонимов, предикативной лексики, ограничен номинативный словарь, особенно таких семантических групп, как посуда, мебель, птицы, насекомые, обувь, грибы, цветы, деревья, детеныши животных. Также выявлена недостаточная сформированность всех компонентов грамматического строя речи. У детей наблюдаются грубые нарушения словообразования относительных, качественных, притяжательных прилагательных, словоизменения существительных

по числам и падежам, ошибки в употреблении предлогов, нарушения грамматического программирования высказывания. Дети не проявляли интереса к заданиям, быстро уставали, отвлекались, им часто требовалась стимулирующая помощь.

*Низкий уровень успешности.* Словарный запас этой группы детей увеличивается, но он все-таки остается на уровне бытовой лексики. Отмечаются недостатки предикативного лексикона, трудности в подборе синонимов и антонимов, неточное употребление названий деревьев, ягод, цветов, птиц, профессий. В речи присутствуют аграмматизмы. Наиболее часто встречаются ошибки грамматического структурирования предложений, в употреблении сложных предлогов, в образовании прилагательных, преимущественно притяжательных и относительных, в изменении существительных по числам. Дети были невнимательны, им иногда требовались подсказки и наводящие вопросы.

*Средний уровень успешности.* У детей этого уровня выявлен достаточно объемный активный словарный запас, включающий такие лексико-понятийные разряды, как названия частей, качественные характеристики, названия действий. У них отмечается расширение словаря синонимов и антонимов. В речи присутствуют элементы аграмматизмов в виде неправильного употребления притяжательных прилагательных, форм существительных множественного числа, отмечаются некоторые трудности грамматического программирования высказываний. Дети были усидчивы, с интересом выполняли задания, им практически не требовалась помощь.

В группу *высокого уровня* успешности не вошел ни один ребенок с ЗПР.

Таким образом, на основании данных, полученных в ходе обследования лексико-грамматического строя речи младших школьников с ЗПР, нами были выявлены уровни успешности выполнения заданий и проанализированы ошибки, что позволило наметить пути коррекционно-развивающей работы с данной группой детей.

#### Литература:

1. Азова О. И. Диагностический комплект. Логопедическое обследование младших школьников. Часть 1 / О. И. Азова. — М.: Сфера, 2008. — 48 с.
2. Блинова Л. Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития / Л. Н. Блинова. — М.: Изд-во НЦ ЭНАС, 2001. — 136 с.
3. Борякова Н. Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития у детей / Н. Ю. Борякова. — М.: Гном-Пресс, 2002. — 64 с.
4. Слепович Е. С. Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития: Кн. для учителя / Е. С. Слепович. — Мн.: Нар. Асвета, 1989. — 64 с.
5. Фотекова Т. А., Ахутина Т. В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: Пособие для логопедов и психологов. — М.: АРКТИ, 2002. — 136 с.

## The innovative methods in teaching foreign languages

Мингбоева Муборак Набиевна, преподаватель

Андижанский государственный университет имени З. М. Бабура (Узбекистан)

The use of innovative pedagogical technologies in education is demand and need in all spheres of educational system at present. It gives a kind of stimulant and motivation in the further development of teaching foreign languages.

After the Independence of Uzbekistan there have been great positive changes in the social life of the people and also in all branches of society.

The changes in the Education system of Uzbekistan have been carried out according to the requirements of "National program of training personalities".

The first President of Uzbekistan Islam Abduganiyevich Karimov from the first days of Independence stated the importance of deep reforms in the education system and in upbringing of new generation of our country. The adoption of "The Law on Education" in Uzbekistan was a great event in the sphere of education. One can easily see that the priority is given to the education.

At present Uzbekistan has established diplomatic, economic and other relations with many countries of the world. That is why the role of foreign languages, especially the English language, as a means of communication in international relations has become essential. Besides, a modern specialist must know not only one but two or more foreign languages. This is the demand for a specialist in European countries, because a modern specialist must be able to use new technologies and foreign experience in his speciality. In order to achieve this he should know a foreign language. Modernization of education system in our country is closely linked with the implementation of innovative technologies into the process of teaching and modernizing the content and methods of education. Modern society needs well educated and qualified specialists who are able to creative thinking and feeling responsibility in solving difficult problems.

A humanitarian approach in organizing teaching has become priority in the further development of modern school. The main attention here is focused on the personal interests of the pupils and their personal potential. And this demands different approach to the learners of a foreign language taking into consideration their personality, ability, interests. That is why the main problem for the teacher is to choose the correct methods and aids of teaching which are very effective in getting the aim of teaching.

In the late years the new informational technologies are being widely used in the teaching process at schools too. It is not only the use of new technical aids but also the use of new forms, methods of teaching and the new approach in the organization of the teaching process.

The main aim in teaching foreign languages at present is to form and develop communicative culture of the pupils, and

the habits and skills of using the target language in the process of communication.

Now a few words about the aims of teaching foreign languages in colleges and high schools (institutes and universities), because they are the main branches in training specialists.

Here it is important to stress out two of main points in training specialists:

- their professional training;
- their pedagogical training;

Professional training requires from the specialists to be master of their job and have profound knowledge on his speciality.

Pedagogical training means to be able to use innovative methods and foreign experience in one's activity of chosen profession.

At present one can notice different viewpoints on the term technology. And in the literature we often meet such terms as "technology", "pedagogical technology", "technical technology", "new technology", "teaching technology", "didactic technology" and many others. Now we think that it is time to have the classification of the technological approach.

The word "technology" is taken from the Latin words, "techno"(which means art, skill, mastership) and "logos" (science).

It came to pedagogical science from production i. d from manufacturing.

In the pedagogical literature the word "technology" is used in three meanings:

- 1) as the synonym of "methodology" and deals with the process of teaching.
- 2) as the complex of methods used in the concrete pedagogical system of methods, means and forms.
- 3) as the complex and succession of methods and activities aimed to get a planned result in the process of teaching.

If we look back to the history of using technological approach it should be stressed that it appeared in the 60<sup>th</sup> of the 20<sup>th</sup> century and technology of teaching meant a definite way of organizing teaching, managed and controlled by a teacher avoiding to the well-planned project of a lesson.

The word "technology" came to pedagogies from manufacturing where it is used as technical technology and has three main features:

- 1) well planning before;
- 2) a strict succession in carrying out operations of producing planned production;
- 3) guaranteed result of producing planned production.

And the technological approach used in education has four features:

- 1) the well planned project of the teaching process;
- 2) motivation of the learners for the theme being learned;

- 3) a strict succession of the activities directed to learn the objective;
- 4) a guaranteed result in achieving the goal of the lesson.

As it is stressed above there exist several terms with the word technology and each has its own characteristic features, content and function. The term “educational technology” is used in abroad and “pedagogical technology” in our country. In order to make it more clear the functions, features and practical use of the terms with the word technology we'd like to present the following types of it.

Thanks to informational technologies we can preserve all information and easily, choose one that we need.

Technical technology is used in manufacturing and has above mentioned three characteristic features. Innovative educational technologies have two components:

- pedagogical technologies;
- didactic technologies.

Pedagogical technologies deal with upbringing young generation in the spirit of morality and form feelings of love to motherland, to labor, respect to old and young people etc. In pedagogical technologies there should be worked out the projects against narcotics, smoking, gambling and other negative forms. Such projects should give guaranteed results in upbringing young generation.

Didactic technologies deal with organizing teaching process, choosing effective methods and aids of teaching a target theme and succession of learning teaching material with guaranteed results.

So, technologic processes of upbringing and teaching serve for achieving guaranteed results.

#### References:

1. Alimov Sh, S. Innovative Technologies of Teaching Foreign Languages. Andijan, 2015
2. Ishmuhammedov R., Abduqodirov A., Pardayev A. Ta'limda innovatsion texnologiyalar. — T.: Iste'dod, 2008.
3. Internet: [methodsofteachingenglish.com](http://methodsofteachingenglish.com)

## Формы внеклассной и внешкольной работы по иностранному языку

Михеева Анна Валерьевна, студент

Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета имени Н. И. Лобачевского

Во внеклассной и внешкольной работе по иностранному языку, по одной из общепринятых классификаций различают следующие формы работы:

1. Индивидуальные;
2. Групповые;
3. Массовые.

Эти формы определяются на основании количественного охвата учащихся, регулярности проводимой работы, стабильности состава группы учеников.

Индивидуальные формы работы проводятся с отдельными учениками, которые готовят сообщение или доклад о стране, язык которой изучается, о знаменательных датах и событиях, выдающихся людях, разучивают песни, стихотворения, прозу на иностранном языке, изготавливают наглядные пособия, оформляют плакаты, альбомы, стенды и т. д.

Как индивидуальную форму внеклассной работы по иностранному языку можно рассматривать и ученические конференции, а также написание научных работ.

Также, в последнее время, в качестве индивидуального средства обучения часто используется метод проектов. Метод проектов — это совокупность форм и средств обучения, которые дают возможность ученику проявлять самостоя-

тельность в планировании, выполнении и анализе своей деятельности. [3, с. 114].

Проводится индивидуальная работа как постоянно, так и эпизодически.

Групповые формы внеклассной работы имеют четкую организацию и примерно постоянный состав участников, объединенных общими интересами. Самая основная группа это разнообразные кружки: художественные, вокальные, драматические, переводчиков, филателистов, внеклассного чтения и т. д. Некоторые методисты рекомендуют организовывать для учеников всех классов разговорные и хоровые кружки, для учеников старших классов — литературно-переводческие и страноведческие. Если сравнивать кружки по изучению иностранного языка, с другими формами внеклассной и внешкольной работы, то можно выделить отличительные особенности: взаимность познавательных интересов учеников, их положительное отношение к изучению данного предмета, любознательность и др.

Кружки лучше всего организовать из учащихся одного возраста, общим количеством 10–20 ребят. Членами кружка могут быть не только хорошо успевающие учащиеся, но и любой ученик, изъявивший желание заниматься в данном кружке. Опыт работы предметных кружков



показывает, что ученики со средней успеваемостью, работа активно в кружке, значительно улучшают свои знания и по данному предмету, и по другим.

Еще одной из разновидностей групповых форм работы являются факультативные занятия по иностранному языку. Содержание факультативов предусматривает углубленное изучение определенных тем обязательных школьных курсов иностранных языков. Факультативные занятия по иностранному языку могут подразделяться в зависимости от дидактических целей на теоретические, практические и комбинированные факультативные занятия. [1, с. 32].

Группы, как правило, комплектуются из учащихся одного или параллельных классов. Если факультатив не связан с обязательными занятиями, то группы можно комплектовать из учащихся разных классов. Наполняемость групп (не менее десяти слушателей) определяется руководителем занятий в зависимости от специфики курса. Занятия можно проводить или по одному часу в неделю в течение учебного года или по два часа на протяжении полугодия, до или после уроков. [1, с. 65].

Следующая из групповых форм внеклассных и внешкольных занятий по иностранному языку является экскурсия. Учебная экскурсия — это проведение учебного занятия вне школы, в условиях производства, на природе, в музее с целью наблюдения и изучения учащимися различных объектов и явлений действительности. Экскурсия является самостоятельной формой обучения, важной составной частью в системе учебно-воспитательной работы в школе, тем самым способствует всестороннему развитию личности учащихся. В состав экскурсионной группы, в зависимости от типа, содержания и методов проведения экскурсии, возраста учащихся, местных условий и вида передвижения, может входить от 10 до 40 детей. Длительность учебной экскурсии определяется учебными задачами, условий проведения, возраста учащихся. По содержанию учебные экскурсии подразделяются на тематические и комплексные.

Тематические экскурсии проводят, как правило, при изучении одной или нескольких взаимосвязанных тем одного учебного предмета.

Комплексные экскурсии охватывают взаимосвязанные темы двух или нескольких учебных предметов.

По времени проведения относительно изучаемых на уроках учебных тем какого-либо раздела различают вводные и заключительные экскурсии [4, с. 72].

Массовые формы внеклассной работы, как правило, не имеют четкой структуры. Под ними подразумеваются такие мероприятия как: концерты художественной самодеятельности, фестивали, конкурсы, карнавалы, тематические вечера и т. п. Эти мероприятия проводятся эпизодически.

По смысловой значимости занятий можно выделить следующие формы внеклассной работы по иностранному языку:

1. Соревновательные;
2. Средства массовой информации;
3. Культурно-массовые;

4. Политико-массовые [2, с. 21].

Каждая группа указанных форм предусматривает конкретные мероприятия.

Основные формы мероприятий соревновательного характера — конкурс, игра, олимпиада, викторина и т. д.

Средства массовой информации — публикации в школьной газете, устный журнал, стенгазета, объявление, бюллетень, дайджест, выставка-викторина и т. п.

Мероприятия культурно-массового характера это — вечер, посвященный народным традициям родной страны или страны, язык которой изучается; вечер-портрет, посвященный жизни и деятельности известных писателей, поэтов, композиторов, актеров и т. п.; вечер-встреча с интересными людьми; вечера-хроники в связи со знаменательными событиями.

Мероприятия политико-массового характера: форум, фестиваль, пресс-конференция, ярмарка солидарности, телемост и прочие. [2, с. 23].

Самая актуальная и эффективная среди массовых форм внеклассной работы по иностранному языку в современной школе — это неделя иностранного языка. Эта форма по своему характеру является массовой, так как предусматривает участие в ней широкого контингента учеников, а по своей структуре является комплексной, так как включает комплекс разных по смыслу и форме мероприятий, которые происходят в определенный период времени и направлены на реализацию задач комплексного подхода к воспитанию учеников. Неделя иностранного языка в школе как необходима для развития и поддержания интереса к изучению иностранных языков, для развития творческих способностей учащихся. Проведение недели иностранных языков даёт ребятам возможность на практике применить свои знания, независимо от их уровня, и поэтому поверить в свои силы в изучении иностранного языка.

Неделя иностранного языка проводят в определенный период учебного года по предварительно составленной программе, которая определяет цели, содержание и форму любого из его компонентов. Тематика мероприятий в рамках Недели должна быть интересной, познавательной, доступной, связанной с учебным материалом и отвечать возрастным особенностям учеников, уровню их языковой подготовки.

На основании предложенных выше теоретических аспектов можно сделать вывод, что внеклассная работа по иностранному языку имеет большое общеобразовательное, воспитательное и развивающее значение. Эта работа углубляет знания иностранного языка. А также способствует расширению кругозора школьников, развитию их творческих способностей, эстетического вкуса. Все это, в перспективе, повышает мотивацию к изучению языка и культуры другой страны. Для грамотного построения внеклассного занятия, от учителя требуется учет возрастных и психологических особенностей учащихся, а также их интересов.

Литература:

1. Арефьева Г. И. Групповая форма работы на уроках английского языка / Г. И. Арефьев. — ИЯ-ИЯШ, 1988. — С. 10–14.
2. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя / Н. Д. Гальскова. — Москва: АРКТИ, 2000. — 275 с.
3. Методика преподавания иностранных языков: общий курс / отв. ред. А. Н. Шамов. — Москва: АСТ: Восток-Запад, 2008. — 338 с.
4. Шепелева В. И. Принципы организации внеклассной работы / В. И. Шепелева. — Москва: Дело, 2002. — 210 с.

## Развитие устной речи обучающихся на уроках литературы

Мязина Татьяна Александровна, учитель русского языка и литературы  
МКОШИ № 2 (г. Астрахань)

Развивать устную речь учащихся — значит способствовать тому, чтобы она была более логичной, точной, выразительной и образной. И если логически правильной, точной и содержательной делают речь школьника все уроки понемногу, то выразительность и образность, эмоциональность, связность и интонационная насыщенность приобретаются в большей степени благодаря урокам литературы.

Первый наглядный пример, образец звучащей речи для учащихся — живое слово учителя.

С 5-го класса дети начинают сравнивать рассказы учителей разных предметов. Манере и стилю учительского рассказа подражают, улавливая особенности интонации, понравившиеся слова и выражения. Это подражание в 5-м классе более осознанно, нежели в начальной школе: появляется внимание детей к точному, интонационно богатому, содержательному и выразительному слову.

Выбирая наиболее приемлемую форму изложения в зависимости от темы, учитель стремится сделать свой рассказ максимально эмоциональным и наиболее верно подводящим к теме. Например, можно по-разному начать рассказ о Лермонтове перед изучением «Бородино»:

«М. Ю. Лермонтов родился в Москве в 1814 году в семье отставного капитана Юрия Лермонтова. Детство его прошло в имении бабушки Елизаветы Алексеевны Арсеньевой». Или:

«Шел 1814 год.

Русские войска возвращались из-за границы и вступали в спаленную пожаром Москву. Гремела музыка, развевались закопченные в дыму сражений знамена...

В это самое время, когда Москва, ликуя, встречала победителей, в маленьком доме у Красных ворот в ночь на 15 октября 1814 года в семье отставного капитана Юрия Лермонтова родился сын Михаил». [5]

В настоящем пособии дан еще один вариант вступительного слова. Выбирать следует тот, который ближе к анализу художественного произведения, избранному учителем.

Очень важен пример учителя и в формулировке вопроса, ответа, короткой, но ясной и четкой рецензии по поводу прочитанного или рассказанного. Надо не только следить за точной формулировкой собственного вопроса, но и показывать, что важно учитывать школьникам при формулировании вопроса вообще. Учащиеся слушают вопросы учителя, читают вопросы, данные в хрестоматии, пробуют сказать сами.

Не менее ответственным является слово учителя, дающего оценку работе школьника: каков ответ ученика, насколько он правилен, содержателен, эмоционален, чем интересна его речь, каковы его ошибки в чтении?

К сожалению, устные рецензии учителя иногда сводятся к следующему: «Не очень выразительно прочитал, садись, три». В чем его ошибка или ошибки, ученик так и не выяснил. В другой раз он получит такую же оценку и ту же самую «исчерпывающую» рецензию.

Слово учителя во многих случаях полезно закреплять чтением учащимися статей, помещенных в учебнике.

Статьи учебника сделаны на основе трудов известных фольклористов, литературоведов, писателей. Важно услышать, как звучат те или иные слова, фразы, а услышанное — понять, осмыслить и ввести частично в свою собственную речь. Во многих статьях использованы слова в переносном значении, это приучает школьников осваивать такие слова до чтения художественного произведения.

Каждая статья содержит определенную лексику. Читая о произведениях устного народного творчества, учащиеся усваивают и вводят в свою речь новые слова и выражения (*устное народное творчество, передаваясь из поколения в поколение, сокровища народной поэзии*), осваивают новые термины, определения (*пословицы, поговорки, сказки, загадки*).

Кроме того, построение фраз и лексические особенности статей предостерегут учащихся от смешения слов, ко-

торые могут быть употреблены в одном рассказе о писателе или эпохе, но недопустимы в другом.

Необычайно важной стороной совершенствования устной речи учащихся являются упражнения по выразительному чтению художественных произведений, постепенное усложнение и разнообразие этих упражнений. Например: «Иван — крестьянский сын и чудо-юдо» (выразительно прочитайте вслух отрывок, к которому относится рисунок. Прочитайте, как рассказывается... о трех сражениях Ивана — крестьянского сына) — задание настраивает на подготовку чтения фрагментов сказки, выборочное чтение, например прочитать описание природы, — в этом случае можно прибегнуть к более сложным упражнениям: во время подготовки выразительного чтения обратить внимание на описание природы, особенности этого описания.

Неотъемлемой частью работы учителя литературы на каждом из уроков является словарная работа. Она проводится и во время рассказа самого учителя, включающего трудные слова в ткань повествования, и во время чтения статей о писателях, и во время анализа художественного произведения или пересказов учащихся.

Проводя словарную работу, необходимо различать слова активной и пассивной лексики. Например, слова, которые нужно объяснить (*тролль, сочельник, рогатка, стрелка* и др.), чтобы был понят смысл прочитанного, и слова, которые могут быть введены в активную речь (*затужили, своенравна, мимоходом, студеная пора* и др.), требуют различного подхода. Первая группа слов нуждается только в объяснении, вторая — в дополнительных упражнениях (введение в предложение, в пересказ, рассказ и др.).

Кроме того, учителю важно проследить повторяющиеся в нескольких произведениях слова и обратить на них внимание учащихся. Например, слово «своенравная» впервые встретилось детям в пушкинской «Сказке о мертвой царевне», затем в «Снежной королеве» Андерсена, впоследствии школьники активно используют это слово в работе с «Муму» Тургенева. Крайняя степень удивления передается словом «ахнул» и в «Царевне-лягушке», и в «Сказке о мертвой царевне», и в «Кавказском пленнике». Вместе с тем каждый раз эти слова включают в себя особые смысловые оттенки.

Обратим внимание на слова, которые помогают более глубоко и осмысленно воспринять художественное произведение, например: в «Сказке о мертвой царевне и о семи богатырях» объясните, почему Пушкин называет царницу сначала «царицей», потом «бабой гневной», «злою царицей», а затем «злой мачехой».

В рассказе «Муму» найдите и прочитайте однокоренные слова (*двор, дворник, дворецкий, придворный, дворня, дворянин, дворовый*). Объясните значение этих слов.

Таким образом, словарная работа, направленная на обогащение лексики учащихся, теснейшим образом связана с работой над словом во время анализа текстов литературного произведения.

Художественные тексты, изучаемые в школе, дают неисчерпаемые возможности для упражнений учащихся в пересказах, т. е. для упражнений в монологической связной речи.

Виды пересказов хорошо известны учителю: свободный (как запомнилось), художественный (с сохранением максимума из прочитанного текста, цитированием, передачей некоторых диалогов, правильным интонированием и др.), выборочный, краткий, от другого лица. Любой из перечисленных пересказов можно использовать при изучении любого произведения (кроме стихотворного). Но какой из этих видов пересказа целесообразнее всего использовать в том или другом случае?

Попытаемся посмотреть программные произведения 5-го класса под этим углом зрения. Например, сказку «Иван — крестьянский сын и чудо-юдо» целесообразно предложить для свободного и выборочного пересказов, а «Царевну-лягушку» — для художественного. «Снежную королеву», сказку объемную и переводную, уместнее пересказывать кратко.

В выборе пересказа для соответствующего произведения следует исходить из того, насколько дети подготовлены к нему, насколько сам текст дает материал для того или иного пересказа.

Свободный пересказ — самый простой для учащихся, поэтому с него и начинается работа.

К выборочному пересказу обращаемся в сказке, впоследствии берется текст большого произведения (расскажите историю Костылина из «Кавказского пленника»).

Осторожнее всего следует относиться к пересказу от другого лица. Он нужен, чтобы определить, насколько понят учащимся психология героя, такое переключение очень сложно для детей данного возраста.

Следует учитывать постепенное нарастание трудностей в совершенствовании пересказов. Например, краткий пересказ для учащихся труден, поэтому подготовка к нему ведется исподволь: выбор главного из того или иного абзаца, подробный и краткий план прочитанного, краткий пересказ эпизода, главы, сопоставление большого рассказа и формулирование его основной мысли пословицей и т. д.

Для обогащения устной речи важны художественные пересказы, но к ним также следует идти постепенно: сначала элементы такого пересказа во время выборочного или свободного, затем художественный пересказ фрагментов, глав и т. д.

Постепенно требования к пересказам учащихся усложняются: вводятся элементы описаний, рассуждений: расскажите, как Жилин и Костылин (из рассказа «Кавказский пленник») попали в плен. Сравните, как вели себя они в плену. Прочитайте описание природы.

Обратим внимание на то, что в работе над пересказом этого произведения от учащихся требуется рассуждение и умение включить в рассказ описание, понять его роль в произведении.

Элементы описания, рассуждения войдут в пересказы учащихся и при работе с рассказом Тургенева «Муму».

Стихотворные произведения требуют от учащихся прежде всего выразительного чтения. Это относится к пушкинским сказкам, лермонтовскому «Бородино».

«Прочитать как следует произведение лирическое — вовсе не безделица: для этого нужно долго его изучать; нужно разделить искренно с поэтом высокое ощущение, наполнявшее его душу; нужно душою и сердцем почувствовать всякое слово его — и тогда уже выступать на публичное его чтение» [6], — писал Н. В. Гоголь.

Каждое стихотворное произведение потребует от ученика особой работы мысли и чувства, а обучение выразительному чтению явится не только средством анализа художественного произведения, но одновременно и средством общего развития, развития мышления и устной речи школьника. В процессе обучения выразительному чтению дети учатся ценить слово, верно его произносить.

Хрестоматия помогает учащимся выделить наиболее важные направления поисков при подготовке выразительного чтения, например:

А. С. Пушкин. «Сказка о мертвой царевне и о семи богатырях». Прочитайте в лицах разговор Елисея с солнцем, месяцем, ветром. Выразите в чтении тревогу и печаль королевича Елисея.

Учитель имеет возможность использовать иллюстрации с целью углубления работы над художественным произведением [7].

Подбирая текст к иллюстрации, рассказывая о впечатлении, которое она производит, сопоставляя ее с другой иллюстрацией, школьникам приходится отвечать на вопросы, формулировать ответы, пересказывать текст, следовательно, совершенствовать устную речь.

Не менее интересно использовать картины. Известно, например, что портрета Арины Родионовны — няни Пушкина — не сохранилось, но картины «Пушкин слушает сказки своей няни» В. Кузнецова, «Пушкин и няня» Н. Ульянова, «Пушкин и няня» Ю. Непринцева, несомненно, сделают рассказ учителя о поэте значительно ярче и нагляднее, позволят провести беседу с учащимися по картине.

К сожалению, не всегда время, да и сам материал, позволяют учителю провести работу по развитию и закреплению навыков устной речи учащихся в 5-м классе на обычных уроках литературы. Необходимо некоторое количество часов, специально отведенных для развития устной речи школьников. В старших классах эту роль выполняют факультативы, в средних — повторительные уроки после изучения той или иной темы, того или иного раздела.

Эти уроки развития речи должны быть частью общей работы по литературе, итогом проведенных занятий. Материалом для них явятся художественные произведения, рекомендованные программой для классного и внеклассного чтения, — это предостережет учителя от случайности и надуманности в выборе материала и тематики подобных уроков.

Уроки развития устной речи еще один из возможных путей реализации новой программы по развитию устной речи.

Думается, что в течение года окажется возможным часть времени отвести на развитие письменной речи, а часть посвятить урокам развития устной речи. Последние могут быть проведены после раздела устного народного творчества и после раздела о родной природе.

Вот несколько вариантов хода каждого из таких уроков: отрабатывается навык пересказывания, постепенно от урока к уроку усложняя виды пересказов, один урок целиком посвящается словарной работе, основанной на изученных текстах, другой — диалогической речи, третий — пересказам, четвертый — рассказам. Возможны и другие виды уроков, однако все они подчинены единой цели: проверить, насколько развивается у учащихся вкус к художественному слову, проследить, как формируется навык составления вопросов и ответов, навык владения различными видами пересказов и рассказов, навык выразительного чтения стихотворного и прозаического текстов.

Мы предлагаем построить уроки единообразно — так, чтобы они начинались словарной работой, за которой следовали бы упражнения, требующие от учащихся включения отдельных слов и выражений в предложения собственной конструкции. Затем от умения истолковать слово и включить его в предложение подвести к связному пересказу отрывка, эпизода, главы, всего рассказа, к различным видам конкурсных работ: викторинам, выразительному чтению стихотворных и прозаических произведений.

В словарную работу, как бы контролирующую или подводящую итог предыдущим занятиям, могут входить упражнения: дать объяснение или определение тому или иному слову, подобрать синонимы, вспомнить, в каких произведениях встречались эти слова, ввести их в собственные предложения.

Проводя уроки развития устной речи, следует помнить о постепенном усложнении материала на каждом из последующих уроков: по времени они отделены друг от друга, и учитель сможет рассчитывать на различное качество чтения учащихся (выразительность, беглость). Отмечая выразительность и беглость чтения учащихся, учитель на каждом уроке развития устной речи подчеркивает их достижения.

Несколько усложняется словарная работа на первом уроке — это толкование новых слов, терминов, включение их в собственное предложение; на втором — внимание к словам, характерным для сказки, к словам, характеризующим героев уже прочитанных произведений (как эти слова можно объяснить, откуда они, кого характеризуют, как помогают раскрыть характер героев); на третьем уроке — осмысление многозначности слова, эпитетов в стихотворениях о природе, их роли в художественном произведении, введение в предложение; на четвертом уроке — осмысление сравнений и т. д.

То же следует сказать и о пересказах: на первом уроке — свободный, выборочный, художественный, на втором — краткий пересказ, на третьем — рассказ по личным наблюдениям, выразительное чтение стихотворений,



на четвертом — пересказ с элементами рассуждения, описания, собственный рассказ и т. д.

Разумеется, учитель по своему усмотрению может сократить виды работ на уроках развития речи, видоизменить

этапы урока, но не их последовательность. Важно только, чтобы многогранная работа, проводимая на каждом уроке литературы, закреплялась и поддерживалась специальными уроками развития устной речи.

Литература:

1. Мастерство устной речи / Под ред. В. В. Голубкова. — М., 1967.
2. В защиту живого слова / Сост. В. Я. Коровина. — М., 1966.
3. Коровина В. Я. От упражнений к системе развития речи. — М., 1996.
4. Коровина В. Я. На подступах к риторике. — М., 1996.
5. Андроников И. Л. Михаил Юрьевич Лермонтов // Классики русской литературы. — М.; Л., 1953. — С. 161.
6. Н. В. Гоголь о литературе. — М., 1952. — С. 130.
7. А. С. Пушкин. Школьный энциклопедический словарь. — М.: Просвещение, 1999; А. С. Пушкин в портретах и иллюстрациях / Сост. е. Н. Колокольцев. — М.: Просвещение, 1999.

## Результаты эмпирического исследования духовно-нравственного развития личности младшего школьника

Нагайцева Зоя Александровна, студент  
Ставропольский государственный педагогический институт

На обобщающем этапе экспериментальной работы были поставлены задачи:

1. Проанализировать результаты, полученные в ходе опытно-экспериментальной работы.

2. Сравнить степень сформированности духовно-нравственных компонентов духовно-нравственной сферы личности младших школьников в экспериментальной и контрольной группах.

3. Оценить эффективность мероприятий по духовно-нравственному воспитанию младших школьников.

Формирующий этап эксперимента носил естественный характер, т. е. протекал в естественных условиях функционирования начальной ступени общеобразовательного учреждения.

В экспериментальную группу для проведения формирующего эксперимента из выборки вошло 24 младших школьников. Из них с высоким уровнем нравственного развития 6 человек; со средним уровнем 6 человек; с ниже средним уровнем 6 человек; с низким уровнем нравственного развития 6 человек. Контрольную группу составили 20 детей, отобранных по идентичным признакам из общего числа испытуемых, не охваченных формирующим экспериментом.

На формирующем этапе был апробирован комплекс мероприятий по духовно-нравственному развитию младшего школьника, направленный на развитие основных компонентов духовно-нравственной сферы.

Определение уровня развития духовно-нравственной сферы осуществлялась на основе основополагающих

компонентов, по тем же методикам. По результатам осуществлялось сравнение с показателями срезов, которые проводились на констатирующем и формирующем этапах, в результате чего представилось возможным увидеть динамику развития уровней сформированности духовно-нравственной воспитанности младших школьников [1]. Результаты диагностирования младших школьников показали, что в экспериментальных и контрольных классах произошли качественные и количественные изменения в уровнях сформированности духовно-нравственной воспитанности младших школьников (см. таблицу 1).

Результаты диагностирования младших школьников показали, что количество учащихся экспериментальных классов, обладающих высоким уровнем сформированности компонентов духовно-нравственной сферы личности младших школьников, выросло: потребностно-мотивационный компонент с 18% до 58,5% (+40,5%); интеллектуально-волевой компонент с 22% до 45% (23%); эмоционально-волевой компонент с 26% до 62% (36%); коммуникативный компонент с 17% до 48% (31%). Уменьшилась доля младших школьников с низким уровнем: потребностно-мотивационный компонент с 14% до 0; интеллектуально-волевой компонент с 8% до 2%; эмоционально-волевой компонент с 8% до 2%; коммуникативный компонент с 15% до 5%. Показательно, что наибольшую динамику мы наблюдаем по компонентам наиболее значимым для определения уровня активности духовно-нравственного потенциала: потребностно-мотивационный и интеллектуально-волевой компоненты.



Таблица 1. Сравнительные результаты развития компонентов духовно-нравственной сферы личности младшего школьника на констатирующем и формирующем этапах

Уровень сформированности духовно-нравственной сферы личности младшего школьника (n=60чел.)	КОМПОНЕНТЫ духовно-нравственной сферы личности младшего школьника:							
	Потребностно-мотивационный компонент		интеллектуально-волевой компонент		эмоционально-волевой компонент		коммуникативный компонент	
	эксп.	контр.	эксп.	контр.	эксп.	контр.	эксп.	контр.
1 уровень	58,5%	18%	45%	22%	62%	26%	48%	17%
2 уровень	34,5%	37%	46%	45%	25%	52%	42%	44%
3 уровень	7%	31%	7%	22%	10%	14%	5%	24%
4 уровень	0%	14%	2%	8%	3%	8%	5%	15%
5 уровень	0%	0%	0%	3%	0%	0%	0%	0%

Как показал анализ материалов исследования, уровень сформированности духовно-нравственной сферы личности младших школьников в экспериментальных и контрольных классах к концу экспериментальной работы вырос, но темп формирования духовно-нравственной воспитанности школьников в контрольных классах ниже по сравнению с экспериментальными классами. Наибольший сдвиг в развитии уровней сформированности духовно-нравственной воспитанности удалось обеспечить в тех экспериментальных классах, в которых наиболее полно и последовательно были реализованы педагогические условия эффективности духовно-нравственного воспитания младших школьников по программам во внеучебной деятельности.

Изменения в духовно-нравственном развитии проявились в том, что младшие школьники продемонстрировали:

- 1) доминирование нравственных потребностей и мотивов;
- 2) наличие осознанной системы этических знаний;
- 3) устойчивых нравственных привычек и их интеграция в нравственные качества;
- 4) самостоятельное нравственно-мотивированное поведение;
- 5) постоянная положительная устремлённость в поведении и деятельности;
- 6) осознание не только социальной, но и личностной значимости нравственных правил и норм; положительное отношение к ним (выполнение всех педагогических требований);
- 7) устойчивое привычное поведение;
- 8) активное противодействие поступкам, противоречащим нравственным правилам и нормам; «хочу» и «надо» совершенствоваться;
- 9) нравственный выбор полностью соответствует этическим нормам: поступок нравственный.

Выявленные педагогические условия обеспечивают позитивное духовно-нравственное развитие личности младшего школьника:

1. активное включение младшего школьника в деятельность (игру, познание, общение), способствующую принятию ребенком духовно-нравственных ценностей;

2. формирование представлений о доброте, любви, милосердии и др. средствами художественной литературы, народного творчества, влияющих на развитие духовно-нравственной сферы личности ребенка младшего школьного возраста;

3. внедрение методики духовно-нравственного развития личности младшего школьника, ориентированной на развитие следующих компонентов духовно-нравственной сферы младшего школьника: потребностно-мотивационного, направленного на формирование доминирующих нравственных потребностей и мотивов деятельности и самостоятельное нравственно-мотивированное поведение личности младшего школьника; интеллектуально-волевого компонента на понимание нравственных норм или правил поведения (что я о себе знаю), характеризующийся устойчивой мотивацией ученика к усвоению (его «хочу» и «надо» «иметь») этических знаний, а также наличием нравственных убеждений; эмоционально-волевого компонента, предусматривающий развитие эмоционального отношения к нравственным нормам и принятию их ребенком, коммуникативного, составными частями которого являются нравственные умения, навыки и привычки, а также волевые свойства, и означает то, как младший школьник усвоил правила и использует их в своём поведении. [2, 3, 4]

Эти компоненты обеспечивают эффективное духовно-нравственное развитие личности младшего школьника в образовательном учреждении.

Духовно-нравственная сфера является интегральным образованием, состоящим из 4-компонентов (потребностно-мотивационного, интеллектуально-волевого, эмоционально-волевого, коммуникативного) и потребностно-средовой атмосферы, которые взаимосвязаны и взаимообусловлены. [2, 5, 6, 7, 8]

Внутри компонентов духовно-нравственной сферы личности младшего школьника возникают прочные связи: исключение составляет эмоционально-волевой компонент. Рассмотрение становления отдельных компонентов духовно-нравственной сферы показало, что наиболее сформированным в младшем школьном возрасте является нравствен-

ное поведение и слабо сформированным-нравственное сознание, что подтверждается данными исследования.

Формирующий эксперимент показал, что в результате использования комплекса мероприятий по духовно-нравственному воспитанию младших школьников дети осваивают этические понятия, транслируют и закрепляют

позитивный духовно-нравственный опыт. Это приводит как к повышению общего уровня духовно-нравственного развития младших школьников, так и их нравственного сознания, нравственных потребностей, мотивов; нравственных убеждений, взглядов; нравственных эмоций, привычек; нравственных умений, знаний и навыков.

#### Литература:

1. Зеньковский В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии / В. В. Зеньковский. — М.: Школа-Пресс, 1996. — 272 с.
2. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. — СПб.: Питер, 2008. — 400 с.: ил. — (Серия «Мастера психологии»).
3. Выготский Л. С. Словарь Л. С. Выготского / Под ред. А. А. Леонтьева. — М.: Смысл, 2007. С. 78.
4. Эльконин Д. Б. Детская психология / Д. Б. Эльконин. — М.: Академия, 2008. — 384 с.
5. Зинченко В. П. Психологические основы педагогики (психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова) / В. П. Зинченко. — М.: Гардарики, 2002. — 431 с.
6. Марьенко И. С. Основы процесса нравственного воспитания школьников / И. С. Марьенко. — М.: Просвещение, 1980. — 183 с.
7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб.: Питер, 2006. — 713 с.: ил. — (Серия «Мастера психологии»).
8. Чепиков В. Т. Воспитание нравственных качеств младших школьников: учеб. — метод. Пособие / В. Т. Чепиков. — Гродно, 2001. — 189 с.

## «Робофест» как способ организации соревновательной деятельности школьников, обучающихся в кружке «Робототехника»

Никитенко Павел Александрович, магистрант  
Дальневосточный федеральный университет (г. Владивосток)

Возможности образовательной робототехники как объекта технического творчества обучающихся весьма высоки. Визуальное представление проектов, которое требуется от учащихся, стимулирует их к экспериментам и проявлению изобретательности в процессе поиска эстетичных и работоспособных решений. Комбинируя эти аспекты работы, учащиеся поднимают свои знания и возможности на новый уровень. Внеурочная деятельность с использованием робототехнических устройств позволяет учащимся не только работать по выполнению конкретного учебного проекта, но и создавать робототехническое устройство, предназначенное для участия в соревнованиях.

Вполне очевидно, что школьник, создавший своего первого робота на занятии кружка «Робототехника», имеет естественное желание его кому-то продемонстрировать и сравнить с другими моделями. Сделать это можно на различных соревнованиях роботов, которые набирают все большую популярность по всему миру. Количество стран-участниц растет с каждым годом, и этот процесс не обошел стороной и Россию. Главной целью всех робототехнических соревнований является не только участие в красочном и дружеском событии, но и возможность активно за-

ниматься самообразованием и проверить на практике полученные знания, изученные технологии.

Соревнования являются системным мероприятием, где ребенок видит положительную работу сверстников, передовые инженерно-технические достижения, новые решения в области робототехники. Кроме того, они позволяют выявить наиболее подготовленную команду, способную оперативно решить поставленную задачу. Стремление детей к лидерству, опережению своих сверстников, быстрому решению поставленной задачи как нельзя лучше проявляются во время соревновательной деятельности. Также соревнования дают возможность учащимся проявить свои знания в области инженерно-технической мысли путём создания робототехнических устройств с использованием простых и сложных инженерных механизмов и технических решений.

Соревновательные мероприятия, как один из видов неформального образования, являются той открытой образовательной средой, которая предоставляет возможность получения гибких, индивидуализированных, созидающих знаний. При этом работа в процессе обучения всегда ориентирована на результат: создание робототехнического устройства, обладающего определенными свойствами, ка-

чество и эффективность которого может быть оценено независимыми экспертами, если его представить на фестивалях, соревнованиях, выставках.

Регламент соревнований и требования к роботам меняются каждый год, и каждое очередное соревнование рождает новые идеи и свежие решения. Как следствие, задания соревновательной робототехники порождают дух соперничества, который, в период подготовки к ним, закономерно заменяется обучающимся сотрудничеством в виде взаимопомощи в преодолении трудностей разработки и создании прототипа робототехнического устройства.

Соревнования роботов проводятся в трех категориях:

1. *Junior FIRST LEGO League* (Jr.FLL®) для учащихся младших классов возрастом от 6 до 9 лет.
2. *FIRST LEGO® League* (FLL®) для учащихся в возрасте от 9 до 14 лет.
3. *FIRST Tech Challenge* (FTC) для учащихся в возрасте от 14 до 18 лет.

Категория Jr.FLL настроена на повышение интереса к науке и технике у детей в возрасте с 6 до 9 лет. Это практико-ориентированная категория, разработанная с целью развития врожденной любознательности маленьких детей и направления ее в сторону улучшения мира вокруг них. Дети, управляемые взрослыми наставниками, работают с LEGO элементами, движущимися частями и представляют проекты для оценки зрителей и судей. При этом, взрослым строго запрещается помогать членам команды или вмешиваться в работу судей или робота любым способом [2].

Категория FLL призвана увлечь школьников от 9 до 14 лет наукой и технологией, обучить полезному занятию и развить жизненно необходимые навыки. Команда состоящая из 3–10 человек, под руководством хотя бы 1 взрослого тренера, должна: создать робота, выполняющего на игровом поле миссии, объединенные темой сезона; представить инновационное решение проблемы, связанной с темой сезона [3].

И, наконец, категория FIRST Tech Challenge (FTC), рассчитанная на школьников возрастом от 14 до 18 лет. Команда состоит из 3–10 человек под руководством тренера. Главным отличием данной категории от соревнований FLL является использование командами более сложного конструктора «Tetrix», его программирование в другой программной среде.

В России соревнования робототехники проходят на фестивале «Робофест», которое является частью программы «Робототехника: инженерно-технические кадры инновационной России» фонда «Вольное дело». Соревнование проводится в три этапа: региональный этап (чаще всего в краевом, областном или республиканском центре), Всероссийский этап и Международный этап.

История фестиваля берет свое начало в 2007 году, когда Олег Дерипаска, основатель фонда «Вольное дело», посетил FIRST и идея проводить аналогичное мероприятие (в качестве отборочного тура на FIRST) в России захватила его. С 2009 года «Робофест» заявил о себе как о ежегодном мероприятии Всероссийского масштаба [1].

Поскольку данный фестиваль предназначен для отбора участников на FIRST, то основными категориями соревнований остаются Jr.FLL, FLL и FTC (с 2016 года FTC является отдельным мероприятием и на площадке Фестиваля не проводится). Однако, кроме этих категорий, на Российском этапе существует несколько дополнительных категорий, среди которых можно отметить «Hello, Robot!» и «Hello, Robot! Arduino». Данные категории имеют достаточно близкие по содержанию регламенты соревнований, но ориентированы на разные робототехнические платформы: «Hello, Robot!» — Lego MindStorm, а «Hello, Robot! Arduino» — Arduino-ориентированные.

Правила соревнований указанных категорий, вне зависимости от платформы, требуют от участников навыков использования датчиков цвета и расстояния для создания робототехнических систем, использующих механизмы обратной связи.

Задания дополнительных категорий ежегодно изменяются, чтобы каждое очередное соревнование рождало новые идеи и свежие решения. Так в 2017 году предлагалось решить следующие задачи:

1. «Траектория» — робот должен пройти вдоль черной линии, нарисованной на белом фоне, которая имеет перекрестки, разрывы и инверсные (белая линия на черном фоне) участки [6]. Робот во время движения должен ориентироваться не только по линии, но и по размещенным вблизи перекрестков цветовым меткам. Каждая цветовая метка несет в себе информацию о способе прохождения перекрестка: красная — поворот направо, желтая — налево, синяя — проезд вперед, зеленая — разворот на перекрестке на 180 градусов (рис. 1).

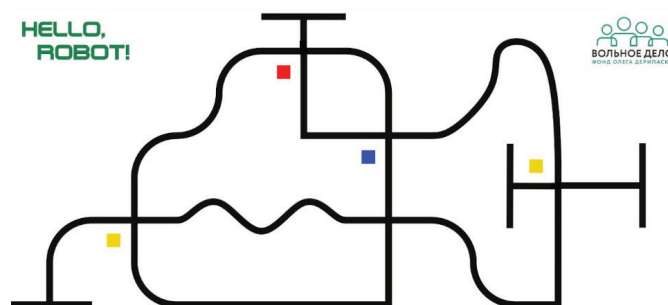


Рис. 1. Тренировочное поле «Траектория» и примеры расположения меток

2. «Сортировщик» — робот должен, не съезжая с черной линии, собрать все мишени (черные и белые цилиндры), расположенные вдоль нее, и разместить их в определенные зоны (обозначены квадратами) [5]. Зоны размещения

цилиндров, процентное соотношение цветов цилиндров и их расположение заранее участникам неизвестны — их определяют в день проведения соревнований путем жеребьевки (рис. 2).

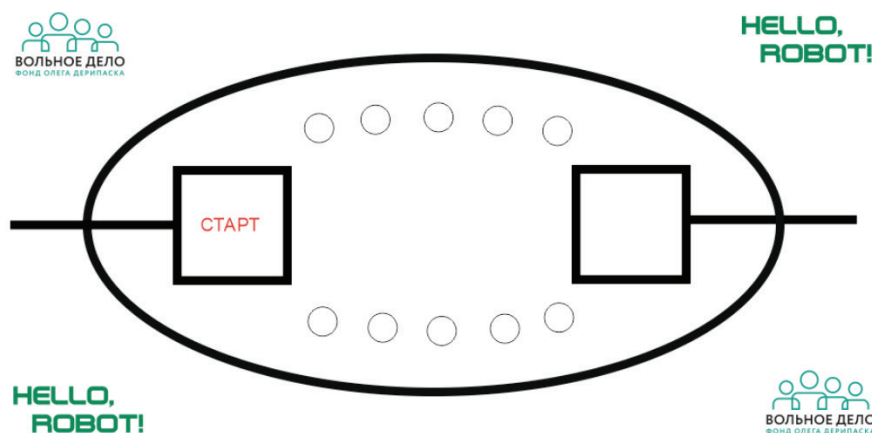


Рис. 2. Поле «Сортировщика». Кружками обозначены места расположения цилиндров

3. «Шорт-трек» — робот, двигаясь вдоль черной линии после старта в верхней части поля, должен обогнать соперника, движущегося по соседней линии, и не столкнуться с ним на перекрестке [4]. При этом на трассе размещены дополнительные элементы, которые предназначены для по-

вышения зрелищности соревнований: горка и небольшая балка, поперек линии. Местоположение горки и балки заранее участникам неизвестно, и определяется путем жеребьевки в день соревнований (рис. 3).

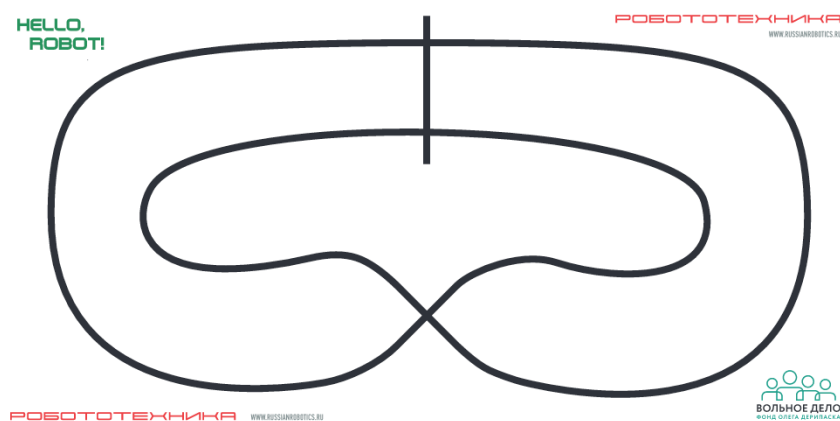


Рис. 3. Поле «Шорт-трек»

Можно отметить, что поскольку в дополнительные категории используют две, отличающиеся друг от друга, робототехнические платформы, то и задания имеют некоторые различия, связанные с особенностями робототехнических платформ. Задание «Траектория» предназначено исключительно для роботов на базе Lego MindStorm, поскольку порядок прохождения перекрестков определяется цветовым маркером, реализация системы считывания которого для Arduino-ориентированных платформ затруднена.

При подготовке к соревнованиям в данных категориях, школьники изучают физические принципы действия датчиков и ограничения налагаемые на них в связи

с их устройством; учатся использовать математические законы на практике, при обработке данных получаемых от датчиков робототехнической системой; создают и оптимизируют программное обеспечение робототехнической системы для наиболее качественной обработки информации. Это позволяет говорить о метапредметности знаний, получаемых обучающимися при изготовлении таких робототехнических систем. У учащихся, незаметно для них, формируются и развиваются универсальные учебные действия, необходимость развития которых указана в Федеральном государственном образовательном стандарте нового поколения.

Литература:

1. Положение о фестивале «Робофест», категориях соревнований // Робофест. URL: <http://www.russianrobofest.ru> (дата обращения: 11.05.2017).
2. Правила категории FIRST Jr.FLL // Робофест. URL: [http://www.russianrobofest.ru/userfiles/JrFLL/FINAL\\_Jr%20FLL\\_Coaches\\_Guide%202012\\_Super\\_Seniors\\_RU.pdf](http://www.russianrobofest.ru/userfiles/JrFLL/FINAL_Jr%20FLL_Coaches_Guide%202012_Super_Seniors_RU.pdf) (дата обращения: 11.05.2017).
3. Правила категории FIRST FLL // Робофест. URL: <http://russianrobotics.ru/upload/iblock/8c9/8c9d0e32a8970389e374e7ce5522343d.pdf> (дата обращения: 11.05.2017).
4. Правила категории «Hello, Robot! Шорт-трек» // Робофест. URL: <http://russianrobotics.ru/upload/iblock/aa7/aa7e889cdd384cd1f5ee9d75f8eb0263.pdf> (дата обращения: 11.05.2017).
5. Правила категории «Hello, Robot! Сортировщик» // Робофест. URL: <http://russianrobotics.ru/upload/iblock/8f5/8f5816166cf5a56b1c9d2aa93cb420c1.pdf> (дата обращения: 11.05.2017).
6. Правила категории «Hello, Robot! Траектория» // Робофест. URL: <http://russianrobotics.ru/upload/iblock/fdc/fdc762fe0f2c5341829d5997ff8edccc.pdf> (дата обращения: 11.05.2017).

## Improving of teaching technical English and using in scientific area in the technical universities

Nurjabova Dilafuz Shukrullaevna, assistant

Tashkent University of Information Technologies, Qarshi Branch, Qarshi, Uzbekistan

Djumaeva Guzal Alisherovna, assistant

Karshi Engineering Economic Institute, Uzbekistan

*This article is devoted to improving of teaching technical English and using in scientific area in the technical universities and how to practice learning ways of English in research area.*

**Key words:** *research area, scientific area, technical English*

The main feature of modern higher education is its humanitarian and personal orientation, when a special place is given to the formation of values and meanings of the personality and its spiritual and cultural growth. An essential part of the cultural values of the process is the development of the world culture, which requires the study of foreign languages, proficiency in other countries. Changing attitudes to learning a foreign language is also connected with the processes of globalization, the expansion of relations of Uzbekistan with other countries turning to humanitarian values. Education Technical English in high school is a separate aspect of the review of the system of teaching foreign languages in Uzbekistan. Special attention should be under consideration of two important issues. The first problem — reducing the number of hours of foreign language teaching in technical colleges, which is happening now in many universities of the country. Reduction of the general education framework contrary to the concept of universal acquisition statuses universities research centers and universities. The main goal — reducing the hours of teaching general subjects. In particular, create a single humanitarian block, combining state languages — Russian and Uzbek, and a foreign language with a different number of hours in high school.

It should be noted that at the moment there are no claims to the language training received in school. Modern textbooks and teaching methods allow entering the university

to demonstrate a good knowledge of a foreign language. But what happens to this language base for years of training in high school? English is taught only 3 times a week during a year and it gives that the university uses basic knowledge of technical English. Technical English — it's a great school knowledge base, which is available only in high school.

The dominance of the global market is not possible without the development of high technologies, without the development of science itself. One can not deny the role of a foreign language as the means of familiarizing the achievements of world science and as the means of exchanging scientific knowledge. Is it possible to fold under these conditions the teaching of foreign languages in technical colleges? S. G. TerMinasova rightly notes: “The main core of the task and the goal of modern language education — training primarily specialists in international and intercultural communication, or communication, and only then — teachers, translators or a specialist in any field of science and industry, able to communicate in other words, ready for communications in a foreign language or languages of “[1, 39]. “In the current conditions, the situation with the study and teaching of foreign languages has changed significantly since the fore not only the opportunity but also the need for international and intercultural communication” [1, p. 40].

Over the 4 years of studying at the bachelor's degree of knowledge of a foreign language students “fall” down to



zero, as a foreign language is taught only in the first year for the program folded. Of course, a number of very interested students continue their studies under the program of additional education "Translator in the sphere of professional activity". This applying primarily to students who live outside the city of learning, so in itself living away from parents does not come cheap. As a result, we get the following picture: school knowledge base is lost, maintaining the level of knowledge is not available to all. It would be advisable to stipulate the amount of learning a foreign language in a technical college in the framework of the educational standard.

What do we have to master? Requirements for writing articles with quoting in the database Scopus and other international databases assume ownership of specific technical English. But on the 5th course lost school knowledge will not allow to cope with the writing of articles on his specialty in English. Masters have to resort to the assistance of an interpreter. Although it is common knowledge that the possession of the professional technical English enables the correct presentation of his thoughts, and not through the "prism" of the translation performed by a translator in the humanities. It is necessary to take into account the fact that around the world the knowledge of the English language is considered as accessible to all and is relatively complex, so it is surprisingly why our experts do not speak a foreign language.

Of course, one should not over-dramatize the situation, cry out and sound the alarm. Just universities should adequately take over from the school where prepare a decent knowledge base, and to continue to develop these skills. Preparation for language in special high schools should be appropriate. Otherwise, go to a technical college would mean — to bury their foreign language, and this should not be allowed.

The second problem that worries most of all — it is learning the proper use of the Internet means translation, and other forms of self-study in a foreign language. At the level of phonetic transcription is no longer a guarantee of correct pronunciation. It is necessary to teach students to use electronic means of sounding words. They do not know that even Google Translate all words are accompanied by sound. At the level of grammar and the recurrence fastening material are not limited. On the Internet there are many sites with competent English grammar presentations on key aspects of grammar and online tests to test their knowledge. License Reward Program as a foreign language self-study program includes 4 levels of difficulty. Each level consists of 30 lessons. In each lesson every theme consists of 4 levels — the phonetics, grammar, lexically and writing. At the level of listening is necessary to use thematic sites. Even on youtube you can find a presentation in English on any topic from a competent speech, allowing acquainted with the material on a particular topic of professional orientation with subtitles in English and Russian languages. I'm not talking about watching movies. At the level of vocabulary in the Internet are not only dictionaries and electronic translators in general English language. On the Internet there are a number of basic

dictionaries in all areas of professional activity. Unfortunately, the use of dictionaries is reduced only to "run" the text through the electronic translator.

The most basic thing that students are using — is electronic translators. In 1 minute student is able to take a picture of the text of their mobile device, "chase" through the translator and give you the completed translation. Editing involves the electronic transfer of knowledge of foreign and native languages. At liberal arts colleges the main problem in the training of translators — is bringing the Russian translation to perfection. No doubt the knowledge of the foreign and the knowledge of the Russian language require more effort on competent editing the translation. The technical college is the problem more complicated. On the one hand, a search for equivalent terms in English, on the other hand, it is the translation editing is not only the harmony of presentation in Russian, but also meaningful as a technically competent.

It is necessary to introduce a special course "The use of electronic fund transfer" as a basic condition of mastering literacy skills in writing technical translation. The course should reflect all stages of work with technical texts: the selection of the theme of an interpreter working with the thesaurus in search of equivalent viewing authentic texts of similar subjects in English for the purpose of verification of the terms used, if necessary, search for video materials. This level of technical language and doing this amount of work are expected in preparation for the delivery of candidate minimum foreign language PhD students. You need to include a separate section on the preparation of presentations in English on the special theme with the report-accompaniment, which according to international standards should not be "voicing" the presentation.

Internet opens unlimited possibilities for the implementation of literacy and technical translation requires special training in the use of its capabilities. And if students are "stuck" at "run" the text through the online translators available, the task of teachers to teach them to use wisely, even if this potential. After all, not everyone is aware of the possibility of selection of synonyms, listening, and definition of belonging to one or other part of speech online translators. Of course, now it is published enough literature on the subject. Firstly, with reference to the English language, this technical problem is considered small. Secondly, the absence of a separate course, aimed at the study of this aspect, involves the study of technical means to transfer only as an extension of a professional interpreter features not public funds for literacy translation at the average level of proficiency.

The learning process should start with the teachers of foreign languages in refresher courses. We have excellent high school courses to enhance the competence of university teachers in the use of technical means of education. However, you must take into account the specificity of foreign language teachers, which is wider range of options. After all, often a teacher who forgets words when a student finds on mobile device as an advanced user search word is voiced.

Negative attitude to electronic transfers, and to regard them as a manifestation of laziness of students in the refusal to work with the dictionary and translation of self. But you can not blame them in the desire to use modern means — because the substitution of the true knowledge of electronic responses observed in all subjects. Not having time for the mathematics teacher or any other subject to the control job that a student has time to find posted on the Internet version of the ready-made solutions, at least from the site (Homework).

In it is connection necessary to provide any specialist of the sphere of the formation preparation in the field of informatization of the formation, draft on funds information communication technology in his professional activity, which will guarantee the necessary level of the information culture of the member modern information society and determined level of the training, oriented on specialist of the profile of the sphere of the formation. Besides, preparing the personnel (frames) to informatization of the formation must carry the differentiated nature depending on many conditions: profile

of the teacher, level of the decision of the management problems, organizing abilities scholastic-воспитательного of the workman, problems, solved for technological support of the process to informatization of the formation.

Education follows by fourth step:

1. The first step — a step to clarity, separation of the material and his deepened study. On this step occurs the familiarization a student with new material, broadly using clarity, models.

2. The second step — a step to associations, relationship of the new material with the familiar material. This step occurs the determination a relationship with the known student by know ledges in process of the free conversation.

3. The third step of the system is a wording new notion, determination of the laws, wording conclusion.

4. The final quarter step to concepts is concluded in understanding the theories, using his to new material, using the decision of the problems, rework skill of the using the material to practical questions.

#### References:

1. Robson, R. Using the STL: The C++ Standard Template Library. New York, NY: Springer Verlag, 2000.
2. Rubin, K. S. and A. Goldberg. "Object Behavior Analysis". Communications of the ACM Vol. 35, No. 9, September 1992, 48–62.
3. Rumbaugh, J., M. Blaha, W. Premerlani, F. Eddy and W. Lorenzen. Object-Oriented Modeling and Design. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1991.
4. Rumbaugh, J., Jacobson, I. and G. Booch. The Unified Modeling Language Reference Manual, Second Edition. Reading, MA: Addison-Wesley, 2005.

## Система индивидуальной работы классного руководителя с родителями обучающихся коррекционной школы

Перекупка Оксана Валерьевна, учитель

МКОУ С (К) ОШ-И VIII вида, п. Нижний Куранах Алданского района, Республика Саха (Якутия)

*В данной статье представлен опыт индивидуальной работы классного руководителя с родителями детей с интеллектуальной недостаточностью.*

**Ключевые слова:** дети с интеллектуальными нарушениями, коррекционная школа, классный руководитель, работа с родителями

*Только вместе с родителями, общими усилиями, учителя могут дать детям большое человеческое счастье.*

В. А. Сухомлинский

Эффективность обучения и воспитания ребенка сильно зависит от того, насколько тесно взаимодействуют школа и семья. Ведущую роль в организации сотрудничества школы и семьи играет классный руководитель. Именно от его работы зависит то, насколько семья понимает политику, проводимую школой по отношению к воспитанию и обучению детей.

Родители, учащиеся с ОВЗ не всегда готовы к сотрудничеству со школой и классным руководителем по многим причинам:

- непонимание родителями психолого-педагогических аспектов в отношении своего ребенка;
- расхождение во мнении родителей и школы в системе воспитания и обучения;

— низкий уровень доверия школе и как следствие негативное отношение к школьному воспитанию.

На ранних этапах работы с родителями необходимо вселить в них уверенность, что обучение и воспитание будет иметь успех; поддержать их при неудачах, привлекая внимание к положительным сторонам личности ребенка с интеллектуальными нарушениями. Дать возможность родителям увидеть позитивное отношение классного руководителя к их ребенку, в том, что педагог действует именно в его интересах.

Классному руководителю необходимо спланировать работу так, чтобы родители повернулись к школе лицом и видели в нем только помощника в воспитании своего ребенка.

Значительное место в системе работы классного руководителя с родителями обучающихся отводится психолого-педагогическому просвещению. На этом этапе работы с родителями можно включить родительские конференции; индивидуальные и тематические консультации; родительские собрания и многое другое.

Немаловажная роль отводится вовлечению родителей в учебно-воспитательный процесс: дни открытых дверей; дни творчества детей и их родителей; открытые уроки и внеклассные мероприятия; помощь в организации и проведении внеклассных дел, шефская помощь в организации мероприятия. Необходимо включать участие родителей в управлении учебно-воспитательным процессом. Таким образом, эффективность воспитания ребенка в школе возрастет. При этом классный руководитель не должен забывать об эффективности индивидуальной работы с родителями.

Знакомство с семьей ребёнка для педагога начинается с первого сентября, когда родители приводят его в школу. Беседа, анкеты включают в себя не только вопросы, связанные с информацией для заполнения страниц школьного журнала «сведения о родителях», «о состоянии здоровья учащихся», но и вопросы, позволяющие хорошо узнать особенности и условия семейного воспитания своих учеников.

Приглашение в школу родителей является одной из форм индивидуальной работы. Родители приглашаются в школу в том случае, когда надо поделиться радостной новостью, например, ребенок овладел тем учебным материалом, который ему долго не давался, чтобы родители могли увидеть, что их ребенок стремится к хорошему. А лучшая награда для родителей — это похвала ребенка педагогом.

Индивидуальные консультации, беседы проводятся для того, чтобы преодолеть беспокойство родителей, боязнь разговора о своем ребенке. В процессе бесед с родителями в неофициальной обстановке выясняются необходимые для профессиональной работы сведения

(особенности здоровья ребенка; его увлечения, интересы; поведенческие реакции; особенности характера; мотивации учения и т. д.).

Посещение семьи — так же является одним из видов индивидуальной работы классного руководителя. Во время посещения семьи происходит знакомство с условиями жизни ученика. При первом посещении педагогу необходимо оценить атмосферу в семье и уровень взаимоотношений между поколениями. В беседе с родителями и ребенком выяснить созданы ли необходимые условия для обучения и проживания, узнать об интересах и увлечениях семьи и т. д. При последующих встречах необходимо продолжать анализировать психологический климат семьи и условия проживания. Посещение осуществляется на основании положения, разработанного школьной администрацией.

При посещении учащегося на дому педагог должен соблюдать определенные правила:

- проявлять педагогический такт в разговоре с родителями,
- всегда начинать с похвалы и комплиментов;
- в беседе исключать жалобы на ученика;
- говорить о проблемах подсказывая их решения.

Говорить о проблемах ребенка в школе только в исключительных случаях, требуя конфиденциальной встречи. Обычно такие встречи происходят по инициативе педагога. Современное общество создает подросткам большое количество соблазнов, и поэтому мы часто встречаемся с учениками, состоящими на разных видах учета. Основная работа с учащимися, состоящими на учете, также ложится на классного руководителя. Одной из форм работы с такими детьми является заседания Совета профилактики. Его проведение тоже регламентируется школьным положением. На Совет профилактики родители приглашаются по разным причинам: это может быть и профилактическая работа (по плану) или же сложившаяся ситуация (возникшие у ребенка проблемы). Но надо четко знать, что не следует с порога предъявлять претензий к родителям. В любой ситуации классному руководителю надо всячески подчеркивать свою заинтересованность в разрешении проблемы воспитанника. Свои советы и рекомендации давать ненавязчиво, взвешивать уровень своих требований и возможности семьи. Функции классного руководителя разнообразны, работа с семьями занимает важное место в деятельности педагога.

Для успешной работы с родителями нами ежегодно разрабатываются планы индивидуальной работы с семьей на каждого конкретного ученика.

Целью этих планов является выявление индивидуальные особенности семьи. Для составления рекомендаций по созданию оптимальных социально-педагогических условий для успешного обучения и воспитания учащихся в школе.

## План индивидуальной работы классного руководителя с семьей

Ф. И. О. членов семьи	Индивидуальные особенности семьи			Привлечение специалистов (психолог, соц. педагог, медик, инспектор КДН и ПДН и др.)	Рекомендации классного руководителя
	Формы семейных отношений	Микро-климат в семье	Педагогическое взаимодействие с семьей		

Примечания. Формы семейных отношений могут быть: гуманизм или жестокость; ответственность или стихийность в отношениях членов семьи; взаимопонимание или недоверие; взаимопомощь или неуважение.

Определяя микроклимат в семье следует обратить внимание на:

1. Какой фон семейной жизни преобладает — положительный или отрицательный.
2. Каковы причины семейных конфликтов.
3. Причины отрицательных переживаний детей и родителей.
4. Каким способом разрешаются конфликты.

Определяя педагогические возможности семьи, следует отразить такие моменты:

1. Наличие или отсутствие системы воспитания (осознание целей, задач, методов воспитания).
2. Уровень педагогической культуры и потенциальные педагогические возможности родителей.
3. Знание своего ребенка.
4. Объективность в оценке его поведения.
5. Характер влияния родителей на детей.
6. Какие черты характера вызывают у родителей тревогу.
7. Какие методы воспитания родители используют.

Для создания оптимальных условий дальнейшего обучения и воспитания разрабатываются конкретные индивидуальные рекомендации для педагогов и родителей используя результаты индивидуальной работы классного руководителя.

При индивидуальной работе с родителями вдумчивый и серьезный педагог всегда найдет путь к сближению и установлению контактов необходимых для выработки общих мер воздействия на ребенка. Но обдумывая пути и формы общения с семьей своих учеников, педагог должен помнить о том, что ни в коем случае нельзя идти на поводу у родителей. Педагогу не стоит забывать о том что, общаясь с семьей, он направляет в нужное русло отношения родителей и ребенка, влияет на перестройку внутрисемейных отношений, способствует совершенствованию личности самих родителей, тем самым повышая уровень их общей культуры. Индивидуальная работа учителя с родителями помогает установить непосредственный контакт педагога с членами семьи учащегося, добиться большего взаимопонимания в поиске путей совместного влияния на ребёнка. Классному руководителю трудно представить свою работу без регулярной доброжелательной помощи родителей. Очень приятно, когда родители положительно отзываются о профессиональной деятельности классного руководителя.

Можно много говорить о работе классного руководителя с родителями, но надо отметить главное. А главное — это воспитание отношениями. Все наши слова, дела, только тогда имеют смысл и значение, когда они возвышают, порождают высоконравственные отношения. В них нельзя лгать и фальшивить. Надо относиться к своей работе так, как будто «Классное руководство — это не обязанность, это бесконечное творчество!»

## Литература:

1. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе: Книга для учителя / Под редакцией В. В. Воронковой. — М.: Школьная Пресса, 1994. — 416 с.
2. Гордиенко Е. А., Юсупова Г. С. Совместная работа школы, семья и общественности по физическому воспитанию учащихся вспомогательной школы. — М.: Медицина, 1985. — 55 с.
3. Дульнев Г. М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе: Пособие для учителей / Под редакцией Т. А. Власовой и В. Г. Петровой. — М.: Просвещение, 1981. — 176 с.
4. Забрамная С. Д. Ваш ребенок учится во вспомогательной школе: Рабочая книга для родителей. — М.: Педагогика, 1990. — 5–6 с.

## Педагогические условия развития произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста в дидактических играх

Петрова Елена Владимировна, заведующий  
МКДОУ Детский сад «Колосок» с. Парфеново (Иркутская обл.)

**Ключевые слова:** дошкольное образование, внимание дошкольников, произвольное внимание, непроизвольное внимание, распределение, устойчивость, концентрация, переключение

Дошкольное образование рассматривается как первая ступень во всей системе непрерывного обучения. Дошкольное учреждение призвано создать условия для интеллектуально-творческого, эмоционального, физического развития ребенка и осуществить его подготовку к школе.

Произвольное внимание выступает важнейшим регулятором деятельности ребенка в целом и создает необходимую основу для его успешного обучения. Кроме этого, высокий уровень развития свойств внимания положительно влияет на успешность обучения.

Рубинштейн С.Л. рассматривает понятие внимание — как избирательная направленность на тот или иной объект и сосредоточенность на нем, углубленность в познавательную деятельность, направленную на объект. За вниманием всегда стоят интересы и потребности, установки и направленность личности. Они вызывают изменение отношения к объекту, которое и выражается во внимании: то есть объект становится более отчетливым.

Гоноболин Ф. Н. под понятием внимание понимает то свойство или особенность психической деятельности человека, которое обеспечивает наилучшее отражение одних предметов и явлений действительности при одновременном отвлечении от других.

Проблема внимания в отечественной психологии рассматривалась с разных теоретических позиций. Несомненно, фундаментальное значение имеют работы Л. С. Выготского, рассматривающего внимание в рамках культурно-исторической теории, и Д. Н. Узнадзе, изучающего внимание с позиций психологии установки; исследования Ф. Н. Гоноболина, Н. Ф. Добрынина, С. Л. Рубинштейна, И. В. Страхова, которые определяют внимание как «направленность и сосредоточенность любой деятельности»; работы П. Я. Гальперина, рассматривающего внимание как «специальную деятельность контроля» [4]. Наиболее важными свойствами произвольного внимания большинство психологов (Н. Ф. Добрынин, С. Л. Рубинштейн) считают устойчивость и концентрацию [4].

С 1 января 2014 года вступил в силу Федеральный государственный стандарт дошкольного образования, в котором отражена необходимость развития психических процессов дошкольников, в том числе и произвольного внимания, что определяет актуальность развития произвольного внимания старших дошкольников.

Внимание характеризуется целым рядом свойств. Под свойствами внимания понимаются объем, сосредоточенность (концентрация), распределяемость, устойчивость, переключаемость [4].

Ю. Б. Гиппенрейтер указывает, что объем внимания представляет собой количество объектов, которое воспринимается человеком одновременно. Объединенные по смыслу объекты воспринимаются в большем количестве, чем необъединенные. Объем внимания у взрослого человека превышает объем внимания у ребенка. Концентрация внимания представляет собой степень сосредоточения сознания человека на объекте. Чем меньше круг объектов внимания, тем меньше участок воспринимаемой формы, тем внимание концентрированнее. Распределение внимания выражается в том, что человек умеет одновременно выполнять несколько действий и вести наблюдение за несколькими процессами и объектами [3].

Значительное влияние на устойчивость внимания оказывает интерес. Необходимым условием устойчивости внимания является разнообразие впечатлений и выполняемых действий.

Наряду с устойчивостью внимания определяют и противоположное свойство, такое как отвлекаемость. Физиологической основой отвлекаемости является внешнее торможение, вызванное посторонними раздражителями или продолжительное действие одного и того же раздражителя (В. Я. Дормашев, П. А. Романов) [5]. Физиологический механизм внимания, по мнению Л. С. Выготского, рассматривается как фильтр, который расположен на разных уровнях нервной системы, основной задачей которого выступает отсеивание малозначимых сигналов. Работа внимания связывается ретикулярной формацией, то есть анатомически и функционально обособленной нервной тканью, которая расположена в стволе головного мозга и подкорковых областях. Она тормозит одни импульсы и усиливает другие, пропуская их в кору головного мозга. В результате такого процесса происходит отбор стимулов, достигающих зону ясного видения [2].

По активности человека в организации внимания выделяют три основных вида внимания:

- непроизвольное,
- произвольное;
- послепроизвольное (В. Я. Дормашев, П. А. Романов) [5].

Непроизвольное внимание — это сосредоточение сознания на объекте в силу его особенностей его как раздражителя. Данный вид внимания возникает без волевых усилий, причинами его возникновения являются объективные особенности предметов и явлений, структурная организация, интенсивность объекта, новизна, необычность, резкая смена объекта.



Произвольное внимание представляет собой сознательное регулируемое сосредоточение на объекте, направляемое требованиями деятельности, в психологии его называют активное или волевое.

С. Л. Рубинштейн, Н. Ф. Добрынин считают, что при произвольном внимании сосредоточение происходит не только на том, что эмоционально приятно, а в большей мере на том, что необходимо делать. Поэтому психологическое содержание произвольного внимания взаимосвязано с постановкой цели деятельности и волевым усилием. При этом волевое усилие переживается как напряжение, мобилизация сил, направленная на достижение поставленной цели [4].

Произвольное внимание как свойство личности не может быть сформировано независимо от самой личности. Организация произвольного внимания требует учёта ряда условий:

1. Сосредоточение внимания на умственной деятельности облегчается, если в познании включено практическое действие.
2. Правильная обстановка рабочего места.
3. Психическое состояние человека.
4. Словесное напоминание самому себе.

Произвольное внимание также подразделяют на подвиды, а именно, собственно произвольное внимание, при котором необходимость в волевом внимании возникает в ситуации конфликта между выбранным объектом или направлением деятельности и объектом непроизвольного внимания. Это также выжидательное внимание, которое проявляется в ситуациях решения задач на бдительность, и спонтанное внимание, которое обладает качествами произвольного и непроизвольного внимания.

Основной функцией произвольного внимания является активное регулирование протекания психических процессов. В настоящее время произвольное внимание часто рассматривается как деятельность, направленная на контроль поведения, поддержание устойчивой избирательной активности.

Основными характеристиками произвольного внимания является:

- целенаправленность,
- организованный характер деятельности,
- устойчивость.

Произвольное внимание активизируется под влиянием интересов человека, осознанием долга и обязанностей.

В работе Ю. Б. Гиппенрейтер указывается, что развитие внимания происходит из-за того, что окружающие взрослые начинают при помощи разнообразных стимулов и средств направлять внимание, руководить им, тем самым давая ребёнку средства, с помощью которых он и сам может управлять своим вниманием. Таковыми стимулами выступают инструкция, смена вида деятельности, использование наглядностей, использование условных сигналов [3].

Д. Б. Эльконин считает, что развитие внимания старших дошкольников связано с тем, что изменяется органи-

зация их жизни. Конкретно это проявляется в том, что они активно осваивают новые виды деятельности: игровую, трудовую, продуктивные виды деятельности. Выполняя требования взрослого, ребёнок учится управлять своим вниманием, поскольку поставленные задачи требуют от него сосредоточения на предмете деятельности.

Проблема изучения дидактической игры как средства развития детей, а также формы организации деятельности занимались такие исследователи как А. К. Бондаренко, Е. В. Зворыгина, Н. С. Карпинская, А. П. Усова, Е. И. Тихеева и другие. В работах многих отечественных исследователей дидактическая игра рассматривается как игра, специально предназначенная для целей обучения дошкольников и младших школьников.

Дидактические игры — это разновидность игр с правилами, специально создаваемых педагогикой в целях воспитания и обучения детей. Эти игры направлены на решение конкретных задач обучения детей, но в то же время в них проявляется воспитательное и развивающее влияние игровой деятельности. По мнению Д. В. Менджеричкой, в ней заключены возможности для развития внимания дошкольников, складывается соподчинение мотивов и целенаправленность действий, что положительно влияет на развитие концентрации, объема, переключаемости внимания старших дошкольников [6].

В педагогике сложилось традиционное деление дидактических игр на три основных вида — игры с предметами, настольно-печатные игры и словесные игры. Каждая дидактическая игра имеет определённую структуру, включающую несколько компонентов:

Дидактическая задача — это основной элемент дидактической игры, которому подчинены все остальные элементы. Для детей обучающая задача формулируется как игровая. В ней раскрывается программа игровых действий, с её помощью стимулируется желание их выполнить. Часто игровая задача заложена в название самой игры.

Игровые действия — это способы проявления активности ребёнка в игровых целях. В играх старших дошкольников преобладают игровые действия умственного характера, такие как проявить наблюдательность, вспомнить ранее усвоенное, классифицировать предметы по тем или иным признакам.

Правила — они обеспечивают реализацию игрового содержания. Внутри одной игры правила различаются. Они могут направлять поведение и познавательную деятельность, определять характер и условия выполнения игровых действий, устанавливать их последовательность, регулировать отношения между играющими. Также они могут ограничивать меру двигательной активности и т. д.

Рассматривая роль дидактической игры в развитии внимания детей старшего дошкольного возраста, Н. Я. Михайленко, Н. А. Короткова отмечают ряд аспектов. Прежде всего, любая дидактическая игра содержит инструкцию, она выступает как внешний регулятор действий ребёнка. Получив инструкцию, он принимает её

как собственную цель, и она становится уже внутренним регулятором его действий. В соответствии с этим, принимая инструкцию в дидактической игре, ребёнок учится

концентрировать, сосредотачивать своё внимание, свою деятельность на конкретной поставленной задаче и конкретном игровом объекте [6].

Литература:

1. Бондаренко, А.К. Дидактические игры в детском саду: Кн. для воспитателя детского сада / А.К. Бондаренко. — 2-е изд., дораб. — М.: Просвещение, 2011. — 148 с.
2. Выготский, Л.С. Развитие высших форм внимания в детском возрасте [Текст] / Л.С. Выготский // Хрестоматия по вниманию. — М., 2006. — 186 с.
3. Гиппенрейтер, Ю.Б. Введение в общую психологию. Курс лекций [Текст] / Ю.Б. Гиппенрейтер. — М.: ЧеРо, 2007. — 336 с.
4. Добрынин Н.Ф. Особенности внимания в эмоционально значимой ситуации [Текст] / Н.Ф. Добрынин, И.Л. Ба- скакова // Вопросы психологии познавательной деятельности. — М., 2010. — С. 23–29.
5. Дормашев, В.Я., Романов, В.Я. Психология внимания [Текст] / В.Я. Дормашев, П.А. Романов. — Изд. 2-е, перераб. и исправл. — М.: Тривола, 2009. — 336 с.
6. Менджерицкая, Д.В. Воспитателю о детской игре [Текст] / Д.В. Менджерицкая. — М., 2008. — 128 с.

## Коррекционно-развивающее обучение на уроках географии в школе-интернате для детей с умственной отсталостью

Протопопова Надежда Ивановна, учитель географии  
МОКУ С (К) ОШИ №28 г. Якутска

*В статье описываются методы коррекционно-развивающего обучения, апробированные в процессе много-летней практической работы с детьми.*

**Ключевые слова:** традиционные технологии, инновационные технологии, мотивация к развитию

Данная статья посвящена коррекционно-развивающим педагогическим технологиям в работе с детьми, имеющим ограниченные возможности здоровья, позволяющим добиваться положительной динамики в обучении и воспитании.

К настоящему времени проблема дифференцированного подхода к учащимся коррекционных школ достаточно полно освещена в психолого-педагогической литературе (Ю.К. Бабанский, В.К. Дьяченко, З.И. Калмыкова, С.Л. Рубинштейн и др.), однако количество специальных исследований применительно к школьному курсу географии в коррекционных школах крайне ограничено.

В ходе всей своей педагогической деятельности с детьми, имеющими интеллектуальные нарушения, стараюсь целесообразно учитывать специфику условий образовательного процесса. Моя педагогическая деятельность не отличается принципиальной новизной, но стараюсь добиваться, по возможности, стабильных результатов в овладении программным материалом по географии. Грамотное сочетание традиционных и инновационных технологий обеспечивает развитие у обучающихся познавательной активности, творческих способностей, школьной мотивации в учебно-воспитательном процессе. Ученики достигают более высоких результатов в формировании знаний, умений, навыков уровня воспитанности за счет совершенствования имею-

щихся ресурсов (использование компьютера, красочной наглядности, раздаточного материала, практической деятельности, лабораторных работ и т.д.) и оптимальной организации педагогического процесса. Оказываю ученикам с ОВЗ систематическую специальную психолого-педагогическую поддержку. Создаю адекватные условия на уроках и во внеурочной деятельности для усвоения изучаемого материала.

Как показывает педагогическая практика, в коррекционной работе основным методом является применение традиционных технологий обучения, основанных на постоянном эмоциональном взаимодействии учителя и учащихся. У детей с различными степенями умственной отсталости общение исходно не нарушено. Проблема в том, что некоторые ученики с эмоционально-волевыми нарушениями, в силу завышенной самооценки или некритичного отношения к своему поведению, создают на уроках провоцирующие ситуации из-за недостаточного внимания к их требованиям. В этом направлении работу веду очень осторожно, так как обучающиеся имеют различные психологические особенности, что позволяет одно и то же образовательное событие рассматривать по-разному. Главное, в такие моменты своевременно установить эмоциональный контакт, чтобы обучение на уроке продолжилось без ущемления самолюбия личности ученика.

При обучении географии формирую у учащихся положительное отношение к своему предмету, так как качество овладения предметом детьми будет зависеть от моей компетентности в преподаваемом курсе. Процесс формирования познавательного интереса к географии происходит под влиянием многих факторов: постановки проблемной ситуации, поискового характера процесса обучения, постановки учебного диалога, обратной связи, индивидуальной работы и т. д. Во время урока всегда решается сложная задача — за четко ограниченное время нужно организовать процесс усвоения школьниками стандартов образования с учетом индивидуального подхода к ученику, его интересов и способностей. Поэтому в процессе подготовки к урокам всегда нахожусь в поиске путей для развития познавательной деятельности: развиваю внимание (презентациями, рассматриванием картин, макетов, коллекций, концентрацией во время рассказа). Работаю над коррекцией памяти (в процессе актуализации знаний полученных на уроке). Уделяю внимание мыслительным операциям (угадыванию загадок, разбору пословиц, поговорок, ответам на вопросы учителя). На уроках географии особое значение придаю зрительному и пространственному восприятию (анализу изображений в презентациях, работе с настенными и настольными картами, тексту учебника). Не исключаю работу по развитию моторно-двигательной координации и мелкой моторики (в процессе зарисовок, работ в контурных картах и в рабочих тетрадях). Традиционные технологии позволяют мне обогащать воображение учащихся, вызывая у них обилие ассоциаций, связанных с их жизненным и чувственным опытом, стимулируют развитие речи учащихся. Умение методически правильно организовать работу, увлечь учеников своим предметом, позволяет проводить занятия эффективно, результативно.

Таким образом, формируется активная включенность учащихся в познавательную деятельность, стойкая мотивация ребенка к развитию.

Опираясь на позиции отечественной педагогики, в частности Л. С. Выготского, «с опорой на здоровое, положительное и следует работать с ребенком», создаю условия на уроках и внеклассной деятельности, способствующие коррекции и развитию умственных способностей детей с учётом их индивидуальных возможностей. Учю их осмысливать свои действия во время уроков и практических работ, развиваю самостоятельность, творческие возможности, инициативу, предоставляю доступное им социальное развитие. Получая знания по географии, они расширяют свой кругозор, свои познания для самостоятельной жизни. Ученикам интересно все то, что затрагивает их эмоционально-эмоциональную сферу, вызывает тревогу, волнение и переживание. Они работают увлеченно, азартно, с интересом, желанием узнать новое или сообщить свои знания по изучаемому материалу. В такие моменты, когда идет процесс общения с учителем, возникает взаимопонимание.

В нашей школе одним из путей модернизации традиционных технологий является введение в них элементов

развивающего обучения и интеграции информационных и развивающих методов и форм обучения. В учебно-воспитательном процессе учитель в школе не может работать без инновационных технологий. Использование мультимедиа презентаций на уроках и внеурочной деятельности, аудиовизуальные технологии, компьютерные тренажеры стали необходимыми методами работы учителя географии. Ведь в настоящее время важным становится умение добывать знания и применять их на практике. Как учитель предоставляю помощь учащимся с нарушениями интеллекта в овладении основами компьютерной грамотности. Учю работать в компьютерных программах Word, PowerPoint, обучаю организовывать поиск нужной информации из множества источников, работать с отобранной информацией, выделять главное, систематизировать и обобщать. Считаю результатом применения компьютерных технологий то, что идет активизация самостоятельной работы учащихся, развитие навыков самоконтроля, развитие познавательной деятельности, особенно процессов мышления.

Не обхожу и технологии использования основ проектно-исследовательской деятельности для введения учеников в более сложную предметную и социальную среду. Учащимся даю задания писать сочинения на географические темы, связанные с их жизненным опытом, тематические рефераты, небольшие проекты с проблемными вопросами. Оказываю им специальную помощь в направлении данного вида деятельности. При осуществлении таких видов практических работ создаются условия для развития познавательной деятельности, навыков самостоятельной работы с большим объемом информации. Учатся делать презентации по проектам для выступлений. Презентации по результатам выполненных проектов имеют личностно значимую роль для учеников. Главное, что дети по ним учатся выступать в классе, на школьных мероприятиях, выезжают на городские и республиканские конкурсы, общаются, вступают в контакты с учениками из других школ, приобретают непосредственный социальный опыт.

Во время «Недели географии», «Недели экологии», различных акций учю выпускать предметные и тематические стенгазеты с самостоятельными рисунками и соответствующей информацией, назначаю по желанию ответственными за тот или иной участок проводимого мероприятия. При такой коррекционно-развивающей работе ученик осознает себя личностью, мотивируется к обучению, реализуются его индивидуальные возможности и способности.

Учебная игра как технология обучения значительно повышает интерес учащихся к предмету. В такие минуты на уроках равнодушных не бывает; каждый стремится побывать в роли участника игры, проявляя различные стороны личности. Игра предполагает участие всех учеников в той мере, на какую они способны, требует напряжения эмоциональных и умственных сил. В процессе игры срабатывает ассоциативная, механическая, зрительная и другие виды памяти по запросам игровой ситуации, а не по тре-

бованию учителя. Чтобы победить в игре необходимо многое вспомнить, осмыслить за короткий промежуток времени. Учебный материал в игре усваивается через органы приема информации. Чаще всего используются географические игры: «Занимательная география» — кроссворды, чайнворды, загадки, шарады, «Географический бой», «Географическая эстафета», «Кто быстрее», «Третий лишний», «Найди географическую ошибку», «Географическая почта», «Продолжи фразу», «Угадай контур», «Собери карту». Результативность дидактических игр видна, если они используются систематически.

Современный учитель географии должен обладать большими и разнообразными знаниями. В настоящее время я большое внимание уделяю совершенствованию своего педагогического мастерства, применяя инновационные технологии. Мне кажется, что география является одним из важных школьных предметов в коррекционной школе-интернате. Она способна активизировать класс и выявить

у учащихся качества и способности, о которых никто никогда не подозревал, потому что географические исследования позволяют найти связь между жизнью ребёнка и жизнью целого мира. Любая из дисциплин неизбежно содержит ссылки на географию, а география занимается вопросами, которые более углублённо изучают другие науки (биология, история, литература и др.). Как учитель, используя эти взаимосвязи, полагаюсь целиком на свою фантазию и жизненный опыт. Стремлюсь слышать, видеть и понимать каждого ученика, показываю свою личную заинтересованность в успешных результатах работы. Для меня необычайно важно дать каждому ученику в конечном результате возможность самореализоваться, хоть в какой-либо деятельности, показать свои способности. Для этого я строю свои уроки так, чтобы ученикам было комфортно. Ведь именно когда ребёнку интересно, когда он уверен в себе, он становится активным участником учебно-воспитательного процесса.

#### Литература:

1. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды. — М.: Педагогика, 1989. — 560 с.
2. Григорьянц А. Г. Методика обучения географии во вспомогательной школе. — Ташкент: Укитувчи, 1980. — 163 с.
3. Дьяченко В. В. Организационная структура учебного процесса и ее развитие. — М.: Педагогика, 1989. — 160 с.
4. Калмыкова З. И. Педагогика гуманизма. — М.: 1990.
5. Мохаммад Н. В. ИКТ в образовательном процессе. <http://pages.marsu.ru/iac/school/sc11/ikt.html>
6. Пороцкая Т. И. Лекции по методике преподавания географии во вспомогательной школе. — М.: Просвещение, 1970. — 87 с.
7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. — СПб.: Издательство: Питер, 2002. — 720 с.

## Конспект познавательного занятия по ПДД в средней группе на тему «Наш город и его транспорт»

Русанова Валентина Ивановна, воспитатель;  
Резцова Татьяна Михайловна, воспитатель;  
Федина Марина Алексеевна, музыкальный руководитель  
МБДОУ детский сад № 42 «Малинка» г. Старого Оскола (Белгородская обл.)

**Цели:** Познакомить детей с историей развития города, с основами правил движения транспорта и пешеходов. Дать представление о том, как важно уметь правильно ходить и ездить по городу.

Развивать у детей способность воспринимать реальность города.

Воспитать общую культуру поведения на улице.

**Материал для занятий:** Большой рисунок улицы, на котором изображены проезжая часть и тротуары с пешеходами. Фотографии или рисунки транспортных средств. Разборные модели автомобилей /пазлы/. Набор дорожных знаков, полосы белой бумаги для обозначения пешеходного перехода, светофор.

#### Ход занятия:

**Восп-ль:** Ребята, вы живете в одном из красивейших городов России. Вы видите сколько в нем больших домов, широких площадей, прямых улиц, тенистых скверов и парков.

Вы можете себе представить, что когда-то давно на месте, где сейчас расположен наш город, ничего не было? Был песок, были деревья и трава.

И вот началось строительство. Постепенно город становился таким, каким мы знаем его сейчас. Наш город до сих пор продолжает расти и развиваться. Он не был бы таким, если бы не много трудолюбивых людей, которые знают, что необходимо для хорошей жизни взрослым и вам, детям.

Вам еще предстоит делать великие добрые дела. А пока вам нужно просто любить свой город, а значит знать его.

На каждой улице города много домов, магазинов, есть школы, детские сады. По улицам днем и ночью едут машины. Они привозят продукты к магазинам, зимой убирают снег с улиц. Есть и другой транспорт. Послушайте и угадайте:

Дом по улице идет,  
На работу всех везет.  
Не на курьих тонких ножках,  
А в резиновых сапожках.

**Дети: (Автобус.)**

**Восп-ль:** Кого перевозит автобус?

**Дети: (Людей.)**

**Восп-ль:** Где ожидают люди автобус?

**Дети: (На остановке.)**

**Воспитатель показывает знак «Остановка автобуса».**

**Восп-ль:** Как называют тех, кто едет в автобусе?

**Дети: (Пассажиры.)**

**Восп-ль:** А на чем еще ездят люди вы узнаете угадав загадки:

1. Ходит днем и вечерами,  
Ходит он туда-сюда...  
И обеими руками  
Крепко держит провода. **(Трамвай, троллейбус).**

2. Силач на четырех ногах,  
В резиновых сапогах,  
Прямоком из магазина  
Притащил нам пианино. **(Грузовик)**

3. На двух колесах я качу,  
Двумя колесами верчу,  
За руль держусь, гляжу вперед  
И вижу — скоро поворот. **(Велосипед)**

4. Несется и стреляет,  
Ворчит скороговоркой.  
Трамваю не угнаться  
За этой тараторкой. **(Мотоцикл)**

**Восп-ль:** А когда люди идут пешком, как их называют?

**Дети:** Пешеходами.

Давайте дружно встанем по парам, возьмемся за руки и представим, что мы отправились на прогулку в город.

**Физминутка «Мы выходим со двора...»**

/Дети повторяют движения за воспитателем/.

Мы выходим со двора,  
Ножки топают топ, топ.  
Но перед дорогой — стоп!  
Все идут по тротуару  
С правой стороны по парам.  
Ищем, ищем. Где же? Вот!  
Пешеходный переход!  
Переход со светофором:  
Красный загорится скоро.  
Глазки ждут зеленый свет,  
На другой прохода нет!  
И три раза — раз, два, три:

Влево, вправо посмотри!  
Нет автомобилей вроде,  
Быстрым шагом переходим.  
Быстрым шагом — не бегом,  
Строго под прямым углом!

**Восп-ль:** А теперь послушаем стихотворения, которые приготовили ребята к нашему занятию.

**1 ребенок:** Правила движения,

Все, без исключения,  
Знать должны зверюшки:  
Барсуки и хрюшки,  
Зайцы и тигрята,

Пони и котята.  
Вам, ребята, тоже  
Все их надо знать.

**2 ребенок:** Читает книжку глупый слон  
На самой мостовой,  
И невдомек ему, что он  
Рискует головой.

**3 ребенок:** Нужно слушаться без спора  
Указаний светофора!  
Нужно Правила движенья  
Выполнять без возраженья.  
Это всем вам подтвердит  
Добрый доктор Айболит.

**4 ребенок:** Если свет зажегся красный,  
Значит, двигаться опасно!  
Свет зеленый говорит:  
«Проходите, путь открыт!»  
Желтый свет — предупрежденье:  
Жди сигнала для движенья.

**5 ребенок:** Это всем должно быть ясно!  
Даже тем, кто ходит в ясли.  
Переходы не рискованны  
Только там, где нарисованы  
«Зебры» белые полосы,  
Знак висит на перекрестке.

**6 ребенок:** Делаем ребятам предостереженье:  
Выучите срочно правила движенья  
Чтоб не волновались каждый день родители,  
Чтоб спокойно мчались по улице водители.

**Восп-ль:** Спасибо, ребята. Вы запомнили, что означают сигналы светофора? А как нужно переходить улицу, если не висит светофор?

**Восп-ль:** Молодцы! А теперь сыграем в игру «Автомобиль». Приглашаются 3 команды /человека/, которые должны будут из деталей сложить автомобиль. Тот, кто сделает это быстрее, тот и победил.

**ИТОГ:**

**Восп-ль:**

- Вы запомнили, ребята, как надо переходить дорогу?
- На какой сигнал светофора?
- Куда мы смотрим перед тем, как ступить на проезжую часть?
- Как идем через дорогу?



А давайте проверим! Игра на внимание «Светофор»:  
Ребята, если я показываю **красный** сигнал на свето-  
форе, вы закрываете глазки ладошками, если **желтый** —  
хлопаете, а на **зеленый** — топаете ножками.

Молодцы, ребята! Вы правильно ответили на вопросы.  
Хочу еще раз вам напомнить: вы живете в очень красивом  
городе, здесь трудятся ваши родители. И нужно не только  
любить свой город, но и быть примерным пешеходом. Знать  
правила дорожного движения и не нарушать их.

**1 ребенок:** Правила движения,

Все, без исключения,

Знать должны зверюшки:

Барсуки и хрюшки,

Зайцы и тигрята,

Пони и котятка.

Вам, ребята, тоже

Все их надо знать.

**2 ребенок:** Читает книжку глупый слон

На самой мостовой,

И невдомек ему, что он

Рискует головой.

**3 ребенок:** Нужно слушаться без спора

Указаний светофора!

Нужно Правила движенья

Выполнять без возраженья.

Это всем вам подтвердит

Добрый доктор Айболит.

**4 ребенок:** Если свет зажегся красный,

Значит, двигаться опасно!

Свет зеленый говорит:

«Проходите, путь открыт!»

Желтый свет — предупрежденье:

Жди сигнала для движенья.

**5 ребенок:** Это всем должно быть ясно!

Даже тем, кто ходит в ясли.

Переходы не рискованны

Только там, где нарисованы

«Зебры» белые полосы,

Знак висит на перекрестке.

**6 ребенок:** Делаем ребятам предостереженье:

Выучите срочно правила движенья

Чтоб не волновались каждый день родители,

Чтоб спокойно мчались по улице водители.

Литература:

1. Вдовиченко Л. А. «Ребенок на улице. Цикл занятий для старших дошкольников по обучению правилам дорожного движения». СПб.: «Детство-Пресс», 2008 г.
2. Степаненкова Э. Я., Филенко М. Ф. «Дошкольникам о правилах дорожного движения». Пособие для воспитателей детского сада. Москва. «Просвещение», 1979 г.
3. Клименко В. Р. «Обучайте дошкольников правилам движения. Из опыта работы». Москва «Просвещение», 1973 г.
4. 1000 загадок. «Популярное пособие для родителей и педагогов». Ярославль. Академия Холдинг, 2000 г.

## Вводный опрос студентов первого курса

Сидорова Елена Борисовна, старший преподаватель,  
Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова (г. Чебоксары)

**Ключевые слова:** тестирование, мониторинг, google таблицы, google forms

Несмотря на стремительное развитие современных ин-  
формационных технологий, появление новых средств  
коммуникаций и изучения информатики в школе, общая  
компьютерная грамотность студентов часто является не-  
достаточной для свободной ориентации в информационном  
пространстве и эффективного профессионального исполь-  
зования постоянно развивающихся технологий.

Автор читает лекции по дисциплинам «Языки и ме-  
тоды программирования» и «Высокоуровневые методы  
информатики и программирования» для студентов 1-го  
курса факультета прикладной математики, физики и ин-  
формационных технологий. Одной из основных проблем  
преподавания этих курсов является очень разный уровень

знаний и умений студентов. Поэтому каждый год для сту-  
дентов, поступивших на первый курс факультета, автором  
проводится вводный опрос. Цель данного опроса — дать  
преподавателю более точные ориентиры для определения  
уровня компьютерной грамотности студентов, нежели те,  
которые следуют из баллов ЕГЭ по математике и инфор-  
матике (тем более студентов, сдававших ЕГЭ по инфор-  
матике, как правило, очень мало). Исходя из полученных  
результатов, во-первых, происходит деление группы на под-  
группы на начальном этапе, во-вторых, определяются мо-  
менты, на которые стоит обратить повышенное внимание.  
Выделяется круг студентов, у которых информатика в школе  
преподавалась не на самом высоком уровне, у кого вообще

не преподавалось программирование с тем, чтобы оказать им особую поддержку при изучении дисциплины. Студенты предупреждаются о том, что результаты данного опроса никак не влияют на дальнейшие оценки и отношение преподавателя. Студентам рекомендуется отвечать на вопросы опроса максимально честно и самостоятельно.

Опрос условно можно разделить на три части.

Первая часть опроса призвана выяснить общую информацию о студенте — собрать email-адреса, выяснить какие учебные заведения ими окончены, на какие баллы сданы единые государственные экзамены по математике и информатике. Особо ценными являются ответы на вопросы о том, что изучалось на уроках информатики в школе:

- какие темы изучались в школе (системы счисления, текстовые и табличные редакторы, алгебра логики, программирование, базы данных, создание сайтов);
- какие языки программирования изучались (Pascal, Python, C/C++, Basic и др.);
- изучались ли в школе системы компьютерной математики.

Вторая часть опроса подразумевает вопросы об общей компьютерной грамотности и интересах студентов. Ниже приводятся некоторые вопросы опроса:

- как давно вы пользуетесь компьютером?
- как вы оцениваете свои навыки работы на компьютере?
- для чего вы используете интернет?
- устанавливаете ли вы самостоятельно программы на компьютер?
- используете ли вы облачные хранилища?

- посещаете ли вы сайты, посвященные компьютерным технологиям?
- хотите ли вы работать в сфере информационных технологий?
- что вас интересует в компьютерной индустрии?

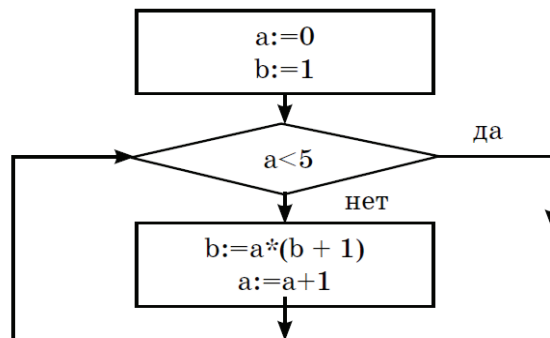
Исходя из ответов на эти вопросы делаются выводы об умении студентов пользоваться компьютером, самостоятельно устанавливать среды разработки, используемые в процессе обучения, пользоваться облачными хранилищами для получения индивидуальных заданий и методической литературы, предусматривается время на помощь тем студентам, которые пока не могут самостоятельно пользоваться используемыми при обучении инструментами.

В третьей части опроса предлагается ответить на простейшие вопросы, которые представлены в первой части ЕГЭ по информатике [1]: вопросы связанные с системами счисления, базами данных, простейшими алгоритмами. Например

- Сколько единиц в двоичной записи числа 239?
- Сколько слов длины 6 можно составить из букв Е, Г, Э? Каждая буква может входить в слово несколько раз.
- Скорость передачи данных через выделенный канал равна 512 000 бит/с. Передача файла через данное соединение заняла 46 секунд. Определите размер файла в килобайтах.
- Определите, какое из указанных имен файлов удовлетворяет маске: ?hel\*lo.c?\*  
1) hello.c; 2) hello.cpp; 3) hhelolo.cpp; 4) hhelolo.c
- Определите значение целочисленных переменных a и b после выполнения фрагмента программы:

Бейсик	Паскаль	Алгоритмический
<pre>a= 2143 b= 7 + (a \ 100)*10 a= (10*b - a) mod 10</pre>	<pre>a:= 2143; b:= 7 + (a div 100)*10; a:= (10*b - a) mod 10;</pre>	<pre>a:= 2143 b:= 7 + (a div 100)*10 a:= (10*b - a) mod 10</pre>

- Запишите значение переменных b после выполнения фрагмента алгоритма:



- Определите, что будет напечатано в результате работы следующего фрагмента программы.

```

var k, s: integer;
begin
  s:=0;
  k:=0;
  while k < 30 do begin
    k:=k+3;
    s:=s+k;
  end;
  write(s);
end.

```

Первые три года опрос проводился в письменном виде. Данный способ проведения опроса нельзя назвать удобным для преподавателя. Во-первых, для каждого студента распечатывалась анкета, что влекло материальные затраты, во-вторых, после проведения опроса достаточно сложно обрабатывать ответы. Было принято решение о создании опроса с использованием онлайн технологий.

Существует огромное количество сервисов и программ для составления тестов и опросов. Выбор был сделан в пользу Google Forms (Гугл Формы) [2], так как сервисы Google широко используются автором в учебном процессе. Данный сервис позволяет провести онлайн опрос с разными типами вариантов ответов [3]:

- небольшое текстовое поле длиной в несколько слов или блок текста длиной более одного предложения;

- выбор одного или нескольких вариантов ответа из списка или ввод своего ответа, выбор одного варианта ответа из раскрывающегося списка;
- шкала ответов и сетка;
- поле для ввода даты или времени;

В вопрос можно добавлять изображения и видео с Youtube. Доступ к форме возможен с помощью ссылки на опрос, с помощью приглашения на адрес электронной почты, с помощью публикации в социальных сетях, а также с помощью встраивания на страницу сайта. Результаты опроса можно посмотреть прямо в форме в двух видах — отдельно по каждому пользователю и сводку всех ответов, представленную в виде диаграмм. Кроме этого создается сводная таблица Google с ответами всех пользователей. Собранные данные можно обрабатывать в Google Spreadsheet (Гугл Таблицы), скачивать в форматах xlsx, html, csv, tsv, pdf и ods, открывать доступ к результатам по ссылке, опубликовать данные на веб-странице.

В этом году ссылка на опрос, созданный в Google Forms, была размещена на персональном сайте автора. Студенты отвечали на вопросы анкеты в компьютерном классе. Всего в опросе участвовали 43 студента. Далее на рисунках 1–8 приводятся некоторые диаграммы с ответами на вопросы.

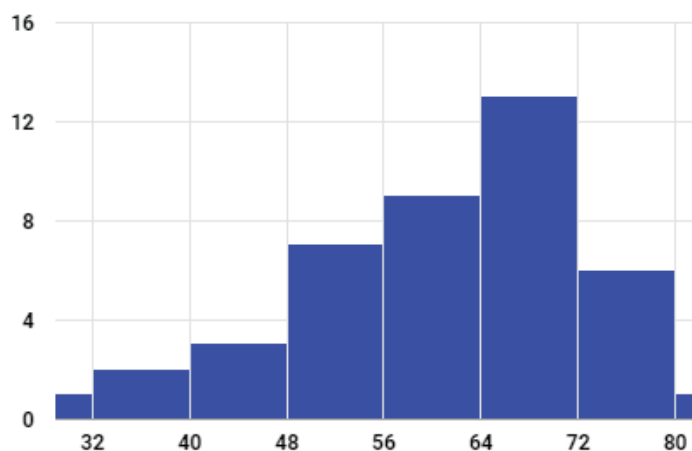


Рис. 1. Баллы, полученные на ЕГЭ по математике

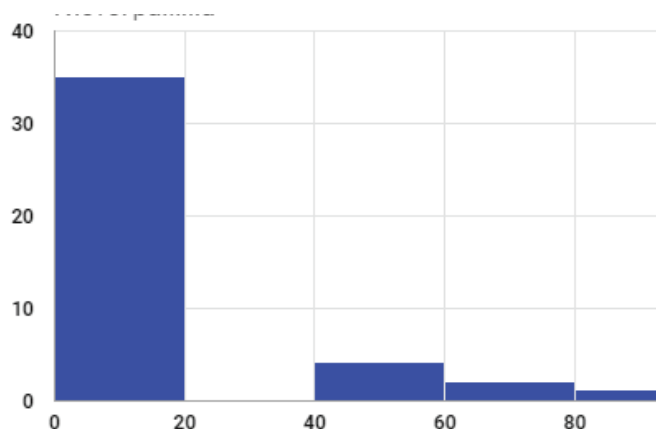


Рис. 2. Баллы, полученные на ЕГЭ по информатике

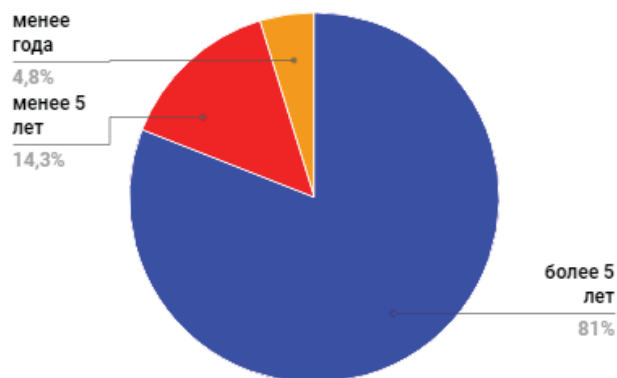


Рис. 3. Как давно вы пользуетесь компьютером

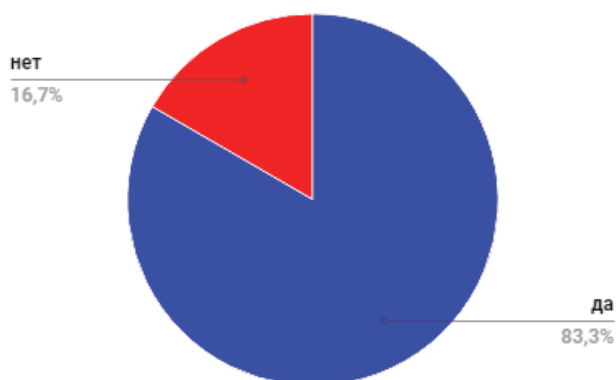


Рис. 4. Устанавливаете ли вы самостоятельно программы на компьютер

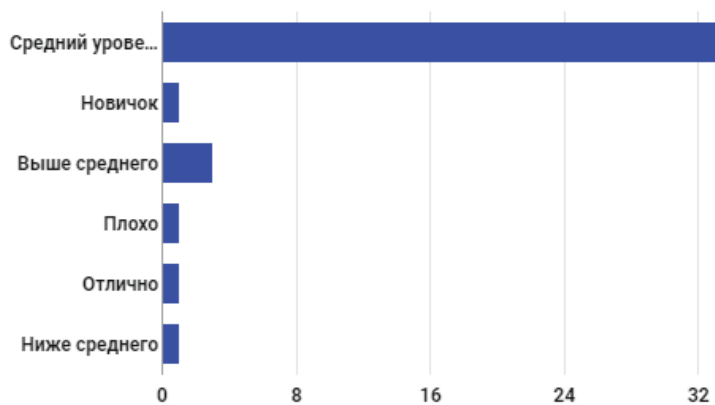


Рис. 5. Оценка собственных навыков работы на компьютере

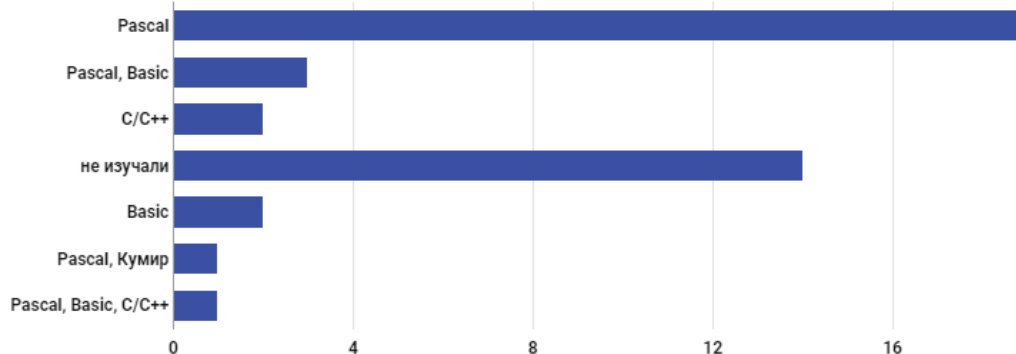


Рис. 6. Изучаемые в школе языки программирования

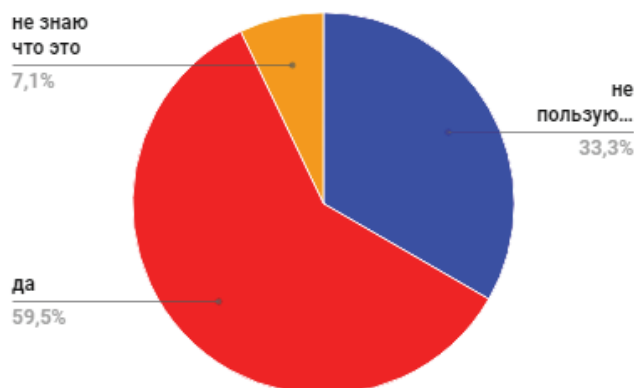


Рис. 7. Используете ли вы облачные хранилища

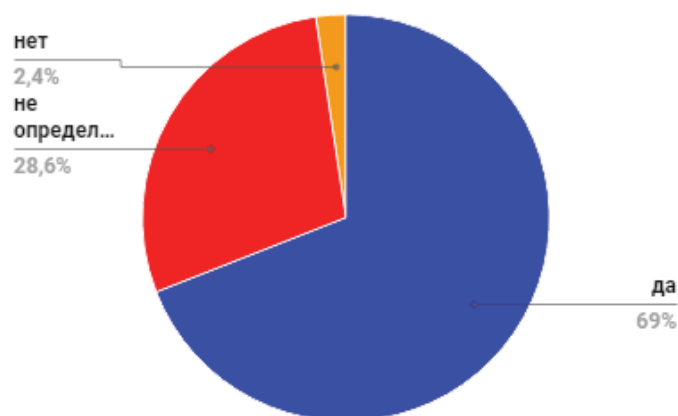


Рис. 8. Хотите ли вы работать в сфере информационных технологий

Кроме этого, из опроса следует, что 100% опрошенных студентов используют интернет для прослушивания музыки, просмотра видео и общения в социальных сетях, около 80% студентов используют интернет для учебы, около 45% студентов используют интернет для чтения книг. Более 60% опрошенных студентов неверно отвечают на вопросы, связанные с простейшими задачами на программирование и алгоритмизацию, несмотря на то, что не изучали программирование 32% опрошенных.

Исходя из анализа полученных результатов группа была поделена на две подгруппы (учитывалось мнение самих студентов). Сильная подгруппа решала задачи в более быстром темпе, слабая подгруппа помимо решения более простых задач (часто с дополнительным обсуждением) получала консультации по установке про-

граммного обеспечения, использованию облачных хранилищ и т. п.

После первого семестра часть студентов из более слабой подгруппы догнали и даже перегнали студентов сильной группы, и перешли в нее. В свою очередь два студента из сильной группы наоборот предпочли слабую, почувствовав недостаток знаний. К концу второго семестра группы практически сравнялись по успеваемости.

В целом результаты опроса дают достаточно точные данные о знаниях и умениях студентов, которые подтверждаются на практике и помогают преподавателю на начальном этапе организовать обучение в группе, выделить слабых студентов и помочь им адаптироваться. В дальнейшем планируется немного изменить формулировки вопросов для более удобного анализа результатов в Google таблицах.

#### Литература:

1. Зорина Е. М. ЕГЭ 2017. Информатика: сборник заданий. — М. Эксмо, 2016. — 240 с.
2. [https://www.google.com/intl/ru\\_ru/forms/about/](https://www.google.com/intl/ru_ru/forms/about/)
3. [http://pedsovet.su/online/5968\\_kak\\_sdelat\\_google\\_formu\\_i\\_opros](http://pedsovet.su/online/5968_kak_sdelat_google_formu_i_opros)



## Подготовка к ЕГЭ по английскому языку: достижение метапредметных результатов

Сипягин Виктор Александрович, магистрант  
Московский городской педагогический университет

В данной статье поднимается вопрос о метапредметных результатах обучения на уровне среднего (полного) общего образования. Автором рассматривается ЕГЭ как форма итогового стандартизированного контроля и достижение в его рамках метапредметных результатов. Автором высказывается предположение, что данная группа результатов обучения должна достигаться в рамках специально организованного процесса подготовки к Государственной итоговой аттестации. Приводятся универсальные учебные действия, достижение которых возможно в рамках подготовки к ЕГЭ.

**Ключевые слова:** стандартизированный контроль, метапредметные результаты, УУД, целеполагание, планирование, рефлексия

В современной российской образовательной среде вопросу о Едином Государственном Экзамене (далее — ЕГЭ) уделяется особое внимание. Причины этого внимания можно проследить как в повышенном интересе к формату проведения экзамена, так и в соблюдении требований, предъявляемых к экзамену современным обществом.

ЕГЭ представляет собой форму итогового стандартизированного контроля. Т. М. Балыхина рассматривает *стандартизированный контроль* как контролируемую дея-

тельность, организуемую комплексно и целенаправленно на основе заранее апробированных и сертифицированных средств контроля (тестов) [3, с.13]. Именно проведение ЕГЭ в формате тестирования вызывает оживлённые споры. Достоинства и недостатки тестирования приведены в Таблице 1.

Несмотря на ряд недостатков, ЕГЭ остаётся эффективным средством итогового контроля, а меры по его усовершенствованию позволяют надеяться на устранение некоторых недостатков.

Таблица 1. Достоинства и недостатки тестирования

Достоинства	Недостатки
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ответы однозначны;</li> <li>• тестирование наиболее эффективно;</li> <li>• результаты поддаются автоматизированной обработке.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• обучение строится вокруг «натаскивания» на тесты;</li> <li>• не все элементы содержания обучения поддаются измерению с помощью тестов;</li> <li>• отсутствие индивидуальной направленности;</li> <li>• присутствие заданий закрытой формы допускает возможность угадать правильный ответ.</li> </ul>

Очевидно, что ЕГЭ направлено на проверку предметных результатов обучения. Однако ФГОС нового поколения наряду с предметными результатами требует достижение ещё личностных и метапредметных результатов обучения [7], [8], [9]. Возникает закономерный вопрос — что представляют собой эти результаты и в какой степени подготовка к ЕГЭ способствует их достижению.

Проблема достижения метапредметных результатов закономерно находится в поле зрения современных исследователей. Согласно ФГОС среднего (полного) общего образования [9, с.4] у выпускников должны быть сформированы следующие метапредметные результаты:

- освоенные обучающимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия (далее — УУД);
- способность использования данных понятий и УУД в познавательной и социальной практике;
- самостоятельность в планировании и осуществлении учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками;
- способность к построению индивидуальной образовательной траектории;

— владение навыками учебно-исследовательской, проектной и социальной деятельности.

Во ФГОС основного общего образования даётся следующее определение метапредметных результатов обучения: «метапредметные результаты включают освоенные обучающимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия» [8, с.17].

Наиболее изученным на данный момент является такая составляющая метапредметных результатов, как УУД. Данная проблема нашла отражение в трудах Г. В. Бурменского, И. А. Володарской, О. А. Карабановой, С. В. Молчанова, Н. Г. Салминой.

Наиболее полно УУД рассмотрены в работах А. Г. Асмолова. Он приводит следующее определение УУД: в широком смысле — «умение учиться, т. е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путём сознательного и активного присвоения нового социального опыта» [1, с.27]. В более узком смысле УУД определяются как «совокупность способов действия учащегося (а также связанных с ним навыков учебной работы), обеспечивающих самостоятельное усвоение новых зна-

ний, формирование умений, включая организацию этого процесса» [1, с. 27].

При классификации УУД большинство исследователей также ссылаются на А. Г. Асмолова. Разработанная им классификация [2, с.105] представлена на Рисунке 1.

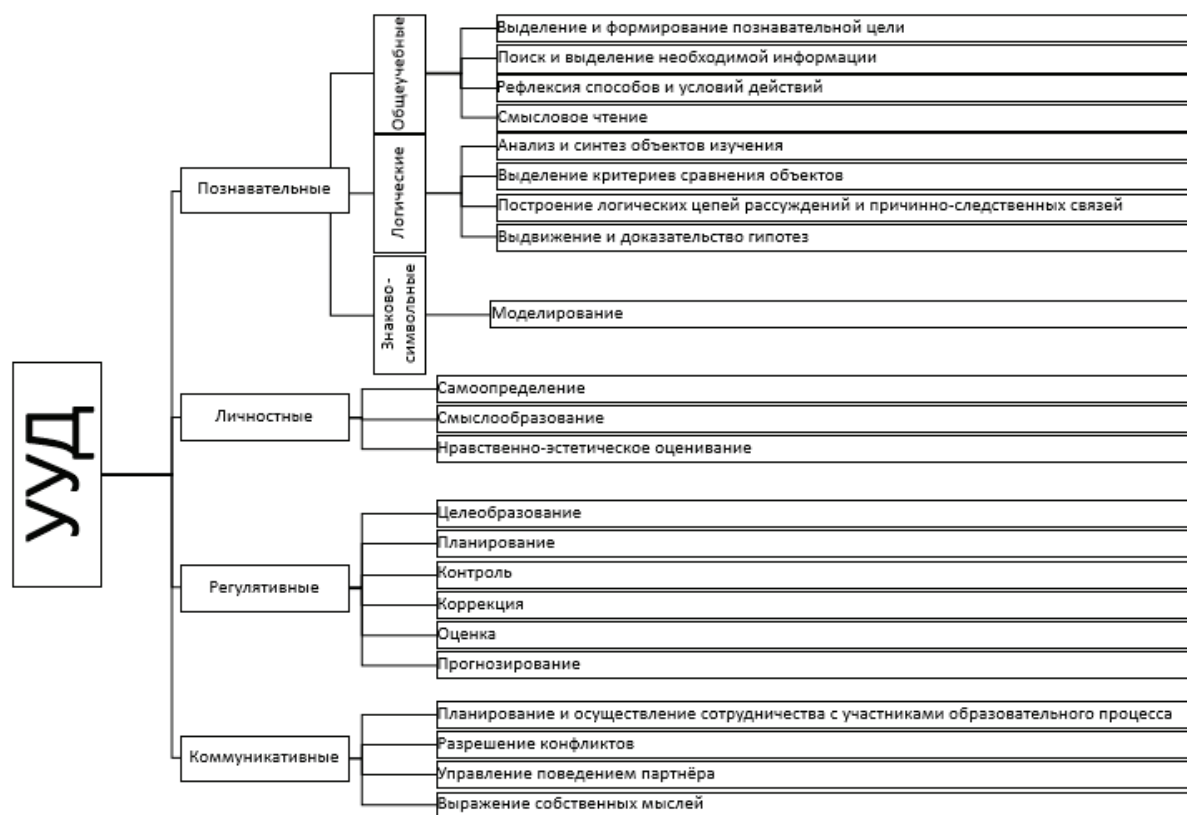


Рис. 1. Классификация УУД

Если посмотреть на ЕГЭ с точки зрения представленности в нём метапредметных результатов, то можно отметить, что освоение данных результатов обучения подразумевает формат экзамена (в ЕГЭ по ряду предметов требуются умения рефлексии, смыслового чтения, наличие коммуникативных, регулятивных и логических познавательных УУД), но данный вид результатов обучения проверяется только косвенно.

С другой стороны, ЕГЭ изначально позиционируется как экзамен, проверяющий предметные результаты обучения. Это подтверждает анализ Кодификатора элементов содержания и требований к уровню подготовки выпускников образовательных организаций для проведения единого государственного экзамена по английскому языку, на основании которого составляются тесты формата ЕГЭ [6].

Становится актуальной проблема того, какие меры могут быть предприняты для достижения метапредметных результатов.

Поскольку метапредметные результаты обучения неразрывно связаны с предметными результатами и достигаются на их основе, представляется возможным выдвинуть следующую идею — процесс подготовки к ЕГЭ может и должен рассматриваться как часть учебно-воспитательного процесса, в рамках которой возможно достижение метапредметных результатов обучения.

Обучение в старших классах характеризуется, прежде всего, активным внедрением в учебный процесс подготовки к сдаче ЕГЭ. Исходя из этого, достижение метапредметных результатов обучения на этапе среднего (полного) общего образования должно происходить, в том числе, и в рамках подготовки к прохождению итогового стандартизированного контроля.

Изучив приведённую ранее классификацию УУД и особенности процесса подготовки старшеклассников к ЕГЭ, возможно выделить следующие УУД, достижение которых представляется наиболее возможным и значимым: рефлексия, целеполагание, планирование.

Под *целеполаганием* А. В. Хуторской понимает «установление учениками и учителем главных целей и задач обучения на определённых его этапах. Оно необходимо для проектирования образовательных действий учащихся и связано с внешним социальным заказом, образовательными стандартами, со спецификой внутренних условий обучения — уровнем развития детей, мотивами их учения, особенностями изучаемой темы, имеющимися средствами обучения, педагогическими воззрениями учителя и др». [5, с.92].

Термин «*планирование*» в рамках метапредметных результатов обучения определён А. Г. Асмоловым следующим образом: «планирование — определение последователь-

ности промежуточных целей с учётом конечного результата; составление плана и последовательности действий» [1, с. 29].

Под *рефлексивной деятельностью учащихся* понимается «процесс самосознания учеником своей собственной деятельности, этапов, специфики, хода этой деятельности» [4, с.29].

Развитие данных УУД должно происходить комплексно за счёт структуризации процесса подготовки к ЕГЭ. Технология развития УУД в данном случае может представлять собой следующую последовательность:

— Этап 1. Выбор учащимися предметов для сдачи ЕГЭ, установление уровня предметных знаний и установление его корреляции с требованиями экзамена. На основании этого разработка целей в рамках подготовки к ЕГЭ, создание плана подготовки. Развиваемые УУД: целеполагание, планирование.

— Этап 2. Учащиеся осуществляют подготовку к экзамену согласно составленному плану. По окончании каждого этапа подготовки учащиеся анализируют эффективность проведённой подготовки и в зависимости от результатов анализа вносят поправки в первоначальный план подготовки. Развиваемые УУД: планирование, рефлексия.

— Этап 3. Перед сдачей экзамена учащиеся проводят рефлексию относительно пройденной подготовки, устанавливают соответствие между первоначально поставленными целями и достигнутыми результатами. Развиваемые УУД: рефлексия.

Процесс подготовки к ЕГЭ является очень трудоёмким, требует длительного времени и структурированности. Возможным средством структуризации процесса подготовки может выступать учебное портфолио, в котором будут прописаны цели, которые ставит перед собой учащийся, изложен план подготовки и приведены материалы, на основании которых учащийся будет осуществлять подготовку к ЕГЭ.

#### Литература:

1. Асмолов, А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др.; под ред. А. Ш. Асмолова. — М.: Просвещение, 2008. — 151 с.
2. Асмолов, А. Г. Проектирование универсальных действий в старшей школе / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская, О. А. Карабанова, С. В. Молчанов, Н. Г. Салмина // Национальный психологический журнал. — 2011. — № 1 (5). — С. 104–110.
3. Балыхина, Т. М. Стандартизированная контрольно-оценочная деятельность в обучении русскому языку как иностранному / Тестирование в обучении русскому языку как иностранному: современное состояние и перспективы / Т. М. Балыхина. — М.: изд. РУДН МГУП, 2003. — 203 с.
4. Кунаковская, Л. А. Педагогическая рефлексия как фактор профессионального самосовершенствования учителя: дисс. ... канд. пед. наук.:13.00.01 / Л. А. Кунаковская. — Воронеж, 2003. — 202 с.
5. Хуторской, А. В. Педагогическая инноватика: учеб. пособие для студ. Высших учеб. заведений / А. В. Хуторской. — М.: Издательский центр «Академия», 2008. — 256 с.
6. Кодификатор элементов содержания и требований к уровню подготовки выпускников образовательных организаций для проведения единого государственного экзамена по английскому языку — [электронный ресурс] — [www.fipi.ru](http://www.fipi.ru)
7. Федеральный Государственный Образовательный Стандарт Начального Общего Образования (Стандарт второго поколения). — [электронный ресурс] — <http://минобрнауки.рф/documents/2363>
8. Федеральный Государственный Образовательный Стандарт Основного Общего Образования (Стандарт второго поколения). — [электронный ресурс] — <http://минобрнауки.рф/documents/2364>
9. Федеральный Государственный Образовательный Стандарт Среднего (Полного) Общего Образования (Стандарт второго поколения). — [электронный ресурс] — <http://минобрнауки.рф/documents/2365>

## Organizing elementary education activities to develop pupils' capacity

Tran Thanh Thang

Department of education and training Binh Phuoc (Vietnam)

*Student-centered approach develops pupils' capacity, which overcomes shortcomings of traditional teaching, helps pupils to meet requirements of learning at higher level and adapt to the rapid development of socioeconomic changes nowadays. The author focuses on implementing solutions to organize structure and rearrange teaching contents of subjects in the elementary program in order to develop pupils' capacity and evaluate learning outcomes.*

**Key words:** *pupil's capacity, elementary education in Vietnam, student-centered approach, evaluation*

Тран Тхань Тханг, магистр

Отдел образования и профессиональной подготовки Бинь Фуок (Вьетнам)

In order to renovate teaching activities of elementary education and to develop pupils' capacity in Binh Phuoc province some solutions must be implemented simultaneously with innovation in organization of teaching activities.

### 1. Content and methods of solution's implementation.

#### 1.1. To direct teachers to organize structure, rearrange teaching contents of subjects to develop pupils' capacity.

Rearranging teaching contents of subjects in the current elementary school should ensure the following principles: to improve achievements by implementation educational objectives; to ensure logic of knowledge and consistency between subjects and educational activities; to ensure that total time of subjects and educational activities in every year follows regulations of Ministry of Education and Training of Vietnam [2, p. 46].

Rearranging contents of subjects in the elementary program should be strictly organized including steps as following:

— Step 1. Review contents of program, textbooks;

Objective of this step is to remove old, outdated, inappropriate knowledge; at the same time to supplement and update new knowledge in accordance with the level of awareness, psychological, physiological features of pupils' age and local and regional characteristics, especially characteristics of ethnic minorities.

— Step 2. Rearranging structure, teaching contents of subjects in a program. In this step it is possible to organize teaching contents of each subject as new lessons, to convert some teaching contents into educational activities and supplement contents of other activities, especially creative experimental ones [1, p. 78].

— Step 3. Design integrated topics.

Integrated topics include contents in a subject or different subjects that are closely related to one another in the program. The integrated topics among subjects belong primarily to the field of natural sciences — technology, humanities and social sciences [5, p. 112].

— Step 4. Developing a new teaching plan.

Based on the structure and rearranging teaching contents in a subject or different subjects in the program, teaching plan should be rebuilt in accordance with the content, standards

of knowledge, skills, and practical conditions of particular elementary schools.

— Step 5. Organize implementation of new teaching plan.

Elementary schools could be flexible in organizing implementation of new teaching plan in one department, one class, one chapter/topic in appropriate time in the school year.

#### 1.2. To encourage teachers to apply methods and forms of teaching to develop pupils' capacity in the elementary school.

Methods and forms of teaching organization play an important role in developing pupils' capacity. There are efficient methods and forms of teaching organization that are more likely to promote initiative, creativity and application of knowledge and skills of learners; encourage self-learning to create a basis for learners to self-update and renew knowledge, skills, and develop their ability [7, p. 5].

Forms of learning must be diversified and pay attention to social activities, extracurricular activities and creative experimental activities.

To develop pupils' capacity methods and forms of teaching organization should be applied as following:

1) for methods of teaching attention should be paid to group discussions, problem solving, typical case studying, project-based teaching, hands-kneading. Additionally it should be combined with positive teaching techniques such as brainstorming, mind maps, round tables.

2) apart from teaching forms applied in the class, it should be paid more attention to applying activities in community, social, extracurricular and creative experimental activities.

Applying efficient methods and forms of teaching organization-developing pupils' capacity would be implemented by a process with steps as following:

— Step 1. Study contents of lessons.

Objectives of this step are to identify how lesson can contribute to the development of pupils' capacity and how it should be structured.

— Step 2. Studying differences between capacity and learning style of pupils.

Each pupil has a private ability, experience and learning style. Those differences require teachers to use methods and forms of teaching organization to personalize learning

activities. It means that current level, ability, and learning attitudes of each pupil must be recognized.

— Step 3. Study learning conditions at school

Teachers need to understand thoroughly conditions of teaching to choose methods and forms of teaching organization in accordance with organization of teaching activities to develop pupils' capacity.

— Step 4. Consider strengths and weaknesses of teachers in applying methods and forms of teaching organization.

Each teacher has both strengths and weaknesses in applying methods and forms of teaching organization [6, p. 34]. Thus, in order to reach the highest achievements, the teacher must consider their advantages and disadvantages when using methods and forms of teaching organization, and choose appropriate ones, which have the best effectiveness in developing pupils' capacity.

— Step 5. Implement selected methods and forms of teaching organization.

In this step teachers implement selected methods and forms of teaching organization in teaching activities.

### 1.3. To evaluate pupils' learning results to develop pupils' capacity.

Assessing pupils' learning results is a motivation in renovation in teaching activities in elementary schools.

The process of evaluation pupils' learning results to develop capacity includes steps as following:

- 1) identification of objectives of evaluation;
- 2) selecting methods and forms of evaluation;
- 3) implementation evaluation;

When implementing evaluation, the first thing needs to be done is developing a system of exercises [3, p. 11]. This system is a tool for pupils training to form capacity. At the same time, it is a tool for teachers and managers of school

to evaluate capacity of pupils and assess standard level of learning process.

4) processing results of evaluation;

Results of evaluation should be processed qualitatively (by comments, classification) and quantitatively (figures, diagrams) to provide a general overview of pupils' capacity development in the process of teaching.

5) feedback information to pupils and other related subjects.

The feedback will help pupils to adjust their learning activities. As a result teachers and managers adjust their activities and parents understand learning results of their children.

### 2. Conditions for implementing solutions.

In order to implement teaching organization effectively to develop pupils' capacity teachers have to have competence to implement teaching activities. aimed at capacity development. Besides, elementary schools have to have a system of teaching equipment's that ensure implementation of methods and forms of teaching organization for learning activities of pupils. An important thing is that the number of pupils in class is not too big for teachers to monitor and evaluate their activities.

### 3. Organizing solutions implementation.

From 2014 to 2015 Binh Phuoc province implemented "New school model". Content was structured and rearranged (in comparison with current program) and had innovative methods and forms of teaching organization [4, p. 23]. The assessment showed that results of pupils' education in classes in experimental schools are higher than before experiment and schools implemented the program. Pupils are very brave, confident, self-confident, self-taught, active and participate actively in learning. There are some skills that are formed such as communication, teamwork, problem solving, assessment and self-assessment.

Table 1. Educational quality of pre-experiment (2014–2015) and post-experiment (2015–2016)

School year	Total number of pupils	Vietnamese language				Mathematics				Complete program in class		Incomplete program in class		Note
		Complete		Incomplete		Complete		Incomplete		Number	Rate %	Number	Rate %	
		Number	Rate %	Number	Rate %	Number	Rate %	Number	Rate %					
2014–2015	91527	89120	97,37	2407	2,63	89759	98,07	1768	1,93	89076	97,32	2451	2,68	Control group
2015–2016	23162	23089	99,68	73	0,32	23109	99,77	53	0,23	23080	99,65	82	0,35	Experimental group
Difference rate			2,31		–2,31		1,70		–1,70		2,32		–2,32	

The statistical results above show that: the percentage of pupils who complete the Vietnamese language, Mathematics

and program in class after experiment increased in comparison with before an experiment by 2,31 %, 1,70 %, and 2,32 %.



Table 2. Quality of education in experimental classes and in classes following the current program in the same school year 2015–2016

Pupils	Total number of pupils	Capacity				Quality				Complete program in class				Note
		Capacity		Quality		Capacity		Quality		Complete		Incomplete		
		To meet	Not meet	To meet	Not meet	To meet	Not meet	Number	Rate %	Number	Rate %	Number	Rate %	
Following the current program	75168	74793	99,50	375	0,50	75155	99,98	13	0,02	7436	98,93	807	1,07	Control group
Following the experimental program	23162	23127	99,85	35	0,15	23161	99,996	1	0,004	2308	99,65	82	0,35	Experimental group
Difference rate			0,35		-0,35		0,01		-0,01		0,72		-0,72	

The statistical results above show that the percentage of pupils in experimental group who reached target level of capacity, quality and complete the program in class is higher than percentage of pupils who participated in the current program by 0,35 %, 0,01 %, and 0,72 %.

According to the Ministry of Education and Training of Vietnam, quality of elementary educational in Binh Phuoc

province in school year 2015–2016 is equivalent to the elementary educational quality in the whole country.

Binh Phuoc province has continued to innovate teaching activities in classes and elementary schools with these achievements. In the academic year 2016–2017 the innovation will be implemented in 43 schools, 828 classes, for 27105 pupils in the whole province (rate 27,98 %).

References:

1. Dang Quoc Bao, Nguyen Si Thu. Organization of teaching for comprehensive capacity development of young generation. Journal of Education, 2014. № 347, p. 71–84.
2. Dang Quoc Bao, Pham Minh Mu. Capacity and capacity development of students. Journal of Educational Sciences, 2015. № 117, p. 38–47.
3. Nguyen Thanh Ngoc Bao. The study of concept of qualitative assessment and proposed forms of assessment of student’s literary competence. Journal of Science, 2015. № 56, p. 7–13.
4. Hoang Hoa Binh. Capacity and structure of capacity. Journal of Education Science, 2015. № 117, p. 20–25.
5. Ministry of Education and Training of Vietnam. Some aspects of basic and comprehensive Doi Moi contents. Education Publishing House. Hanoi, 2014, 123.
6. Ministry of Education and Training of Vietnam. Developing the GDPT program for development of agricultural production. Hanoi, 2014, 45.
7. Ministry of Education and Training of Vietnam. Training Manual “Primary School orientation in accordance with Circular No. 22/2016/TT-BGDĐT, Hanoi, 2016, 76.

## Медико-биологическое моделирование как способ формирования исследовательской компетенции на первой ступени высшего образования в медицинских вузах

Чернова Галина Викторовна, старший преподаватель;  
Денисов Евгений Николаевич, доктор медицинских наук, заведующий кафедрой  
Оренбургский государственный медицинский университет

Современное общество требует новых подходов к подготовке будущих специалистов, а значит и система образования должна учитывать потребности общества и осуществлять изменение методов обучения, которые ис-

пользуются в высшем учебном заведении. И не зря на сегодняшний день во главу угла выходит компетентный подход, который получил распространение в результате поиска новых путей по модернизации российского образования.

Обратимся к терминологии. Так, Ожегов С. И. формулирует понятие компетенции, как круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен. Применительно к образованию, Савчик Е. А. определяет термин компетентность, как качество человека, завершившего образование определенной ступени, выражающееся в готовности (способности) на его основе к успешной (продуктивной, эффективной) деятельности с учетом ее социальной значимости и социальных рисков, которые могут быть с ней связаны. Согласно А. В. Хуторскому [6, с61] компетентностный подход — это подход, который меняет взгляд на результат образования, а именно, результатом образования становится не совокупность полученных знаний, а умение человека действовать в различных проблемных ситуациях. Компетентностный подход в образовании — это совокупность основных принципов, направленных на определение цели образования, организации образовательного процесса и оценки результата. Следовательно, можно утверждать, что цель образования состоит в том, чтобы развить у будущих специалистов способности к самостоятельному получению новых знаний на протяжении всей профессиональной жизни. В рамках компетентностного подхода, актуальной проблемой высшего образования становится обучение студентов способам самостоятельной исследовательской работы. Такая задача требует целенаправленного формирования исследовательской компетентности студентов.

Актуальность обучения студентов навыками к исследовательской деятельности основана и на «модели российского образования — 2020» где одной из приоритетных задач профессионального образования является вовлечение студентов в исследовательскую деятельность, что позволит вырастить новое поколение исследователей, «ориентированных на потребности инновационной экономики знаний».

Анализ педагогической литературы позволяет нам утверждать, что понятие исследовательской компетентности открыто, но применительно к первой ступени высшего образования можно дать следующее определение. Это личностное качество, которое формируется в процессе научно-исследовательской деятельности, выражается во владении специальными знаниями, умениями и навыками, применяемых в творческой деятельности. [1, с16] Таким образом, исследовательская компетенция предполагает сочетание фундаментальных знаний и готовность их применять на практике, т. е. фундаментализацию и прикладную практическую направленность образования.

С. И. Осипова обращает внимание на преобразовательный характер исследовательской компетентности и представляет ее в качестве интегрального личностного качества, выражающегося в готовности и способности самостоятельно осваивать и получать системы новых знаний в результате переноса смыслового контекста деятельности от функционального к преобразовательному, базируясь на имеющихся знаниях, умениях, навыках и способах деятельности

Мы предлагаем для формирования исследовательской компетенции использовать средства информационных технологий.

Мы считаем, что исследовательская компетенция студентов медицинского вуза должна предполагать умение студента сформулировать задачу, а для этого проанализировать информацию по интересующему вопросу, активную деятельность студентов, обеспечивающую приобретение необходимых умений, которая завершается самостоятельным решением проблемы.

За период обучения в медицинском вузе каждый студент самостоятельно выполняет ряд различных работ: доклады, рефераты, курсовые и выпускные квалификационные работы. Все эти виды работ помогают студентам: овладеть современными методами поиска, обработки и использования информации. Но, к сожалению, такие формы работ лишь накапливают знания, умения и навыки, а исследовательская компетенция может быть сформирована лишь тогда, когда будут сформированы способности к исследовательской работе. Исследовательская компетенция включает в себя: исследовательские способности которые в учебной деятельности формируются на основе личностных качеств, таких как саморазвитие, саморегуляция, самоконтроль и самооценка. А эти качества в свою очередь, формируются только в процессе активной исследовательской деятельности.

Активная деятельность студента, как будущего врача начинается только на старших курсах, когда студенты уже имеют необходимые теоретические знания. Но начинать осваивать некоторые методы научно-исследовательской деятельности, можно и на первой ступени высшего образования. Так на кафедре биофизики и математики используется процесс моделирования, в частности физическое, математическое и информационное.

Приведем несколько обоснований применения моделирования в медицине.

- в некоторых случаях только моделирование, основанное на реальных данных, может быть запущено на сколько угодно длительное время, и позволяет предсказать перспективы развития заболевания, влияние того или иного метода лечения, предугадать побочные эффекты и последствия заболевания, которые проявятся только в будущем;
- моделирование позволяет косвенно рассчитать влияние препарата на такие физиологические параметры, которые трудно или невозможно измерить напрямую.

Физическое моделирование в медицине чаще всего представляет словесное описание объектов и процессов (например, заболеваний). Модели в медицине применяются для исследования на лабораторных животных заболеваний или состояний, встречающихся у человека. В таком эксперименте исследуются причины возникновения заболевания, сравниваются различные формы и характеристики заболеваний.

Математические модели используются для расчета клинически значимых показателей при обработке статистиче-

ских данных, для описания физических параметров заболеваний. Примером математических моделей, известных в медицине, является модель возбуждения нервного волокна А. Ходжкина и А. Хаксли, модель сердечной деятельности Ван дер Пола и Ван дер Марка, модель кровообращения Ф. Гродинза.

Но с перечисленными выше моделями очень сложно работать экспериментально, особенно на первой ступени обучения в медицинском вузе. Поэтому мы предлагаем воспользоваться упрощенными моделями медико-биологических процессов. Так при изучении медицинской и биологической физики путем измерения артериального давления методом Короткова в разных условиях студенты могут моделировать основные закономерности системы кровообращения.

При этом выявляются основные закономерности формирования артериального давления, основные причины изменения артериального давления, такие как физиче-

ская и психологическая нагрузка, изменяющиеся внешние условия.

Акустические возможности слухового аппарата человека можно смоделировать при снятии кривой порога слышимости. Данная модель позволяет сравнить слуховое восприятие разных студентов в одинаковых условиях и одного студента при различных внешних воздействиях, например, после прослушивания громких звуков, превышающих громкость человеческого голоса.

Студентам фармацевтического факультета можно предложить получить модель процесса растворения лекарственных веществ, на которой можно выявить основные закономерности растворения лекарственных веществ от физико-химических свойств растворителя. При изучении медицинской информатики моделируются различные процессы, связанные с обработкой большого количества статистических данных, например, процесс эпидемии заболевания, в котором рассчитываются эпидемиологические параметры.

#### Литература:

1. Лобова Г. Н. Основы подготовки студентов к исследовательской деятельности. — М., 2000
2. Богословский В. И. Информационные потребности студентов педагогического вуза и учителей в контексте профессиональной (информационной) культуры и компетентности // Наука и школа. — 1999. — № 6. — С. 35–40.
3. Комарова Ю. А. Научно-исследовательская компетентность специалистов: функционально-содержательное описание // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. Выпуск 11 (68). — СПб., 2008, сентябрь. — С. 69–77.
4. Константинов В. А. Методика формирования исследовательской компетентности студентов в условиях университетского ботанического сада Автореф. дис. канд. пед. наук Астрахань, 2000.
5. Леонтьев, А. Н. Деятельность, сознание, личность / А. Н. Леонтьев // М.: Политиздат, 1977. 304 с.
6. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции. Технологии конструирования [Текст] / А. В. Хуторской // Народное образование. — 2003. — № 5. — С. 55–61.

## Коррекция произношения при сигматизме у детей дошкольного возраста

Шиленко Галина Константиновна, учитель высшей категории  
ГБОУ Школа-интернат № 3 для детей с ограниченными возможностями здоровья г. Астрахани

Недостатки произношения свистящих и шипящих звуков называется сигматизмом. Замена свистящих звуков шипящими или другими звуками русского языка называется парасигматизмом. Разделяют виды парасигматизма: межзубный, губно-зубной, призубный, шипящий, боковой, носовой (свистящие и шипящие звуки произносятся при положении корня языка к мягкому нёбу, которое опускается и образуется проход для выдыхаемого воздуха через нос — получается звук с гнусавым оттенком).

Чаще всего у детей дошкольного возраста встречается призубный сигматизм, при котором кончик язычка упирается в края верхних и нижних резцов (танки — санки, дайка — зайка, туба — шуба). На занятии по коррекции произношения используются игры по развитию фонемати-

ческого слуха «Слушай и говори», «Песенка язычка», артикуляционная гимнастика **«Весёлый язычок»**:

Язычок — язычок покажись, не ленись,

Расслабляйся спинка кя-кя-кя,

Серединка тя-тя-тя,

Кончик пя-пя-пя.

А потом спокойно вниз, а зубами задержишься.

Язык «чашечкой» сложи, так немного поддержи.

В барабан язык играет: т-т-т,

Всех ребяток забавляет д-д-д.

Дети охотно выполняют дыхательную гимнастику, на выработку воздушной струи и речевого дыхания. «Подуй на цветок», «Подуй на бабочку» и упражнения со звуками «Кошка» ф\_ф\_ф, «Ветерок» в\_в\_в.

Для исправления губно-зубного сигматизма (при постановке звука с) предлагаем ребёнку медленно произносить звук т\_т\_т и язычок останется внизу для звука с.

Для восстановления звука ш (при замене на с садик — шадик, санки — шаки) проводится различение артикуляции

(при звуке ш язычок вверх, а при с — вниз), игры «Теплый ветерок» — Ш, «Холодный ветерок» — С.

При нарушении фонематического слуха дети допускают различные ошибки в произношении и получается вот так:

#### Скороговорка «Сова»

В ..аду но, ..се ...пят да .. но,

О .. на ...ова не ..пит.

На ..уку ..идит.

В саду темно, все спят давно,

Одна сова не спит.

На суку сидит.

Для развития фонематического слуха проводятся игры: «Назови правильное слово» (айбом, альбом, анбом), «Подбери слово похожее по звучанию» (пар — бар, каша — ветка, суп — дуб).

Для коррекции бокового сигматизма используются следующие упражнения:

1. Упражнения для мышц лица, губ (песенка п-п-п, б-б-б);
2. Упражнения для распластывание языка (блинчик пя-пя-пя);
3. Упражнения для закрепления боковых краёв (ей-ей);
4. Упражнение «Твёрдая атака» А, Э, У, И, АЭ, ЭА, АИ, АЭИ;
5. Выработка воздушной струи посередине;
6. Начинать произношение со слогами, словами со стечением согласных (сты — хвосты. ста — стадо, сто — стойка, сту — ступа);
7. Массаж:
  - а) лёгкая вибрация в подчелюстной зоне;
  - б) массаж мягкого нёба;
  - в) круговые движения под козелком по часовой и против часовой стрелки (5 раз).

Для автоматизации звуков и развития связной речи предлагается детям сказка «Капризная принцесса» (по известному произведению Г.Х. Андерсена), которую я переложила в стихотворную форму.

#### Сказка «Капризная принцесса».

Однажды в дождливый, хмурый день,  
Принцесса вышла погулять,  
И зонтик большой не забыла взять.  
Дождик по крышам барабанил: па-па-па ...  
По трубам вода стекала ла-ла-ла ...  
Вода в лужи зеркальные превращалась,  
Небо голубое в них отражалось.

Девушка шла и думала:

— Только бы не промокнуть.  
— А потом, где же я буду сохнуть?  
— Неприлично принцессе быть в сырости.  
Попросила она небо:  
— Небушко, будь в милости.  
И вдруг вырос перед ней прекрасный дворец.  
А во дворце жил красивый принц-молодец.  
Но девушка об этом и не мечтала.  
Она стояла у ворот,  
И еле дышала!  
Хозяева гостью вежливо принимают.  
И в зал великолепный приглашают.  
Бедняжка, промокла до нитки.  
Но скоро ночь...  
Нужно же ей помочь.  
Королева: «Вот вам подушка и простое покрывало».  
Не хочет девчонка простушкой быть,  
А хочет привычной принцессою слыть.  
Хозяева говорят:  
— Проведем испытание:  
На принцессу признание;  
Король: «Вот вам пушистые перины  
И горошинка под ними.  
Принцесса: (проснувшись)  
— Ой, как плохо я спала!  
Видно, мне что-то мешало!  
Горошинка:  
— Незаметна и мала,  
А любовь и жизнь спасла!  
Принц с принцессой поженились,  
У них дети появились.  
Живут они в наших сердцах и сейчас,  
И счастьем своим радуют нас.

Конец

#### Литература:

1. Филичева Т. Б. Основы логопедии: учебное пособие для студентов пед.институтов. — М.: Просвещение, 1989. — 223 с.

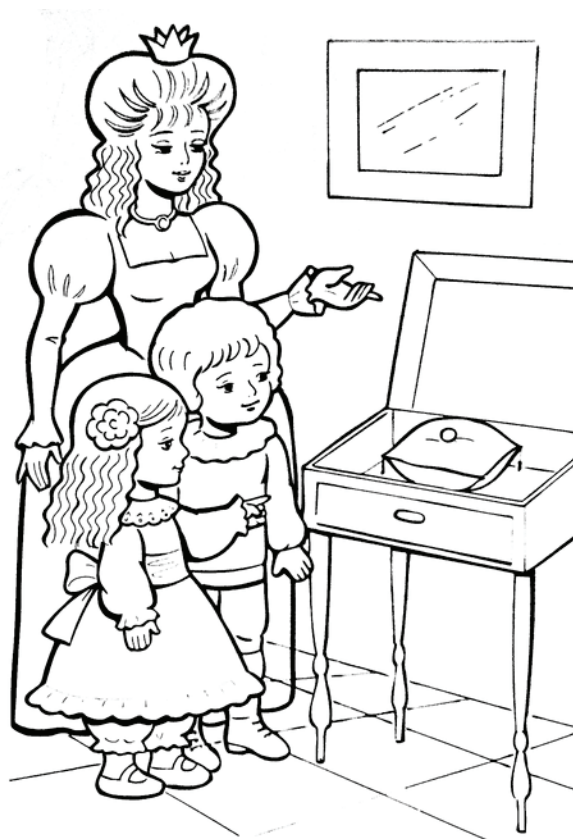


Рис. 1. Горошина в музее

2. Сизова Э.Я., Макарова Э.К. О механизме бокового сигматизма // Психические и речевые нарушения у детей. Вопросы реабилитации. — Л: ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1979.

### **Комплексная методика (игра) «Умные лапки»**

Щербакова Татьяна Николаевна, магистрант

Научный руководитель: Скуратовская Марина Леонидовна, доктор педагогических наук, профессор  
Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону)

*В статье описан проект, комплексной методике (игры) «Умные лапки» для детей дошкольного возраста, и младшего школьного возраста, в том числе детей с ОВЗ, которую могут использовать педагоги, логопеды, психологи, как индивидуально, так и в ходе подгрупповых занятий (3–5 человек).*

**Ключевые слова:** физическое и психическое развитие, моторная неловкость, крупная (общая) моторика, координация движений, комплексная методика (игра) «Умные лапки», нетрадиционная методика, коммуникативная сфера личности

### **Integrated method (game) “Smart feet”**

Shcherbakova Tatiana Nikolaevna, student  
Southern Federal University

*A project is described in the article, complex methodology (games) the “Clever paws’ for the children of preschool age, and midchildhood, including children with ОВЗ, that teachers, speech therapists, psychologists, can use, both individually and during subgroup employments (3–5 persons).*



**Keywords:** *physical and psychical development, motor awkwardness, large (general) movement, co-ordination of motions, complex methodology (game) is the "Clever paws", unconventional methodology, communicative sphere of personality*

Все живое в мире развивалось и совершенствовалось благодаря движению. Человек в этой эволюционной цепи не является исключением. В онтогенезе человека происходит конструктивное формирование важных психических функций благодаря движению и развитию.

Полноценное физическое и психическое развитие ребенка формируется посредством активности движения. Чем богаче двигательный опыт ребенка, тем гармоничнее развитость психических процессов, что дает возможность успешно набирать определенные умения.

В опыте коррекционной работы считается актуальным вопрос развития моторики, так как одним из факторов психологического базиса для формирования высших психических функций у детей является развитие крупной (или общей) и мелкой (или тонкой) моторики.

**Моторика** — это совокупность двигательных реакций, согласование движения рук ног, пальцев (мелкая, тонкая моторика), умение целенаправленно «пользоваться» этими движениями.

Изучая статистические данные, можно прийти к выводу, что дети с ОВЗ отличаются, в том числе и моторной неловкостью: при беге они не прижимают локти к груди, как здоровые дети, а неуклюже растопыривают их в стороны; по лестнице они даже в старшем дошкольном возрасте часто ходят приставным шагом; у них медленно развивается координация движений рук и ног при ходьбе, тонкая дифференцированная моторика пальцев рук; нарушена пространственно-временная организация движений. Они испытывают большие трудности в копировании даже простых движений, путая вверх — вниз, вправо — влево, вперед — назад и т.д. [1].

Соответственно, такие дети испытывают трудности в овладении навыками, как в быту, так и в практической и познавательной деятельности.

Развитие крупной (общей) моторики способствует формированию вестибулярного аппарата, укреплению мышц и суставов, развитию гибкости, положительно влияет на формирование речевых навыков и развитие интеллекта, помогает адаптироваться в социальной среде, расширить кругозор. Будучи хорошо развитым физически, ребенок более уверенно чувствует себя среди своих сверстников. Крупная моторика также способствует лучшему освоению навыков мелкой (тонкой) моторики. Вот почему она заслуживает внимания, развития и совершенствования. [2].

Так как, отставание в развитии интеллекта и речи часто сопровождается отставанием крупной (общей) моторики, на занятиях с детьми, направленными на развитие познавательной и речевой сферы, целесообразно организовать предметно-развивающую среду, таким образом, чтобы она стимулировала не только развитие памяти, внимания, вос-

приятия, мышления, но и способствовала совершенствованию общей моторики.

Занятия с детьми на развитие познавательной и речевой сферы, как правило проводятся за столом в статичном положении. Дети с ОВЗ не отличаются усидчивостью, поэтому при организации образовательного процесса, требуют особой системы коррекционного воздействия.

Эффект обучения во многом зависит от того, насколько интересно организована коррекционная работа, насколько ребенок эмоционально вовлечен. При разработке методики этот фактор максимально учтен.

#### **Цели проекта:**

1. Создание игры, направленной на комплексное развитие детей дошкольного и младшего школьного возраста, учитывающей специфику образовательных потребностей детей с ОВЗ.

2. С помощью игры развить, активизировать и закрепить знания детей об окружающих нас предметах и явлениях окружающей среды в сочетании с развитием двигательной функции у детей с ОВЗ.

Проект направлен на разработку игры «Умные лапки» для детей дошкольного возраста, и младшего школьного возраста, в том числе детей с ОВЗ, которую могут использовать педагоги, логопеды, психологи, как индивидуально, так и в ходе подгрупповых занятий (3–5 человек).

Детям предлагается игровое поле, представляющее дорожку из «следов», количество может варьироваться от 4 до 8–10, по которому ребенок должен пройти от старта до финиша поочередно переставляя правую и левую ноги, параллельно выполняя задания (отвечая на вопросы) по заданной педагогом теме.

К каждому «следу» прикреплено отделение-карман, которое предусмотрено для вкладышей-карточек, визуальное подкрепляющих вербальный вопрос или задание ведущего. Перед началом каждого тура игры педагог наполняет «кармашки» материалом, содержание которого зависит от планируемого задания.

Одним из основных условий, нельзя ступить на «след» пока не выполнишь задание. На первых занятиях, педагог может помочь ребенку при преставлении ног и удержании равновесия, придерживая его за руку.

Если ребенок ошибся в процессе прохождения игры, он должен вернуться к старту, после чего он заново начинает выполнять задание. Если ребенок безошибочно выполнил задание, он получает поощрение. (Вид поощрения может быть на усмотрение педагога).

Можно использовать вместо отдельных «следов» — дорожки, на которых будут нарисованы следы.

Одним из наиболее важных элементов игры является необходимость сочетать физическое действие, процесс ша-

гания, с действием интеллектуальным, т. е. мыслительным поиском ответа на вопрос.

В данной игре вербальная инструкция подкрепляется наглядным материалом, который является точкой отсчета, в поиске ответов на вопросы, поставленные педагогом.

Варианты заданий могут быть разнообразными:

1. Тематические игры: на классификацию. Например, овощи, фрукты, одежда, дикие и домашние животные, мебель, посуда, транспорт и т. д. Ступая на «след» ребёнок называет слово на заданную педагогом тему.

2. Цифры: в кармашек кладется цифра и ребенку нужно продолжить счет, либо назвать счет в обратном направлении.

3. Заглавные буквы: в кармашек кладется буква, на которую нужно назвать слово на заданную букву.

4. Назови детёныша: в кармашек кладется взрослое животное, детёныша которого ребенок должен назвать, например, коза — козленок, корова — теленок, свинья — поросенок и т. д.;

5. Преобразовать единственное число во множественное число: в кармашек кладется картинка, на которой изображен один предмет, ребенок должен преобразовать его во множественное число, можно брать разную тематику, например, стул-стулья, конфета — конфеты и т. д.;

6. Где растут овощи и фрукты: в кармашки кладутся овощи и фрукты, ребенок должен назвать где они растут в огороде или в саду, например, тыква — в огороде, слива — в саду и т. д.;

7. Фигуры: в кармашек кладется предмет похожий на какую — либо фигуру, например, шар — овал, часы круг, телевизор — прямоугольник, пирамидка — треугольник и т. д.

#### **Ожидаемые результаты в использовании игры:**

1. Развитие крупной моторики и координации движения;
2. Развитие мышления, памяти, внимания;
3. Развитие познавательного интереса, способствующего развитию исследовательской деятельности;
4. Развитие коммуникативных навыков.

Разработанная методика (игра) «Умные лапки» способствует развитию коммуникативной сферы личности.

Игра является дополнением нетрадиционных методик. С помощью игры дети овладевают ловкостью и сноровкой отдельных движений; включаются в отношения с социумом; происходит развитие моторной и коммуникативной сторон речи, психических функций и умственное развитие в целом. Снимаются психоэмоциональные проблемы (тревожность, страхи, неуверенность в себе и т. д.), дети легко включаются в творческую и проектную деятельность, они становятся спокойнее и раскрепощеннее.

#### **Литература:**

1. Дерябкина Ю. А. Дифференциальная диагностика общего недоразвития речи от сходных состояний у младших дошкольников — [Электронный ресурс]: Режим доступа: <http://nsportal.ru/detskiy-sad/logopediya/2012/02/26/differentsialnaya-diagnostika-obshchego-nedorazvitiya-rechi-ot>
2. Эренчин А. Ю. Что такое крупная и мелкая моторика? — [Электронный ресурс]: Режим доступа: <http://nsportal.ru/detskiy-sad/materialy-dlya-roditeley/2016/02/14/chto-takoe-krupnaya-i-melkaya-motarka>

## **Особенности организации процесса изучения и внедрения педагогического опыта**

Ядгарова Азиза Анваровна, ассистент

Ташкентский университет информационных технологий имени аль-Хорезми (Узбекистан)

Исходным моментом в разработке технологии процесса изучения и внедрения передового педагогического опыта является анализ природы педагогической деятельности как объекта изучения. Одна из характеристик педагогической деятельности состоит в том, что эта деятельность всегда выступает как организация одним субъектом деятельности другого субъекта, причём такая организация, которая ставит цель обеспечить социально ценностные изменения в личности последнего.

Специфика педагогической деятельности состоит в том, что она всегда протекает на основе учебной деятельности

учащихся, через которую они овладевают социальным опытом. Воспитывать можно через учение, труд, общение, художественное творчество, спорт и т. д., но не существует воспитания в «чистом виде». Различные «базовые» виды деятельности не равноценны по своим возможностям «передавать» воспитанникам социальный опыт.

Успех педагогической деятельности, как, собственно, и всякой другой, зависит от степени освоения субъектом закономерностей, присущих предмету этой деятельности, в данном случае целостному процессу формирования личности. В современных условиях педагогическая деятель-

ность приобретает новые черты, среди которых особенно важно: предвидение и проектирование влияния педагогического воздействия, урока, мероприятия на развитие личности обучаемого; преодоление «узко педагогических», функциональных элементов в деятельности учителя, его сосредоточенности на решении лишь «сиюминутных» задач «учения», «активизации», «дисциплинирования»; «педагогическая рефлексия» — восприятие и регулирование учебно-воспитательной деятельности не как «набора» уроков и мероприятий а как процесса, состоящего из закономерных этапов формирования личности.

Изучение передового педагогического опыта является одним из традиционных методов педагогических исследований учителя. Традиционными называют методы, доставшиеся современной педагогике по наследству от исследователей, стоявших у истоков педагогической науки. Это методы, которыми пользовались Платон и Квинтилиан, Коменский и Песталотци, Навои, Фароби и Беруни и другие.

Важнейшей задачей при исследовании передового педагогического опыта является задача, связанная с определением его научно-познавательной и практической значимости. Для этого необходимо проанализировать, насколько изучаемый педагогический объект соответствует некоторым, заранее выработанным критериям. Это: новизна; стабильность; соответствие требованиям современной педагогики и методикам обучения; возможность творческого применения в педагогической практике; оптимальность в целостном педагогическом процессе; высокая результативность и эффективность.

Изучение педагогического опыта проходит несколько этапов и обязательно сочетается с другими традиционными методами, такими как наблюдение, изучение опыта, первоисточников, анализ документации, беседы.

На первом этапе практика обучения и воспитания исследуется с помощью наблюдения, беседы, опроса, изучение документов. Накопив фактический материал, исследователь начинает его классифицировать (второй этап). На третьем этапе наблюдаемые факты и явления интерпретируются, объясняются и подводятся под известные правила и закономерности. На последнем этапе исследователь пытается установить причинно-следственные связи между явлениями, механизм получения более высоких результатов, выявляет внутренние закономерности достижения успеха в обучении и воспитании.

Таким образом процесс исследования передового опыта составляет результаты бесед, наблюдений, анализ педагогической и методической научной литературы. Этот процесс носит аналитический характер, так как вызывает необходимость глубокого анализа педагогических инноваций с целью адаптации их в собственной педагогической практике. Такой переход требует активных, деятельных форм обучения, так как современное общество нуждается в педагогике, способным к восприятию новых идей, к приятию нестандартных решений, к активному участию в инновационных процес-

сах, готовому стабильно и компетентно решать имеющиеся и вновь возникающие профессиональные задачи.

Эффективность использования опыта зависит от уровня его обобщения, то есть от степени полноты и конкретности раскрытия условий, обеспечивающих его реализацию. В связи с этим мы не противопоставляем исследование и обобщение опыта, а считаем, что последнее есть необходимый момент предыдущего.

Исследование педагогического опыта есть раскрытие его системно-образующего звена-системы педагогической деятельности индивидуального или коллективного субъекта, в которой реализуется определённая педагогическая концепция, «идея» опыта. Процесс исследования передового опыта составляют результаты бесед, наблюдений, анализ педагогической и методической литературы, анализ учебной документации, изучение студенческого творчества.

Обобщение педагогического опыта предполагает логический переход от единичного к общему, от менее общего к более общему суждению, знанию, оценке. Обобщение передового педагогического опыта включает: выводы, полученные в результате анализа и сопоставления отдельных педагогических явлений, логический переход от единичного к общему суждению, знанию, оценке. Результаты обобщения передового педагогического опыта отражаются в ходе презентаций в виде докладов, лекций, статей, брошюр и других печатных материалов.

В качестве этапов данного процесса были выделены: 1) эмпирический анализ учебно-воспитательной практики, предположительное выделение в ней элементов передового опыта; 2) определение совокупности педагогических средств, обеспечивающих результативность опыта, и условий его эффективного функционирования; 3) выявление основной функции, «идеи» опыта и теоретическое конструирование реализующей её педагогической системы; 4) определение совокупности условий, обеспечивающих эффективное использование опыта, и оформление материалов обобщения в виде нормативной документации.

Внедрение передового педагогического опыта — использование основных его показателей в массовой практике образовательного учреждения. Центральным звеном внедрения передового педагогического опыта определено непрерывное повышение квалификации педагогических кадров, включающее их самообразование и участие в деятельности методических объединений.

Установлено, что внедрение передового опыта — сложная социально-педагогическая структура, нуждающаяся в управлении. Важнейшим звеном управления является банк информации о передовом педагогическом опыте (автоматизированная информационно-поисковая система) и опирающаяся на него структура информационных обменов о передовом опыте педагогов. Процесс внедрения включает три этапа, для каждого из которых определены средства организации, научно-методического, информационного обеспечения.

Первый этап внедрения передового опыта — организационно-подготовительный, состоит в подготовке «проекта» опыта и в разработке методической документации для организаторов внедрения. Важнейшими компонентами этапа являются: методическое обеспечение опыта на основе современных технологий, форм и методов обучения; перечень условий эффективного использования опыта в практике; анализ возможностей применения опыта и его адресная направленность; перспективно-тематическое планирование учебных занятий.

Второй этап внедрения — преобразующий. Главное содержание этапа составляет реализация проекта внедрения опыта. Движущие силы процесса связаны с разрешением противоречия между достижениями передового опыта и сложившимися в массовой практике привычными формами педагогической деятельности. Акцент деятельности всех участников внедрения передового опыта переносится на совершенствование учебно-воспитательного процесса на основе практической реализации, присущей новому опыту педагогической технологии. Организаторы внедрения устанавливают соответствие складывающегося реального опыта и «нормативного» представления о нём, выясняют причины отклонения, корректируют ход внедрения, изучают результативность.

Решающим фактором внедрения опыта на данном этапе является изменение уровня компетентности методических и педагогических кадров. Для этого необходимы постоянные занятия в группе внедрения по специально разработанной программе.

На третьем этапе внедрения передового опыта осуществляется коррекция результатов и наблюдение за развитием формируемого опыта: проводится серия занятий, ана-

лизируется соответствие уроков основным положениям изучаемого опыта; изучается возможность взаимодействия с другими педагогами и «грамотность» построения воспитательного процесса.

На каждом этапе достигается определённый уровень обобщения опыта, характеризующий степень конкретности его изучения. В качестве таковых нами выделены уровни: а) описание начального эмпирического представления об опыте; б) абстрактно-функциональное обобщение фактов и элементов технологии; в) абстрактно-целостное обобщение изучаемой системы работы; г) конкретно-целостное обобщение «проект» для внедрения.

На основе изучения сущности процесса изучения и внедрения передового педагогического опыта была установлена его технологическая последовательность, которая включает следующие этапы: исследование, обобщение, презентация, изучение, внедрение, анализ результатов внедрения.

Определение последовательности и содержание этапов технологии изучения и внедрения передового педагогического опыта позволяет более рационально планировать работу методических служб, призванных обеспечить все составляющие данного процесса.

Можно отметить, что установленная технологическая последовательность носит циклический характер. В ходе внедрения педагогического опыта рождаются новые творческие идеи, подходы, технологии являющиеся результатом нового авторского опыта учителя, который после анализа, изучения и обобщения может быть рекомендован для использования в массовой практике образовательных учреждений различных уровней системы непрерывного образования.

#### Литература:

1. Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учебное пособие. — М.: Издательский центр «Академия», 2001. С. 186.
2. Джураев Р. Х. Структура функциональной деятельности преподавателя Вуза: научно-методическое пособие. — Т., 1996. С. 21.
3. Селевко Г. К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления. УВП. — М.: Школьные технологии, 2005. С. 203.

# МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

Международный научный журнал  
Выходит еженедельно

№ 19 (153) / 2017

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.  
Абдрасилов Т. К.  
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.  
Калдыбай К. К.  
Кенесов А. А.  
Коварда В. В.  
Комогорцев М. Г.  
Котляров А. В.  
Кузьмина В. М.  
Курпаяниди К. И.  
Кучерявенко С. А.  
Лескова Е. В.  
Макеева И. А.  
Матвиенко Е. В.  
Матроскина Т. В.  
Матусевич М. С.  
Мусаева У. А.  
Насимов М. О.  
Паридинова Б. Ж.  
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)  
Ешнев А. М. (Кыргызстан)  
Жолдошев С. Т. (Кыргызстан)  
Игисинов Н. С. (Казахстан)  
Кадыров К. Б. (Узбекистан)  
Кайгородов И. Б. (Бразилия)  
Каленский А. В. (Россия)  
Козырева О. А. (Россия)  
Колпак Е. П. (Россия)  
Курпаяниди К. И. (Узбекистан)  
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)  
Шуклина З. Н. (Россия)

**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., Майер О. 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](mailto:info@moluch.ru); <http://www.moluch.ru/>

**Учредитель и издатель:**

ООО «Издательство Молодой ученый»

ISSN 2072-0297

Подписано в печать 24.05.2017. Тираж 500 экз.

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