

ISSN 2072-0297

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



25 2020
ЧАСТЬ VI

16+

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 25 (315) / 2020

Издается с декабря 2008 г.

Выходит еженедельно

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Редакционная коллегия:

Ахметова Мария Николаевна, доктор педагогических наук
Абдрасилов Турганбай Курманбаевич, доктор философии (PhD) по философским наукам (Казахстан)
Жураев Хусниддин Олтинбоевич, доктор педагогических наук (Узбекистан)
Иванова Юлия Валентиновна, доктор философских наук
Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук
Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук
Лактионов Константин Станиславович, доктор биологических наук
Сараева Надежда Михайловна, доктор психологических наук
Авдеюк Оксана Алексеевна, кандидат технических наук
Айдаров Оразхан Турсункожаевич, кандидат географических наук (Казахстан)
Алиева Тарана Ибрагим кызы, кандидат химических наук (Азербайджан)
Ахметова Валерия Валерьевна, кандидат медицинских наук
Бердиев Эргаш Абдуллаевич, кандидат медицинских наук (Узбекистан)
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
Игнатова Мария Александровна, кандидат искусствоведения
Искаков Руслан Маратбекович, кандидат технических наук (Казахстан)
Кайгородов Иван Борисович, кандидат физико-математических наук (Бразилия)
Калдыбай Кайнар Калдыбайулы, доктор философии (PhD) по философским наукам (Казахстан)
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
Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)
Кузьмина Виолетта Михайловна, кандидат исторических наук, кандидат психологических наук
Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)
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 (Казахстан)
Паридинова Ботагоз Жаппаровна, магистр философии (Казахстан)
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
Султанова Дилшода Намозовна, кандидат архитектурных наук (Узбекистан)
Титова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук
Ткаченко Ирина Георгиевна, кандидат филологических наук
Федорова Мария Сергеевна, кандидат архитектуры
Фозилов Садриддин Файзуллаевич, кандидат химических наук (Узбекистан)
Яхина Асия Сергеевна, кандидат технических наук
Ячинова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук

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)
Буриев Хасан Чутбаевич, доктор биологических наук, профессор (Узбекистан)
Велковска Гена Цветкова, доктор экономических наук, доцент (Болгария)
Гайич Тамара, доктор экономических наук (Сербия)
Данатаров Агахан, кандидат технических наук (Туркменистан)
Данилов Александр Максимович, доктор технических наук, профессор (Россия)
Демидов Алексей Александрович, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Досманбетова Зейнегуль Рамазановна, доктор философии (PhD) по филологическим наукам (Казахстан)
Ешиев Абдыракман Молдоалиевич, доктор медицинских наук, доцент, зав. отделением (Кыргызстан)
Жолдошев Сапарбай Тезекбаевич, доктор медицинских наук, профессор (Кыргызстан)
Игисинов Нурбек Сагинбекович, доктор медицинских наук, профессор (Казахстан)
Кадыров Кутлуг-Бек Бекмурадович, кандидат педагогических наук, декан (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)
Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)
Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)
Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Кыят Эмине Лейла, доктор экономических наук (Турция)
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)
Федорова Мария Сергеевна, кандидат архитектуры (Россия)
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)

На обложке изображена *Зинаида Сергеевна Донец* (1928–2015), доктор биологических наук, профессор кафедры экологии и зоологии факультета биологии и экологии Ярославского государственного университета.

Зинаида Сергеевна окончила Киевский государственный университет. Тема ее дипломной работы — «Слизистые споровики (*Mucosporidia*) рыб реки Днепр»; тема кандидатской диссертации — «Слизистые споровики (*Mucosporidia*) пресноводных рыб УССР», а тема диссертации доктора биологических наук — «Микоспоридии бассейнов южных рек СССР: фауна, экология, эволюция и зоогеография». Она была сотрудником факультета биологии и экологии Ярославского государственного университета и вела работу по изучению фауны и экологии паразитов (преимущественно одноклеточных) рыб бассейна Волги. Зинаида Сергеевна — автор более 100 научных публикаций.

Сферой ее научно-исследовательских интересов всегда была паразитология, объектом интересов — микоспоридии (очень мелкие одноклеточные паразиты рыб). Без учета статей она является соавтором двух определителей, ставших классическими. Это «Определитель паразитов рыб Черного и Азовского морей» и «Определитель паразитов пресноводных рыб фауны СССР». Кроме того, она — один из авторов первой в истории мировой сводки о микоспоридах. Все книги были выпущены издательством «Наука».

В роли преподавателя «Зинаида Сергеевна была из тех немногих, кто умеет, что называется, выучивать. Ее лекционные объяснения были исчерпывающими. Ее вопросы на семинарах держали в напряжении, поскольку заставляли не пересказывать, а анализировать. Она великолепно «ставила руку» в практической работе — вскрытиях, изготовлении препаратов, микроскопировании, рисовании, описаниях. Уже в возрасте хорошо за шестьдесят она выезжала на европейский Север со своими студентами, чтобы обучить их не только полевой работе, но и организации экспедиционного быта. Учебно-полевая практика по зоологии беспозвоночных на биостанции ЯрГУ до сих пор проходит в установленном ею режиме», — вспоминает Михаил Ястребов, доктор биологических наук.

Еще он писал о ней: «А человеком она была чудесным. Внешне резковатая в манерах, Зинаида Сергеевна была добра к людям и не терпела лишь прохиндеев. Она умела войти в сложное положение студента или сотрудника и помочь, не ранжируя людей по степеням и званиям. Она была невероятно хлебосольной хозяйкой. За ее столом нередко собирались пестрые компании, где рядом оказывались знаменитый питерский или московский профессор и ярославский студент-троечник. И каждый уходил из ее дома не просто сытым и пьяным, но и с теплом в душе, которого она ни для кого не жалела».

Екатерина Осянина, ответственный редактор

СОДЕРЖАНИЕ

ГЕОГРАФИЯ

- Псьовская О. С.**
Развитие туристического потенциала города
Ялutorовска 363

ЭКОЛОГИЯ

- Аманов М. М.**
Оценка эффективности работы Балхаш-
Алакольского бассейнового совета 365
- Бейсеев А. О., Бидайык А. Н.**
Оценка загрязнения почв тяжелыми металлами
в зависимости от удаленности автодорог.....367

ПЕДАГОГИКА

- Абовян И. С.**
Литургическая грамотность как один
из аспектов профессионального образования
дирижёра-хормейстера. О литургическом
всеобуче для учащихся отделения «хоровое
дирижирование» 371
- Ажермачева З. Н., Волкова О. О.**
Система работы с графическими диктантами
на логопедических занятиях как коррекция
зрительно-моторной координации младших
школьников.....374
- Арутюнян А. Э.**
Разработка индивидуальных плакатов
в смешанной технике на тему «Экология»
в детской художественной школе 375
- Ашева О. Г., Дмитричкова С. П.**
Программа логопедического сопровождения
учащихся с нарушением письма и чтения
«Классные гласные»377
- Волбуева М. В., Фролова А. И.**
Проектная деятельность как метод развития
познавательной и речевой сферы
дошкольников с ОВЗ381

- Гончарова Л. А.**
Формирование коммуникативных способностей
детей через тесное взаимодействие
с природой..... 383
- Горностаев О. М., Горбачевская К. В.**
Задачи с параметрами в школьном курсе
математики..... 385
- Гусаева С. Б., Агаларова Р. И.**
Способы повышения мотивации при обучении
иностранному языку 388
- Dastenova F. A.**
Educational Characteristics of Module teaching
of English Learning 389
- Зубова А. С.**
Кансайский диалект в обучении студентов
языкового вуза391
- Киселёва Н. А., Плахина Е. А.**
Проблемный метод обучения на уроках
русского языка как способ формирования
интеллектуальных способностей обучающихся
(на примере изучения рода имени
существительного) 393
- Магомедова А. К., Агаларова Р. И.**
Роль киноискусства и видеоматериалов
в обучении иностранному языку..... 395
- Макова А. В.**
Психолого-педагогические условия адаптации
детей раннего возраста к ДОУ397
- Михель О. И., Белозёрова С. Ю.,
Кириллова М. Ю.**
Оценка физической подготовленности
обучающихся I–II ступени в выполнении
нормативов комплекса ГТО 399
- Назаренко Т. Г.**
Применение интерактивных тетрадей «скайсмарт»
по предметам области «обществознание»..... 402
- Окорочкова А. Д.**
К вопросу формирования культуры семейного
досуга в условиях любительской театральной
студии 404

Певнева Е. В. Геометрический материал как средство формирования логического мышления младших школьников в условиях реализации ФГОС НОО	406
Пересадин Н. М. Особенности реализации требований ФГОС 3++ при обучении дисциплине «Естественнонаучные методы судебно-экспертных исследований» по специальности 40.05.03 — судебная экспертиза (специализация — инженерно-технические экспертизы)	410
Петунин О. В., Асташова Т. А. Методологические подходы и требования к организации электронного обучения в вузе ..	413
Пипейкина А. А. Возможности использования межпредметных связей с иностранным языком на уроке литературы	417
Седова Д. А. Формирование графомоторного навыка у леворуких детей дошкольного возраста	420
Субботина А. А. Теоретическое обоснование проблемы исследования знаково-символической деятельности младших школьников с интеллектуальной недостаточностью	423
Суворов А. В. Педагогические методы профилактики девиантного поведения военнослужащих по контракту	424
Тихонова П. К. Обогащение речи младших школьников с задержкой психического развития природоведческой лексикой	426
Харахордина К. Н. Дифференцированный подход в работе по активизации речи неговорящих детей	428
Kholmiraeva S. R. Problems in speech development of preschool children	430
Ширшова Л. В. Особенности адаптации первоклассников к обучению в начальной школе	432

ГЕОГРАФИЯ

Развитие туристического потенциала города Ялуторовска

Псьовская Ольга Степановна, студент

Тюменский государственный университет

В статье рассмотрены особенности организации туризма в городе Ялуторовске и оценены перспективы развития туристической и рекреационной деятельности города.

Ключевые слова: туризм, исторический город, становление города.

Россия занимает одно из передовых мест в мире в сфере международного туризма, так, по количеству принятых иностранных туристов Россия входит в десятку лидеров в Европе. Доходы Российской Федерации в 2017 году от международного туризма составили 3,4% от ВВП страны. Богатое культурно-историческое наследие и природное разнообразие России определяет высокий потенциал роста туризма в стране.

Развитие туризма в малых городах имеет особую ценность, так как именно малые города обладают ценным историко-культурным наследием. Посещение малых городов открывает большие возможности для углубления познаний в истории, культуре, обычаях, духовных и религиозных ценностях городов России и её народа.

Город Ялуторовск расположен на юго-западе Тюменской области, является административным центром Ялуторовского района. Город находится на левом берегу реки Тобол в лесостепной зоне Западной Сибири. Через город проходят Транссибирская железнодорожная магистраль и автомобильная дорога федерального значения (Тюмень — Омск) [1].

Возникновение города Ялуторовска тесно связано с освоением русскими Сибири и походом дружины Ермака за Урал. Город Ялуторовск в виде деревянного острога был основан в 1659 году на левом высоком берегу реки Тобол, где ранее располагалось татарское городище Явлутур. Городище с XIV века находилось на старой Казанской дороге, которая обеспечивала связь татарских поселений Сибири и Урала с крупными торговыми центрами Средней Азии.

В работе было выделено 5 основных этапов развития города с помощью применения метода исторического среза и диахронического метода для связи исторических срезов и определения общих тенденций развития города за историческое время [2].

1659–1782 гг. Город-острог.

Ялуторовский острог был защищен деревянной стеной с тремя возвышавшимися проезжими сторожевыми башнями. С двух сторон острог огибала река Тобол, остальная

часть была окружена вырытыми рвами. Оборонная стена острога имела округлую форму.

1782 год — конец XIX века. Регулярный город.

В 1782 году указом императрицы Екатерины II Ялуторовску был присвоен статус уездного города Тобольского наместничества. В течение этого периода в самом городе и его окрестностях активно развивалась торговля, промыслы и ремесла, связанные с переработкой сельскохозяйственной продукции.

Конец XIX века — Революция 1917 года. «Золотой век» ялуторовского градостроительства.

Данный период примечателен тем, что на это время пришелся расцвет ялуторовского градостроительства: все памятники архитектуры, сохранившиеся в историческом центре города, были построены именно в этот период [3].

1921 — начало 1990-х — Индустриальный город.

Экономика города начала быстро развиваться после окончания гражданской войны. Развитие экономики привело к общему изменению облика города. Во время второй волны индустриализации произошло изменение и техническое переоснащение городской инфраструктуры, внутренняя реконструкция пространства города.

1990-е — настоящее время — Современный город.

В начале этого периода произошла стабилизация городского ареала, так как численность населения уже достаточно продолжительное время сохранялась на одинаковом уровне.

Ялуторовск славится богатой историей и является историческим городом, в свою очередь, это способствует развитию туризма, гостиничного и ресторанного бизнеса.

Декабристы, находившиеся в ссылке в Ялуторовске с 1829 по 1856 год, оставили неизгладимый след в истории и культуре города. В городе был открыт Ялуторовский музейный комплекс, который ранее назывался музей памяти декабристов. В настоящее время в музейный комплекс входит несколько музеев: историко-мемориальный, Краеведческий, Дом природы и музей «Торговые ряды». Историко-мемориальный музей включает в себя два дома декабристов

(М. И. Муравьева-Апостола и И. Д. Якушина), которые являются памятниками культуры федерального значения.

В 2000 году в бывшем купеческом особняке С. К. Воробейчикова открыли музей Дом природы, где представлен животный и растительный мир края. Музей интересен уникальным экологическим двором под открытым небом, на территории которого представлены различные экспозиции. В 2017 году еще один музей вошел в состав комплекса — «Торговые ряды», здание было открыто после реставрации. Это объект культурного наследия был построен в 1834 году. На сегодняшний день в музее организуются крупные выставочные проекты из фондов Тюменского музейно-просветительского объединения, отражающие историю и культуру сибирского края и России. Кроме того, музей поддерживает давнюю связь с потомками декабристов и сотрудничает с Московским отделением Российского общества «Наследие декабристов». Помимо организации постоянных экспозиций, Ялуторовский музейный комплекс активно участвует в событийных городских мероприятиях, региональных и российских туристских программах, что безусловно способствует привлечению новых туристов и в целом развитию туристической отрасли города.

Еще одной достопримечательностью города является «Ялуторовский острог», который был открыт в 2009 году в честь 350-летия города. Точную копию острога воссоздали на его историческом месте в масштабе 0,7 га. В Ялуторовском остроге проводятся экскурсии, кроме того, можно заказать обзорную экскурсию по исторической части города. Проводятся свадебные обряды по старым русским традициям, проводятся фотосессии в народном стиле и тематические квест-игры для детей, также организуются постоянные художественные выставки. В течение всего года на территории острога организуются событийные мероприятия.

Исторический центр города сосредоточен на Сретенской площади, которая расположена вблизи острога. Площадь обрамлена зданием торговых рядов, купеческим особняком 19 века и старым зданием банка.

Согласно программе комплексного развития социальной инфраструктуры города Ялуторовска, на 2017–2025 годы, планируется создание туристического комплекса

«Купеческий квартал» [1]. Осуществление этого проекта планируется на базе исторического центра города путем реставрации ряда купеческих домов в том числе дома, где родился известный российский меценат С. И. Мамонтов, домов и лавок знаменитых сибирских купцов: купца Нохрина, купцов Пантелеевых и Николаевского, купчихи Мясниковой, купчихи Гусевой, врача Серых. Кроме туристского и музейного назначения, планируется их использование под кафе, рестораны и малые гостиницы. Создание «Купеческого квартала» даст толчок развитию не только туристского, но и гостиничного и ресторанного бизнеса.

Данная программа развития также предполагает реализацию музейного проекта «Дворянская усадьба» путем формирования элементов дворянской усадьбы в стиле XIX века на территории, примыкающей к домам декабристов М. И. Муравьева — Апостола и И. Д. Якушина. Расширение экспозиционного пространства историко-мемориального музея произошло за счет присоединения усадьбы И. Ю. Озолина, на территории которой и предполагается формирование дворянской усадьбы. Реализация этих проектов позволит сформировать полноценную историко-культурную зону, которая будет включать в себя памятники истории и архитектуры, сохранившиеся в городе.

Зона отдыха также может увеличиться за счет очистки озера Бабановское и формирования пешеходной зоны и набережной. В настоящее время это озеро, находящееся в черте города рядом с санаторием «Светлый», замусорено из-за многолетней деятельности лесозавода, который перестал функционировать в конце прошлого века. Реализация проекта поспособствует увеличению видов активного отдыха для горожан и туристов и улучшению экологической обстановки вблизи озера.

Осуществление данных проектов позволит в полной мере раскрыть туристический потенциал города, так как у туристов появится возможность окунуться в историческое прошлое города, поучаствовать в различных народных забавах, попробовать местные традиционные блюда и примерить наряды. Кроме того, открытие новых гостиниц и ресторанов решит проблему нехватки инфраструктуры для обслуживания туристов.

Литература:

1. Город Ялуторовск Тюменской области. Официальный сайт. — Режим доступа: <https://yalutorovsk.admtymen.ru/> (дата обращения: 05.04.2020).
2. Жекулин В. С. Историческая география. Предмет и методы. — Л.: «Наука», 1982. — С. 84.
3. Историческая энциклопедия Сибири. Т. 3: Историческая энциклопедия Сибири С — Я / Отв. ред. В. И. Клименко, — Новосибирск: Издательский дом «Историческое наследие Сибири», 2009. — 784 с.

ЭКОЛОГИЯ

Оценка эффективности работы Балхаш-Алакольского бассейнового совета

Аманов Мейлис Мерданович, студент магистратуры

Казахстанско-Немецкий университет (г. Алматы, Казахстан)

В статье автор определяет эффективность работы Балхаш-Алакольского бассейнового совета.

Ключевые слова: управление водными ресурсами, экология, водопользование, бассейновая инспекция.

Балхаш-Алакольский бассейновый совет был создан в 2005 году в соответствии со статьей 43 Водного кодекса Казахстана с целью охраны окружающей среды и водных ресурсов на территории бассейна. Бассейн занимает территорию в 415 тыс. кв. км на юго-востоке Казахстана и северо-западе Китая. В Балхаш-Алакольском регионе экологическая ситуация близка к критической: связано это с нестабильностью уровня озера Балхаш, неэффективным водопользованием и другими факторами.

Эффективна ли работа Балхаш-Алакольского бассейна?

Гипотезой данного исследования является недостаточная эффективность работы бассейнового совета.

Целью работы является оценка эффективности работы Балхаш-Алакольского бассейнового совета.

Для достижения поставленной цели необходимо выполнить следующие задачи:

- изучить проводимые бассейновым советом работы и применяемые методики, разработанные в ходе предыдущих заседаний бассейнового совета.

- провести анализ эффективности внедрения разработанных методик и применения их.

Методология исследования заключается в следующем:

- обзор информационных источников;
- сбор данных;
- проведение анализа на основе полученных данных.

1. Работы и применяемые методики, разработанные в ходе предыдущих заседаний бассейнового совета Балхаш-Алакольский.

Бассейновый совет Балхаш-Алакольский — это консультативно-совещательный орган, и в штат бассейнового совета входят уполномоченные государственные лица, представители водопользователей, эксперты в водной сфере и руководители крупных предприятий. [1]

На первом заседании бассейнового совета был составлен план проекта на следующий год. Одним из основных планов проекта являлось установление водоохранных зон и полос на территории бассейновых объектов. [1]

Таблица 1. Фактическая нагрузка на 1-го гос. инспектора по водохранилищам [2]

Характеристики водохранилищ	Единица измерения	Общее количество	Численность инспекторов в БАБИ	Фактическая нагрузка на 1 госинспектор БАБИ
Наличие водохранилищ, всего	шт	48		3
В том числе:				
— менее 1млн м ³	шт	29	18	2
— от 1 млн м ³ до 10 млн м ³	шт	14		1
— более 10 млн м ³	шт	5		0.3
Источник. Проблемы в области управления водными ресурсами и рекомендации «Повышение эффективности управления речными бассейнами» 2017. Астана				

Балхаш-Алакольский совет состоит из 25 сотрудников, которые наделены миссиями государственных инспекторов. В Балхаш-Алакольском бассейне находится 31 административная единица. В городе Алматы 7 административных районов. Если систематически распределить, то на одного

государственного инспектора приходится 1 административный район, 0,5 городских и 30 сельских поселений. С одной стороны, нагрузка небольшая на одного инспектора, тем не менее, некоторые анализы показывают, что Балхаш-Алакольская бассейновая инспекция, не способна опера-

тивно управлять водными ресурсами и охраной водных объектов. Водосборная площадь Балхаш — Алакольского бассейна составляет 400 тыс. км². Согласно этим данным, на контроле у одного госинспектора содержится 14285 км² территории бассейна. [2]

Балхаш-Алакольская бассейновая инспекция разрабатывает в среднем около 560 рабочих материалов в год. Наряду с этим 6 госинспекторов заняты выполнением экспертиз и предоставлением согласований. Более того, Балхаш-Алакольская бассейновая инспекция в год разбирает 460 материалов по выдаче разрешений на специальное водопользование. При выдаче лицензий работают 4 госинспектора. В то же время одному инспектору приходится рассмотреть и выдать 115 разрешений. В связи с этим, контрольно-инспекционной работой занимаются всего 18 государственных инспекторов. [2]

Кроме проектного плана, согласно со статьей 42 Водного кодекса РК заключаются Бассейновые соглашения. Соглашения между Бассейновыми инспекциями и органами административно-территориальной власти являются нормативно-правовым документом. Соглашения включают в себя взаимные обязательства Сторон по объединению сил и ресурсов, для организации водоохраных мероприятий. [3]

В рамках соглашения рассчитываются системное решение следующих вопросов:

- улучшение водных объектов от загрязнения;
- возмещение и предотвращение вреда, нанесенного объектам экономики, жизни и здоровью граждан в случае экологических нарушений на водных объектах;
- разработка и выполнение целевых программ по предоставлению охраны водных объектов и оптимальному использованию водных ресурсов;
- создание и обеспечение деятельности системы мониторинга водных объектов; установление контроля количества и качества воды в граничных линиях. [3]

На 25-м заседании Балхаш-Алакольского бассейнового совета, прошедшего 29-го ноября 2017-го года, обсуждался проект «Закон о безопасности гидротехнических сооружений». На заседании выступил представитель Каскада ГЭС Равиль Сайфутдинов, с докладом о статусе Большого Алматинского озера (БАО). Он упомянул, что на БАО и прилегающих к нему площадях должны соблюдаться правила санитарной охраны водозабора и водоснабжения пригодного для питья. Также он говорил о необходимости защиты гидротехнических сооружений, от варварства и терактов. Однако с неконтролируемым притоком автотуристов, достичь требуемого результата безопасности очень трудно. Председатель Каскад ГЭС обратился в Бассейновый Совет за помощью, придать району БАО статуса режимной зоны, с установлением запрета на въезд неслужебных автомашин и посторонних лиц. Члены бассейнового совета приняли одобрением доклад Каскада ГЭС. В конце заседания, при подведении итогов было принято решение о выносе на государственный уровень дела по приданию Большому Алматинскому озеру статуса стра-

тегического эко-объекта, с предложенными Каскадом ГЭС мерами для сохранения природы. [4]

2. Анализ эффективности внедрения разработанных методик и применения их.

На втором заседании Балхаш-Алакольского совета, акимат города Алматы сообщил о внедрении регулятора «Об установлении водоохраных зон и полос поверхностных водных объектов в административных границах города Алматы» и правила их хозяйственного использования. [1] Это указывает на отсутствие бездействия членов бассейнового совета, и оперативного реагирования на поставленные задачи. Что в данном случае можно использовать как показатель эффективности работы бассейнового совета.

План проект по установлении водоохраных зон и полос на бассейновых территориях, помогает избежать от загрязнения и истощения водных объектов. Такой метод проекта уменьшает разрушительное влияние на водные объекты и помогает сохранить экосистему.

Однако, согласно данным, Бассейновая инспекция не полностью может обеспечивать себя транспортом, в связи с плохим финансированием. В данном случае как видно из источников, недостаток эффективности в некоторых случаях объясняется не столько отсутствием усилий в работе членов бассейнового совета и инспекторов, сколько в сопутствующих проблемах, не зависящих от них. Более того, недостаток отведённых денег напрямую влияет на командировочные затраты для выполнения контрольно-инспекционной обязанностей, что опять же влияет на эффективность работы инспекции. [2]

В Балхаш-Алакольском бассейне находится 48 водохранилищ. Согласно тому, что 6 госинспекторов постоянно заняты выдачей соглашений, над контролем водохранилищ могут работать 18 госинспекторов. В связи с этим на одного госинспектора приходится в среднем 3 водохранилища. С одной стороны, может показаться, что это небольшая территория, за которой можно следить и работать на ней оперативно реагируя на возникающие проблемы, но с другой стороны, у инспекторов имеется другая «бумажная» работа, что также занимает время, и увеличивающийся объём работ накладывающийся на проведение инспекционных мероприятий и контроля над территориями.

Бассейновые соглашения между государственными органами, Бассейновыми инспекциями и водопользователями показывают бассейновый совет как новая часть водного законодательства. Соглашения, которые были приведены некоторые реализуются, а некоторые еще в процессе выполнения. Несмотря на это, соглашения дают важный институциональный принцип для согласования усилий органов управления водными ресурсами.

Так как бассейновый совет Балхаш-Алакольский является консультативно-совещательным органом, члены совета не могут применять вынесенные решение без обсуждения на правительственном уровне. Примером для этого может быть статус БАО (Большое Алматинское озеро), который был упомянут выше. Даже если члены совета одоб-

рят доклад, без решения правительства они не могут принять закон о статусе режимной зоны БАО.

Заключение

Применяемые методы работы Балхаш-Алакольского совета достаточно удовлетворительны. Однако, существуют факторы влияющие на эффективность работы инспекторов. Эти факторы такие как штат инспекторов, реализация рекомендованных соглашений и принятия решений на политическом уровне, должны быть пересмотрены.

Несмотря на значительное увеличение отчетности сотрудников Бассейновых инспекций, штат численности бассейновых инспекций остался без изменения, и это конечно отражается на качестве и эффективности работников БАБИ.

В целом можно сказать, что бассейновый совет работает, и работает достаточно хорошо. Конечно, эффективность работы бассейнового совета могла быть большей, будь тут лучшее финансирование, и при условии введения ответственности должностных лиц, что сделало бы работу бассейнового совета не просто собранием для добровольного обсуждения, а эффективным инструментом для управления водными ресурсами, так как статус консультативного органа не дает никаких полномочий и рычагов для управления на политическом уровне.

Таким образом гипотеза исследования не подтвердилась ввиду того, что поставленные задачи в большинстве своем рассматриваются и выполняются.

Литература:

1. Опыт планирования работы Балхаш-Алакольского Бассейнового совета, проблемы и пути их решения. Текст: электронный // CAWATER-info: [сайт]. — URL: http://www.cawater-info.net/bk/water_law/pdf/tleulesova_ru.pdf (дата обращения: 05.05.2020).
2. О. Смит. Повышение эффективности управления речными бассейнами / О. Смит. — Астана: Unese, 2017. — 34 с. — Текст: непосредственный.
3. Есполов, Т. И., Тлеулесова А. И. Интегрированное управление водными ресурсами Балкаш — Алакольского бассейна / Т. И. Есполов, Тлеулесова А. — Алматы:, 2011. — 52 с. — Текст: непосредственный.
4. Участие АО «АЛЭС» в 25-м юбилейном заседании Балхаш-Алакольского Бассейнового Совета. Текст: электронный // АЛЭС: [сайт]. — URL: <http://www.ales.kz/ru/novosti-kompanii/85-2015-god-3/813-uchastie-ao-ales-v-25-m-yubilejnom-zasedanii-balkhash-alakolskogo-bassejnovo-soveta> (дата обращения: 05.05.2020).

Оценка загрязнения почв тяжелыми металлами в зависимости от удаленности автодорог

Бейсеев Алмас Оспанович, старший преподаватель;

Бидайык Айбек Нурланулы, студент магистратуры

Казахский национальный университет имени Аль-Фараби (г. Алматы, Казахстан)

Почва является наиболее объективным и стабильным индикатором антропогенного загрязнения, в отличие от воздуха и воды. Почва может отражать более точный уровень загрязняющих веществ и их распределение. В статье рассмотрены закономерности содержания подвижных форм тяжелых металлов на различном расстоянии от автомагистрали в сравнении с ПДК. Показано, что верхний слой почв, прилегающих к автомагистрали, загрязнен тяжелыми металлами в количествах близких и превышающих предельно допустимые концентрации, что указывает на негативное влияние выбросов автомобильного транспорта.

Ключевые слова: почвенный покров, загрязнение почв, тяжелые металлы, цинк.

Загрязнение почвенного покрова в крупных городах является одной из основных проблем охраны окружающей среды. Почва является наиболее объективным и стабильным индикатором антропогенного загрязнения, в отличие от воздуха и воды [1]. Почва может отражать более точный уровень загрязняющих веществ и их распределение. Одним из сильнейших по действию и наиболее распространенным химическим загрязнителем являются тяжелые металлы [2, 3].

Транспортный комплекс в настоящее время является одним из мощных источников загрязнения окружающей среды. Наибольший вклад в загрязнения города Алматы вносит автотранспорт, выбросы которого составляют более 80% [4, 5].

Так статистические данные Казгидромета о состоянии окружающей среды показывают увеличение выбросов в атмосферу загрязняющих веществ от передвижных источников по сравнению с предыдущими годами [6]. Это связано,

с одной стороны, с увеличением количества транспортных средств в городе, с другой, говорит о необходимости более тщательно контролировать их техническое состояние. Так по данным комитета по статистике МНЭ РК общий объем легковых автомобилей в городе составляет 456 966 штук (весна 2017г), при этом автомобили в возрасте старше 10 лет составили 60% от общего объема автопарка страны [7].

Такой рост автотранспорта, в городе провоцирует пробки, стоя в которых автомобили резко увеличивают выброс в атмосферный воздух загрязняющих веществ, что в свою очередь приводит к увеличению выбросов в атмосферу различных тяжелых металлов и тем самым к ухудшению качества почв [8,9].

В связи с этим возникла необходимость оценить состояние проблемы загрязнения почвенного покрова в крупнейшем городе Казахстана, который развивается особенно стремительно.

Целью данного исследования является оценка уровня загрязнения почв города Алматы, в зависимости от места расположения от основных дорог. При этом были поставлены задачи, сравнить различные территории на содержания тяжелых металлов и определить среднее содержание в верхнем 10 см слое почвы.

Материалы и методы исследования

Объектом исследования является состояние загрязнения почв города Алматы. Основными методами исследования выбраны физико-статистический, сравнительно-аналитический, математическая обработка эмпирических данных.

В качестве исходных данных использовались материалы по загрязнению почв городов Казахстана за 2013–2015гг и 2017–2018гг [6].

Результаты исследования

В зависимости от загруженности участка улицы разными видами автотранспорта, расположения промышленных предприятий, источников теплосети, магистральных улиц, рельефа территории и т. д., выделены стационарные точки наблюдения города. Представленные пункты являются центром мониторинга загрязнения природной среды: парковая зона КазНУ; АХБК; проспект Абая и проспект Сейфулина (автомагистраль); ВАЗ; роца Баумана; Аэропорт; мкр-н Дорожник.

Необходимо отметить, что к числу приоритетных загрязнителей атмосферы, поступающих в городскую среду с отработавшими газами автомобилей, относится свинец. Как правило его добавляют в низкокачественный бензин для повышения качества, а как известно тетраэтил (метил) свинец представляет опасность для здоровья человека. Такой бензин называют «этилированным», в других странах его точное название leaded gasoline (бензин, содержащий свинец) [10,11].

По различным оценкам в результате сжигания жидкого топлива в атмосферу выбрасывается от 180 до 260 тысяч тонн свинцовых частиц, а этот показатель намного превосходит естественное поступление свинца, например при извержении вулканов.

Такой высокоактивный свинец хорошо «впитывается» в почву вдоль основных дорог, попадая в дальнейшем в растения [8].

Рассмотрим, какова закономерность распространения свинца по районам города Алматы [12], за период с 2013–2015 гг (рис. 1).

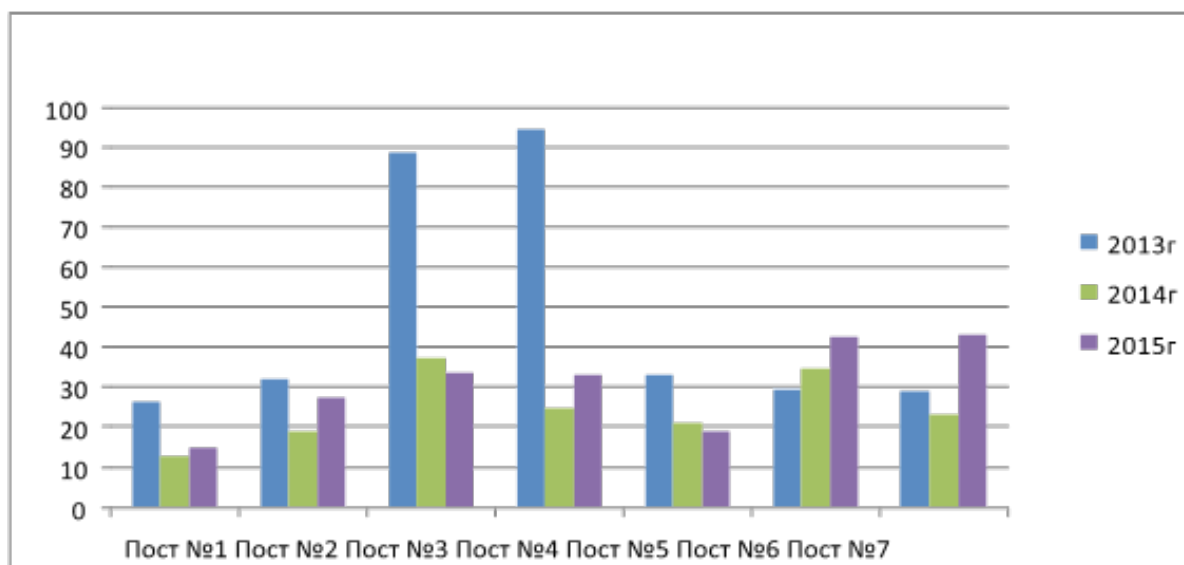


Рис. 1. Содержания свинца (в мг/кг) в различных регионах города за 2013–2015 гг.

Так из рисунка 1 видно, что в 2013г на всех постах уровень содержания свинца в почвах выше по сравнению с 2014 и 2015 гг. Исключение составляет посты № 6 и 7, где уровень свинца, наоборот, с каждым годом растет.

Поскольку главным источником свинца, является автотранспорт, работающий на бензине, то наиболее высокий уровень загрязнения приходится на посты под номером 3 и 4 [12].

При дальнейшем изучении содержания тяжелых металлов в отобранных образцах почвы, прилегающей вдоль автомагистралей, показало следующие концентрации (рис. 2, 3).

Так как наиболее загрязненными оказались посты № 3 и 4, было интересно проследить изменение концентрации цинка, свинца и меди в почвенных образцах непосредственно от дороги и на расстоянии 50 и 100 метров.

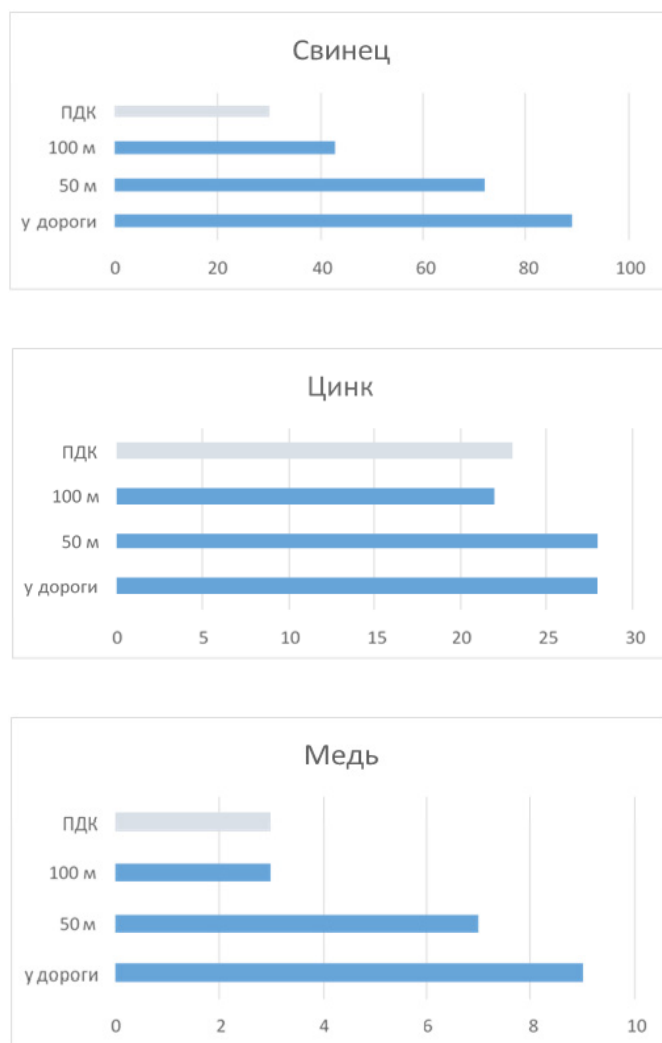


Рис. 2. Содержание подвижных форм тяжелых металлов на различном расстоянии от автомагистрали в сравнении с ПДК на посту № 3

В результате полученных данных выявлено, что содержание тяжелых металлов в отобранных образцах почвы, очень высоко и находится выше допустимых концентраций.

Литература:

1. Алексеев Ю. В. Тяжелые металлы в почвах и растениях. Л.: Агропром-издат, 1987. 142с
2. Бычинский В. А. Экологическая геохимия: тяжелые металлы в почвах в зоне влияния промышленного города / В. А. Бычинский, Н. В. Вашукевич. — Иркутск: Изд-во Иркутского Государственного университета, 2009. — 160 с.
3. Добровольский Г. В., Никитин Е. Д. Экология почв. Учение об экологических функциях почв. — М: МГУ, 2006. — 268 с.

Так количество свинца у дороги в точке 3 и 4 превышало ПДК почти в 3 раза, с последующим понижением до 42 мг/кг. Изменение концентраций содержания свинца мало изменяется в зависимости от времени года, так как главный его источник автотранспорт [13].

Если обратиться к цинку, то его содержание в почвах несколько ниже и на расстоянии 100 м от дороги практически не превышает ПДК. Загрязнение почв таким тяжелым металлом как медь, также вызывает опасение, при ПДК со значение 3, концентрация меди может достигать до 9 мг/кг.

Кроме того, если сравнивать посты на точках 3 и 4, то можно наблюдать разницу в концентрации тяжёлых металлов и их степени содержания в зависимости от удаления автодороги. Так пост № 3 находится в центре города на пересечении улиц Сейфулина и Абая, где в течение суток проходит огромный поток автомашин. Поэтому и концентрации всех исследуемых тяжёлых металлов значительно выше. Но при удалении от дороги на расстояние 50 и 100 м, наблюдается последовательное снижение данных загрязнителей. На посту № 4, который находится в районе ВАЗа, концентрации всех исследуемых ТМ значительно ниже, но при удалении от дороги на расстояние 50 метров, не происходит значительного снижения, а в некоторых случаях как с цинком и свинцом наблюдается незначительное повышение. Скорее всего это связано с тем, что пост № 4 находится в нижней части города, где тяжёлые металлы с тальми водами смываются в более низкие участки от магистрали. Известно, что подвижные формы тяжелых металлов быстро мигрируют и хорошо переносятся поверхностными водами [14–15].

Заключение

Присутствие в почвах высоких концентраций тяжелых металлов ярко отражает степень техногенного загрязнения урбанизированной территории. Проведенные исследования показали, что верхний слой почвы, находящийся ближе к автодорогам, загрязнен тяжелыми металлами, которые превышает предельно допустимые концентрации.

Самыми загрязненными районами, ПДК которых превышает допустимые нормы, являются регион ВАЗа, и перекресток улиц Абая и Сейфулина, где наблюдается высокая проходимость автотранспорта.

В результате исследования выявлена определенная закономерность в распределении тяжелых металлов в зависимости от расстояния до источника загрязнения. Так концентрации некоторых ТМ на посту № 4, несколько повысились при удалении от дороги в отличии от поста № 3, где идет закономерное снижение концентраций.

4. Комплексная программа по снижению загрязнения окружающей среды города Алматы на 2009–2018 годы.: Утверждена Решением XVII-й сессии Маслихата города Алматы IV-го созыва от 24.04.2009. № 187. — Алматы, 2009.
5. Статистический сборник // Транспорт и связь в Республике Казахстан за 2006–2010 гг. — Астана, 2011.
6. Информационный бюллетень о состоянии окружающей среды Республики Казахстан за 2013–2015 г // Министерство охраны окружающей среды Республики Казахстан, Казгидромет. — Алматы, 2013–2015.
7. Комитет по статистике МНЭ РК https://zero.kz/catalog/64741_sait-komiteta-po-statistike-mne-rk
8. Давыдова С. Л., Тагасов В. И. Нефть и нефтепродукты в окружающей среде: Учеб. пособие. М.: Изд-во РУДН, 2004. 163 с.
9. Кочеткова К. В., Фаизов Р. Р., Коровина Е. В., Давыдова О. А., Гусева И. Т. Эколого-химические аспекты техногенного воздействия на почвенный покров урбанизированных территорий // сборник материалов 50-й научно-технической конференции «Вузовская наука в современных условиях». — Ульяновск: УлГТУ, 2016. — В 3 ч. Ч.3. — С 11–13.
10. [10]. Сотникова М. В. Анализ и прогнозирование выбросов загрязняющих веществ в атмосферу от автотранспортного комплекса // Экология и промышленность России. 2008. Июль. С. 29–31.
11. [11]. Xiuxia Li Distribution of the heavy metal in urban soils // Journal of Chemical and Pharmaceutical Research, 2014, 6 (6):2260–2263
12. [12]. Даулбаева А. Н. Динамика распределение свинца в почвах города Алматы // Вестник КазННТУ. 2016. № 6 (118) С. 400–403
13. Chen, T. et. al. (2005) Assessment of heavy metal pollution in surface soils of urban parks in Beijing, China. Chemosphere, 60, 542–551.
14. Rizo, O. D. et al. (2011) Assessment of heavy metal pollution in urban soils of Havana city, Cuba. Bulletin of Environmental Contamination and Toxicology, 87, 414–419. Doi: 10.1007/s00128-011-0378-9
15. Manta, D. S. et al. (2002) Heavy metals in urban soils: a case study from the city of Palermo (Sicily), Italy. Science of the Total Environment, 300, 229–243

ПЕДАГОГИКА

Литургическая грамотность как один из аспектов профессионального образования дирижёра-хормейстера. О литургическом всеобуче для учащихся отделения «хоровое дирижирование»

Абовян Ирина Сергеевна, преподаватель хоровых дисциплин
Колледж русской культуры имени А. С. Знаменского г. Сургута

Для того чтобы размышлять о христианских началах в музыкальном наследии композиторов, обращающихся в своём творчестве к вокально-хоровым жанрам, необходимо взглянуть на музыку, как на одну из областей культуры человечества и увидеть в чём состоит главный смысл и сверхзадача понятия «культура». В настоящее время насчитывается более 500 толкований этого термина. В основе большинства из них лежит представление о культуре, как о явлении, связанном с человеческой деятельностью: человек создаёт, сохраняет и распространяет культурные ценности. Таким образом, культура рассматривается как продукт творческого труда человека, как воплощение его идей во всех областях жизни и деятельности.

Известно, что само слово «культура» (cultura) пришло к нам из латыни и буквально оно переводится как возделывание земли, воспитание, образование, развитие. Таким неоднозначным оно было изначально, ещё до того, как его заимствовали все европейские народы. Это слово непосредственно связано с другим словом — cultus, что означает «почитание Бога, культ». Но первоначально под культурой подразумевалась именно обработка земли, уход за ней, чтобы она стала пригодной для удовлетворения потребностей человека в пище, одежде, лекарствах и т. п. С глубокой древности человек пытался постичь тайны бытия и наряду с материальным своим существованием обнаруживал бытие духовное. Он стремился осуществить связь между этими формами бытия, особенно в жизненно важных сферах, таких как земледелие. Человек понимал тщетность только лишь человеческих усилий в этом сложном и значимом деле, результаты которого зависели от очень многих условий и обстоятельств. Поэтому обработке земли, посеву, сбору урожая всегда предшествовали определённые религиозные обряды, культовые действия, которые были направлены к высшим силам за помощью.

Со временем слово культура распространилось на все сферы человеческой деятельности (образование, искусство, общение) и стало употребляться в более широком смысле — «облагораживать, развивать, образовывать, воспитывать».

Известно, что эллины видели своё главное отличие от варваров именно в воспитанности. В позднеримский и средневековый периоды культура так же связывалась с признаками личного совершенствования.

В научный обиход слово «культура» вошло во второй половине 18 века, в эпоху просвещения, и, с точки зрения французских просветителей означало разумность в устройении жизни. В дальнейшем понятие культуры стало ещё более широким, и культуру стали разделять на духовную и материальную. Но, тем не менее, в жизни человека и общества духовная и материальная культура всегда были и до настоящего времени являются неразрывно связанными. Ведь вся материальная сфера жизни человека — это плод его духовного развития.

История не знает человеческих культур или народов, не имеющих никаких религиозных представлений. Более того, напротив, всё лучшее на протяжении тысячелетий люди посвящали Богу. По словам профессора московской духовной академии диакона Андрея Кураева: «В самом общем смысле культура это мир, созданный человеком для того, чтобы преодолеть несовместимость собственной греховной природы и духа». Это мир искусственный, отсюда и появляется искусство, как воспоминание о потерянном рае, т. к. только в раю тварный человеческий дух и природа находились в естественной гармонии друг с другом. Таким образом, можно сказать, что культура возникает как последствие грехопадения». То есть, как говорит А. Кураев, «...культура создает вторичный мир, мир символов, с помощью которых человек очеловечивает тот мир, в который он вверг себя грехом». А культурное творчество, по его словам, это «создание системы образов для частичного постижения первичной реальности (т. е. самого Бога)». [1]. Другими словами, можно сказать, что кроме мистического, т. е. «прямого» откровения о мире духовном, человек имеет возможность ещё и посредством символов и образов получать познания о духовном плане бытия. Хотя последний способ, с точки зрения богословия — несовершенный и является следствием грехопадения человека, в резуль-

тате которого прямое и непосредственное общение с Богом было утеряно.

Если обратиться к христианству, то можно увидеть, что именно из взаимосвязи материального и духовного берёт своё начало грандиозный вклад христианства в мировую культуру, благодаря которому культурологи с полным основанием употребляют словосочетание «христианская культура». По мнению всё того же Андрея Кураева, среди всех религиозных конфессий можно назвать только лишь католичество и православие, вследствие влияния которых были созданы культурные традиции, глубоко вошедшие не только в быт народов, но и в величайшие произведения искусства.

Нельзя рассматривать культуру России вне знания основ православного мировоззрения. И вполне очевидно, что познания в области классической русской литературы, живописи, музыки у человека знакомого с православным мировоззрением гораздо более глубокие, чем у светского человека. Носители церковной традиции намного лучше осведомлены о тех идеях и представлениях, которые вдохновляли выдающихся деятелей культуры при создании тех или иных произведений. Атеистическая идеология и определённые штампы, наработанные за 70-летний период атеизма, в рассмотрении произведений классиков не дают возможности до конца понять огромный смысловой пласт, лежащий в основе произведений культуры и искусства. Пространство аллюзий, намеков, ссылок, полемические и апологетические обращения к Библии, смысл библейских сюжетов и притч — все это, к сожалению, проходит мимо тех, кто в силу определённых обстоятельств абсолютно оторван от религии.

Таким образом, один из выводов заключается в том, что человек не может в полной мере считать себя культурным и образованным, если он не в состоянии ориентироваться в основах религии, под влиянием которой сформировалась мировая Европейская культура. Этой религией является христианство, а для России — православие. Именно в католическом и православном христианстве мы обнаруживаем глубокую взаимную востребованность и заинтересованность христианства и культуры. [2].

В этом смысле, направленность учебного заведения Колледж русской культуры им. А. С. Знаменского на изучение основ православия в курсе таких дисциплин как «Основы православия», «Литургика», есть не что иное, как стремление восстановить утраченную связь отдельного человека и общества в целом с церковью и с её культурой. Это стремление возродить раздробленное и обворованное сознание и вернуть ему утраченную цельность, благодаря которой восприятие всей наработанной человечеством культуры будет свободным и естественным, а культурная сокровищница, имеющаяся в распоряжении человечества — доступной. Модель образования дирижёра-хормейстера зиждется на уверенности в том, что нельзя полноценно изучить европейскую культуру, не зная Библии. Из этого источника черпали сюжеты, мысли и образы художники и пи-

сатели, философы и композиторы на протяжении многих сотен лет. Вечные темы — проблемы добра и зла, смысла жизни, смысла любви и страдания — в большинстве случаев развивались на материале библейских сюжетов с библейскими персонажами. Их принимали или не принимали, переосмысливали, углубляли, делали более тонкими и символичными или огрубляли и примитивизировали, но так или иначе ими жили.

Огромный перечень сочинений, основанный на библейско-евангельских образах и сюжетах, оставленный потомкам русскими и европейскими композиторами, является живым свидетельством взаимосвязи музыкальной культуры и христианской религии. Таковы оратории И. С. Баха с «говорящими» названиями: «Рождественская» (1734), «Пасхальная» (1734–36), «Вознесение» (1735); «Страсти по Иоанну» (1724), «Страсти по Матфею» (1727), «Магнификат» (1723, 1730), «Месса си минор» (1749) и др., или, к примеру, Г. Ф. Генделя: «Израиль в Египте» (1739), «Иосиф и его братья» (1744), «Саул» (1739), «Самсон» (1743), «Вальтасар» (1745), «Иуда Маккавей» (1747), «Иисус Навин» (1748), «Соломон» (1948), «Эсфирь» (1720–1732), «Мессия» (1742), «Воскресенье» (1708), «За грехи мира сего пострадавший и умерший Христос» (1716), «Страсти по Евангелию от Иоанна» (1705) и др. В русской музыке, равно как и в зарубежной так же находим множество тому подтверждений. Например, оратории **А. Г. Рубинштейна**: «Потерянный рай» (1856), «Вавилонское столпотворение» (1869), «Моисей» (1892), «Христос» (1893), его же оперы «Маккавей» (1875), «Демон» (1875), произведения для хора М. П. Мусоргского «Иисус Навин» (1877), «Поражение Сеннахериба», «Царь Саул» (1867).

Упомянутые опусы великих композиторов — это лишь малая часть мирового музыкального наследия, генетически связанного с религиозным видением мира и созданного на библейской основе.

Но важно не забывать ещё и о том, что существует огромный пласт музыки, напрямую не связанный с духовными текстами и сюжетами, но, тем не менее, порождённый религиозно-философскими взглядами и духовно-нравственными началами в человеке. И если брать во внимание ещё и такого рода музыкально-культурное наследие, то можно увидеть, что большая часть классической музыки (прежде всего, конечно же, вокально-хоровой, как прямо выражающей своё содержание через слово и литературный текст) — уходит корнями в религию.

Величайшие творения очень многих композиторов невозможно по-настоящему понять и воспринять в отрыве от религиозного мировоззрения авторов.

Несколько таких примеров.

Опера П. И. Чайковского «Иоланта», которая целиком наполнена христианским содержанием и где нет ни одного отрицательного персонажа. В основании этой оперы лежит сакральная мысль о человеческом Преображении, о Божественном Прозрении и просвещении «во тме сидящих». В советское время этот религиозный смысл противоречил

атеистическому мировоззрению, и поэтому либретто было изменено. В результате опера потеряла свой истинный драматизм: рассуждения о Божественном Свете, о духовном прозрении сменились банальным разговором о необходимости физиологического зрения. Такой взгляд на великое творение Чайковского в корне искажал его суть и обесценивал творческий замысел композитора.

Кантата П. И. Чайковского «Москва» — повествование о татарском иге, о борьбе за освобождение от него, о собирании земли русской. В завершении кантаты прямое обращением к помазаннику Божию — царю, с призывом объединить под своей рукой все православные страны. В финале можно слышать торжественное величание государя, государыни, наследника и всех их верных слуг. Но истинный смысл и музыки и текста гораздо глубже. Здесь отражён весь пафос религиозного, Божественного Домостроительства. Москва трактуется как великая православная империя, руководимая Богом через Царя, как Третий и последний Рим.

В советское время по идеологическим соображениям подлинный текст Майкова был пересочинён, исчезло упоминание о Боге и Государе. Ведь эти имена тщательно вымарывались, вплоть до того, что в детских книжках с баснями И. А. Крылова можно было встретить фразы подобные следующей: «Вороне Дед Мороз послал кусочек сыру...». Подобная участь постигла и другие шедевры. К примеру, оперу «Жизнь за царя» Глинки, хоровые концерты Бортнянского, Березовского, да и многие другие.

В результате такого вмешательства из классического наследия было вытравлено самое главное — идейный стержень, без которого произведение культуры превращается в бессмыслицу.

Без понимания христианских истоков и знания религиозно-смысловой подоплёки весьма затруднительным является и восприятие сочинений, созданных на основе исторических сюжетов. Таких, например, как оперы **Мусоргского «Борис Годунов»**, **«Хованщина»** и многих других. По словам доктора Краковской музыкальной академии Тересы Малецкой, глубоко занимающейся исследованием музыки М. П. Мусоргского: «В операх Мусоргского Русь изображена как страна, неразрывно связанная с церковью, с православной традицией, со святой верой... Зрелое творчество Мусоргского насыщено мо-

литвенным настроением. Например «Песня перед сном» из цикла «Детская» — эта песня не что иное как вечерняя молитва ребенка. В «Песнях и танцах смерти» текст песни «Полководец», к примеру, изображает победу смерти над павшими на поле боя. Это молитва погибающих солдат, в которой слышится переход от жалобы, от сомнения к прощению врага, а, следовательно, к победе Бога над смертью. Молитвы в опере «Хованщина» органически вытекают из религиозной тематики и мистической атмосферы оперы. А доминирующим мотивом здесь является молитва за благо Отечества.

«Борис Годунов», национальная музыкальная драма, так же разыгрывается в религиозной атмосфере, а основной ее конфликт, внутренний конфликт главного героя, разворачивается «на пути к молитве» и как бы в форме молитвы. Специфическим носителем божьих истин является герой из народа — Юродивый; он, правда, отказывается молиться за грешного царя, но зато оплакивает судьбу своей страны и молится за свой народ. Русская нация — православный народ, живущий в мире молитв. Все события драмы Мусоргского, подобно событиям русской истории того времени, разыгрываются в тесной связи с церковью, с ее богатым ритуалом, а в основе лежит религиозность русского народа, его вера, его молитва...

Необходимо отметить, что почву для подобных размышлений можно найти, обращаясь к творчеству почти каждого крупного композитора.

В результате напрашивается вывод... Для настоящего, глубокого и ёмкого восприятия авторского замысла во множестве шедевров, оставленных гениальными композиторами, будь то понимание трагедии раскольников, или трагедии царя Бориса, будь то идея духовного прозрения или сакральная патриотическая идея, нам — музыкантам-профессионалам и всем заинтересованным слушателям, необходимо расстаться с религиозным невежеством, мешающим видеть и понимать самое главное, а именно философский фундамент, человеческую позицию авторов и их героев. И если в процессе создания своих творений авторы были движимы глубоким религиозным чувством, то и воспринять полноценно их можно только с этих позиций, осознавая глубинную литургичность русской национальной музыкальной культуры.

Литература:

1. Никольский А. В. О церковности духовно-музыкальных сочинений// Московский церковный вестник. — 1990. — № 6. — С. 24.
2. Орлова Е. В. Церковное, религиозное, духовное...//Сов. Музыка. — 1991. — № 5. — С. 22–23.

Система работы с графическими диктантами на логопедических занятиях как коррекция зрительно-моторной координации младших школьников

Ажермачева Зоя Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент;

Волкова Ольга Олеговна, студент магистратуры

Томский государственный педагогический университет

Данная статья посвящена коррекции зрительно-моторной координации при помощи графических диктантов. Ведь для ребенка творчество — это безграничная область, вот и мы в данной статье обращаем внимание на графические диктанты как средство коррекции зрительно-моторной координации, путем творчества на листе бумаги в клетку.

Нами рассмотрена система работы с графическими диктантами, которая состоит из 4 х блоков:

1. Подготовительный,
2. Графические диктанты («Художники»)
3. Срисовывание с образца («Копировщики»)
4. Рисование по опорному схематическому плану, («Дешифровщики»).

Ключевые слова: графический диктант, зрительно-моторная координация, коррекция;

По мнению Т. В. Ахутиной, Графические диктанты можно проводить в любой части занятия при изучении разных лексических тем и грамматических категорий. [1] Завершая диктовку, детям предлагается дорисовать рисунок самостоятельно, придумав сюжет. Они могут нарисовать недостающие фигуры для завершения картины, чтобы весь лист бумаги был заполнен, еще данный способ учит ребенка не оставлять одну фигуру в пространстве, будто она «летает» на листе. Далее мы предлагаем составить предложение к рисунку, рассказ, подобрать прилагательное, глагол и т. д. (это зависит от цели занятия). Данное задание развивает у детей формирование самостоятельного «придумывания» складного рассказа, что позволяет развить воображение, память и фантазию ученика. Выполняя ряд предложенных заданий, дети получают психоэмоциональную разгрузку. Так как они находятся «в себе», отдыхают от разговоров, набираются сил для продолжения выполнения, чтобы в дальнейшем представить свою работу перед одноклассниками. одно из самых главных для нас это то, что рисование под диктовку красивой фигурки помогает им успокоиться и переключиться на дальнейшую полезную деятельность уже на основном уровне обучения. Хочется отметить, что графические диктанты — очень увлекательное занятие, в дальнейшем мы узнаем, что большинство детей продолжают рисовать в свободное время дома, на переменах, а также придумывают собственные диктанты и приносят их на занятия, чтобы педагог оценил старания ребенка.

Рассмотрим данную систему более подробно

1. Подготовительный блок включает в себя упражнения на ориентировку в пространстве относительно собственного тела: поднять руки ровно вверх, вниз, влево, вправо. Задать вопросы, такого плана, что ты видишь сверху, снизу, около и т. д. Далее вытекают упражнения на ориентировку на листе бумаги: найти середину листа и поставить точку, от центра провести линию ровно вверх, от центра прове-

сти линию ровно вниз, от центра провести линию ровно вправо, от центра провести линию ровно влево. Данные упражнения сопровождаются комментированием как педагога, так и ребенка, ведь мы развиваем не только пространственную ориентировку, но и разговорную речь, правильное изложение.

В. Т. Голубь в своем пособии описывает **тренировочные упражнения на развитие зрительного восприятия**. Логопед ставит каждому ученику точку в тетради. Далее проговаривает четкую инструкцию выполнения задания, проверяя ее выполнение у каждого ребенка. Из точки провести линию ровно вправо длиной в 1 клетку, 1 клетку вниз, отступить одну клетку и обвести следующую клетку карандашом, продолжить работу до конца листа, хорошо прорисовывая уголки. Поставить точку в середине 5-й клетки. Найти десятую клетку и заштриховать. Существует различные вариации задания, педагог сам придумывает, что выполнять на данном занятии. [4]

2. Графические диктанты, или «Художники» предлагается рисование предметов по клеточкам под диктовку. Данный блок включает в себя различные варианты заданий такие как, рисуем фигуру под диктовку, полрисунка, выполняется под диктовку, остальную часть ребенок дорисовывает самостоятельно. Так же начиная графический диктант, исходную точку выполнения задания ставит педагог. Важно отслеживать все детские работы, чтобы они не допускали ошибок и не отставали. Итогом графического диктанта является силуэт какого-либо предмета, который ребенок должен узнать, дорисовать недостающие детали, опираясь на образец. [2]

3. «Копировщики», блок, который предполагает самостоятельное срисовывание по клеточкам с образца. Есть дети, которые предпочитают непосредственно срисовывание и не любят диктанты на слух. Р. И. Лалаева рассматривала данный вид детей, которые с трудом запоминают буквы, при чтении съезжают со строки, при счёте по линейке теряют точку отсчёта, именно для них предназначен данный блок. [3]

4. Рисование по опорному схематическому плану или «Дешифровщики». В его основе лежит самостоятельное считывание инструкций через условные обозначения и перенос на тетрадный лист. Детям предлагается разгадать шифр, перенести его на клетку и увидеть полученный рисунок. Выполняя инструкцию, они учатся самостоятельно выполнению задания от начала и до конца,

стараятся внимательно выполнить условие, чтобы в итоге получить результат, который принесет эмоциональную радость восторг от собственного умения.

Предложенная система логопедического воздействия носит профилактический характер, может найти своё применение в работе педагогов, как в специальных коррек-

ционных учреждениях, так и в массовых школьных и дошкольных учреждениях. Также система поможет родителям в домашних условия заниматься с ребенком не принудительно, а с радостью, так как она развивает не только коррекционные способности, но и творчество, внимательность и главное самостоятельность.

Литература:

1. Ахутина, Т. В., Золотарёва, Э. В. О зрительно-пространственной дисграфии: нейропсихологический анализ и методы её коррекции / Татьяна Ахутина // Школа здоровья. 1997. — № 3. — с.38–42.
2. Голубь, В. Т. Графические диктанты: Пособие для занятий/ Валентина Голубь. — М.: «ВАКО», 2004. — 144с.
3. Лалаева, Р. И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников [Текст] / Раиса Ивановна Лалаева. — СПб.: СОЮЗ, 1998. — 224с.
4. Ломов, Б. Ф. Формирование графических знаний и навыков у учащихся [Текст] / Борис Ломов. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959.
5. Эльконин, Д. Б. Некоторые вопросы психологии усвоения грамоты / Даниил Эльконин // Вопр. психол. — 1956. — № 5. — С. 51–59.

Разработка индивидуальных плакатов в смешанной технике на тему «Экология» в детской художественной школе

Арутюнян Алекс Эдуардовна, преподаватель
МБУДО «Детская художественная школа» г. Верхняя Пышма

Статья содержит описание дизайн-проекта по созданию плаката в смешанной технике с использованием печатной графики — монотипии и компьютерной графики, созданной в Adobe Photoshop. Автор материала подробно описывает этапы работы над проектом и результаты деятельности.

Ключевые слова: дизайн, плакат, монотипия, проект, экология.

Изучая графический дизайн, отдельное внимание уделяется плакату. Плакат (от франц. placard — объявление, афиша) — разновидность прикладной печатной графики, наборно-шрифтовое или художественно-иллюстративное листовое крупноформатное печатное тиражное издание, содержащее в наглядно-компактном виде информацию рекламного, агитационно-пропагандистского, инструктивно-методического, учебного и другого характера. Лист плаката содержит броское изображение и броский заголовок или призыв. В современном дизайне плакат воспринимается как «сведённое в чёткую визуальную формулу сообщение, предназначенное современнику для выводов и конкретных действий». Данная формула отражает определённый уровень графического дизайна и информирует о предмете коммуникации [1]. Плакат появился во второй половине XIX столетия и активно применяется среди дизайнеров в наше время. Чтобы ученики смогли ближе познакомиться с этим жанром, нами был разработан проект по разработке индивидуальных плакатов на тему «Экология» в смешанной технике.

Смешанная техника — методика как таковая и термин в различных тезаурусах, обычно подразумевающие использование нескольких технологий или способов при со-

здании артефактов; изначально и прежде всего — в изобразительном искусстве, — графических, скульптурных и живописных произведений, в реставрационных работах — при воссоздании, восстановлении тех или иных объектов; в настоящее время также именуется — применение разнородных приёмов в кинематографической, мультимедийной практике (сам этот, последний, термин уже содержит — рассматриваемый: лат. multi — много и лат. media — посредство, способ, техника) [2].

Цель проекта — создание плаката на тему экологии с использованием двух техник: монотипия и компьютерная графика, для ускорения процесса работы и расширения подходов и техник у учащихся.

Задачи:

- изучить особенности дизайна плакатов;
- проанализировать аналоги;
- разработать эскизы плакатов;
- провести практическую работу по созданию фона в технике монотипии и отобрать лучшие варианты;
- собрать итоговую работу в программе Adobe Photoshop.

В проекте приняло участие 15 учеников 3 класса, которые обучаются на дополнительной предпрофессиональной

программе «Дизайн». К третьему классу ученики умеют уверенно работать в программе Adobe Photoshop, а такая работа расширит их творческие способности и улучшить владение материалом. Adobe Photoshop ([əˈdɔʊbi ˈfəʊtəʃɒp], Эдо́уби Фотошо́п, рус. интернет-сленг Адóб Фотошо́п) — многофункциональный графический редактор, разрабатываемый и распространяемый компанией Adobe Systems. В основном работает с растровыми изображениями, однако имеет некоторые векторные инструменты. Продукт является лидером рынка в области коммерческих средств редактирования растровых изображений и наиболее известной программой разработчика.

Почему же смешанная техника? Проблема группы заключалась в очень долгой работе над одной картинкой в компьютерной графике. Для ее решения было предложено создавать фон от руки в технике монотипия и доработать его в программе. Монотипия (от моно... и греч. τυπος — отпечаток) — вид печатной графики, изобретение которого приписывается итальянскому художнику и гравёру Джованни Кастильоне (1607–1665) [3]. Техника эстампа монотипией заключается в нанесении красок от руки на идеально гладкую поверхность печатной формы с последующим печатанием на станке; полученный на бумаге оттиск всегда бывает единственным, уникальным. В психологии и педагогике используют технику монотипии для развития воображения у детей.

Этапная работа в разных техниках стала новизной для учеников, так же необходимо было научиться проектировать не с белого листа, а имея заготовку (фон) и подстраивать композиции под заданные рамки. В дальнейшем данный навык поможет работать с брифом заказчика, и ученики смогут подходить к проектированию с разных сторон.

Этапы работы над проектом.

1. Знакомство с жанром плакат. Для учеников проведена лекция, где они познакомились с основными особенностями жанра и персоналиями, которые занимались плакатной графикой.

2. Выбор экологической проблемы и поисковые эскизы. Тема экологии популярна и знакома ученикам. Они сами выбирали проблему, которая их интересует или волнует. Утвердив тему, были созданы первые эскизы.

3. Создание монотипий. На этом этапе при помощи гуаши и специального стекла были созданы разнообразные монотипии. Ученики держали в голове свою тему и подбирали цветовую гамму осознано, остальной результат был непредсказуем. У каждого получилось 10 разных фонов, с которыми предстояло работать дальше.

Литература:

1. Коллекция плакатов Музея дизайна в Цюрихе // Журнал «Как». 2001, № 2 (16).
2. Смешанная техника [Электронный ресурс]. — Режим доступа: URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Смешанная_техника (15.06.2020).
3. Reed Sue Welsh. Giovanni Benedetto Castiglione's «God Creating Adam»: The First Masterpiece in the Monotype Medium // Art Institute of Chicago Museum Studies. — 1991. — Vol. 17, no. 1. — P. 66.

4. Отбор материала и создание итоговых эскизов. Основываясь на получившихся оттесках, ученики анализировали какие монотипии они смогут использовать в своей итоговой работе. Кто-то придерживался первоначальных эскизов, кто-то вдохновлялся полученными оттисками придумал новую композицию.

5. Работа в Adobe Photoshop и отрисовка готового плаката. Отобрав материал, ученики работали на компьютере дополняя заготовки — монотипии графикой при помощи кистей или использовали коллажную технику, дополняя рисунок готовыми изображениями. Так же добавлялся слоган при помощи инструмента шрифт или кисти.

В результате ученики по-новому посмотрели на возможности работы в графических редакторах, узнали, как можно дополнять изображение, созданное на бумаге. Время на создание произведений уменьшилось в два раза. Появился интерес к поиску нестандартных приемов и решений. Научились работать поэтапно, начиная со сбора аналогов и заканчивая представлением итогового продукта. Каждый ученик создал свой авторский плакат на волнующую его тему (см. рисунок1).



Рис 1. Плакат (исполнитель Добронравов Виталия)

Подобную работу можно проводить не только на примере плаката, но и на других носителях полиграфии, а также для создания авторских иллюстраций. Также работу в смешанных техниках можно практиковать с учениками младших классов.

Программа логопедического сопровождения учащихся с нарушением письма и чтения «Классные гласные»

Ашева Оксана Георгиевна, учитель-логопед

МБОУ СОШ № 2 аула Кошехабль (г. Майкоп, Республика Адыгея)

Дмитрачкова Светлана Петровна, учитель-логопед

МБОУ СОШ № 3 Гиагинского района (г. Майкоп, Республика Адыгея)

Сущность организации логопедического процесса определяется инструктивным письмом Министерства образования Российской Федерации от 14 декабря 2000 г. № 2 «Об организации работы логопедического пункта образовательного учреждения». Данная программа коррекционной работы разработана в соответствии с ФГОС начального общего образования.

Целью образования становится личностное, социальное, познавательное и коммуникативное развитие учащихся.

Актуальность

Работа над гласными, в том числе по дифференциации нейотированных и йотированных гласных — так называемых гласных 1 и 2 ряда, является одним из важнейших этапов в коррекции нарушений письменной речи учащихся с ОВЗ, инклюзивированных в начальные классы общеобразовательных школ. Потребность в систематизации данной работы возникла в связи с растущим с каждым годом количеством учащихся начальных классов, имеющих фонематические нарушения.

Недостаточная сформированность фонематического слуха у детей этого возраста приводит к тому, что они затрудняются либо не могут различать согласные звуки по твердости-мягкости, а это, в свою очередь, ведет к ошибкам в написании после мягко звучащей согласной йотированной гласной буквы, что проявляется на письме в заменах парных йотированных гласных букв на нейотированные.

Например, букву Я ребенок может заменить на А, Ё на О, Ю на У, И на Ы. Нередко учащиеся смешивают йотированные гласные: Ё с Ю, Я с Е. Распространенной логопатической ошибкой на письме является неправильное употребление буквы ь: пропуск либо неправильное употребление в слове. Так, вместо ЛЯ в словах типа ЗЕМЛЯ, ЛЯМКА, ПОЛЯНА ребенок-логопат пишет ЗЕМЛЪА, ЛЪАМКА, ПОЛЪАНА. Все эти ошибки часто совершаются детьми и в процессе чтения.

Работа над гласными должна быть отдельным этапом коррекционной работы на логопедических занятиях, которую надо связать с работой над согласными и над формированием фонематического анализа и синтеза. На этом этапе есть свои трудности. Детям тяжело запомнить отдельно и попарно йотированные и нейотированные гласные. Запоминание того, что гласные 2 ряда обозначают мягкость предыдущего согласного, идет чисто механически. Усвоение написания йотированного гласного после согласного в случае, когда согласный звучит мягко, хотя и слышится гласный 1 ряда, дается учащимся с нарушениями фонематического слуха очень трудно. В результате пары гласных

путаются на письме. Такие ошибки отличаются стойкостью и требуют продуманной и кропотливой коррекционной работы, которая подробно освещена в программе «Классные гласные». Логопедия, находясь на границе соприкосновения педагогики, психологии и медицины, использует в своей практике, адаптируя к своим потребностям, наиболее эффективные, нетрадиционные методы и приемы, помогающие оптимизировать работу учителя-логопеда. Данная программа базируется на использовании таких инновационных технологий.

Образцы письменных работ учащихся 2-го класса с диагнозом «Нарушение письма и чтения, обусловленное общим недоразвитием речи».

Цель программы

Коррекция нарушений устной и письменной речи младших школьников с ОВЗ, развитие фонематических процессов, лексико-грамматического строя речи, нацеливание обучающихся на усвоение программного материала по русскому языку и чтению через использование нетрадиционных методов и приемов, помогающих оптимизировать процесс коррекционно- развивающего обучения.

Задачи программы

1. Научить учащихся правильной артикуляции гласных звуков.
2. Дать понятие об образовании гласных второго ряда.
3. Объяснить механизм образования мягкости согласных на письме и при чтении при помощи гласных второго ряда.
4. Научить дифференцировать гласные первого и второго ряда (йотированные и нейотированные гласные).
5. Научить обозначать на письме мягкость и твердость согласных посредством йотированных и нейотированных гласных.
6. Систематизировать и развивать у учащихся звуковые обобщения.
7. Развивать фонематическое восприятие, фонематический анализ и синтез.
8. Расширять словарный запас.
9. Формировать грамматический строй речи и связанную речь.
10. Формировать психологическую базу речи, развивать анализаторы.
11. Формировать и развивать навыки учебной деятельности, мотивацию к овладению письменной речи.

Принципы программы

- последовательности;
- систематичности;

- доступности речевого материала;
- индивидуального подхода;
- онтогенетического развития речи;
- единства диагностики и коррекции;
- единства коррекционных, развивающих и профилактических задач;
- комплексности методов педагогического воздействия.

Объект программы

Программа разработана для логопедического сопровождения учащихся 2 класса, имеющих нарушение письма и чтения, обусловленное общим недоразвитием речи.

Организация процесса обучения

Групповые занятия, периодичность — 3 часа в неделю, 30 часов.

Планируемые результаты деятельности учащихся

Первый уровень результатов — приобретение школьником социальных знаний.

Путём планомерного накопления наблюдений над смысловыми, звуковыми, морфологическими, синтаксическими сторонами речи у детей развивается чутьё языка и происходит овладение речевыми средствами, необходимыми для процесса эффективного общения. Для достижения данного уровня результатов особое значение имеет взаимодействие учеников с учителем, как значимым для ребенка носителем положительного повседневного опыта. Так правильная грамотная культурная речь педагога является эталоном для учащихся. «Лучший пример — это учитель».

Второй уровень результатов — получение школьником опыта переживания и позитивного отношения к базовым ценностям общества.

Для достижения данного уровня результатов особое значение имеет равноправное взаимодействие школьника с другими школьниками на уровне класса, школы, то есть в защищенной, дружественной ему среде. Именно в такой близкой социальной среде ребенок получает (или не получает) первое практическое подтверждение приобретённых социальных знаний, начинает их ценить (или отвергает).

Третий уровень результатов — получение школьником опыта самостоятельного общественного действия, переход к самостоятельному развитию и обогащению речи в процессе свободного общения.

В результате занятий учащиеся должны научиться:

- дифференцировать термины, используемые для обозначения основных понятий: речь, звук, буква, артикуляция, ударная гласная, ударный слог, безударная гласная, безударный слог;
- отличать признаки гласных и согласных звуков;
- дифференцировать твёрдые и мягкие согласные звуки, буквы для обозначения мягкости согласных на письме;
- использовать буквы И, Я, Е, Ё, Ю для обозначения мягкости согласных на письме;
- производить фонетический разбор слова;
- производить звукобуквенный разбор слогов и слов;
- подбирать слова на заданный гласный звук;
- строить звуковые схемы слогов и слов;
- определять ударные и безударные гласные звуки и слоги;
- составлять словосочетания и предложения со словами, отличающимися парными гласными;
- восстанавливать предложения и текст с заданными гласными буквами;
- активно пользоваться средствами грамматического оформления речи;
- определять лексическое значение однозначных и многозначных слов, слов-омонимов;
- подбирать антонимы к словам различных частей речи;
- подбирать синонимы к словам различных частей речи;
- определять прямое и переносное значение слов;
- правильно употреблять фразеологизмы, крылатые слова и выражения, поговорки;
- составлять словосочетания, владеть связью слов в предложении (по типу согласования и управления), пользоваться служебными словами;
- дифференцировать слова, словосочетания и предложения, набор отдельных предложений и текст;
- определять количество слогов в словах, слов в предложениях, предложений в тексте;
- соблюдать заданный порядок слов при записи предложения;
- соотносить предложения с графической схемой;
- писать большую букву в начале предложения, в именах собственных;
- ставить знак препинания в конце предложения;
- составлять предложения из заданного набора слов без пропуска членов предложения и повторов;
- задавать вопросы к отдельным словам в предложении;
- составлять тексты из 2–3 предложений разных типов, связывая их между собой по смыслу и используя для этого лексические повороты, личные местоимения, наречия;
- производить языковой анализ и синтез предложений.

Используемые технологии

Основным критерием инновационности технологии является повышение эффективности образовательного процесса за счёт её применения. Применительно к данной программе инновация означает введения нового в методы и формы коррекционно-развивающего обучения. Используемые в программе технологии подразделяются на группы:

- арт-терапевтические технологии
- информационные технологии
- технологии сенсорного воспитания
- здоровьесберегающие технологии

Основная задача арт-терапии — помочь ребенку дать выход своим сильным эмоциям и переживаниям, получить новый опыт разрешения конфликтных ситуаций. При реа-

лизации данной программы используются следующие методы этой технологии: креативная (песочная терапия), сказкотерапия, телесноориентированные техники (биоэнергопластика-соединение движений артикуляционного аппарата с движениями пальцев и кистей рук, дыхательные упражнения, кинезиологические упражнения).

Информационные технологии используют программные и технические средства (компьютер, интерактивная доска, видеосредства, телекоммуникационные сети) для повышения мотивации у учащихся к логопедическим занятиям, а также организации объективного контроля развития и деятельности детей. Они обеспечивают незаметный переход для ученика от игровой деятельности к учебной.

По мнению великих педагогов и психологов коррекция нарушений развития осуществляется за счет сохранных анализаторов и функций. В связи с этим в программе применена технология сенсорного воспитания ребенка. Она заключается в создании единого приема объяснения, в котором соединены одновременно наглядность, артикуляционная гимнастика, пальчиковая гимнастика, дыхательные упражнения и зрительный самоконтроль.

К. Д. Ушинский говорил: «Когда ребенок видит картинку, ему сразу хочется заговорить». Методу наглядности в системе работы над гласными отводится особое место.

Работая с зеркалами, дети осуществляют самоконтроль, сопоставляя собственные тактильные ощущения при выполнении артикуляционных движений с отображением их в зеркале.

Дети с нарушениями письма и чтения, обусловленными ОНР, имеют дефекты произношения. Артикуляционная гимнастика, используемая в системе работы над гласными, способствует исправлению нарушений двигательной функции артикуляционного аппарата, улучшает динамику движений органов артикуляции, скорость переключения с одного артикуляционного уклада на другой. А от скорости переключения зависит чёткость речи. Особенно эффективными являются упражнения, если сочетать в них движения губ и произносимый на правильном речевом выдохе звук: «Лягушки улыбаются», «Хобот слоненка», «Трубочка», «Рупор», «Бублик».

Использование дыхательных упражнений является практическим усвоением для детей знаний о процессе речеобразования (перед произнесением звука воздух набирается в легкие, а сам звук произносится на выдохе) и в дальнейшем облегчает изучение гласных звуков. Дыхательные упражнения типа «Сова», «Паровозик» с одновременным произнесением гласных и сменой интонации можно использовать во время проведения физкультминуток. Такие упражнения служат источником дополнительного насыщения мозга кислородом, улучшая мозговые процессы, а в конечном результате — мышление, память и внимание ребенка.

Конструирование геометрических фигур из пальцев развивает мелкую моторику, что в свою очередь влияет

на улучшение качества всех компонентов речевой системы. В. А. Сухомлинский говорил, что «ум ребенка находится на кончиках его пальцев». В головном мозге человека центры, отвечающие за речь и движения пальцев рук, расположены очень близко. Стимулируя тонкую моторику и активизируя тем самым соответствующие отделы мозга, мы активизируем и соседние зоны, отвечающие за речь. Формирование словесной речи ребенка начинается, когда движение пальцев рук достигает достаточной точности. Развитие моторики пальцев подготавливает почву для последующего успешного формирования не только устной, но и письменной речи.

Методы и приёмы организационной деятельности учителя-логопеда

При обучении используются практические, наглядные, словесные методы:

- игровой;
- экскурсии;
- наблюдения;
- исследования;
- инсценировки;
- соревновательные задания;
- творческие задания;

А также различные приемы:

- различные упражнения по развитию мышления и воображения;
- упражнения, способствующие формированию полноценных речевых навыков (объяснение правильно написанных слов, их запись);
- восстановление пропущенных букв;
- самостоятельный поиск орфографических ошибок;
- запись под диктовку;
- списывание с рукописного и печатного текстов;
- осложненные задания логического и грамматического характера;
- слуховой диктант со зрительным самоконтролем;
- графический диктант;
- компьютерное тестирование;
- рисование букв на песке;
- тактильное опознавание букв, спрятанных в песке, на ощупь;
- инсценировка сказки «Добрые гласные»;
- пальчиковая гимнастика;
- артикуляционная гимнастика;
- дыхательные упражнения «Сова», «Паровозик»;
- кинезиологические упражнения «Кулак-ребро-ладонь», «Зайчик-колечко-цепочка», «Дом-ёжик-замок»;
- релаксационные упражнения «Солдат-тряпичная кукла», «Цветок завял» и т. д.

Сведения о практической реализации программы в образовательной организации

Нельзя не сказать и о перспективности данной системы работы по дифференциации гласных. Используя данную систему на логопедических занятиях на занятиях учителей

дефектологов при работе с детьми ОВЗ, а также на уроках русского языка и чтения в начальных классах при работе с детьми без отклонений в развитии, педагоги получают возможность коррекции и профилактики нарушений письменной речи.

Содержание программы

Коррекционная работа ведется в четырёх основных направлениях:

- на фонематическом уровне;
- на синтаксическом уровне;
- на фонетическом уровне;
- на лексико-грамматическом уровне.

Работа на фонематическом уровне:

- развитие фонематического слуха;
- развитие фонематических представлений;
- развитие фонематического анализа-синтеза;

Работа на синтаксическом уровне:

- уточнение, развитие, совершенствование грамматического оформления речи путем овладения моделями различных синтаксических конструкций;
- развитие навыков самостоятельного высказывания, путем установления последовательности высказывания, отбора языковых средств, совершенствования навыка строить и перестраивать предложения по заданным образцам.

Работа на фонетическом уровне:

- коррекция дефектов произношения;
- формирование полноценных фонетических представлений на базе развития фонематического восприятия, совершенствование звуковых обобщений в процессе упражнений в звуковом анализе и синтезе.

Работа на лексико-грамматическом уровне:

- уточнение значений имеющихся в словарном запасе детей слов;
- дальнейшее обогащение словарного запаса путем накопления новых слов, относящихся к различным частям речи, формирования представлений о морфологических элементах слова, навыков морфемного анализа и синтеза слов.

Этапы работы:

Диагностический этап. Обследование устной и письменной речи учащихся. Исходя из результатов обследования, планируется дальнейшая коррекционная работа.

Подготовительный этап. Уточнение и развитие пространственно-временных представлений. Развитие слухового и зрительного внимания и восприятия. Знакомство с речевыми звуками и их дифференциация с неречевыми звуками.

Темы:

Неречевые звуки. Развитие фонематического слуха.

Литература:

1. Бородич А. М. Методика развития речи детей. М., Просвещение, 1974.

Речевые звуки. Дифференциация речевых и неречевых звуков.

I этап. Гласные звуки первого ряда.

Уточнение артикуляции гласных звуков первого ряда. Формирование правильного произношения. Дифференциация понятий звук-буква. Определение места звука в слове. Определение ударного гласного и слога в слове. Звукобуквенный анализ-синтез.

Темы:

Образование гласных звуков первого ряда.

Звук А.

Звук У.

Звуки А, У.

Звук О Дифференциация звуков О-У.

Звук Ы.

Звук Э.

Обобщающее занятие по теме: «Гласные звуки первого ряда».

II этап. Гласные второго ряда.

Уточнение артикуляции гласных звуков второго ряда. Формирование правильного произношения гласных второго ряда. Дифференциация гласных первого и второго ряда. Обозначение мягкости согласного посредством йотированных гласных. Звукобуквенный анализ-синтез. Правильное написание буквосочетаний с шипящими. Анализ-синтез предложений и текста.

Темы:

Образование гласных второго ряда.

Смягчение согласных гласными второго ряда и механизм его образования.

Дифференциация гласных А-Я.

Дифференциация гласных Ы-И.

Дифференциация гласных О-Ё.

Дифференциация гласных У-Ю.

Дифференциация гласных О-У.

Дифференциация гласных Ё-Ю.

Обобщающее занятие по теме: «Гласные второго ряда».

Аналитический этап

Необходим для определения эффективности коррекционной работы. Закончив групповое занятие, логопед проводит итоговую диагностику (анализ устных ответов детей, письменных заданий). По окончании реализации данной программы проводится компьютерное тестирование учеников по теме: «Гласные звуки и буквы». Полученные результаты помогают разработать рекомендации для участников образовательного процесса, родителей учеников.

Контроль уровня усвоения знаний

Контроль уровня достижений проводится в форме письменных работ: диктантов, различных грамматических заданий, электронных тренажеров, проектов, тестирований, а также устных ответов.

2. Волкова Л. С. логопедия: Учебник для вузов. — М., 1998.
3. Выготский Л. С. Речь и мышление // Избранные психологические исследования. М., 1956.
4. Ивановская О. Г., Гадасина Л. Я. Логопедические занятия с детьми 6–7 лет: Методические рекомендации. — СПб: КАРО, 2003.
5. Гадасина Л. Я., Ивановская О. Г. Увлекательные игры со звуками. СПб. 1998.
6. Ефименкова Л. Н., Садовникова И. Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей. М., 1972.
7. Ефименкова Л. Н., Мисаренко Г. Г. Организация и методы коррекционной работы логопеда на школьном логопункте: пособие для логопеда. — М.: Просвещение, 1991.
8. Тумакова И. Н. Учите, играя. М., 1979.
9. Эльконин Д. Б. Некоторые вопросы психологии усвоения грамоты // Вопросы психологии. 1956. № 5.
10. Ефименкова Л. Н. Коррекция ошибок обусловленных несформированностью фонематического слуха. Москва 2004 г.

Проектная деятельность как метод развития познавательной и речевой сферы дошкольников с ОВЗ

Волобуева Марина Владимировна, учитель-логопед;

Фролова Алевтина Ивановна, воспитатель

Структурное подразделение «Детский сад № 4» ГБОУ ООШ № 7 г. Сызрани (Самарская обл.)

Развитие познавательного интереса и речевого развития в различных областях и видах деятельности является одной из составляющих успешного обучения детей. Интенсивное изменение окружающей жизни, активное проникновение научно-технического прогресса во все сферы диктуют педагогу необходимость выбирать наиболее эффективные средства обучения и воспитания на основе современных методов и новых интенсивных технологий. Одним из перспективных методов развития познавательной и речевой активности является метод проектной деятельности.

Творческий проект — это совместная деятельность педагог — ребенок — родитель. Педагог выступает в роли участника проекта, таким образом, создается атмосфера сотрудничества. Педагоги, дети и родители выступают как равноправные партнеры.

В нашем детском саду г. Сызрани функционируют группы для детей с нарушениями речи. Вся работа хоть и строится по лексическим темам, но часто направление изучаемой темы, определяют сами дети. В этом году мы объединили несколько лексических тем в один большой проект «Я познаю мир». Инициатором первого проекта «Осенний мир природы» стали родители, которые обратили внимание на недостаточные знания детей о изменениях, происходящих в природе, жизни птиц и животных с приходом осени. Родители принимали активное участие в подготовке презентации «У бабушки в саду», в викторине «Осенние забавы», фотовернисаже «Как ты осень хороша». Родители изготовили лэпбук «Овощи-фрукты». Была организована выставка творческих работ родителей и детей «Осенние посиделки». Итоговым мероприятием стало совместное развлечение «Муха-Цокотуха».

Дошкольный возраст — яркая, неповторимая страница в жизни каждого ребенка. Именно в этот период устанавливается его связь с миром людей, природы, предметным миром. Развивается любознательность, формируется интерес к творчеству, для поддержки данного интереса необходимо стимулировать воображение.

Все дети любят сладкое, но после съеденных конфет (особенно после новогодних каникул), остаются только фантики. А что если фантику дать новую жизнь, сделать из него красивую поделку. Дети сделали вывод, что фантики это не только мусор, но и материал для творчества. Проект сформировал представления о том, что любая вещь, даже такая обыкновенная как фантик, может хранить в себе удивительную историю своего появления. Ребята со своими родителями создали прекрасные поделки из фантиков, некоторые изготовили даже костюмы для дефиле.

Животный мир жарких стран очень разнообразен и привлекателен для детей. В нашей группе это не стало исключением. В процессе непосредственной образовательной деятельности по теме «Животные жарких стран» у детей возникло много вопросов о животных, их внешнем виде, среде обитания. В ходе беседы с родителями мы выяснили, что дети много рисуют по данной теме, просматривают детские журналы и энциклопедии в поисках новой информации. Мы решили поддержать увлечение ребят и организовать детский познавательный проект «Животные жарких стран».

В ходе ознакомления детей с лексической темой «Домашние животные» дети с воодушевлением рассказывали о своих питомцах. Выяснилось, что у большинства детей дома живут кошки. Так родился проект «Кошки».

Интерес к космосу пробуждается у человека весьма рано, буквально с первых шагов. Загадки Вселенной будоражат воображение всегда, с раннего детства до старости. Солнце, Луна, звезды — это одновременно так близко, и в то же время так далеко. Как поддержать интерес ребенка к неизведанному? Метод проекта по лево-конструированию позволил нашим детям усвоить сложный материал через совместный поиск решения проблемы, тем самым, делая познавательно-творческий процесс интересным и мотивационным. Данный проект направлен на развитие кругозора детей, формирование у них познавательной активности, воспитание патриотических чувств (гордость за российских космонавтов — первооткрывателей космоса), нравственных ценностей (добрых, дружественных отношений и т. д.). С помощью родителей посмотрели в интернете видеоролики, нашли недостающую информацию, изготавливали совместные модели. Родителей наблюдали с детьми в вечернее время за звёздным небом и луной. Социальная направленность этого проекта заключалась в тесном взаимодействии детей, родителей и педагогов дошкольного образовательного учреждения.

В рамках арт-проекта «Весна идет» работа получилась познавательной и интересной. Мы старались выстроить все виды детской деятельности вокруг темы наступления весны. Ребенок должен чувствовать ответственность за всю живую природу, которая окружает его. Сохранить, окружающий мир для своих потомков. И мы — взрослые, родители, педагоги — можем дать необходимые знания, научить беречь, любить природу с малых лет. Итоговым продуктом проекта стало изготовление «Чудо — дерева весны», украшенного работами детей.

Впечатления от родной природы, полученные в детстве, запоминаются на всю жизнь и часто влияют на отношение человека к природе, к Родине. Проведенная предварительно работа показала, что дети не знают названия перелетных

птиц, их жизни в естественных природных условиях и приспособлении к своей среде обитания. Именно поэтому, мы решили, что необходимо привлечь дошкольников к творческой и исследовательской деятельности. Родители участвовали в создании совместного проекта «Перелетные птицы» вместе с детьми. Папы изготовили скворечники для птиц, которые мы повесили на территории детского сада.

Великий праздник — 9 мая. Он был, есть и будет праздником со слезами на глазах. Дети страдают дефицитом знаний о подвиге русского народа в борьбе с фашизмом в годы Великой Отечественной войны. Часто даже не знают, когда и с кем воевал наш народ, поэтому решили этой проблемой заняться более глубоко и серьезно, изучить её через проектную деятельность. Родители вместе с ребенком подбирали материал о своих прадедушках, рисовали рисунки, делали фотоальбом. Вахта Памяти, акции «Читаем детям о войне», «Бессмертная эскадрилья», в котором принимали участие дети и родители, экскурсия к памятнику К. Жукова.

39 тысяч сызранцев встали на защиту Родины в годы Великой Отечественной войны. 11 607 сызранцев пали смертью храбрых на полях сражений. 26 горожан за ратный подвиг удостоены звания Героя Советского Союза. Школа, к которой мы относимся, носит звание Героя Советского Союза Левина Д. П. жителя г. Сызрани. Вот об этом хотелось рассказать детям в преддверии празднования 73 годовщины Победы. Надеемся, что заложенные знания о Великой Отечественной войне дети приумножат в дальнейшем.

Совместная работа с родителями позволила нам создать мини-музей, который рассказывает об особенностях жизни людей в военное время 1941–1945 гг. Были изготовлены альбомы, оформлены выставки военной техники, книги о Великой Отечественной войне, наборы открыток, рассказывающие нам о героях-сызранцах. Важная особенность мини-музеев в ДООУ — участие в их создании детей и родителей.

Литература:

1. Гришаева Н. П. Современные технологии эффективной социализации ребенка в дошкольной образовательной организации. Методическое пособие — М.: Вента-Граф, 2015
2. Шереметова Г. П., Мостовская Я. Ю. Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях интегративного и инклюзивного образования: Из опыта работы участников федеральной стажировочной площадки: Сборник материалов электронной конференции — Кострома: Костромской областной институт развития образования, 2015

Формирование коммуникативных способностей детей через тесное взаимодействие с природой

Гончарова Людмила Алексеевна, воспитатель

МДОБУ детский сад № 5 г. Лабинска Краснодарского края

Дошкольное детство представляет важный период в становлении личности ребенка, в том числе в его коммуникативном развитии. Наблюдая за детьми своей группы, я отметила, что многие испытывают серьезные трудности в общении с окружающими, особенно со сверстниками. Некоторые дети не умели по собственной инициативе обратиться к другому человеку, порой даже стеснялись ответить соответствующим образом, если к ним обращался кто-либо. Они также не могли поддержать и развить установившийся контакт, адекватно выразить свою симпатию, поэтому часто конфликтовали или замыкались в одиночестве, что в конечном итоге затрудняло бы их дальнейшую социализацию в обществе.

Мои наблюдения заставили меня в очередной раз убедиться, что прогулка, наблюдения за живой и неживой природой точно так же, как игра раскрепощают и увлекают детей. Они начинают отмечать все, что видят вокруг себя и стараются выразить свое впечатление словами. То есть, самостоятельно преодолевают барьеры в общении. Природа, сама по себе неоценимое богатство для интеллектуального, нравственного и речевого развития ребенка. Своими разнообразными красками, динамичностью, она привлекает детей, вызывая в них разнообразные эмоции. Восторг от ярких красок распутившейся природы, надолго остается в памяти, развивает любознательность у ребят, что создает прочную основу для дальнейшего ее познания.

Целью моей работы с детьми для развития коммуникативных навыков, стало систематическое приобщение моих воспитанников к природе. В процессе общения с природой у ребят развивается и крепнет наблюдательность, любознательность. Они учатся мыслить, что в свою очередь расширяет кругозор, развивает память. Дети учатся задавать и отвечать на вопросы, а это, как известно положительно влияет на развитие связной речи. Я старалась максимально приблизить детей к природе, научить понимать и любить ее, воспринимать окружающий мир, мыслить, рассуждать, анализировать, сопоставлять. В начале года составила перспективный план в который включила следующие разделы: «Мы живем на Кубани», «Красная книга Кубани», «Лекарственные растения Кубани», «Мы друзья природы». В своей работе, я использую разнообразные формы и приемы по обогащению словаря на основе художественных образов — это беседы, наблюдения на прогулке, занятия, труд в природе, дидактические и подвижные игры, игры драматизации, экскурсии. Я применяю различные методы работы: словесный, игровой, наглядный, практический. Для того, чтобы дети учились размышлять, анализировать, делать выводы, стараюсь задать тот

или иной вопрос подходящий для данной ситуации. Например, как вы думаете? Кто думает по-другому?

С ребятами своей группы, мы часто посещаем Эколого-биологический центр. Уже первое посещение дало свои результаты. У детей появились общие темы для разговора. Они стали делиться впечатлениями, обсуждать симпатии к тому или иному животному, их внешний вид, повадки, поведение, чем они питаются. Во время прогулки, мы подкармливаем птиц, наблюдаем за их повадками. Ребята с удовольствием приносят корм из дома за ранее обсуждая и договариваясь кто что принесёт, решают сообща, чем будут кормить птиц, кто сегодня прилетал и еще прилетит к кормушке. Был такой случай, моя напарница, по дороге на работу подобрала замёрзшего воробья и принесла в группу. Птицу обогрели и потом пустили, а вот впечатлений, разговоров и рассказов хватило на несколько дней. Дети фантазировали что видели знакомого воробья рядом с детским садом, что именно он прилетал к ним домой, а одна моя воспитанница, уговорила папу сделать для нашего воробья кормушку. Такое общение сплочивает детей, учит их быть терпимее друг к другу, забота о братьях наших меньших объединяет, а умение наблюдать вырабатывает привычку делать выводы, воспитывает логику мысли, четкость и красоту речи. Дети учатся сотрудничать, прислушиваться к мнению других, слушать и слышать друг друга и взрослых.

Наблюдая за детьми, я каждый раз убеждаюсь, что радость общения с природой, делает их жизнь эмоционально богаче. Большую роль в развитии детей играет работа в уголке природы, где собраны растения соответственно возрасту. Ухаживая и наблюдая за растениями в уголке природы, мои воспитанники учатся доброте, терпению, трудолюбию, что в свою очередь способствует развитию коммуникативных навыков.

В нашей группе регулярно проводятся разнообразные творческие дни. Один из дней называется «Мы — друзья природы». В этот день, мы приглашаем в сад родителей, которые вместе со своими детьми участвуют в разнообразных играх, занятиях-путешествиях, драматизациях, экскурсиях. Эти мероприятия направлены на то, чтобы ребята учились взаимодействовать друг с другом и взрослыми. Общие увлечения и заботы способствуют поддержанию дружеских взаимоотношений в коллективе, а так же развивают речь детей. Я всегда стараюсь привлекать родителей в жизнь нашего коллектива. В беседах с ними, советую обращать внимание их детей, на красоту окружающей природы, на бережное отношение к ней. Таким образом, во время наблюдений, когда они идут в детский сад или воз-

вращаются домой, всегда можно увидеть что-то интересное, что расширяет кругозор детей, развивает речь.

При выполнении трудовых поручений дети общаются со сверстниками, у них появляются общие интересы, ставятся одинаковые задачи для всех участников, радуются результатам своего труда. Уже сегодня дети стали обмениваться представлениями, идеями, интересами, настроением, чувствами, а в дальнейшем они научатся совместному планированию, научатся согласовывать свои действия, справедливо разрешать споры и добиваться общих результатов. Обычно труд в природе организуется либо в уголке природы, либо на прогулке, будь-то уборка участка, удаление сорняка и сухостоя в огороде и цветнике, сбор урожая или семян, пересаживание комнатных растений и уход за ними. При необходимости, я помогаю ребятам договориться и распределить фронт работы, учу уступать друг другу и помогать, предотвращаю возникновение конфликтов и разногласий. Способствую проявлению заботы, дружбы, подсказываю, как надо поступить. По окончании работы обязательно подчеркиваю, что каждый потрудился немного, а вместе сделали весь объем работы.

Моим ребятам очень нравится участвовать в занятиях-экспериментах. Мы часто проводим несложные опыты на прогулках или в уголке природы, которые способствуют развитию наблюдательности и заботливого отношения к природе. Недалеко от нашего детского сада, растет березовая роща, которая является излюбленным местом посещения наших ребят. Я учу детей понимать и любить природу родного края. Дети замечают и интересуются всем: веселым щебетанием птиц, маленькими трудолюбивыми муравьями, спешащими в свой муравейник. Роща привлекает внимание детей яркостью красок, запахами, звуками. С каждым новым посещением, дети открывают для себя новый мир.

Литература:

1. Поваляева М. А., Развитие речи при ознакомлении с природой. Изд-во ГНОМ и Д, 2006 г.
2. Котова Е. В. В мире друзей. Творческий центр «Сфера». М., 2007 г.
3. Рыжова Н. А. Наш дом-природа. /Ребенок в детском саду. 2009 г.
4. Арушанова А. Г. Развитие коммуникативных способностей дошкольника /Сфера, 2012 г.
5. Шипицына Л. М. Основы коммуникации. Спб., «Образование» 1995 г.
6. Семенака С. И. Учимся сочувствовать, сопереживать. Изд-во Аркти М., 2004 г.

Вместе с детьми, мы восхищаемся и любим поэтическими образами природы, многообразием её форм, красок, звуков, вкладывая частицу своего сердца. Заготавливаем природный материал для поделок. Таким образом создаются предпосылки для развития интеллектуальной и коммуникативной компетентности. Наблюдая за животным и растительным миром, разнообразными природными явлениями, дети становятся более внимательными, наблюдательными, общительными, они начинают обмениваться информацией, что способствует развитию связной речи.

Коммуникативные способности — это те способности, которые можно и нужно развивать. И начинать обучение детей основам коммуникации нужно как можно раньше. Умение вливаться в коллектив и эмоционально взаимодействовать с окружающими у ребенка дошкольного возраста ещё пока недостаточно развито, а игры помогают справиться с застенчивостью, придают уверенности в себе и способствуют тесному общению. Дидактические игры, которые я использую в своей работе с детьми, направлены на развитие навыков конструктивного общения, умения получать радость от общения, умение слушать и слышать другого человека. В ходе игры обращаю внимание детей на то, как важно уметь договариваться, слушать и слышать друг друга.

Совместные коммуникативные игры, с экологической направленностью, в которых дети действуют одновременно и одинаково наиболее эффективны. Отсутствие соревновательного начала в таких играх, общность действий и эмоциональных переживаний создают особую атмосферу единства и близости со сверстниками, что конечно же благоприятно влияет на развитие общения и межличностных отношений. Формирование коммуникативных способностей детей дошкольного возраста очень важно для нормального развития ребенка и его подготовки в дальнейшей жизни.

Задачи с параметрами в школьном курсе математики

Горностаев Олег Михайлович, кандидат физико-математических наук, доцент;

Горбачевская Ксения Васильевна, студент магистратуры

Дальневосточный федеральный университет (г. Владивосток)

Актуальность выбранной темы обусловлена необходимостью в школьном курсе математики уделять большее количество времени теме «Задачи с параметрами».

Ключевые слова: параметр, задачи с параметрами.

Выпускнику школы полезно владеть различными методами решения задач — аналитическими и графическими, уметь переводить словесное условие задачи в аналитическую форму — сводить ее к решению уравнений, неравенств и систем и совокупностей уравнений и неравенств. К сожалению, в программах по математике для неспециализированных школ задачам с параметром практически не отводится места, а, например, в учебнике для учащихся школ и классов с углубленным изучением курса математики («Алгебра и математический анализ для 10 и 11 классов», Н. Я. Виленкин, О. С. Ивашев-Мусатов, С. И. Шварцбурд) им отведено место только в 11-м классе.

Между тем, задачи с параметрами можно и нужно использовать уже начиная с линейных и квадратных уравнений и неравенств. Это могут быть задачи нахождения решений в общем виде, определения корней, удовлетворяющих каким-либо свойствам, исследования количества корней в зависимости от значений параметра. Так сделано в «Сборнике задач по алгебре для 8–9 классов», 1994 г. (авторы: М. Л. Галицкий, А. М. Гольдман, Л. И. Звавич). Важно, чтобы школьники уже на первых простых примерах усвоили: во-первых, необходимость аккуратного обращения с параметром — фиксированным, но неизвестным числом, поняли, что оно имеет двойственную природу. Во-вторых, что запись ответа существенно отличается от записи ответов аналогичных уравнений и неравенств без параметра.

Методически было бы правильно каждый пройденный тип уравнений и неравенств завершать задачами с использованием параметра. Во-первых, школьнику трудно привыкнуть к параметру за два-три занятия — нужно время. Во-вторых, использование подобных задач улучшает закрепление пройденного материала. В-третьих, оно способствует развитию его математической и логической культуры, а также развитию интереса к математике, поскольку открывает перед ним новые методы и возможности для самостоятельного поиска.

Ниже хотелось бы представить некоторые задачи с параметрами, которые в школьном курсе математики у учащихся вызывают трудности.

Задача 1: Найти все значения, которые может принимать сумма $x + a$, если пара чисел (x, a) является решением неравенства $|2x + 4 - 2a| + |x - 2 + a| \leq 3$.

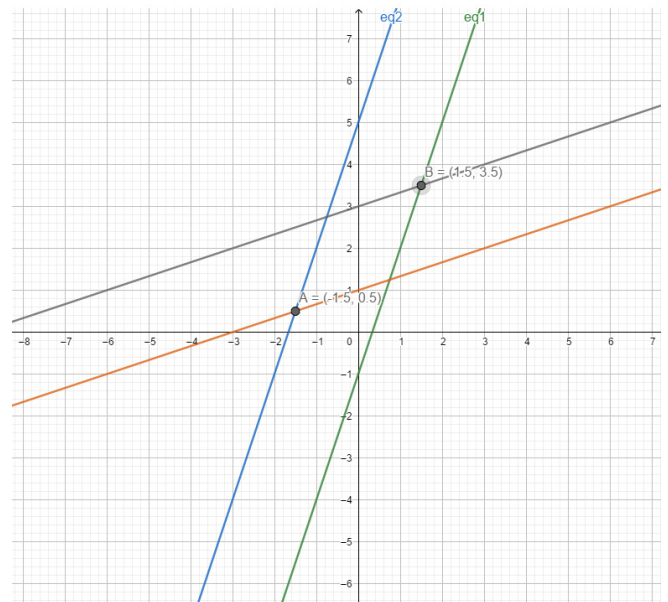
Решение:

$$|2x + 4 - 2a| + |x - 2 + a| \leq 3 \Leftrightarrow \begin{cases} |3x - a + 2| \leq 3 \\ |x - 3a + 6| \leq 3 \end{cases}$$

$$\begin{aligned} 1. & |3x - a + 2| = 3, \\ & 3x - a + 2 = 3 \text{ или } 3x - a + 2 = -3, a = 3x - 1 \text{ или } a = 3x + 5 \\ 2. & |x - 3a + 6| = 3, x - 3a + 6 = 3 \text{ или } x - 3a + 6 = -3, \\ & a = \frac{x + 3}{3} \text{ или } a = \frac{x + 9}{3} \end{aligned}$$

Наибольшее значение $x + a$ равно $1,5 + 3,5 = 5$.

Наименьшее значение $x + a$ равно $-1,5 + 0,5 = -1$.



Ответ: $[-1; 5]$

Задача 2: При каких значениях параметра a уравнение $x(x^{12} - ax^6 + a^4) = 0$ имеет ровно 5 корней, образующих арифметическую прогрессию?

Решение:

Один из корней данного уравнения очевидно $x = 0$.

Пусть $t = x^6 > 0$ при $x \neq 0$. Тогда уравнение запишется в виде

$$t^2 - at + a^4 = 0$$

Данное квадратное уравнение будет иметь различные положительные корни, если выполняются условия:

$$\begin{cases} D > 0 \\ -\frac{b}{2a} > 0 \\ f(0) > 0 \end{cases} \Rightarrow \begin{cases} a^2 - 4a^4 > 0 \\ \frac{a}{2} > 0 \\ a^4 > 0 \end{cases}$$

Решением данной системы является интервал $a \in \left(0; \frac{1}{2}\right)$.

Исходное уравнение образует арифметическую прогрессию пятью корнями данного уравнения вида:

$$-\sqrt[6]{t_2}; -\sqrt[6]{t_1}; 0; \sqrt[6]{t_1}; \sqrt[6]{t_2}$$

При условии, если $t_2 > t_1 > 0$. Тогда, по свойству арифметической прогрессии, ее разность

$$d = \sqrt[6]{t_2} - \sqrt[6]{t_1} = \sqrt[6]{t_1} - 0 \Rightarrow \sqrt[6]{t_2} = 2\sqrt[6]{t_1} \text{ или } t_2 = 64t_1$$

По теореме Виета из квадратного уравнения $t^2 - at + a^4 = 0$ следует:

$$\begin{cases} t_2 = 64t_1 \\ t_1 + t_2 = a \\ t_1 \cdot t_2 = a^4 \end{cases}$$

Решением этой системы будут числа $t_1 = \frac{a^2}{8}; t_2 = 8a^2$.

Подставляя эти значения во второе уравнение системы, получаем равенство $8a^2 + \frac{a^2}{8} = a$, откуда $a = \frac{8}{65}$ (значение $a = 0$ не удовлетворяет требованиям задачи).

Ответ: 5 корней при $a \in (0; \frac{1}{2})$; при $a = \frac{8}{65}$ корни уравнения образуют арифметическую прогрессию.

Задача 3: В зависимости от значений параметра a решите неравенство $a - x > |1 - |x||$.

Решение:

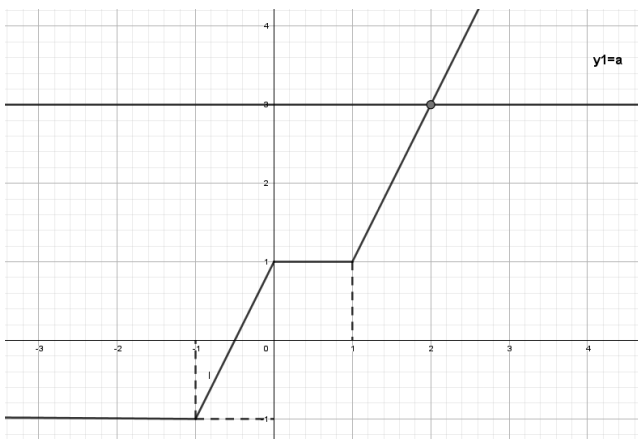
Перепишем исходное неравенство в виде

$$a > x + ||x| - 1|$$

Рассмотрим две функции $y_1 = a$ (график — прямая, параллельная оси Ox) и $y_2 = x + ||x| - 1|$.

Вторую функцию, раскрывая модули, можно записать так:

$$y_2(x) = \begin{cases} -1, & \text{если } x < -1 \\ 2x + 1, & \text{если } -1 \leq x < 1 \\ 1, & \text{если } 0 \leq x < 1 \\ 2x - 1, & \text{если } x \geq 1 \end{cases}$$



Графиком $y_2(x)$ является ломаная. Решениями неравенства будут те значения x , при которых точки графика $y_1 = a$ лежат выше точек графика $y_2(x)$.

Из рисунка получаем:

При $a \leq -1$ таких точек нет;

При $a \in (-1; 1)$ точки вида $a > 2x + 1$ или $x < \frac{a-1}{2}$;

При $a = 1$ решением будет промежуток $a \in (-\infty; 0)$;

При $a > 1$ решения получаются из неравенства $a > 2x - 1$ или $x < \frac{a+1}{2}$.

Ответ: если $a \leq -1$ решений нет,

если $-1 < a \leq 1: x < \frac{a-1}{2}$,

если $a > 1: x < \frac{a+1}{2}$.

Задача 4: Найдите все значения параметра t , при каждом из которых уравнение

$$|x - t^2 + t + 2| + |x - t^2 + 3t - 1| = 2t - 3$$

имеет корни, но ни один из них не принадлежит интервалу $(4; 19)$.

Решение:

Представим правую часть уравнения в виде

$$2t - 3 = (x - t^2 + 3t - 1) - (x - t^2 + t + 2)$$

Сделаем замену

$$m = x - t^2 + 3t - 1$$

$$n = x - t^2 + t + 2$$

Тогда уравнение примет вид $|m| + |n| = m - n$, что равносильно условию $n \leq 0 \leq m$.

$$x - t^2 + t + 2 \leq 0 \leq x - t^2 + 3t - 1$$

$$t^2 - 3t + 1 \leq x \leq t^2 - t - 2$$

Уравнение имеет корни, ни один из которых не принадлежит интервалу $(4; 19)$, за исключением, если правая граница отрезка решений не больше 4 или левая граница не меньше 19.

Получаем

$$\begin{cases} t^2 - 3t + 1 \leq t^2 - t - 2 \\ \begin{cases} t^2 - t - 2 \leq 4, \\ t^2 - 3t + 1 \geq 19 \end{cases} \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} 2t \geq 3 \\ \begin{cases} t^2 - t - 6 \leq 0, \\ t^2 - 3t - 18 \geq 0 \end{cases} \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} t \geq 1,5 \\ \begin{cases} t \geq -3 \\ -2 \leq t \leq 3 \\ a \geq 6 \end{cases} \end{cases}$$

Ответ: $t \in [1,5; 3] \cup [6; +\infty)$.

Задача 5: При каких a уравнение

$$\sqrt[3]{\frac{1}{2}x^3 + x + 1} + \sqrt[3]{-\frac{1}{2}x^3 + x - 1} = \sqrt[3]{ax}$$

имеет ровно 4 корня?

Решение.

Заметим, что $x=0$ всегда будет корнем данного уравнения.

Поделим уравнение на $\sqrt[3]{x}$, обозначим $\sqrt{a} = b$ и потребуем, чтобы уравнение

$$\sqrt[3]{\frac{1}{2}x^2 + 1 + \frac{1}{x}} + \sqrt[3]{-\frac{1}{2}x^2 + 1 - \frac{1}{x}} = b$$

имело ровно три корня.

Исследуем для начала функцию

$$\sqrt[3]{1+t} + \sqrt[3]{1-t}.$$

Функция четная.

Производная при $t > 0$ будет $\frac{1}{\sqrt[3]{(t+1)^2}} - \frac{1}{3\sqrt[3]{(t-1)^2}} < 0$

при $t \neq 1$.

Следовательно, функция убывает на промежутке $(0;1) \cup (1;\infty)$.

Очевидно, при больших t имеем

$$\sqrt[3]{1+t} + \sqrt[3]{1-t} = \frac{2}{(\sqrt[3]{1+t} + \sqrt[3]{1-t})^2 - \sqrt[3]{1-t^2}} < \frac{2}{\sqrt[3]{t^2-1}}$$

Поэтому $\sqrt[3]{1+t} + \sqrt[3]{1-t} \rightarrow 0$ при $t \rightarrow \infty$.

Итак, на положительной полуоси функция убывает и принимает все значения из промежутка $(0;2]$ ровно по одному разу.

На отрицательной происходит то же самое из-за четности функции.

Обозначая за $t = \frac{1}{x} + \frac{x^2}{2}$, получаем что исходное уравнение задачи примет вид

$$\sqrt[3]{1+t} + \sqrt[3]{1-t} = b(*)$$

Уравнение (*) имеет единственный корень $t = 0$ при $b = 2$, имеет два корня (отличающихся знаком) при $b \in (0;2)$ и не имеет корней при прочих b . Отсюда при $b \leq 0$ или $b > 2$ корней у уравнения нет.

Литература:

1. В.В. Локоть «Задачи с параметрами» / Издательство «Аркти» — 2005 г.
2. А.И. Козко, В.Г. Чирский «Задачи с параметрами и другие сложные задачи» / Издательство «МЦНМО» — 2007 г.
3. В.В. Мирошин Решение задач с параметрами. Теория и практика М.: Издательство «Экзамен», 2009 г.

Пусть $b = 2$.

Тогда необходимо чтобы $t = 0$, то есть $\frac{1}{x} + \frac{x^2}{2} = 0$. У дан-

ного уравнения единственный корень.

Пусть $b \in (0;2)$ и $\sqrt[3]{1+t} + \sqrt[3]{1-t} = b$.

Нас интересует число корней уравнения $\frac{1}{x} + \frac{x^2}{2} = \pm t$.

Выясним для этого, как устроена функция $f(x) = \frac{1}{x} + \frac{x^2}{2}$.

Производная этой функции

$$f'(x) = x - \frac{1}{x^2} = \frac{x^3 - 1}{x^2}$$

Значит, $f'(x) > 0$ при $x > 1$ и $f'(x) < 0$ при $x < 0$, $x \in (0;1)$.

Поэтому функция принимает все вещественные значения по одному разу на промежутке $(-\infty; 0)$, принимает дважды все положительные значения большие $f(1) = \frac{3}{2}$ на промежутке $(0; \infty)$, принимает один раз значение $\frac{3}{2}$ и не принимает других значений на этом промежутке.

Будем считать, что $t > 0$, тогда $f(x) = t$ имеет ровно один корень, значит, это уравнение должно иметь ровно два корня. Один из них будет на промежутке $(-\infty; 0)$, значит, второй должен быть на промежутке $(0; \infty)$, причем единственным корнем.

Это возможно только если этот корень $x = 1$ и $t = \frac{3}{2}$.

В этом случае корней получается ровно три, а в других случаях не получается.

Итак,

$$t = \frac{3}{2}, b = \sqrt[3]{\frac{5}{2}} - \sqrt[3]{\frac{1}{2}} \text{ и}$$

$$a = \left(\sqrt[3]{\frac{5}{2}} - \sqrt[3]{\frac{1}{2}} \right)^3 = 2 - \frac{3}{2}\sqrt[3]{25} + \frac{3}{2}\sqrt[3]{5}$$

Ответ: $a = 2 - \frac{3}{2}\sqrt[3]{25} + \frac{3}{2}\sqrt[3]{5}$

Способы повышения мотивации при обучении иностранному языку

Гусаева Сабина Багавудиновна, студент;

Агаларова Раисат Идрисовна, кандидат педагогических наук, доцент

Дагестанский государственный университет (г. Махачкала)

В данной статье мотивация рассматривается как один из ключевых факторов, определяющих успешность изучения иностранного языка. Рассмотрены различные способы повышения мотивации на уроке иностранного языка в школе.

Ключевые слова: мотивация, иностранный язык, учитель, урок.

Основной целью обучения иностранным языкам в школе является развитие личности учащегося, способной к межкультурному общению. Но качество достижения цели зависит, прежде всего, от побуждения и потребностей индивида, его мотивации. Именно мотивация вызывает целенаправленную активность, определяет выбор средств и приемов, их упорядочение для достижения цели. От методики преподавания учителя и от его умения использовать современные технологии в процессе решения образовательных задач зависит успех в овладении английским языком. Постоянно увеличивающийся объём научной информации требует от учителя поиска новых и более эффективных приёмов и методов преподавания, позволяющих давать больше информации за установленную единицу учебного времени. Данные приемы и методы преподавания должны делать урок доступным, эмоциональным, ярким, чтобы информация лучше усваивалась и запоминалась учащимися.

Одними из наиболее эффективных способов мотивации учащихся на уроках иностранного языка являются:

1. «Парная работа» или «групповая работа»

Использование «парной» или «групповой работы» соответствующим образом, является одним из успешных способов повышения заинтересованности учеников. Язык лучше всего изучать через тесное сотрудничество и общение между студентами. Этот тип сотрудничества приносит пользу всем или обоим учащимся. Фактически, учащиеся могут помогать друг другу в работе над различными типами заданий, такими как написание диалогов, интервью, рисование картинок и комментирование их, ролевая игра и т. д.

Исследования по овладению вторым языком показали, что учащиеся имеют различия в овладении навыками. В то время как один ученик хорош в письме, другой может быть хорош в говорении; третий ученик может быть хорош в ролевых играх и т. д. Кроме того, некоторые ученики считают намного комфортным изучение определенных правил языка от своих одноклассников, чем от своего учителя. Обучение языку требует чувства общности и взаимного доверия, которое может обеспечить «парная работа» или «групповая работа».

2. Пересаживание учеников

То, каким образом дети сидят в классе, часто определяет динамику урока. В самом деле, простое изменение схемы рассадки может внести невероятные изменения в групповую согласованность учащихся, также существует много случаев, когда рассадка была решающим элементом успеха

или неудачи урока. Но в некоторых случаях используемая вами схема рассадки может быть не полностью под вашим контролем — например, если парты прибиты к полу или в школе существуют строгие правила о перемещении мебели. У каждого учителя свои предпочтения в рассадке класса. Одним из самых лучших вариантов для больших классов является расположение парт в форме буквы «П». Но какую бы модель рассадки учитель ни выбрал, классу будет наиболее комфортно, если учитывать следующие принципы:

а) максимально увеличить зрительный контакт.

Если отвечающий ученик не имеет зрительного контакта с остальными, то внимание к его выступлению, скорее всего, упадет.

б) убедиться, что студенты сидят на удобном расстоянии друг от друга.

Учитель должен убедиться в том, что не осталось ни одного ученика, сидящего в одиночестве. Кроме того, старайтесь оставлять не такое большое пространство между учениками.

3. Исправление ошибок

Когда учитель указывает на каждую ошибку, ученики начинают слишком сильно бояться делать ошибки. Следовательно, из-за чрезмерной одержимости ошибками дети будут слишком неохотно участвовать в коммуникации. Таким образом, учителя должны знать, когда и каким образом исправлять ошибки, не задевая при этом чувство ребенка. Что касается способов исправления ошибок, то есть несколько приемов, которые учитель должен выбрать в зависимости от типа ошибки. Среди этих способов можно выделить: самокоррекцию, коррекцию со стороны других учащихся и коррекцию учителя.

4. Ролевая игра

Это еще один из наиболее эффективных способов повышения интереса учеников к уроку. Учителям рекомендуется использовать ролевую игру, чтобы помочь пассивным ученикам принять участие в уроке, так как в процессе игры они преодолевают свою скованность и тревожность. Кроме того, ролевые игры включены во все учебники и пособия по изучению языка. В качестве примеров можно привести: игру в прятки или «угадайку», инсценировку интервью покупателя и продавца, беседу врача и пациента и т. д.

5. Использование аудиовизуальных средств

Современные школы оснащены различными аудиовизуальными материалами, такими как компьютеры, проигрыватели, проекторы, интерактивные доски и др. исполь-

зование всех этих средств значительно повышает интерес учеников к уроку, а также помогает непосредственно сохранить интерес к изучаемому предмету. Но следует всегда помнить, что данные средства являются не первостепенными в обучении языку, а дополнительными, и никогда не смогут заменить преподавателя.

Мотивация является одним из ключевых факторов, определяющих успешность изучения иностранного языка. Она является основным стимулом для начала изучения иностранного языка, а позже решимостью упорствовать и выдерживать долгие и нудные часы сложного процесса обучения. Без достаточной мотивации даже лучшие ученики не всегда могут достичь долгосрочных целей.

Мотивация учащихся к изучению иностранного языка является сложной задачей, которая требует многих усилий от ученика и творческого подхода со стороны преподавателя. Учащиеся, которые не являются мотивированными не будут учиться эффективно. Они не будут долго помнить информацию; они не будут участвовать в процессе изучения языка. Учащийся может быть немотивированным по многим причинам: он может думать, что у него

нет интереса к предмету, и он не будет нуждаться в этом в будущем. Некоторые могут считать методы учителя неинтересными или отвлекаться на внешние факторы. Некоторые учащиеся могут просто иметь трудности в обучении и требовать особого внимания.

В то время как мотивация учащихся может быть трудной задачей, она может сделать процесс обучения намного эффективнее. Мотивированные учащиеся рады учиться и участвовать в школьной жизни. Некоторые учащиеся являются целеустремленными, с собственной любовью к учебе. Но даже с теми учащимися, у которых нет внутренней мотивации хороший учитель может сделать обучение интересным и вдохновить их полностью раскрыть свой потенциал.

В области изучения и преподавания английского языка были споры о роли мотивации в изучении языка, и, следовательно, использования мотивации в изучении и преподавании языка было предметом серьезного обсуждения среди экспертов. Но ученые сошлись на том мнении, что мотивация очень важна для изучения языка и играет очень большую роль в эффективности обучения.

Литература:

1. Бабанский Ю. К. Интенсификация процесса обучения: избранные педагогические труды. М.: Просвещение, 2009.
2. Гусаева С. Б., Халимбекова М. К. Мотивация как запускной механизм, обеспечивающий эффективность учебной деятельности на уроке иностранного языка на среднем этапе обучения в школе // «Форум молодых ученых», вып. № 10. 2019. С.1–5.
3. Полат Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования // Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. М.: Наука, 2007.
4. Нигматуллина Г. Р. Methods of increasing motivation in teaching English to younger students // Молодой ученый. 2017. № 16. С. 474–476.
5. Iskrin S. A. Modeling of situations of communication in the process of teaching a foreign language // Foreign languages at school. 2004, No. 2. P.95.

Educational Characteristics of Module teaching of English Learning

Dastenova Firuza Andreevna, teacher

Nukus Branch of the Tashkent Pediatric Medical Institute (Uzbekistan)

This work examines the rules, the difference between modular technologies and other training systems, cycles, implementations, requirements, advantages, disadvantages and limitations of module teaching.

Key words: *modular technology, self-control, independence, individuality.*

For each module, a list of basic language concepts and foreign language skills is compiled, which the student must learn during preliminary training.

B. Ziemuhamedov [1:54] distinguishes between a large module, an average module and a small module. The entire course of the subject is divided into several large modules, which include knowledge interconnected with each other. Each large module consists of several medium modules, each of which in turn is divided into small modules. The number of small

modules can be 5 or 6, the first of which is devoted to the repetition of the material passed in the previous lesson. The second and third modules introduce new knowledge, the fourth and fifth reinforce a new topic, check the formation of skills in speech and give homework.

Module teaching, which is based on a modular program, is a promising form of training organization that promotes individualization and variability in the learning process, activating trainees, reducing training time and improving the quality of

education. According to V. V. Valetova, “module teaching consists in breaking down the training material into separate, interrelated learning elements, each of which is a specially designed and accordingly designed training question” [2:14].

T. I. Shamova notes the peculiarity of module teaching in the strict content of educational material, in a clear requirement for knowledge and methods of activity, in the algorithmization of labor [3: 280]. Another essence of module teaching is that the learner independently achieves the specific goals of educational and cognitive activity in the process of working with the module. The essence of modular learning is its difference from other learning systems:

Firstly, the content of training is presented in complete independent complexes (information blocks), the assimilation of which is carried out in accordance with the goal. The didactic goal is formed for the student and contains not only an indication of the volume of the studied content, but also the level of its assimilation

Secondly, the form of communication between the teacher and the student is changing. The role of the teacher is to manage the learning process, counseling, help and support for students. Each student receives advice from the teacher on how to act more rationally, where to find the necessary training material.

Thirdly, the student works the maximum time on his own, learns goal-setting, self-planning, self-organization, self-control and self-esteem.

The specificity of this modular technology is that a student with a greater degree of independence than in traditional training achieves specific goals. When using modular technology, the student is placed in conditions when he must acquire knowledge using the information provided to him, develop the skills of operating educational material using the instructions offered to him. The module includes:

- 1) an action plan with specific goals;
- 2) information bank (educational content);
- 3) a methodological guide to achieve these goals (written advice from the teacher to the student on how best to complete the task, where to find the right material, etc.).

When compiling a module, the following rules are used:

1. At the beginning of the module, an input control of students' skills is carried out to determine the level of their readiness for further work. If necessary, the knowledge is corrected by an additional explanation.

2. Be sure to carry out current and intermediate control at the end of each training element. Most often this is mutual control, reconciliation with samples, etc. Its purpose is to identify the level of gaps in mastering the educational element and eliminate them

3. After completion of work with the module, the output control is carried out. Its purpose is to identify the level of assimilation of the module with subsequent refinement.

Thus, the implementation of modular technology provides for three cycles:

1. The cycle of initial familiarization with new material.
2. The cycle of independent classroom and extracurricular work and self-control by keys (“input” control).

3. The cycle of the final (“output”) control in the audience.

Module teaching technology should be introduced in stages, forming the students' learning skills of independent work with unfamiliar information (the ability to work with theoretical material, complete tasks, check them by key, fill out tables, make self-assessments).

All of the above leads us to the conclusion that module teaching technology is the most appropriate form of implementation approach to the formation of skills in the use of temporary forms of verbs in the context and in complex sentences, because it meets the following necessary requirements:

- it is intended for training those who have the necessary and sufficient level of logically conceptual thinking;
- it is aimed at the conscious mastery of linguistic means of expression, based on the meaning of the utterance and the semantic meanings of linguistic units;
- provides an understanding of the internal logic of language knowledge;
- involves the expansion of the philological competence of students with the simultaneous development of their intellectual, mnemonic and perceptual activities.

Advantages of module teaching:

1. Learning objectives relate exactly to the results achieved by each student.
2. The development of modules allows you to compact training information and present it in blocks.
3. The individual pace of educational activity is set.
4. Phased modular control of knowledge and practical skills gives a certain guarantee of the effectiveness of training.
5. A certain “technologicalization” of training is achieved. Education to a lesser extent becomes dependent on the pedagogical skill of the teacher.
6. Priority formation of self-education skills.

Didactic conditions under which the high efficiency of module teaching is achieved:

1. High-quality development of modules, selection and design of the content of educational material, taking into account the interests, age characteristics and other personal qualities of students.
2. The consistent implementation of modules that allow you to intensify learning activities at all its stages.
3. The development and presentation of modules to combine the study of theory and the formation of practical skills.
4. Variation of problem tasks and tasks with typical ones requiring reproductive reproductive activity of students
5. The use of supporting literature along with the basic didactic materials.
6. The combination of control with self-control of students, which is relatively easily achieved on the basis of module teaching.

Disadvantages and limitations of modular learning:

1. Great complexity in the design of modules.
2. The development of module teaching programs requires high pedagogical and methodological qualifications, special textbooks and teaching aids.

3. The level of problem modules is often small, which does not contribute to the development of the creative potential of students, especially the highly gifted

4. Under the conditions of module teaching, the dialogue functions of training, the cooperation of students, their mutual assistance often remain practically unfulfilled.

References:

1. Зиемухамедов Б., Тожиев М. Педагогик технология — Замонавий узбек миллий модели. — Т.: 2009. — 54 с.
2. Валетов В. В., Пашкас В. К., Мамчиц В. Р. Проблемы организации управления модульной системой обучения // Адукация вихавне. 1999. — № 12. — С.14–16
3. Шамова Т. И. Педагогические технологии: что это такое и как их использовать в школе. — Тюмень, 1997. — 280с.

Кансайский диалект в обучении студентов языкового вуза

Зубова Анна Станиславовна, студент магистратуры

Московский городской педагогический университет

Статья посвящена отличительным чертам кансайского диалекта японского языка, которые можно использовать в обучении студентов языковых вузов, изучающих японский язык. Приведены некоторые грамматические, лексические и фонетические особенности.

Ключевые слова: японский язык, кансайский диалект, лексика, фонетика, грамматика, обучение диалектам.

Японский язык, который используется в японском обществе — стандартный, общепринятый вариант, сложившийся на основе языка столицы — Токио. И несмотря на практически полную однородность этнического состава и небольшую территорию Японии, в японском языке присутствует большое количество диалектов, которые заметно отличаются от стандартного языка с точки зрения фонетических, лексических и грамматических особенностей [3, 5]

До окончания Второй мировой войны диалекты пытались искоренить в пользу литературного языка, однако сейчас они активно изучаются и считаются одним из национальных достояний страны. В региональных школах вводятся уроки, посвященные правильности диалектной речи диалекта, распространённого в том регионе. Также среди молодежи появилась мода на использование в речи диалектных лексических и грамматических единиц из различных диалектов. [1, 2]

Современный японский язык сформировался к концу 19 века. До этого стандартом считался диалект, распространённый на территории региона Кансай. Тысячелетнее доминирование кансайского диалекта в культуре Японии оставило свой след в современной Японии и ее языке. Об этом можно сделать вывод исходя из некоторых грамматических форм предикатов, ставших нормой в современном стандартном языке, но пришедших из кансайского диалекта. [8, стр. 58, 70]

В языковых вузах студентам, обучающимся по специальности японский язык, по окончании вуза нужно иметь хотя бы базовые знания по диалектам японского языка, поскольку диалекты являются неотъемлемой частью культуры страны и ее жителей. При выездах на стажировки в Японию, а также дальнейшей профессиональной деятель-

ности студенты могут неоднократно столкнуться с носителями диалектов.

Поскольку преподавание диалектов не распространено в вузах России, перед преподавателем возникает проблема нехватки учебных материалов, с помощью которых можно обучать студентов диалекту. Существует небольшое количество учебных материалов по данной теме на английском и японском языках. На русском языке присутствует только «Учебное пособие по японской диалектологии» 1990 г., за авторством Быковой С. А. и Лобачева Л. А., в котором представлена общая информация по всем диалектам японского языка.

Ниже будут приведены некоторые языковые и речевые особенности кансайского диалекта, которые преподаватели могли бы использовать в обучении студентов. Выбор данного диалекта обусловлен его влиянием на современный стандартный японский язык, а также его распространённостью. Кроме того, кансайский диалект часто используется в качестве речевой характеристики героев в художественной литературе, аниме и манга.

Студентам важно понимать, что в японском языке «кансайский диалект» является общим названием, объединяющим под собой группу родственных между собой диалектов префектур, находящихся на территории региона Кансай. В Японии издаются книги, учебные пособия, проводятся научные конференции, посвящённые теме изучения диалекта Кансай. [7, с. 281]

Также важно научить студентов отличать диалектную речь от стандартного японского языка. Сложность могут вызвать диалекты, распространённые на близких территориях к изучаемому диалекту. Так, например, при просмотре аниме «Яркая Тихая», услышав схожие граммати-

ческие конструкции, студент может подумать, что один из главных персонажей говорит на кансайском диалекте. Однако он говорит на диалекте префектуры Фукуи, которая граничит с территорией региона Кансай. Для носителя эти диалекты звучат по-разному несмотря на схожие грамматические конструкции. Именно поэтому важно рассказать студентам о схожих диалектах, чтобы в будущем они не допускали ошибок.

Лексический минимум должны составить обиходные фразы, которые японцы используют в каждодневной речи. Например, слова приветствия, благодарности и тому подобные. К тому же некоторые слова из диалекта входят в повседневную жизнь японцев и приживаются в стандартном японском языке. Особенно четко это прослеживается в речи молодежи. Так слово *めっちゃ* *мэття* «очень» пришло из кансайского диалекта, однако сейчас употребляется по всей Японии.

Часто в речи жителей Кансаи можно услышать слова, которые встречаются и в стандартном японском языке, однако их значение в кансайском диалекте отличается, что может запутать даже самих японцев. Таким примером может послужить глагол *なおす* *наосу*, имеющий значение «исправлять, чинить» в стандартном японском, но в диалекте его значение синонимично глаголам *しまう* *симау* и *片づける* *катадзукэру* «прибирать, убирать куда-либо, прятать».

От стандартного языка кансайский диалект отличается некоторой ослабленностью движений органов артикуляции, слитностью произношения, отсутствием пауз между словами, нечетким проговариванием звуков, несколько более высоким темпом речи.

Акцентуация в кансайском диалекте противоположна акцентуации стандартного японского языка, поэтому японцы, не являющиеся жителями Кансаи, по этому признаку могут легко определить носителя кансайского диалекта. Помимо акцентуации в диалектах региона Кансай отличается интонация всего предложения. К примеру, в стандартном японском языке *す* *су* в конце предложения обычно является низким слогом, в случае диалекта он произносится высоким слогом. [4]

Характерными чертами кансайского диалекта являются недоговаривание фраз и «проглатывание» некоторых слогов *うちのところ* *ути но токоро* — *うつとこ* *уттоко* «мой дом, моя фирма» или *お母さん* *ока: сан* — *おかん* *окан* «мама». [4] Многие слова и грамматические структуры в кансай-

ском диалекте являются сокращениями их классических японских эквивалентов. Например, *違う* *тигау* «быть другим или неправильным» становится *ちやう* *тяу*, *良く* *ёку* «хорошо» становится *よう* *ё:*, а *面白い* *омосирои* «интересно или смешно» становится *おもしろい* *оморой*. Однако в случае односложных существительных, таких как *木* *ки* «дерево», *目* *мэ* «глаз», происходит наоборот удлинение звука *木い* *ки:*, *目え* *мэ:*.

В стандартном японском часто происходит редукция гласных, но это явление редко встречается в кансайском диалекте. Таким образом, вежливая связка *です* *дэсу* произносится почти так же, как в стандартном японском языке, но носители диалекта, как правило, произносят ее отчетливо. В Киото данная связка может заменяться на *どす* *досу*.

Грамматическая конструкция *しか* *сика* «только, всего лишь» в стандартном японском языке всегда употребляется с отрицательной формой, что, помимо значения, является еще одним его отличием от *しか* *сика* в кансайском диалекте, которая используется для сравнения: *これしかおもい* *корэ сика оmoi* «тяжелее этого». [8]

Наиболее заметным для людей, говорящих на стандартном японском языке, является частое использование заключительной частицы *わ* *ва* мужчинами. В стандартном японском языке она считается показателем женской речи. Однако в кансайском диалекте, используется одинаково как мужчинами, так и женщинами.

Поскольку диалекты в основном употребляются в устной речи, с которой студенты могут столкнуться в ситуации реального общения, при обучении диалекту преподаватель может прибегать к использованию различных аутентичных материалов таких, как сериалы, фильмы, различные телешоу, либо рекламы. Аутентичный материал содержит в себе речь, не адаптированную под учебные цели. К тому же из-за популярности диалектов в Японии также существует большое количество популярных песен текст которых переделан со стандартного японского языка на диалектную речь. Для студентов продвинутого этапа также можно использовать различные комедийные шоу, благодаря которым кансайский диалект приобрел юморной оттенок.

Студентам, изучающим японский язык в качестве специальности, стоит давать материал по кансайскому диалекту даже в ознакомительных целях. Подобные знания могут пригодиться им не только в повседневной жизни, но и в профессиональной деятельности.

Литература:

1. Алпатов В. М. О языковой картине мира японцев / В. М. Алпатов // Историческая психология и социология истории. — 2008. — № 1. — стр. 133–142
2. Быкова С. А. Территориальные диалекты японского языка — от «диалектального комплекса» к признанию / С. А. Быкова. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2017. — № 23.1 (157.1). — С. 5–8. — URL: <https://moluch.ru/archive/157/44279/> (дата обращения: 19.06.2020).
3. Быкова С. А. Традиционные диалекты в Японии сегодня / С. А. Быкова // Евразийский союз ученых. — 2016. — № 1–5 (22). — стр. 9–10

4. Дыбовский А. С. Несколько замечаний об Осакомском диалекте. / А. С. Дыбовский // Известия Восточного Института. — 1995. — № 2. — стр. 81–89
5. Караев Б. А. Местные диалекты японского языка / Б. А. Караев // Уральское востоковедение: международный альманах. — 2008. — № 3. — стр. 30–37
6. Сато Рёити. Тодо: фукэн бэцу дзэнкоку хо: гэн дзитэн (Словарь диалектов со всей страны поделенный по префектурам). Токио: Сансэйдо, 2009. — 480 с.
7. Соловьева Н. А., Молчкова А. Е. Развитие группы японских диалектов региона Кинки. Географический контекст / Н. А. Соловьева, А. Е. Молчкова // Вестник Тихоокеанского государственного университета. — 2015. — № 4 (39). — стр. 279–286
8. Федянина В. А. История японского языка: фонетика и грамматика: учебное пособие [для студентов вузов] / В. А. Федянина. — Москва: Ключ-С, 2019. — 82 с.

Проблемный метод обучения на уроках русского языка как способ формирования интеллектуальных способностей обучающихся (на примере изучения рода имени существительного)

Киселёва Наталья Александровна, кандидат педагогических наук, доцент;

Плахина Елена Алексеевна, студент магистратуры

Филиал Омского государственного педагогического университета в г. Таре (Омская обл.)

Практически всем учащимся доступен для понимания проблемный метод обучения. Но, в зависимости от возрастных и индивидуальных особенностей, уровень проблемности, степень познавательной активности и самостоятельность учащихся будут сильно различаться [1, 22].

Сложность управления проблемным методом обучения состоит в том, что постановка проблемной ситуации — процесс индивидуальный и педагогу необходимо использовать дифференцированный и индивидуальный подход. Если при традиционном методе обучения педагог передаёт теоретический материал в готовом виде, то при проблемном методе обучения необходимо подвести учащихся к противоречию и предложить им самостоятельно найти способ решения проблемного задания.

В зависимости от того, каким способом созданы проблемные ситуации, и от того, какое противоречие лежит в их основе, учёные выделяют различные типы проблемных ситуаций, приемы их создания, знание которых поможет учителю организовать продуктивную деятельность учащихся. Так, на основании изученной научно-методической литературы мы остановились на классификации М. И. Махмутова, он намечает несколько основных способов создания проблемных ситуаций:

1. Побуждение учащихся к теоретическому обоснованию фактов и явлений, явного несоответствия между ними;
2. Объяснение противоречий между жизненными представлениями учащихся и научными понятиями о фактах и явлениях;
3. Выдвижение гипотез, отстаивание своей точки зрения, озвучивание выводов;
4. Побуждение учащихся к сопоставлению и сравнению фактов и явлений [2, 19–25].

Чтобы активизировать познавательную деятельность учащихся, подтолкнуть их к нахождению верного ответа, эффективно использовать следующие приемы: анализ языковых фактов; обоснование выбора орфограммы, пунктограммы; сопоставление фактов и явлений нового знания, оперирование имеющимися знаниями.

Проблемный метод обучения не заменяет системы обучения, включающей разные типы, способы организации учебно-воспитательного процесса. Однако и система обучения не является подлинно развивающей без проблемного метода обучения. Организация проблемного обучения предполагает применение таких приемов и методов преподавания, которые приводят к возникновению взаимосвязанных проблемных ситуаций и обуславливают применение учащимися соответствующих методов учения. Поисковая деятельность учащихся проявляет себя в решении таких проблемных задач, как: решение готовых нестандартных заданий; составление заданий и их выполнение; логический и языковой анализ текста; научное исследование; написание объёмных сочинений-рассуждений и др.

Поэтому создание педагогом ряда проблемных ситуаций в различных видах творческой учебной деятельности учащихся и управление их интеллектуальной способностью по поиску новых знаний путем решения учебных задач является сущностью проблемного метода обучения. Исходя из идеи развития познавательной активности и самостоятельности учащихся, в условиях современной школы появляются разновидности уроков на основе принципа проблемного метода обучения, М. И. Махмутов выделяет «проблемные» и «непроблемные» типы уроков [2, 267].

На «непроблемном» уроке педагог не создаёт проблемных ситуаций для понимания нового материала, а лишь выполняет функцию передачи знания. В ходе «проблемного» урока педагог способствует поиску нового знания, формирует своеобразный алгоритм для того, чтобы учащиеся могли самостоятельно найти истину. Сущность «проблемного» урока заключается в том, что актуализация знаний непрерывно связана с введением нового знания, таким образом, происходит непрерывное повторение знаний, умений и навыков в новых связях и сочетаниях, что является характерной чертой проблемного обучения. «Проблемный» урок имеет в своей структуре элементы логики продуктивной интеллектуальной деятельности учащихся, предоставляет возможность управлять самостоятельной познавательной деятельностью учащихся.

Изучение имён существительных показывает учащимся богатство русского языка. Задачи изучения и объём материалов в каждом классе обуславливаются особенностями имен существительных как языкового явления, а также возрастными возможностями учащихся.

Имя существительное в школьном курсе русского языка — одна из важнейших тем. Программа изучения существительных построена ступенчато. Род имён существительных является самостоятельным классификационным признаком того или иного слова. В единственном числе существительные традиционно относятся к одному из трёх родов: мужскому, женскому, среднему, но особые затруднения у учащихся вызывает понятие общего рода существительных.

Теоретический материал по теме «Общий род имени существительного» в разных учебниках представлен в разном объёме (*удачно подобран материал у Бабайцевой, Чесноковой/ недостаточно, по нашему мнению — у Баранова, Ладыженской*), а в некоторых и вовсе не рассматривается (*Разумовская*). Это создаёт необходимость вынесения данной темы на самостоятельное изучение или проведение до-

полнительных факультативных занятий учителем, а также можно ввести термин «общий род», используя проблемный метод обучения.

На наш взгляд, уместно вводить понятие общего рода уже в 5 классе для более успешного усвоения теоретического материала и развития практических навыков в 6 классе, поэтому мы разработали конспект (технологическую карту) урока по учебнику под редакцией Т. А. Ладыженской, где посредством проблемной ситуации вводится новое для пятиклассников понятие «общий род». Данный конспект был апробирован во время педагогической практики, учащиеся овладели материалом, урок получил высокую оценку учителя-наставника и методиста.

Для успешного усвоения учащимися правил определения рода имени существительного учитель также может использовать различные методы и технологии обучения: 1) традиционные методы: лекция, беседа, демонстрация, проблемно-поисковые методы, дидактические игры, диспуты, устный и письменный опрос и др.; 2) нетрадиционные, инновационные педагогические технологии: «мозговая атака», дебаты, диспуты и др.

В результате использования данных методов повышается интерес к русскому языку, обогащается словарный запас учащихся, проявляется творческая активность и желание достичь новых знаний в области языка.

Также учитель может использовать различное оборудование, например: обращаться к толковому словарю, использовать картотеки, компьютерные презентации, мультимедиа, электронные энциклопедии (*«Кирилла и Мефодия»*), альбомы и иллюстрации.

В целом необходимо признать, что проблемное обучение направлено не только на изучение теоретического материала и формирование умений, но и на организацию умственной деятельности учащихся, которая способствует их интеллектуальному развитию.

Литература:

1. Баксанский, О. Е. Проблемное обучение: обоснование и реализация. [Текст] / О. Е. Баксанский, М. В. Чистова // Наука и школа. — 2000. — № 1. — С. 19–25.
2. Махмутов, М. И. Организация проблемного обучения в школе. [Текст]: книга для учителей / М. И. Махмутов. — М.: Просвещение, 1977. — 240 с.

Роль киноискусства и видеоматериалов в обучении иностранному языку

Магомедова Амина Камильевна, студент;

Агаларова Раисат Идрисовна, кандидат педагогических наук, доцент

Дагестанский государственный университет (г. Махачкала)

В данной статье рассматриваются некоторые аспекты использования видео материалов в обучении английскому языку как иностранному. Использование видео в обучении иностранному языку открывает широкие возможности для преподавателя и обучающихся в овладении языком и иноязычной культурой. Визуальная информация позволяет лучше понять и закрепить фактическую информацию и языковые особенности речи, так как зрительная опора способствует полному и точному пониманию смысла, способствуя развитию навыков аудирования и говорения.

Ключевые слова: обучение иностранным языкам, видеоматериал, аутентичные ресурсы, чтение и говорение.

Культура и общение неразделимы, поэтому важно уделять большое внимание внедрению материалов искусства на уроках английского языка. Использование материалов киноискусства и видеоматериалов играет большую роль в достижении высокой мотивации, так как большинство учащихся любят культурные мероприятия, такие как просмотр фильмов, видеороликов на отвлекенную тему или проведение исследований других стран и народов.

Одним из актуальных и, возможно, даже ключевых направлений недавних методологических исследований, направленных на оптимизацию профессиональной подготовки по иностранному языку, является поиск способов обучения эффективному устному общению. [4:12]. В условиях современного развития общества с его динамикой искусство, а в частности киноискусство и видеоматериалы различного жанра, приобретает особое значение, поскольку оно может всесторонне влиять на людей. Поэтому педагоги и психологи в современном образовательном процессе уже много лет привлекают искусство для решения проблем развития, воспитания, обучения и поддержки детей. [1:1411]

Художественные технологии включают использование: наглядных иллюстративных пособий; просмотр фильмов, различных записей выступлений носителей языка (видеолекции TED), исполнение разных ролей в диалогах. Спонтанность и креативность являются важнейшими элементами художественных технологий [3:160].

Методы визуального обучения условно можно разделить на две большие группы: методы иллюстрации и демонстрации.

В методе иллюстрации ученикам показаны иллюстративные пособия: плакаты, карты, картины, портреты ученых и так далее.

Метод демонстрации обычно связан с демонстрацией технического оборудования, экспериментами. А также методы демонстрации включают показ фильмов и киноленты, обучающие и познавательные видеоматериалы.

Видео — это один из лучших способов повысить уровень понимания аудирования в классе. Ниже мы привели причины внедрения видеоматериалов на уроки иностранного языка.

— **Ученики любят визуальную демонстрацию.** Просмотр видеороликов создаёт комфортную атмосферу, де-

лает занятие более интересным и стимулирует воображение студентов.

— **Возможность разыграть сцены из реальной жизни.**

В классе не всегда есть возможность обсудить конкретные жизненные проблемы. Но с помощью видеоматериалов и тем, поднятых в них, ученики могут обсудить ситуации, с которыми могут столкнуться в своей собственной жизни, что делает урок действительно ценным и значимым занятием. [5]

Существует алгоритм работы с видеоматериалами.

(1). Подготовительный этап.

Учащимся сообщается название фильма и предлагается догадаться, о чем будет фильм. Затем вводится новая лексика, которая необходима для понимания фильма и предназначена для активного владения (e. g. I am broken. Give me a break. I'm short of cash.)

(2). Восприятие видеofilm (по частям).

(3). Проверка понимания основного содержания.

Учащиеся отвечают на вопросы, поставленные учителем перед просмотром. Коммуникативное говорение можно стимулировать с помощью различных заданий.

(4). Развитие умений монологической и диалогической речи.

— Проиграть диалог

— Пересказ содержания в устной и письменной форме.

При подготовке к использованию фильма в учебном процессе учитель должен:

— предварительно просмотреть его,

— разработать основные вопросы, которые будут заданы учащимся во время демонстрации,

— определить фрагменты, которые будут показаны в соответствующий момент урока.

— наметить план финального разговора о фильме. [2]

К страноведческим фильмам можно отнести: «BBC Guide to Britain», «Hello, London», «Glimpses of Britain», «Discover the USA», «New York», «Canada», «Australia», «New Zealand» и другие.

Страноведческие видеofilm способствуют развитию культурологического кругозора учащихся. Такие фильмы являются еще одним аутентичным источником информации о странах изучаемого языка. Они интересны и полезны не только из-за своей практической языковой информации (слова, фразы, лингвострановедческие реалии),

но и из-за расширения фоновых знаний, связанных с историей, культурой, искусством, архитектурой, географией стран.

Важно учитывать словарный запас учеников, а также их уровень владения иностранным языком и подбирать такие видеоматериалы, которые не будут содержать более 20–30% незнакомой лексики. Представление шекспировской пьесы просто вызовет у учеников младших классов замешательство и не приведет к усвоению материала. Анимационные видеоролики для детей младшего возраста, как правило, имеют более простые слова, но могут быть скучными для старших учеников, поэтому также важно учитывать различные вариации видеоматериалов.

Важно принять во внимание интересы учеников при принятии решения в выборе фильма, либо видеоматериала. Так, например, для студентов старших классов будет интересно посмотреть лекции TED, либо видеоролики на YOUTUBE. Существует огромное количество УМК, которые базируются на овладении языком посредством просмотра и обсуждения видеолекций в интернете, так, например, National Geographic выпустили учебные пособия по изучению английского языка, через лекции TED.

Видеоматериалы на уроке английского языка — это не скучное упражнение для аудирования, а то, что может повлиять на овладение всех аспектов языка.

Навыки чтения и понимания текста облегчаются с помощью субтитров или различных видов деятельности, которые учитель может заранее подготовить для учащихся (например, синопсис, сценарий и т. д.).

Несомненно, усиливается **говорение** в творческом плане после просмотра короткометражного фильма или документального фильма. Ролевые игры, языковые игры или командное обсуждение могут привести к хорошей устной практике.

Литература:

1. Афанасьева А. Е. Использование арт-технологий в обучении английскому языку в средней школе // Молодой ученый. — 2016. — № 11. — С. 1411–1413. — URL <https://moluch.ru/archive/115/30545/>
2. Бабанский Ю. К. Педагогика. М.: Просвещение, 1983
3. Безрукова, В. С. Все о современном уроке в школе: проблемы и решения. — М.: «Сентябрь», 2004.
4. Губина И. П. Песня как эффективное средство обучения иностранному языку (английскому) на этапе среднего профессионального образования // Педагогика высшей школы. — 2017. — № 4. — С. 11–15. — URL <https://moluch.ru/th/3/archive/72/2761/>.
5. <https://eslflow.com/teaching-language-with-movies.html>

Ниже приведены несколько вариантов работы с видеоматериалами.

1) Правда или ложь?

Студентам включается фрагмент фильма, на протяжении которого студенты должны записать три предложения, относящихся к данному фрагменту, они могут быть верными и ложными. После просмотра фильма учитель просит кого-нибудь из учеников встать и прочитать утверждения, а остальные должны сказать, правда это или ложь.

2) What`s going to happen next?

Учитель показывает ученикам короткий фрагмент видео, приостанавливает его на нужном моменте и далее предлагает ученикам предсказать, что произойдет дальше. Можно разбить класс на команды, чтобы обсудить варианты, и команда, которая ближе всего к тому, что на самом деле происходит, выигрывает очко.

3) Дублирование

Преподаватель выбирает сцену из фильма и собирает студентов в группы в соответствии с тем, сколько персонажей участвует в сцене. Затем включается фрагмент, и студенты выбирают себе роли. После учитель воспроизводит его снова, останавливаясь после каждой паузы речи, и предлагает студентам продублировать диалог. Следует не торопиться и воспроизводить достаточное для учеников количество раз, чтобы дать студентам хорошо понять и уловить интонацию, мимику и настроение героя.

Также хотелось бы отметить, что использование материалов киноискусства и просмотр видеоматериалов на уроках иностранного языка не только обогащает учащихся знаниями о языке, его грамматическом, лексическом и синтаксическом строе, а также даёт возможность узнать культуру страны, язык которой изучается.

Психолого-педагогические условия адаптации детей раннего возраста к ДОО

Макова Анжела Витальевна, воспитатель

МДОУ «Детский сад № 77» (г. Магнитогорск)

В статье рассматриваются вопросы адаптации детей раннего возраста к условиям ДОО, рассмотрены формы работы по организации процесса адаптации ребенка к новым условиям. На основе экспериментального исследования составлены рекомендации по адаптации детей раннего возраста к условиям ДОО, которые ведутся по трем направлениям: с воспитанниками, с родителями, с педагогами.

Ключевые слова: адаптация, дезадаптация, социально-психологическая адаптация, адаптированность.

С поступлением в дошкольную организацию у детей наступает новый этап в их жизни. Нахождение в коллективе формирует у детей новые общественные стандарты поведения, такие как самостоятельность, внимание к окружающим, готовность помочь другому, а также способность находиться в группе детей. Некоторым детям достаточно тяжело дается процесс привыкания к детскому саду, часто адаптация сопровождается нервными и эмоциональными расстройствами. Появление у ребенка так называемого «адаптационного синдрома» считается непосредственным результатом его эмоциональной неготовности к посещению детской организации.

Одной из базовых ценностей Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования является поддержание и укрепление всех компонентов здоровья каждого малыша: физического, нервно-психического и социально-психологического [1]. Эта задача в условиях современной дошкольной организации является приоритетной, особенно в адаптационный период, когда ребенок находится в состоянии психического и эмоционального напряжения.

Овчинникова Г. Г. определяет адаптацию личности, как «способ уравнивания форм проявления субъективности и способ организации жизни субъекта в макро — и микроотношениях» [4].

Зотова О. И. и Кряжева И. К. рассматривают социально-психологическую адаптацию как «взаимодействие личности и социальной среды, которое приводит к правильным соотношениям целей и ценностей личности и группы», но и общение и взаимоотношения личности и среды [3].

Филиппов А. В., Липинский В. К., Князев В. Н. так определяют данное понятие: социально-психологическая адаптация предполагает процесс приспособления личности к условиям социальной среды, во время, которого происходит сближение целей, ценностных ориентаций группы и входящей в нее личности, усвоение ею норм, традиций, культуры [5].

Опираясь на работы Аксаринной Н. М., Голубевой Л. Г., Захарова А. И. мы понимаем под адаптацией ребенка к дошкольной образовательной организации процесс и результат качественных изменений состояния психики детей к изменившемуся образу жизни и деятельности, к новому социальному окружению.

Положительно-эмоциональное отношение к ребенку, удовлетворение его потребностей физиологических и познавательных, индивидуальный подход, максимальное при-

ближение условий детского сада к домашним — это те психолого-педагогические условия, которые могут обеспечить безболезненную адаптацию детей раннего возраста к условиям детского сада. Подготовка ребенка, его постепенное вовлечение в новую среду, правильно организованные систематические воздействия предотвращают, сводят до минимума эмоциональные срывы, кризисы и обеспечивают непрерывный подъем в развитии возможностей и способностей личности.

Педагогический коллектив МДОУ «Д/с № 77» г. Магнитогорска разработал педагогическую технологию по адаптации детей раннего возраста к условиям ДОО по трем направлениям: с родителями, с педагогами и с воспитанниками.

Первое направление — это работа с детьми. При организации работы с детьми раннего возраста в адаптационный период необходимо придерживаться следующих рекомендаций:

1. Создание эмоционально благоприятной атмосферы в группе.

Следует сформировать у ребенка позитивную установку на посещение дошкольной организации, желание идти в детский сад. Для этого необходимо педагогам правильно организовать развивающую предметно-пространственную среду в группе, создать атмосферу тепла и уюта, напоминающую домашнюю. Так ребенку будет легче перебороть в себе волнения и страхи от посещения детского сада.

В адаптационный период детей раннего возраста к ДОО мы рекомендуем использовать следующие формы и методы работы:

- игровые методы взаимодействия с ребенком, которые выбираются с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей, места проведения;
- релаксационные игры и упражнения, в основе которых лежат приемы дыхательной гимнастики, эмоционального и мышечного расслабления, а также игры с песком и водой, которые также направлены на снятие эмоционального напряжения;
- элементы телесной терапии (обнимания, поглаживания);
- сказкотерапия, колыбельные песни, движения под музыку.

2. Формирование у детей раннего возраста в адаптационный период чувства уверенности.

Самая главная задача в период адаптации детей раннего возраста к ДОО — это как можно быстрее и безболезненнее

привыкнуть к детскому саду, чувствовать себя уверенным в новой обстановке. Уверенность ребенок приобретает тогда, когда он знает, что за люди его окружают, в каком помещении он находится. Для развития чувства уверенности необходимо познакомить детей друг с другом, сблизить между собой, познакомить с педагогами, с персоналом детского сада, установить доверительные отношения между педагогом и детьми. Необходимо провести экскурсию для детей по дошкольной организации, познакомить со своей группой, с игровой и спальней комнатами, с музыкальным залом, с медицинским кабинетом, с музеем, с кабинетом ИЗО.

3. Приобщение ребенка в доступной форме к элементарным общепринятым нормам и правилам, в том числе моральным (формирование социальной осведомленности).

Педагогу необходимо способствовать формированию доброжелательных взаимоотношений со сверстниками, учить проявлять заботу, выражать сочувствие, обращать внимание на эмоциональное состояние друга. Учить детей играть не ссорясь, оказывать помощь и вместе радоваться успехам, красивым игрушкам, воспитывать отрицательное отношение к грубости, жадности. Необходимо формировать у каждого ребенка уверенность в том, что взрослые любят его.

Второе направление — это работа с родителями. Работу с родителями в период адаптации детей раннего возраста к ДОО, по мнению Аскариной Н. М., необходимо проводить в несколько этапов:

— I этап: сбор информации о потенциальных воспитанниках дошкольной организации в процессе взаимодействия с районной поликлиникой;

— II этап: социально-гигиенический скрининг семьи, составление адаптационного маршрута и маршрута психолого-педагогического сопровождения его в детской организации;

— III этап: максимальное приближение режима дня ребенка в семье с режимом ДОО [2].

Построенная в соответствии с данными этапами работа по взаимодействию с родителями позволяет сделать процесс адаптации ребенка раннего возраста наиболее безболезненным, так как у будущих воспитанников складываются положительные ассоциации, связанные с дошкольной образовательной организацией, а также родители имеют возможность получить полную информацию о пребывании ребенка в ДОО.

На всех этапах период адаптации детей раннего возраста к ДОО необходимо вести информационно-просветительскую работу с родителями по вопросам адаптации детей. Необходимо в коридорах и группах раннего возраста располагать информацию о проблемах адаптации детей. Педагог-психолог должен проводить индивидуальные беседы с родителями для сбора информации о семье, выявлять отношение родителей к поступлению ребенка в детский сад, устанавливать партнерские, доброжелательные отношения с ребенком и его родителями. С помощью анкетирования выяснить индивидуально-личностные привычки ребенка, его режим дня, насколько он схож с режимом дня, установленный в дошкольной организации, особенности сна и засыпания, игровые навыки, умение вступать в контакт с незнакомыми взрослыми и сверстниками. С этой же целью родителям можно предложить написать сочинение о своем ребенке «Мой ребенок. Какой он?».

Анализируя сбор данной информации педагог-психолог определяет степень субъективной готовности ребенка к поступлению в детский сад, и предлагает родителям соответствующие рекомендации по подготовке ребенка к приходу в детский коллектив.

Третье направление — это работа с педагогами. Это очень важное направление в процессе адаптации детей раннего возраста к ДОО, которая должна проводиться педагогом-психологом и старшим воспитателем. В самом начале необходимо составить планы деятельности в адаптационный и адаптационный периоды с учетом возраста детей.

Для систематизации знаний педагогов по организации адаптационного периода с детьми раннего возраста и для пропаганды опыта и новых подходов к адаптации детей раннего возраста к ДОО можно провести методические мероприятия: семинар «Адаптация к ДОО»; круглый стол «Адаптация и ее виды»; мозговой штурм «Приемы, облегчающие адаптацию»; «Признаки того, что ребенок адаптировался». При моделировании различных ситуаций, игровых моментов педагоги систематизируют имеющиеся знания и практические умения, получают новый опыт практической деятельности, что помогает в вопросах сопровождения адаптации ребенка раннего возраста к дошкольной образовательной организации.

Таким образом, работа в период адаптации детей раннего возраста к ДОО должна проводиться комплексно, с участием детей, родителей, педагогов, психологов.

Литература:

1. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования [Электронный ресурс]: приказ Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. № 1155 / М-во образования и науки Рос. Федерации // RG.RU: интернет-портал «Российской газеты». — Режим доступа: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>. — 20.02.2016.
2. Аскарин, Н. М. Воспитание детей раннего возраста [Текст] / Н. М. Аскарин. — СПб.: Детство-Пресс, 2013. — 120 с.
3. Зотова, О. И. Некоторые аспекты социально-психологической адаптации личности [Текст] / О. И. Зотова, И. К. Кряжева // Психологические механизмы регуляции социального поведения. — М., 2012. — 220 с.

4. Овчинникова, Г. Г. Особенности формирования Я-образа у подростков, испытывающих проблемы средовой адаптации [Текст] / Г. Г. Овчинникова // Молодежь будущее России. Екатеринбург, 2016. — 147 с.
5. Филиппов, А. В. Производственная социология, психология и педагогика [Текст] / А. В. Филиппов, В. К. Липинский, В. Н. Князева. — Высшая школа, 2014. — 157 с.

Оценка физической подготовленности обучающихся I–II ступени в выполнении нормативов комплекса ГТО

Михель Оксана Ивановна, аспирант

Сургутский государственный педагогический университет

Белозёрова Светлана Юрьевна, учитель физической культуры

Сургутский естественно-научный лицей

Кириллова Марина Юрьевна, учитель физической культуры

МБОУ СОШ № 45 г. Сургута

В статье представлены результаты физической подготовленности обучающихся I–II ступени, добровольно принявших участие в выполнении нормативов ВФСК «Готов к труду и обороне» (ГТО)».

Ключевые слова: *физическая подготовленность, школьники, обучающиеся I–II ступени, испытания по нормативам комплекса ГТО.*

The article presents results of the physical readiness of schoolchildren of grades I–II who voluntarily took part in the implementation of standards VFSK “Ready for labor and defense (TRP)”.

Keywords: *the physical readiness, schoolchildren, schoolchildren of grades I–II, tests according to the standards of the TRP complex.*

В настоящее время выстраивается система по организации и проведению тестирования по выполнению испытаний ВФСК «Готов к труду и обороне (ГТО) у обучающихся, которая включает выполнение нормативов в центрах тестирования, в летних или зимних фестивалях различного уровня и других организационно-пропагандистских мероприятиях, позволяющих оценить уровень физической подготовленности обучающейся молодежи [1,5].

Цель исследования — оценка физической подготовленности обучающихся I–II ступени в выполнении нормативов Комплекса ГТО.

Методы и организация исследования. Исследование государственных требований по нормативам физкультурно-спортивного комплекса ГТО школьников I–II ступени проходило в центре тестирования на территории муниципального образования г. Сургута. Результаты тестирования были обработаны с помощью научно-технической разработки «АС ФСК ГТО» расположенной на информационном ресурсе www.rosinwebc.ru [2,3,4]. На площадках муниципального центра тестирования было протестировано обучающихся 6–8 лет I возрастной ступени Комплекса ГТО в количестве 1140 мальчиков и 944 девочки, II ступени 1296 мальчиков и 1261 девочка.

Результаты и их обсуждение. В результате проведенного исследования в выполнении государственных требований к уровню физической подготовленности среди обучающихся 6–8 лет I ступени комплекса ГТО у 1140 мальчиков отличились на золотой знак — 13 участников, что составляет 1,1%. С государственными требованиями по физи-

ческой подготовленности на серебряный значок справились 220 мальчиков, что соответствует 19,3%. На бронзовый значок выполнили нормы по физической подготовленности 72 обучающихся — 6,3%. Количество мальчиков, не выполнивших государственных требований к уровню физической подготовленности комплекса ГТО составило 847 участников, что соответствует 73,2%. (рис. 1).

С государственными требованиями к уровню физической подготовленности среди школьников 6–8 лет I ступени комплекса ГТО из 944 девочки норматив на золотой знак отличия выполнили 16 человек (1,7%), на серебряный знак выполнили норматив 127 участниц (13,5%), на бронзовый знак отличия справились 39 учащихся (4,1%). Не выполнили государственные требования к уровню физической подготовленности на присвоение значка от общего числа — 761 девочка (80,6%) (рис. 2).

В ходе исследования уровней физической подготовленности у 1296 мальчиков 9–10 лет II ступени комплекса ГТО было выявлено, что на золотой знак отличия справились 3 участника, что составляет 0,2%. С испытаниями государственных требований к уровню физической подготовленности на серебряный значок продемонстрировали 183 мальчика, что составляет 14,1%. На бронзовый значок государственные требования к уровню физической подготовленности Комплекса ГТО выполнили 57 обучающихся или 4,4%. Количество мальчиков, не выполнивших государственных требований к уровню физической подготовленности комплекса ГТО составило 1053 участников, что составляет 81,1%. (рис. 3).

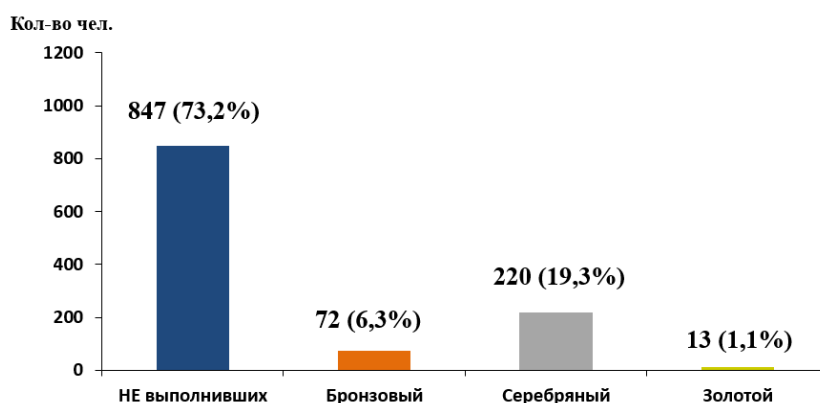


Рис. 1. Результаты выполнения нормативов Комплекса ГТО, I ступень (возрастная группа от 6 до 8 лет), мальчики

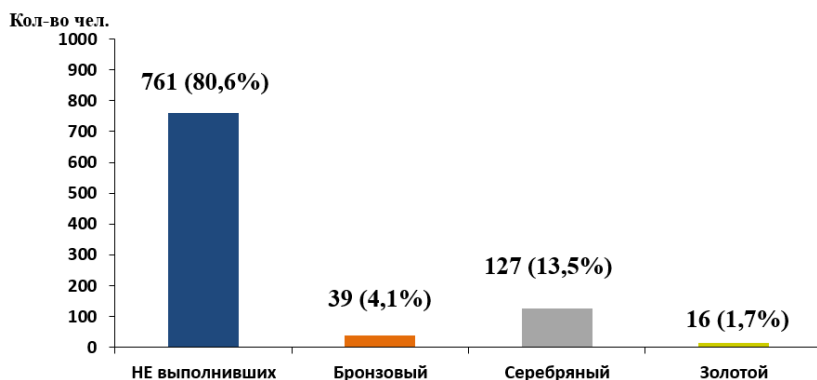


Рис. 2. Результаты выполнения нормативов Комплекса ГТО, I ступень (возрастная группа от 6 до 8 лет), девочки

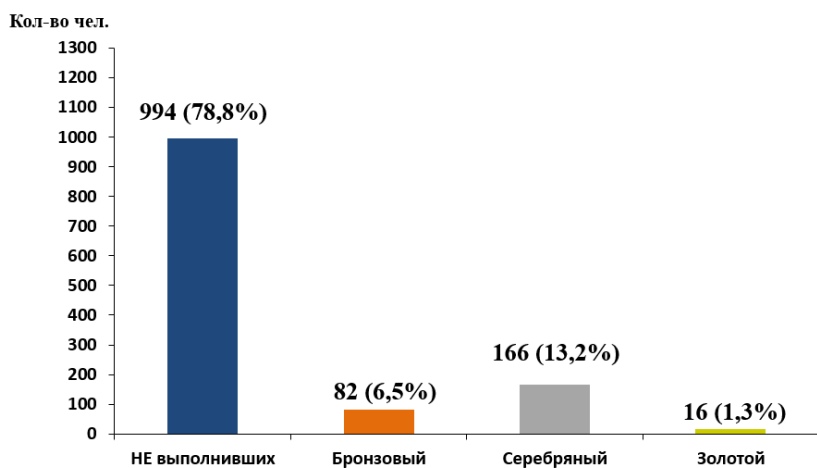


Рис. 3. Результаты выполнения нормативов Комплекса ГТО, II ступень (возрастная группа от 9 до 10 лет), мальчики

С нормативами государственных требований к уровню физической подготовленности среди девочек 9–10 лет II ступени комплекса ГТО из 1261 участницы с нормативами на золотой знак отличия справились 16 (1,3%). С государственными требованиями к уровню физической подготовленности на серебряный отличились 166 школьниц

или 13,2%. С нормативами государственных требований к уровню физической подготовленности на бронзовый знак 82 участницы или 6,5% справились. Не выполнили государственные требования к уровню физической подготовленности комплекса ГТО на присвоение значка отличия от общего числа участниц — 994 девочки или 78,8%. (рис. 4).

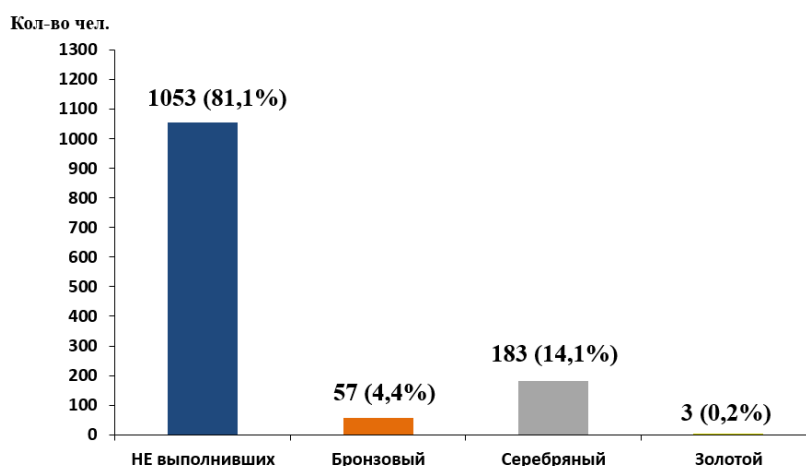


Рис. 4. Результаты выполнения нормативов Комплекса ГТО, II ступень (возрастная группа от 9 до 10 лет), девочки

Выводы. В целом по муниципальному образованию г. Сургута выполнили уровень золотого знака отличия 213 обучающихся или 3,5% из них 95 мальчиков и 118 девочек. Выполнили уровень серебряного знака отличия 1158 участников или 19,1% из них 652 мальчика и 506 девочек.

Выполнили уровень бронзового знака отличия 502 участника что, соответствует 8,3% из них 266 мальчиков и 236 девочек. Не справились с выполнением нормативов 4179 обучающихся, что соответствует 69,1% из них 2169 мальчиков и 2010 девочек.

Литература:

1. Синявский Н. И. Результаты выполнения нормативов комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО) учащимися II ступени образовательных организаций/ Синявский Н. И., Фурсов А. В., Власов В. В.// Научно-теоретический журнал «Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта», 2016. — 9 (139) — С.197–200.
2. Синявский Н. И., Автоматизированное сопровождение комплекса ГТО в школе/Синявский Н. И., Фурсов А. В.// Физическая культура в школе. 2017. — № 7. — С. 60–63.
3. Фурсов А. В Механизм взаимодействия центра тестирования, малого инновационного предприятия и образовательных организаций в рамках внедрения комплекса ГТО/Фурсов А. В., Синявский Н. И.// Актуальные проблемы физического воспитания, здорового и безопасного стиля жизни в образовательных учреждениях, Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Под редакцией Т. В. Кугушевой. 2017. С. 160–164.
4. Фурсов А. В Онлайн-сервис в сопровождении комплекса ГТО– как инструмент учителя физической культуры в подготовке школьников к выполнению нормативов ВФСК ГТО в образовательных организациях/Фурсов А. В., Синявский Н. И.// Здоровье нации — основа процветания России. Материалы XI Всероссийского форума. Общероссийская общественная организация «Лига Здоровья Нации». 2017. С. 302–306.
5. Фурсов А. В. Исследование физической подготовленности школьников в начальных классах по результатам выполнения норм I ступени комплекса ГТО/Фурсов А. В., Синявский Н. И., Михель О. И., Воронцов С. С.//Инновационные технологии в спорте и физическом воспитании подрастающего поколения Материалы VII межрегиональной научно-практической конференции с международным участием. Общая редакция: А. Э. Страдзе, Редколлегия: В. Г. Никитушкин, Г. Н. Германов, И. И. Столов. 2017. С. 69–70.
6. Фурсов А. В., Автоматизированный онлайн-сервис для мониторинга и коррекция физической подготовленности населения на основе ВФСК ГТО/Фурсов А. В., Синявский Н. И.// Стратегия формирования здорового образа жизни средствами физической культуры и спорта. «Спорт для всех» и внедрение Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «ГТО» Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной памяти профессора В. Н. Зуева. 2017. С. 78–81.

Применение интерактивных тетрадей «скайсмарт» по предметам области «обществознание»

Назаренко Татьяна Геннадьевна, учитель истории и обществознания
МБОУ «СОШ № 2 Яшкинского муниципального района» (Кемеровская область — Кузбасс)

Кто устал от скучных уроков и ведет их от звонка до звонка по ФГОС — стоп! Ещё можно всё изменить. Согласно ФГОС одной из целей обучения является воспитание у школьников положительного отношения и интереса к процессу обучения. Большинство учителей ищут способ удержать внимание детей, повысить мотивацию к обучению и интерес к учёбе целом. Как облегчить процесс освоения истории и обществознания школьникам, вопрос, который ставит перед собой каждый современный педагог.

Педагогическое мастерство современного учителя заключается в том, чтобы поддерживать и стимулировать интерес обучающихся к получению знаний. Каждый учитель использует в своей работе целый арсенал новых идей и методик. Одной из таких современных методик является методика интерактивного обучения.

Суть интерактивного обучения состоит в том, что учебный процесс строится таким образом, что практически все обучающиеся оказываются вовлечёнными в процесс познания, они имеют возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они знают и думают. Интерактивная методика позволяет сделать процесс обучения активным и для учителя, и для ученика, актуальными стали и интерактивные тетради, особенно в условиях дистанционного обучения.

Задачи, которые помогают решать интерактивные тетради:

- компактная организации информации по изучаемой теме;
- визуализация теоретического материала;
- структурирование сложной информации;
- детальное понимание и запоминание информации по изучаемой теме;
- многократное повторение и закрепление материала по пройденной теме, учитывая различные способы восприятия информации детьми (аудиалы, визуалы, кинестеты и дискрететы) опираются на логику- суть и взаимосвязи;
- развитие познавательного интереса и творческого мышления.

Онлайн-школа **Skysmart** (школьное направление онлайн школы английского языка **Skyeng**) и издательская группа «**Просвещение**» в рекордные сроки разработали бесплатные **интерактивные рабочие тетради** по основным учебным предметам. Предметная область «Обществознание» представлена тремя предметами: история России, обществознание, всеобщая история.

Проект решает **три главные задачи:**

- помочь учителям и ученикам задействовать онлайн именно те параграфы и упражнения, которые есть в учебниках и рабочей программе;
- освободить родителей от необходимости постоянно отвлекаться и помогать детям с решением технических проблем;
- предоставить школьникам интересный учебный ресурс, который поможет с пользой провести вынужденный карантин.

События

Skysmart Всемирная история > Skysmart Всемирная история > Взятие Рима варварами

Сотнеси данные первой колонки с данными второй колонки

455 г. 410 г. 451 г. 395 г. 476 г.

— битва на Каталаунских полях с гуннами под предводительством Аттілы. Гунны были остановлены.

— Рим захвачен и разграблен вандалами.

— Римская империя разделена на Западную и Восточную

— последний римский император – Ромул – был лишен власти. Западная римская империя перестала существовать.

— готы во главе с Аларихом вошли в Рим и разграбили его.

Особенность интерактивной тетради в том, что она совместима с любыми образовательными продуктами, а потому подойдет всем учителям и ученикам. Пройденная тема может быть закреплена при помощи упражнения из электронной тетради. При этом задания разнообразные и тем самым, интересные для учащихся. Тетрадь «работает» в онлайн с теми параграфами и упражнениями, которыми пользуются учителя на уроках.

Как отправить задание ученикам

Скопируйте ссылку и отправьте её ученикам любым удобным способом: чат во Вконтакте, Whatsapp, Viber, электронная почта.

edu.skysmart.ru/student/nogupakugu

Скопировать

Английский Математика Алгебра Геометрия Русский язык
Обществознание Физика Информатика История России
Литература Биология Химия География Окружающий мир
Всемирная история

Нет моего предмета

6 7 8 9 10 11

Интерактивные тетради стимулируют к постоянному просматриванию и повторению. А это очень важно! Пока мало учителей в школе используют данный метод, но он реально работает. Хотя, учителя практически в один клик

смогут отправлять детям задания в соответствии с основной школьной программой и учебным планом.

← Выберите упражнения Шаг 2 из 2

Скоро здесь появятся новые темы
[Список тем](#)

Skysmart. История ^

- Распад золотой орды
- Московское княжество и соседи
- РПЦ в XV-XVI вв.
- Русь во второй половине XVв.
- Культурное пространство Руси
- Россия XV века

Распад золотой орды

Выбрать все

- Закат Орды
- Термины
- События
- Стояние на Угре
- Князья и ханы
- События и личности
- Ханства
- Казанское ханство
- Крымское ханство

Для этого нужно зарегистрироваться на платформе, выбрать свой предмет и класс и создать подборку интерактивных заданий из готовых коллекций.

Все выполненные школьниками задания проверяются автоматически, после чего учителю открываются данные с результатами. Это позволяет сэкономить ценное время педагога, которое обычно тратится на самостоятельную проверку, а также оперативно собрать максимально полную информацию о том, как дети усвоили пройденный материал.

Конечно, интерактивная тетрадь не заменяет уроки с учителем. Это дополнительный инструмент, который делает дистанционное обучение проще и удобнее.

Ученикам очень удобно и просто работать. Им достаточно ввести своё имя после получения ссылки и при-

ступить к выполнению упражнения. И сайт не подведет в самый неподходящий момент: одновременно им могут пользоваться около 100 000 учеников.

Важным плюсом является то, что тетрадь работает с любого устройства: компьютер, планшет или смартфон, а школьники, выполнив задания, могут нажатием одной кнопки увидеть свой результат и при необходимости показать его родителям. Важно также, что задание можно отправлять как во время, так и после урока, потому что нет необходимости долго ждать загрузки результатов. Каждому ребенку виден его собственный прогресс: результаты по всем предметам сохраняются в личном кабинете.

Ни детям, ни родителям не нужно будет настраивать сервис и устанавливать дополнительные программы или расширения. Взрослые смогут уделить время своим рабочим и домашним делам, не переживая, что ребенку нечем заняться, а неизвестные программные продукты сложны в использовании. Родителям остается мотивировать ребенка учиться и еще не забывать хвалить за успехи.

Учащиеся	Баллы	Оценка	
Копоvalova Juliya	0	1	Подробнее
Аделина Шмидт 25 апреля, 16:41	90	5	Подробнее
Анастасия Кретова 25 апреля, 17:02	98	5	Подробнее
Назаренко Светлана 25 апреля, 16:55	100	5	Подробнее
Полина Колесникова	4	1	Подробнее
Русских Наталья 25 апреля, 16:33	64	4	Подробнее
Скрипникова Анастасия	5	1	Подробнее
Софья 26 апреля, 11:31	65	4	Подробнее
Теплеков костья	0	1	Подробнее

Литература:

1. Как работать с интерактивными тетрадями Skysmart? [Электронный ресурс] — URL: <http://didaktor.ru/kak-rabotat-s-interaktivnymi-tetryami-skysmart/> (дата обращения 12.04.2020).
2. Skysmart и «Просвещение» создали интерактивную рабочую тетрадь для дистанционного обучения [Электронный ресурс] — URL: https://www.vedomosti.ru/press_releases/2020/04/06/skysmart-i-prosveschenie-sozdali-interaktivnuyu-rabochuyu-tetrad-dlya-distantsionnogo-obucheniya (дата обращения 06.04.2020).
3. Как помочь школьнику учиться дистанционно: интерактивная тетрадь Skysmart [Электронный ресурс] — URL: <https://magazine.skyeng.ru/kak-pomoch-shkolniku-uchitsja-distancionno-interaktivnaja-tetrad-skysmart/> (дата обращения 23.04.2020).
4. Интерактивная рабочая тетрадь Skysmart. Задание от 25 апреля [Электронный ресурс] — URL: <https://edu.skysmart.ru/teacher/homework/dalizihute> (дата обращения 31.05.2020).
5. Долой скучные тетради! Что даёт детям интерактивная тетрадь (и как её сделать) [Электронный ресурс] — URL: <https://mel.fm/blog/anastasiya-duryagina1/12903-doloy-skuchnyye-tetryadi-chto-dayet-detyam-interaktivnaya-tetrad-i-kak-eye-sdelat> (дата обращения 10.06.2020).

К вопросу формирования культуры семейного досуга в условиях любительской театральной студии

Окорочкова Анастасия Денисовна, студент магистратуры

Научный руководитель: Ганьшина Галина Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент

Московский городской педагогический университет

В статье представлен исторический обзор развития любительского театра, рассмотрены особенности формирования культуры семейного досуга в условиях любительского театра. На основании анализа научных источников по проблеме исследования, автор раскрывает определение понятий «досуг» и «любительский театр», а также возможности их использования для сплочения современной семьи.

Ключевые слова: семейный досуг, любительский театр, отдых, рекреация, взаимодействие членов семьи.

To the question of forming family leisure culture in the conditions of amateur theater studio

Okorochkova Anastasija Denisovna, student

Scientific adviser: Ganshina Galina Vasilevna, the candidate of pedagogical sciences, associate professor

Moscow City Pedagogical University

The article presents a historical overview of the development of amateur theater, considers the features of the formation of a family leisure culture in an amateur theater. Based on the analysis of scientific sources on the research problem, the author reveals the definition of the concepts of «leisure» and «amateur theater», as well as the possibility of using them to unite the modern family.

Key words: family leisure, amateur theater, recreation, recreation, interaction of family members.

Характеризуя современные изменения в структуре свободного времени членов семьи, можно констатировать, что в настоящее время наблюдается своеобразная дифференциация форм досуга: с одной стороны, расширяются возможности и увеличивается время пользования культурно-организационными услугами сферы отдыха, преимущественно активными его формами, а с другой — прослеживается увеличение доли семейного досуга, которое происходит в домашних условиях.

Поскольку семья представляет собой уникальную социальную общность, которой в известной степени характерны общие образ жизни и интересы, возникает необходимость в создании специализированных рекреационных сред для семейного отдыха.

Под семейным отдыхом принято понимать комплекс специально организованных, обеспеченных, и осуществляемых мероприятий рекреационного характера, направляемых на восстановление физических и психических функций организмов связанных родственными отношениями людей разного возраста и способствующих укреплению семьи, развития духовности и социальной активности людей, в частности, детей и молодежи.

Семейный отдых может происходить как в домашних условиях («под крышей»), так и на природе («под открытым небом»), на специально организованных для этого территориях. Возможна различная организация рекреационной среды в выделенном рекреационном пространстве. Мало того: созданная рекреационная среда с течением времени может видоизменяться в соответствии с развитием общества,

перепланировкой городской или прилегающей территории, а также с изменением рекреационных потребностей человека.

Мы рассмотрим семейный культурный отдых — любительский театр.

Организация досуга — одно из важнейших направлений клубной работы, включает в себя проведение культурных массовых мероприятий, создание любительских объединений, любительских коллективов по жанрам для населения различных возрастных категорий. Важный принцип воспитания в клубном заведении — это развитие индивидуальности [4, с. 2].

Одним из главных принципов организации досуга в учреждениях культуры клубного типа является учет возрастных особенностей аудитории. Дифференциация по этим признакам в разные времена была характерна при организации отдыха.

Каждая возрастная категория имеет собственные досуговые ориентации и потребности. В рамках различных возрастных групп также существуют различные формы досуговой деятельности. Они зависят от ряда факторов: местных традиций; образования, интересов; социального статуса и тому подобное. Иногда отмечается семейное участие в такого рода видах досуга.

Для того, чтобы грамотно планировать культурно-досуговую деятельность, необходимо знать психологические особенности каждой группы, четко формулировать задачи работы с той или иной категорией любителей-театралов, продуманно определяя основные виды организации содержательного досуга.

Система культурно-досуговой деятельности сформировалась не сразу. Ее становление и развитие охватывает довольно значительный исторический период. Но, наиболее интенсивно она создавалась в конце XIX в. Признаки методической деятельности стали проявляться в начале XX в. В этот период стали создавать народные дома. В народном доме, как правило, работали самодеятельные кружки, проводились концерты, читались лекции. Большинство народных домов располагали концертный зал, набор народных инструментов, библиотеку-читальню, чайную. Большой интерес вызвало театральное искусство.

Во многих народных домах создавались и работали народные театры. Идею развития самодеятельных театров поддерживали выдающиеся общественные деятели, работники культуры и искусства. Среди них Н. Крупская, М. Горький, В. Поленов, К. Станиславский, Л. Толстой, Н. Бунаков, Н. Бурмакин и многие другие, их усилиями создавались не только народные театры, но и основы будущей системы методической и организационной помощи самодеятельным коллективам [3, с.34–39].

В материалах, опубликованных в периодической печати в связи с 50-летием методических центров, отмечалось, что в 1909 г. по инициативе группы энтузиастов и руководителя крестьянского театра в селе Бурмакино Ярославской области Н. В. Скородумова при Всероссийском союзе сценических деятелей была организована комиссия по сельскому театру. В начале 1911 г. комиссия перешла в ведение Русского технического общества и стала называться отделом содействия фабричным и сельским театрам. Членами и сотрудниками отдела наряду с профессиональными артистами, художниками, литераторами стали рабочие, сельские учителя, крестьяне.

В дальнейшем функции отдела были переданы секции содействия устройства сельских, фабричных, школьных театров Московского общества народных университетов под председательством академика живописи В. Д. Поленова. Секция поставляла любительские народные театры пьесами, рекомендательными, репертуарными рецензиями, режиссерскими разработками. Был организован прокат декораций, костюмов, бутафории, осветительных приборов. По словам В. Д. Поленова, секция стала «театральной лабораторией по всей России». В 1915 г. по проекту В. Д. Поленова, на средства самого художника, а также С. Т. Морозова и ряда мастеров Малого и Художественного театров было построено специальное здание, получившее название Поленовский Дом. В нем создаются рабочий театр, музей портативных декораций, трансформируются, сценических костюмов и других средств оформления для фабрично-заводских и сельских театров, прокатный состав. В ряде губерний России создаются союзы, общества просветительных организаций и учреждений [3, с.36–42].

На основе широкого самодеятельного движения, обусловленного современными преобразованиями, начинается активное развитие системы методической деятельно-

сти. Рабочие объединялись в различные клубы, создавались курсы, школы, кружки, лектории и многие другие культурно-просветительных формирований. Основное внимание уделяется развитию художественной самодеятельности на селе. С этой целью создаются музыкальный, литературный, художественно-технический отделы, отдел школьного театра.

Именно организованная самодеятельность потребовала разработки как общих принципов методики, так и конкретных методов, форм культурно-просветительской деятельности населения, создание условий для творческого самовыражения. Создание сети учреждений культуры в стране, зарождение и развитие форм и методов их деятельности требовали принципиально новых подходов к организации культурно-просветительной работы, ее методического обеспечения.

В современном мире социализированное общество возлагает надежды на будущее поколение, стремясь сформировать у них качества активных субъектов деятельности, способных приумножить ее социально-экономический и духовный потенциал, с помощью массы средств: формирующих, организующих и развивающих характер личности. Значимым средством формирования гуманистических, духовных качеств личности является театр. Он обеспечивает преемственность и связь поколений. Театр — это вид искусства, художественно осваивающий мир через драматическое действие, осуществляемое актерами на глазах у зрителей (В. Э. Мейерхольд). Любительские театральные коллективы могут существовать в самых разных формах и иметь самую разную организационную и содержательную основу.

Понятие «любительская студия», прежде всего, подразумевает наличие процесса обучения, а также творческого экспериментального процесса. Театральная студия — творческий коллектив, созданный с целью обучения сценическому мастерству, объединенный едиными художественно-мировоззренческими позициями, занимающийся творческо-экспериментальной деятельностью. Любительские театры (студии) отличаются большим жанровым разнообразием, они могут быть пластическими, поэтическими, публицистическими, театрами теней и пантомимы, кукол, сказок и т. д. Именно жанровое разнообразие и лежит в основе классификации видов любительских театров [1, с.5].

Именно в таких условиях проходит более тесное общение между членами семьи, укрепляются общие интересы, которые выходят за рамки общения только в театральном кружке или студии. Проходит сближение между разными поколениями членов семьи, чего сейчас не хватает в большинстве современных семей.

Театральные любительские студии — эффективная форма проведения досуга, развития личности, сплочения людей благодаря идее, которую нужно воплотить в жизнь. А театр — он и есть жизнь. А наша жизнь — это сплошной театр в разных его проявлениях.

Литература:

1. Андрейчук В. А. Организация и руководство любительским театральным коллективом. Барнаул: Алтайская государственная академия культуры и искусств, 2016. 18 с.
2. Кудриков М. А. Общеобразовательная программа студии сценического искусства отделения дополнительного образования. М.: ГБОУ ЦЛПДО, 2014. 53 с.
3. Попов В. В., Попова Ф. Х. Культурно-досуговая деятельность в контексте научного исследования. Тюмень: ТГУ, 2014. 176 с.
4. Серафимович И. В., Юдина А. В., Фатеева Е. А Школьный театр — структурный компонент здоровьесберегающей модели школы, обеспечивающий формирование культуры ЗОЖ и успешную социализацию подростков // Материалы научно-практической конференции «Экзистенциальный подход к воспитанию и социально-педагогическому сопровождению детей и молодежи». Ярославль: ЯрГПУ им. К. Д. Ушинского, 2013. С. 2–5.
5. Филитович О. А. Специфика музыкально-досуговой деятельности в формировании творческой активности младших школьников // Веснік Беларус. дзярж. ун-та культуры і мастацтваў. 2011. № 2 (16). Минск. с.86–93.

Геометрический материал как средство формирования логического мышления младших школьников в условиях реализации ФГОС НОО

Певнева Евгения Викторовна, студент магистратуры

Смоленский государственный университет

Обучение в школе направлено не только на формирование у учащихся знаний, умений и навыков, но и на развитие школьников. Одной из задач начальной школы, которая определена законодательством и зафиксирована в Федеральном государственном образовательном стандарте второго поколения, является создание условий для овладения учащимися элементами логических действий и операций (сравнение, анализ, синтез, обобщение, классификация и т. д.). Развитие логического мышления протекает в несколько этапов, один из которых приходится именно на младший школьный возраст. Поэтому перед учителем стоит задача развивать у школьника самостоятельную логику мышления, позволяющую ему продуцировать умозаключения, доказывать свою точку зрения, используя доказательства и логически связанные между собой высказывания, обращаться к определенным истокам знаний сознательно и по собственной инициативе.

Проблемами мышления детей младшего школьного возраста занимались многие зарубежные и отечественные психологи: Ж. Пиаже [13], Л. С. Выготский [1], С. Л. Рубинштейн [14], А. Н. Леонтьев [3], П. Я. Гальперин [2], Н. В. Талызина [15] и др.

Большое значение в развитии логического мышления младшего школьника отводится математике. Эта наука отличается высоким уровнем абстракции и переходом в воспроизведении знаний от абстрактного к конкретному. Именно задания геометрического характера отвечают всем критериям формирования и развития логического мышления.

Главным звеном в формировании геометрических понятий в начальных классах является преемственность в из-

учении материала, т. е. новые знания должны строиться с учетом тех, что были получены в дошкольном возрасте. Первоклассники без труда могут назвать геометрическую фигуру по ее наглядному образу, не принимая во внимание совокупность существенных признаков. В связи с этим нередко возникают ошибки. Например, сравнивая фигуры, учащиеся нередко проводят параллели между их цветом, размером, расположением в пространстве.

Изучение геометрического материала в начальной школе — одна из нерешенных проблем в методике на данный момент. Составители учебников не выделяют геометрических материал в самостоятельный раздел. Он включается в программу на каждом году обучения математике. Связь обычно прослеживается в установлении отношения между числом и геометрической фигурой. То же самое мы видим и в обратном направлении: число используется для изучения свойств некоторых геометрических объектов. На первом году обучения геометрические фигуры используются для присчитывания объектов как счетный материал, составления краткого условия задачи, схем, объясняющих выполнение того или иного арифметического действия и т. д. Все это приводит к тому, что в начальных классах развитие логического мышления детей не протекает должным образом что в итоге дает отрицательные результаты динамики индивидуального развития в последующем.

Во многом формированию логического мышления способствуют задания, побуждающие детей к размышлению. Их выполнение должно подкрепляться приемами, связанными с логическими формами мышления. Среди таких выделяют следующие: сравнение, анализ, синтез, обобщение, классификация и т. д.

Опираясь на тему нашего исследования, мы решили выяснить, какие задания геометрического характера, способствующие развитию логических УУД школьников, используют методисты. На данном этапе написания работы нами была выбрана программа «Школа России» (авторов М. И. Моро М. А. Бантовой и др.). С точки зрения геометрии курс предполагает формирование у детей пространственных представлений, ознакомление учащихся с основными геометрическими фигурами и некоторыми их свойствами, с простейшими чертежными и измерительными приборами. Геометрический материал предусмотрен программой для каждого класса.

Анализ данного УМК позволил нам выявить следующие приемы, связанные с логическими формами мышления.

1. Прием сравнения.

Сравнение — это «сопоставление предметов и явлений с целью нахождения сходства и различия между ними» [12, с. 74]. Сравнивая предметы друг с другом, учащиеся приходят к выводу, что с одной стороны эти предметы имеют сходства, с другой — определенные отличия. Рассмотрим подробно несколько заданий из учебников по математике УМК «Школа России».

Задание 1. Сравни, чем фигуры на рисунке слева отличаются от фигур на рисунке справа [4, с. 50].

Цель данного задания: познакомить учащихся с понятиями круг, четырехугольник, многоугольник.



Рис. 1. Задание на знакомство с понятиями [4, с. 50]

Важно добиться от учащихся того, чтобы они не ограничивались в сравнении фигур по размеру или цвету. Для этого учитель показывает модель круга и модель четырехугольника, предлагая учащимся прокатить по столу вначале первую фигуру, затем — вторую. Делается вывод, что второй фигуре мешают катиться углы, их много, следовательно, данная фигура называется «многоугольником». Учащиеся самостоятельно подводят итог: «Фигуры справа похожи тем, что у них есть 4 угла — они многоугольники. У фигур слева нет углов, они легко катятся — значит, эти фигуры не являются многоугольниками».

Задание 2. Сколько на чертеже ломаных? Сколько многоугольников? [4, с. 71].

Цель задания: закрепить в сознании учащихся знания о замкнутых и незамкнутых ломаных линиях, многоугольниках.

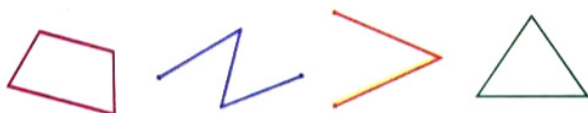


Рис. 2. Задание на сопоставление геометрических фигур [4, с. 71]

На практике при решении данного вида задания учитель и учащиеся могут столкнуться со следующим: ученик с уверенностью отнесет 1 и 4 фигуры к многоугольникам, 2 и 3 фигуры — к ломаным, в большинстве случаев забывая о понятии «замкнутая ломаная».

Подобная ошибка также может быть допущена при решении такого задания, как, например, сравнить прямоугольник с квадратом и ответить на следующий вопрос: «Как вы думаете, какое понятие шире: прямоугольника или квадрата?».



Рис. 3. Сравнение геометрических фигур

На данный вопрос учащиеся могут дать следующие ответы: «Понятие прямоугольника шире, потому что он шире квадрата», «Понятие квадрата шире, потому что на доске изображенный квадрат больше, чем прямоугольник», «Если мы наложим квадрат на прямоугольник, то увидим, что прямоугольник будет шире».

Помимо разобранных нами заданий, в учебниках по математике УМК «Школа России» встречаются следующие задания: «Какая фигура пропущена?», «Какие фигуры изображены на чертеже. На какие две группы их можно разбить? Найди разные способы», «Какая фигура лишняя?».

Из данных примеров мы видим, что прием сравнения, в свою очередь, подразделяется на два приема: прием сопоставления и противопоставления. Начиная с первого класса использование этих приемов позволяет учащимся сформулировать понятия (множество треугольников, множество многоугольников, множество отрезков и т. д.). В дальнейшем — представления о свойствах фигур и их классификациях.

2. Приемы анализа и синтеза.

Если анализ — «это мысленное расчленение предмета или явления на образующие его части или мысленное выделение в нем отдельных свойств, черт, качеств» [12, с. 14], то в процессе практических действий учащиеся замечают, что в отличие от приема анализа, синтез способствует объединению элементов, дает знание об объекте в целом. В каждом сложном мыслительном процессе эти два приема участвуют в единстве. Совместное их использование дает возможность получения более детальных знаний о геометрическом объекте.

Нами были выявлены следующие задания.

Задание 1. Рассмотрите чертежи и объясните, почему: это ломанные, а это не ломанные [4, с. 42].

Цель задания: закрепить изученные свойства ломаной линии.



Рис. 4. Закрепление изученных свойств [4, с. 42]

Анализируя данные фигуры, учащиеся приходят к следующим выводам: ломая — это та фигуры, в которой никакие два соседних звена не лежат на одной прямой (отл. фигура № 4), у ломаной линии конец одного отрезка начало другого (отл. фигура № 3). Для того чтобы данное задание способствовало развитию логического мышления школьника, учитель должен позволить учащимся самостоятельно подвести итог. Для этого возможно организовать работу в парах/группах.

Задание 2. Почему каждую фигуру можно назвать лишней? [6, с. 4]

Цель задания: устанавливать соответствие между фигурами и их свойствами.



Рис. 5. Задание на установление соответствия между фигурами [6, с. 4]

Ответы учащихся на данный вопрос будут варьироваться в зависимости от степени сформированности логического мышления и творческих возможностей учащихся. Ответы могут быть следующими: «Лишняя фигура 1, потому что это треугольник, а остальные фигуры — четырехугольники», «Лишняя фигура 2, потому что у нее все углы прямые», «Лишняя фигура 3, потому что длины ее сторон различны, а в других двух фигурах стороны равны» и т. д. Желательно не допускать ответов: «Лишняя фигура 2, потому что она отлична по цвету». Цель данного задания: закрепление свойств геометрических фигур, поэтому отличие фигур по цветовой гамме — ответ, лежащий на поверхности и не требующий от учащихся глубоких логических рассуждений.

К данным приемам, анализируя страницы учебников, мы отнесли также следующие задания: «Запишите номера всех прямоугольников/квадратов», «Рассмотри рисунок. Выбери высказывания, верные для этого рисунка», «Начерти в тетради такие фигуры. Проведи в каждой фигуре один отрезок так, чтобы стало видно, что все три фигуры имеют одинаковые площади».

3. Прием обобщения.

Чаще всего прием обобщения используется при формулировке определений, правил, свойств геометрических фигур. Нередко учащиеся допускают ошибки при использовании обобщения, так как не умеют выделять из общего существенные признаки геометрических объектов.

В УМК «Школа России» прослеживаются следующие задания.

Задание 1. Сколько треугольников на чертеже? Сколько квадратов? [4, с. 55].

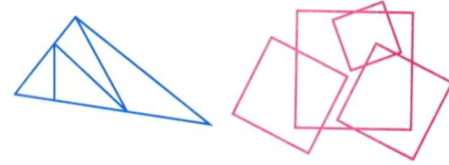


Рис. 6. Задание на обобщение [4, с. 55]

Часто учащиеся затрудняются при выполнении подобного задания, сталкиваясь с отличием в изображении фигур от того образа, который сложился у них в дошкольном возрасте.

Например, учащиеся без труда ответят, что 1 фигура квадрат, но допустят ошибку, если изменить положение фигуры в пространстве (фигура 2):

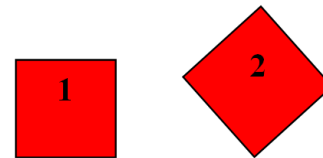


Рис. 7. Задание на устранение ошибок

Задание 2. Как можно одним словом назвать все фигуры на чертеже? Какую фигуру можно назвать лишней? [4, с. 78]

Цель: узнавание математического объекта по заданным признакам.

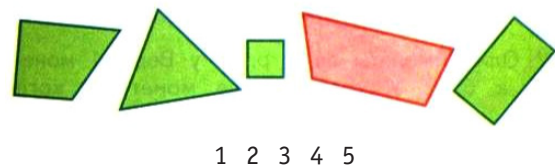


Рис. 8. Задание на узнавание геометрической фигуры

Ошибочным будет рассуждение учащихся: «Лишней фигура будет та, которая красная, потому что все остальные многоугольники — зеленые». Для этого учитель может предложить свое задание: «На какие еще группы можно разделить все многоугольники на чертеже». После этого учащимися будет сделан вывод, что, 1, 3, 4 и 5 фигуры — это четырехугольники, 2 фигура — треугольник. Затем учитель возвращается ко второму вопросу задания: «Какую фигуру можно назвать лишней». Исходя из вывода, сделанного учащимися ранее, они подведут следующий итог: «Лишняя фигура № 2 — это треугольник. Остальные фигуры на чертеже — четырехугольники».

На наш взгляд, содержание программы и различные методические подходы к реализации заданий способствуют

развитию логического мышления младшего школьника, а целенаправленная и систематическая работа учителя на уроках математики по формированию логических УУД при использовании приемов сравнения, анализа, синтеза и обобщения, способствует развитию интеллекта и творческих способностей учащихся.

Литература:

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. — М.: Педагогика, 1991. — 536 с.
2. Гальперин П. Я. К исследованию интеллектуального развития ребенка. // Вопросы психологии, 1969, № 1. — с.15–25.
3. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев — М.: Политиздат, 1975. — 312 с.
4. Моро. М. И. Математика. 1 класс. Учеб. для общеобразоват. учреждений с прил. на электрон. носителе. В 2 ч. Ч. 1 / М. И. Моро, М. А. Бантова, Г. В. Бельтюкова и др. — 3-е изд. — М.: Просвещение, 2014. — 127 с.: ил. — (Школа России).
5. Моро. М. И. Математика. 1 класс. Учеб. для общеобразоват. учреждений с прил. на электрон. носителе. В 2 ч. Ч. 2 / М. И. Моро, М. А. Бантова, Г. В. Бельтюкова и др. — 3-е изд. — М.: Просвещение, 2014. — 112 с.: ил. — (Школа России).
6. Моро. М. И. Математика. 2 класс. Учеб. для общеобразоват. учреждений с прил. на электрон. носителе. В 2 ч. Ч. 1 / М. И. Моро, М. А. Бантова, Г. В. Бельтюкова и др. — 3-е изд. — М.: Просвещение, 2014. — 95 с.: ил. — (Школа России).
7. Моро. М. И. Математика. 2 класс. Учеб. для общеобразоват. учреждений с прил. на электрон. носителе. В 2 ч. Ч. 2 / М. И. Моро, М. А. Бантова, Г. В. Бельтюкова и др. — 3-е изд. — М.: Просвещение, 2014. — 112 с.: ил. — (Школа России).
8. Моро. М. И. Математика. 3 класс. Учеб. для общеобразоват. учреждений с прил. на электрон. носителе. В 2 ч. Ч. 1 / М. И. Моро, М. А. Бантова, Г. В. Бельтюкова и др. — 3-е изд. — М.: Просвещение, 2014. — 112 с.: ил. — (Школа России).
9. Моро. М. И. Математика. 3 класс. Учеб. для общеобразоват. учреждений с прил. на электрон. носителе. В 2 ч. Ч. 2 / М. И. Моро, М. А. Бантова, Г. В. Бельтюкова и др. — 3-е изд. — М.: Просвещение, 2014. — 112 с.: ил. — (Школа России).
10. Моро. М. И. Математика. 4 класс. Учеб. для общеобразоват. учреждений с прил. на электрон. носителе. В 2 ч. Ч. 1 / М. И. Моро, М. А. Бантова, Г. В. Бельтюкова и др. — 3-е изд. — М.: Просвещение, 2014. — 112 с.: ил. — (Школа России).
11. Моро. М. И. Математика. 4 класс. Учеб. для общеобразоват. учреждений с прил. на электрон. носителе. В 2 ч. Ч. 2 / М. И. Моро, М. А. Бантова, Г. В. Бельтюкова и др. — 3-е изд. — М.: Просвещение, 2014. — 127 с.: ил. — (Школа России).
12. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / сост. Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 176 с.
13. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды: Психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология. / Ж. Пиаже; пер. с франц. — М.: Педагогика, 2001. — 589 с.
14. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии. / С. Л. Рубинштейн. — СПб.: Питер, 2007. — 310 с.
15. Талызина Н. Ф. Теория поэтапного формирования умственных действий и проблемы развития мышления в процессе обучения в школе // Советская педагогика. — 1967, № 1. — с.28–32
16. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н. Ф. Талызина. — М.: МГУ, 1975. — 343 с.

Особенности реализации требований ФГОС 3++ при обучении дисциплине «Естественнонаучные методы судебно-экспертных исследований» по специальности 40.05.03 — судебная экспертиза (специализация — инженерно-технические экспертизы)

Пересадин Никита Михайлович, аспирант

Санкт-Петербургский университет Государственной противопожарной службы МЧС России

Автором статьи проведен анализ новой редакции федерального государственного образовательного стандарта по направлению подготовки «Техносферная безопасность» (ФГОС 3++) в сравнении с предшествующей версией (ФГОС 3+). Научная новизна данной статьи заключается в выявлении особенностей реализации новых требований на примере учебной дисциплины «Естественнонаучные методы судебно-экспертных исследований», которая включена в основную профессиональную образовательную программу высшего образования по специальности «Судебная экспертиза» (специализация — инженерно-технические экспертизы), реализуемую Санкт-Петербургским университетом Государственной противопожарной службы МЧС России. Внимание автора акцентировано на формировании перечня профессиональных компетенций, которыми должны овладеть обучающиеся в процессе освоения дисциплины «Естественнонаучные методы судебно-экспертных исследований», в соответствии с положениями нового ФГОС ВО (3++), а также на необходимости создания профессионального стандарта, соответствующего специальности «Судебная экспертиза» (специализация — инженерно-технические экспертизы).

Ключевые слова: федеральный государственный образовательный стандарт, ФГОС, примерная основные образовательные программы, ПООП, основная профессиональная образовательная программа, ОПОП, профессиональные компетенции, профессиональный стандарт.

Критерии подготовки специалистов претерпевают перманентные изменения, что обусловлено социально-экономическими процессами, трансформирующими современные потребности в тех или иных специалистах и требования к уровню их профессиональной компетентности.

Современные критерии находят отражение в федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС), которые представляют собой «совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию» [1].

Система ФГОС со времени создания (1994 г.) находится в процессе постоянной модернизации. Так, в 2000 г. были введены стандарты второго поколения (ГОС ВПО-2). В 2011 г. были разработаны и введены ФГОС третьего поколения, а в 2012 г., после принятия Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации», была утверждена новая редакция — ФГОС 3+. С декабря 2017 года образовательный процесс высших образовательных заведений осуществляется согласно требованиям ФГОС ВО с учетом профессиональных стандартов (3++) [2].

Как отмечают исследователи, основной задачей модернизации ФГОС является достижение гибкости, т. к. российская система стандартизации образования значительно проигрывает по данному критерию, что исключает возможности быстрого реагирования на социально-экономические изменения и запросы современного общества.

Согласно содержанию федерального закона № 122-ФЗ от 02.05.2015 «О внесении изменений в трудовой кодекс Российской Федерации и статьи 11 и 73 федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» принципиальное отличие ФГОС 3++ от предыдущих стандартов состоит в том, что «Формирование требований федеральных государственных образовательных стандартов профессионального образования к результатам освоения основных образовательных программ профессионального образования в части профессиональной компетенции осуществляется на основе соответствующих профессиональных стандартов (при наличии)» [7].

При сравнительно-сопоставительном анализе ФГОС 3+ и ФГОС 3++ по направлению подготовки 20.03.01 «Техносферная безопасность» (бакалавриат) были выявлены как формальные, так и содержательные отличия указанных редакций.

Так, ФГОС 3+ состоит из 7 разделов, а ФГОС 3++ — из 4 разделов и приложения. Содержащиеся в основной части ФГОС 3+ многие важные требования во ФГОСе 3++ были перенесены в примерные основные образовательные программы (ПООП).

К важнейшим содержательным отличиям следует отнести наделение образовательных организаций большей самостоятельностью при формировании основных профессиональных образовательных программ, нежели было установлено предшествующей редакцией ФГОС.

Так, в соответствии с п. 1.4. «Содержание высшего образования по направлению подготовки определяется программой бакалавриата, разрабатываемой и утверждаемой **Организацией самостоятельно**. При разработке программы бакалавриата **Организация формирует требо-**

вания к результатам ее освоения в виде универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций выпускников (далее вместе — компетенции)» [9].

Требования к соотношению обязательной (базовой) части и вариативной части программы бакалавриата **устанавливаются образовательной организацией самостоятельно** с учетом рекомендаций ПООП, при этом, согласно пункту 2.9 «Объем обязательной части, без учета объема государственной итоговой аттестации, должен составлять не менее 45 процентов общего объема программы бакалавриата». Кроме того, во ФГОС 3++ указывается только минимальный объем каждой части.

Важно отметить, что ФГОСом 3++ установлены **только универсальные компетенции** (УК), т. е. единые (по уровням образования) для всех девяти областей образования, и **общепрофессиональные компетенции** (ОПК), т. е. единые (по уровням образования) для укрупнений группы специальностей и направлений (УГСН), а **профессиональные компетенции определяются образовательной организацией самостоятельно** в результате анализа профессиональных стандартов с учетом ПООП, которая в данной части получает статус нормативной.

Более того, в соответствии с пунктом 3.5. «Для установления профессиональных компетенций на основе профессиональных стандартов **Организация осуществляет выбор профессиональных стандартов**, соответствующих профессиональной деятельности выпускников, из числа указанных в приложении к ФГОС ВО и (или) иных профессиональных стандартов, соответствующих профессиональной деятельности выпускников, из реестра профессиональных стандартов, размещённого в программно-аппаратном комплексе «Профессиональные стандарты» Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации (profstandart.rosmintrud.ru) (при наличии соответствующих профессиональных стандартов)» [9].

За изменениями, отраженными в новой редакции ФГОС ВО по направлению подготовки 20.03.01 «Техносферная безопасность» (бакалавриат), следует переработка как основных профессиональных образовательных программ высшего образования, в частности по специальности 40.05.03 «Судебная экспертиза» (специализация инженерно-технические экспертизы), реализуемой Санкт-Петербургским университетом Государственной противопожарной службы МЧС России, а следовательно, рабочих программ дисциплин, изучение которых предусмотрено при получении высшего образования по указанной специальности.

Наиболее существенные изменения, полагаем, в первую очередь должны коснуться перечня и содержания компетенций, формируемых в процессе изучения дисциплин, составляющих определенную ОПОП. При этом особого внимания требует содержание профессиональных стандартов, соответствующих профессиональной деятельности выпускников, осваивающих программу бакалавриата по направлению подготовки 20.03.01 «Техносферная безопасность».

Отметим, что количество общекультурных компетенций (ОК), указанных в актуальной редакции ФГОС под наименованием «универсальные компетенции» (УК), уменьшено с двенадцати до восьми. Количество общепрофессиональных компетенций (ОПК) увеличено с двух до трех.

В качестве примера проанализируем рабочую программу дисциплины «Естественнонаучные методы судебно-экспертных исследований», преподавание которой осуществляется кафедрой криминалистики и инженерно-технических экспертиз Санкт-Петербургского университета ГПС МЧС России по специальности 40.05.03 — Судебная экспертиза (специализация инженерно-технические экспертизы).

В анализируемой рабочей программе в перечне компетенций, формируемых в процессе изучения дисциплины «Естественнонаучные методы судебно-экспертных исследований», указаны только профессиональные компетенции:

ПК-15 — способность проводить измерения уровней опасностей в среде обитания, обрабатывать полученные результаты, составлять прогнозы возможного развития ситуации;

ПК-20 — способность принимать участие в научно-исследовательских разработках по профилю подготовки: систематизировать информацию по теме исследований, принимать участие в экспериментах, обрабатывать полученные данные;

ПК-22 — способность использовать законы и методы математики, естественных, гуманитарных и экономических наук при решении профессиональных задач;

ПК-23 — способность применять на практике навыки проведения и описания исследований, в том числе экспериментальных.

При редактировании содержания профессиональных компетенций, которыми обучающийся должен овладеть в результате освоения дисциплины «Естественнонаучные методы судебно-экспертных исследований» для выполнения задач в профессиональной экспертной, надзорной и инспекционно-аудиторской деятельности, а также научно-исследовательской деятельности, в соответствии с пунктом 1.11 и п. 3.7 ФГОС ВО по направлению подготовки 20.03.01 «Техносферная безопасность», следует обратиться к профессиональным стандартам, соответствующим профессиональной деятельности выпускников, освоивших программу бакалавриата по направлению подготовки 20.03.01 «Техносферная безопасность» по специальности 40.05.03 — Судебная экспертиза (специализация инженерно-технические экспертизы).

Как следует из содержания Перечня профессиональных стандартов, соответствующих профессиональной деятельности выпускников, освоивших программу бакалавриата по направлению подготовки 20.03.01 «Техносферная безопасность» (Приложение к федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования — бакалавриат по направлению подготовки 20.03.01 Техносферная безопасность, утвержденному при-

казом Министерства образования и науки Российской Федерации), профессиональный стандарт, соответствующий специальности 40.05.03 — Судебная экспертиза (специализация инженерно-технические экспертизы), отсутствует. Указанный стандарт также отсутствует в реестре профессиональных стандартов, размещенном в программно-аппаратном комплексе «Профессиональные стандарты» Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации (profstandart.rosmintrud.ru) [3].

Следовательно, при отсутствии соответствующих профессиональных стандартов организация, в частности Санкт-Петербургский университет Государственной противопожарной службы МЧС России, в соответствии с п. 3.5. ФГОС ВО по направлению подготовки 20.03.01 «Техносферная безопасность», профессиональные компетенции, которыми должен овладеть выпускник при освоении специальности 40.05.03 — Судебная экспертиза (специализация инженерно-технические экспертизы) в целом и при изучении отдельных составляющих указанную специальность дисциплин, определяет самостоятельно.

Таким образом, в настоящее время в качестве формируемых при изучении дисциплины «Естественнонаучные методы судебно-экспертных исследований» компетенций целесообразно применять ранее определенный (в рамках

ФГОС 3+) перечень профессиональных компетенций, дополнив общепрофессиональной компетенцией — ОПК-1, имеющей следующее содержание: «Способен учитывать современные тенденции развития техники и технологий в области техносферной безопасности, измерительной и вычислительной техники, информационных технологий при решении типовых задач в области профессиональной деятельности, связанной с защитой окружающей среды и обеспечением безопасности человека» [9].

Принимая во внимание вышеизложенное, следует отметить что, в соответствии с новыми принципами формирования профессиональных компетенций, определенных ФГОС 3++, перед профессиональным сообществом стоит задача создания профессионального стандарта, соответствующего специальности 40.05.03 — Судебная экспертиза (специализация — инженерно-технические экспертизы), который позволит своевременно реагировать на запросы, предъявляемые работодателями к уровню компетентности выпускников, а следовательно, определять соответствующий перечень компетенций как результатов освоения дисциплин, составляющих профессиональную образовательную программу, реализуемую вузом по специальности 40.05.03 — Судебная экспертиза (специализация — инженерно-технические экспертизы).

Литература:

1. Министерство образования и науки РФ. Федеральные государственные образовательные стандарты [Электрон. ресурс]. URL: минобрнауки.рф (дата обращения 10.05.2020).
2. Официальный сайт Координационного совета учебно-методических объединений и научно-методических советов высшей школы [Электрон. ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru> (дата обращения 15.05.2020). Профессиональные стандарты: программно-аппаратный комплекс [Электрон. ресурс]. URL: <https://profstandart.rosmintrud.ru/> (дата обращения 12.06.2020).
3. Профессиональные стандарты: программно-аппаратный комплекс [Электрон. ресурс]. URL: <https://profstandart.rosmintrud.ru/> (дата обращения 09.06.2020).
4. Рощин С. Ю. Актуализация ФГОС ВО и разработка примерных образовательных программ по области образования «Науки об обществе» [Электрон. ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/presentations/20.09.2016/Roshin.pdf> (дата обращения 15.05.2020).
5. Соболев А. Б. Актуализация содержания высшего образования на основе профессиональных стандартов: результаты и задачи на ближайшую перспективу 15 ноября 2017 г. [Электрон. ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/presentations/15.11.2017/sobol0.pdf> (дата обращения 10.05.2020).
6. Соболев А. Б. О модернизации образовательных стандартов [Электрон. ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/presentations/20.09.2016/Sobolev20.09.2016.pdf> (дата обращения 12.05.2020).
7. Федеральный закон «О внесении изменений в трудовой кодекс российской федерации и статьи 11 и 73 федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 02.05.2015 № 122-ФЗ [Электрон. ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_178864/ (дата обращения 10.05.2020).
8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по специальности 40.05.03 Судебная экспертиза (уровень специалитета) (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 28 октября 2016 г. N 1342) URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_208497/ (дата обращения 10.05.2020).
9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования — бакалавриат по направлению подготовки 20.03.01 Техносферная безопасность URL: <http://www.fgosvo.ru/news/21/3472> (дата обращения 10.05.2020).

Методологические подходы и требования к организации электронного обучения в вузе

Петунин Олег Викторович, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой Кузбасский региональный институт повышения квалификации и переподготовки работников образования (г. Кемерово)

Асташова Татьяна Александровна, старший преподаватель Новосибирский государственный технический университет

В статье авторами сделана попытка сформировать требования к организации электронного обучения в вузе с точки зрения таких методологических подходов как деятельностный, выявив особенности организации электронного обучения в рамках каждого из них. Для этого процесс электронного обучения рассмотрен через призму методологических подходов с целью выявления особенностей его организации и ключевых требований.

Ключевые слова: электронное обучение, методологические подходы, деятельностный подход, процессный подход, ресурсный подход, феноменологический подход.

Новая парадигма образования информационного общества стала причиной актуальности применения электронного обучения в высшей школе.

По мнению ряда специалистов в данный период в России происходит бурное развитие электронного обучения, что определяет перелом в направлении роста интереса к данному обучению, активному внедрению его в образование. Анализируя, опыт внедрения электронного обучения в вузе, выявлены основные схемы организации электронного обучения в зависимости от взаимодействия субъектов образовательного процесса: дистанционное обучение, комбинированное и открытое обучение [1; 2; и др.].

В таблице 1 представлены особенности форм взаимодействия субъектов образовательного процесса на основе различных схем организации электронного обучения. Использование электронного обучения в вузе и отсутствие четких требований ставит перед преподавателем актуальный вопрос о том, как правильно организовать процесс электронного обучения для достижения продуктивных результатов.

В данной статье сделана попытка сформировать требования к организации электронного обучения в вузе с точки зрения таких методологических подходов как деятельностный, выявив особенности организации электронного обучения.

Таблица 1. Взаимодействие объектов образовательного процесса

Схема организации электронного обучения	Формы взаимодействия объектов образовательного процесса
Дистанционное обучение	Взаимодействие обучающегося и преподавателя целенаправленное опосредованное или не полностью опосредованное. Ориентирована, прежде всего, на взаимодействие обучающегося с образовательными ресурсами и самообучение
Комбинированное обучение	Активное взаимодействие между всеми объектами образовательного процесса. Преобладает интерактивное взаимодействие как в очной форме, так и в электронной информационно-образовательной среде
Открытое обучение	Взаимодействие обучающегося в виде консультаций с преподавателем-консультантом или тьютором для определения стратегии обучения (рабочий план, график занятий, форма поддержки) в соответствии с потребностями и интересами обучающегося

Деятельностный подход. Концепцию «учения через деятельность» предложил американский ученый Д. Дьюи. Основные принципы его системы: учет интересов обучающихся; учение через обучение мысли и действию; познание и знание — следствие преодоления трудностей; свободная творческая работа и сотрудничество [6].

На рисунке 1 представлена схема электронного обучения, основанная на основе деятельностного подхода.

Основными субъектами электронного обучения такой модели являются обучающийся и преподаватель. Преподаватель стремится к повышению самостоятельной познавательной активности обучающихся. Деятельность преподавателя при деятельностном подходе заключается не в «передаче» знаний, а в проектировании, организа-

ции и управлении учебной деятельностью. В отношении обучающегося деятельностный подход предполагает осознание целей в процессе обучения, решения поставленных преподавателем задач и необходимость быть в ответе за результаты своей деятельности. Процесс обучения в рамках деятельностного предполагает этапы: 1. Постановка учебной задачи. 2. «Открытие» обучающимися нового знания. 3. Первичное закрепление. 4. Задача четвертого этапа — самоконтроль и самооценка.

При реализации процесса электронного обучения при таком подходе преподавателю необходимо организовать деятельность обучающегося, обеспечив обязательным механизмом обратной связи (оценивание результатов обучения, тестирование, форумы, вебинары и т. д.).

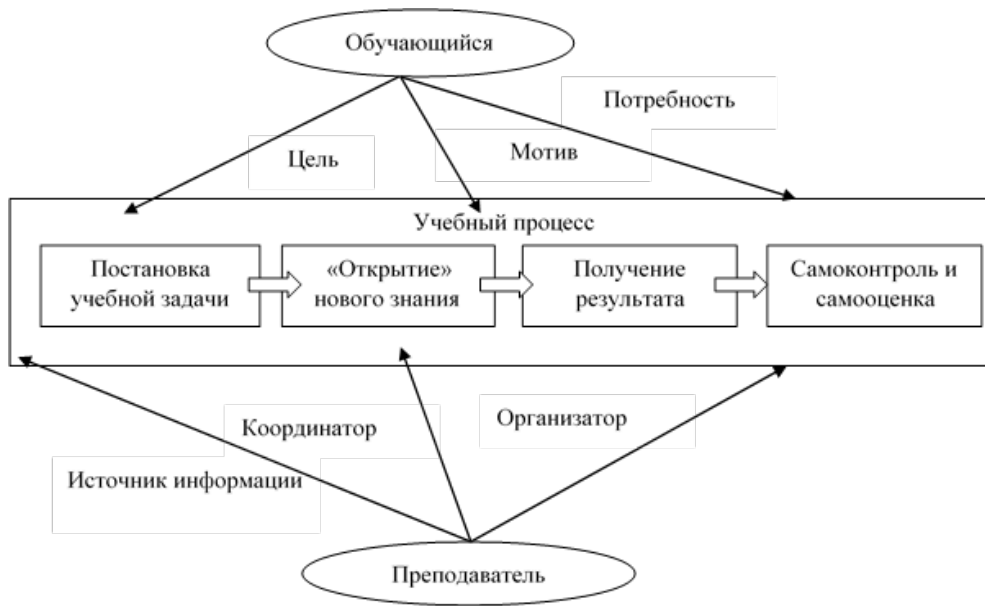


Рис. 1. Схема электронного обучения на основе деятельностного подхода

Преподаватель уже выступает не как источник информации, а как организатор, координатор учебной деятельности обучающихся. Процесс обучения может выглядеть как получение задания — выполнение его в предоставленной информационной среде — предоставление консультаций — возвращение ответа — получение оценки (рецензии) и нового задания. Электронное обучение, в этом случае, требует и особого внимания к электронным образовательным ресурсам. При разработке структуры и содержания электронно-образовательного ресурса необходимо учитывать такие принципы, как [4]: модульность (представление учебного материала в виде модулей, минимальных по объему, но взаимосвязанных по содержанию), полнота (модули имеют единый набор обязательных компонентов, теория, тесты или контрольные вопросы и примеры), наглядность (модули максимально обеспечиваются иллюстративным материалом).

В таблице 2 представлены ключевые требования к организации электронного обучения на основе деятельностного подхода.

Таблица 2. Ключевые требования к организации электронного обучения на основе деятельностного подхода

Подход	Требования к организации электронного обучения
Деятельностный	<ul style="list-style-type: none"> — Преподаватель — организатор, координатор учебной деятельности (организация самостоятельной работы с самопроверкой) — Требования к электронным образовательным ресурсам (принцип модульности, полноты и наглядности) — Обязательное предоставление обучающимся обратной связи с преподавателем (рефлексия учебной деятельности)

Процессный подход. Основу процессного подхода заложил А. Файоль, которого называют «отцом менеджмента». Являясь автором «школы административного управления», он считал основными функциями менеджмента предсказание, планирование, организацию, распоряжение, координирование и контроль.

Для электронного обучения процессный подход означает, что у каждого образовательного процесса есть заинтересованные стороны, к которым можно отнести всех его субъектов: студентов, их родителей, профессорско-преподавательский состав (ППС), административно-управленческий персонал (АУП), учебно-вспомогательный персонал (УВП), работодателей.

Таким образом, с точки зрения процессного подхода (рис. 2), электронное обучение можно представить как набор процессов. Управление образовательной деятельностью основывается на управлении процессами. Каждый процесс при этом имеет свою цель, которая является критерием его результативности и эффективности.

Выявление потребностей всех субъектов образовательного процесса основывается на анализе входной информации, сформулированной в виде мнений, ожиданий, ответов на вопросы относительно проектируемого образовательного процесса. Выявленный комплекс потребностей формируются в требования для проектирования и управления образовательным процессом.

Требования субъектов образовательного процесса являются входной информацией для разработки образовательных программ, программ учебных дисциплин, видов занятий, учебных планов и т. д.

Параметры и показатели на выходе блока проектирования и реализации учебного процесса являются основой для мониторинга качества учебного процесса и оценки удовлетворенности всех субъектов достигнутыми результатами и процессом обучения.

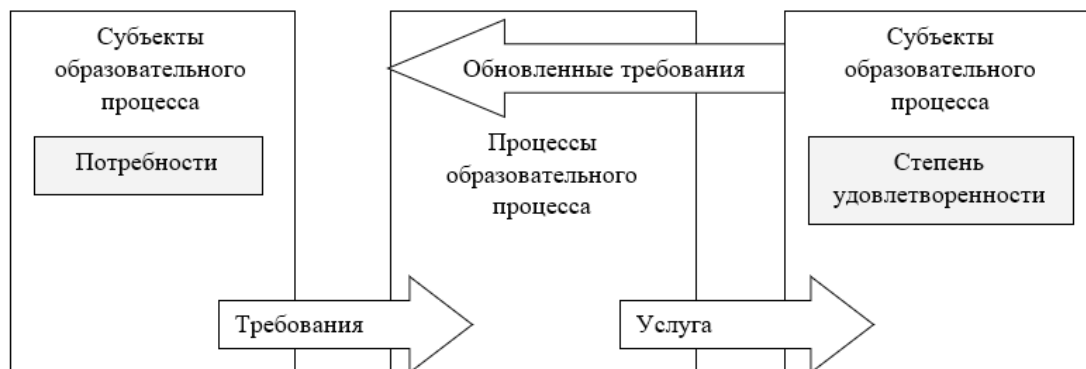


Рис. 2. Схема электронного обучения на основе процессного подхода

Удовлетворенность процессом обучения измеряют, сопоставляя ожидания его субъектов и параметры образовательного процесса, планируемые на этапе проектирования образовательного процесса с реально полученными результатами и показателями. Далее разрабатываются управляющие воздействия в виде обратных связей, которые могут поступать для непрерывного совершенствования нормативной базы, норм качества, ресурсов, показателей проектирования, процессов обучения и методик мониторинга и контроля качества.

В таблице 3 представлены ключевые требования к организации электронного обучения на основе процессного подходе.

Таблица 3. Ключевые требования к организации электронного обучения на основе процессного подходе

Подход	Требования к организации и электронного обучения
Процес- сный	— Представление электронного обучения как непрерывного процесса функционирования его взаимосвязанных компонент — Ориентация деятельности всех структурных и функциональных составляющих электронного обучения на качественное достижение общей цели — удовлетворение образовательных потребностей общества, государства, личности

Ресурсный подход. Ресурсный подход в менеджменте основывается на утверждении, что рыночное положение предприятия зависит от сочетания материальных и нематериальных ресурсов фирмы и управлении ими. Основу ресурсного подхода заложила работа английского экономиста Э. Пенроуз «Теория роста фирмы», опубликованная в 1959 г.

При рассмотрении процесса электронного обучения в рамках ресурсного подхода его можно представить в виде системы взаимосвязанных ресурсов, которые составляют неотъемлемое условие реализации качественного образова-

тельного процесса. Ресурсы представляют собой совокупность материально-технической базы, кадровых и информационных ресурсов. На рисунке 3 представлена модель электронного обучения, представленная в рамках ресурсного подходе.



Рис. 3. Схема электронного обучения на основе ресурсного подходе

Кадровые ресурсы — специально подготовленный профессорско-преподавательский состав, административный персонал, персонал других категорий, занятый в ЭО. Особое место в процессе обеспечения качественного электронного обучения занимает тьюторская деятельность.

Информационные ресурсы — это учебно-методическое обеспечение, учебники, электронные учебно-методические комплексы дисциплин (ЭУМК), образовательные программы, учебные планы, информационно-образовательная среда и др. Информационные ресурсы, обеспечивающие процесс электронного обучения, должны обладать рядом свойств, присущих специфике образовательного процесса.

Материальные ресурсы — материально-техническая база, системы технической и технологической поддержки, программные продукты общего и специального назначения и др.

В таблице 4 представлены ключевые требования к организации электронного обучения на основе ресурсного подходе.

Таблица 4. Ключевые требования к организации электронного обучения на основе ресурсного подхода

Подход	Требования к организации электронного обучения
Ресурсный	<ul style="list-style-type: none"> — Электронное обучение требует наличие электронной информационно-образовательной среды — Наличие интернет-браузера и подключения к сети Интернет — Наличие качественных электронных образовательных ресурсов — Развитие компетенций преподавателя в области электронного обучения

Феноменологический подход. Согласно феноменологическому подходу, поведение человека можно понимать только в терминах его субъективного восприятия и понимания действительности. Вместе с этим, считается, что личность владеет свободой самоопределения, обладает стремлением к совершенству и наделена ответственностью за свою судьбу [6].

Процесс электронного обучения, особенно в рамках дистанционного и непрерывного образования, можно рассмотреть как процесс пожизненного обогащения ресурсного потенциала обучающегося на трех уровнях: личностном, профессиональном, социальном. Феноменологическая модель образования предполагает персональный характер обучения с учетом индивидуально-психологических особенностей обучающегося, бережное и уважительное отношение к его интересам и потребностям.

Процесс электронного обучения в теории феноменологического подхода можно представить как образовательное пространство, формируемое из знаний образовательной среды и знаний информационно-образовательной среды (рис. 4).

Знания информационной среды, в которой обучающийся приходится непосредственно находиться в образовательном процессе, пополняются преподавателями, отвечающими за организацию учебного процесса и наполнение среды электронными обучающими материалами.



Рис. 4. Схема электронного обучения на основе феноменологического подхода

Обучающийся вместе с информацией образовательной среды получает и знания из внешнего информационного пространства, из сети Интернет и средств массовой информации, общаясь со сверстниками, родителями. В данном случае информация никем не оценивается и отбирается, кроме как критическим мышлением обучающегося. Функция преподавателя в системе электронного обучения состоит в педагогическом управлении обучающимся и информационной средой, в которой он взаимодействует с обучающимся.

В таблице 5 представлены ключевые требования к организации электронного обучения на основе феноменологического подхода.

Таким образом, мы считаем, что выявленные нами ключевые требования к организации электронного обучения, рассмотренные через призму методологических подходов, помогут преподавателям не только эффективно организовать процесс электронного обучения, но и повысить свою

квалификацию в области электронного обучения с учетом данных требований.

Таблица 5. Ключевые требования к организации электронного обучения на основе феноменологического подхода

Подход	Требования к организации электронного обучения
Феноменологический	<ul style="list-style-type: none"> — Электронное обучение требует наличие электронной информационно-образовательной среды — Наличие качественных электронных образовательных ресурсов — Использование внешней информационно-образовательной среды — Развитие компетенций преподавателя в области электронного обучения

Литература:

1. Морозова Н. В. Инструменты и средства информатизации [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://infourok.ru/instrumenti-i-sredstva-informatizacii-obrazovaniya-2051068.html>.
2. Рулиене Л. Н. Интеграция технологий электронного и аудиторного обучения как фактор развития современного образовательного процесса // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. — 2017. — № 4. — С. 95–101.
3. Дьюи Дж. Демократия и образование / Дж. Дьюи [пер. с англ. Ю. И. Турчаниновой и др.]. — М.: Педагогика-Пресс, 2000. — 382 с.
4. Болкунов И. А. Обучение при сокращении контактных часов // Таврический научный обозреватель. — 2017. — № 2. — С. 15–18.
5. Моисеев А. М. Анализ и оценка стратегического потенциала ОУ [Электронный ресурс] // Управление школой, 2010. — № 11. — Режим доступа: http://upr.1september.ru/view_article.php?id=201001105.
6. Маслоу А. Теория человеческой мотивации. — СПб.: Евразия. — 1999. — С. 77–105.

Возможности использования межпредметных связей с иностранным языком на уроке литературы

Пипейкина Александра Александровна, студент магистратуры

Московский государственный областной университет

«Язык связан с мышлением» [1]. Мышление у представителей разных культур различно. Различны их представления о тех или иных категориях, архетипы, ценности, а также способы проявления чувств. Находясь в другой культуре, человек ведёт себя иначе, не так как в своей родной.

Это подтверждают опыты, проведённые психологами, специалистами по межкультурному взаимодействию, результаты которых доказывают, что один и тот же человек может принимать различные решения, если думает на другом языке [10].

Учёный и философ Грегори Бейтсон в своих «Метафорах с дочерью» выдвигал предположение, что для того, чтобы научиться говорить на французском языке, необходимо научиться также размахивать руками, как это делают французы [2], то есть перенять культурную, эмоциональную составляющую носителя языка. О важности эмоционального компонента в изучении иностранного языка заговорили недавно, но уже утверждается, что она не только влияет на мотивационную сферу личности, обеспечивая побудительную или регуляторную функции психики, но и оказывает серьёзное влияние на когнитивную функцию. [7]

В XXI веке, веке информации и коммуникации, традиционное образование претерпевает множественные изменения. Одним из наиболее актуальных и плодотворно разрабатываемых современных направлений является межкультурная коммуникация. Взаимодействие с человеком, без понимания культуры, к которой он принадлежит, контекста, в котором он находится, ведёт к возникновению конфликтов, эскалация которых приводит к тяжёлым политическим и экономическим последствиям.

Родной язык входит в нашу жизнь постепенно, усваивается вместе с культурой, образом мысли и образом поведения, а потому его изучение происходит естественным образом. Нередко мы, слыша неправильно построенную фразу, улавливаем её неправильность интуитивно, прежде чем поймём, что нам здесь не нравится (деепричастный оборот не согласован с действующим лицом — «выходя из дома, мне захотелось надеть костюм», падеж «поехал к сестры» и т. д.). У детей-билингвов это происходит с двумя языками. Но в общеобразовательной, не специализирующейся на английском языке школе, учащиеся посещают уроки иностранного языка три раза в неделю? Как добиться такого высокого результата?

Доказано, что эмоционально окрашенная информация быстрее запоминается и медленнее забывается. А культура влияет на нашу эмоциональную сферу.

В литературе, отражены наиболее ярко и отчётливо человеческие качества, культурные образы, архетипы и способ мышления, фразеологизмы носителей того или иного языка. Изучение иностранного языка без изучения его культуры, обычаев и традиций народа-носителя, его мировоззрения, практически невозможно. Это отражено в большинстве учебно-методических комплексов по иностранному языку, соответствующих ФГОС [6].

Многие приёмы и виды деятельности обучающихся роднят литературу с английским языком — прямое и косвенное цитирование текста, пересказ, анализ, выделение темы, главной мысли и идеи, выразительное чтение и чтение наизусть, необходимость соблюдать правила устной и письменной речи при ответе на вопросы. Знание возрастных особенностей обучающихся, их индивидуальных черт, позволяет организовать учебные занятия таким обра-

зом, чтобы процесс обучения способствовал повышению познавательной активности и мотивации учащихся, а все осваиваемые на уроке знания и навыки находились в зоне ближайшего развития.

Интегрированные уроки или даже простое использование межпредметных связей как элемента занятия помогают формированию нравственно-эстетических, культурных и языковых компетенций, дают возможность задуматься о «вечных» темах, познакомиться с творческим наследием зарубежных авторов. Они способствуют духовно-нравственному воспитанию, укрепляют навык анализа, сравнения и обобщения, расширяют литературный, страноведческий и культурный кругозор обучающихся.

Межпредметный подход на уроках литературы осуществляется с помощью разнообразных универсальных учебных действий [4].

Реализовывать межпредметные связи литературы и английского языка на практике можно двумя способами. Первый обозначается как «расширение предметно-содержательного плана» и заключается в увеличении чтения на иностранном языке, привлечения большого количества фактов из английской культуры и истории, проведение комбинированных уроков, внеклассных мероприятий.

Второй — совершенствование умений, которые относятся к обоим предметам и помогают скорее в процессе обучения вообще, чем в усвоении конкретного знания. Так, умение догадываться о значении непонятого слова, приобретённое на уроках литературы, (например, при чтении стихотворения Н. Некрасова «У парадного подъезда» непонятными оказываются слова «прожектёры», «армячишка» и другие), помогает в чтении и переводе английских текстов.

Применение межпредметного подхода для связи литературы и английского языка требует от преподавателя длительной и тщательной методической подготовки, знания содержания учебника английского языка для того класса, где реализуются межпредметные связи, содержания учебной программы, постоянного сотрудничества с учителем иностранного языка. Для плановой реализации такого подхода необходима разработка специальной рабочей программы, а также тщательная подготовка, включающая в себя несколько этапов:

1. Преподавателю необходимо изучить само понятие межпредметных связей, их виды и функции, подходы к их реализации, с помощью методической литературы.

2. Разработать поурочное планирование, используя курсовые и тематические планы двух предметов.

3. Разработать методические приёмы реализации межпредметных связей при изучении конкретных литературных произведений, входящих в программу учебно-методического комплекса, или списки для внеклассного чтения.

4. Разработать способы оценивания и контроля результатов осуществления межпредметных связей, соответствующих обоим предметам.

Рассмотрим возможности применения межпредметного подхода при изучении курса литературы 5 класса по учеб-

но-методическому комплексу В. Я. Коровиной [5], как наиболее распространённую в российских школах.

Оговоримся, что рассматривать будем исключительно произведения, на английском языке, потому что охватить вниманием произведения, написанные на всех других представленных языках (древнегреческом, арабском, французском, татарском и других) не представляется возможным.

В пятом классе для изучения предлагаются следующие произведения зарубежной литературы, написанные на английском языке: Д. Дефо «Робинзон Крузо», Р. Стивенсон «Вересковый мёд», М. Твен «Приключения Тома Сойера». Кроме того, некоторые элементы межпредметного подхода можно применить и при изучении русскоязычных произведений.

Так, говоря о фольклоре, русских пословицах и поговорках, можно взять к сравнению несколько элементов английского фольклора, обладающих схожим («голоден как волк» и «as hungry, as a wolf») или противоположным значением («Money is power» и «Деньги могут много, а правда всё») и, на основе этого материала, сделать вывод о различии мировоззрения.

Говоря о народных сказках, особенно о тех, где действует популярный для сказок герой — Иван-дурак или Иван крестьянский сын, любопытно будет увидеть краткосрочный проект, направленный на сравнение Ивана и Джека, героя английских народных сказок. Чем они отличаются (Джек хитёр, а Иван простодушен, Джек насмехается над другими, над Иваном все смеются), а чем похожи (оба героя проявляют милосердие к бедным, благодаря своей доброте и самоотверженности побеждают).

Работая вместе с преподавателем английского языка, учитель литературы может предложить тому для чтения с детьми адаптированный вариант сказки «The sleeping beauty», что позволит при изучении литературных сказок В. А. Жуковского и А. С. Пушкина включить её в обсуждение, сравнить не две, а три сказки — особенности стиля повествования, самой истории, персонажей и их индивидуальностей.

Изучение литературных сказок предполагает довольно обширный материал для работы на уроке и мало возможностей для связи с английским языком, однако, после изучения данного раздела полезным будет проведение урока внеклассного чтения, на которых можно рассмотреть такие литературные сказки как «Алиса в стране чудес» Л. Кэрролла, «Питер Пен» Дж. Барри или других, на выбор преподавателя и учеников. Также возможно выполнение обучающимися мини-проектов по выбранному ими произведению зарубежной литературы.

При изучении стихотворений поэтов XIX века о природе и родине, в качестве элемента, развивающего мировоззренческие и культурные компетенции, преподаватель может предложить обучающимся для рассмотрения несколько стихотворений поэтов Озёрной школы, естественно, в переводе на русский язык. Это позволит сравнить отношение к родной стране жителей разных стран,

национальный колорит, осознать важность патриотизма, любви к родине, её природе.

Изучение биографии Даниэля Дефо, английского просветителя, представляет возможность для реализации межпредметных связей с английским языком, мировой историей и историей Англии. Интересным будет анализ судьбы писателя в контексте истории страны. Также биография Дефо позволяет выполнить не один, а несколько мини-проектов. Для перевода с английского языка обучающимся можно предложить краткие высказывания писателя и название романа, которое в оригинале состоит далеко не из трёх слов, а занимает несколько строчек («Жизнь, необыкновенные и удивительные приключения Робинзона Крузо, моряка из Йорка, прожившего 28 лет в полном одиночестве на необитаемом острове у берегов Америки близ устьев реки Ориноко, куда он был выброшен кораблекрушением, во время которого весь экипаж корабля, кроме него, погиб, с изложением его неожиданного освобождения пиратами; написанные им самим»).

Во время такого урока обучающиеся смогут освоить новый способ работы с текстом произведения (сравнение оригинала и перевода), научиться самостоятельно работать с текстом на английском языке, самостоятельно выполнять задания, связанные с сопоставлением литературных персонажей и их прототипов. [2]

На уроке, посвящённом изучению баллады Роберта Льюиса Стивенсона «Вересковый мёд» обучающимся может быть предложена для изучения история Шотландии и отличия шотландской культуры от английской, особенности шотландского (гэльского) языка и шотландского акцента. Учитель может привести примеры шотландского акцента и предложить учащимся воспроизвести его, что будет способствовать развитию у них навыков фонематического анализа и фонетического восприятия английского языка. Интересной будет и возможность задействовать межпредметные связи с музыкой и исполнить балладу на русском или английском языке. Возможность сыграть на гитаре, прямо на уроке, оказывает воздействие на мотивационную сферу обучающихся.

Роман Марка Твена «Приключения Тома Сойера» может стать опорным материалом, для изучения американской культуры и английского языка, а также неплохой практикой перед началом изучения географии. Короткие остроумные высказывания автора станут хорошей практикой для перевода в рамках краткосрочного проекта. Также, если уровень английского позволяет, в качестве упражнения, можно предложить пятиклассникам для чтения адаптированный отрывок из главы, в которой Том красит забор, перевести его и проанализировать поведение героя уже на русском языке.

Такой урок даст обучающимся возможность усовершенствовать свои навыки смыслового чтения и проектной деятельности на материале повести М. Твена «Приключения Тома Сойера», сформировать умение давать характеристику литературному герою на русском и английском языках, ана-

лизировать жизненный путь автора художественного произведения и его влияние на творчество [3]

В шестом классе в рамках программы не рассматривается ни одного произведения на английском языке: вместо этого обучающимся предлагаются отрывки из древнегреческой литературы, стихотворения в переводе с немецкого языка, а также испанская литература. Если один из этих языков учащиеся изучают в качестве второго иностранного, то межпредметный подход возможен.

В программе с седьмого англоязычных произведений снова становится достаточно много. Это и баллада шотландского поэта Роберта Бернса «Честная бедность», и стихотворение романиста Джорджа Гордона Байрона, и рассказы О. Генри и Рэя Брэдбери, и даже отрывки из «Ромео и Джульетты» Уильяма Шекспира. Возможностей применить межпредметный подход много, их реализация зависит от фантазии и желания преподавателя.

Но вне рассмотрения учебно-методического комплекса остаётся множество произведений из разных временных периодов, которые представляют широкое поле для формирования у обучающихся всевозможных компетенций, возможностей для дискуссии. Многие эти произведения так или иначе знакомы школьникам, пусть даже в виде экранизаций (фильмы о Гарри Поттере, «Властелин колец», «Хроники Нарнии») или культурных отсылок (даже те, кто не читал книги и не смотрел фильмы знают, кто такой Шерлок Холмс и слышали хоть что-то о Гамлете).

На уроках нет и не будет столько времени, чтобы можно было прочитать и обсудить всё, что интересно обучающимся. Но если отойти от аксиомы, что произведение нужно прочитать полностью, чтобы иметь возможность его обсуждать, воспользоваться старым, как мир, приёмом «сказок Шехерезады», не заканчивая чтение отрывка, который заинтересовал хотя бы часть учеников, то можно дать детям возможность заинтересоваться неизвестным. Взять книгу в руки, пусть сначала только для того, чтобы уточнить, какой же всё-таки ответ на «Главный вопрос жизни, вселенной и всего такого» [66].

Вывод. Литература является предметом гуманитарного цикла, в который также входят русский язык, иностранный язык, основы религиозной культуры, история, музыка, изобразительное искусство и другие предметы. Связи между этими предметами осуществляются в рамках школьной программы разными способами: параллельным, последовательным или смешанным.

Перспективными для развития языковых, речевых и культурных компетенций являются связи литературы и иностранного языка, но на уроках не хватает времени, чтобы в полной мере реализовать их.

Создание факультативных курсов, объединяющих эти предметы, является актуальной для нашего времени задачей, позволяющей в полной мере раскрыть образовательные перспективы межпредметного подхода, предоставить обучающимся возможность развить культурные, нравственно-эстетические и мировоззренческие компетенции.

Литература:

1. Антипова А. М. Труды Ю. М. Лотмана и методология современного литературного образования: к 90-летию со дня рождения // Преподаватель XXI век. 2012. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/trudy-yu-m-lotmana-i-metodologiya-sovremennogo-literaturnogo-obrazovaniya-k-90-letiyu-so-dnya-rozhdeniya> (дата обращения: 29.03.2020).
2. Бейтсон Г. Экология разума. Избранные статьи по антропологии, психиатрии и эпистемологии / Пер. с англ. М.: Смысл. 2000. — 476 с.
3. Володина Н. Н. Использование интерпретации художественного текста как средство совершенствования иноязычной речи на старших курсах языкового вуза // Обучение иностранным языкам в школе и вузе. — СПб., 2001. — 150 с.
4. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / А. Г. Асмолов [и др.]; под ред. А. Г. Асмолова — 2-е изд. — М.: Просвещение, 2010. — 152 с.
5. Литература. 5 класс. Учебник для общеобразовательных учреждений. В 2 ч. / В. Я. Коровина, В. П. Журавлёв, В. И. Корвин. — М.: Просвещение, 2016.
6. Мартынова Юлия Викторовна, Верник Ирина Сергеевна Анализ содержания учебно-методических комплектов профильных образовательных программ по английскому языку среднего (полного) общего образования с точки зрения развития лингвострановедческой компетенции // Вестник СИБИТа. 2018. № 2 (26). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-soderzhaniya-uchebno-metodicheskikh-komplektov-profilnyh-obazovatelnyh-programm-po-angliyskomu-yazyku-srednego-polnogo-obshchego-obrazovaniya> (дата обращения: 12.06.2020).
7. Моница Галина Борисовна Эмоциональный интеллект как фактор личностного и профессионального роста // Ученые записки Санкт-Петербургского университета управления и экономики. 2011. № 3 (33). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnyy-intellekt-kak-faktor-lichnostnogo-i-professionalnogo-rosta> (дата обращения: 19.05.2020).
8. Douglas Adams. The hitch hiker's guide to the Galaxy. Life, the Universe and everything so long. So long, and thanks for all the fish. Mostly harmless. © Serious Productions Ltd., 1982, 1984, 1992.
9. Forward, учебник для 5 класса общеобразовательных организаций; под редакцией М. В. Вербицкой. — М.: Вентана-Граф: Pearson Education Limited, 2014. — 253 с.
10. The Foreign-Language Effect: Thinking in a Foreign Tongue Reduces Decision Biases. By Boaz Keysar, Sayuri L. Hayakawa and Sun Gyu An. Psychological Science, published online 18 April 2012. — [сайт] — URL: <https://www.wired.com/2012/04/language-and-bias/>

Формирование графомоторного навыка у леворуких детей дошкольного возраста

Седова Дарья Александровна, студент магистратуры

Шадринский государственный педагогический университет (Курганская обл.)

Статья посвящена актуальной проблеме подготовки руки к письму в школе, формированию графомоторных навыков у дошкольников. В статье автор указывает на педагогов и психологов, которые изучали проблему обучения левшей. Описывает с какими трудностями при формировании предпосылок письма сталкиваются леворукие дошкольники. Выделены направления работы по преодолению трудностей в формировании графомоторных навыков.

Ключевые слова: леворукие дошкольники, трудности, графомоторный навык, предпосылки письма

В наши дни наиболее актуальной остается проблема ответственности дошкольного образования и младшего школьного звена образовательной системы. Одним из важных аспектов развития дошкольника в период подготовки его к школе, является развитие мелкой моторики и координации движений пальцев рук. Чтобы ребёнок был готов к школе, уверенно чувствовал себя на уроках, необходимо сформировать у него навыки и умения, необходимые для овладения письмом, так как трудности при обучении грамоте являются наиболее частой причиной дезадаптации и снижения учебной мотивации. Пристальное вни-

мание психологов и педагогов привлекает проблема обучения левшей. По данным ряда психологов (Аракелов Г. Г., Макарьев И., Никифорова О. А., Федосова Н. и др.), левши испытывают особые трудности при адаптации к обучению в школе. По данным некоторых авторов (Безруких М. М., Иншакова О. Б., Маркова Т. А. и др.), процент различного рода левшей среди детей с проблемами обучения как минимум в 2,5 раза превышает средние цифры у правшей [1].

Отказ от переучивания леворукого ребенка не снимает большого комплекса проблем, возникающих в процессе его обучения и воспитания, скорее, ставит целый

ряд других, не менее важных. При обучении леворукого ребенка как в саду, так и в школе, учат так же, как праворукого, и именно поэтому в школе нередко настаивают на переучивании. Леворуких обучают по тем же методикам, что и праворуких. Между тем, функциональные особенности леворуких детей (такие, как трудности осуществления зрительно-моторных координаций, нарушения пространственного восприятия, повышенная утомляемость и сниженная работоспособность, тревожность и возбудимость) не могут не вызывать целый ряд школьных трудностей. Но какими бы ни были трудности, чаще всего это — трудности обучения письму (реже — письму и чтению вместе) [2].

Для того, чтобы ребенок не имел особых трудностей при обучении письму в школе, необходимо верно сформировать предпосылки к письму еще в дошкольном образовании.

В современном мире многие родители не уделяют внимания умению красиво писать, когда можно быстро напечатать на компьютере, не прилагая усилий для точной координации пальцев рук. Следовательно, у значительной части детей наблюдается недостаточное развитие мелкой моторики, зрительно-двигательных и слуховых связей, графического навыка. От этого у детей слабо развиты сложно-координированные движения ведущей руки и умения использовать ручку или карандаш в качестве рабочего инструмента. Своевременное развитие мелкой моторики и точной координации рук у детей, формирование синтеза зрительной, слуховой и кинестетической информации обеспечивают быстрое и правильное развитие навыков чтения и письма [5].

Письменная речь — явление многогранное. Существенной её составляющей считается письмо как способность с помощью графических знаков выражать содержание речи, мысли человека. Владение письменной речью, а, следовательно, и графическими навыками — одна из важнейших сторон общего развития ребёнка [3].

Развитие письменной речи не может происходить успешно без овладения самой техникой письма, — без овладения графическим навыком. Наиболее часто леворукие дети встречаются с трудностями при формировании навыков письма. Как отмечала И. Н. Садовникова, процесс письма связан с деятельностью всех участков коры головного мозга, хотя их роль в различных видах письма неодинакова. К школьному возрасту у ребенка еще не все участки коры головного мозга морфологически и функционально развиты, особенно лобные доли, что в свою очередь, затрудняет процесс овладения письмом [7].

Важную роль в подготовке детей к письму играет освоение ими разнообразных графических умений. Нужно отметить, что для леворуких дошкольников важна именно подготовка к письму, а не обучение ему. Необходимо создавать условия для накопления ребенком двигательного и практического опыта, развивать навыки ручной умелости. В процессе интенсивного развития мелких мышц кисти, пальцев рук у ребенка начинает активизироваться дея-

тельность соответствующего участка коры головного мозга, что положительно влияет на развитие речевого центра [4].

По результатам анализа развития произвольной моторики пальцев рук воспитанников выявлена необходимость целенаправленной работы по развитию мелкой моторики и подготовки руки ребёнка к письму.

Каким же образом можно развивать «ручную умелость»?

В основу образовательной деятельности была положена концепция Л. А. Венгера, В. В. Давыдова, Д. Б. Эльконина об определении роли обучения в формировании предпосылок учебной деятельности. Развитие графомоторного навыка строилось по принципу «от простого — к сложному» и осуществлялось на протяжении всего периода дошкольного детства. При подготовке руки ребёнка к письму использовались различные способы: графический, изобразительный, игровой, двигательно-деятельностный, комплексный. Работа по развитию мелкой моторики делилась на три этапа [4].

I этап. Подготовительный/

На данном этапе использовались игровые виды деятельности: пальчиковая гимнастика и игры; лепка и вырезание ножницами; игры с мозаиками, бусинами и пуговицами; игры в различные шнуровки. Для создания мотивации у детей широко применялись нетрадиционные приемы изобразительной деятельности, дети работали с соленым тестом, овладели простейшими способами оригами, освоили техники пластилинографии и ниткографии. В сказочной форме познакомились с цветным и простым карандашом, узнали правила, как нужно держать карандаш в руке. Игровые графические упражнения «Дорожки», «Не выходи за контур» помогли детям освоить умение анализировать рисунок и замечать контур. Развитие у детей умения закрашивать рисунок происходило в свободной форме, детям предлагались на выбор разные средства: трафареты, краски, игровые задания «Соедини точки и узнай, кто спрятался», калька для обведения по контуру. В основу этого этапа положена игровая творческая предметная деятельность, которая организуется ненавязчиво. Создаются условия для свободного доступа и выбора детьми различных видов деятельности. Педагог выступает в роли подсказчика [1].

II этап. Автоматизация процесса работы пальцев с карандашом.

На данном этапе графические упражнения усложнялись: длина и сложность дорожек увеличивалась, подбирались усложненные их виды. Дети знакомились с простейшими видами штриховки. Путешествие в Страну тетрадей позволило сформировать у детей представление о разнообразии их по внешнему виду и назначению. Дети познакомились с тетрадью в крупную клетку. Они узнали, что на листе бумаги могут находиться различные линии-помощники для рисования и письма. Умение видеть линии в чистой тетради раскрыло в детях желание фантазировать по лабиринтам линий. Конструирование из геометрических фигур предметных и сюжетных рисунков способствовало фор-

мированию у детей чувства цветового и геометрического ритма, что являлось подготовкой к графическому упражнению «Бордюры». Очень важно на данном этапе было сформировать у детей умение ориентироваться на листе бумаги; знать, где верх и низ, лево и право. Благодаря подвижным играм, играм-сюрпризам воспитанники хорошо развили образное мышление и легко справлялись с логическими заданиями по ориентировке на листе [5].

III этап. Подготовка руки к письму.

Систематическая деятельность по развитию мелкой моторики с дошкольниками имела высокие результаты развития графомоторных навыков. Выпускники с удовольствием выполняли графические диктанты, которые вызывали живой интерес у детей от предвкушения к будущему результату. С целью снятия тревожности у будущих первоклассников, проводилось знакомство с тетрадью в косую линейку. По желанию детям предлагались более сложные виды штриховки: «клубочками», полукругами, петельками. Особую роль в создании мотивации на развитие ручной умелости имела сюжетно-ролевая игра «Школа».

Работа с родителями являлась одним из важнейших направлений работы, по созданию благоприятных условий для развития мелкой моторики и подготовки руки ребенка к письму. Использовались различные формы работы с родителями: родительские собрания, мастер-классы по соленому тесту, семинары-практикумы, индивидуальные консультации. Результативной формой взаимодействия

с родителями являлась проектная деятельность, были реализованы такие проекты «Семейное древо», «Чугунное литье», «Дети войны». Итогом проектов были выставки детских ручных работ, сочиненные рассказы детей и родителей, альбомы с рисунками детей. Понимание проблем, возникающих при обучении письму в начальных классах школы, повышает заинтересованность родителей к данному вопросу, поддерживает интерес и работоспособность детей [3].

Выстроенная система работы по развитию мелкой моторики имела положительную динамику. Движения пальцев рук стали более уверенными и точными, дети не испытывали страха перед пишущим предметом, научились правильно держать карандаш. У детей стало развито умение анализировать образец, устанавливать принцип построения ряда на основе выделения его элементов. Воспитанники стали более усидчивыми, аккуратными, внимательно относящимися к выполнению заданий.

Замечательный педагог В. А. Сухомлинский писал, что истоки способностей и дарования детей — на кончиках их пальцев, от них, образно говоря, идут тончайшие ручейки, которые питают источник творческой мысли. Чем больше уверенности и изобретательности в движениях детской руки, тем тоньше взаимодействие руки с орудием труда, тем сложнее движения, необходимые для этого взаимодействия, тем ярче творческая стихия детского разума. Чем больше мастерства в детской руке, тем ребенок умнее [2].

Литература:

1. Безуглова, И. Ю. Учет мозговой организации познавательных процессов в обучении на логопункте [Текст] / И. Ю. Безуглова // Школьный логопед. — 2012. — № 1. — С. 14–21
2. Брагина, Н. Н. Функциональная асимметрия человека [Текст] / Н. Н. Брагина, Т. А. Доброхотова. — М.: Медицина, 1988. — 201 с.
3. Иванович, С. А. Психологические особенности леворуких детей. Школьные проблемы левшей [Текст] / С. А. Иванович. — М.: Педагогика, 1995. — 241 с. — С. 87
4. Иншакова О. Б. Развитие и координация графомоторных навыков у детей 5–7 лет [Текст] / О. Б. Иншакова. — ВЛАДОС, 2003. — 36 с.
5. Калягин, В. А. Некоторые особенности становления пространственной ориентации при леворукости [Текст] / В. А. Калягин Проблемы медицинской психологии. — М.: Медицина, 2002. — 234 с. — С. 81
6. Ляудис, В. Я. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников [Текст] / В. Я. Ляудис, И. П. Негурэ. — М.: Международная педагогическая академия, 1994. — 150 с.
7. Садовникова, И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников: Учебное пособие / И. Н. Садовникова. — М.: ВЛАДОС, 1997. — 282 с.
8. Семенович, А. В. Эти невероятные левши [Текст] / пособие для психологов и родителей // А. В. Семенович. — 3-е изд. — М.: Генезис, 2008. — 250 с. — С. 48.

Теоретическое обоснование проблемы исследования знаково-символической деятельности младших школьников с интеллектуальной недостаточностью

Субботина Анастасия Анатольевна, студент магистратуры

Московский педагогический государственный университет

В статье рассматривается проблема формирования знаково-символической деятельности младших школьников с интеллектуальной недостаточностью. Раскрывается сущность понятия «знаково-символическая деятельность» и ее виды. Выделены особенности развития знаково-символической деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью.

Ключевые слова: знаково-символическая деятельность, знаки и символы, младшие школьники с интеллектуальной недостаточностью.

В зарубежных и отечественных психолого-педагогических исследованиях интенсивно исследуется проблема оперирования знаковыми средствами. Представление о том, что оперирование знаково-символическим средством является особым видом деятельности, в науке складывалось постепенно, также постепенно уточнялся, расширялся круг понятий, используемых для обозначения и оперирования знаковым образованиями.

Знаково-символическая деятельность имеет большое значение для формирования интеллектуальных способностей, для совершенствования интеллектуальной деятельности носит развивающий характер.

В исследованиях Л. С. Выготского, А. В. Запорожца отмечалось, что уровень развития знаково-символической деятельности служит показателем умственного развития, является одной из общих интеллектуальных способностей. Степень сформированности знаково-символической деятельности определяет возможности школьников в процессе усвоения знаний, в продуктивной деятельности [2, 3].

Впервые в психолого-педагогическом аспекте Ж. Пиаже были использованы термины «семиотическая», «символическая», «знаковая». Под понятием «семиотическая» функция он подразумевал способность представлять отсутствующий событие или объект, не воспринимаемое посредством знаков или символов [5].

По мнению Л. С. Выготского, функциональным определяющим всего процесса в высшей психической структуре является знак и способы его употребления.

Л. С. Выготский считал, что для развития всех высших психических функций важно вовлекать такие внешние символические формы деятельности (речь, рисование, письмо, счет, чтение), которые чаще всего рассматриваются по отношению к внутренним психическим процессам как что-то постороннее, и которые входят в систему высших психических функций наравне с другими высшими психическими процессами [2].

Н. Г. Салмина выделяет такие виды знаково-символической деятельности как: кодирование, схематизация, замещение и моделирование [6].

Характерно использование заместителя для замещения. Выбор делается из принципа удобства той среды, в которой находится. Замещение может осуществляться в разных видах деятельности.

Кодирование — деятельность, которая заключается в переводе реальности на знаково-символический язык.

Схематизация — это использование знаково-символических средств для ориентировки в реальности. В учебной деятельности наиболее распространено применение схем для ориентировки в задачах и решения их. А. В. Запорожец в своих исследованиях использовал для анализа объективной реальности перцептивные эталоны [3]. Дети могут выделять форму предметов (например, круглую форму шарика). Реальность выступает объектом анализа детей.

Моделирование заключается в том, чтобы получить новую информацию (познавательная функция) за счет оперирования знаково-символическими средствами, в которых представлены функциональные, структурные, генетические связи. Как наиболее развитая система, моделирование предполагает освоение всех частей семиотической функции.

Младшие школьники с интеллектуальной недостаточностью имеют ряд особенностей развития знаково-символической деятельности.

Особенности восприятий и ощущений детей с интеллектуальной недостаточностью изучены многими психологами. Эксперименты доказывают, что у таких детей замедлен темп восприятий. Замедленность темпа восприятий связан с сужением объема воспринимаемого материала. Дети с интеллектуальными нарушениями замечают меньше предметов, попадающих в поле зрения, чем нормально развивающиеся сверстники.

Для младших школьников с интеллектуальными нарушениями характерны трудности восприятия времени и пространства [1].

Младшие школьники с интеллектуальной недостаточностью плохо дифференцируют сходные предметы при их узнавании.

Главным инструментом познания является мышление, которое тесно связано с восприятием и ощущением. У умственно отсталых детей отмечаются особенности в формировании анализа, синтеза, обобщений, абстракций, сравнений.

Дети бессистемно анализируют предмет, выделяют в нем наиболее яркие черты, затрудняются мысленно расчленять предмет на составные части.

Затруднена операция синтеза, что не дает возможность связать предмет и понять его не только в целом, но и связать этот предмет с остальными предметами человеческого знания [1].

Дети с интеллектуальными нарушениями затрудняются в выделении существенного признака предмета и явления из-за несовершенства операции сравнения.

Дети испытывают затруднения при обобщении. Они не могут дифференцировать и выделять существенные признаки, обобщать и систематизировать их.

Литература:

1. Венгер А. Л. Психологическое обследование младших школьников / А. Л. Венгер, Г. А. Цукерман. — Москва: Владос, 2007. — 160 с. — Текст: непосредственный.
2. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. — Питер: Владос, 2019. — 132 с. — Текст: непосредственный.
3. Запорожец А. В. Психология действия: избранные психологические труды / А. В. Запорожец. — Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. — 736 с. — Текст: непосредственный.
4. Лурия А. Р. Лекции по общей психологии / А. Р. Лурия. — Питер, 2018. — 384 с. — Текст: непосредственный.
5. Пиаже Ж. Моральное суждение у ребенка / Ж. Пиаже. — Москва, 2019. — 480 с. — Текст: непосредственный.
6. Салмина Н. Г. Знаково-символическое развитие детей в начальной школе / Н. Г. Салмина. — Психологическая наука и образование. — Москва, 1996. — 81 с. — Текст: непосредственный.

На данный момент коррекция мыслительной деятельности и развития знаково-символической деятельности младших школьников с интеллектуальной недостаточностью выступает как комплекс междисциплинарных методов.

Педагогические методы профилактики девиантного поведения военнослужащих по контракту

Суворов Александр Владимирович, слушатель
Военный университет Министерства обороны РФ (г. Москва)

Определяющую роль среди факторов, способствующих формированию девиантного поведения, занимают социально-психологические факторы, влияющие на формирование личности военнослужащего и его поведение, а именно:

- длительные неблагоприятные жизненные условия, ситуации (проблемы в социальном аспекте, неудовлетворенность ближайшим окружением, недоразумения и неудачи на службе и т. п.);
- эмоционально-волевые нарушения (импульсивность, раздражительность, конфликтность и т. д.);
- нарушения ценностно-нормативной сферы (искаженное видение цели и смысла жизни);
- стремление к преодолению тревожности, отгородиться от травматического, внутренне неприемлемой действительности, уменьшить напряженность социального контроля (особенно в условиях выполнения задач военной службы);
- воспитание в неполной семье;
- алкоголизм родителей;
- аморальный образ жизни родителей;
- систематические конфликты в семье;
- систематическое применение насилия в детстве со стороны родителей, родственников, знакомых; судимость родителей;
- неудовлетворительные материально-бытовые условия семьи;

— влияние неформальной группы по антисоциальной направленности [2].

Ситуация осложняется тем, что мотивы зависимого поведения в значительной степени имеют бессознательный характер, они не становятся предметом интеллектуальной деятельности, личностный смысл конкретных поступков сознанием не охватывается.

Как известно, во девиантным поведением в психологии обычно понимают систему поступков или отдельные поступки, противоречащие принятым в обществе социальным нормам (правовым, этическим) или нормам психического здоровья. Но поскольку нормальной формой жизни общества считают мир, то уже сама война в понимании общества принадлежит к явлениям, от той нормы отклоняется. Однако на сегодняшний день понятие о нормах поведения на войне почти не сформулированы, а, следовательно, и неизвестны.

Существует несколько трактовок о норме поведения:

1. Норма как типичная (обобщенная) поведение, характерное для большинства представителей социальной группы и признана в ней как приемлемая. Эта норма, одетая в выгодную и порой элегантную оправу, на самом деле механизмом социального прощения за отклонение.

Самыми известными из таких «обертков» является фразы «ибо война войной», «нет войны без крови» и др. Исследование показывает, что такая норма практически всегда возникает в воинских коллективах и явля-

ется мощным средством неформальной регуляции поведения солдат в боевой обстановке. В подразделении, где нормой поведения является братство, всякие тенденции к эгоизму, самоизоляции подлежат суровому осуждению, а не раз и групповым санкциям. В подразделениях, подготовка которых недостаточна к боевым действиям, морально дезорганизованных, никто не будет претензий к воину, что обнаружил малодушие или трусость. Конечно, такое понимание нормы не может лечь в основу официальной оценки поведения военнослужащих в военное время.

2. Норма как оптимальное поведение, что обеспечивает устойчивое социальное и профессиональное функционирование человека и группы в конкретных условиях.

Безусловно, такая трактовка нормы функциональное, но только в идеальном военном подразделении, в идеальной армии. На самом деле весь опыт боевых действий показывает, что в условиях предельных нагрузок человек не может функционировать, как безупречно отлаженная машина, и бесконечно повиноваться требованиям.

Правда жизни такова: ни одна из войн не обходилась без грубых и жестоких нарушений правовых и моральных норм, выработанных мирным обществом.

3. Норма как просто отсутствие запрещенных девиаций (отклонений, установленных законом, общественной и групповой моралью схем, моделей, правил поведения). Когда о военном времени говорится официально, то чаще всего нормы правит этот третий вариант.

Нормальным считается поведение, что не выходит за пределы правового поля, ориентированная на основной этический порядок военного времени, не приводит к дезорганизации в коллективе и не ставит под угрозу жизнь и здоровье самого субъекта и сослуживцев.

Девиантное поведение разнообразно, многозначно. В зависимости от того, какие нормы военнослужащий нарушает или которые не соблюдаются в военное время, его поведение можно квалифицировать как:

- 1) асоциальное поведение (связанное с несоблюдением прежде всего правовых, моральных, культурных норм, но не переступает рамки закона; такое определение тесно связано с понятием противоправного поведения)
- 2) антисоциальное поведение (направленная против общества, его интересов, грубо нарушает его правовые и моральные требования; это понятие близко к понятию делинквентного поведения);
- 3) делинквентное поведение (уголовное, преступное) [1].

Девиантное поведение — это средство приспособления к условиям, в которых оказывается человек. Чаще оно возникает во время радикальных изменений, когда новые условия перестают соответствовать ее взглядам на ценности, цели или способы ее достижения, оценку поведения своих товарищей. В условиях совместной деятельности

к девиантному поведению может привести и психологическая несовместимость военнослужащих. Психологическая несовместимость членов малых групп может возникать, если не соблюдаются требования о соответствии индивидуально-психологических характеристик совместно работающих людей (несоответствие характера), если нет взаимопонимания и согласия в отношении самой цели деятельности и путей ее достижения, когда военнослужащие не удовлетворены результатами совместной работы. Особенно часто девиантное поведение возникает в условиях, когда между взаимодействующими лицами не межличностной привлекательности, отсутствуют дружеские отношения, в этих случаях любые недостатки вызывают у партнера отрицательную реакцию, которая может сопровождаться девиантным поведением. Большое значение для развития девиантного поведения имеют наличие в подразделении неуставных отношений, недостаточная адаптированность военнослужащих. Эти факторы являются компонентами психологической совместимости, поэтому ее развитие является важной предпосылкой профилактики девиантного поведения.

Преступность военнослужащих крайне негативно воздействует не только на Вооруженные Силы и воинскую дисциплину, но и на государство в целом, являясь одним из внутренних индикаторов, по которому общество оценивает состояние социальной безопасности и социального микроклимата. Поэтому проблема укрепления законности в Вооруженных Силах требует решения не только первоочередных, но и перспективных задач по предупреждению преступности военнослужащих.

Подчеркивая высокую эффективность данного вида коррекционной работы, уточним, что его реализация требует тщательной продуманности и длительной организационно-методической подготовки. Немаловажной представляется квалификация и опыт психологов и других специалистов, привлекаемых в качестве тренеров к проведению ПКТ. Также отметим, что наиболее действенной является реализация мер, направленных на осуществление психологической профилактики девиантного поведения военнослужащих в комплексе. Особенно важна такая работа в периоды наибольшей восприимчивости военнослужащих к возникновению и развитию отклонений в поведении, когда военнослужащий адаптируется к новым условиям и месту службы. Эффективность профилактических мероприятий во многом зависит от уровня взаимодействия психолога подразделения и непосредственного командира военнослужащих, нуждающихся в повышенном психологическом внимании. Для обеспечения такого взаимодействия целесообразно использовать метод наблюдения, который позволяет наиболее точно выявить круг проблем, характерный для конкретного военнослужащего и своевременно заметить негативные изменения, не подвергая его процедуре психодиагностического обследования.

Литература:

1. Военная психология и педагогика: инновационный подход: Учебник: в 2 ч. — Ч.1 / Коллектив авторов [Под общ. ред. С. Д. Максименко]. — М.: НУОУ, 2012. — 472 с.
2. Дохолян С. Б. Предупреждение агрессивного состояния военнослужащих по призыву в повседневной деятельности. Автореф. дис. канд. психол. наук. — М., 1998.

Обогащение речи младших школьников с задержкой психического развития природоведческой лексикой

Тихонова Полина Константиновна, студент магистратуры
Томский государственный педагогический университет

В статье автор пытается определить возможности обогащения речи детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития природоведческой лексикой.

Ключевые слова: природоведческая лексика, младшие школьники с ЗПР, обогащение речи.

Развитие речи играет важную роль в формировании и становлении психического развития ребёнка. Согласно статистическим данным, в общеобразовательных школах растёт число младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР) [1]. По данным О. А. Сергеевской и соавторов на 2015 г., ЗПР наблюдалась у 25% детского населения [12]. По данным МО РФ за последние 20 лет в 2–2,5 раза (до 30%) выросло количество обучающихся, неспособных усвоить стандартную школьную программу.

Термин «задержка психического развития» употребляется по отношению к детям с темповым отставанием в развитии психических процессов и незрелостью эмоционально-волевой сферы, которые потенциально могут быть преодолены с помощью специально организованного обучения и воспитания [5,6].

В связи с интеллектуальной и эмоциональной незрелостью у младших школьников с ЗПР наблюдаются специфические особенности лексики. Для данной группы обучающихся характерен ограниченный словарный запас, превосходство пассивного словаря над активным, неточность употребления слов, неполноценная сформированность антонимических и синонимических средств языка. Перечисленные особенности оказывают негативное влияние как на учебную деятельность младших школьников с ЗПР, так и на социализацию в целом, что служит основанием для решения проблемы обогащения речи указанной группы.

Проблема обогащения и расширения словаря младших школьников с ЗПР в современных условиях обусловлена и внедрением нового федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО). Результатом усвоения программы младшими школьниками является грамотное употребление речевых средств и лексических единиц для постановки и решения коммуникативных и познавательных задач [9].

Применение природоведческой лексики на коррекционно-логопедических занятиях по обогащению речи младших школьников с ЗПР способствуют решению возникшей проблемы. Разнообразие природных явлений имеет важное значение в успешном развитии словарного запаса обучающегося, в связи с тем, что его рассуждения о природе требуют определённого лексического богатства.

Методист и педагог в области начального образования К. Д. Ушинский отмечал в своих работах важность осознанного усвоения знаний, ясного, систематического и последовательного обучения. Он разработал теорию наглядности. Сведения по естествознанию в его работах изъяснены систематически, для удобства уяснения единства строения животного и растительного мира, единства состава органической и неорганической природы. Огромное воспитательное значение для развития детей, по его мнению, имеют непосредственные наблюдения в природе. Применение наглядности не должно ограничиваться непосредственным знакомством с природой, целесообразно использовать карты, картины, глобусы, коллекции, макеты и прочие пособия, помогающие обучающимся создавать в их сознании соответствующий образ предмета или природного явления [3].

Методические разработки преподавания естествознания в начальной школе А. Я. Герда основаны на самостоятельном наблюдении обучающихся в природе, экскурсиях в природу, проведении лабораторных работ, предметных занятий.

Методические взгляды К. Д. Ушинского и А. Я. Герда поддерживал и методист начального образования В. П. Вахтеров. Он акцентировал внимание учителей на применение таких методов, как наблюдение, опыты, демонстрация предметов природы.

Методист преподавания естествознания Л. С. Севрук указывал на значимость беседы и рассказа учителя, подкреплённые наглядностью. Его коллега, Е. А. Валерьянова

также уделяла особое внимание в своих работах значимости принципа наглядности. Ею были созданы наглядные пособия и методические руководства к ним [2].

Выдающийся советский педагог В. А. Сухомлинский строил свою работу создавая условия умственного и духовного развития школьников, пробуждая у них интерес к знаниям через изучение окружающего мира [13].

Обогащение речи обучающихся природоведческой лексикой определяется отбором содержания и эффективности методов развития словаря. Работа по обогащению словаря предполагает постепенное увеличение круга предметов и явлений природы и углубление знаний о них. [10].

Развитие словаря с природоведческой лексикой осуществляется с помощью различных методов и средств [4, 11, 14]. Важнейшим методом является наблюдение, используемое на экскурсиях в природу либо за каким-нибудь процессом. Во время наблюдения в природе у младших школьников обогащается словарь, в то же время осуществляется эстетическое воспитание, которое содействует обогащению чувств и эмоциональной сферы личности.

Словесные методы, к которым относятся рассказ, беседа и монолог, в сочетании с прочими методами обучения, способствуют переводу конкретных образов в вербальное знание, а после и в прочие специфические знаковые системы отражения природоведческих знаний (схемы, модели и др.).

Рассказ применяется при создании образа путём словесного описания и передачи обучающимся содержание личных наблюдений и переживаний. Данный метод направлен на развитие памяти, развитие умения слушать, но слабо развивает творческое мышление.

Беседа основывается на структурном компоненте — вопросе. Можно выделить три группы вопросов. К первой группе относятся вопросы, ответом на которые является воспроизведение фактических сведений из наблюдений, жизненного опыта, из изученного ранее. Следующая группа вопросов направлена на осмысление (анализ и синтез) фактических сведений. К этой группе относятся вопросы и задания на сравнение, классификацию, выяснение причин и взаимосвязей и на обобщение. Последняя группа — вопросы практического характера (различные тренировочные упражнения).

Монолог, как метод развития словаря, демонстрирует все речевые возможности обучающихся, активизируя усвоенные речевые средства, которые не востребованы в диалогической речи. Коррекционная работа заключается в ак-

тивации речи младших школьников, исправлении ошибок, акцентировании внимания на определённых предметах и явлениях. Монолог закрепляет умение обучающихся правильно строить предложения, описывая предметы и явления природы.

Важнейшим методом является наблюдение, используемое на экскурсиях в природу либо за каким-нибудь процессом. Во время наблюдения в природе у младших школьников обогащается словарь, в то же время осуществляется эстетическое воспитание, которое содействует обогащению чувств и эмоциональной сферы личности.

Применение наглядных методов может служить как способом формирования новых знаний, так и способом практикования (закрепления) знаний. Данные методы основаны на применении изобразительной наглядности: картин, коллекций, макеты и другие пособия.

Использование дидактических игр с применением природоведческой лексики способствует обогащению речи младших школьников с ЗПР, в силу того что ведущей деятельностью указанной группы школьников является игра.

Применение дидактических игр активизирует познавательные процессы, воспитывает интерес и внимательность школьников, развивает способности, вводит их в жизненные ситуации и учит действовать по правилам, развивает любознательность и внимательность, закрепляет знания и умения.

Т. М. Лифанова разработала методические рекомендации к применению дидактических игр с использованием природоведческой лексики на коррекционных занятиях [7]. По результатам её исследования, использование разработанного материала способствует повышению интереса к обучению, активному и сознательному усвоению знаний.

Е. В. Михайленко провела исследование и разработала программу обогащения речи младших школьников словами краеведческой тематики [8]. По результатам данного исследования, специальная работа над словами краеведческой тематики способствует количественному и качественному развитию детского словаря, а также формированию эмоционально-ценностного отношения к природе, культуре родного края.

Таким образом, применение природоведческой лексики для обогащения речи младших школьников с ЗПР методически подкреплено исследователями и является практически значимым в коррекционно-логопедической работе.

Литература:

1. Виноградов-Савченко В. В., Реабилитация детей с задержкой психического развития. Методическое пособие. — Омск: БУ РЦДП. — 2015. — 45 с.
2. Григорьева Е. В., Методика преподавания естествознания в начальной школе: учебник для вузов / Е. В. Григорьева. — 3-е изд., испр. и доп. — Москва: Юрайт, 2019—194 с.
3. Из истории развития преподавания естествознания // EdulInfluence. Новые веяния в педагогике // Режим доступа: <http://www.eduinfluence.ru/inehs-545-1.html>
4. Купров В. Д., Экологическое образование младших школьников. // Начальная школа. — № 7. — 2000. — 85 с.

5. Лебединский, В. В., Нарушение психического развития в детском возрасте: Учебное пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений // В. В. Лебединский. — Москва: Академия, 2003. — 144 с.
6. Левченко, И. Ю., Психологическое изучение детей с нарушениями развития / И. Ю. Левченко, Н. А. Киселева. — Москва: Национальный книжный центр, 2016. — 160 с.
7. Лифанова Т. М., Дидактические игры на уроках естествознания: Методические рекомендации / Москва: Издательство ГНОМ и Д, 2001. — 32 с.
8. Михайленко Е. В., Обогащение речи младших школьников словами краеведческой тематики. Автореферат диссертации. Архангельск. 2001–198 с.
9. Ногаева, С. Е., Особенности обогащения словарного запаса младших школьников в условиях новых образовательных стандартов // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8 № 1 (26). — С. 115–118.
10. Особенности развития словаря детей младшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с природой // Бичева И. Б., Полякова Е. В. // Economic Consultant. 2018. № 1 (21). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-razvitiya-slovarya-detey-mladshego-doshkolnogo-vozrasta-v-protssesse-oznakomleniya-s-prirodoy> (дата обращения: 07.09.2019).
11. Петросова Р. А., Методика обучения естествознанию и экологическое воспитание в начальной школе. / Р. А. Петросова, В. П. Голов, В. И. Сивоглазов. — Москва: Издательский центр «Академия», 2000. — 176с.
12. Сергеева, О. А., Проблема психологической готовности к школьному обучению детей с задержкой психического развития / О. А. Сергеева, Н. В. Филиппова, Ю. Б. Барыльник // Бюллетень медицинских интернет-конференций. — 2015. — Т. 5, № 5. — С. 712.
13. Тимофеева Н. В., Ростки воспитания юной души в «школе под небом» В. А. Сухомлинского // В. А. Сухомлинский. Современное прочтение. Санкт-Петербург: ГАОУ ДПО «ЛОИРО» — 2018, С 299–306.
14. Титова М. Ф., «Изучение природы в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях», Москва: Владос, 2004 г. — 248 с.

Дифференцированный подход в работе по активизации речи неговорящих детей

Харахордина Ксения Николаевна, студент магистратуры

Томский государственный педагогический университет

В статье описывается важность применения дифференцированного подхода при работе с неговорящими детьми.

Ключевые слова: безречевой ребенок, вербальное средство общения, дифференцированный подход, речевая деятельность детей.

Ежегодно растет число детей с речевыми нарушениями. Возрастает доля детей с отсутствием вербальных средств общения, или так называемые «безречевые» дети. Безречевые дети — это условное название неоднородной группы детей, у которых в силу различных нозологических причин отсутствует речь [3].

Проведенные клинические и психолого-педагогические исследования говорят о разности нарушенных механизмов речевой деятельности детей с отсутствием вербальных средств общения (Р. Е. Левина, Н. С. Жукова, Т. Б. Филичева, Е. Ф. Архипова, Г. В. Чиркина, Е. Ф. Собонович и др.). Но все дети исследуемой группы имеют комплексное органическое нарушение, зачастую осложняющееся неврологической симптоматикой. В эту группу можно отнести детей с моторной и сенсорной алалией, задержкой психоречевого развития, интеллектуальной недостаточностью, анатрией, аутизмом, нарушением слуха и детским церебральным параличом.

Одним из показателей задержки речевого развития ребенка является позднее начало речи, появление первых

слов в 2,5–3 года. Если рассматривать общие черты речевого развития, зачастую у детей вышеуказанных категорий активный словарь включает в себя единичные нечетко артикулируемые вокализации, звукокомплексы и односложные слова. Одним и тем же словом обозначаются разные предметы и действия, сходные по каким-либо признакам. Речь ребенка не является средством полноценной коммуникации, возникает замена вербальной речи на невербальную — жесты, мимика, пантомимика. Пассивный словарь шире активного, понимание речи находится на низком уровне. Употребляемые слова основаны на звуках раннего онтогенеза, нарушены слоговая структура слова и просодика. Вне зависимости от симптоматики для невербальных детей характерно снижение психической активности, внимания, памяти, недостаточность целенаправленной деятельности, общий потенциал ребенка снижен. Слабая мотивация к общению, повышенная эмоциональная возбудимость и истощаемость, нестабильность поведения затрудняет коммуникацию ребенка с окружающими [3].

Работа по активизации речевой деятельности детей с отсутствием вербальных средств общения на начальных этапах коррекционно-логопедической работы требует использования дифференцированного подхода в обучении с опорой на сформированные навыки, сохранную систему восприятия, предоставляющего максимальные возможности для учета индивидуальных особенностей ребенка. Дифференцированный подход должен применяться с учетом развития вербальных и невербальных функций каждого отдельного ребенка, состояния его психофизического развития, уровня восприятия речи [1].

Дифференцированный подход с безречевыми детьми необходимо использовать как на этапе подбора и проведения диагностических мероприятий, так и при подборе коррекционных методик для каждого ребенка, учитывая этиологию нарушения и уровень сформированности речевых функций. На этапе диагностики, когда еще до конца не определена природа безречья, важной задачей является определение круга интересов ребенка, поддержание его мотивации к взаимодействию с взрослым. Это может быть эмоциональное вовлечение, двигательный интерес, предметная деятельность, игровая деятельность. Исходя из этих наблюдений, организуются условия активизации речевой функции у ребенка с отсутствием вербальных средств общения.

Рассмотрим несколько современных подходов к активизации речевой деятельности.

Эмоциональная основа деятельности активно используется в игровой логопедии. Примером может служить авторская методика Т. Грузиновой «Запуск речи неговорящих детей: от нуля до фразовой речи» [2]. Она рассчитана на детей, у которых имеются произвольные вокализации гласных звуков. Запуск речи в данной методике строится в три этапа:

- первый этап — вызывание согласного звука: в игровой ситуации у ребенка устанавливается ассоциация звучащего предмета (игрушки) с конкретным жестом и согласным звуком; когда в процессе игры возникает требуемый звук, он всегда сопровождается жестом, пока ребенок не сможет повторить его отдельно по просьбе педагога. Звуки формируются через выдувание воздушной струи и образования естественных преград в ротовой полости ребенка. Полученный звук закрепляется в игре
- на втором этапе, когда согласные и гласные звуки сформированы, ребенка обучают завершению слова путем соединения безударного слога ударным (соблюдая структуру слова в заданном ритме)
- на третьем этапе у ребенка формируется простая фраза, которая подкрепляется жестами, картинками, предметами, с обязательным ритмико-мелодическим подкреплением. Ритмический рисунок слова ребенок повторяет движениями тела, под музыку.

Плюсом данной методики является то, что занятия по ней проводятся не за столом, а в свободном простран-

стве кабинета, и ребенок чувствует себя более спокойно и расслабленно за игрой.

Методика, опирающаяся на онтогенетический принцип развития речи предложена Т. Н. Новиковой-Иванцовой — «Метод формирования языковой системы» (МФЯЗ) [4]. Неговорящему ребенку на начальном этапе коррекционной работы необходимо пройти этапы лепета и гуления, согласно онтогенезу, научиться различать неречевые, а затем и речевые звуки. Основной используемый инструмент — это музыка. Логопед с ребенком пропевает гласные (этап гуления), затем слоги (этап лепета). Для каждого занятия автором предложен свой набор мелодий. В связи с тем, что неговорящие дети чаще всего слабо удерживают зрительное внимание, автором предлагается несколько положений работы логопеда с ребёнком с опорой на тактильный контакт:

- ребенок прижат спиной к груди педагога и сопряженно пропеваются звуки и слоги, ритм отстукивается сначала педагогом, задействуя руки ребенка, затем вместе. Визуальное подкрепление осуществляется карточками — схемами звуков;
- ребенок и логопед сидят лицом к лицу, удерживая зрительный контакт. Руки ребенка в руках логопеда. При пропевании звуков и слогов ритм отбивается о колени ребенка;
- ребенок лежит на кушетке, логопед располагается сбоку, удерживая его руку на своем горле. Пропевание идет также сопряженно.

После того, как в речь введены звуки и слоги, вводятся слова с усложняющейся слоговой структурой. Методика содержит четкие инструкции, в ней заложен системный подход к активизации речевой деятельности.

Для детей с двигательными интересами авторами активно используются элементы фоноритмики и логоритмики. В методике работы, разработанной Т. В. Пятницей, Т. В. Башинской «Система коррекционной работы при моторной алалии» большая роль отводится графо-моторной стимуляции речи [5]. Занятия проводятся в свободном пространстве логопедического кабинета, и представляют собой чередование двигательных занятий с релаксационными.

Артикуляционная гимнастика сочетается с голосовым сопровождением (вызываемый звук), движением рук и тела, стимулируя распределение зрительного внимания и двигательную память. Каждое упражнение является модификацией предыдущего, и сопровождается мини-рассказом о разных героях.

Занятия по вызыванию звуков, слогов проводится на стихотворном материале с двигательным сопровождением. Активно используются пальчиковые игры, сенсорные материалы. Разучивание слов, фраз, стихов опирается на пальчиковую или ритмическую основу. Двигательные упражнения, представленные в методике, сопровождают весь процесс развития речи, от вызывания звуков, до развернутой связной речи. Предлагаемая методика рекомендуется для работы с дошкольниками 4–5 лет с моторной

алалией, а также с «неговорящим» детьми 2,5–3 лет с поддержкой речевого развития.

Таким образом, использование современных методик по активизации речевой деятельности детей с отсутствием

вербальных средств общения с применением дифференцированного подхода позволит более эффективно выстраивать коррекционный процесс.

Литература:

1. Глухоедова, О. С. Активизация речевой деятельности детей с отсутствием вербальных средств общения=Activization of speech activity of children lacking verbal communication means: монография: / О. С. Глухоедова. — Москва: БИБЛИО-ГЛОБУС, 2016. — 142 с. — Режим доступа: по подписке. — URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=498944> (дата обращения: 17.10.2019). — Библиогр. в кн. — ISBN 978–5–906830–95–1. — DOI 10.18334/9785906830951. — Текст: электронный.
2. Грузинова, Т. В. Работа с неговорящими детьми: от нуля до фразовой речи / Т. В. Грузинова. — Текст: электронный // <https://igrolog-school.ru/>: [сайт]. — URL: <https://igrolog-school.ru/seminars/start-communicate/> (дата обращения: 08.02.2020).
3. Кириллова Е. В. Логопедическая работа с безречевыми детьми: Учебно-методическое пособие. — Москва: ТЦ Сфера, 2011. — 64 с.
4. Новикова-Иванцова, Т. Н. Работа с неговорящими детьми / Т. Н. Новикова-Иванцова. — Текст: электронный // <http://logosystem.ru/>: [сайт]. — URL: <http://logosystem.ru/video-zanyatiy-1-6/> (дата обращения: 13.02.2020).
5. Пятница, Т. В., Башинская, Т. В. Система коррекционного воздействия при моторной алалии. Ч. 2 — Москва: ТЦ Сфера, 2011. — 64с.

Problems in speech development of preschool children

Kholmiraeva Soliiakhon Raḥimovna, English teacher
School number 28 in Ferghana (Uzbekistan)

This article analyzes the comprehensive development of preschool children and the development of their perfect speech.

Keywords: *storytelling, interactive and educational games, speech development*

Проблемы развития речи детей дошкольного возраста

Холмирзаева Солияхон Раҳимовна, учитель английского языка
Школа №28 г. Ферганы (Узбекистан)

В данной статье анализируется всестороннее развитие детей дошкольного возраста и развитие их совершенной речи.

Ключевые слова: *повествование, интерактивные и развивающие игры, развитие речи*

Currently, the dominance of computer technology children seems to have everything they need for their development: computers, phones, tablets, interactive and educational games. However, the kindergarten teachers notice that children today are often very late in beginning to speak, and some kids have even defects in speech. What is the problem? It would seem that the child on the contrary should actively develop with all these innovations. Someone believes that the environment is to blame, someone blames it on parents who are not able to buy their baby everything he needs. Whenever it comes to our children, whatever happens to them, their parents are directly or indirectly responsible. Especially when it comes to a young child. After all, it is the parents who introduce the baby to this

world. In order for him to feel comfortable in it, they must do everything possible.

However, the problem is that parents are too busy at work today. Therefore, they can't give proper attention to their children. For the formation of speech in the baby, you just need to constantly communicate with him. Modern teachers and psychologists advise to talk to children from their birth. So the baby will begin to recognize the voice of their loved ones and smiles when he hears the voice of his mother again. "Timely and full-fledged speech formation in preschool age is one of the main conditions for the normal development of the child and in the future its successful training in school". Every child likes to look at pictures or toys. Parents should do

this together with him and at the same time tell everything they see.

"Experience has shown that the most difficult thing for a child in speech development is to describing a picture, making a story from a series of pictures, making a creative story, this is a consequence of the fact that the child has an insufficient vocabulary". That is why, it is necessary to teach children to talk about what they have read. You can start with what children love most — fairy tales. First you need to take the smallest and simplest in content, which contains a lot of reiterations. For example, "Zumrad and Qimmat", "Ochil dasturhan". In these tales, all actions take place along the same trajectory. Only characters change. It is necessary to read fairy tales until the child begins to retell them. However, it is necessary to read not monotonously, but expressively, in order to attract the child's attention.

In addition, rhymes, tongue twisters, riddles are easy to remember and develop memory. They develop both active and passive vocabulary of children. For correct pronunciation of sounds, it is good to use tongue twisters. The baby should also be taught to hear and distinguish one sound from another. Academician M. M. Koltsova found that the development of speech is closely related to the development of fine motor skills of the fingers. So, you need to try to attract the child's attention to such items as cubes, mosaics, and constructor. The younger the baby, the larger items for the game should be used. First, this is due to the fact that the child can swallow small details. Second, it's easier for kids to grab a large item. Today, there are many toys that develop fine motor skills. These are special soft cubes, educational mats, constructed from various materials, etc. For those families who can't afford to buy such toys, it is possible to make them yourself with your own hands. You can sew such cubes from old clothes, filling them with various materials. For example, peas, cereals. Educational mats can also be made at home from a simple blanket. There are many instructions on how to make such products on the Internet. In addition, you can use your imagination.

Gradually, as the baby grows, you need to provide him with smaller details for the game. For example, the same constructor or mosaic, only with smaller parts. But it is necessary not only to give the task to build something, but also to show how to work correctly with the constructor or mosaic. At the same time, you can tell your child about their color and shape. You can also develop fine motor skills using special finger exercises. For example, the well-known finger counting games, the game "Fist-palm", etc.

Children also like when it is possible use some ordinary items in a new form. A simple example is plain paper. Children are always interested in how they turn into bulky toys. Even the baby can make them. Let him crumple the paper and wrap it

with thread to make a ball. It can also be played, for example, to throw in a bucket or a target. Older children can fold their own airplane or boat. But for this purpose it is necessary to show them consistently how they can be made. Kids "memory is quite good, so they will quickly make a new toy, and in the future they will make it themselves, without the participation of parents.

In addition, the child should be given pencils or brushes. On the one hand, he can simply twist them in his hands, putting them between his palms. This develops fine motor skills. On the other hand, he can start drawing. Of course, at first it will just be lines. Then you should ask your child to put a point and draw a straight line. And only then stop at simple geometric shapes. Most children like to draw circles. Children of older teenage age are able to draw an object from a picture, paint or simply shade the shapes. Parents will show how can it be done, and then the baby will continue to perform the task. This also contributes to the formation of creative imagination and memory development. Sometimes poor sound pronunciation is associated with lethargy of the muscles of the tongue, lips, and lower jaw. In this case, you should tell the child a story about the "merry tongue". He is forbidden to leave the house, but he is very naughty and always looking for a way out. Because of this, when the mouth opens, it always rests against the palate. When the tongue does manage to get out of the house, it can reach the chin, then the nose. Also, the baby should be invited to click his tongue or talk in a whisper. All these classes will strengthen the baby's tongue muscles.

It is necessary to develop the child's speech not only at home, but also on the street, and when you are visiting guests, you should do it constantly. For example, on the way to kindergarten, you can consider the surrounding nature, tell your child what is what, what color or shape it is. When you see an animal, you should show the child how it talks. For example, a cat says "meow", etc.

It follows from all the above that it is necessary to work on the formation of the child's speech constantly. To do this, you should communicate more with the baby, helping him to comprehend this world.

Keep in mind that incorrect speech can lead to problems in the future. These can be: incorrect written speech, poor reading, problems in communicating with their friends, etc. All this affects the further behavior of children. They become withdrawn, avoid communication, and unsure of themselves. All these factors are one of the reasons for committing suicide in adolescence. For example, delayed speech development can lead to such serious problems in the future. In order to avoid this, it is necessary to diagnose the problems in speech development and to solve them.

References:

1. Vygotsky, L. S. Pedagogical psychology /L. S. Vygotsky-M.: Pedagogy, 1991. — 311 p.
2. Zhinkin, N. I. Speech as a means of delivering information /N. I. Zhinkin-M.: Enlightenment, 1982. — 198s.
3. Miheeva E. I. the Development of speech in children. — Moscow: Norma, 2011. — 431 p.
4. Zhinkin N. I. Speech as a conductor of information. — Moscow Prospect, 2014. — 398

Особенности адаптации первоклассников к обучению в начальной школе

Ширшова Людмила Викторовна, студент магистратуры

Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону)

Младший школьный возраст — это вершина детства. У ребенка еще сохраняются многие детские качества — наивность, взгляд на взрослого снизу вверх, легкомыслие. Но постепенно уже уходит детская непосредственность в поведении, формируется другая логика мышления. С одной стороны, он, как и дошкольник, подвижен, непоседлив, импульсивен, внимание неустойчиво, а с другой — у него уже начинает формироваться новый уровень потребностей, развивается познавательное отношение к миру.

Процесс адаптации первоклассника к обучению в школе приходится на возрастной кризис семи лет. Л. С. Выготский представил динамику перехода от одного возраста к другому, где выделил, что школьная жизнь начинается возрастным кризисом. В этот период происходит существенное преобразование психологического образа ребенка, перестройка его отношений с социальным окружением [3]. Можно заметить, что в этом возрасте появляются существенные изменения в поведении ребенка. Он может вести себя демонстративно, манерничать, становится плохо управляемым, однако за такими внешними проявлениями кроются глубокие изменения. Согласно Л. С. Выготскому, основа таких изменений — это утрата детской непосредственности. Также происходят и существенные изменения в эмоционально-мотивационной сфере. Развиваются чувства значимости, компетентности, или же наоборот неполноценности. Чаще всего самооценка формируется на основе того, как к нему относятся окружающие. Известный американский психолог Э. Эриксон в своей концепции описывал, что в этот период у ребенка формируется такое важное личностное образование, как чувство социальной и психологической компетентности или при неблагоприятных условиях — социальной и психологической неполноценности [7].

Л. И. Божович характеризовала возраст семи лет рождением социального «Я». В результате психического развития у ребенка на стыке дошкольного и школьного возраста образуется стремление занять более взрослое положение в жизни. В условиях школьного обучения, это реализуется в стремлении к социальной позиции школьника, к выполнению деятельности, обеспечивающей реализацию этой позиции — учению.

Кризис семи лет не имеет четких временных границ, и чаще говорится о кризисе 6–7 лет. Дети, не прошедшие кризисный период, по сути, являются дошкольниками, и не готовы к обучению в школе. В процессе адаптации младшего школьника необходимо учитывать незавершенность развития центральной нервной системы. В возрасте 7–10 лет у детей процессы возбуждения преобладают над процессами внутреннего торможения, детям довольно трудно сосредоточиться и сохранить внимание.

Поступление в школу — один из самых сложных периодов для ребенка в психологическом, социальном и физиологическом плане. Младший школьник оказывается в совершенно новых для него условиях: новый коллектив, новая деятельность, новые правила поведения. Происходит мобилизация всех ресурсов, интеллектуальных и физических для успешного освоения новых задач. Наступает период систематического обучения. Вслед происходит социальное развитие, у ребенка появляются социальные обязанности, его деятельность подвергается общественной оценке. Если в процессе обучения у ребенка возникли неудачи, в учебе или общении, это может оказать влияние на развитие самооценки, сформировать комплекс неполноценности. Поэтому, учитывая эту особенность психики младшего школьника, в первый год дети не получают оценки. До школы какие-либо индивидуальные особенности ребенка могли не мешать его развитию, они принимались и учитывались окружением ребенка. Но в школе происходит стандартизация условий жизни ребенка, и выявляются отклонения от пути развития. Такие отклонения могут лечь в основу детских страхов, вызвать угнетение состояния.

При формировании учебной деятельности в центр сознания ребенка выдвигается мышление. С развитием мышления другие функции (память, внимание) тоже интеллектуализируются и становятся произвольными [6]. С появлением школьных требований происходит развитие сдержанности, выдержки, терпения, формируются основы дисциплины.

В первую очередь, успешность и безболезненность адаптации первоклассника определяется его готовностью к систематическому обучению. Определяя понятие «готовность ребенка к школьному обучению», Л. А. Венгер отмечает: «Быть готовым к школе — не значит уметь читать, писать и считать. Быть готовым к школе — значит быть готовым всему этому научиться» [1]. Развитие органов и систем должно достичь уровня, при котором организм в силах адекватно реагировать на новые нагрузки. Поэтому неслучайно, одним из факторов успешной адаптации выделяют возраст ребенка.

М. М. Безруких, говоря о подготовке детей к обучению к школе, отмечала, что очень важно понимать, чему необходимо учить до школы и как, чтобы максимально снизить риски дезадаптации в первом классе. Не чтению, письму и счету стоит учить, а необходимо создавать условия для формирования предпосылок к успешному освоению этих навыков. А именно развивать речь, фонематический слух, формировать произношение, мелкую моторику руки, развивать умение слушать и слышать прочитанное, понимать смысл.

Успешность адаптации во многом определяется психологической готовностью. Л. С. Выготский, Л. И. Божович

вич, Д. Б. Эльконин и другие изучали проблему готовности ребенка к началу обучения. Психологическая готовность по своей структуре многокомпонентная. Л. И. Божович выделила несколько параметров психического развития ребенка, которые наиболее существенно оказывают влияние на успешность обучения в школе. Это определенный уровень мотивационного развития ребенка, который включает познавательные и социальные мотивы учения, достаточное развитие произвольного поведения и интеллектуальной сферы. Н. И. Гуткина рассматривает психологическую готовность к школе как необходимый и достаточный уровень развития для изучения школьной учебной программы в условиях обучения в обществе сверстников [4].

М. И. Лисина рассматривает четыре критерия успешного общения.

1. Общение предполагает внимание к другому, без которого любое взаимодействие невозможно.

2. Эмоциональное отношение к другому человеку

3. Инициативность, способность привлечь и удержать внимание партнера к себе.

4. Чувствительность к обратной связи, способность улавливать отношение партнера к себе и адекватно реагировать на него.

Адаптацию первоклассников оценивают с разных позиций:

— Учебная — как, с каким результатом ребенок добивается учебных целей;

— Поведенческая — оценивается, как ребенок контролирует себя, уровень концентрации внимания, как направляет свое поведение;

— Социально-психологическая — насколько развиты социальные умения, коммуникативные навыки.

Адаптация у каждого школьника протекает по-разному, различается и по времени и по устойчивости.

А. Л. Венгер выделили три уровня адаптации первоклассника:

1. Высокий уровень адаптации. Первokлассник положительно относится к школе, адекватно реагирует на требования; учебный материал дается легко, усваивается полноценно; может решать усложненные задачи; здоров;

указания учителя слушает внимательно; в коллективе занимает благоприятное статусное положение.

2. Средний уровень адаптации. Первokлассник положительно относится к школе ее посещение не вызывает отрицательных эмоций; понимает учебный материал; сосредоточен, когда занят чем-то интересным; добросовестно выполняет общественные поручения; отношения в коллективе дружелюбные.

3. Низкий уровень адаптации. Первokлассник отрицательно относится к школе; часто не здоров; нарушает дисциплину; материал усваивает не в полном объеме; самостоятельная работа вызывает трудности; не проявляет интереса; близких друзей среди одноклассников не имеет [18].

То, в какой степени ребенок владеет необходимыми умениями и способен отвечать требованиям и ожиданиям, предъявляемым к нему в процессе обучения, определяет, насколько он к ним приспособлен. Когда возникает несоответствие, и учеба или поведение не отвечают школьным требованиям, учащегося рассматривают как недостаточно адаптированного. Таким образом, ребенок, приспособленный к полноценному развитию своего личностного, физического, интеллектуального и других потенциалов в данной ему новой педагогической среде является адаптированным школьником [5].

Таким образом, подводя итог рассмотрения вопроса адаптации первоклассника, укажем на основные особенности:

— Начало школьной жизни совпадает с кризисом семи лет.

— Происходит смена ведущей деятельности, с игровой на учебную.

— Меняется социальный статус в обществе.

— Происходит стремительное развитие познавательной, эмоционально-волевой, мотивационных сфер.

— Коммуникативные навыки выходит на новый уровень.

Процесс адаптации первоклассника многофакторный, и от успешности адаптации, от уровня отношений со взрослыми и сверстниками, зависит эффективность дальнейшего обучения ребенка.

Литература:

1. Венгер, Л. А. Готов ли Ваш ребёнок к школе? / Л. А. Венгер, А. Л. Венгер. — М., 1994
2. Венгер, А. Л. Психологическое обследование младших школьников / А. Л. Венгер, Г. А. Цукерман. — М.: Просвещение, 2001. — 367с.]
3. Выготский, Л. С, Собрание сочинений: в 6-ти т. Т. 4. Детская психология/ Под ред. Д. Б. Эльконина. — М.: Педагогика, 1984. — 432с.
4. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе. 4-е изд., перераб. и дополн. — СПб.: Питер, 2004. — 208 с: ил. — (Серия «Учебное пособие»).
5. Психолого-педагогические и медико-физиологические аспекты школьной адаптации: учебное пособие / О. А. Никифорова, Т. М. Параничева, Е. А. Бабенкова; Кемеровский государственный университет. — Кемерово, 2011–96с.
6. Эльконин Д. Б./Детская психология/М.: Академия. 2000. 384с
7. Эрикссон Э. Г. Детство и общество / пер. [с англ.] и науч. Ред. А. А. Алексеев. — СПб.: Летний сад, 2000.

Молодой ученый
Международный научный журнал
№ 25 (315) / 2020

Выпускающий редактор Г. А. Кайнова
Ответственные редакторы Е. И. Осянина, О. А. Шульга
Художник Е. А. Шишков
Подготовка оригинал-макета П. Я. Бурьянов, М. В. Голубцов, О. В. Майер

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.

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

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77–38059 от 11 ноября 2009 г.,
выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).
ISSN-L 2072-0297
ISSN 2077-8295 (Online)

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый»
Номер подписан в печать 01.07.2020. Дата выхода в свет: 08.07.2020.
Формат 60 × 90/8. Тираж 500 экз. Цена свободная.

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; <https://moluch.ru/>
Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.