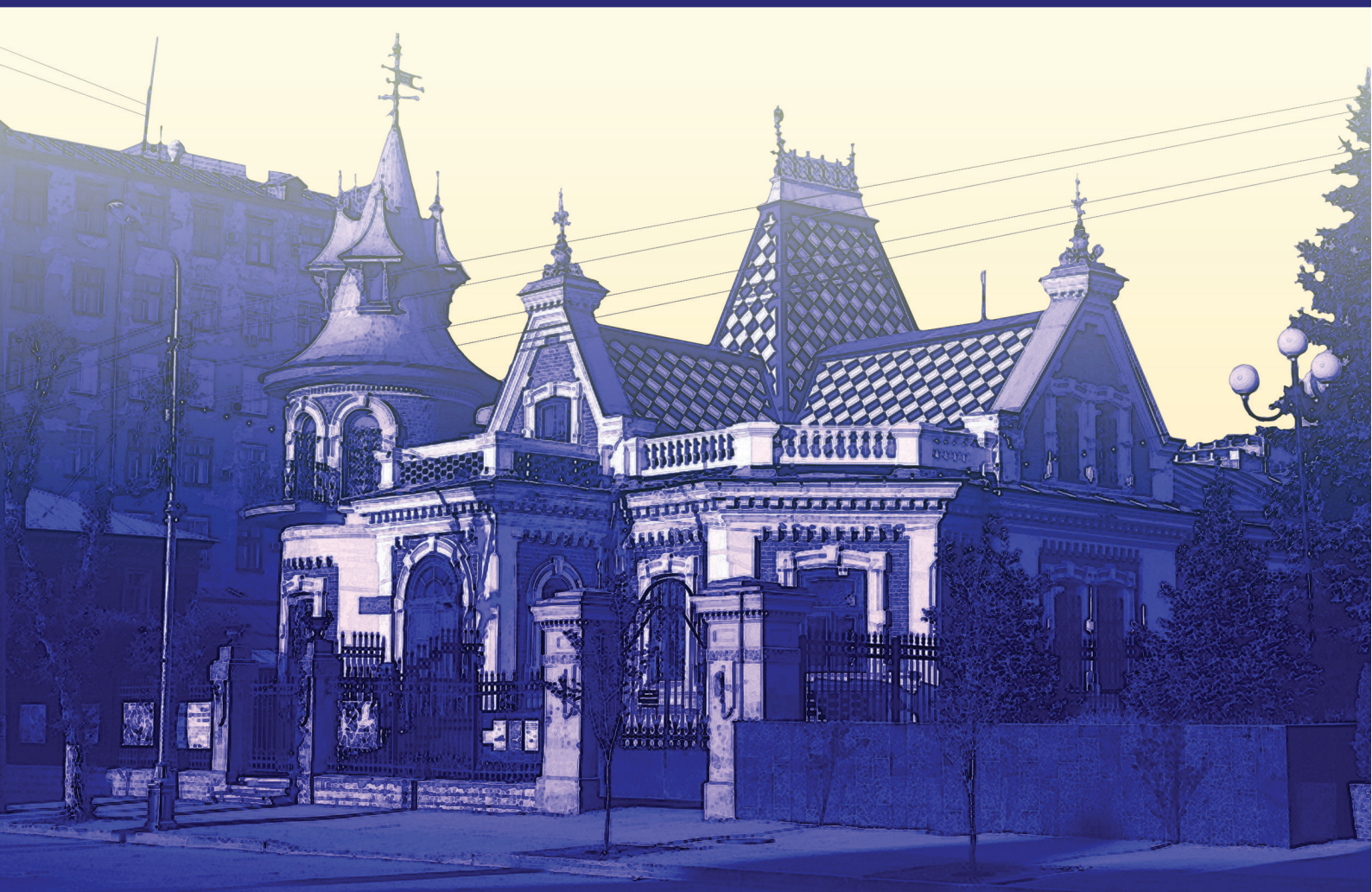




X Международная научная конференция

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ

Часть II



Самара

Главный редактор: *И. Г. Ахметов*

Редакционная коллегия сборника:

М. Н. Ахметова, Ю. В. Иванова, А. В. Каленский, В. А. Куташов, К. С. Лактионов, Н. М. Сараева, Т. К. Абдрасилов, О. А. Авдеюк, О. Т. Айдаров, Т. И. Алиева, В. В. Ахметова, В. С. Брезгин, О. Е. Данилов, А. В. Дёмин, К. В. Дядюн, К. В. Желнова, Т. П. Жуйкова, Х. О. Жураев, М. А. Игнатова, К. К. Калдыбай, А. А. Кенесов, В. В. Коварда, М. Г. Комогорцев, А. В. Котляров, В. М. Кузьмина, С. А. Кучерявенко, Е. В. Лескова, И. А. Макеева, Т. В. Матроскина, Е. В. Матвиенко, М. С. Матусевич, У. А. Мусаева, М. О. Насимов, Б. Ж. Паридинова, Г. Б. Прончев, А. М. Семахин, А. Э. Сенцов, Н. С. Сенюшкин, Е. И. Титова, И. Г. Ткаченко, С. Ф. Фозилов, А. С. Яхина, С. Н. Ячинова

Руководитель редакционного отдела: *Г. А. Кайнова*

Ответственные редакторы: *Е. И. Осянина, Л. Н. Вейса*

Международный редакционный совет:

З. Г. Айрян (Армения), П. Л. Арошидзе (Грузия), З. В. Атаев (Россия), К. М. Ахмеденов (Казахстан), Б. Б. Бидова (Россия), В. В. Борисов (Украина), Г. Ц. Велковска (Болгария), Т. Гайич (Сербия), А. Данатаров (Туркменистан), А. М. Данилов (Россия), А. А. Демидов (Россия), З. Р. Досманбетова (Казахстан), А. М. Ешиев (Кыргызстан), С. П. Жолдошев (Кыргызстан), Н. С. Игисинов (Казахстан), К. Б. Кадыров (Узбекистан), И. Б. Кайгородов (Бразилия), А. В. Каленский (Россия), О. А. Козырева (Россия), Е. П. Колпак (Россия), К. И. Курпаяниди (Узбекистан), В. А. Куташов (Россия), Лю Цзюань (Китай), Л. В. Малес (Украина), М. А. Нагервадзе (Грузия), Ф. А. Нурмамедли (Азербайджан), Н. Я. Прокопьев (Россия), М. А. Прокофьева (Казахстан), Р. Ю. Рахматуллин (Россия), М. Б. Ребезов (Россия), Ю. Г. Сорока (Украина), Г. Н. Узаков (Узбекистан), Н. Х. Хоналиев (Таджикистан), А. Хоссейни (Иран), А. К. Шарипов (Казахстан)

Актуальные вопросы современной педагогики: материалы X Междунар. науч. конф.
A43 (г. Самара, март 2017 г.). Самара : ООО «Издательство АСГАРД», 2017. iv, 80 с.
ISBN 978-5-9905791-5-6

В сборнике представлены материалы X Международной научной конференции «Актуальные вопросы современной педагогики».

Предназначен для научных работников, преподавателей, аспирантов и студентов педагогических специальностей, а также для широкого круга читателей.

УДК 37(063)

ББК 74

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Губарева Е. Г., Хаустова В. Н., Мальцева Н. Н.

Организация интегрированного подхода в обучении младших школьников 81

Карапетын М. К.

Адаптивная образовательная среда для детей мигрантов в русскоязычных школах. 82

Каратыгина Е. В.

Влияние общественных дисциплин на формирование мировоззрения старших школьников 84

Михайленко Т. М.

Дидактические основы игровых технологий в обучении и воспитании младших школьников. 86

Мушкина М. Н.

Пути решения проблем преподавания второго иностранного языка 89

Некрасова Е. Л., Бурцев А. Д.

Учебный диалог – субъектное взаимодействие учителя и обучающихся в процессе формирования нравственных качеств личности. 91

Олейникова А. А.

Психолого-педагогическое прогнозирование успешности обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования 94

Полякова М. А., Хаустова В. Н., Гладкова Н. А.

Опасное влияние заимствований в русском языке на народную культуру 96

Ставропольцева С. В., Гребенникова Е. В.

Игровая деятельность в процессе изучения основ безопасности жизнедеятельности в современной школе. 97

Султанов Х. Э., Анкабаев Р. Т., Хасанова Н. С., Чориева Н. Ш.

Инновационные методы обучения на занятиях по изобразительному искусству. 103

Хоруженко Е. Г.

Проектная деятельность на уроках истории 105

ВНЕШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Маркеева А. Н.

Занятия в творческом объединении «Русская мозаика» как средство приобщения детей к музыкальному фольклору. 108

Новикова Т. В.

Педагогические условия организации физического воспитания дошкольников в учреждениях дополнительного образования. 109

ДЕФЕКТОЛОГИЯ

Гришина А. А.

Программа «Наблюдение за социальной адаптацией детей с расщелинами губы и нёба». 112

Гутник Е. П.

Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с алалией. 113

Латыпова Л. С.

Особенности сформированности пространственных представлений и понимания сложных логико-грамматических структур языка у дошкольников с дизартрией и общим недоразвитием речи 118

Мендыбаева М.М., Жумабекова С.С.

Самообразование как одно из условий повышения уровня квалификации педагога119

Мирошниченко М.И.

Модель условий формирования умений взаимодействовать со сверстниками старших дошкольников с нарушениями зрения.121

Пушкина Т.Н.

Модель условий формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией122

Хомякова С.Е.

Теоретические основы использования невербальных средств общения в развитии речи дошкольника126

Шарапова Л.В.

Система коррекционной работы с детьми раннего возраста129

**ПЕДАГОГИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ И СРЕДНЕГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ****Исламова С.Х.**

Структура и содержание информационного мировоззрения как компонента информационной культуры личности. 134

Маматова И.С., Литвинова Л.П., Рысаева Е.В., Михайлюкова Л.А.

Художественная литература как средство нравственного воспитания младшего школьника во внеурочной деятельности136

Осипьянц Т.С.

Проектирование индивидуальной образовательной траектории студента среднего профессионального образовательного учреждения как необходимое условие личностно-профессионального становления 138

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**Анфалов Е.В.**

Совершенствование рефлексивных и прогностических умений курсантов военных вузов в процессе подготовки к профессиональной деятельности.142

Михайлов И.Л.

Компетентностный подход при подготовке солдат запаса в гражданском вузе145

Саидхужаева Н.С., Мирхасилова З.К., Хайдаров Т.А.

Разработка интерактивных методов обучения для проведения уроков по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности»147

Ушнурцева Н.Н., Топор А.В.

Формирование экологической компетентности у бакалавров в процессе педагогической практики 150

Фроленкова А.Ю.

Оптимизация академической дискуссии на занятиях по иностранному языку153

ТЕХНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ**Корсунская А.Г.**

Эффективность информационно-коммуникационных технологий при обучении иностранных военнослужащих156

ПЕДАГОГИКА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Организация интегрированного подхода в обучении младших школьников

Губарева Елена Геннадьевна, учитель начальных классов;
Хаустова Валентина Николаевна, учитель начальных классов;
Мальцева Наталья Николаевна, учитель начальных классов
МАОУ «Средняя политехническая школа № 33» г. Старый Оскол

Изменения, происходящие в науке, в социальной жизни вызвали необходимость разработки новых подходов к системе обучения и воспитания. Современные дети сильно изменились по сравнению с тем временем, когда создавалась ныне действующая система образования. Соответственно возникли определенные проблемы в обучении и воспитании нынешнего молодого поколения. Происходит постепенное исчезновение дошкольных видов деятельности и замещение их занятиями учебного плана. Тревогу вызывает ориентация взрослых только лишь на умственное развитие ребенка в ущерб духовно-нравственному воспитанию и личностному развитию. Как следствие этого процесса — быстрая потеря интереса к учению. Резко выросла в современном мире информированность детей. Современные дети мало читают, особенно классическую и художественную литературу. Телевидение, фильмы, видео и все тот же Интернет вытесняют литературное чтение. Отсюда и трудности в обучении в школе, связанные с невозможностью смыслового анализа текстов различных жанров; несформированностью внутреннего плана действий; трудностью логического мышления и творческого воображения. Для жизнедеятельности современных детей характерна ограниченность общения со сверстниками и даже с родителями. Игры, совместная деятельность часто оказываются недоступны для младших школьников, что затрудняет усвоение детьми моральных норм и нравственных принципов. Наряду с возрастающей категорией одаренных и способных детей все больше число ребят, не умеющих работать самостоятельно, «интеллектуально пассивных», детей с трудностями в обучении, и просто проблемных, нездоровых в физическом смысле детей. Таким образом, очевидно, что начальное образование требует новых подходов, которые заложены в государственных стандартах второго поколения.

Предметная система обучения, в том числе в начальных классах, предполагает отдельное рассмотрение сторон действительности и ориентирует на частное усвоение знаний в той или иной области, слабо связанных между собой. В то же время начальное образование могло бы явиться первой ступенью, обеспечивающей межпред-

метную интеграцию как базу для углубления и дальнейшего своего развития на следующих этапах средней школы. Образование в начальной школе является фундаментом всего последующего обучения. В первую очередь это касается формирования универсальных учебных действий (УУД), обеспечивающих умение учиться. Сегодня начальное образование закладывает основу формирования учебной деятельности ребенка — систему учебных и познавательных мотивов, умение принимать, сохранять, реализовывать учебные цели, планировать, контролировать и оценивать учебные действия и их результат.

Для организации интегрированного подхода в обучении особое место занимает формирование интеллектуальных действий. Именно они являются базой для успешного обучения младшего школьника. Учителя нашей школы активно используют интеграцию в своей деятельности. В чем суть понятия «интеграция»? Это процесс установления связей между структурными компонентами содержания в рамках определенной системы образования. Цель интеграции в современном обществе — формирование целостного представления о мире, ориентированной на развитие и саморазвитие личности ребенка через гуманизацию процесса обучения. Данный процесс на практике осуществляется на различных уровнях интеграции. Внутрипредметная интеграция — интеграция понятий, знаний, умений внутри отдельных учебных дисциплин. Она направлена на «прессование» материала в крупные блоки. В этом смысле интегрированное содержание становится информационно более емким и направлено на формирование способности мыслить информационно емкими категориями. В начальной школе содержание может иметь разную структуру, где отдельные знания или их элементы «сцепляются» между собой различным образом. Такая форма интеграции построена на основе принципа концентричности. Познание осуществляется или от частного к общему, или от общего к частному. Содержание постепенно обогащается новыми сведениями, связями и закономерностями. Особенность данной формы состоит в том, что ученики, не теряя из поля зрения исходную проблему, расширяют и углубляют круг знаний.

Учителю достаточно объяснить принцип сложения и вычитания, умножения и деления чисел с 0. Тем самым высвобождается время на закрепление материала, на его возможное углубление.

Межпредметная интеграция — синтез фактов, понятий, принципов двух и более дисциплин. Осуществленная на этом уровне систематизация содержания приводит к такому познавательному результату, как формирование целостной картины мира в сознании учащихся, что, в свою очередь, ведет к появлению качественно нового типа знаний, находящего выражение в общенаучных понятиях, категориях, подходах. Межпредметная интеграция существенно обогащает внутрипредметную. Самой распространенной формой межпредметной интеграции является интегрированный урок. В интегрированном уроке предметом анализа выступают многоплановые объекты.

Хочется отметить развивающие возможности интегрированного урока. Во-первых, он позволяет реализовать один из важнейших принципов дидактики — принцип системности обучения. Во-вторых, создает оптимальные условия для развития мышления. В-третьих, способствует развитию системного мировоззрения, гармонизации личности учащихся. Практика подтверждает хорошую интеграцию литературного чтения и русского языка, литературного чтения и музыки, математики и технологии, ознакомления с окружающим миром, изобразительного искусства или технологии. Интегрированный урок должен отличаться следующими особенностями: предельной четкостью, сжатостью учебного материала; логической взаимообусловленностью, взаимосвязанностью; информационной емкостью. Часто учитель проводит не один

интегрированный урок, а 2–3 урока подряд, объединяя три и более предмета: обучение грамоте — письмо — математика, литературное чтение — музыка — изобразительное искусство.

Начальные классы — это первая ступень в мир литературы, интеграция помогает автору произведения донести до школьников: аромат художественного произведения К. Паустовского «Корзина с еловыми шишками», прекрасного самого по себе, с помощью включения музыки Э. Грига, что и становится основной целью моего интегрированного урока (III класс, интегрирование — чтение и музыка); выражение главного в композиции басни И. А. Крылова «Квартет» с помощью описания и живого звучания упомянутых в произведении великим баснописцем музыкальных инструментов (III класс, интегрирование — чтение и музыка); оттенки значений изученных форм поэтической речи, их образный смысл, используя методы и приемы «театральной педагогики»: вхождение в роль, умение свободно держаться, «как на сцене», элементы импровизации (III класс, Ф. Тютчев «Чародейкою-зимою...», С. Есенин «Заметает пурга...»); целостный литературно — художественный образ былинного героя Добрыни Никитича с помощью иллюстрации к былинному сказу (портрет богатырей), выполненной на уроке чтения самими учениками (III класс, интегрирование — чтение и изобразительное искусство).

Взаимная согласованность литературы с письмом, изобразительным искусством и музыкой усиливает реализацию триединой дидактической цели: образовательной, развивающей, воспитывающей. Чем органичнее их слияние, тем полнее и многостороннее знание моих учеников о предмете.

Адаптивная образовательная среда для детей мигрантов в русскоязычных школах

Карапетян Маргарита Карапетовна, студент
Тюменский государственный университет

В статье рассматриваются условия адаптации детей мигрантов к общеобразовательным русскоязычным школам. Стрессовые условия вхождения в детский ученический коллектив, социокультурная и учебная дезадаптация детей мигрантов должны быть учтены в реализации образовательных задач. Специальные курсы, подготовленные для родителей, не владеющих русским языком, и детей мигрантов, позволяют расширять адаптивное пространство для различных категорий детей и родителей.

Ключевые слова: дети мигрантов, социокультурная адаптация, учебная адаптация, адаптивная образовательная среда

Adaptive educational environment for migrant children in Russian schools

In the article the conditions of adaptation of migrant children to Russian schools of general education. Stressful conditions of entry to the children's student team, socio-cultural and educational maladjustment of migrant children

should be taken into account in the implementation of educational tasks. Special courses are prepared for parents who do not speak Russian, and migrant children, allow you to extend the adaptive space for different categories of children and parents.

Keywords: *children of migrants, socio-cultural adaptation, educational adaptation, adaptive learning environment*

Интерес ученых к изучению адаптации как важнейшего способа сохранности жизнедеятельности человека в постоянно меняющемся мире является особенно актуальным в последнее время. Раскрыв механизмы адаптации, мы сможем понять и объяснить многие новые формы отношений человека с природой и обществом, с самим собой и другими людьми, получим возможность предвидеть его поведение в будущем.

Проблема адаптации и интеграции мигрантов в российский обществе подчеркивает, что миграционные процессы приводят к возникновению целого комплекса «детских» проблем, которые характеризуются определенной спецификой и которые требуют своего детального и безотлагательного решения. Важнейшим среди них являются:

- психологические стрессы, связанные со сменой места жительства и нарушением структуры привычных культурно-коммуникативных, родственно-семейных, природно-территориальных и других связей;
- кризис идентичности, рассогласование в системе ценностей и социальных норм;
- общая неудовлетворенность различными сторонами жизнедеятельности и самим собой;
- адаптация прибывающих детей и подростков к требованиям системы среднего, средне-специального или высшего образования, отсутствие необходимых условий и качества образования;
- трудности вживания в новую для ребенка среду общения и, как следствие, нередко возникающие состояния отчужденности, тревожности и психической напряженности, агрессивности и повышенной конфликтности и др. [1]

Следовательно, главным условием эффективности адаптационного процесса детей мигрантов является максимальное удовлетворение их актуальных потребностей. Среди них наибольшее значение приобретают потребности в материальном благополучии, благоприятных условиях проживания, получении знаний, в чувстве общности и принадлежности к определенной группе, в общении и хороших взаимоотношениях, в самореализации и возможности быть самим собой, в социально-психологической защищенности и уверенности в будущем.

С учетом выделенных проблем нами разработана Программа успешной адаптации детей мигрантов в русскоязычных школах. Проблема адаптации детей мигрантов к российскому образу жизни должна рассматриваться в контексте адаптации родителей. Необходимо анализировать поведение детей в системе «ребенок-социальная среда» через призму отношения родителей к их интеграции в новую культуру.

В новой социальной среде дети мигрантов сталкиваются с множеством обстоятельств, оказывающих на них то или иное влияние и требующих от них определенного поведения и определенной активности.

Среди приоритетных задач Программы мы выделили:

1. Повышение адаптивных возможностей детей для овладения навыками общения в новом для них окружении.
2. Налаживание благоприятного эмоционально-психологического климата в образовательном учреждении, формирование положительных установок на развитие меж- и внутригруппового согласия и интеграцию детей мигрантов в местное детское сообщество
3. Улучшение детско-родительских отношений.

Содержание программы включает:

1. Работу с ребенком в классе, приобщение его к школьной жизни, к роли ученика в его ученическом классе
2. Работу с родителями-мигрантами и их детьми; специальные курсы, проходящие в формате малокомплектной школы.

Для детей мигрантов разработаны углубленные задания, такие как диалог с текстом и рассказ о своем народе, культуре и т.п.

Вторая группа — это специальные курсы, продолжительность которых, составляет 10 занятий, родители и дети вместе посещают их, где основной задачей является овладение русским языком, историей России, знакомство с историей и культурой России. Работа разделяется на специальные задания для родителей и детей. Адаптация родителей в данном случае заключается в том, что с помощью данного курса они смогут подготовиться для сдачи теста граждан зарубежных стран.

Адаптивная образовательная среда — социально-педагогическая система, приспособляющаяся к условиям изменяющейся внешней среды, которая стремится, с одной стороны, максимально адаптироваться к личности с ее индивидуальными особенностями, с другой — по возможности гибко реагировать на собственные социокультурные изменения. [2]

Исходя из предоставленного определения, функциональная часть, отраженная в программе, приобретает адаптивную направленность. То есть, для того чтобы учащийся усвоил любой вводимый новый элемент среды (программы, содержание предметов, социоокружение и т.д.), ему необходимо на первом этапе — ознакомление, на втором — первичная апробация, на третьем — ориентация в возможностях применения, на четвертом — принятие решения). Все это разрешает системно подойти к вопросу адаптации и социализации детей мигрантов к новой для них образовательной среде школы.

Литература:

1. Социально-психологическая адаптация детей из семей мигрантов. — 2-е изд., доп. и перераб./ В. В. Гриценко, Н. Е. Шустова. — М. Форум, 2011. — 224с.
2. Третьяков П. И., Митин С. Н., Бояринцева Н. Н. Адаптивное управление педагогическими системами: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. П. И. Третьякова. М.: Академия, 2003, С. 9

Влияние общественных дисциплин на формирование мировоззрения старших школьников

Каратыгина Елена Валерьяновна, учитель истории и обществознания
МКОУ «Гремяченская СОШ» (Воронежская обл.)

Проблема формирования мировоззрения личности ставилась во главу угла в советской педагогике. Система образования была призвана формировать коммунистическое мировоззрение и воспитывать гармонически развитую личность, имеющую ясные цели и программу на будущее. Уже в школе дети мечтали стать врачами, космонавтами, а образ учителя для многих становился определяющим в выборе профессии. Этому способствовала и система ценностей и идеологическая пропаганда.

На современном этапе мы оказались в условиях системного кризиса во всех сферах нашей жизни, в образовании и идеологии в том числе. Поэтому мировоззренческие проблемы и вопросы Бытия, которые обостряются в подростковом возрасте, а особенно в старшей школе, никуда не исчезли, и современный школьник решает их уже без давления идеологии, но и подчас без всякой педагогической поддержки вообще. На этом этапе перед старшеклассниками встает вопрос определения будущей профессии, подготовки к поступлению в вуз, и этот выбор зачастую является жизнеопределяющим. Поэтому в новом законе об образовании особое место занимает профильное образование старшеклассников 10–11 классов. Но прежде чем говорить о всех за и против этого нововведения определимся какие цели стоят перед школой в вопросе воспитания и обучения.

Стратегическая цель образования — создание принципиально нового общества, новой этики и новой наднациональной, общемировой системы ценностей, преодоление дифференцированного видения мира. [3]

Современное образование, основанное на интеграции различных методов и различных наук, способствует целостному осознанию мира и приросту креативного потенциала личности, а также обуславливает нравственные принципы гармонизации человека, природы и общества. Эффективность обучения и поиск оптимальных путей интеграции знаний реализуется за счет отхода от предметной дифференциации и гуманитаризации обучения. Дифференцированное знание формирует репродуктивное мышление. Специфика методологии междисциплинарного знания заключается в главенстве интегративных, синтезирующих тенденций. [3]

Образование — способ «вращения» человеческого в человеке, это средство сохранения жизнеспособности общества; только с помощью системы образования человечество окажется способным преодолеть тот кризис, с которым столкнулось в настоящее время. Только соединяя в себе воспитание, обучение и развитие личности каждого человека, создавая условия, разрабатывая методы формирования мировоззрения личности, отвечающего сложным реалиям социума, оно способно вывести общество на качественно новый уровень его развития.

В. А. Сластёнин понимает образование как «единый процесс физического и духовного формирования личности, процесс социализации, сознательно ориентированный на некоторые идеальные образы, на исторически обусловленные, более или менее чётко зафиксированные в общественном сознании социальные эталоны». [4]

Но прежде чем мы обратимся к вопросу профильного образования дадим определение, что же такое мировоззрение и из каких компонентов оно состоит

Базовым определением понятия «Мировоззрение личности» будем считать систему знаний о мире, о своем месте в этом мире, выраженное в аксиологических установках, в убеждениях относительно сущности природного и социального мира, своей будущей профессиональной деятельности. Или же другое определение мировоззрения — это комплексная форма сознания, охватывающая самые разные «пласты» человеческого опыта, — способно раздвигать узкие рамки повседневности, конкретного места и времени, соотносить данного человека с другими людьми, включая и тех, кто жили раньше, будут жить потом. В нем накапливается опыт уяснения смысловой основы человеческой жизни, все новые поколения людей приобщаются к духовному миру прадедов, дедов, отцов, современников, что-то, бережно храня, отчего-то решительно отказываясь.

В структуре мировоззрения по-разному проявляются интеллектуальный и эмоциональный опыт людей и в нем выделяют следующие элементы:

Миропонимание — познавательно-интеллектуальный аспект;

Мироощущение — ценностно-идеологический аспект;

Мировосприятие — наглядно-образный (опыт формирования познавательных образов мира с использованием наглядных представлений), следовательно, **центральная проблема мировоззрения** — вопрос о месте и назначении человека в мире. От ее решения зависят ответы на другие мировоззренческие вопросы.

Итак, уже в начальной школе опытные педагоги могут определить наклонности ученика, способ его мышления, методы освоения новой информации. У кого-то это эмоционально-образные представления, у кого-то причинно-следственные логические выводы. Мы привыкли разделять учеников на гуманитариев и технарей. Очевидно, что в зависимости от врожденных способностей какие-то предметы «даются» легко, какие-то с большими усилиями, и вероятно ученик подсознательно «любит» те уроки, где ему все понятно и легко. Мы уже знаем особенности функционирования человеческого мозга, правое и левое полушария, как они определяют способности ребенка с момента рождения и в процессе обучения и познания. И это один из основных аргументов в пользу профильного обучения в старших классах, где для опытного преподавателя и внимательного родителя эти способности становятся очевидными.

Я, как учитель истории, слушая ответы моих учеников часто замечая, что и письменные и устные ответы детей с математическими способностями более краткие, четкие, информативные, практически лишены личностного эмоционального отношения, а ученики с гуманитарным складом, дают более эмоциональные, субъективные ответы, аргументируя личностное отношение к историческим событиям.

Нельзя не отметить роль общественных наук в процессе формирования мировоззрения школьников. Уроки истории говорят на о том, как мировоззрение поколений меняло ход исторических событий, так как на мировоззрение человека оказывают большое влияние достижения науки, религия, существующее устройство общества. В свою очередь мировоззрение, развиваясь, оказывает влияние на развитие общества. Накопившись качественно (т.е. изменившись коренным образом) и количественно (когда новое мировоззрение овладеет достаточно большой массой людей) мировоззрение приводит к смене

общественного устройства (к революциям, например). Развивая мировоззрение, повышая уровень образованности, общество обеспечивает свое развитие, тормозя развитие мировоззрения, общество обрекает себя на загнивание и гибель.

Без всякого преувеличения нужно отметить значимость курса обществознания и введение его в образовательный процесс не в 9-м классе, а уже в 5-м. Грамотная подача учителем материала, заставляет задуматься, порассуждать и выразить свою оценку на такие важные темы как дружба, семья, жизненные ценности, культура. А старшим школьникам уже приходится рассматривать вопросы политической, социальной сферы, экономики государства. И именно на дискуссионных уроках по обществоведению отчетливо проявляются наклонности учеников, их лидерские качества, неординарные подходы к решению предлагаемой проблемы. Увлечение политикой, общественной жизнью, организаторские и ораторские способности, определяют для многих школьников сферу их будущих профессиональных интересов, а профильное образование дает возможность более углубленно изучать любимые и так нужные для поступления в вуз предметы. В рамках гуманитаризации и гуманизации высшего образования, интеграционных процессов в мире появляется необходимость в фундаментальных знаниях в первую очередь истории, законов развития общества, иностранных языков, культуры

Очевидно, что результаты обучения и его эффективность являются прямым следствием возможности для учеников развиваться и получать знания по профильным предметам, но уже имея сформированное в средней школе мировоззрение, как предельно обобщенный взгляд на окружающий мир, на явления природы, общества и самого себя. И задача старшего звена школы заключается в формировании принципов познания и оценки материальных и духовных ценностей, нравственных и эстетических идеалов и самое главное, осознанного выбора не просто направления обучения, а первого этапа в своей будущей профессиональной деятельности. И в этом вопросе будет проявляться футурологическая функция мировоззрения, определение будущей программы развития не только отдельной личности, но и всего общества.

Литература:

1. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. — М.: Интор, 1996. — 554 с.
2. Давыдова Г. А. О мировоззренческой природе философского знания // Вопросы философии. — 1988. — № 2. — С. 40—53.
3. Сиземская И. Н. Мировоззрение как ценность образования: С. И. Гессен, В. В. Зеньковский, И. А. Ильин // Педагогика. — 2001. № 1. — С. 63—67.
4. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика: учебное пособие для студентов вузов. — 5-е изд., стер. — Москва: Академия, 2006. — 566с.
5. Тебиева С. А. Становление личности в техническом вузе. // Педагогика и психология: Научные проблемы гуманитарных исследований. — 2010. — № 3, С. 184—189.
6. Формирование мировоззрения старшеклассников: современные проблемы и тенденции: Сб. науч. тр./ АПН СССР, НИИ общ. пробл. Воспитания / Отв. ред. Р. М. Рогова. — М.: АПН СССР, 1989. — 160 с.

7. Формирование мировоззрения нового человека / М. А. Панюк, С. Н. Баранович, И. В. Вально и др. — Киев: Политиздат Украины, 1977. — 246 с.
8. Формирование мировоззрения учащихся восьмилетней школы в процессе обучения и труда / Под ред. Э. И. Монозона. — М: Просвещение, 1966. — 256 с.

Дидактические основы игровых технологий в обучении и воспитании младших школьников

Михайленко Татьяна Михайловна, учитель начальных классов, зам. директора по воспитательной работе ГБОУ СОШ № 412 г. Санкт-Петербурга

Главной задачей системы образования становится развитие личности, её творческой индивидуальности, развитие и реализация сущностных сил ребёнка. Однако в работах многих педагогов и психологов (Р. М. Грановская, Ю. С. Крижанская и др.) отмечается, что в существующей сегодня системе образования недостаточно уделяется внимание целому пласту человеческого опыта — опыта творческой деятельности [2].

Н. В. Уварина утверждает, что особенно негативно такая тенденция в образовании отражается на детях младшего школьного возраста. Создавая у них репродуктивную направленность в обучении, можно потерять будущего творца, ведь такое обучение, отмечает автор, формирует скорее потребителя, беспомощного в творческом плане, столкнувшись с новыми условиями или обстоятельствами, он оказывается недееспособным [11].

Младший школьный возраст — благоприятный и значимый период для выявления и развития творческого потенциала личности, так как в этом возрасте закладываются основы творческой и образовательной траектории, психологическая база продуктивной деятельности, формируется комплекс ценностей, качеств, способностей, потребностей личности, лежащих в основе её творческого отношения к деятельности. Поэтому развивать заложенную в каждом ребёнке творческую активность, воспитывать у него необходимые для этого качества — значит, создавать педагогические условия, которые будут способствовать этому процессу [7]. Одним из этих условий будет использование в процессе обучения игровых технологий.

По мнению многих исследователей, психологов и педагогов практиков (Б. Г. Ананьева, М. М. Берштейна, П. П. Блонского, А. А. Вербицкого, Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, П. П. Пидкасистого, С. Т. Шацкого, Д. Б. Эльконина и др.) игровые технологии способствуют активизации обучаемых, развивают их познавательную самостоятельность и мыслительную деятельность, помогает творчески переосмыслить и усвоить учебный материал, нацеливает на активное общение друг с другом.

Взяв предметом исследования игровую технологию, суммируем признаки, определяющие игру как образовательный феномен, исследованный разными авторами — Й. Хейзингой, М. В. Клариным, С. А. Шамаковым и др. Это:

- чётко поставленная цель;
- создание игровой проблемной ситуации;
- добровольный характер;
- собственный хронотоп;
- четкие правила, которые соблюдаются всеми участниками;
- эмоциональное и интеллектуальное напряжение в обучении и деятельности;
- опыт совместной (командной) деятельности;
- рефлексия (анализ результатов).

Раскроем дидактические возможности игровых технологий. Главное их достоинство состоит в том, что в ходе игры учащиеся овладевают опытом деятельности и общения, сходными с теми, которые они получили бы в действительности. При этом, играя, учащиеся получают знания не в готовом виде, а поэтапно добывают его сами, преодолевая трудности, и тем самым, вырабатывая самостоятельность мышления. Игры учащихся обеспечивают благоприятную учебную среду, непосредственно и незамедлительно реагирующую на действия участников игры. Наконец, игра, будучи свободным действием, психологически привлекательна для участников ее, в непринужденной, игровой форме ученик готовится к трудовой деятельности.

Рассмотрев несколько типов классификаций дидактических игр (Г. К. Селевко, П. И. Пидкасистого и Ж. С. Хайдарова, М. Г. Ермолаевой, М. В. Кларины), мы их обобщили и выделили группы игр. Классификация игр и их характеристика представлена в таблице № 1.

Для развития творческого потенциала, познавательной самостоятельности и мыслительной деятельности, а также формирования комплекса ценностей, качеств, способностей личности, необходимы такие игры, которые способствовали бы всестороннему развитию личности. На комплексное развитие личности школьника направлены социальные игры. Среди совокупности социальных игр выделим деловую и продуктивную игру.

Деловая игра выступает как форма, в которой наиболее успешно могут осваиваться содержание новой деятельности, во-вторых, это эмоциональная опора личности, в-третьих, как элемент творческого самовыражения, проявления самостоятельности и активности в среде сверстников. Все это в совокупности дает толчок

Таблица 1

Классификация и характеристика дидактических игр

Классификация игр	Характеристика
Интеллектуально-познавательные игры — ребусы, тесты, викторины; — настольно-предметные; — компьютерные; — игры-путешествия; — игры с предметами; — игры-упражнения; — технические, строительные и т.п.	В процессе игры у детей вырабатывается привычка сосредоточиваться, мыслить самостоятельно, развивается внимание, стремление к знаниям. Отличительной особенностью этих игр является возможность вовлечения каждого учащегося в активную работу.
Двигательные игры — подвижные; — спортивные; — игровые упражнения; — игры-забавы.	Сознательная, активная деятельность ребенка, характеризуется точным и своевременным выполнением заданий.
Социальные игры — деловые; — продуктивные; — ролевые, сюжетно-ролевые; — компьютерные; — театрализованные; — творческие.	Игры на основе социальных взаимодействий, то есть игры на выстраивании каких-то отношений между людьми. Выполнение роли какого-то персонажа по ходу игры. Моделирование реальных жизненных ситуаций. Получение социально значимого продукта.

в самоутверждении и самореализации взрослеющего человека [6].

В работах Г.С. Абрамовой, В.А. Степановича, И.В. Кулешовой, В.Г. Алапьевой рассматривается идея о том, что деловая игра является как формой, так методом обучения учащихся, в которой моделируется предметный и социальный аспекты содержания профессиональной деятельности [5].

Л.С. Выготский, В.Я. Плотов, Д.Б. Эльконин рассматривали деловую игру, как педагогическое средство и активную форму обучения, которая формирует учебную деятельность и отрабатывает профессиональные умения и навыки.

Идею о том, что деловая игра является средством развития не только профессиональных умений и навыков, но и профессионального творческого мышления, в ходе которого учащиеся приобретают способность анализировать специфические ситуации и решать для себя новые задачи, прослеживается в работе Е.А. Хруцкого.

В настоящее время наиболее характерна следующая классификация деловых игр, предложенная Л.В. Ежовой:

- По времени проведения:
 - без ограничения времени;
 - с ограничением времени;
 - игры, проходящие в реальное время;
 - игры, где время сжато.
- По оценке деятельности:
 - балльная или иная оценка деятельности игрока или команды;
 - оценка того, кто как работал, отсутствует.

3. По конечному результату:

- жесткие игры — заранее известен ответ, существуют жесткие правила;

- свободные, открытые игры — заранее известного ответа нет, правила изобретаются для каждой игры свои, участники работают над решением неструктурированной задачи.

4. По конечной цели.

- обучающие — направлены на появление новых знаний и закрепление навыков участников;

- констатирующие — конкурсы профессионального мастерства;

- поисковые — направлены на выявление проблем и поиск путей их решения.

5. По методологии проведения:

- луночные игры — любая салонная игра. Игра проходит на специально организованном поле, с жесткими правилами, результаты заносятся на бланки;

- ролевые игры — каждый участник имеет или определенное задание, или определенную роль, которую он должен исполнить в соответствии с заданием;

- групповые дискуссии — связаны с отработкой проведения совещаний или приобретением навыков групповой работы. Участники имеют индивидуальные задания, существуют правила ведения дискуссии;

- имитационные — имеют цель создать у участников представление, как следовало бы действовать в определенных условиях;

- организационно-деятельностные игры (Г.П. Щедровицкий) — не имеют жестких правил, у участников нет

ролей, игры направлены на решение междисциплинарных проблем;

— инновационные игры (В.С. Дудченко) — формируют инновационное мышление участников, выдвигают инновационные идеи в традиционной системе действий, отрабатывают модели реальной, желаемой, идеальной ситуаций, включают тренинги по самоорганизации;

— ансамблевые игры (Ю.Д. Красовский) — формируют управленческое мышление у участников, направлены на решение конкретных проблем предприятия [3].

В учебном процессе применяются различные модификации деловой игры: имитационные, операционные, ролевые, деловой театр, психодрама и социодрама.

Продуктивная игра направлена на создание совместного информационного продукта (на решение какой-либо практической проблемы), предполагающая обмен мнениями [1]. Продуктивная игра включает в себя в качестве промежуточной или итоговой процедуры такую форму, как «Защита проектов».

Объединение потенциала деловой и продуктивной игры дает возможность развить личность младшего школьника, его творческие способности согласно требованиям федеральным государственным образовательным стандартам (ФГОС).

В структуре деловой игры целесообразно выделить модель профессиональной деятельности и имитацию принятия решений в различных производственных ситуациях. Это позволит младшему школьнику научиться принимать самостоятельно решения, работать в группе, познакомиться с разными видами профессий и на практике попробовать себя в разной профессиональной роли [6].

В структуре продуктивной игры выделяем совместное (групповое) создание информационного продукта (решение какой-либо практической проблемы) и защиту проекта [6].

Основываясь на анализе классификаций, признаках, структуре игровых технологий, а в частности деловой и продуктивной играх мы сконструировали условно продуктивную (деловую) игру для младших школьников, которая может использоваться в учебно-воспитательном процессе для достижения образовательных результатов.

Таким образом, продуктивную (деловую) игру для младших школьников имеет следующую структуру: модель профессиональной деятельности, имитацию принятия решений в различных производственных ситуациях, групповое создание информационного продукта, защита проекта (продукта). Данная игра соответствует признакам игровой технологии и направлена на развитие личности младшего школьника [6].

Участие в продуктивной (деловой) игре может дать не только знания, но и бесценный опыт, который в условиях размеренного существования надо приобретать годами. Игра способствует развитию, социализации и самоактуализации, ценностной и нравственно-этической ориентации младшего школьника. Обладает воспитательными и развивающими возможностями в развитии личности младшего школьника. Кроме того, с помощью этих игр можно учить и учиться не только тому, как и почему надо работать, можно тренировать такие важные для успешной работы качества, как коммуникативность, лидерские качества, умение ориентироваться в сложной, быстро меняющейся ситуации, способность эффективной работы в команде, толерантность, ответственность, творчество.

Литература:

1. Баженова Н. П., Крохмаль Е. В. Продуктивная игра как механизм профессионального самоопределения учащейся молодежи // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XXVI междунар. науч.—практ. конф. — Новосибирск: СибАК, 2013.
2. Грановская Р. М., Крижанская Ю. С. творчество и преодоление стереотипов. — СПб.: ОМС, 1994. — 465 с.
3. Ежова Л. В. Постановка и решение управленческих задач на промышленных предприятиях методом деловых игр / Л. В. Ежова — СПб., 2006.
4. Ермолаева М. Г. Игра в образовательном процессе: Методическое пособие / М. Г. Ермолаева. — 2-е изд., доп. — СПб.: СПбАППО, 2005. — С. 3–25
5. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике. Рига: Эксперимент, 1995. — С.3-4.
6. Михайленко Т. М. Педагогические особенности продуктивной (деловой) игры для младших школьников. Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. — Научный журнал: — Ялта: РИО ГПА, 2016. — Вып.53. — Ч. 7. — 256с.
7. Нехай З. К. ФГОС. Проектно-исследовательская деятельность как основа формирования ключевых компетенций обучающихся. [Электронный ресурс] URL: <http://nsportal.ru/shkola/> (дата обращения 05.01.2017)
8. Пидкасистый П. И., Хайдаров Ж. С. Технология игры в обучении и развитии: Учебное пособие. М., 1996.
9. Платов В. Я. Деловые игры: разработка, организация и проведение: Учебник. — М.: Профиздат, 1991. — 156 с.
10. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. — М.: Просвещение, 1998.
11. Уварина Н. В. Развитие творческих способностей у младших школьников. Дис.: канд.пед.наук. — Челябинск, 1999. — 184 с.
12. Хруцкий Е. А. Организация проведения деловых игр: Учеб. Пособие для преподавателей сред. спец. учеб. заведений. — М.: Высш. шк., 1991. — 320 с.

Пути решения проблем преподавания второго иностранного языка

Мушкина Марина Николаевна, учитель немецкого языка
ГБОУ гимназия № 166 Центрального района г. Санкт-Петербурга

В данной статье рассматриваются основные проблемы, встающие перед учителями, преподающими второй иностранный язык в школе, и некоторые возможные пути решения этих проблем в свете введения новых ФГОС.

Вот уже 16 лет я обучаю детей немецкому языку как второму иностранному. Придя 16 лет назад в школу после окончания РГПУ имени Герцена в Санкт-Петербурге, я столкнулась с проблемами, которые продолжаю решать до сих пор. Что это за проблемы? Думаю, они знакомы каждому учителю, преподающему второй иностранный язык. Это, во-первых, маленькое количество часов для такого сложного предмета, как иностранный язык. Во-вторых, большая конкуренция первого иностранного языка. И, в-третьих, слабая мотивация у большинства учащихся.

Пути решения проблем очевидны: мотивировать детей и снять возможные трудности на пути освоения ими языка. Мотивировав детей, мы сможем частично решить и вторую проблему, а именно, противостоять конкуренции первого изучаемого языка. Но что же делать с недостающими учебными часами? Ведь два часа — этого явно недостаточно для совершенствования всех необходимых языковых навыков. Однако, мотивированные дети и материал усваивают более эффективно, чем дети, абсолютно не заинтересованные в данном учебном предмете.

Мотивация школьников к изучению второго иностранного языка

Существуют два приёма мотивации: конечной целью или путём достижения этой цели. Мотивация конечной целью предполагает постановку такой цели, для достижения которой необходимо выучить данный иностранный язык. В качестве такой мотивации может служить следующее:

- будущая профессия;
- дальнейшее обучение в стране изучаемого языка;
- участие в школьном обмене со страной изучаемого языка.

Ребёнок, мотивированный на конечную цель, начинает уже сам искать пути к её достижению. В нашем случае, он уже сам, будучи в этом заинтересован, начинает активно осваивать язык, привлекая, если это необходимо, сторонние силы, то есть репетиторов.

Мотивация путём достижения поставленной конечной цели предполагает проведение уроков таким образом, что уже сами эти уроки начинают вызывать у ребёнка повышенный к ним интерес и стремление понять изучаемый предмет как можно глубже. Данный вид мотивации является наиболее приемлемым для того, чтобы мотивировать большинство учащихся к изучению предмета, тогда

как мотивация на конечную цель в условиях жизни нашей страны не затрагивает большинства и может заинтересовать лишь немногих.

Мотивация путём достижения поставленной конечной цели, то есть владения вторым иностранным языком, осуществляется за счёт различных методик и технологий, применяемых учителем во время урока. «Цикл образовательной ситуации включает в себя основные технологические элементы эвристического обучения: мотивацию деятельности, её проблематизацию, личное решение проблемы участниками ситуации, демонстрацию образовательных продуктов, их сопоставление друг с другом, с культурно-историческими аналогами, рефлексия результатов». [6]

Причём, в соответствии с требованиями новых ФГОС, теперь «...функция учителя заключается не в обучении, а в сопровождении учебного процесса: подготовка дидактического материала для урока, организация различных форм сотрудничества, активное участие в обсуждении результатов деятельности учащихся через наводящие вопросы, создание условий для самоконтроля и самооценки». [5]

Какие же элементы урока могут мотивировать учащихся и помочь сделать урок более интересным и разнообразным? Их, безусловно, много. Но я хотела бы остановиться на тех, которые использую сама на своих уроках. К ним относятся следующие:

- применение на уроке песни;
- использование элементов проектной технологии;
- использование кейс-технологии;
- использование ЭОР.

1. Ни для кого, наверное, уже не секрет, что песня может значительно оживить урок иностранного языка. В зависимости от своего размера и содержания песня может служить небольшим включением в урок в качестве фонетической зарядки, для отработки лексики или грамматики. Но песня может являться и основой всего урока. То есть, весь урок построен именно на тексте песни, «...работа с песнями активизирует мыслительную деятельность учащихся, развивает их интерес к культуре стран изучаемого языка, формирует художественный вкус, расширяет кругозор, углубляет знания языка, поскольку при этом происходит процесс запоминания не только слов, но и выражений, целых строф, куплетов. Учащиеся с удовольствием заучивают тексты песен, позже непроизвольно вставляя их в монологическую и диалогическую речь». [4]

2. Использование на уроке элементов проектной технологии целесообразно в качестве закрепления какой-либо лексической темы. Именно проектная деятельность учащихся позволяет «реализовать их интересы и способности, приучает к ответственности за результат своего труда, формирует убеждение, что результат дела зависит от личного вклада каждого» [3].

Проектная деятельность интересна ещё и тем, что позволяет организовать групповую работу на уроке. «Цель групповой работы — эффективное учение всех. В группе каждый обучает каждого, подавая идеи, развивая их. Необходимо при этом, чтобы в работе группы активно и открыто участвовал каждый её член. Дети должны понимать, что от их усилий зависит решение проблемы, выполнение заданий. Это стимулирует деятельность всех, заставляя работать с максимальной отдачей, повышая ответственность каждого в процессе получения и освоения знаний». [2, 137]

3. Использование кейс-технологии. Данный метод помогает большой по объёму материал компактно уложить в достаточно небольшие временные рамки урока. Данная технология заключается в том, что существует некий кейс, то есть коробка, в которой содержится небольшой и достаточно правдоподобный сюжет, требующий решения, и материал для изучения, в котором и заключено решение вопроса. Дело в том, что это — задание-трансформер, так как оно может превращаться из достаточно трудного в относительно лёгкое. Объектов, предложенных для исследования, много. Но они не яв-

ляются неделимым целым, поэтому в зависимости от количества учащихся в группе и уровня подготовленности детей число их можно варьировать. Если класс большой и уровень подготовки высокий, можно разделить детей на группы и все объекты разделить между группами. Если уровень подготовки не очень высок, то учитель может предложить для исследования столько объектов, сколько найдёт нужным. А если детей не очень много и знание языка слабое, можно предложить для всех один единственный объект, а детей разделить на три группы с тем, чтобы каждая группа исследовала только один документ. Причём, учитель должен вначале сам изучить материал и предложить детям тот объект, о котором есть прямые упоминания во всех документах. В этом случае работа детей будет гарантированно успешной. А это является одним из важных требований новых ФГОС.

4. Использование ИКТ. Невозможно переоценить роль электронных образовательных ресурсов на уроке. ЭОР — это и видеофильмы, и презентации, и слайд-шоу, и аудио, и интерактивные игры. Всё это делает урок более красочным, оживлённым, наглядным, привносит элемент праздника. Дело в том, что иностранный язык — такой предмет, который требует заучивания наизусть большого объёма новых слов, выражений, целых диалогов и отдельных кусков текста, грамматических явлений. Всё это происходит постепенно. Урок за уроком, урок за уроком. И очень важно, чтобы ребёнок хотел этого: хотел учить новые слова, хотел учить новые правила. Очень

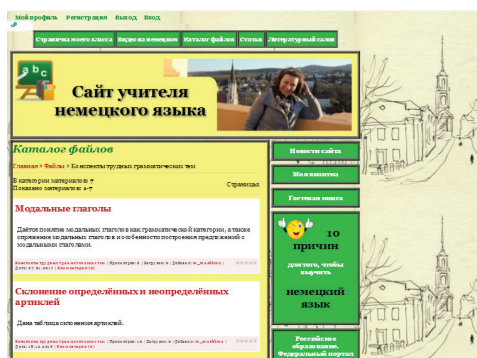


Рис. 1. Грамматика

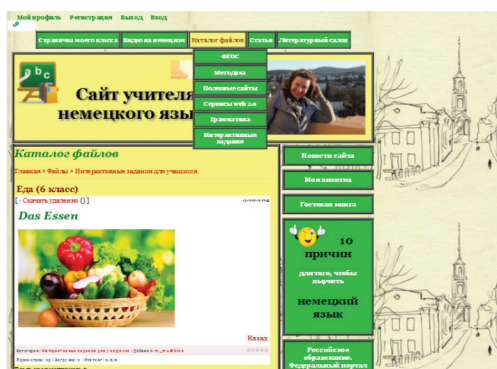


Рис. 2. Интерактивные задания

важно, чтобы ребёнку было интересно это делать. Вот тут и должно использование ЭОР сыграть решающую роль. Ведь аксиома о том, что всё, что делается с интересом и увлечением, запоминается надолго и быстрее, даже уже не подлежит доказательству.

Снятие возможных трудностей на пути освоения учащимися иностранного языка

Мотивация — это только одна сторона вопроса. Дети мотивированы и хотят знать язык, но проблемы остаются. Чем они вызваны? Это происходит на этапе формирования лексического запаса и вследствие необходимости применения грамматики, на отработку которых 2 часов в неделю явно недостаточно. Какой выход? А выход заключается в том, чтобы активизировать их отработку учащимися во внеучебное время. Как?

— Дать детям и их родителям быстрый и удобный доступ к необходимому справочному материалу в любое время.

— Дать детям возможность тренировать лексику и грамматику в интересной для них форме.

Каким образом? Самый оптимальный вариант — это использование персонального сайта учителя. На моём сайте весь этот материал размещается в разделе «Каталог файлов», так как этот раздел позволяет не только ознакомиться с материалом, но и, при необходимости, легко и просто его скачать. Подраздел «Грамматика» (Рис. 1) в любое время поможет разобраться в наиболее трудных грамматических темах, а подраздел «Интерактивные задания для учащихся» (Рис. 2) поможет на практике детям в освоении материала как на лексическом, так и на грамматическом уровнях. [1]

Подводя итог всему вышесказанному, хочется ещё раз подчеркнуть, что успешный ученик — это, в первую очередь, мотивированный ученик. То есть, тот ученик, который знает, для чего он учит и знает, как это надо делать. А задача учителя — помочь ему в этом, по возможности используя достижения научно-технического прогресса, шагнувшего в последнем десятилетии далеко вперёд.

Литература:

1. Авторский предметный сайт учителя немецкого языка Мушкиной М. Н. <http://166deutsch.ucoz.net>
2. Батырханова З. А. Использование интерактивного метода на уроках русского языка и литературы // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VIII междунар. науч. конф. (г. Краснодар, февраль 2016 г.). — Краснодар: Новация, 2016.
3. Касмурзаева Г. А. Развитие познавательного интереса к предмету обществознание // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VIII междунар. науч. конф. (г. Краснодар, февраль 2016 г.). — Краснодар: Новация, 2016.
4. Крупская В. В. Мастер-класс URL: <http://pedsovet.org/publikatsii/nemetskiy-yazyk/master-klass> дата публикации: 01.01.2017
5. Новые педагогические технологии при внедрении ФГОС. <http://gigabaza.ru/doc/66617.html>
6. Хуторской А. В. Эвристическая ситуация как метод самореализации творческого потенциала ученика и учителя // Творческая личность учителя: проблемы теории и практики: Сб. научн. трудов / Отв. ред. Н. В. Гузий. Киев, Украин. гос. пед. университет, 1997. — С. 53–56

Учебный диалог — субъектное взаимодействие учителя и обучающихся в процессе формирования нравственных качеств личности

Некрасова Елена Леонидовна, учитель начальных классов
БОУ г. Омска «Гимназия № 76»

Бурцев Андрей Дмитриевич, магистрант
Омский государственный аграрный университет имени П. А. Столыпина

*Хочешь быть умным, научись разумно спрашивать,
внимательно слушать, спокойно отвечать и переставать говорить, когда нечего больше сказать.*

Лафатер

При изучении курс ОРКСЭ, модуля «Православная культура», у ребенка постепенно происходит перео-

ценка ценностей. Меняется отношение к себе, родителям, школе, образованию, нравственным категориям.

Очень важно поддерживать ребёнка в этот сложный для него период, потому что он создаёт собственную систему новых ценностей. Если он это делает, имея ясное представление о высших проявлениях этих качеств, в которых сконцентрирован лучший нравственный опыт человечества, то его собственный процесс переоценки ценностей будет осознанным и позитивным.

Сегодня на уроке от ученика требуется не столько умение пользоваться полученными знаниями для решения проблем, сколько умение самостоятельно приобретать эти знания. Для этого необходим диалог между учителем и учеником. Включение в уроки Православной культуры притч фрагментов художественных и музыкальных произведений помогает организовать дискуссию по теме урока.

Различные произведения духовно-нравственного содержания (стихи, сказки, притчи, отрывки из художественных произведений, мультфильмы, песни) имеют большое воспитательное значение. Художественный образ, как правило, отличается меткостью и убедительностью. Доказательная сила художественного образа вызывает у школьников сочувствие, ненависть, восхищение, возмущение. Яркий, выразительный художественный образ воздействует на личность учащегося всесторонне: на его ум, чувство, волю, поведение, потому что этические нормы раскрыты на живых примерах и в конкретных ситуациях.

Учебный диалог — это субъект — субъектное взаимодействие учителя и учащихся, а также самих учащихся. Л. В. Занков высоко оценивал способность учителя организовывать коллективный процесс познания, подчёркивая, что при этом «учение теряет неприятный привкус чего-то навязанного, скучного, становится захватывающим коллективным процессом познания. Оно протекает в атмосфере дружной, согретой подлинным теплом работы класса, в обстановке непринуждённости и в то же время высокой дисциплины, которая создаётся уважением к учителю и товарищам, увлечённостью процессом познания и интенсивной занятостью детей на уроке».

Включаясь в учебные диалоги, школьники с сегодняшних позиций обсуждают и оценивают историко-культурные и литературные явления прошлого. Они в зависимости от собственных убеждений выступают либо единомышленниками, либо спорят, доказывая правоту своей точки зрения.

Необходимыми условиями организации диалога являются:

- 1) снятие факторов, тормозящих общение педагога с детьми;
- 2) восприимчивость к чужому мнению, стремление не оценить, а услышать и принять мнение ребёнка;
- 3) владение педагогом технологией организации предметного диалога.

Говоря об учебном диалоге, следует учитывать ряд организационных моментов:

- ни одна из реплик не должна остаться без ответа;
- учебный диалог ограничен во времени;

— если ученик не активен, он испытывает недостаток знаний;

- учебный диалог требует полных ответов;
- учебный диалог требует предварительной подготовки.

Существуют различные формы учебных диалогов, которые можно использовать в общении с учащимися на уроках:

1. Мотивационный — интерес участников к теме разговора, к диалогической форме общения.
2. Критический — критическое осмысление содержания, гипотетичность предлагаемых решений.
3. Рефлексивный — обратная связь между учителем и учащимися, адекватные реакции личности на внешнее воздействие.
4. Конфликтный — противоречивое отношение личности к себе, своему участию в разговоре.
5. Автономный — размышление не вслух, а «про себя», молчаливое участие в диалоге.
6. Самопредъявляющий — даёт возможность производить желаемое впечатление.
7. Самореализующий — личность утверждает себя не только в глазах других, но и в собственных, раскрывает свои потенциальные способности.
8. Смыслотворческий — связан с поиском смыслов, определением индивидуальной системы ценностей
9. Духовный — отличается высоким уровнем духовности, проблемности, глубоким пониманием предмета разговора и собеседника.

Конструируя ситуацию диалога, необходимо принимать во внимание диалогический опыт учащихся, в котором выделяются три этапа развития:

1. Сюжетно-познавательный.
2. Чувственно-аналитический.
3. Личностно-рефлексивный.

Остановимся подробнее на характеристике духовного диалога, который имеет место на третьем этапе (личностно — рефлексивном). Это этап готовности к поиску смысла ценностей, когда у учащихся формируются способности их духовного осмысления, определяется система жизненных смыслов, умение передавать друг другу личностно — значимые ценности. К данному моменту должны выработаться определенная система знаний по предмету, умение самостоятельно творчески выявлять проблемы в учебном материале.

Цель духовного диалога — рассмотрение проблем на языке эстетических, философских категорий, размышление с позиций общечеловеческих непреходящих истин о жизни, человеке, его предназначении, судьбе.

Отбор содержания для духовного диалога происходит на основе выявления единой темы (духовной составляющей), единой проблемы, единых принципов изображения в разных произведениях, с тем, чтобы увидеть тенденции развития решений отдельных проблем.

Вопросы чаще всего носят обобщающий характер, отражают глубину постановки проблем, требуют глубокого проникновения как в текст произведения, так и в самого

себя. Например: 1) Жертвенная любовь. 2) Может ли безответная любовь осчастливить человека?

В русской литературе, православной культуре масса имен, которые учат на примере своих произведений мудрости, развивают нравственную зоркость.

Обратимся к творчеству писателей 20 столетия, к такому имени, как А. Платонов и его сказке — были «Неизвестный цветок». Учащиеся знакомятся с текстом, разрешают проблемный вопрос: можно ли назвать сказку-быль продолжением разговора о прекрасном, о не предполагаемом, но уже заложенном в человеке чувстве прекрасного, о неожиданно проявляющихся в нем чувствах до-

броты, справедливости, страдания, любви. Разговор по сказке — были «Неизвестный цветок» можно начать со слов Ф.И. Тютчева «Нам жизнь дана, чтобы любить...». Очень важно донести до учащихся мысль о том, что это утверждение кажется очевидным, мы над ним не всегда задумываемся. Но если оглянуться вокруг, то можно увидеть, что в мире до сих пор существуют зло, обида, ненависть. Значит, любить умеют не все. И любят тоже не всех.

Для проведения учебного диалога есть ряд вопросов. Необходимо отметить, что данные вопросы зачастую подойдут ко многим жанрам произведений и они помогут организовать учебный диалог.

Вопросы	Ответы-клише
— О чем это произведение? (<i>притча, исторический факт, биографическая статья, рассказ из жизни.</i>)	— Это произведение о... (одно — два слова)
— О чем автор хотел поведать? (<i>работа с контекстом</i>)	— Я считаю, что автор хотел рассказать о...
— Как ты это понял? (<i>почувствовал, услышал, догадался</i>)	— Я почувствовал, услышал, догадался...
— Как же звучит основная мысль?	— Думается, что основная мысль может звучать так...
— Какие чувства вызывают у вас поступки героя?	— Мне кажется, что я смог порадоваться за героя, погорюстить вместе с ним, посочувствовать ему...
— А как бы ты поступил на месте героя? (<i>Почему?</i>)	— Я поступил...
— Чему учит это произведение?	— Это произведение учит...
— Зачем написан этот текст?	— Этот текст написан для того, чтобы мы смогли (научились, поняли, почувствовали, оценили)...

Подводя итог, важно отметить: нельзя измерить чувство, уложить в графики степень духовности, но наблюдать отношение к искусству, литературе, привлекать к участию в прекрасном — возможно. И именно диалог

способен создать ситуацию поиска смысла ценностей, закрепить их в переживаниях, потому что он является основой бытия и мышления современного человека.

Литература:

1. Вороницына, Е. В. Диалог как средство организации учебной деятельности / Е. В. Вороницына // Практика образования. — 2010. — № 4
2. Саяпина Наталия Николаевна. Организация учебного диалога в образовательном процессе: Дис... канд. пед. наук: 13.00.01: Саратов, 2000 197 с.
3. archive.is/www.zankov.ru ЗАНКОВ.RU — официальный сайт государственной системы развивающего обучения Л. В. Занкова. Обмен опытом

Психолого-педагогическое прогнозирование успешности обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования

Олейникова Анастасия Александровна, студент

Научный руководитель: Перепёлкина Наталия Александровна, кандидат социологических наук, старший преподаватель Ставропольский государственный педагогический институт, филиал в г. Железноводске

Одним из приоритетных направлений деятельности системы образования Российской Федерации в настоящее время является образование лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом одной из важнейших задач образования является обеспечение условий для индивидуального развития каждого обучающегося, в особенности тех, кто в наибольшей степени нуждается в специальных условиях обучения — детей с ОВЗ.

С 1 сентября 2016 года вступил в силу Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ФГОС НОО ОВЗ) и Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (ФГОС ОУО). ФГОС НОО ОВЗ представляет собой совокупность обязательных требований при реализации адаптированных основных общеобразовательных программ начального общего образования (АООП НОО) в организациях, осуществляющих образовательную деятельность.

Планируется последовательное введение ФГОС НОО ОВЗ:

2016–2017 учебный год — первые классы;

2017–2018 учебный год — первые и вторые классы;

2018–2019 учебный год — первые, вторые и третьи классы;

2019–2020 учебный год — первые, вторые, третьи и четвёртые классы.

Таким образом, дети с ОВЗ могут получать образование в обычной школе, адаптироваться к жизни вместе со своими сверстниками, по месту жительства, в массовой общеобразовательной школе, где детям с особыми образовательными потребностями будет оказываться необходимая специальная поддержка.

По новым стандартам, каждый учитель должен уметь работать с особенными детьми. Уже разработан «Стандарт инклюзивного образования», где под инклюзией подразумевается процесс развития максимально доступного образования для каждого в массовых школах и образовательных учреждениях, формирование процессов обучения с постановкой адекватных целей для всех учеников, процесс ликвидации разнообразных барьеров для наибольшей поддержки каждого школьника и более полного раскрытия его потенциала.

В настоящий момент «Стандарт инклюзивного образования» проходит апробацию и может быть внедрен в 2017 году.

В связи с новыми нормативными документами, наметилась тенденция к тому, что развитие оптимальных форм обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в регионах далеко не всегда носит спланированный, последовательный характер, а зачастую не сопровождается созданием необходимых условий. [2] То есть, инклюзивное образование, во многих регионах страны, реализуется как перевод детей с ОВЗ в обычное учреждение, которое не может обеспечить требуемые для обучения таких детей специальные условия.

Следует учитывать, что детям с ОВЗ, которым по результатам психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) было рекомендовано обучение в обычной школе по адаптированной программе, требуются специальные условия обучения. [3]

Таким детям должен быть обеспечен равный доступ к образованию с учётом различных потребностей и индивидуальных возможностей. Должна быть разработана адаптированная программа, которая учитывает особенности развития ребенка. Её основной целью должна быть коррекция нарушений развития и коррекция нарушений социальной адаптации. Разработкой адаптированной программы школа занимается самостоятельно. Основой для разработки адаптированной программы является образовательный стандарт.

На этом этапе учитель встречается с проблемой специфики прогнозирования успешности обучения детей с ОВЗ.

Сложность заключается в том, что в повседневной практике педагоги, обучающие детей с ОВЗ, часто сталкиваются с вопросом: как оценивать успешность обучения школьника с ограниченными возможностями здоровья. К тому же происходит подмена понятий «успешность обучения» и «успеваемость».

Стоит заметить, что эти понятия не равнозначны.

Проведя анализ психолого-педагогической литературы можно сделать вывод, что успеваемость — степень совпадения реальных результатов учебной деятельности с запланированными.

Успешность обучения гораздо более ёмкое понятие, которое складывается из внешней оценки педагогами и родителями результатов учебной деятельности ребенка с ОВЗ, эффективности используемых специалистом способов достижения учебных целей и, что немало важно, удовлетворенности обучающихся учебным процессом и результатами обучения.

Школьная не успешность детерминирована рядом внешних и внутренних факторов. Поэтому нужно учиты-

вать соответствие педагогических требований, предъявляемых к ребёнку, с его возможностями.

Своевременное выявление причин, которые приводят к неуспеваемости, и соответствующая коррекционная работа помогают уменьшить вероятность перерастания временных неудач в обучение в хроническую неуспеваемость. Это, в свою очередь, снижает возможность возникновения у ребёнка

- а) психосоматических,
- б) нервно-психических расстройств,
- в) различных форм девиантного поведения, развивающихся на основе стрессовых состояний.

Таким образом, успешным будет тот ученик, который в процессе обучения смог преодолеть свой страх, растерянность, неорганизованность, различного рода затруднения. Такой ребёнок испытывает удовлетворенность собой и своей деятельностью.

И, наоборот, несчастный, тревожный, замученный нормативными требованиями и ожиданиями окружающих школьников с ОВЗ, на наш взгляд, не может быть отнесен к успешным, потому что учёба не приносит ему удовлетворения, радости, всего того, что входит в понятие успешность.

Современная ситуация в образовании свидетельствует о том, что проблема успешности обучения детей с ограниченными возможностями здоровья активизировалась. Это связано с тем, что:

- произошло изменение представлений о содержании и качестве образования: содержание образования рассматривается не как совокупность предметных областей, а как комплекс сфер жизнедеятельности человека;
- принципиально меняется направление результатов педагогической деятельности и ориентир образовательного процесса;
- основу государственной политики в области образования составляет личностно-ориентированный подход к образовательному процессу;
- ориентир на динамику личностного развития обучающегося с ОВЗ.

Литература:

1. Федеральный закон от 29.12.2012 N273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
2. Письмо Министерства образования и науки РФ от 7 июня 2013 г. № ИР-535/07 «О коррекционном и инклюзивном образовании детей».
3. Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы: сборник материалов III Международной научно-практической конференции / под ред. С. В. Алехиной. — М.: МГППУ, 2015. — 20–24 с.
4. Перепёлкина Н. А. Проблема интегрирования детей с ограниченными возможностями здоровья в условия общеобразовательной школы в свете гуманистических традиций современного российского образования — Материалы VI Международной научно-практической конференции «Проблемы теории и практики современной науки»: Сборник научных трудов. Таганрог, ООО «НОУ» Вектор науки». 2016. — С. 93–97.

Еще одной проблемой образования является ориентация в обучении ребенка с ОВЗ на результат, а не на процесс. От ребенка подсознательно ожидают, что он «выздоровеет», исправится. Это является изначально неверно заданными целями образования. Поэтому важную роль играет прогнозирование успешности освоения ребенком с ОВЗ академических знаний и социальных навыков.

Учителю, который планирует обучение ребенка с ОВЗ, необходимо сначала сформулировать педагогическую задачу для себя, лишь затем формулировать её для обучающихся и включать их в её решение.

Квалифицированно проведенные педагогом прогнозирование и целеполагание составляют базу для педагогического проектирования образовательного процесса.

Технология психолого-педагогического прогнозирования успешности позволяет определить зону ближайшего развития школьников на основе психологического прогноза (российский подход) и определения ожидаемых результатов в каждом виде внешних и внутренних образовательных экспертиз (международный подход).

Главное, что должен понять каждый учитель, работающий с детьми с ограниченными возможностями здоровья, что это особенные дети, очень нуждающиеся в пошаговом сопровождении, создании специальных условий сопровождения их образовательной деятельности, верного прогнозирования успешности обучения. [4]

Таким образом, прогнозирование успешности обучения детей с ОВЗ является малоизученной проблемой, не смотря на высокую актуальность данной темы в рамках повышенного внимания, уделяемого проблеме успешного инклюзивного образования и прогнозирования успешности обучения детей с ОВЗ.

Совместное обучение детей с различными потребностями — это отличный способ воспитания у современных школьников толерантности, желания помочь и принять посильное участие в жизни тех детей, которым, в силу их особенностей, труднее жить, чем другим.

Опасное влияние заимствований в русском языке на народную культуру

Полякова Марина Алексеевна, учитель начальных классов;
Хаустова Валентина Николаевна, учитель начальных классов;
Гладкова Наталья Анатольевна, учитель истории
МАОУ «Средняя политехническая школа № 33» г. Старый Оскол

Что происходит с русским языком? Современным состоянием русского языка, тем, что с ним происходит, озабочены многие: писатели, учителя, политики, общественные деятели, ученые и журналисты, но особенно лингвисты. Процесс заимствования слов из других языков характерен для почти каждого естественного языка. Тем не менее, носители языка часто относятся с подозрительностью к данному явлению.

Зачем что-то брать у другого народа, разве нельзя обойтись средствами родного языка? Зачем нам «имидж», если есть «образ», к чему «саммит», если можно сказать «встреча в верхах». Чем модный нынче в кинематографии «ремейк» лучше обычной «переделки»? И разве «консенсус» прочнее «согласия»? Тенденция к употреблению слов, пришедших из английского языка, вместо русских со схожей, а иногда и одинаковой семантикой, стала проявляться в середине XX века. Затем она только усиливалась и продолжает углубляться до сегодняшнего дня. Такого потока иноязычной лексики русский язык не знал никогда. Это не может не вызвать определенной тревоги за судьбы словарного состава русского языка.

Каковы же причины такого огромного потока англицизмов в русской речи, так называемого «американизма» или «американизации»? Англицизм — слово или оборот речи в каком-либо языке, заимствованные из английского языка или созданные по образцу английского слова или выражения.

Причин несколько:

- появление новой терминологии (язык компьютера, экономика, финансы, интернет): в связи с быстрым развитием и распространением информационных технологий;
- дань моде: знание английского языка считается в высшей степени престижным;
- экспрессивность новизны: многие фирмы и компании в качестве названия используют англицизмы, чтобы привлечь внимание новизной звучания;
- бесспорное мировое лидерство США во многих сферах нашей жизни. Пытаясь стремительно «замазать» образ советского человека, создаем новый образ того, кем мы не являемся на самом деле.

Сегодня лингвисты отмечают следующие источники появления в языке англицизмов: реклама; интернет; кинематограф; музыка; спортивная лексика, косметические термины. А ведь во многих случаях этого можно избежать, используя русские синонимичные слова и выражения. Как же реагирует общество на такое засилье англицизмов в русской речи? В своем исследовании по восприятию русскоязычным населением новейших англицизмов Тиббэнэм П. Дж [3], приводит следующие данные: на во-

прос, как население реагирует на употребление английских слов в русском языке:

36% ответили «безразлично», 13% — «положительно», 25% — «отрицательно».

Под рубрикой «Иное мнение» большинство ответов (63%) примерно отражает мнение: «Обойтись без заимствования невозможно, но по возможности, нужно употреблять русские синонимы». Около 17% ответов подтверждают различные степени отрицательности (например: «К злоупотреблению английскими словами в русском языке отношусь отрицательно» и «Употребление иностранных слов иногда раздражает; приводит к засорению языка») или вызывает раздражение из-за определенных слов. 15% ответов отражают разные степени положительности (например: «Стильно звучит» или «Люблю английский язык больше, чем русский»). 3% подтверждают безразличность (например: «В этом нет ничего особенного»). 2% — неудобочитаемые, бессмысленные или саркастичные («Употребляю редко, но метко!»).

Из приведенных данных ясно, что большая часть опрошенных относится к употреблению англицизмов в русском языке скорее негативно, чем позитивно. В Европе уже давно создалась языковая ситуация, которая у нас только назревает. Если в нашей стране интенсивное влияние английского языка ощущается лишь последние лет десять, то в здесь оно длится уже лет пятьдесят. Ученые опасаются, что через 50 лет в Германии будут говорить на языке, который бы не поняли сегодняшние немцы. 4 августа 1994 года президентом Франции Ф. Миттераном был утвержден новый закон о французском языке — Закон Тубона [2]. Закон провозглашает обязательность употребления французского языка в технической и коммерческой документации, устной и письменной рекламе, радио- и телевизионных передачах, надписях и объявлениях, трудовых соглашениях и контрактах. При необходимости употребления в указанных текстах иноязычного термина (слова, не существующего во французском языке) этот термин должен быть разъяснен по-французски ясно и подробно. Участники форумов (съездов, симпозиумов, собраний), проходящих на территории Франции, имеют право оформить свое выступление на французском языке. Тексты иноязычных выступлений должны быть снабжены аннотацией на французском языке.

Сегодня перед обществом стоит задача максимум — укоренить в сознании, прежде всего молодежи, что правильно и красиво говорить по-русски модно и престижно. На это должны быть нацелены дискуссии на страницах газет и журналов, на телевидении. 1 июня 2006 года в России вступил в силу закон «О государственном языке РФ» [1], где есть

статья о защите и поддержке русского языка. В Госдуме было принято решение создать комитет терминологии, который нацелен избавить русский язык от англицизмов.

В погоне за всем иностранным, в стремлении копировать западные образцы мы всё больше теряем свою самобытность, в том числе и в языке. А язык отражает образ жизни и образ мыслей. Может быть, именно вследствие этого теряется интерес к родному языку, русской литературе и культуре. А в среде молодежи наблюдается косноязычие, снижение грамотности и языковой и общей культуры. Язык — это явление живое, изменяющееся. Процессы, происходящие в нем, закономерны, но хотелось бы, там, где можно обойтись средствами русского языка, не прибегать к иноязычным элементам, не отдавать дань

моды. А беречь язык, родную культуру и не следовать тенденции не только жить, но и мыслить по-американски. Исходя из этого, нами в педагогической деятельности могут быть выбраны следующие приоритеты: широкое использование всех видов фольклора (сказки, песенки, пословицы, поговорки, хороводы и т.д.); организация и участие в народных праздниках, соблюдение народных традиций; знакомство детей с народной декоративной росписью. Она, пленяя душу гармонией и ритмом, способна увлечь ребят национальным изобразительным искусством. Известный поэт и писатель Чингиз Айтматов говорил: «Бессмертие народа в его языке». И если мы хотим сохранить культуру, самобытность и неповторимость нашего народа, нам необходимо беречь уникальность родного языка.

Литература:

1. Федеральный закон от 1 июня 2005 г. N53-ФЗ «О государственном языке Российской Федерации». Интернет-ресурс http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_53749.
2. Закон Франции № 94—665 от 04.08.1994 об употреблении французского языка («Закон Тубона»). Пер. с франц.: д.ю.н. И. В. Понкин. Статья 1.
3. Тиббэнам П. Дж. К вопросу о стилистической маркированности англицизмов в современном русском словоупотреблении. / Сборник филологического факультета. — Красноярск, 2001.

Игровая деятельность в процессе изучения основ безопасности жизнедеятельности в современной школе

Ставропольцева Светлана Валентиновна, кандидат педагогических наук, преподаватель;

Гребенникова Елена Владимировна, заведующий

Учебно-методический центр по гражданской обороне, чрезвычайным ситуациям и пожарной безопасности (г. Санкт-Петербург)

В статье рассматриваются вопросы организации и проведения дидактических игр в учебной и внеурочной деятельности в процессе изучения основ безопасности жизнедеятельности. Статья содержит методические разработки дидактических игр, ориентированных на развитие у обучающихся умения оценивать влияние последствий чрезвычайных ситуаций на жизнь и здоровье людей, а также проектировать свою деятельность по выходу из чрезвычайных ситуаций с учетом своих возможностей.

Ключевые слова: игра, игровая деятельность, дидактическая игра

В Постановлении Правительства Российской Федерации от 23 мая 2015 г. № 497 «О Федеральной целевой программе развития образования на 2016—2020 годы» указано, что главной целью предлагаемой программы является возможность для наиболее эффективного развития образования в РФ, которое должно быть направлено на «формирование конкурентоспособного человеческого потенциала», способного реализовать себя не только в пределах РФ, но и в мировом масштабе [1]. Указанная цель будет достигнута в процессе решения таких задач как развитие современных механизмов и технологий общего образования и реализация мер по развитию научно-образовательной и творческой среды в образовательных организациях. Выполнение поставленных задач подразумевает создание условий, обеспечивающих развитие мотивации и способ-

ностей подрастающих поколений в познании, творчестве, труде и спорте, формирование активной гражданской позиции, культуры здорового образа жизни, что нашло отражение в федеральных государственных образовательных стандартах общего образования,

В Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования указано, что предметными результатами освоения «Основ безопасности жизнедеятельности» являются [2]:

1) формирование современной культуры безопасности жизнедеятельности на основе понимания необходимости защиты личности, общества и государства посредством осознания значимости безопасного поведения в условиях чрезвычайных ситуаций природного, техногенного и социального характера;

2) формирование убеждения в необходимости безопасного и здорового образа жизни;

3) понимание личной и общественной значимости современной культуры безопасности жизнедеятельности;

4) знание основных опасных и чрезвычайных ситуаций природного, техногенного и социального характера, включая экстремизм и терроризм, и их последствий для личности, общества и государства;

5) знание и умение применять меры безопасности и правила поведения в условиях опасных и чрезвычайных ситуаций;

6) умение предвидеть возникновение опасных ситуаций по характерным признакам их проявления, а также на основе информации, получаемой из различных источников, готовность проявлять предосторожность в ситуациях неопределенности;

7) умение принимать обоснованные решения в конкретной опасной ситуации с учетом реально складывающейся обстановки и индивидуальных возможностей;

8) овладение основами экологического проектирования безопасной жизнедеятельности с учетом природных, техногенных и социальных рисков на территории проживания.

Отличительной особенностью ФГОС ООО нового поколения является его деятельностный характер, ставящий главной целью развитие личности школьника. «Одно из положений деятельностного подхода заключается в том, что личностное, социальное, познавательное и коммуникативное развитие учащихся определяется характером организации их деятельности» [3, с. 6]. Иными словами, важно не просто передать обучающимся знания, а научить их овладевать новыми знаниями посредством вовлечения в различные виды деятельности, одним из которых является игра.

Современная педагогическая наука [4, с. 114–115] рассматривает игру как форму учебно-воспитательной деятельности, имитирующую те или иные практические ситуации. Характерной особенностью игры является её двуплановость: с одной стороны, играющий осуществляет реальную деятельность, выполнение которой требует действий, связанных с решением вполне конкретных, часто нестандартных задач; с другой — ряд моментов этой деятельности носит условный характер, позволяющий абстрагироваться от реальной ситуации, обременённой ответственностью и другими сопутствующими обстоятельствами. Двуплановость обуславливает развивающий эффект. Функции игры в образовательном процессе состоят в обеспечении мажорной, мобилизующей обстановки, облегчающей усвоение материала, оказывающей внушающее воздействие.

Таким образом, игровая деятельность представляет собой особый вид деятельности человека, осуществляемый в рамках специально созданных сюжетов, правил, принципов. Основными чертами игровой деятельности являются:

— свободная развивающая деятельность, которая осуществляется по желанию, ради удовольствия от самого процесса деятельности, а не только от его результата (процедурное удовольствие);

— творческий, значительно импровизированный, очень активный характер этой деятельности («поле творчества»);

— эмоциональная приподнятость деятельности, соперничество, состязательность, конкуренция (чувственная природа игры, «эмоциональное напряжение»);

— наличие правил, отражающих содержание игры, логическую и временную последовательность ее развития.

В педагогике принято различать следующие виды игр [4, с. 115–116]: деловые, сюжетно-ролевые и дидактические. Дидактическая игра — это такая коллективная, целенаправленная деятельность, когда каждый участник и команда в целом объединены решением главной задачи и ориентируют своё поведение на выигрыш. Иными словами, дидактическая игра — это активная деятельность по имитационному моделированию изучаемых явлений и процессов. Кроме того, дидактическая игра имеет большое значение в нравственном воспитании обучающихся, так как способствует развитию целеустремлённости, выдержки, самостоятельности, чувства коллективизма, выработке умения действовать в соответствии с принятыми в обществе нормами поведения.

Анализ учебно-методической литературы и опыт преподавания основ безопасности жизнедеятельности в школе позволили разработать и успешно апробировать в учебном процессе и внеурочной деятельности следующие дидактические игры [5, с. 48–72].

Урок-игра «Звездный час»

Тема: «Чрезвычайные ситуации, связанные с действием ветра (ураганы, бури, смерчи)».

Целевые задачи:

1. В занимательной форме провести контроль знаний учащихся о ЧС, связанных с действием ветра. Согласно планируемым результатам обучения по данной теме учащиеся должны:

— иметь общее представление о ЧС, связанных с действием ветра, — ураганах, бурях, штормах, силе ветра по шкале Бофорта и др.;

— знать причины возникновения ураганов, наиболее вероятные районы их распространения, внешние признаки надвигающегося стихийного бедствия этого вида;

— иметь понятие о пыльной буре и буране, как наиболее распространенных стихийных бедствиях в вашей области;

— знать возможные последствия ураганов и бурь, порядок действий населения при угрозе и во время возникновения данных природных явлений.

2. Выработать потребность предвидеть собственное поведение в экстремальной ситуации.

3. Сформулировать психологический стереотип: «Окружающая среда — это система, живущая по своим законам, и чтобы выжить, надо знать и понимать эти законы и использовать их в своих интересах».

Подготовка к уроку.

1. На первом уроке по теме «Ураганы» учащимся предлагается провести заключительный урок в виде игры

«Звездный час» и сообщаются требования к результатам обучения по данной теме.

2. Готовится иллюстративный материал: карточки-здания, цифровые карточки.

3. Вырабатываются критерии итоговой оценки за игру.

4. Поскольку в игре участвует весь класс, формируются пары участников.

Ход урока, содержание игры.

В начале урока учитель сообщает о его теме и целях, учащиеся садятся парно: один — впереди, второй — сзади.

Игра состоит из 4 туров:

I тур — контрольный минимум, состоит из 8 заданий тестового характера, логических цепочек, цепочек с ошибкой. Учащиеся, ответившие на 6 вопросов из 8, проходят во II-й тур и получают оценку «5». Ответ на 5 вопросов дает право на оценку «4», на 4 вопроса — «3».

II тур — активный отдых. Из произвольных 9 букв предлагается собрать наиболее длинное слово. Участник, использовавший в слове наименьшее количество букв, выбывает из игры. Для того, чтобы после II тура в игре осталось не более трех команд, предлагается несколько дополнительных заданий тестового или игрового характера.

III тур — контрольный максимум. Состоит из 4 заданий также тестового характера, но более сложных. В IV тур выходят 2 пары, ответившие на наибольшее число вопросов. Выбывшая команда получает приз.

IV тур — активизация резервных возможностей. Командам предлагается из одного слова составить наибольшее число возможных (за 1 минуту). Проигравшая пара получает приз, выигравшая — диплом и приз.

Предлагаемые задания:

I тур.

1. Все мы знаем, что сильный ветер в каждой стране называется по-своему: циклон, тайфун, бег-виз, ураган, бери-бери, вилли-вилли. Найдите ошибку в данной цепочке. (Бери-бери).

2. Известно, что сила ветра измеряется его скоростью. Кто из ученых создал шкалу силы ветра: Рихтер, Моос, Бофорт, Гиппарх? (Бофорт).

3. Мы изучили причины возникновения ветра, их три. В предлагаемой цепочке допущена ошибка, найдите ее: разность температур, разность давлений, разность влажности, разный растительный покров. (Растительный покров).

4. Понижение давления является признаком приближающейся непогоды. С помощью какого прибора мы можем это определить: термометр, барометр, гигрометр, ареометр? (Барометр).

5. Мы помним, что сильные ветры возникают в определенных местах: это теплые моря, горные плато, тайга, пустыни. Найдите ошибку в данной цепочке. (Тайга).

6. В шкале Бофорта каждый ветер имеет свое название. Они расположены в определенной последовательности: свежий, крепкий, сильный, шторм. В каком месте цепочки эта последовательность нарушена? (Крепкий, сильный).

7. В нашей стране имеется регион, который чаще других подвергается действию ветров, приносящих огромные бед-

ствия. Какой это регион: Дальний Восток, Сибирь, Урал, Центральная Россия, Кавказ? (Дальний Восток).

8. Мы изучили внешние признаки приближающегося урагана. В предлагаемой цепочке три признака дают общую картину надвигающегося бедствия. Один из признаков — лишний, назовите его: облако в виде воронки, грозовое облако, внезапное затишье, нарастающий шум. (Грозовое облако).

II тур.

1. Причины возникновения ураганов мы знаем, но не все они вызывают одновременно пыльные бури. Из предлагаемых трех причин назовите одну, без которой пыльная буря невозможна: проходящий циклон, разница температур и давления, пашня. (Пашня).

2. Перед вами набор бытовых приборов: утюг, газовая плита, телевизор, пылесос, холодильник. Принцип работы одного из них напоминает принцип действия смерча. Что это за прибор? (Пылесос).

3. Как известно, последствиями ураганов являются: разрушение жилищ, линий электропередачи, эпидемии, пожары, аварии на производстве и др. В данной цепочке названы как первичные, так и вторичные последствия. Но одно из этих последствий всегда вторично, что это? (Эпидемии).

4. Я прочту вам отрывок из романа Майн Рида «Всадник без головы»: «С северной стороны над прерией внезапно появилось несколько совершенно черных колонн — их было около десяти... Эти огромные столбы то стояли неподвижно, то скользили по обугленной земле, как великаны на коньках, изгибаясь и наклоняясь друг к другу, словно в фантастических фигурах какого-то странного танца. Представьте себе легендарных титанов, которые ожили на прерии Техаса и плясали в неистовой вакханалии».

У американских вихревых ветров есть свое определенное название, выберите его из предложенной цепочки: тайфун, торнадо, циклон, смерч. (Торнадо).

III тур.

Составить наибольшее количество слов из слова барометр. (Бар, бор, бром, борт, бартер, берма, бот, брат, метр, мор, мот, море, мера, март, мат, мата, ром, роба, раб, ретро, рот, ромб, тромб, тема, том, торба, ор, ар).

Дополнительные вопросы

1. Перед вами названия зимних месяцев: январь, февраль, декабрь. Про какой из них говорят: у него два друга — метель да вьюга? (Февраль)

2. Кто первый назовет народные приметы бурана?

Собаки по снегу валяются — быть метели.

Солнце выходит столбом — к бурану.

Кошка встает на задние лапы и скребет стены — будет вьюга.

Луна ночью покраснела — жди ветра.

Круг вокруг солнца или месяца — жди продолжительных метелей.

3. Перед вами названия ветров пустыни, жарких, ядовитых, убивающих все живое: самум, самсунг, сирокко, теббад. Какое из приведенных слов не является названием ветра? (Самсунг).

4. Вокруг какой параллели чаще всего возникают ураганные ветры? (Вокруг экватора).

Игра «Огонь — друг и враг человека»

Цели: закрепление знаний учащихся по правилам пожарной безопасности, развитие у них умения анализировать различные ситуации.

Оснащение игры: медицинская аптечка, огнетушитель, плакаты по пожарной безопасности, альбомные листы, цветные карандаши или фломастеры.

Ход игры.

1. Вступительное слово учителя.

Перед началом игры учитель (ведущий) обращается к участникам со словами: «Миллионы лет назад люди научились добывать огонь. На протяжении всей истории он был спутником человека, верно служил ему. Огонь с нами и в праздники, и в будни, он согревает и кормит нас. В руках человека при условии соблюдения правил пожарной безопасности он послушен. Но если ему дать волю, то добро превращается в зло. По причине неосторожного обращения с огнем исчезли в языках пламени тысячи городов, бесценные творения культуры, несметные сокровища, созданные людьми. Пожар, как правило, не случайность, а результат легкомыслия и беспечности человека. На сегодняшней игре мы еще раз вспомним основные правила пожарной безопасности, повторим основные способы тушения пожаров».

Все участники игры делятся на 3–4 команды, за каждый правильный ответ команда получает 2 балла.

2. Игра.

2.1. «Без отгадки не загадка».

1) Участники отгадывают загадки, содержание которых связано с тематикой игры: 1. Красная корова всю солому поела. (*Огонь.*)

2) От огня происхожу, от огня и умираю. (*Уголь.*)

3) Маленькая, удаленькая, а большую беду принесла. (*Искра.*)

4) В маленьком амбаре лежит пожар на пожаре. (*Спичечный коробок и спички.*)

5) Красный бык стоит, дрожит, черный — на небо бежит. (*Огонь и дым.*)

6) Черный дым валит в окно — очень страшное оно, от неправильного действия случается это бедствие. (*Пожар.*)

7) С огнем бороться мы должны, с водой мы напарники, мы очень людям всем нужны. Так кто же мы? (*Пожарники.*)

8) Чтобы не было огня, не играйте вы в меня. Я огня сестричка, маленькая. (*Спичка.*)

9) На полу ковер зажег, выпав на пол. (*Уголек.*)

2.2. «Трое из Простоквашино».

Учащимся предлагается инсценировка по мотивам известного мультфильма «Трое из Простоквашино», которую демонстрируют заранее подготовленные учащиеся старших классов (если такой возможности нет, то фраг-

мент зачитывает вслух ведущий). Герои сюжета нарушают правило безопасности при обращении с электроприборами и печным отоплением. Каждая группа игроков должна выявить и назвать наибольшее количество нарушений, которые могут привести к возникновению пожара.

Возле окна за столом сидят кот Матроскин и Галчонок. Матроскин читает газету. Из приоткрытой печки слышно потрескивание дров. Стук в дверь.

Галчонок. Кто там? Стук повторяется.

Галчонок. Кто там?

Дверь открывается, входит почтальон Печкин, держа в руках коробку.

Печкин. Это я, почтальон Печкин. Принес посылку от вашего мальчика.

Матроскин вскакивает.

Матроскин. Ура! Это же дядя Федор прислал нам электрическое солнце! Вот здорово! Проходите, дядя Печкин. Чай будете пить? У нас уже вот-вот закипит электросамовар.

Печкин. Я бы с удовольствием, да некогда мне. Дел много. Вы вот тут распишитесь, а я дальше побегу.

Печкин протягивает квитанцию, кот расписывается.

Печкин. Ну, всего хорошего, до свидания.

Матроскин с Галчонок. Спасибо, до свидания, дядя Печкин.

Почтальон уходит, Матроскин открывает коробку и достает электрообогреватель. Не прочитав инструкцию, включает прибор в сеть и устанавливает рядом с открытым скатертью столом. Садится за стол и продолжает читать газету. Галчонок поднимает крышку самовара и клювом определяет температуру воды.

Матроскин. Мр-р-р-мяу, приятно! Тепло, как в Африке! А то жди, когда наша старая печка истопится.

Слышится мычание коровы. Матроскин вскакивает, бросает газету рядом с обогревателем.

Матроскин. Так ведь это же моя корова! Я же забыл ее подоить!

Матроскин убегает, по дороге пролив на пол ведро с водой. Галчонок улетает вместе с ним. Появляется пес Шарик.

Шарик. Гав, гав! Вот это погода... Стужа. Грязь. Весь день на охоте пробежал, замерз как собака! Все лапы насквозь промочил. Хвост хоть выжимай. А это что?

Смотрит на электрообогреватель.

Это, наверное, дядя Федор прислал нам электрическое солнце. Отлично! Теперь есть хоть где носки посушить, лапы погреть.

Достает мокрые носки, выжимает их над электрообогревателем, вешает их на электроприбор, трогает прибор мокрыми руками, греется.

Ой, как хорошо! Все-таки до чего же дошел прогресс... Ни дров тебе, ни угля... На улице грязь, стужа, а у нас тепло, прямо как в Африке. Да, а где же Матроскин с Галчонок? Пойду их поищу.

Шарик уходит.

2.3. «Немного творчества».

Командам необходимо выполнить рисунок на противопожарную тематику (время выполнения — 5 минут).

2.4. «Есть проблема».

Участникам игры предлагаются ситуации, в которых нарушены правила пожарной безопасности. После предварительного обсуждения учащиеся дают оценку поступкам героев, прогнозируют возможное развитие событий.

2. Десятилетний Вася шел к маме на работу. Возле сарая одного из домов увидел бочку. Приоткрыв крышку, Вася обнаружил, что бочка полна какой-то жидкости. Достав из кармана спички, зажег одну и бросил ее в бочку.

3. Шестилетний Павел, оставшись дома один, решил поиграть в кладовой. Туда он отправился, взяв на кухне коробку спичек. Он стал зажигать спички и бросать их в коробку с игрушками.

4. После уборки территории школы ребята решили сжечь в костре мусор (листья, ветки, осколки шифера и пр.). Коля и Толя стали зажигать спички, а Сережа начал раздувать пламя.

5. Оля сидела дома и смотрела телевизор. За ней зашла ее подруга Света и позвала гулять во двор. Пока Оля собиралась, Света рассказывала ей последние новости. Забыв про телевизор, девочки побежали гулять.

2.5. «Маленькие Айболиты».

Участники демонстрируют навыки в оказании первой медицинской помощи пострадавшему при пожаре. У «пострадавшего» могут быть: ожог руки, открытый перелом руки, отравление угарным газом, сильное кровотечение и другие травмы.

В заключение подводятся итоги, объявляется победитель игры, еще раз акцентируется внимание учащихся на необходимости соблюдения правил пожарной безопасности.

Игра-викторина «Правила движения детям надо знать»

Цели: систематизация и контроль знаний учащихся по правилам дорожного движения, развитие у школьников познавательных процессов.

Оснащение игры: эмблемы команд, раздаточный материал (конверты с дорожными знаками, карточки-задания), магнитофон, видеомагнитофон, телевизор.

Викторина может проводиться как в урочное, так и во внеурочное время. Класс делится на 3–4 команды (в зависимости от числа учащихся). Игровое занятие организует и проводит учитель. Перед началом викторины он проводит жеребьевку и выдает каждой команде эмблему. После этого ведущий акцентирует внимание учащихся на важности знания и выполнения правил дорожного движения. Примерный текст его выступления: «С каждым годом растет число дорожно-транспортных происшествий, происходящих как в городах, так и в сельской местности. Во многих таких происшествиях виновниками являются дети, плохо знающие или не знающие вовсе правил дорожного движения. Сегодня мы посмотрим, как вы знаете

правила дорожного движения и умеете ли вы применять полученные знания в конкретных ситуациях на дороге».

Ход игры:

Конкурс «Знаете ли вы?»

Право ответа предоставляется той команде, чей капитан первым поднял эмблему. За каждый правильный ответ команда получает 2 балла, за неполный ответ — 1 балл. Если команда отвечает неправильно, то право ответа переходит к той команде, которая второй подняла эмблему.

Вопросы:

1. Что такое тротуар? (*Дорога для движения пешеходов.*)

2. Что такое зебра? (*Разметка дороги, обозначающая пешеходный переход.*)

3. Кого называют пешеходом? (*Человека вне транспорта, находящегося на дороге, но не работающего на ней.*)

4. Как правильно обходить трамвай? (*Спереди.*)

5. Как правильно обходить автобус и троллейбус? (*Сзади.*)

6. Кого называют водителем? (*Человека, управляющего каким-либо транспортным средством.*)

7. Где следует ходить пешеходам? (*По тротуарам, придерживаясь правой стороны.*)

8. Где можно играть детям на улице? (*В специально отведенных для игр местах.*)

9. С какого возраста разрешается езда на велосипеде по дорогам? (*С 14 лет.*)

10. В каком возрасте можно получить удостоверение на право управления мотоциклом? (*В 16 лет.*)

11. Что обязательно должны делать люди, сидящие на передних сиденьях автомобиля? (*Присегиваться ремнями безопасности.*)

12. По какому краю дороги должны идти пешеходы в тех местах, где нет тротуара? (*По левому, навстречу движущемуся транспорту.*)

13. Что такое железнодорожный переезд? (*Место пересечения железной дороги с автомобильной.*)

14. Можно ли детям садиться на переднее сиденье легкового автомобиля? (*Можно при достижении 12 лет.*)

15. В каком возрасте можно получить удостоверение на управление автомобилем? (*В 18 лет.*)

Конкурс «Узнай знак».

Командам предлагаются конверты с дорожными знаками, которые они должны правильно назвать и объяснить их значение. За каждый правильный ответ команда получает 1 балл, за дополнение ответа соперников — 2 балла.

Конверт № 1:

- движение на велосипедах запрещено;
- пешеходный переход;
- въезд запрещен;
- железнодорожный переезд со шлагбаумом;
- место стоянки.

Конверт № 2:

- ремонтные работы;
- велосипедная дорожка;

- пешеходное движение запрещено;
- подземный пешеходный переход;
- место остановки трамвая. Конверт № 3:
- дети;
- пешеходная дорожка;
- движение запрещено;
- место остановки автобуса и (или) троллейбуса;
- уступите дорогу. Конверт № 4:
- надземный пешеходный переход;
- пункт первой медицинской помощи;
- учебное транспортное средство;
- жилая зона;
- остановка запрещена.

Конкурс капитанов «Светофор».

Капитаны команд отвечают на вопросы о назначении и сигналах светофоров, способах перехода проезжей части. Если капитан затрудняется ответить на вопрос ведущего, то ему помогает команда. За самостоятельный ответ капитана команда получает 5 баллов, за ответ с помощью команды — 3 балла.

Вопросы:

1. Какие специальные светофоры вы знаете? (*Железнодорожный, двухцветный (красный и зеленый), пешеходные светофоры, светофоры для велосипедистов, светофоры с указанием направления движения.*)

2. Как должен поступить пешеход, если он не успел закончить переход на разрешающий сигнал светофора? (*Дойти до середины проезжей части и оставаться там, продолжить движение только тогда, когда загорится зеленый сигнал светофора.*)

3. Почему опасно пересекать улицу бегом? (*Бегущему человеку труднее наблюдать за происходящим. Он может не заметить едущее транспортное средство.*)

Конкурс «Новый знак».

Командам необходимо изобразить на альбомном листе рисунок нового знака, которого, по их мнению, не хватает на дорогах их города или поселка (время на выполнение — 5 минут).

Конкурс «Дорожная ситуация».

Командам предлагаются карточки с ситуациями, которые наиболее часто встречаются на дорогах. После

трехминутной подготовки учащиеся должны представить план своих действий, исходя из конкретной ситуации. Конкурс оценивается по пятибалльной системе. Ситуации:

1. Вы ехали на заднем сиденье легкового автомобиля. После остановки автомобиля на проезжей части вам необходимо выйти из салона. Как вы поступите?

2. Вы стоите на остановке и ждете автобус. Автобус задерживается, а количество пассажиров на остановке все увеличивается. И вот автобус подъезжает. Как вы поступите в этом случае?

3. При движении в автобусе неожиданно начался пожар. Что вы предпримете?

4. Катаясь на велосипеде, вы подъехали к автомобильной дороге. Вам необходимо перебраться на другую сторону дороги. Как вы это сделаете?

На последнем этапе игры подводятся итоги, разбираются вопросы, вызвавшие у обучающихся наибольшие трудности. При равном количестве баллов можно предложить участникам игры перечислить основные правила поведения пассажиров. Победителем объявляется команда, которая лучше выполнит это задание. Завершить мероприятие можно демонстрацией учебного фильма по тематике «Безопасность дорожного движения».

В заключение необходимо отметить, что использование игровых занятий в курсе «Основы безопасности жизнедеятельности» способствует формированию у школьников культуры безопасного поведения, помогает им получить новые знания, лучше овладеть необходимыми в жизни навыками и умениями, повышает их интерес к изучению предмета. Потребность в играх объясняется возрастными особенностями детей и подростков, их стремлением к активной практической деятельности, познанию окружающего мира, желанием решать разного рода проблемы и участвовать в жизни взрослых. В специально организованной игре применяется и обогащается накопленный учащимися жизненный опыт, развиваются их активность и самостоятельность. Играя, школьники моделируют опасные и экстремальные ситуации, учатся проектировать свои действия в них, развивая умения безопасной жизнедеятельности.

Литература:

1. Постановление Правительства Российской Федерации от 23 мая 2015 г. № 497 «О Федеральной целевой программе развития образования на 2016–2020 годы».
2. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования».
3. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / [А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др.]; под ред. А. Г. Асмолова. — М.: Просвещение, 2011. — 159 с.
4. Словарь-справочник по педагогике / Авт. — сост. В. А. Мижериков; под общ. ред. П. И. Пидкасистого. — М.: Т. Ц. Сфера, 2004. — 448 с.
5. Черемисов Н. С., Гребенникова Е. В. Психолого-педагогические аспекты повышения эффективности обучения основам безопасности жизнедеятельности. Учебное пособие. — СПб: УМЦ ГОЧС и ПБ, 2009. — 74 с.

Инновационные методы обучения на занятиях по изобразительному искусству

Султанов Хайтбой Эралиевич, доцент, старший преподаватель;

Анкабаев Рахим Тургунович, преподаватель;

Хасанова Нигорахон Сайдахматовна, студент,

Чориева Нилуфар Шайдиловна, студент

Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами (Узбекистан)

В этой статье рассматриваются некоторые особенности использования инновационных технологий в процессе обучения изобразительному искусству как средство повышения эффективности овладения учащимися знаний и умений в изобразительном искусстве.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, образовательные технологии, глобальные проблемы, интерактивность, педагогическая инновация, дифференцированное обучение, модульное обучение, мультимедиа, творческие способности, мотивация

Среди основных направлений инновационных преобразований узбекского образования сегодня находится и научно-исследовательская деятельность обучающихся. Потребность формирования у обучающихся навыков исследовательской деятельности трудно переоценить.

Данная модель позволяет использовать новые технологии в учебном процессе, базируясь на традиционных методах, делая процесс обучения более продуктивным, повышая эффективность полученных знаний.

Использование информационно-коммуникационных технологий становится неотъемлемой составляющей части в уроках практически всех видов предметов в школьном образовании.

Развитие науки и техники, широкое проникновение инновационных технологий в новые области научной и практической деятельности предъявляют к школьному образованию новые требования. В настоящее время важно не просто дать ученику определенную сумму знаний, необходимых для решения прикладных задач, но и помочь учащимся воспринять принципы математического мышления, обеспечивающие возможности осознанного их применения к изучению реальных явлений. На первый план выходят новые методические и организационные модели учебного взаимодействия учащихся с информационными технологиями.

Цель учителя — научить школьников учиться, применяя новые педагогические и информационные технологии. А как показывает практика, новые образовательные технологии могут быть освоены только в действии [2].

На современном этапе развития школьного образования проблема подготовки выпускников, хорошо владеющих компьютерными технологиями, приобретает особо важное значение в связи с высокими темпами развития и совершенствования науки и техники, потребностью общества в людях, способных быстро ориентироваться в обстановке, способных мыслить самостоятельно и свободных от стереотипов. Применение этих технологий в обучении изобразительному искусству объясняется также необходимостью решения проблемы поиска путей и средств активизации познавательного интереса учащихся, развития их творческих способностей, сти-

муляции умственной деятельности [1]. Между учителем и учеником складываются «субъект-субъективные» отношения. Учитель часто выступает в роли помощника, консультанта, поощряющего оригинальные находки, стимулирующего активность, инициативу и самостоятельность.

Коренные изменения в нашем обществе создали реальные предпосылки для обновления всей системы образования, что находит свое отражение в разработке и введении элементов нового содержания, новых образовательных технологий, в обращении к мировому педагогическому опыту. В связи с этим выдвигаются повышенные требования к уровню творческих способностей личности, умеющей самостоятельно решать разнообразные задачи, встающие в процессе профессиональной деятельности и подготовки к ней. Проникновение современных технологий в образовательную практику, в том числе и на уроки изобразительного искусства, открывает новые возможности. Социальные процессы, происходящие в обществе на каждом этапе исторического развития, не могут происходить без участия людей, умеющих образно мыслить и творчески относиться к делу. Необходимость проявления творчества, поиск нестандартных путей решения задач в любой сфере деятельности — требование не только сегодняшнего дня, но и будущего. Главная цель, которая раньше определялась как формирование основ всесторонне и гармонично развитой личности, воспитание людей, владеющих основами наук, сейчас видится в том, чтобы сделать акцент на воспитании личности активной, творческой, осознающей глобальные проблемы человечества, готовой посылно участвовать в их решении. Проблема целенаправленной подготовки к творческой деятельности учащихся сложна и многогранна. Это обусловлено тем, что творческая деятельность связана со многими сторонами учебного процесса, выступая одновременно как цель — в плане формирования личности, и как результат, обусловленный определенным способом организации учебной деятельности учащихся, а также как средство повышения эффективности процесса обучения. Компьютерные и интернет-технологии дополняют диапазон используемых традиционных средств и методов педагогической работы.

При обновлении содержания образования и освоении новых форм организации учебно-воспитательного процесса качественно меняется и роль учителя как участника иной педагогической реальности: не транслятор знаний, а организатор, руководитель и соучастник учебного процесса, построенного как диалог учащегося с познаваемой действительностью [1. с. 4].

Интерактивность (от англ. interact — взаимодействовать) означает способность взаимодействовать или находиться в режиме диалога. Следовательно, интерактивное обучение — это, прежде всего, диалоговое обучение [5]. Диалог возможен и при традиционных методах обучения, но лишь как взаимодействие «учитель — ученик» или «учитель — группа учащихся (аудитория)». При интерактивном обучении в дополнение к этому диалог строится как взаимодействие «ученик — ученик» (работа в парах), «ученик — группа учащихся» (работа в группах), «ученик — аудитория» или «группа учащихся — аудитория» (презентация работы в группах), «ученик — компьютер», «ученик — художественное произведение» и т.д. [4]. Интерактивные технологии по В. В. Гузееву — это вид информационного обмена учащихся с окружающей информационной средой [3].

Современные компьютерные программы интерактивны, предполагая взаимодействия с пользователем, предоставляя ему возможность выбирать способы организации информационных потоков, дозировать поступающую информацию, помогая в её обработке.

Современный ребенок живет в мире технологичных символов и знаков, в мире электронной культуры. В детской среде влияние цифровых и информационных технологий на современном этапе особенно заметно. Это происходит потому, что с помощью компьютера высокая потребность детей в общении находит реализацию. Компьютерные игры имитируют общение и создают ситуацию успеха. Общение с помощью мобильных телефонов и интернета позволяет детям формировать и поддерживать групповую целостность с ее ролевой структурой при отсутствии личных встреч. Дети легко усваивают пользовательские навыки работы с персональным компьютером, зачастую воспринимая его как увлекательную игрушку, и будут заинтересованы открывающимися перед ними изобразительными возможностями.

Научить ребенка, с самого раннего возраста попадающего в «цифровую среду», ориентироваться в ней, приобретать навыки «чтения», переработки и анализа информации, получаемой из разных источников, критически осмысливать ее и есть одна из важнейших задач современной школы.

Изобразительное искусство — сложный предмет, который содержит в себе знания о композиции, пропорциях, перспективе. Задача современной школы — формировать способность действовать и быть успешным в условиях динамично развивающегося современного общества. Поэтому, стоит задуматься, как сделать процесс обучения более результативным.

Главная проблема школы — это переход от информативного метода обучения к активной творческой деятельности всего педагогического сообщества, т.е. педагогического коллектива, учащихся и родителей [7]. Педагогическая инновация — намеренное качественное или количественное изменение педагогической практики повышение качества обучения. Очевидно, что невозможно решать педагогические проблемы устаревшими методами. Для решения этих задач в современной школе применяют многочисленные инновационные технологии: метод проектов, обучение в сотрудничестве, дифференцированное обучение, «портфолио ученика», модульное обучение и т.д., а также применение этих инноваций трудно представить без технологии мультимедиа. Появляется возможность совмещать теоретический и демонстрационный материал (фильмы, видеоролики, музыка, презентации к урокам). Так как уроки ИЗО построены на зрительном ряде, использование возможностей мультимедийного оборудования облегчает подготовку учителя к уроку, где используется часто наглядность. Погрузиться в мир искусства, побывать в роли художника, дизайнера, архитектора, не требуя при этом материалов, которые детям порой не доступны.

Интерактивные формы обучения строятся на взаимной связи между учениками и преподавателем. Внедрение ИКТ оптимизирует образовательный процесс, видоизменяет традиционные формы подачи информации, обеспечивает лёгкость и удобство. Оцифрованные фото и видеоматериалы создают базу для разработки презентаций для уроков. Компьютерные образовательные программы в игровой форме предлагают виртуальное посещение музеев, картинных галерей, дают возможность проникнуть в тонкости творчества живописцев, архитекторов, скульпторов. Ресурсы Интернета позволяют «оказаться» в самых интересных местах на планете и найти ответы на различные интересующие их вопросы. Уже нельзя представить современное обучение и воспитание учащихся без применения ИКТ. Известно, что компьютер обладает достаточно широкими возможностями для создания благоприятных условий работы учителя. А также, применяемые информационные технологии достаточно эффективны, так как умело сочетаются с соответствующими педагогическими технологиями, позволяя от авторитарной школы перейти к педагогике сотрудничества, когда учитель и ученик, находясь в равном отношении к информационным ресурсам, становятся партнерами при ведущей роли педагога. Данные формы позволяют быстро оценить действия, результаты и их последствия, а также получить полную информацию о необходимости внесения дополнений и изменений в методическое обеспечение учебного процесса. Н. А. Волгина отмечает, что интерактивное обучение строится на обратной связи и реализуется на основе фиксации положительного опыта или рекомендаций изменений в позитивном конструктивном плане с помощью кумулятивной промежуточной оценки результатов обучения, придавая интерактивному обучению черты программированного обучения. [2]

Информационные технологии дают учителю возможность эмоционально и образно подать материал, а также установить отношения взаимопонимания, дают дополнительный импульс для развития школьного образования. Они помогают увеличить учебные ресурсы, предоставляют учащимся возможность обучения на более высоком уровне.

В процессе изучения темы или раздела ученики выполняют творческие задания на компьютере в виде слайдовой презентации, что предоставляет им возможность экспериментировать, с различными вариантами изображения, синтезировать разнообразные виды виртуальной информации.

Одна из задач художественного образования — разностороннее развитие личности, ее творческих способностей, навыков самообразования, создания условий для ее самореализации. Применение компьютерной технологии в преподавании изобразительного искусства раскрывает практическую значимость изучаемого материала, давая возможность детям проявить оригинальность, фантазию и творческие способности. [6]

Использование информационных технологий помогает учителю повышать мотивацию обучения детей предметам изобразительного искусства и приводит к целому ряду положительных следствий: обогащению школьников знаниями в их образно-понятийной целостности и эмоциональной окрашенности, облегчению процесса усвоения

материала, возбуждению живого интереса к предмету познания и расширению общего кругозора детей.

Ещё главная особенность интерактивных технологий заключается в том, что они основаны на прямом взаимодействии учащихся с учебным окружением. Применение интерактивных технологий позволяет ученику наиболее глубоко использовать широкие возможности методов изобразительного искусства. Особые возможности интеракции в обучении изобразительному искусству заключаются в организации общения с как классическим искусством, так и с тенденциями современной арт-эстетики.

Таким образом, эффективность использования в образовательном процессе современных информационно-коммуникационных технологий, включая постоянное совершенствование знаний, навыков и умений учителей изобразительного искусства в области средств получения, переработки, применения и передачи учебной, творческой и иной информации с использованием компьютеров, Интернета и других технических средств является одним из важных факторов повышения эффективности деятельности преподавателей изобразительного искусства. Результаты проведенного педагогического исследования позволяют сделать вывод о том, что применение данного метода положительно влияют на развитие познавательной активности учащихся и эффективности усвоения изучаемого материала.

Литература:

1. Бордовская Н. В., Бродская Н. В., Дандарова И. М. и др. Современные образовательные технологии: учеб. пособие / Под ред. Н. В. Бордовской. — 2-е изд., стер. — М.: КноРус, 2011. — 432 с.
2. Волгина Н. А., Одегова Ю. Г. Организация формы и методы проведения учебных занятий и самостоятельной работы: М.: Рос. экон. акад., 2004. — 88 с.
3. Гузев В. В. Основы образовательной технологии: дидактический инструментарий. — М.: Сентябрь, 2006. — 192 с.
4. Емелина М. В. Интерактивное обучение в системе методической работы школы. — : <http://festival.1september.ru/articles/313034/>.
5. Суворова Н. Интерактивное обучение: новые подходы // Учитель. — 2000. — № 1. — С. 25–27.
6. Султанов Х. Э., Пак В., Кукиев Б. Использование новых информационных коммуникативных технологий на уроках изобразительного искусства «Молодой ученый». № 4 (108). Февраль, 2016. 832–833 с.
7. Хотулева М. А. Русанова Е. А. Переход от информативного метода обучения к активной творческой деятельности всего педагогического сообщества Балакина Н. М. Вестник науки и образования. № 1(13). 2016.

Проектная деятельность на уроках истории

Хоруженко Елена Григорьевна, заслуженный учитель РФ, учитель истории
МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 40 имени Катасонова С.А.» г. Кемерово

Главное стратегическое направление развития системы школьного образования основывается на личностно-ориентированном подходе к обучению. Из всего многообразия педагогических технологий, претендующих на реализацию такого подхода, наиболее актуальным считается метод проектов. Организация проектной деятельности учащихся способствует развитию творческого потенциала, проведению самостоятельных исследований,

развитию работать в команде и отвечать за результаты коллективного труда, формирует привычку к анализу потребительских и технологических ситуаций. Образовательный проект рассматривается как совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность учащихся, имеющая общую цель, согласованные методы, способы деятельности и направленная на достижение общего результата. Накоплен большой опыт организации

проектной деятельности при изучении всех школьных предметов. В соответствии с доминирующим видом деятельности учащихся, выделяют **пять типов проектов**:

- исследовательские (подчинены логике исследования и имеют структуру научного исследования);
- творческие (нацелены на результат в жанрах художественного творчества),
- приключенческие (игровые) (имитируют социальные или деловые отношения),
- информационные (направлены на изучение какого-либо явления, его свойств, функций, анализ и обобщение информации),
- практико-ориентированные (предполагают подготовку общественно значимых результатов проекта: закона, письма к администрации города, района, словаря, анкеты для социологического опроса и т.д.).

Изучение теоретических обобщений и практического опыта организации проектной деятельности на уроках истории, а также собственный практический опыт позволяют сделать вывод о его значимости, востребованности и результативности. Поэтому задачей школьного образования становится не только передача определенных знаний, но и обучение учащихся способам самостоятельного овладения ими. Важным является освоение школьниками умения извлекать новую информацию из разнообразных источников, оперировать ею, выводить общие закономерности. Создание проектов предоставляет учащимся максимальные возможности для самостоятельного изыскания и присвоения информации, для стимулирования навыков самостоятельного оперирования полученным материалом. Его осуществление происходит поэтапно: движение идет от замысла к результату, а завершение проекта, обсуждение итогов работы, возможность продемонстрировать его другим людям дает ребенку чувство осмысленности и оправданности усилий. Учитель, планируя проведение подобной работы, должен четко осознавать, для чего она необходима, каких целей он хотел бы достичь, определить для себя все этапы предстоящей деятельности. Обычно в работе над проектом выделяют **шесть стадий**: подготовка (формулирование темы и целей проекта); планирование (определение источников информации, формы отчета, распределение обязанностей в группе и т.п.); исследование (сбор информации, решение промежуточных задач); оформление результатов и выводов; представление или отчет; оценка результатов и процесса.

Использование этого метода в основной школе имеет свою специфику. Это время обучения детей основам проектирования. Поэтому первые этапы подготовки и планирования учащиеся осуществляют совместно с учителем. На основе предложенного материала учитель с детьми формулирует тему, цели проекта, основные направления деятельности, формы представления отчета, определяется состав групп, распределяются обязанности между её членами, планируется ход дальнейшей реализации проекта. Последующая работа выполняется ребятами самостоятельно, а отчет о проделанной работе представля-

ется на уроке. Использование метода проекта возможно как при закреплении ранее изученного материала, так и в ходе его освоения. В последнем случае защита проектов органически вплетается в структуру урока, давая ребятам возможность активно участвовать в овладении новыми знаниями. Проектные работы требуют предварительной подготовки, поэтому задание определяется заранее (обычно за 1–2 недели до запланированного урока).

Например, при изучении темы «Великие географические открытия» (7 класс) совместно с учащимися были разработаны следующая цель и задания:

Цель:

- определить те причины, которые побудили людей отправиться в далекие путешествия,
- как изменились представления средневекового человека об окружающем мире,
- попытаться оценить географические открытия и завоевания с разных точек зрения: европейцев и индейцев, современников событий и с позиций современного нам человека.

Направления работы над проектом:

- отразить причины путешествия в виде письма к купцу, банкиру или правительству с просьбой о финансировании экспедиции с обоснованием её необходимости.

Работа может быть выполнена и в форме записи в личном дневнике. Важное условие: все должно быть написано от первого лица:

составление бортового вахтенного журнала; создание карты — маршрута путешествия; описание от первого лица впечатлений о путешествии и его результатах (от имени путешественника, завоевателя или коренного жителя, открытых европейцами земель, от лица современного ученого, нашедшего личный дневник путешественника или бортовой журнал).

Постановка задачи выполнения работы от первого лица преследовало цель стимулирования творческих способностей учащихся, получения детьми возможности пропустить получаемые знания через свой внутренний мир, определение личностных смыслов в овладении новыми знаниями. К тому же каждое направление проекта имело разную степень сложности, что давало возможность дифференцировать их. Разработанные задания распределялись среди членов группы самостоятельно. В зависимости от поставленных целей состав групп может определяться либо учителем, либо они формируются по желанию ребят. Каждая группа должна была создать проектную работу об одном из мореплавателей (Ф. Магеллан, Васко да Гама, Х. Колумб, Бартоломеу Диаш), или конкистадорах (Ф. Писарро, Э. Кортес).

Важным является и тот момент, как включить защиту проектов в структуру урока. В данном случае урок был построен следующим образом:

1. Объявление темы и определение совместно с детьми целей предстоящей работы на уроке;
2. Определение порядка представления проектов (причины — ход события — результаты);
3. Представление первой части проектов — причин каждого из путешествий.

Задание учащимся: определить и сформулировать причины Великих географических открытий, записать их в тетрадь. Проверка выполнения задания, обобщение и уточнение.

Вопрос учащимся: какие, по-вашему мнению, технические изобретения сделали возможными подобные путешествия? Сообщение, подготовленное одним из учащихся по этой теме (об особенностях каравелл и об астролябии). Представление бортовых вахтенных журналов (рассказ сопровождается работой с картой) и впечатлений от путешествия и его результатах. Каковы, по-вашему мнению, результаты Великих географических открытий? Обобщение и уточнение ответов (запись в тетрадь). Подведение итогов урока.

Постановка дополнительных вопросов для учащихся, не задействованных в представлении проектных работ, позволяет включить их в активную работу на уроке, стимулирует их познавательную деятельность, учит внимательно слушать выступающих, делать выводы. Таким образом, подобная организация работы детей позволяет избежать поверхностности при использовании метода проектирования. Этот метод можно применять и без предварительной подготовки, организовав групповую работу учащихся на уроке.

Так, при изучении темы «Реформация в Европе» (7 класс) группам можно дать следующие задания:

— подготовить выступления от имени католического священника, представителя лютеранской церкви или народной реформации с защитой своих идей.

Здесь уже дети либо самостоятельно, либо совместно с учителем должны сформулировать цель, гипотезу, методы реализации проекта. Затем можно организовать дискуссию между представителями различных религиозных учений. Это позволяет ребятам глубже осмыслить причины кризиса католической церкви, вникнуть в суть идей реформационных течений.

В ходе работы на уроке учитель может оказать детям помощь в случае затруднений. Такая организация урока позволит учителю создать условия для развития у школьников навыка работы с учебником, для осмысленного, а не механического запоминания изучаемого материала.

Широкие возможности для проектной деятельности у учащихся старших классов. Так учебник «История России XX — начало XXI века» (отв. ред. Н.В. Загладин) освещает альтернативные точки, истории нашего государства. Например, что было бы, если П. Столыпин успешно

провел свою реформу. Генеральным секретарем ЦК на XVII съезде ВКП(б) избрали С.М. Кирова. Лидером государства после смерти И.В. Сталина стал Л.П. Берия и т.д. Такие ученические проекты, относятся к прогностике или ретроальтернативистике. Ретроальтернативистика — это «построение альтернативных сценариев развития реальных событий в прошлом». Этот метод вполне понятен современным учащимся, он органично вписывается в их образ жизни (во много уже зависящий от компьютерных технологий) поскольку представляют собой фактически виртуальную модель развития, один из возможных уровней. Но при этом необходимо руководствоваться определенными критериями. Можно выделить четыре критерия: критерий реальности, критерий логичности, критерий сопоставимости и критерий оптимальности. Приведенные примеры показывают, что многие вопросы, изучаемые в курсе истории, можно превратить в проектные задания. Однако проекты, которые требуют больших затрат времени на подготовку, целесообразно использовать 2–3 раза в год.

В результате они становятся одним из методов повышения учебной мотивации учащихся в процессе изучения истории. Проектная деятельность наглядно демонстрирует возможности моно- и полипредметного, индивидуального и группового образовательных маршрутов проекта. Существенными особенностями этого метода являются субъективность школьника, диалогичность, креативность, контекстность, технологичность и самостоятельность учащихся, возникающие в процессе реализации метода проектов.

Организация обучения на уроках истории по методу проектов создает оптимальные условия превращения учащихся в «субъектов» деятельности. Каждый школьник становится равноправным членом творческого коллектива, работа в котором способствует развитию социальных ролей, воспитывает обязательность и ответственность при выполнении заданий в намеченные сроки, взаимопомощь в работе. В проектную деятельность вовлечены чувства, отношения, мысли и действия школьников.

Подводя итог о применению метода проекта на уроках истории, можно отметить, что он позволяет формировать и развивать умения и навыки, которые принято называть общенаучными, универсальными и те, которые необходимы для формирования базовых компетенций учащихся.

Литература:

1. Ксензова, Г. Ю. Перспективные школьные технологии [Текст] / Г. Ю. Ксензова. — М.: Педагогическое общество России, 2000. — 112 с.
2. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии [Текст] / Г. К. Селевко. — М.: Народное образование, 1998. — 423 с.
3. Ступницкая, М. А. Новые педагогические технологии: учимся работать над проектами [Текст] Рекомендации для учащихся, учителей и родителей / М. А. Ступницкая. — Ярославль: Академия развития, 2008. — 256 с.
4. Учебное проектирование и исследовательская деятельность учащихся в условиях профильного обучения [Текст] // Профильная школа. — 2006. — № 5. — С. 21–29.

ВНЕШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Занятия в творческом объединении «Русская мозаика» как средство приобщения детей к музыкальному фольклору

Маркеева Александра Николаевна, педагог дополнительного образования
МБУДО «Центр дополнительного образования» «Созвездие» (г. Балашов Саратовская обл.)

Важнейшей задачей образования в нашей стране является всестороннее развитие молодого поколения. Сейчас, когда широко развита электроника и техника, когда интернет глубоко укоренился в человеческом сознании, молодое поколение, школьники всё больше отдаляются от искусства и замыкаются на компьютерных развлечениях. Всё меньше можно найти ребят, увлечённых музыкой, желающих посещать творческие коллективы, коллективы художественной самодеятельности. Особую актуальность сейчас приобретает проблема тенденции к снижению художественно-творческого уровня в музыкально — эстетическом воспитании. В современном мире при общем затухании народных музыкально-исполнительских традиций России возрастает роль возрождения фольклорных ансамблей, где дети через мир искусства постигают богатство человеческого духа, учатся мыслить, искать, творить. Очень важно, чтобы каждому была привита любовь к музыке, чтобы каждый, независимо от того, станет он профессионалом или нет, научился передавать свои переживания, мысли языком музыки и понимать её.

Знание наследия необходимо каждому народу. Наше прошлое — это фундамент стабильной, полнокровной жизни в настоящем и залог развития в будущем. Мы обращаемся к народной педагогике не только потому, что это кладёшь мудрости, запасник педагогической мысли и нравственного здоровья, но и потому, что это наши истоки, и поэтому наша задача сегодня:

- помочь ребенку вспомнить свои национальные и родовые истоки;
- уважительно относиться к своим древним корням;
- чтить и уважать память предков;
- систематически и целенаправленно приобщать детей к истокам народной культуры.

Входя в мир народной музыки и инструментов, ребенок подсознательно ощутит в себе «зов предков». Характерные для русской народной культуры звуки, тембры, орнаменты, мелодии «пронизывают его насквозь». Ребенок осознает себя неотъемлемой частью своего общества, своей культуры. Доступность народных инструментов, привлекательность и легкость игры на них в ансамбле принесет детям радость, создаст предпосылки для дальнейших занятий музыкой, сформирует интерес

к познанию мира музыки в разных его проявлениях. Воспитание ребенка через приобщение к лучшим традициям русской народной музыкальной культуры, желание детей играть на народных инструментах и стремление более полно развивать у детей уже имеющиеся музыкальные способности побудили меня организовать ансамбль ложкарей «Русская мозаика».

Игра в ансамбле активно вовлекает ребят в творчество, оказывает воздействие на их внутренний мир, психологические установки, эмоционально-нравственную культуру. Ансамбль выступает как фактор, формирующий такие стороны поведения ребят, как добрые взаимоотношения с окружающими, культуру речевого общения, внешний облик, умение и желание разумно и интересно проводить свой досуг, следить за собой. Дети, посещающие коллектив, полюбили музыку, их жизнь стала более насыщенной, интересной, богатой впечатлениями. Занятия музыкой, коллективная деятельность на занятиях и концертах — всё это делает ребят лучше, красивее, они учатся держать себя в обществе, внимательно относиться к живущим рядом людям. Цель, которая ставится перед ансамблем, не столько научить играть на инструменте, вырастить будущую знаменитость, сколько создать такую среду, где бы ребенок развивался как личность, развивались его способности и дарования. Засеяв ум наших детей семенами мудрости и добродетелей, мы воспитываем, прежде всего, добрых и порядочных людей. Музыка делает жизнь ребят наполненной, осмысленной. Она вводит в мир прекрасного, учит жить по законам красоты, по-новому воспринимать действительность.

Простота инструментов, используемых в ансамбле ложкарей, допускает устную передачу «секретов игры на них», но нужно помнить, что для творческого развития детей нужны и теоретические знания. В фольклорно-инструментальном ансамбле теоретические знания включают определённые сведения о народной музыке: её истоках, особенностях, художественной ценности. Детям целесообразно также раскрыть понятия о такте, ритме, темпе, длительностях нот, так как все это будет способствовать более осознанному отношению детей к освоению различных видов деятельности, используемых в фольклорном коллективе.

В ансамбле ложкарей имеются все возможности для формирования творческой индивидуальности детей. Весь творческий процесс в фольклорном ансамбле, начиная с создания музыкальной пьесы, репетиционной работы над ней вплоть до ее концертного исполнения представляет для детей увлекательное, захватывающее действо, тем более что пьесы, исполняемые ансамблем ложкарей, насыщены ритмикой, быстрыми темпами, замысловатыми игровыми пируэтами. Это во многом напоминает увлекательную детскую игру. Поэтому данный вид самодеятельного творчества в силу его игрового начала психологически близок детям.

Игра активизирует внимание, память, воображение. Дети через игровые формы легко усваивают даже сложный материал. Это еще раз подчеркивает то, что игровые формы обучения, которые вполне применимы в ансамбле, могут

сыграть очень важную роль в развитии разносторонних способностей детей.

Музыкальные занятия, исполненные осознанным отношением детей ко всем видам музыкальной деятельности, позволяют детям глубже вникать в драматургию музыкальных пьес, более точно руководить своими действиями во время музыкального исполнения и развивать многие способности: чувство темпа, ритма, пластику, координацию движения, музыкально-слуховые представления, творческое воображение.

Безусловно, в процессе занятий в ансамбле ложкарей могут развиваться и другие способности, однако названные способности имеют наиболее важное значение для участников ансамбля, и в силу специфики этого коллектива могут получить и наибольшее развитие.

Литература:

1. Афанасьев С. Работа с детским самодеятельным оркестром русских народных инструментов. — М., 1990.
2. Пересада А. оркестры русских народных инструментов. — М., 1985.
3. Иванова В. Г. Дифирамб оркестру. // Оркестр. — М.: МГУКИ. — 2008. — № 4(13).

Педагогические условия организации физического воспитания дошкольников в учреждениях дополнительного образования

Новикова Татьяна Валерьевна, аспирант

Кузбасский региональный институт повышения квалификации и переподготовки работников образования (Кемеровская обл.)

Учреждения дополнительного образования физкультурно-спортивной направленности способствуют формированию здорового образа жизни у детей и молодежи, а также являются важным звеном в физическом воспитании подрастающего поколения.

В последнее время одной из актуальных проблем человечества стало плохое состояние здоровья населения, и в первую очередь детей. На заседаниях рабочих групп, Советов Министерств здравоохранения, Министерства спорта, Министерства образования приводятся статистические данные, свидетельствующие о низком уровне здоровья и физического развития подрастающего поколения. В отчетах звучит, что дети, поступая в школу, уже имеют недостатки в физическом развитии, а к концу 1 класса, в связи с интенсификацией процесса обучения, показатели здоровья у некоторых детей значительно снижается.

В связи с этим, необходимо особое внимание педагогов, медиков, тренеров на физическое воспитание детей именно дошкольного возраста.

Дошкольный возраст — это период овладения социальным пространством человеческих отношений через общение со взрослыми, а также через игровые и реальные отношения со сверстниками. Именно в дошкольном возрасте закладываются основы здоровья, физического развития, формируются двигательные навыки, создается

фундамент для воспитания физических качеств. Поэтому так важно заниматься физическим воспитанием детей именно с дошкольного возраста.

Мы понимаем, что во многих дошкольных образовательных учреждениях недостаточно условий (материально-технических, кадровых, финансовых и др.) для нормального развития двигательной активности детей. Но в тоже время всеми этими ресурсами обладают учреждения дополнительного образования физкультурно-спортивной направленности (ДЮСШ, СДЮСШОР). Каковы же эти условия организации физического воспитания дошкольников в учреждениях дополнительного образования.

Понятие «физическое воспитание» предполагает процесс решения определенных воспитательно-образовательных задач, который характеризуется всеми общими признаками педагогического процесса, в том числе организацией деятельности в соответствии с педагогическими принципами [2, с. 128]. Образование дошкольников в области физической культуры строится на определенных принципах, которые условно можно объединить в три группы (Г. Н. Пономарев, С. О. Филиппова):

1. Общие принципы образования и воспитания дошкольников в области физической культуры.
2. Принципы организации педагогического процесса

3. Принципы построения занятий физическими упражнениями с дошкольниками.

1. Общие принципы образования дошкольников в области физической культуры: *принцип гуманизации* образования дошкольников в области физической культуры. Реализация принципа гуманизации — это построение содержания, методов и форм занятий в учреждении дополнительного образования (УДО) в соответствии с наличным опытом и уровнем достижений детей, направленностью их личности, структурой их интересов. Вся работа по физической культуре строится на основе создания положительных эмоций от общения со сверстниками, физических упражнений (чувство «мышечной радости»), победы над своим неумением; понимания того, что он делает что-то очень важное для своего здоровья.

Принцип демократизации образования дошкольников в области физической культуры обеспечивает педагогу право свободного выбора средств, форм и методов работы с детьми. Однако такое право должно гарантировать адекватность избранных форм, методов и средств физическому состоянию детей и задачам образования дошкольников в области физической культуры.

Принцип гуманитаризации образования нацеливает педагогов и родителей на формирование у дошкольников в ходе двигательной деятельности понимания роли и места человека в мире движений; на приобщение их к ценностям физической культуры и создание условий для познания своих возможностей в мире движений; на поддержание чувства справедливости при оценке результатов соревнований.

Принцип развивающего характера обучения. В развивающем обучении педагогические воздействия опережают, стимулируют, направляют и ускоряют развитие наследственных данных личности дошкольника, он является полноценным субъектом деятельности.

2. Принципы организации педагогического процесса.

Принцип оздоровительной направленности. Педагоги и тренеры-преподаватели несут ответственность за жизнь и здоровье каждого ребенка. Они обязаны обеспечить рациональный общий и двигательный режим, создать оптимальные условия для игр и занятий детей. Педагоги должны так организовывать занятия физическими упражнениями, чтобы реализовать и профилактическую, и развивающую функции: во-первых, компенсировать недостаток двигательной активности детей, возникающий в условиях современной жизни; во-вторых, совершенствовать функциональные возможности организма детей, повышая его работоспособность и сопротивляемость неблагоприятным воздействиям.

Принцип социализации ребенка. Ребенок, как член общества, вне общества жить не может, основная его потребность — жить вместе с окружающими людьми. Поэтому процесс физического воспитания нужно строить так, чтобы дошкольник был постоянно вовлечен в групповую двигательную деятельность, в совместное решение двигательных задач, чтобы его двигательное поведение в про-

цессе занятий было составной частью системы двигательных действий всей группы.

Принцип всестороннего развития личности. При решении специфических задач образования дошкольников в области физической культуры решаются также задачи умственного, нравственного, эстетического, трудового воспитания. На любом занятии физическими упражнениями педагог должен стремиться активизировать мыслительную деятельность детей, создавать условия, в которых ребенок самостоятельно ищет наиболее рациональный способ поведения, упражняется в трудовых действиях, фиксирует внимание на красках, формах окружающей обстановки, эмоционально воспринимает музыку.

Принцип единства с семьей. Правильно воспитать здорового ребенка можно лишь тогда, когда соблюдаются единые требования со стороны педагогов и родителей в вопросах воспитания, оздоровления, распорядка дня, двигательной активности, гигиенических процедур, формирования культурно-гигиенических навыков, развития движений детей. Поэтому очень важно оказывать необходимую помощь родителям, привлекать их к участию в совместных физкультурных мероприятиях, повышать физкультурную грамотность родителей.

3. Принципами построения занятий физическими упражнениями с дошкольниками являются: принцип научности, принцип доступности, принцип постепенности, принцип систематичности, принцип сознательности и активности, принцип наглядности, принцип прочности, принцип индивидуализации обучения. [1, с. 29—37]

Отличительные особенности физического воспитания определяются, прежде всего, тем, что это процесс, направленный на формирование двигательных навыков и развитие физических качеств человека, совокупность которых в решающей мере определяет его физическую работоспособность. Физическое воспитание ставит своей целью всестороннее развитие личности, выработку ценностных ориентаций, убеждений, привычек, наклонностей у подрастающего поколения.

Многие исследователи (В.Г. Алямовская, Ю.Ф. Змановский, Т.И. Осокина) отмечают, что потребность в движении составляет одну из основных физиологических особенностей детского организма, являясь условием его нормального формирования и развития. Еще одним из эффективных методов повышения уровня работы по физическому воспитанию детей, по мнению В.Г. Алямовской, К.К. Утробинной является внедрение новых педагогических технологий.

Сегодня разработка и внедрение технологий во многом обусловлены поиском путей совершенствования здоровьесберегающей деятельности. Это связано не только с увеличением числа детей с функциональными отклонениями в здоровье и попытками общества противостоять негативному влиянию на здоровье подрастающего поколения социально-экономических потрясений и экологических катастроф. Скорее, здоровьесберегающая де-

тельность в настоящее время становится основой для интеграции образовательных областей.

В учреждении дополнительного образования физкультурно-спортивной направленности широко применяются современные здоровьесберегающие технологии: технологии сохранения и стимулирования здоровья (ритмопластика, подвижные и спортивные игры, стретчинг, дыхательная гимнастика, релаксация и др.); технологии обучения здоровому образу жизни (занятия, беседы, проблемно-игровые занятия, самомассаж); коррекционные технологии (психогимнастика, сенсорное воспитание, технологии воздействия цветом).

Одно из необходимых педагогических условий является включение всех субъектов воспитательно-образовательного процесса для конструктивного взаимодействия с целью достижения формирования социальной значимости здоровья.

Организация данного взаимодействия в образовательном пространстве происходит на трех уровнях:

- самого ребенка (создание гармонии его психического, физического и нравственного здоровья);
- межличностных отношений в образовательном пространстве (организация взаимопомощи, сотрудничества, доверительных отношений как условий сохранения и укрепления здоровья);
- организации деятельности образовательного учреждения (создание системы диагностики и объективного контроля здоровья ребенка; формирование у всех участников воспитательно-образовательного процесса знаний, представлений о сохранении и укреплении детского здоровья; создание положительной эмоциональной атмос-

феры, целостной системы требований к осуществлению воспитательно-оздоровительной работы и контроля над ее результатами) [3].

Таким образом, в период дошкольного детства у ребенка закладываются основы здоровья, всесторонней двигательной подготовленности и гармонического физического развития.

Чтобы осуществлять физическое воспитание детей, необходимо:

- уметь анализировать и оценивать степень физического здоровья и двигательного развития детей;
- формулировать задачи физического воспитания на определенный период и определять первостепенные из них с учетом особенностей каждого из детей;
- организовать процесс воспитания в определенной системе, выбирая наиболее целесообразные средства, формы и методы работы в конкретных условиях;
- сравнивать достигнутые результаты с исходными данными и поставленными задачами;
- владеть самооценкой профессионального мастерства, постоянно совершенствуя его.

Только при таких условиях физическое воспитание дошкольников будет принимать глобальную задачу всестороннего формирования человека.

Становится совершенно очевидным тот факт, что процесс физического воспитания личности в дошкольном возрасте очень сложный, многогранный и длительный, требующий не только кадровой, материально-технической, методической и диагностической обеспеченности, сотрудничества УДО и ДОУ, но и научной обоснованности и разработанности.

Литература:

1. Варфоломеева, З.С. Формирование физической культуры личности старших дошкольников в условиях реализации инновационных моделей физического воспитания: теория и практика [Текст]: монография / З.С. Варфоломеева, Е.В. Максимихина, С.Е. Шивринская — 2-е изд. — М.: ФЛИНТА: Наука, 2012. — 191 с.
2. Менеджмент физической культуры и спорта [Текст] / Т.В. Састамойнен, Т.Э. Круглова, Т.С. Чернецкая. — М.: Издательский центр «Академия», 2014. — 240 с.
3. Столяров, В.И. Современная система физического воспитания (понятие, структура, методы) [Текст] / В.И. Столяров. — М.: «Автор», 2013. — 307 с.

ДЕФЕКТОЛОГИЯ

Программа «Наблюдение за социальной адаптацией детей с расщелинами губы и нёба»

Гришина Анна Александровна, магистрант
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

Адаптация выступает серьезным испытанием для детей с челюстно-лицевыми аномалиями. Учитывая симптоматику и проявление коммуникативных, психологических и личностных нарушений данная категория детей встречается на своём пути множественные адаптационные барьеры. Следовательно, необходимо своевременно выявить проблемы в социальной адаптации и разработать систему коррекционных мероприятий. Характеризуя детей с расщелинами губы и нёба, как специфическую категорию лиц с сочетанными психологическими, физиологическими и речевыми нарушениями, Т.Н. Воронцова, А.Г. Ипполитова, И.И. Ермакова, Г.В. Чиркина, Т.В. Волосовец, Н.И. Сереброва, З.А. Репина, отмечают торможение в формировании высших психических функций, а также ограничение когнитивных возможностей у данной категории детей. Данный

вывод свидетельствует о наличии большинства факторов, препятствующих процессу социальной адаптации.

Исследования М. Момеску и Э. Алекса доказали, что повседневная разговорная речь детей с челюстно-лицевыми аномалиями содержит в себе только половину необходимой информации в отличие от речевой нормы и процесс передачи вербального сообщения уменьшен почти вдвое. Речевые нарушения в комплексе с психологическими недоразвитиями отражают стереотипность речи, низкий уровень усвоения языковых закономерностей, синтаксической и лексической сочетаемости. Всё это обуславливает сужение коммуникативных и социальных контактов детей в процессе адаптации.

Предлагаем вашему вниманию примерную программу наблюдения, которая может быть использован психоло-

Таблица 1

Варианты обработки

Позиции для наблюдения	Шкала результативности
1. Сохраняет ли ребёнок бодрость, уверенность в любых ответственных обстоятельствах (речевой ответ на фронтальных, индивидуальных занятиях или уроках, выступление на публике).	0 1 2 3 4 5
2. Частота смены и перепадов настроения. (Учитывая окружающие факторы)	0 1 2 3 4 5
3. Наличие признаков психологического напряжения и невротических проявлений.	0 1 2 3 4 5
4. Неспособность продолжительно заниматься деятельностью. (Нет желая, заинтересованности).	0 1 2 3 4 5
5. Выявление преобладающего типа эмоций: Положительных (0–1) Нейтральных (2–3) Негативных (4–5)	0 1 2 3 4 5
6. Отношение к своему речевому дефекту. (4–5 Высокая степень негативизма 2–3 Средняя степень негативизма 0–1 нейтральное отношение)	0 1 2 3 4 5
7. Психологические взаимоотношения со сверстниками. 1–3 благоприятная психологическая обстановка, 4–5 — напряжённая атмосфера (не способны договориться, постоянно ругаются).	0 1 2 3 4 5
8. Проявление неаккуратности и неряшливости. (4–5 соц. бытовые навыки недостаточно сформированы)	0 1 2 3 4 5

гами, педагогами, логопедами в своей исследовательской деятельности и практике.

Возраст детей: дошкольники — школьники.

Диагноз: Дети с расщелинами губы и нёба (послеоперационный период).

Цель: изучить социальный статус ребёнка с расщелинами губы и нёба в коллективе.

Позиции для наблюдения:

1. Сохраняет ли ребёнок бодрость, уверенность в любых ответственных обстоятельствах.

2. Частота смены и перепадов настроения.

3. Наличие признаков психологического напряжения и невротических проявлений:

- Грызёт ли ребенок ногти.
- Сосёт палец.
- Отсутствие дневного сна.
- Легко пугается.
- Немотивированная злость.
- Озабоченность.
- Тревожность.

Литература:

1. Абаимова О. И., Николаев Д. Л. Частота рождения детей с расщелиной губы и неба в зависимости от возраста матери // Здоровоохранение Беларуси. — 1986. — № 5. С. 35.
2. Абдужималова Д. Раннее ортодонтическое лечение детей с двусторонними сквозными расщелинами верхней губы и неба: Автореф. дис. канд. мед. наук. М., 1987. — 20 с.
3. Аболмасов Н. Г. Этиология, патогенез, диагностика и лечение прогении: дис. д-ра мед. наук. Смоленск, 1982. — 377 с.

— Боязнь находиться в коллективе.

— Страх одиночества.

4. Неспособность продолжительно заниматься (игровой, учебной) деятельностью.

5. Выявление преобладающего типа эмоций.

6. Отношение к своему речевому дефекту.

7. Психологические взаимоотношения со сверстниками.

8. Проявление неаккуратности и неряшливости.

Обработка:

— **30–40 баллов:** Ребёнок испытывает значительные трудности в социальной адаптации. (низкий уровень социальной адаптации).

— **16–24 балла:** Ребёнок затрудняется самостоятельно преодолеть адаптационные барьеры. (Средний уровень социальной адаптации).

— **16 баллов:** Ребёнок беспрепятственно социализируется в коллективе.

— (Высокий уровень социальной адаптации).

Учет возможных ошибок: Субъективизм в оценке поведения детей.

Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с алалией

Гутник Елена Петровна, магистрант, психолог, дефектолог

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Челябинск)

Данная статья рассматривает клинико-психолого-педагогическую характеристику детей с алалией. На основе анализа литературных источников дается определение «алалия» как крайне тяжелого системного нарушения речевого развития. Рассмотрены механизмы формирования моторной и сенсорной алалии, а также приведено описание клинической картины при каждой из указанных форм. Анализ литературных источников показал, что некоторые клинические патологии развития ребенка препятствуют нормальному формированию у него коммуникативных навыков.

При различных клинических формах патологии у детей могут наблюдаться разные формы общего недоразвития речи. Стойкое и специфическое недоразвитие речи, обозначаемое термином «алалия», возникает при очаговом поражении коры головного мозга в области речевых зон. Подобное поражение может возникать как во внутриутробном периоде, так и в раннем периоде развития ребенка.

Алалия среди прочих форм речевого недоразвития занимает значительное место: среди детей младшего дошкольного возраста она встречается примерно у 1% детей, у детей школьного возраста — примерно у 0,2–

0,6%. Среди характерных признаков алалии можно отметить следующие: недоразвитие фонематической, морфологической и синтаксической сторон рече-языковой системы.

Аграмматизм, различные расстройства поиска слов, определенные сложности в выборе фонем, нарушения слогового строя слова, трудности в установлении порядка слов в предложении — это типичные проявления алалии.

Дети с моторной алалии характеризуются очень низкой активностью речи. Мимика и жесты в этом случае для ребенка выступают в качестве компенсаторной формы в процессе коммуникации детей с окружающими. Отри-

цательное влияние на коммуникацию детей с алалией, на развитие некоторых сторон их личности и их познавательной деятельности оказывает сложный симптомокомплекс рече-языковых расстройств [64].

Алалия как одна из форм общего недоразвития речи может наблюдаться на фоне минимальной мозговой дисфункции, либо рассеянной органической симптоматики. Этиология алалии указывает, что по клиническим проявлениям и механизмам развития расстройства ее можно отнести к сборной группе патологических состояний. У этой группы детей в раннем возрасте

У описываемой группы детей в раннем возрасте отмечается повышенный мышечный тонус, повышенная возбудимость и нарушение сна, а также двигательное беспокойство и снижение аппетита. Некоторые дети показывают задержку темпа психомоторного развития. Уже к трем годам моторная неловкость становится выраженной. С задержкой развиваются и навыки самообслуживания. Двигательная неловкость сочетается с расторможенностью и быстрой истощаемостью. Такие дети не способны подолгу заниматься определенной деятельностью, в поведении проявляют неограниченность желаний, упрямство и негативизм.

Моторная неловкость в дошкольном возрасте все еще остается выраженной, она проявляется при овладении ребенком письмом и навыками рисования.

У детей с алалией наблюдаются ярко выраженные нарушения процессов внимания и восприятия, недостаточно сформированы навыки интеллектуальной деятельности.

Клиническую сторону развития речи в норме и патологии изучали А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев, Т.Г. Визель и др. Речь осуществляется специальной системой органов, сложной по своей структуре, где главную роль играет деятельность головного мозга. Исследования видных советских ученых П.К. Анохина, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии [44, с. 69] и других установили, сложные функциональные системы являются основой любой психической функции и расположены они в разных областях нервной системы и объединены собой в едином действии.

Тихеева Е.И. [61] приводит факторы, которые максимально способствуют речевому развитию ребенка:

- обеспечение детям социального речевого окружения, которое бы соответствовало их возрастным интересам и приводило к постепенному расширению и обновлению их социальных связей;
- обеспечение условий для как можно более частого восприятия речи ребенком, предоставление ему возможности слышать речь и говорить;
- создание условий для детей, соответствующих уровню развития их ощущений, восприятия, представлений и накопленных ими образов;
- воспитание и обучение детей с алалией должны осуществлять лица, владеющие правильной, грамотной речью и обладающие мастерством в деятельности методического руководства процессом речевого развития у данной категории детей.

Как мы отмечали ранее, термин «алалия» используется для обозначения крайне тяжелого системного нарушения речевого развития у детей в связи с органическим поражением речевых зон коры головного мозга. Несмотря на то, что данное нарушение описано достаточно давно, сам термин стал встречаться в научной литературе сравнительно недавно. Сначала его определяли в качестве суммарного обозначения симптомокомплекса различных рече-языковых нарушений. Сегодня термин «алалия» применяют, описывая системное глубокое недоразвитие речи [65, с. 15]. Алалия — наиболее ложное нарушение речи. Исследований, посвященный алалии, масса, однако она все-таки остается недостаточно изученным явлением. Не существует однозначно признанных сведений о ее распространении. Успехи в плане ее изучения были достигнуты благодаря тому, что исследователи применили методологию синдромального подхода в анализе данного [40, с. 19].

В процессе коррекции алалии комплексная работа направлена на формирование механизмов всей речевой деятельности. Специалист совершает действия для формирования речи как средства коммуникации, что способствует развитию всей психической деятельности ребенка. Комплексная система работы при алалии направлена на создание механизмов речевой деятельности, формирование речи как средства коммуникации и развития психической деятельности в целом.

Наиболее частыми причинами, вызывающими дефекты формирования речи у детей, являются органические поражения ЦНС. К органическим поражениям можно отнести: воспалительные и травматические поражения мозга, включающие осложнения после менингита, энцефалита, различного рода травм; кровоизлияния в мозг ребенка во время тяжелых или быстрых родов; нарушения обменных процессов у плода в период внутриутробного развития, во время родов или в первый год жизни ребенка. К этому мнению склонялись такие исследователи, как Н.Н. Трауготт, В.К. Орфинская, М.Б. Эйдинова и др. Э. Фрешельс, Ю.А. Флоренская, Н.И. Красногорский, Т.Б. Филичева и др. считали, что возникновение алалии возможно у детей, перенесших некоторые соматические заболевания: рахит, заболевания органов дыхания, нарушения режима питания и сна в первый год жизни. Однако не всегда перечисленные заболевания вызывают появление алалии. У некоторых детей, в анамнезе которых имеется родовая асфиксия и различные мозговые поражения, не имеются значимые нарушения речи. В. Гарднер в этиологии речевых нарушений, в частности, алалии, социальным факторам не придает большого значения. Он уделяет особенное значение взаимоотношениям ребенка с матерью. В. Гарднер в своих работах отмечает, что среди самих родителей, дети которых страдают алалией, очень часто по сравнению родителями нормально говорящих детей встречаются невротичность личности, робость, а иногда, наоборот, самонадеянность.

Одной врожденной способности к языковому развитию, а также первично сохранного интеллекта и сти-

мулов внешней среды, мотивирующих возникновение речевых актов, не достаточно для формирования полноценной речи. Необходимо, чтобы между отдельно расположенными анализаторами и привязанными к ним модальностями имелись функционально сохраненные проводящие пути, по которым информация могла бы передаваться от одной зоны мозга к другой. Описанное относится и к собственно речевым областям коры больших полушарий.

Дети с наиболее тяжелой формой алалии не могут извлекать полезные для речи признаки из неречевых шумов. Исследователи указывают, что доречевой период у них протекает так же, как и у здоровых детей, без существенных отклонений. Они успешно для своего возраста овладевают неречевыми навыками: различными движениями, подражают звукам, выполняют различные бытовые операции, которые могут сопровождаться жестами. Левая височная доля оказывается местом локализации слухо-речевого гнозиса. Она включается в работу только в том случае, когда ребенок накапливает достаточную неречевую слуховую базу, при условии, что сохранены проводящие межполушарные пути (в первую очередь, мозолистое тело).

При моторной алалии, в отличие от сенсорной, при которой отсутствуют связи между полушариями мозга, патологический процесс сосредоточивается преимущественно в левом полушарии, являющемся доминантным.

Большую роль в овладении ребенком способностью различать звуки и определять их смысловую роль в языке играют и лобные доли, которые обеспечивают не механическую имитацию услышанного, а полностью осмысленную речевую деятельность.

Алалия — это не временная функциональная задержка развития речи. Формирование речи при этом типе нарушения происходит при патологическом состоянии центральной нервной системы. На более раннем этапе развития отдельные проявления алалии сходны с развитием детей, здоровых в отношении речевого здоровья. Условно-рефлекторная деятельность в этом возрасте соответствует по признакам этой деятельности у детей при нормальном развитии. С возрастом эти различия возрастают, так как при алалии один этап сменяется другим более резко и неравномерно, в отличие от нормального речевого развития.

Речевые и неречевые симптомы при алалии очень ярко выражены, между ними существуют опосредованные отношения. В клинической картине алалии языковые нарушения, несомненно, являются преобладающими.

Алалия, как системное нарушение, неоднородна по своим механизмам. В связи с этим исследователи называют несколько разновидностей данного нарушения.

В структуре алалии выделяют различные степени тяжести: от простой словесной неловкости до полной неспособности использовать речевые навыки.

Моторная алалия выражается в форме системного недоразвития экспрессивной речи центрального органиче-

ского характера. Она обусловлена несформированностью языковых операций процесса порождения речевых высказываний, при которой относительно сохранены смысловые и сенсомоторные операции. Сторонники этой концепции объясняют речевую несформированность моторной недостаточностью. К их числу можно отнести Р. Коэн, Г. Гутцман, Р.А. Белова-Давид, Н.Н. Трауготт, Ф.К. Орфинская и др. Некоторые авторы связывают алалию с кинестетической или кинетической апраксией, выделяя в связи с этим эфферентную и афферентную формы.

При афферентной форме алалии нарушение сводится к кинестетической апраксии, а при эфферентной — к кинетической апраксии. Последняя из описанных форм встречается в 9–10 раз чаще.

В трудах по нейрофизиологии анализируется взаимосвязь нарушений субстрата мозга с характером недоразвития речи. В работах по психологии и лингвистике анализируются взаимоотношения нарушений речевых и общепсихологических функций, а также состояние деятельности речи в структуре самого нарушения. В связи с такими различиями в подходе к рассмотрению этого нарушения одинаковые явления получают различную интерпретацию.

Сенсорная алалия является одним из сложных и еще недостаточно изученных вопросов в логопедии. Причину возникновения сенсорной алалии исследователи видят в корковом нарушении деятельности речеслухового анализатора при достаточно сохранном периферическом слухе и первично сохранном интеллекте. Непосредственные причины могут крыться в травмах головы, перенесенном энцефалите [52].

Сенсорная алалия характеризуется тяжелым недоразвитием восприятия речи, благодаря чему остается вторично недоразвитой и собственная речь ребенка.

Сначала клиническая картина при сенсорной алалии дает основание специалистам полагать о наличии у ребенка ранней тяжелой тугоухости, или об умственной отсталости. При этом родители настаивают на том, что ребенок слышит, но не всегда одинаково и объясняют это упрямством и капризами ребенка [8, с. 307].

При попытках установить остроту слуха у ребенка с сенсорной алалией специалисты сталкиваются с тем, каково своеобразие его слуховых реакций. Это выражается в изменчивости и неустойчивости порогов слухового восприятия и способности различать звуки. Для ребенка с сенсорной алалией, в отличие от детей с нормальным и сниженным слухом, имеет значение не громкость подачи звука, а его темп, качество и эмоциональность, в которой он находится. В спокойной обстановке ребенок способен эхоталически повторять отдельные слова или выражения, произнесенные кем-либо. Ребенок может передавать интонацию услышанного и даже его звуковое оформление.

Проведенные с детьми, страдающими сенсорной алалией, физиологические исследования привели к выводу о том, что сенсорная алалия является следствием нарушения центрального отдела слухового анализатора. Бла-

годаря этому запредельное торможение возникает быстро и легко. Этим можно объяснить неустойчивость пороговых реакций слуха, трудность в образовании слуховых дифференцировок слышимых звуков, способность различать акустически близкие фонемы и неполноценность операций слухового анализа и синтеза.

Детей с сенсорной алалией с легкостью можно научить читать, но в начале процесса обучения они не понимают читаемого. Постепенно, с нарастанием словарного запаса чтение становится все более осмысленным, и очень часто механизм чтения и осмысление прочитанного опережают образование навыков устной речи и помогают ее развитию.

Многочисленные грамматические, лексические и другие ошибки в письме обнаруживаются долго. Эти ошибки у ребенка с алалией затрудняют имеющиеся у него трудности в восприятии речи в дифференциации звуков при звуковом анализе [8, с. 308].

При отсутствии достаточного внимания к качеству чтения и письма ребенка, страдающего сенсорной алалией, его развитие может пойти неправильно, с патологическими искажениями, характерными для описываемой речевой патологии: чтение приобретает автоматический характер, в словах ставится неправильное ударение или грубо искажаются слова. Наличие сопровождающих рисунков в тексте очень важно, они фиксируют внимание на смысловой стороне читаемого. В конце текста важно наличие вопросов к тексту, на которые ребенок с данным речевым нарушением может ответить. Важно, чтобы ребенок мог найти в тексте слово, выражение, фразу, которые бы подтвердили правильность его ответа [48, с. 326].

Согласно многочисленным исследованиям, более или менее глубокие расстройства восприятия и понимания речи дети обнаруживают гораздо, чем принято полагать.

Более раннего глубокого специального психолого-педагогического воздействия требует характеристика алалии, описание ее клинической картины. Особенно это важно в связи с тем, что данное нарушение влияет не только на психическое развитие ребенка, но и на формирование его характера. Чем раньше начато обучение, тем вернее это поможет ребенку с алалией получить образование, которое соответствовало бы его интеллекту [14, с. 32].

У детей, страдающих алалией, различают следующие уровни понимания:

Нулевой уровень: ребенок не может воспринимать речь окружающих, но иногда способен реагировать на свое имя, реже — на интонации запрещения или поощрения. На нулевом уровне понимания находятся дети с сенсорной алалией тяжелой степени.

— Ситуативный уровень: ребенок способен понимать просьбы, связанные с окружающим его предметным миром. Ребенок знает имена окружающих близких, названия своих игрушек, он может показывать части тела у себя, у своих родителей, у игрушки, но не может различить по просьбе, выраженной словами, изображения предметов, игрушки, хорошо знакомые ему в быту.

— Номинативный уровень: ребенок хорошо ориентируется в названиях предметов, которые изображены на отдельных картинках, но при этом с трудом ориентируется в названиях тех действий, которые изображены на сюжетных картинках. Ребенок не понимает вопросы косвенных падежей.

У детей с алалией часто недоразвиты многие высшие психические функции (память, внимание, мышление и др.), особенно это касается произвольности данных функций.

Память у детей с алалией носит свои характерные особенности: сужен его объем, быстро угасают возникшие следы, ограничено удержание словесных раздражителей и т.д. Вербальная память страдает особенно сильно.

Часто у детей с алалией развиваются невротические черты характера, патологические черты личности. У таких детей среди качеств личности можно отметить: неуверенность в себе, замкнутость, негативизм, повышенная раздражительность, обидчивость, напряженное состояние, склонность к слезам и т.д. Иногда речь используется детьми только в эмоционально окрашенных ситуациях.

Логические операции у детей с алалией часто отличаются бедностью, способность к символизации у них снижена, как и способность к обобщению и абстракции, а также ослаблены интеллектуальные операции, которые требуют участия речи.

Детям легче выполнять задания, сопровождающиеся наглядной, а не речевой инструкцией, неуспехи сопровождаются у них импульсивностью, хаотичностью в деятельности, пассивностью и утомляемостью.

Своеобразно протекают психические процессы детей с алалией, что обусловлено неполноценностью речи или ее отсутствием.

Речь не является ведущим средством познания действительности у детей, страдающих алалией, поэтому нормальное развитие интеллекта обеспечивается не всегда. Развитие познавательной деятельности тормозится тем, что недоразвита речевая деятельность.

Вариантов речевого развития у детей с алалией много, потому вопрос об интеллектуальном развитии должен решаться дифференцировано. При одних вариантах интеллект у детей практически не страдает, при других — можно наблюдать ярко выраженную интеллектуальную недостаточность, т.е. у детей с алалией можно наблюдать умственную неполноценность от вторичной задержки умственного развития до глубокой умственной отсталости.

Исследования Ткачевой В.В., Левченко И.Ю. показали, что некоторая часть детей-дошкольников в разной степени испытывают трудности в овладении навыками коммуникативной деятельности [43, с. 67]. Изучая систему взаимодействия ребенка с окружающими в разных видах деятельности, это становится очевидным. К обеднению опыта общения ребенка приводят не только трудности вхождения в сообщество детей, но и недостаточно развитое умение подмечать и учитывать интересы партнеров по общению. Это отрицательно влияет на содержание

и характер ролевых игр, затрудняют межличностные отношения, и негативно сказываются на социальном статусе ребенка с алалией среди сверстников.

Саму структуру общения, так называемую «схему общения» анализируют при анализе всего коммуникативного поведения ребенка с алалией. Беседа ребенка-алалика проходит по определенным законам, свойственным ей, она всегда имеет определенную структуру и представляет собой, скорее, некую процедуру, не зависящую от того, какими средствами обмена информацией пользуется собеседник. Результаты подобного наблюдения за динамикой коммуникативного процесса у ребенка с алалией выявляют его проблемные стороны, что позволяет разработать индивидуальную коррекционную программу, сделать процесс обучения — коррекционным [13, с. 283].

Организация коррекционно-развивающей работы ставит перед педагогами задачи, которые требуют дополнительную интеграцию содержания всей программы.

Так, усиление роли театральной игры в процессе коррекции, увеличение количества музыкально-ритмических движений, овладение ритмикой, пластикой, ознакомление детей с произведениями изобразительного искусства и художественной литературой благоприятно сказываются на развитии коммуникативного поведения [68, с. 22].

Таким образом, алалия определяется как сложное системное расстройство речи, проявляющееся в тяжелом недоразвитии или полном отсутствии речи у ребенка, которое имеет различную этиологию и патогенез. Дети с алалией в своем клинко-психологическом статусе имеют различные отклонения в психофизиологическом плане и психическом плане: расстройства восприятия, памяти, мышления, коммуникации. Это обуславливает те сложности, которые могут возникать в процессе коррекции данного расстройства и определяет индивидуальный психолого-педагогический подход к данному процессу.

Литература:

1. Авагян М. С. Формы, методы и средства формирования коммуникативной компетенции дошкольников в процессе сотрудничества // *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. LIX междунар. науч. — практ. конф. № 12(57).* — Новосибирск: СибАК, 2015 // <http://sibac.info/conf/pedagog/lix/43814>
2. Алифанова Е. М. Формирование коммуникативной компетенции детей дошкольного и младшего школьного возраста средствами театрализованных игр: Дис. канд. пед. наук. Волгоград, 2001.
3. Андреева Г. М. Социальная психология. Социология в России / под ред. В. А. Ядова. М., 1996.
4. Бастрикова Е. М. Коммуникативная компетенция как лингводидактический феномен // *Русская и сопоставительная филология: лингвокультурологический аспект.* Казань: Изд-во Казан. гос. ун-та, 2004. С. 43–48.
5. Безрукова О. А. Коммуникативная компетенция как основа социокультурной адаптации ребенка дошкольного возраста: лингводидактический аспект / *Детский сад: теория и практика.* 2013. № 3 // <http://www.fonema.ru/library.php>
6. Бекназарова М. Ю., Булгакова В. В. Комплексное психолого-медико-педагогическое сопровождение детей с речевыми нарушениями в условиях дошкольного образовательного учреждения // *Альманах института коррекционной педагогики.* Выпуск № 14, 2010 г. — 214 с.
7. Белкин А. С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство. Челябинск: Юж. — Урал. кн. изд-во, 2004.
8. Битова А. Л., Сафронова Е. Н. Сенсорная алалия. Пути преодоления // *Конгресс по детской психиатрии. Материалы конгресса.* 25–28 сентября 2001 г. — М.: РОСИНЭКС. — 2001. — С. 307–308.
9. Божович Е. Д. Учителю о языковой компетенции школьников: психолого-педагогические аспекты языкового образования. — М.: МПСИ, 2002. — 288 с.
10. Визель Т. Г. Основы нейропсихологии: учеб. для студентов вузов. — М.: АСТ-Астрель Транзиткнига, 2005. — 384 с.
11. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 2. проблемы общей психологии. / Под ред. В. В. Давыдова, — М.: Педагогика, 1982–504 с.
12. Вятютнев М. Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах / М. Н. Вятютнев // *Русский язык за рубежом.* — 1977. — № 6. — С. 38–45.
13. Предупреждение отклонений речевого развития у детей раннего возраста. Шереметьева Е. В. диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / *Институт коррекционной педагогики РАО.* Москва, 2007.
14. Деятельность логопедического пункта ДООУ: организационный аспект. Шереметьева Е. В., Королева Н. Н. *Логопед.* 2010. № 5. С. 6–18.
15. Логопедия. Раздел «Алалия». Шереметьева Е. В. учебно-методическое пособие / *Министерство образования и науки РФ Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Челябинский государственный педагогический университет».* Челябинск, 2010.
16. Особенности и проблемы процесса интеграции детей с ОВЗ в условиях дошкольной образовательной организации. Байрамгулова Ю. М., Шереметьева Е. В. В сборнике: *Инклюзивное образование. Индивидуализация сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья материалы Всероссийской научно-практической конференции.* Ответственные за выпуск: Л. Б. Осипова, Е. В. Плотникова. 2016. С. 36–41.

Особенности сформированности пространственных представлений и понимания сложных логико-грамматических структур языка у дошкольников с дизартрией и общим недоразвитием речи

Латыпова Лилия Салаватбатыровна, учитель-логопед
МАДОУ № 1 «Сказка» г. Мегион (ХМАО – Югра)

Пространственно-временная организация деятельности ребёнка, развитие пространственной ориентировки и пространственно-временных представлений являются базовыми составляющими психической деятельности. Пространственное восприятие и ориентация в пространстве — являются комплексными формами отражения внешнего мира. Понимание сложных логико-грамматических структур языка требует специальной внутренней работы по ведению дополнительных промежуточных трансформаций. Данные операции требуют особой формы синтеза отдельных элементов, при которой их последовательное обозрение превращается в одновременную обзорность. Весь цикл операций протекает в пределах внутренней пространственной схемы, где и размещаются соответствующие компоненты. Такие операции осуществимы лишь при сохранном анализе-синтезе. Огромная роль в переработке сложной речевой информации отводится пространственным представлениям.

Решающее значение для перехода к абстрагированию пространственных отношений имеет освоение специальных слов, грамматических форм, обозначающих пространственные признаки предмета и его взаимоотношения с другими предметами. Нейропсихологические, психолого-педагогические исследования детей с дизартрией указывают на замедленное развитие пространственных функций.

Недоразвитие пространственных представлений, по мнению А. Р. Лурия, Л. С. Цветковой, А. В. Семенович, Н. Я. Семаго, М. М. Семаго и др., является одной из основных причин, вызывающих трудности в обучении, в овладении навыками счета, чтения, письма.

Формирование пространственных представлений даже у детей при нормальном речевом развитии имеет свои трудности и требует создания специальных условий.

Огромное значение для обобщенного отражения пространства, для перехода к абстрагированию пространственных отношений имеет понимание и практическое овладение лексикой и грамматическими формами, обозначающими эти отношения. Лишь в ходе учебной деятельности на этапе начального обучения завершается начавшийся процесс освоения слов, отражающий пространственные отношения, что способствует установлению связей между практической и речемыслительной деятельностью и усилению влияния последней.

У большинства дошкольников с дизартрией и общим недоразвитием речи отмечается недоразвитие пространственных представлений, которое проявляется в снижении умения ориентироваться в схеме собственного тела, окружающем пространстве, в горизонтальной плоскости стола,

листа (книги, тетради), в неумении устанавливать отношения предметов в пространстве. Данная функция нарушается сильнее, если установка пространственных отношений лишается вспомогательных опор. Дошкольники плохо ориентируются в право-левосторонней асимметрии пространства: ошибаются в определении право-левостороннего расположения изображений предметов на листе бумаги. Они не дифференцируют левую и правую часть листа, не совсем точно понимают значение выражений «слева-справа», показывают не те фигуры, что свидетельствует о дефиците структурно-топологических представлений, неустойчивом и нечетком характере представлений о право-левостороннем направлении. Ошибки при определении расположения предметов по двухкомпонентной характеристике (вверху-справа, внизу-слева) заключаются в неверном понимании одной из характеристик, а именно лево-правосторонней.

Выявляется недостаточное понимание предлогов «над-под». Показ по словесной инструкции геометрических фигур, расположенных в определенных отношениях друг с другом требует от дошкольников дифференциации пространственных значений предлогов. Они ошибаются в выборе фигур, так как не могут определить правильное значения предлогов.

Фигуры показывают неуверенно. Ошибки в определении пространственных отношений находят выражение в зрительно-конструктивной, изобразительной деятельности. Метрические ошибки бывают негрубыми.

У дошкольников данной категории зрительно-конструктивные умения сформированы на низком уровне. Дети допускают ряд метрических структурно-топологических, проекционных неточностей, связанных недостаточной сформированностью механизмов стратегии копирования, метрики и произвольного внимания.

Отличительным признаком этих недостатков является несформированность умения использовать в речи пространственные вербально-понятийные средства языка:

- дошкольники очень редко используют в речи предлоги «над», «под», заменяя их близкими по смыслу наречиями «вверху», «внизу», что указывает на отсутствие в активном словаре этих предлогов;

- не дифференцируют слова, обозначающие парно-противоположные отношения, за исключением «вверху», «внизу»;

- используют указательные местоимения — тут, здесь, вот;

- используют наречия — рядом, близко, сбоку;

- вместо обозначения отношений между объектами называют сами объекты.

Умения устанавливать отношения между объектами (на плоскости листа) и словесно обозначать их, сформированы у дошкольников с дизартрией на ориентировочном уровне.

У дошкольников с полноценной речевой деятельностью такой зависимости не наблюдается. Все это свидетельствует о необходимости работы над формированием понимания логико-грамматических структур языка.

Самообразование как одно из условий повышения уровня квалификации педагога

Мендыбаева Майра Магазовна, дефектолог;

Жумабекова Самал Сериковна, дефектолог

КГУ «Областная специальная школа-интернат № 3 для детей с ограниченными возможностями в развитии»
г. Караганды (Казахстан)

Современная система образования требует от педагога непрерывного самосовершенствования. Педагогу необходимо не только владеть информацией и быть мобильным, но обладать навыком трансформации новых знаний для эффективного применения в предлагаемых условиях. Постоянное самообразование педагога — вот тот определяющий актив жизни современного человека, который поможет быть востребованным профессионалом.

Развивать устную связную речь умственно отсталого ребёнка дело многотрудное, обучая учащихся данной категории нельзя уложиться во временные рамки, ручаться за полное овладение им общеречевыми умениями и навыками. Сложность структуры дефекта, индивидуальные особенности, типологическая группа играют не последнюю роль в формировании навыка письма и речи.

Чтение — это целенаправленная речевая деятельность, которая обеспечивает человека знаниями, организует его, воссоздаёт опыт, стимулирует интеллектуальное развитие, влияет на поведение, может изменять и совершенствовать личность, именно через чтение человек познаёт окружающий его мир. Известно, что успешное усвоение всех учебных предметов возможно только на хорошей языковой базе, поэтому так важно прививать ребёнку читательский интерес. Развитие устной связной речи у учащихся процесс управляемый, который идет по пути расширения их словарного запаса. Поэтому каждый учитель, сообщая новый материал, опирается на уже сложившийся словарный фонд, чтобы ранее усвоенные слова не забывались, а вновь усвоенные лучше понимались и сохранялись в памяти. Работа дефектолога строится на развитии и коррекции потенциальных возможностей детей, где определяется актуальная и ближайшая зона развития.

Актуальность выбранной темы самообразования продиктована особенностью психофизиологии детей с ОВР: замедленным протеканием мыслительных процессов, в недостаточном понимании учащимися смысла прочитанного, большим количеством ошибок при чтении.

2015–2016 гг. явился первым годом работы над темой самообразования: «Особенности читательской деятельности учащихся с нарушением интеллекта и не-

которые приёмы преодоления негативизма к чтению». Были изучены научно-методические работы по данной проблеме, было проведено диагностирование учащихся, выявлены особенности читательской деятельности учащихся с ОВР. Большая часть специальных исследований, в которых изучались особенности развития навыка чтения учащихся с нарушениями интеллекта, посвящены методике совершенствования навыков связной устной и письменной речи (А.К. Аксенова, В.В. Воронкова, М.Ф. Гнездилов, С.Ю. Ильина, И.Ю. Свиридович). В опубликованных работах указывается на низкий уровень владения умственно отсталыми учащимися всеми сторонами речи.

В 2016–2017 учебном году планируется продолжение работы над темой самообразования по совершенствованию навыка чтения и усвоению прочитанного. Второй год работы над темой определил практические шаги — разработка дидактического материала: мини-тесты, опорные схемы, алгоритмы, кластер сравнительные таблицы, наглядно-иллюстрационный материал.

В процессе изучения произведений применяются различные тренировочные упражнения, например: упражнение «Голова и хвост» учитель или ученик начинает читать предложение, дети быстро находят его и дочитывают, что позволяет расширить поле чтения, закрепить оперативную память и отработать технику.

Одна из главных задач данного года обучения — формирование устной связной речи и развитие осмысленного беглого чтения. Для преодоления негативизма к чтению, учитель подбирает упражнение «продолжим мысль автора», которое в ненавязчивой форме обязывает обратиться к тексту. Такое упражнение выполняется с долей интереса, потому что присутствует элемент поиска. Проработка трудных и незнакомых слов играет большую роль не только для совершенствования механизма чтения, предупреждения различных ошибок при чтении, но также и в смысле введения новых слов в будущий диалог школьников, для развития коммуникативной функции речи. Важность этой работы в том, что обсуждаются проблемные вопросы, так при изучении рассказа И. Тургенева «Муму»: — С чем можно сравнить уход Герасима за собакой? — С уходом за

ребёнком. Спасение собаки пробуждает в нём лучшие человеческие качества, перечислите их.

— Как вы думаете, почему автор выбрал собаку, а не кошку в качестве питомца главного героя? Собака — самое преданное животное, лишённое лжи. Как Муму относилась к Герасиму? Как зовут собаку? Почему? Герасим — немой, его речь — одно сплошное мычание («промычал»). Почему рассказ назван кличкой собаки? Потому что крепостные не имели никаких прав.

Вывод: немота — отсутствие речи. Немота физическая = немоте социальной. У Герасима нет права голоса! По замыслу рассказа ему не нужна речь, т.к. к его мнению никто не будет прислушиваться. Его обязанность — исполнять. Непростые вопросы решаются в совместной деятельности. Важно, чтобы учитель в доступной форме, аргументируя текстом смог донести до сознания учащихся характерные особенности портрета героя: на его внутренние переживания, поступки, решения. Для ребенка с ОВР осмысление прочитанного — это самый про-

blemный пункт в работе над процессом овладения чтением. Системное недоразвитие всех высших психических функций делают данную работу многотрудной. Для развития вдумчивого чтения существует много упражнений одно из таких «Узнай героев по их словам и поступкам». Данное упражнение активизирует мыслительные процессы: соотнести слова и поступки, что дает возможность вдумчиво прочитать и указать стрелкой кому они относятся. Работа с деформированным текстом доступна учащимся 2-го уровня, располагают предложения в соответствии с последовательностью событий. При изучении «Кавказского пленника» Л. Толстого учащиеся не всегда могут объяснить значение слов, выражений, которые они встречают в произведениях, не всегда связно и достоверно передают содержание прочитанного отрывка. В классе единицы владеют навыком составления сравнительной характеристики героев, поэтому готовая таблица помогает учащимся 3 уровня в составлении характеристики героев.

Сравнительная характеристика Жилина и Костылина

Жилин смелый, решительный	Костылин нарушил уговор
Добрый, думает о матери	Способен на предательство
Великодушно простил Костылина	Не принимает других людей
Надеется на себя	Ленивый
Не может сидеть без дела	Не верит в свои силы
Всем помогает, даже врагам	Упал духом

При изучении повести «Слепой музыкант» В. Короленко перед учащимися встают сложные вопросы: Кто сыграл большую роль в возмужании и взрослении слепого? Какую цель преследовал дядя Максим? — Приблизить мир. Желание закалить его душу, сердце ... и не только слепого. Мудрый, потому что его воспитание и знание жизни и не прошли для слепого даром. Разноликий мир приблизился к Петру, к Эвелине. Встретиться лицом к лицу с жизнью, с новым, жёстким, ярким, беспощадным, разным миром. Можем ли мы утверждать, что Максим — ключевой персонаж? Что делать слепому в этом большом мире? Носиться со своим горем? Или найти себе применение? Жить только для себя? Как найти своё место в жизни? Как стать полезным для себя, для людей? Максим не только сумел подвести Петра к данным вопросам, но и предоставил возможность решить это самому. На контрольно-обобщающем уроке учащимся 3 уровня предлагается составить краткий пересказ повести, опираясь на упражнение «Закончи мысль», а учащимся 2-го предлагается деформированный текст.

На юго-западе Украины родился ... Мать безутешно ...

Отец воспринял это известие как удар ... Дядя Максим стал для слепого ...

Слепой мальчик познакомился с девочкой ... Дружба Петра и Эвелины росла и ...

Максим считал, что надо дать душе Петра окрепнуть, чтобы встретить ...

Приезд молодёжи в усадьбу внёс ... Пётр задумался над тем, как жить ...

Теперь не просто дружба связывала их, а настоящая ... Игра слепого произвела сильное впечатление на ... Слепой музыкант нашёл дело, которому можно ...

Словарь: слепой мальчик, дальше, любовь, гостей, оживление, жизненные трудности, учителем, Эвелиной, страдала, судьбы, крепла, Петра, служить.

Уроки чтения и развития речи призваны воспитывать личность ребенка, формировать его мировоззрение, обучать жизненно важным умениям и навыкам, которые необходимы в социуме. Учащиеся с ОВР на уровне чувств остро ощущают несправедливость, фальшь, чужое горе, страдания, потому что многие из ребят видят больше сердцем. Педагог должен помочь учащимся понять героя, найти ключ к осмыслению слов и поступков, подготовить их к формулированию вывода. Задача педагога учить жизни и для жизни, максимально приблизить литературную ситуацию к реальности, формировать жизненно важные компетенции.

Каждая деятельность продуктивна, если есть результат. Как результат деятельности работы по теме самообразования планируется выпуск методического пособия по чтению и развитию речи для учащихся 7–8 классов.

Литература:

1. Аксёнова, А. К. Формирование навыка беглого чтения у умственно отсталых учащихся / Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2004. — № 1. — С. 30—33.
2. Блинова, Л. Н. Дидактический материал по отработке навыков чтения и развития логического мышления /
3. Бугрименко Е. А., Цукерман Г. А. Чтение без принуждения. — М.: Творческая педагогика, 1993. — 96с.

Модель условий формирования умений взаимодействовать со сверстниками старших дошкольников с нарушениями зрения

Мирошниченко Мария Игоревна, студент

Филиал Северного (Арктического) федерального университета имени М. В. Ломоносова в г. Северодвинске

Старший дошкольный возраст является сензитивным периодом для формирования умений взаимодействовать со сверстниками. Опыт этих первых взаимодействий является фундаментом для дальнейшего развития личности ребенка.

Федеральный государственный стандарт дошкольного образования в своей структуре имеет один из целевых ориентиров — ребенок активно взаимодействует со сверстниками и взрослыми, участвует в совместных играх, способен договариваться и т. д. Данный факт подтверждает, что государство требует от дошкольных образовательных учреждений, чтобы дети умели устанавливать и поддерживать взаимодействие.

В ходе анализа психолого-педагогической литературы мы вывели рабочее определение: взаимодействие — это процесс взаимного влияния субъектов друг на друга, через обмен информацией и организацию совместных действий, направленный на достижение конечного результата.

Старшие дошкольники активно взаимодействуют со сверстниками. Это проявляется в том, что дети уже сами выступают инициаторами совместной деятельности, их взаимодействие в ней становится длительным, устойчивым, избирательным, разнообразным по формам. Дети активно обсуждают цель, планируют совместные действия, распределяют роли. Таким образом, мы видим, что к старшему дошкольному возрасту дети обладают умениями взаимодействовать со сверстником [2, с. 106].

У старших дошкольников с нарушениями зрения мы тоже можем видеть, как проявляется взаимодействие со сверстником, но все это происходит несколько иначе, чем у детей с нормальным зрением. Нарушения зрения — это многочисленные отклонения от нормального зрения, зрительные аномалии, которые имеют длительный и, как правило, необратимый характер [1, с. 162].

Для детей с нарушениями зрения характерны трудности при вступлении в контакт, поддержании его, это вызвано в первую очередь слабым владением вербальными и невербальными средствами общения. Многие из них отказываются участвовать в совместных играх из-за слабой двигательной подготовки, недостаточного овладения предметными действиями и навыками совместной дея-

тельности [5, с. 27]. Ситуация общения со сверстниками вызывают у детей с нарушениями зрения определенные трудности. Эти дети часто конфликтуют со сверстниками, с трудом работают в группе, не умеют договариваться, часто капризны.

Для изучения особенностей умений взаимодействовать со сверстниками старших дошкольников с нарушениями зрения, мы провели констатирующий эксперимент. Цель: изучить особенности умений взаимодействовать со сверстниками детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Исходя из этого, мы поставили следующие задачи:

1. Подобрать и апробировать методику изучения особенностей умений взаимодействовать со сверстниками детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.
2. Обработать и выполнить количественный и качественный анализ полученных данных.
3. Интерпретировать полученные данные.
4. На основе полученных данных разработать модель условий формирования умений взаимодействовать детей 5–6 лет с нарушениями зрения.

Для изучения умений взаимодействовать мы использовали следующие методики: Методика «Рукавички» (Г. А. Цукерман), методика «Дерево с человечками», Коммуникативно-личностный опросник для родителей, воспитателей и родственников ребенка (Р. С. Немов) [3, с. 145.]

Методика «Рукавички» (Г. А. Цукерман) позволила оценить уровни умений взаимодействовать у детей 5–6 лет. Как следует из рисунка 1 большинство с нарушениями зрения показывают низкий уровень развития умений взаимодействовать. Рисунки детей практически не имеют сходства, либо раскрашены в один цвет, при этом дети не разговаривают, не помогают друг другу. В отличие от детей с нормой, у которых преобладает высокий уровень развития данных умений детей. Их рисунки практически не отличаются, дети общаются, договариваются, замечают отступы от плана.

Таким образом, умения взаимодействовать у старших дошкольников с нарушениями зрения находятся на более

низком уровне, чем у их сверстников с нормальным развитием.

Методика «Дерево с человечками». Данная методика позволила оценить положение которое ребенок занимает в коллективе сверстников. Есть небольшое различие между группами: позитивный выбор преобладает у детей с нормальным зрением (90%), а у детей с нарушениями зрения он несколько ниже (70%). Данный показатель свидетельствует о том, что дети с нарушениями зрения в меньшей степени отождествляют себя с человеком общительным, хорошо адаптированным в группе и т.д., чем дети с нормальным зрением.

Коммуникативно-личностный опросник для родителей, воспитателей и родственников ребенка (Р.С. Немов). По оценке родителей большинство детей обеих групп имеют высокий уровень развития коммуникативных умений. Данные результаты могут быть объяснены тем, что родители, вероятней всего, оценивали поведение и действия детей относительно общения с ними, а не относительно его сверстников в дошкольной организации.

Таким образом, в ходе констатирующего эксперимента мы выявили, что показатели и уровни развития умений взаимодействовать со сверстниками у детей с нарушениями зрения значительно отличаются от тех, которые демонстрируют их сверстники с нормальным зрением.

Изучив психолого-педагогическую литературу по проблеме, мы отметили, что исследователи выделяют главным условием — игру. Нам кажется, что строительно-конструктивная игра будет в большей степени способствовать развитию умения взаимодействовать. Ведь именно эти игры предполагают достижение результата при эффективном взаимодействии всех участников.

Таким образом нами была создана модель условий формирования данных умений. Для проведения работы мы обозначили: цель, задачи, этапы, условия, прин-

ципы и критерии оценки результатов. Цель: формирование умений взаимодействовать со сверстниками у детей 5–6 лет с нарушениями зрения с помощью строительно-конструктивных игр.

Этапы по формированию умений взаимодействовать со сверстниками у детей 5–6 лет с нарушениями зрения:

— 1 этап. Мотивационный. На данном этапе мы раскрываем вместе с детьми значимость умения взаимодействовать.

— 2 этап. Ознакомительный. Накопление детьми знаний о умении взаимодействовать.

— 3 этап. Овладение и совершенствование умения.

Л. И. Плаксина выделяет принципы коррекционной работы с дошкольниками, имеющими нарушения зрения: профилактический принцип, преобразующий принцип, принцип единства и взаимодействия педагога и ребенка [4, с. 34]. В ходе работы мы будем руководствоваться данными принципами.

Таким образом, в ходе анализа литературы и констатирующего эксперимента мы выявили особенности взаимодействия со сверстниками детей с нарушениями зрения. Дети испытывают трудности в установлении контакта с окружающими. Невозможность или ограниченность визуального восприятия и ориентация на голос, на особенности речи, осязательное восприятие зачастую не дают слабовидящему достаточного знания о партнере по общению. Ситуации общения и взаимодействия со сверстниками вызывают у детей определенные трудности. Особенно тяжело детям дается умение спланировать действия и договориться со сверстником.

Исходя из особенностей умений взаимодействовать со сверстниками у детей 5–6 лет, мы разработали модель условий формирования данных умений. Мы полагаем, что использование строительно-конструктивных игр будет положительно влиять на формирование данных умений.

Литература:

1. Большой психологический словарь / Под ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. — СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004.
2. Маврина И. В. Развитие взаимодействия и общения дошкольников со сверстниками // Дневник воспитателя: развитие детей дошкольного возраста / под ред. О. М. Дьяченко, Т. В. Ларентьевой. — М.: Гном Пресс, 1999.
3. Немов Р. С. Психология. Кн. 3. — М.: Просвещение, Владос, 1994.
4. Плаксина Л. И. Теоретические основы коррекционной работы в детских садах для детей с нарушением зрения. М.: Город, 1998.
5. Феоктистова В. А. Развитие навыков общения у слабовидящих детей. — СПб.: Речь, 2005.

Модель условий формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией

Пушкина Татьяна Николаевна, студент

Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова (г. Архангельск)

На этапе старшего дошкольного возраста складываются благоприятные предпосылки для формирования

основных коммуникативных умений. Коммуникативные умения — это осознанные действия человека по постро-

ению своего поведения, управления им в соответствии с задачами общения. Но существует множество неблагоприятных факторов, приводящих к различным речевым патологиям, что не может не сказаться на коммуникативных умениях детей. В нашей работе мы будем рассматривать детей с такой речевой патологией, как стертая дизартрия. Стертая дизартрия — речевая патология, проявляющаяся в расстройствах фонетического и просодического компонентов речевой функциональной системы и возникающая вследствие невыраженного микроорганического поражения головного мозга (Л. В. Лопатина) [1]. Данное речевое нарушение является самым распространённым среди детей дошкольного возраста. Формирование коммуникативных умений тесно связано с речевым развитием ребенка. Если речевое развитие нарушено, то коммуникативные умения у ребенка будут страдать, поэтому именно эти дети нуждаются в особом психолого-педагогическом сопровождении, в ходе которого для них будут созданы благоприятные условия, позволяющие развивать их коммуникативные умения.

Изучив теоретические аспекты данной проблемы, мы выяснили, что коммуникативные умения — это осознанные действия человека по построению своего поведения, управления им в соответствии с задачами общения. По своему содержанию коммуникативные умения объединяют в себе информационно-коммуникативные (умение вступать в контакт, ориентироваться в партерах) регуляционно-коммуникативные (осуществление само и взаимоконтроля, помогать и поддерживать) и аффективно-коммуникативные группы умений (делиться своими чувствами, эмоциями).

Все три группы коммуникативных умений у детей со стертой дизартрией существенно отличаются от коммуникативных умений детей с нормальным речевым развитием. Это проявляется в том, что дети с трудом всту-

пают в контакт со сверстниками и взрослыми, используют преимущественно указательные жесты, не учитывают невербальные средства общения, игнорируют просьбы о помощи, эмоциональной насыщенности при общении у данных детей не наблюдается.

Для подтверждения теоретических данных мы провели констатирующий эксперимент, целью которого являлось изучение особенностей коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией. Мы использовали такие методики, как:

1. Методика «Рукавички» [2]. Цель: изучить сформированность коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста. Двум детям одного возраста дают по одному изображению рукавички и просят украсить их, но так, чтобы они составили пару, были одинаковые. Поясняют, что сначала договориться, какой узор рисовать, а потом приступать к рисованию. Дети получают по одинаковому набору карандашей.

2. Тест «Дерево с человечками» (Пип Уилсон). Цель: изучить настоящее и желаемое эмоциональное состояние ребенка дошкольного возраста. Ребенку предлагается рассмотреть дерево с человечками затем красным карандашом обвести того человечка, который напоминает ему себя, похож на него, его настроение. После этого ребенку предлагается взять зеленый карандаш и обвести того человечка, на которого он хотел бы быть похожим и на чьем месте хотели бы находиться». После того как ребенок обводит человечка ему задается уточняющий вопрос: почему ты выбрал именно этого человечка?

3. Коммуникативно-личностный опросник для родителей (Р. С. Немов) [3]. Цель: изучить коммуникативные качества личности ребёнка-дошкольника. Родителям предлагаются вопросы с выбором ответа, который характеризует коммуникативные качества их ребенка

Рассмотрим результаты по каждой методике.

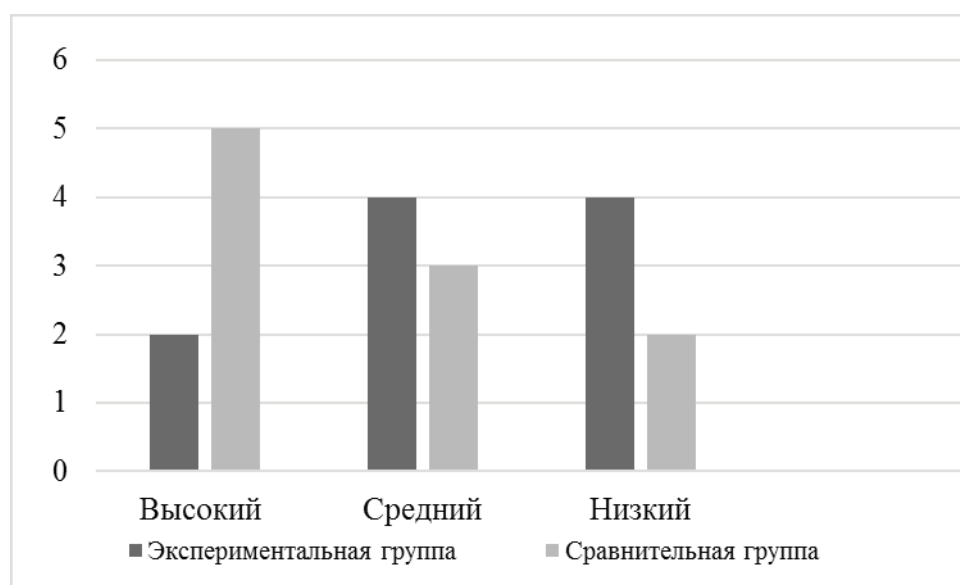


Рис. 1. Уровни сформированности коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста

1. Методика «Рукавички».

По рисунку 1 мы можем увидеть, что половина детей с нормальным речевым развитием (5) показали высокий уровень коммуникативных умений, а из детей со стертой дизартрией высокий уровень коммуникативных умений показали лишь 2 ребенка. Все дети с высоким уровнем коммуникативных умений показали хорошую продуктивность своего взаимодействия, отлично проявили умения договариваться и контролировать друг друга при выполнении совместной деятельности. Так же дети в течении всего взаимодействия помогали друг другу и у каждого из них наблюдалось приподнятое настроение.

Средний уровень развития коммуникативных умений был выявлен у 4 детей с нормальным речевым развитием и у 3 детей со стертой дизартрией. Дети со средним уровнем развития коммуникативных умений показали хорошую продуктивность своей совместной деятельности, они договаривались между собой, контролировали действия друг друга, но желания помочь своему соседу выявлено у данных детей не было. Эмоциональное состояние данных детей было в основном нейтральное.

Низкий уровень развития коммуникативных умений показали 2 ребенка с нормальным речевым развитием. У детей со стертой дизартрией данный уровень был выявлен у 4. Для детей низкого уровня развития коммуникативных умений характерно: слабая продуктивность совместной деятельности, дети не договаривались между собой, они молча выполняли задание. Контроля своих действий и действий соседа у данных детей не наблюдалось, так же помощи друг другу у детей не замечалась. Дети преимущественно игнорировали друг друга, работали отдельно.

Таким образом, коммуникативные умения у детей со стертой дизартрией находятся на более низком уровне, по сравнению со сверстниками с нормальным речевым развитием. Большинство детей со стертой дизартрией не умеют договариваться, им трудно контролировать дей-

ствия своего сверстника, дети не пытаются помочь друг другу, при взаимодействии преобладает нейтральное эмоциональное состояние.

Тест «Дерево с человечками»

Как следует из рисунка 2, большинство детей со стертой дизартрией (90%) выбирали человечков с позитивным эмоциональным состоянием, такой же выбор сделали, и дети с нормальным речевым развитием, их было 70%. Дети, сделавшие данный выбор имеют установку на преодоление препятствий, общительны, у них ярко выражено желание добиваться успехов, они комфортно себя чувствуют, присутствует стремление к лидерству.

Негативный выбор сделали 30% детей с нормальным речевым развитием и 10% детей со стертой дизартрией. У детей, сделавших данный выбор, наблюдается утомляемость, общая слабость, небольшой запас сил, застенчивость, мотивация на развлечения, отстраненность, замкнутость, тревожность.

Таким образом, дети со стертой дизартрией (85%) сделали больше позитивных выборов, чем дети с нормальным речевым развитием (70%). И сделали меньше негативных выборов (10%), чем их сверстники с нормальным речевым развитием (30%). Данные результаты могут быть связаны с тем, что дети со стертой дизартрией не до конца поняли и удержали инструкцию к данной методике, при ответе на вопрос почему именно этого человечка ты выбрал, дети говорили, что он тоже сидит, как я, или он висит на ветке, а детям нужно было соотнести свое настроение с настроением человечка на дереве.

Коммуникативно-личностный опросник для родителей (Р.С. Немов)

10% родителей детей с нормальным речевым развитием считают, что их дети обладают очень высоким уровнем развития коммуникативных качеств. Такое же количество родителей детей со стертой дизартрией считают, что коммуникативные качества их детей находятся так же на очень высоком уровне. Родители считают, что их

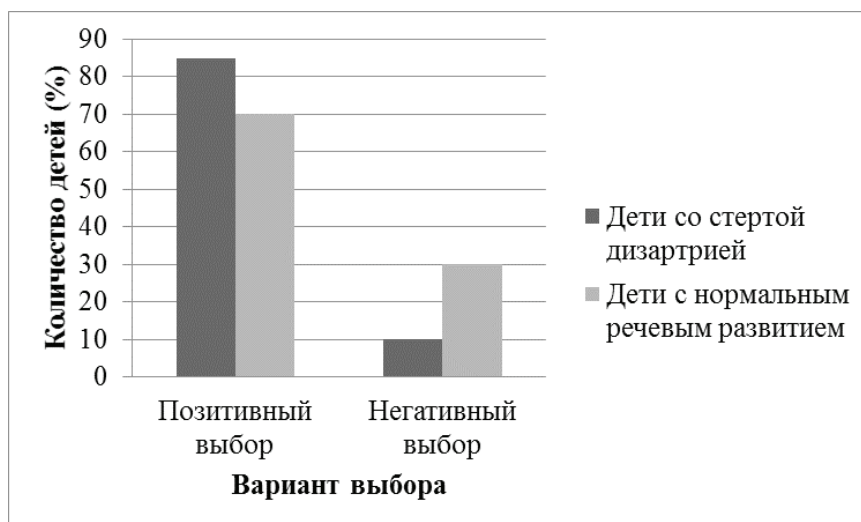


Рис. 2. Варианты выбора человечков на дереве детьми старшего дошкольного возраста

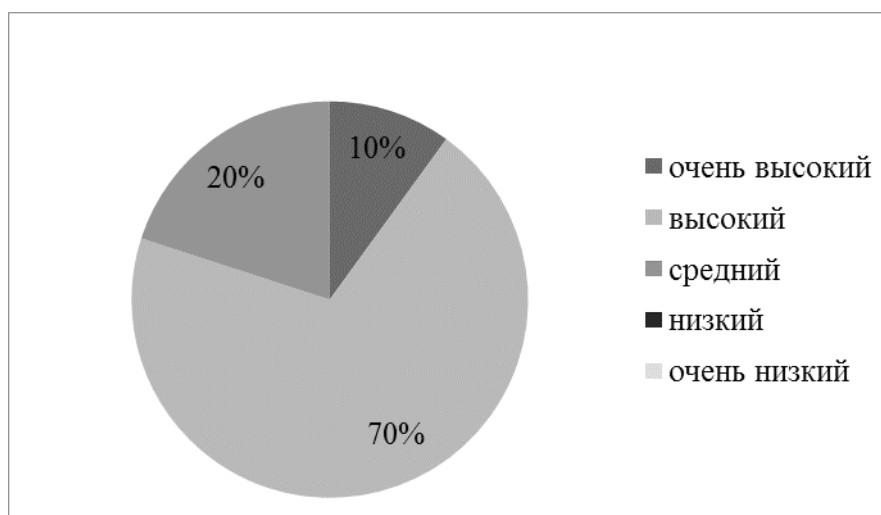


Рис. 3. Уровень развития коммуникативных качеств у детей с нормальным речевым развитием с точки зрения их родителей

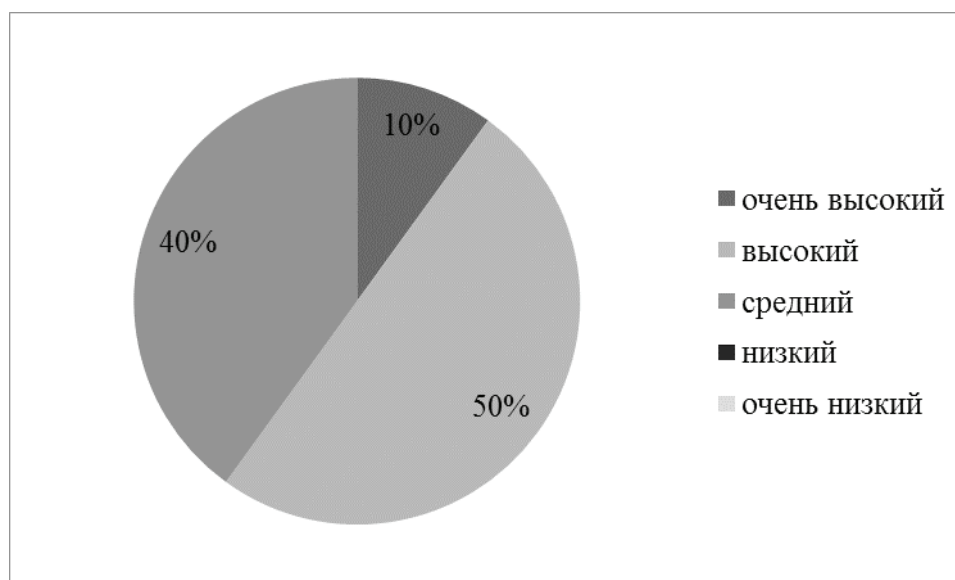


Рис. 4. Уровень развития коммуникативных качеств у детей со стертой дизартрией с точки зрения их родителей

дети очень добрые, очень внимательные, очень вежливые, ответственные, правдивые и щедрые.

Высокий уровень развития коммуникативных качеств присвоили своим детям 70% родителей детей с нормальным речевым развитием. 50% родителей детей со стертой дизартрией так же присвоили своим детям высокий уровень. Данные родители посчитали, что их дети внимательные, добрые, правдивые, вежливые, общительные и ответственные.

Остальные 20% родителей детей с нормальным речевым развитием и 40% родителей детей со стертой дизартрией считают, что коммуникативные умения их детей находятся на среднем уровне. Родители считают, что их дети не всегда добрые, не всегда внимательные и не всегда ответственные.

Таким образом, родители детей со стертой дизартрией оценивают коммуникативные качества своих детей чуть

ниже, чем родители детей с нормальным речевым развитием. Они считают, что их дети добрые отзывчивые, ответственные, внимательные, правдивые и щедрые, но не всегда. Данные результаты могут свидетельствовать о том, что родители осознают, что их дети имеют речевой дефект, а в следствии чего и трудности в коммуникации. Они отвечали на вопросы честно и не пытались улучшить результаты.

Итак, в ходе констатирующего эксперимента мы выявили, что показатели и уровни развития коммуникативных умений у детей со стертой дизартрией значительно отличаются от тех, которые демонстрируют их сверстники с нормальным речевым развитием. В итоге мы можем сказать о трех группах умений, которые у детей данной категории не сформированы. Информационно-коммуникативные умения: дети с трудом вступают в процесс общения. Регу-

ляционно-коммуникативные умения: практически не договариваются между собой, не контролируют действия друг друга. Аффективно-коммуникативные умения: эмоциональное отношение к совместной деятельности в основном нейтральное или же игнорирование друг друга. Выраженная несформированность данных групп коммуникативных умений привела к непродуктивности всего взаимодействия.

Исходя из данных особенностей, мы пришли к выводу, что дети со стертой дизартрией нуждаются в создании особых условий для развития их коммуникативных умений, в качестве основного условия мы определили создание двигательно-коммуникативной среды с использованием нетрадиционного двигательного оборудования. Данный метод поможет сформировать основные коммуникативные умения у детей и обеспечит в будущем хорошее взаимодействие ребенка со сверстниками и взрослыми в школе. Двигательно-коммуникативная среда предполагает правильный подбор и рациональное размещение оборудования, материалов и пособий. Нетрадиционное двигательное оборудование — это авторское видение структурных компонентов оборудования, их комбинирование, которое поддерживает двигательную потребность, побуждает к активному выполнению движений, усиливает собственную позицию ребенка и актуализирует общение со сверстниками и взрослыми [9]. Информационная, эмоциональная и регуляторная насыщенность двигательного

оборудования определяется как содержанием, так и его структурными компонентами (элементами).

В комплект нетрадиционного двигательного оборудования входят:

1. Двигательный конструктор.
2. Панно-школа.
3. Подвесные и сквозные мишени.
4. «Поймай шарик».
5. Кольцебросы.
6. Вертикальные и горизонтальные мишени.
7. Вертушки.
8. Пособие «Осьминог».
9. Напольные кольцебросы.
10. Универсальные скакалки.

Этапы создания двигательно-коммуникативной среды:

Первый этап. Создание мотивации детей через двигательные игры и нетрадиционное оборудование. Игры: «Через кочки», «Поменяй предмет», «Змейка», «Ловкачи», «Быстро скажи и быстро положи».

Второй этап. Создание мотивации детей через двигательные игры и нетрадиционное оборудование. Игры: «Через кочки», «Поменяй предмет», «Змейка», «Ловкачи», «Быстро скажи и быстро положи».

Третий этап. Включение нетрадиционного оборудования в коммуникативные игры, игры на взаимодействие, в процесс разыгрывания и решения проблемных ситуаций, сочинение историй.

Литература:

1. Архипова, Е. Ф. Стертая дизартрия у детей М.: АСТ: Астрель, 2007.
2. Цукерман Г. А. Психологическое обследование младших школьников М.: Владос, 2001
3. Немов Р. С. Психология. Кн. 3. — М.: Просвещение, Владос, 1994.

Теоретические основы использования невербальных средств общения в развитии речи дошкольника

Хомякова Светлана Евгеньевна, учитель-логопед

ГБОУ г. Москвы гимназия № 1590 имени Героя Советского Союза В. В. Колесника

Экспериментальные психологические исследования свидетельствуют о том, что 2/3 всей информации о партнере по общению, его намерениях исходит от непосредственно наблюдаемого коммуникативного поведения. По мнению американского психолога Селже Ф., при разговоре значимость слов составляет лишь 7%, интонация 38%, а на жесты и мимику приходится 55%. Именно паралингвистический аспект, являясь важным компонентом речевой деятельности, обеспечивает мотивацию общения. Невербальные средства позволяют адекватно оценить ситуативные условия общения, личностные особенности партнера и эмоциональный и интеллектуальный подтекст высказывания.

Невербальная коммуникация играет особую роль, когда языковые средства ограничены и недостаточно выполняют функцию общения. В связи с этим исследователи, отмечают наличие особых мимико-жестикультурных средств и невербальных вокализаций, заменяющих вербальные элементы синтаксической структуры

К кинесическим компонентам речи относятся жесты, позы, мимика и т.д. Кинесика представляет собой совокупность жестов, поз, телодвижений, используемых при коммуникации в качестве дополнительных выразительных средств общения. Поведение человека складывается из «кинем» так же, как человеческая речь из последовательности слов, предложений, фраз. Кинемы

выполняют роль дополнения или замещения речевых сообщений. По лицам людей ничуть не в меньшей степени, чем по их словам, можно судить об их психологическом и эмоциональном состоянии, например, нервничают ли они, удивлены чем-то, сердятся или радуются. В диалоге даже малейшие изменения лица собеседника бывают чрезвычайно информативными, и на их основе люди часто выносят самые разнообразные по своему характеру суждения о коммуникативном партнере. П. Экман и его коллега У. Фризен обнаружили, что существует свыше 1000 различных движений лицевых мышц, большая часть которых даже не имеет названий.

Поза также играет важную роль среди жестовых знаков в выражении разнообразных оценок. Важную информацию предоставляет изменение позы в процессе общения: это может говорить об изменении отношений между собеседниками или изменении отношения к беседе, ее содержанию.

Походка является важной составляющей невербального общения. Это манера передвижения, по которой довольно легко распознать эмоциональное состояние человека. С большой точностью можно узнать по походке такие эмоции, как гнев, страдание, гордость, счастье.

Человеческое общение всегда пространственно организовано. Одним из первых пространственную структуру общения стал изучать американский ученый Э. Холл, который и ввел термин «проксемика» (что означает «близость»). К проксемическим характеристикам относятся взаимное расположение партнеров в момент общения и дистанция между ними. Каждый человек имеет свою собственную территорию, включающую и определенное воздушное пространство вокруг тела. Обычно люди интуитивно чувствуют оптимальную дистанцию. Любое нарушение интимной зоны человека вызывает бурную реакцию в его организме, состояние напряжения. Изменение расстояния между собеседниками ведет к изменению уровня взаимоотношений. Выяснено, что дистанцирование происходит на бессознательном уровне.

Жесты представляют собой различного рода движения тела, рук или кистей рук, сопровождающие в процессе коммуникации речь человека и выражающие его отношение непосредственно к собеседнику, к какому-то событию, другому лицу, какому-либо предмету, свидетельствующие о желаниях и состоянии человека. Жесты дают дополнительную к вербальной информацию о психическом состоянии партнера по общению, о его отношении к участникам общения и обсуждаемому вопросу, о желаниях, выражаемых без слов. Большинство людей во время общения использует руки, чтобы подчеркнуть или выделить наиболее важные места в разговоре, указать на предметы или людей, выразить мысль жестом и проиллюстрировать свое высказывание. По мнению исследователей, жест несет информацию не только о психическом состоянии человека, но и об интенсивности его переживаний. Считается, что большинство жестов имеет социальное происхождение, поэтому межкультурные различия проявляются в них особенно ярко.

Жесты имеют три стадии. Центральной являются стадия реализации, именуемая пиком. Экскурсия готовит движение, рекурсия — это стадия, освобождающая энергию, выход из движения. Фазы жеста соотносятся с такими кинесическими параметрами как интенсивность движения, направление и траектория движения, степень мускульного напряжения. Они связаны с амплитудой или шириной движения, напоминая длину произносимого слога, со скоростью или временной продолжительностью движения, подобными темпу речи. Различают произвольные и непроизвольные жесты. Поскольку все эти жесты культурно обусловлены, в разных культурах одни и те же жесты могут иметь совершенно разное значение, что зачастую создает много проблем в межкультурной коммуникации.

В исследованиях Смирновой Н. И. отмечаются русские жесты, которые могут употребляться самостоятельно. Это жесты прощания, приветствия, привлечения внимания, запрещающие, жесты угрозы, оскорбительные, дразнящие, утвердительные, вопросительные, благодарности, примирения, просьбы, некоторые описательно-изобразительные жесты, жесты одобрения, негативной оценки, иронии и ряд эмоциональных жестов. Практически все указанные жесты могут употребляться как автономные носители значения (кроме подчеркивающих жестов) и легко понимаются в контексте соответствующей ситуации.

Основные функции жестов в коммуникации:

А) функцию регулирования и управления вербальным поведением говорящего и слушающего (так называемые иллюстративные жесты, сопровождающие многие речевые акты: приветствие, приказы, угрозы и т.д.)

Б) отображение в коммуникативном акте актуальных речевых действий. Это так называемые перформативные жесты. К ним принадлежат, например, невербальные просьбы типа поманить пальцем, жесты — вопросы и т.д.

В) коммуникативную функцию передачи адресату некоторой порции смысловой информации, например, жест — приложить палец к губам. К русским общекоммуникативным жестам принадлежат такие единицы, как от-вернуться, подмигнуть, постучать рукой по лбу, похлопать рукой по животу и т.д.

Г) репрезентацию внутреннего психологического состояния жестикулирующего или его отношение к партнеру по коммуникации. Основой всех этих жестов является эмоция, а не его физиологическое проявление. Примерами русских симптоматических жестов являются: прикрыть рот рукой (от изумления), кусать губы, чесать в затылке, барабанить пальцами по столу, делать большие (круглые, страшные) глаза, топнуть ногой.

Д) дейктическую функцию: пояснение величины или размера какого-то объекта, а также уточнение местоположения лица или объекта.

Е) жестовое комментирование физических действий некоторого лица (например, жестовое представление чьей-либо походки или имитацию манеры поведения за столом).

Ж) риторическую функцию.

К риторическим жестам принадлежат некоторые жесты, с обязательностью сопровождающие речь, т.е. иллюстраторы. Основным назначением риторических иллюстраторов, является не смысловое дополнение речевых сообщений или их фрагментов, а украшение и усиление отдельных аспектов той речи, которую они сопровождают.

Е.А. Петрова предлагает одну из классификаций жестов обыденного общения, на основе которой составлены тесты задания для исследования возможностей детей:

1. Жесты-симптомы, выполняющие функцию самовыражения: выражают состояние, процессы, модальные (выражают оценку субъектом чего-либо).

2. Жесты-регуляторы: выполняют регулятивно-коммуникативную функцию воздействия на партнера.

3. Жесты-информаторы: выполняют информативно-коммуникативную функцию.

Жестикуляция — это сложная и интенсивная кинетическая активность говорящего человека. Она возникает только тогда, когда человек активно разговаривает с другими людьми (А. Кендон). Практика показывает, когда люди хотят показать свои чувства, они обращаются к жестикуляции. Различные речевые единицы внутри реплики соотносятся с различными движениями рук.

Таким образом, процесс речевого выражения осуществляется одновременно в двух формах активности: речевых органов и движений тела. Также отмечается и определенная связь интонации высказывания с кинетической организацией поведения.

Взаимосвязь вербальных и невербальных средств общения в процессе реализации речевой деятельности.

Как уже говорилось выше, общение как процесс социальной коммуникации имеет две стороны — вербальную и невербальную.

Доказано, что организация движений, образующих невербальные средства общения, обеспечивается более древними с точки зрения эволюции механизмами. По мнению Горелова И.Н., невербальные компоненты не просто дополняют вербальные акты, а являются первичными составляющими общения, возникающими раньше речевых реализации и способствующими формированию мысли-эмоции. Процесс речевого выражения, по мнению автора, начинается одновременно с жестовым при опережающем внешнем проявлении последнего: вербальная программа высказывания накладывается на предварительно развернутую схему невербальных компонентов.

Производство вербальных и невербальных средств функционально дифференцировано между правым («невербальным») и левым («вербальным») полушариями. Левое (условно вербальное) и правое (условно невербальное) полушарие в речевой деятельности взаимодополняют друг друга. Для полноценной речи необходима согласованная работа обоих полушарий, комплиментарность вербальных и невербальных структур.

В современной научной литературе достаточно широко обсуждается вопрос о механизмах рецепции, приемах пе-

реработки информации, передаваемой кинетическими средствами. Двухканальный принцип работы мозга проявляется не только в условиях восприятия речи, но и в процессе формирования (порождения) речевого высказывания в форме принципиально разных функций больших полушарий мозга в этом процессе. Разделение мозгом каналов вербальной (собственно речевой), лингвистической и экстралингвистической коммуникации создает различия в акустических средствах и принципах кодирования этих двух видов речевой информации.

В психологии проблема взаимосвязи вербальных и невербальных средств наиболее разработана в рамках общей, когнитивной, социальной психологии и психологии экспрессивного поведения. На сегодняшний день общепризнанными являются несколько положений:

1. Сознание представляет собой единство интеллектуального и эмоционального, вербального и невербального.

2. Мысль есть экстралингвистическое явление, и она может быть выражена как вербально, так и невербально.

3. В основе развития речи лежит не формальная система языка, а коммуникативная потребность, выражающаяся в стремлении к общению.

4. Базисом для развития языкового общения являются неязыковые компоненты.

Исследователями описаны несколько способов соотношения невербального поведения и речи, при этом акцентируется внимание на том, что:

- невербальные средства выражают то же, что и речь;
- предвосхищают значения, переданные речью;
- выражают нечто, противоречащее содержанию речи;
- связывают содержание высказывания с более глобальными аспектами взаимодействия, чем данное вербальное высказывание;
- акцентируют ту или иную часть речевого сообщения;
- заполняют или объясняют паузы, указывая на намерение говорящего продолжить свою реплику (поиск подходящего слова и т.п.);
- поддерживают контакт между партнерами и регулируют поток речи;
- заменяют отдельную фразу или слово;
- дублируют содержание вербального сообщения.

Таким образом, каждый человек в процессе общения получает и передает два вида информации: текстовую (то, что он хочет сказать) и персонифицированную (в которой выражается отношение человека к партнеру, к предмету обсуждения и др.).

Невербальное поведение является более информативным, чем вербальное, в связи с тем, что в его структуре произвольные движения преобладают над произвольными. Ориентируясь на интонацию, мимику, позу, жестикуляцию говорящего, слушающий получает возможность понять его эмоции, отношение к ситуации и предмету разговора, войти в смысл высказывания ещё до того, как оно будет реализовано на вербальном уровне.

Роль невербальных средств общения в онтогенезе речи.

Анализ работ по детской психологии и онтолингвистике показывает, что согласно мнению большинства исследователей, предпосылки речи имеют невербальную природу. Так А. Р. Лурия писал, что жест «предшествует слову, затем сопровождается словом, потом сопровождает слово и, наконец, в большей или меньшей степени поглощается словом». Анализ данных о специфике взаимодействия в системе «мать — дитя» в доречевой период показывает, что на ранних этапах онтогенеза мать использует нетипичные для обычного общения невербальные средства (необычные по темпу и ритму движения, преувеличенные выражения лица, более длинные паузы, утрированную интонацию, повышение высоты голоса и др.) Позже появляются символические мимика, жесты, интонация, позы. Взаимодействие со взрослым при помощи невербальных средств общения даёт ребёнку возможность выражать коммуникативное намерение, воплощать коммуникативно-речевую интенцию, репрезентировать своё эмоциональное состояние.

М. И. Лисина доказала, что на доречевой стадии закладываются эмоционально-экспрессивные основы полноценной речевой деятельности. Е. И. Исенина считает, что на основе образно-жестовых средств в деятельности ребёнка формируются первые обобщения, благодаря которым слово приобретает значение и смысл.

Жесты играют важную роль в период дословесной коммуникации и в усвоении речи в раннем онтогенезе, о чем свидетельствуют исследования Лепской А. И., Лисиной М. И., Рузской А. Г. и других.

Рассмотрим, что обуславливает переход от невербальных средств общения к вербальным. В процессе раз-

вития ребёнка предметом сообщения становятся не только эмоции и желания, но и указание на действие, предмет или его свойство. У ребёнка формируется некоторая общая программа сообщения. Субъективно менее значимая информация передаётся невербальными средствами, задаётся ситуацией, т.е. остаётся на сенсомоторном уровне. Субъективно более значимая информация вербализуется, но также подкрепляется невербальными компонентами, уточняющими значение слова, передающими эмоциональный аспект, усиливающими выразительность сообщения. Итак, возможность перехода от доминантности невербальных средств общения к вербальным определяется успешностью в овладении невербальными средствами общения. Невербальные компоненты являются фактором, стимулирующим появление и развитие речи. И. Н. Горелов указывает, что невербальные средства общения не исчезают с появлением словесного языка, а «уходят вглубь языкового сознания становящейся личности», образуя «базис для формирования особого языка интеллекта».

А. М. Щетинина, экспериментально исследуя особенности восприятия эмоциональных состояний детьми дошкольного возраста, пришла к выводу о постепенном формировании данного умения. На протяжении всего дошкольного возраста доля вербальных и невербальных средств общения в коммуникативном тезаурусе ребёнка меняется, но сохраняется взаимосвязь вербальных и невербальных структур.

На основании теоретического анализа можно сделать вывод о том, что адекватное понимание и употребление невербальных средств общения (кодирование — декодирование) во многом обуславливает успешность социального, эмоционального и речевого развития дошкольника.

Литература:

1. Горелов И. Н. Невербальные компоненты коммуникации / И. Н. Горелов. — М.: Просвещение, 1980. — 104 с.
2. Исенина Е. И. Дословесный период развития речи у детей / Е. И. Исенина. — Саратов: Изд-во СГУ, 1986. — 163 с.
3. Лепская Н. И. Язык ребенка (Онтогенез речевой коммуникации) / Н. И. Лепская — М.: Изд-во МГУ, 1997. — 151 с.
4. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина. — М.: Педагогика, 1986. — 144 с.
5. Лурия А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия. — 2-е изд. — М.: Изд-во МГУ, 1998. — 336 с.
6. Петрова Е. А. Жесты в педагогическом процессе. — М., 1998. — 222 с.
7. Пиз А. Язык жестов\ Пер. с англ. — Воронеж, 1992. — 218 с.
8. Щетинина А. М. Восприятие и понимание дошкольниками эмоционального состояния человека: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук психол. наук / Щетинина, Анна Михайловна — Л., 1984. — 16 с.

Система коррекционной работы с детьми раннего возраста

Шарапова Любовь Владимировна, логопед

ГУ «Павлодарский областной специализированный Дом ребенка» (Казахстан)

Современные социальные, экономические, экологические условия жизни привели к увеличению числа детей с отклонениями в физическом и психическом развитии. Проблемы моторного, психического и речевого раз-

вития ребенка часто проявляются уже в раннем возрасте, поэтому коррекционную работу необходимо начинать на ранних стадиях выявления проблем в развитии малыша.

В настоящее время раннему возрасту уделяется самое пристальное внимание со стороны медиков, психологов, педагогов, дефектологов. И это не случайно. Ранний возраст является уникальным, стратегически важным для всего последующего умственного, физического, речевого и эмоционального развития ребенка. Ранний возраст является наиболее благоприятным периодом для формирования многих психических функций. Раннее детство — наиболее значимый этап с точки зрения психолого-педагогического воздействия. В связи с этим исключительно важное значение приобретает ранняя дифференцированная диагностика отклонений в развитии. В случае поврежденного или дефицитарного развития ребенка ранняя диагностика дает возможность максимального раннего начала коррекционно-педагогической работы, что является залогом успешного формирования компенсаторных механизмов, коррекции первично нарушенных психических и моторных функций при обратимых дефектах, профилактики вторичных отклонений в развитии. Причиной тому является необычайная пластичность мозга в раннем возрасте, его чрезвычайная восприимчивость к внешним воздействиям. Благоприятное сочетание компенсаторных возможностей организма в раннем возрасте с компетентно подобранными программами коррекционно-педагогической работы, могут в значительной мере нейтрализовать действие первичного дефекта на ход психофизического развития ребенка.

Коррекционно-развивающую работу с ребенком раннего возраста можно условно разделить на несколько этапов. Отправной точкой работы является комплексное обследование ребенка. В ходе такого обследования выявляется наличие факторов медицинского, генетического и социального риска, определяется фактический уровень психофизического развития ребенка.

Этапы комплексной коррекционной помощи детям раннего и младшего дошкольного возраста:

1. Установление с детьми личностного, эмоционального и делового сотрудничества: наблюдение за детьми в группе, совместные игры.

2. Комплексное обследование ребенка:

— врачами — специалистами (педиатр, детский невропатолог, ортопед, окулист, психиатр)

— узкими специалистами: (учитель — дефектолог, учитель — логопед, педагог-психолог, инструктор по ЛФК, инструктор по лечебному плаванию, музыкальный руководитель)

— педагогами группы (воспитатель)

3. Определение направлений и стратегии комплексной помощи ребенку.

4. Перспективное планирование: проводится педагогами, узкими специалистами с учетом выявленных нарушений развития.

5. Коррекционно-логопедическая работа с детьми: подгрупповая, индивидуальная.

6. Взаимодействие специалистов в коррекционном процессе: ребенок, семья, учитель — логопед, учитель — дефектолог, воспитатели, психолог, музыкальный работник, медицинские работники, инструктор по физкультуре, инструктор по лечебному плаванию.

7. Анализ результатов комплексного медико-психолого-педагогического воздействия, внесение необходимых корректировок.

Каждый специалист проводит коррекционную работу по своему направлению, координатором коррекционно-развивающего процесса является учитель — дефектолог или учитель — логопед.

Рассмотрим основные этапы диагностики.

1 ЭТАП. Установление с детьми сотрудничества личностного, эмоционального и делового.

Необходимым условием данного этапа является прохождение ребенком адаптационного периода. Учитель — логопед наблюдает за ребенком в ситуации общения с педагогами, с родителями, со сверстниками в самостоятельной и в игровой деятельности. Логопед предлагает ребенку или группе детей поиграть, приносит с собой яркие игрушки, чтобы заинтересовать детей, вызывать их доверие. Длительность первого этапа с каждым ребенком может быть разной, это зависит от того, как быстро педагог наладил контакт с конкретным ребенком.

Игры для установления личностного контакта:

«Найди игрушки»

В шариковом бассейне для развития мелкой моторики пальцев рук спрятаны мелкие яркие игрушки. Педагог показывает ребенку, как надо искать игрушки, доставая одну или две, затем предлагает выполнить такие же действия. Необходимо радоваться вместе с ребенком каждой новой находке, что поможет быстрому установлению контакта.

Игры с куклами БИ-БА-БО

Педагог приносит в группу куклу БИ-БА-БО (лучше всего, если это будет какое-нибудь животное — зайчик, собачка и т.д.). Собачка с помощью логопеда совершает разные действия: сидит, бегаёт, пьёт молоко и др. педагог в это время комментирует все происходящее и одновременно наблюдает за реакцией ребенка. Если ребенок реагирует эмоционально положительно, собачка «просит», чтобы малыш ее погладил, поиграл с ней. На данном этапе учитель — логопед должен проявить фантазию, и даже актерские способности, чтобы как можно быстрее расположить к себе детей и приступить к следующему этапу.

2 ЭТАП. Комплексное обследование ребенка.

Работу на данном этапе начинать необходимо с тщательного сбора и изучения анамнестических данных.

Следующий шаг — обследование. Диагностика не должна производиться на основе обследования, прове-

денного с помощью одного какого — либо приема, метода или одного вида деятельности, а только на основе комплексного исследования. Используется совокупность приемов и методов с учетом всех данных о ходе развития ребенка, с обязательными дополнительными упражнениями, позволяющими довести до ребенка поставленную перед ним задачу. Обследуя состояние познавательной, речевой деятельности, состояния фонетико-фонематического строя, мелкой и общей моторики, состояния эмоционально — волевой сферы ребенку предлагаются задания.

При оценке выполнения заданий на обследование познавательной сферы логопед отмечает самостоятельность выполнения заданий, заинтересованность, умение соотносить свои действия, выполнять задание по предложенному образцу, слышать и называть цвета, находить правильное решение. Оценивая состояние речевой деятельности, педагог определяет качество и количество активного и пассивного словарей, понимание речи, наличие речевой инициативы, фразовой речи.

Наблюдая за ребенком в группе, на занятиях особенно важно обратить внимание на развитие мелкой моторики рук. Функции кистей рук и речи тесно взаимосвязаны, поэтому, оценивая состояние мелкой моторики можно прогнозировать дальнейшее речевое развитие ребенка. Немаловажным в обследовании является и оценивание состояния речевого аппарата, его моторики, а также состояние фонематического восприятия. Опираясь на схему системного развития нормальной детской речи, составленной Н. С. Жуковой по фактическим материалам А. Н. Гвоздева «Вопросы изучения детской речи», 1961 г., логопед оценивает усвоение ребенком звуковой стороны языка.

3 ЭТАП. Коррекционно-логопедическая работа с детьми.

Во временном и содержательном плане условно выделяется три этапа логопедической работы:

- I этап (октябрь — декабрь),
- II этап (январь — март),
- III этап (апрель — июнь).

На каждом из этапов последовательно решаются постепенно усложняющиеся задачи коррекционно-развивающей логопедической работы.

В ходе I этапа логопедической работы решаются следующие задачи:

- Воспитание неречевого и речевого внимания, развитие понимания одно- и двухсловных инструкций.
- Преодоление неречевого и речевого негативизма,
- Вызывание потребности в речевом высказывании.
- Стимуляция к появлению первых слов и использованию отдельных слов в роли предложений,
- Создание возможностей для реализации ребенком в общении двухсловного высказывания.
- Стимуляция к появлению первых грамматических отношений между словами. Воспитание внимания ребенка начинается в упражнениях и играх, ориентирующих его на выделение и дифференциацию отдельных шумов, неречевых звуков, различение и понимание значений от-

дельных слов, семантики фраз, интонаций речи взрослого. Логопед приучает ребенка выполнять однословные инструкции. Постепенно формируется коммуникативная интенция (намерение) к вербальному высказыванию (сначала однословному, затем двухсловному).

Игры, направленные на развитие внимания: «Где позвонили?», «Тихо — громко», «Найди игрушку», «Ветер и птицы» и др.

Формируя на первом этапе когнитивные предпосылки появления речевого высказывания, логопед уделяет особое внимание развитию различных видов ощущений и восприятия (зрительного, слухового, осязательного, вкусового и обонятельного). Совершенствуется акт рассматривания предметов, расширяются возможности зрительно-двигательных координаций, устанавливаются взаимосвязи между зрительным восприятием предмета, действием с ним и его названием логопедом. Развиваются представления о свойствах предметов (форма, цвет, величина), расширяются возможности фонематического восприятия. Предлагаются задачи на использование орудийных и соотносящих действий наглядно-действенной формы мышления. При необходимости в процесс решения мыслительных задач ребенком включается речь взрослого, что последовательно стимулирует самостоятельные речевые реакции ребенка в аналогичных ситуациях. Игры для формирования когнитивных предпосылок появления речевого высказывания: «Сложи пирамидку», «Веселые матрешки», «Парные картинки», «Спрячь шарик», «Подбери кукле платье», «Найди такой же», «Разрезные картинки», игры — вкладыши и др. Развитие вербальных средств общения происходит на фоне расширяющейся когнитивной компетенции. Ненавязчивая стимуляция речи у ребенка осуществляется в условиях предоставления ребенку возможности выбора средств общения (невербальных и вербальных). В конкретных ситуациях вызываются и поощряются первые однословные, а затем и двухсловные высказывания ребенка. Постепенно в речевой материал занятий включаются: формы глаголов во 2-м лице ед. числа; глаголы настоящего времени 3-го лица ед. числа; ряд падежных форм существительных (И.п., В.п.), существительные с уменьшительно-ласкательным суффиксом, некоторые прилагательные, обозначающие величину, форму и цвет; некоторые виды местоимений. По мере расширения речевых возможностей детей логопедом стимулируется появление в их речи согласования форм И. п. существительных с глаголом. Работа проводится на материале лексических тем «Я и моя семья», «Как животные подают голос», «Наши игрушки», «Детский сад» и др.

Формирование и развитие первых практических представлений детей о звуках и словах происходит в игровых ситуациях. Применяется речевой материал, включающий гласные «А, О, У, И». Логопед приучает детей правильно произносить гласные и их сочетания изолированно и в составе слов, дифференцировать их на слух и в произношении. Развивается фонационное и физиологическое дыхание у детей. Артикуляционная гимнастика проводится

с использованием забавных рисунков-символов, что повышает интерес детей к ее выполнению. Формирование и развитие тонких движений пальцев рук. Одновременно желательно проводить массаж кистей рук и пассивную пальчиковую гимнастику. Упражнения должны быть направлены на попеременное сжатие, растяжение и расслабление мышц кисти. Объем движений должен увеличиваться постепенно, не вызывая у ребенка неприятных и болевых ощущений. Вовлекать в процесс необходимо все пять пальцев руки, так как у каждого из них свой коэффициент полезного действия для развития двигательной области коры головного мозга и, соответственно, речевой деятельности. Используются изолированные движения каждого пальчика.

В процессе различных видов детской деятельности закрепляется речевой материал, который вызывает у детей наибольшие трудности. Приоритетное значение на данном этапе принадлежит предметной деятельности. Использование совместной со взрослым практической деятельности для стимулирования возникновения и развития его потребности в вербальном высказывании составляет ведущее направление занятий на данном этапе.

Занятия на II этапе обучения стимулируют дальнейшее развитие речевых возможностей детей. Данный этап предполагает решение следующих основных задач:

- Развитие понимания двусложных инструкций, доступных по возрасту текстов (коротких стихов, сказок, рассказов).
- Формирование умения составлять предложения из 2–4 слов. Развитие участия детей в несложном диалоге.
- Стимуляция усвоения отдельных падежных и предложно-падежных форм существительных, глагольных форм, личных местоимений, некоторых наречий.

Расширяются возможности использования вербальных средств общения в процессе совместного со взрослым комплексного обследования предметов. Продолжается работа по развитию наглядно-действенных форм мышления. Приоритетное направление — развитие диалогической речи. Используются разнообразные приемы: образцы диалогов (взрослый-игрушка), введение дополнительного коммуниканта, разнообразные типы вопросов. Планируется усвоение существительных в форме Д. п., Т.п. в ед. и мн. числе. Овладение категорией числа глаголов, глаголами настоящего и прошедшего времени. Личных местоимений, некоторых наречий (больше, меньше), предлогов (в, на). В логопедической работе на данном этапе используется лексико-семантический материал следующих тем: «Фрукты», «Овощи», «Одежда», «Зимняя сказка», «Посуда», «Домашние животные», «Дикие животные» и др.

Продолжается развитие подвижности артикуляционного аппарата, дыхания. Расширяются возможности

детей изменять силу и высоту голоса. Дети приучаются правильно произносить согласные: «М — Мь, Д — Дь, Н — Нь, П — Пь, Б — Бь, Ть, К — Кь, Г — Гь» в составе слов несложной звукослоговой структуры, различать их на слух и в произношении.

С целью закрепления речевых умений детей чаще используются элементы сюжетно-отобразительной игры, задания по изобразительной деятельности и конструированию. Продолжается развитие тонких дифференцированных движений пальцев рук в процессе разнообразных видов детской деятельности.

В ходе III этапа коррекционного обучения решаются следующие основные задачи:

- Дальнейшее развитие умений детей использовать простые предложения для общения со взрослыми и детьми.
- Закрепление использования отдельных словоизменительных парадигм существительных и глаголов, а также простых (по структуре и семантике) словосочетаний.
- Расширение возможностей участия ребенка в диалоге.
- Стимуляция к составлению и использованию в речи некоторых видов сложных предложений (с учетом индивидуальных речевых возможностей).

Закрепляются умения понимать и выполнять двусложные инструкции, расширяются возможности в понимании текстов (стихи, сказки, рассказы). Детям предоставляется возможность управлять диалогом, воспринимается потребность в использовании инициативных реплик в диалоге. Развитие вербальных средств общения проводится с использованием лексико-семантического материала по темам: «Кто летает?», «В лесу», «Транспорт» и др. продолжается стимуляция к адекватному использованию основных падежных существительных, имеющих главенствующие (по А. Н. Гвоздеву) падежные окончания.

Занятия по развитию звукопроизводительной стороны речи включают фонетический и речевой материал со звуками «Н, Т, Д, В, Ф, Вь, Ф». Дети упражняются в произнесении согласных звуков в составе слов, различать их на слух и в произношении. Развивается фонационное дыхание, голос, интонация в процессе произнесения слов различной звукослоговой структуры, словосочетаний, фраз (в игровых ситуациях).

Учитываются возросшие возможности детей в различных видах детской деятельности (сюжетно-отобразительной игре, лепке, рисовании, конструировании) для закрепления речевых навыков детей. Совершенствуются тонкие дифференцированные движения пальцев рук. Особое внимание на данном этапе уделяется использованию диалогической речи в условиях сюжетной игры, театрализованных играх.

Литература:

1. Кольцова М. М., Рузина М. С. Ребенок учится говорить. Пальчиковый игротренинг. — СПб: «САГА», 2002.

2. Коррекционная педагогика. Взаимодействие специалистов. Коллективная монография. Под общ. ред. Поваляевой М. А. серия «Учебники, учебные пособия». — Ростов-на-Дону: «Феникс», 2002.
3. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи. Под ред. Ю. Ф. Гаркуши, — М.: Секачев В. Ю., 2000.
4. Миронова с. А. развитие речи дошкольников на логопедических занятиях: Кн.для логопеда. — М.: Просвещение, 1991.
5. Первые шаги. Материалы московского городского конкурса «Первые шаги» (Модель воспитания детей раннего возраста) 2001—2002 года. — М.: ЛИПКА-ПРЕСС, 2002.
6. Аксенова Л. И. Ранняя комплексная помощь детям с отклонениями в развитии как одно из приоритетных направлений современной специальной (коррекционной) педагогики // Дефектология. — 2002. — № 3. — С. 9—20.
7. Аксенова Л. И., Лисеев А. А., Тюрина Н. Ш., Шкадаревич Е. В. Программа ранней комплексной диагностики уровня развития ребенка от рождения до 3-х лет // Дефектология. — 2002. — № 5. — С.3 — 27.

ПЕДАГОГИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ И СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Структура и содержание информационного мировоззрения как компонента информационной культуры личности

Исламова Султанат Халиковна, старший преподаватель
Филиал Дагестанского государственного университета в г. Кизляре

Мировоззренческий компонент информационной культуры личности становится ключевым в структуре этого понятия. В работах С.Г. Антоновой, А.М. Атаян, Е.В. Данильчук, К.К. Колина, И.А. Кузибецкого, Л.В. Нестеровой, А.Л. Семенова и др. рассматривается новое понятие «информационное мировоззрение», возникновение которого

связывается с пониманием определяющей роли информации и информационных процессов не только в технических системах, но и в природных и социальных (системно информационный подход); с осознанием роли и значимости информации, информационных процессов и технологий в жизни человека, в развитии общества и человечества в целом.

Таблица 1

Данные анализа позиций ученых по содержанию информационного мировоззрения

№ п/п	Автор	Содержательные компоненты информационного мировоззрения
1	Антонова с. Г.	информационные ресурсы; ценности;
2	Атаян А. М.	принципы убеждения; идеалы; принципы познания; принципы деятельности; нормы поведения; информационную этика;
3	Басалаева О. Г.	ценности; принципы убеждения; принципы деятельности; принципы познания; идеалы;
4.	Гендина, Н.И.	принципы убеждения; информационные ресурсы; информационные технологии; информационные системы;
5.	Зиновьева Н. Б.	принципы мышления; принципы поведения; принципы деятельности; принципы функций информации;
6.	Кошевенко, с. В.	информационная этика принципы деятельности; принципы самореализации; принципы креативности;
7.	С. Н. Касьянов	информационные ресурсы; системность знаний; принципы мышления; принципы деятельности;

По вопросу содержания понятия информационное мировоззрение, среди ученых исследующих эту проблему пока нет единого мнения. Например, Антонова С.Г. в своем исследовании в качестве основных содержательных компонентов, рассматривает информационные ресурсы, ценности. В свою очередь Зиновьева Н.Б. в информационном мировоззрении выделяет принципы мышления, принципы поведения, принципы деятельности и принципы функций информации.

Изучение подходов 7 авторов к определению содержания информационного мировоззрения (таблица 1)

и проведение сравнительного анализа содержательных компонентов позволили выявить основные элементы информационного мировоззрения и составить опросник для их экспертной оценки. Количественный состав содержательных элементов исследуемой отрасли у авторов различен: от минимального двух содержательных элемента в исследовании С.Г. Антоновой до шести — в работе А.М. Атаян. Общее количество содержательных элементов содержания информационного мировоззрения составляет 15 элементов.

Таблица 2

Анализ структурных элементов информационной культуры личности

№ п/п	Элементы информационной культуры личности	Кол-во исследований, использующих данный элемент	Вес элемента в структуре ИКЛ в %
1.	Принципы деятельности	5	33
2.	Принципы убеждения	3	20
3.	Принципы познания	3	20
4.	Ценности	2	13
5.	Информационная этика	2	13
6.	Идеалы	2	13
7.	Принципы мышления	2	13
8.	Нормы поведения	1	6
9.	Информационные ресурсы	1	6
10.	Информационные технологии	1	6
11.	Информационные системы	1	6
12.	Принципы самореализации	1	6
13.	Принципы креативности	1	6
14.	Системность знаний	1	6
15.	Принципы функций информации	1	6

Качественный анализ составляющих содержания информационного мировоззрения (таблица 5) показывает, что «принципы деятельности» рассматривается как составная часть содержания информационного мировоззрения 5 исследователями, принципы убеждения и принципы познания — 3, ценности, информационная этика, идеалы, принципы мышления — 2, нормы поведения, информационные ресурсы, информационные технологии, информационные системы, принципы самореализации, принципы креативности, системность знаний и принципы функций информации лишь по одному разу. Вес каждого элемента в содержании информационного мировоззрения приведен в таблице 5. Выделенные нами на основе анализа научных работ структурные элементы отображают представления о содержании информационного мировоззрения авторов этих исследований и поэтому количественный и качественный состав их, в известной мере, отнесен.

Для определения структуры информационной культуры личности нами собран и обобщен объем материала мнений компетентных специалистов: педагогов высшей

школы — специалистов в области информатики (20 человек), школьников (85 человек), учителей школ (15 человек). Респондентам предлагалось выделить четыре элемента, которые, по их мнению, составили бы основу информационной культуры. Данные опроса четырех групп респондентов сведены в таблицу 3. Для каждого элемента вычислен коэффициент, как отношение реального числа предпочтений к суммарному числу возможного выбора (таблица 3).

По этому показателю анализируемые элементы можно разделить на три элемента, которые составят элементную базу информационного мировоззрения. Это — принципы убеждения, принципы деятельности и ценности. Необходимость включения информационную деятельность в информационную культуру отстаивают 60% педагогов высшей школы, 40% — учителей школ и 67% школьников. Для информационного принципы деятельности и ценности, соответственно 80% и 75%; 80% и 33,3; 83,5% и 80%; 36,8%. Таким образом, больше половины опрошенных (54,87%) видят их в содержании информационного мировоззрения.

Таблица 3

Результаты экспертной оценки элементов содержания информационного мировоззрения

№ п/п	Элемент информационного мировоззрения	Предпочтения			Всего	Коеф. предпочтения
		педагогов высшей	учителей школ	школьников		
1	Принципы убеждения	12	6	57	75	0.123
2	Принципы деятельности	16	12	43	71	0.116
3	Ценности	15	5	48	68	0.111
4	Идеалы	12	13	32	57	0.093
5	Принципы сознания	15	11	28	54	0.089
6	Принципы мышления	8	9	36	53	0.087
7	Информационные технологии	13	8	31	52	0.085
8	Нормы поведения	11	10	30	51	0.084
9	Информационные ресурсы	6	5	38	49	0.080
10	Информационные системы	4	9	20	33	0.054
11	Принципы креативности	5	8	-	13	0.034
12	Принципы самореализации	-	2	11	13	0.034
13	Системность знаний	-	5	4	9	0.015
14	Информационная этика	7	-	-	7	0.011
15	Принципы функций информации	2	-	3	5	0.008
ИТОГО		126	103	381	610	

Таким образом, анализ имеющихся подходов к определению содержания информационного мировоззрения, их экспертная оценка и позволили выявить три элемента со-

держания информационного мировоззрения: принципы убеждения, принципы деятельности и ценности

Литература:

1. Атаян, А. М. Информационная культура личности в условиях информатизации общества. /А. М. Атаян. М., 2004.
2. Гайдаренко Л. В. Технология формирования информационной культуры управленческой деятельности /Дис. канд. пед. наук. — М., 2003.
3. Данильчук Е. И. Методическая система формирования информационной культуры будущего педагога. /Дис. докт. пед. наук. — М., 2003.

Художественная литература как средство нравственного воспитания младшего школьника во внеурочной деятельности

Маматова Ирина Сергеевна, воспитатель;
Литвинова Лидия Павловна, воспитатель;
Рысаева Елена Викторовна, воспитатель;
Михайлюкова Людмила Алексеевна, воспитатель
МБДОУ детский сад комбинированного вида № 71 г. Белгорода

Вопрос об образовании и воспитании детей, бесспорно, самый современный и острый. Не только в России, но и за рубежом он и теперь служит предметом споров, разделяя людей на партии и вызывая самые противоречивые суждения.

Говоря о воспитании современных детей, необходимо отметить, что можно часто слышать от учителей и родителей строгие запреты типа «НЕ кури, НЕ ругайся матом, не сквернословь» и пр. Бесспорно, такие правила продик-

тованы заботой о подрастающем поколении, но их малая выполняемость зависит от того, что мы, учителя и родители, ограничиваемся истреблением пороков, не стремясь развивать ребёнка нравственно и эмоционально для того, чтобы он сам понял важность принятия правил поведения, которым учат школа и родители. В. Г. Белинский говорил: *«Истребление дурного без наполнения хорошим бесплодно: оно производит пустоту, а пустота беспрестанно наполняется пустотою же: выгоните*

одну, явится другая». На наш взгляд, решить эти вопросы можно, если учитывать опыт, который несёт литература. Опыт фактологический, эмоциональный и нравственный. Особенно выделяется своим воспитательным значением и влиянием русская литература [1].

На пользу, приносимую детям чтением художественной литературы, указывал русский поэт и критик П. А. Вяземский:

*Где есть поветрие на чтение,
В чести там грамота, перо.
Где грамота, там просвещение,
Где просвещение — там добро.*

Родители и учителя — властители дум детей. Там, где семейные нравственные устои совпадают с запросами школы и общества, ребенок растет нравственно здоровым [2, с. 24].

Поскольку потенциал художественной литературы в процессе нравственного воспитания детей не реализуется исключительно на уроках литературного чтения, необходимо проводить включать изучение литературных текстов во внеурочную деятельность.

Нравственное воспитание младших школьников в процессе изучения художественной литературы происходит с помощью знакомства детей с нравственными понятиями, а также раскрытием примеров нравственного и безнравственного поведения в литературных текстах [2, с. 35].

Приведем фрагмент внеклассного занятия на тему: «Бескорыстие».

Бескорыстие начинается с доброты. А добро — с любви к живому. Любовь и доброта согревают, как солнце.

— Послушайте отрывок из сказки Л. Толстого «Белка и волк», в которой автор очень хорошо и убедительно рассказал о добре и зле.

Белка прыгала с ветки на ветку и упала прямо на сонного волка. Волк вскочил и хотел съесть. Белка стала просить: — Пусты меня. Волк сказал: — Хорошо, я пусти тебя, только ты скажи мне, отчего вы, белки, так веселы? Мне всегда скучно, а на вас посмотришь, вы там на верху, все играете и прыгаете. Белка сказала: — Пусты меня прежде на дерево, а оттуда я тебе скажу, а то я боюсь тебя.

— Как вы думаете, чем закончилась сказка? Отпустил ли Волк Белку? Что Белка ответили Волку? (*Работа в группах*)

— Поделитесь с классом, какие мнения прозвучали в группе (*Ответы детей*).

— Сравните свои варианты продолжения сказки с авторским.

Волк пустил, а Белка ушла на дерево и оттуда сказала: — Тебе оттого скучно, что ты зол. Тебе злость сердце жжет. А мы веселы оттого, что мы добры и никому зла не делаем.

Затем класс делится на три группы. Каждой группе раздаётся текст сказки, где раскрывается нравственное понятие «бескорыстие», а также даётся пример бескорыстного отношения к окружающему миру.

Сказка «Маленький доктор». Мальчик жил в бедности со своей больной мамой, отдав одинокому путнику свой ужин — жидкую кашу, получил в ответ чудесный подарок — пучок целебных растений и книгу про целебные лекарства. Мальчик не только вылечил мать, но и стал известным целителем».

Сказка «В тигровом ущелье». Маленький целитель оказался в семье тигров, куда принесла его молодая тигрица, чтобы он спас и вылечил его мать. Мальчик был тронут тем. Что звери, как люди, заботятся о своих родных, и помог старой тигрице вновь стать сильной.

Сказка «На крыльях орла» повествует о том, как орлица выкрала у тигров мальчика, чтобы он спас её чахнувшего сына-орлёнка. Мальчик сумел и ему помочь, достав застрявшую в горле кость и напоив его целительными травами. Но все это время мальчика не покидала мысль о том, как беспокоится его больная и старая мать. Судьба сделал герою новый подарок, необходимый, чтобы окончательно вылечить его мать, — растение женьшень, корни которого необыкновенно целительны. Орлица, благодарная мальчику за спасение сына, вернула его тигрице, которая на своей спине довезла его до матери. Мальчик, используя женьшень, вылечил свою мать и продолжал лечить всех, кто к нему обращался [2, с. 46–48].

Нравственное самосовершенствование человека очень активно происходит во время чтения. «Поэтическое восприятие жизни, всего окружающего нас — величайший дар, доставшийся нам от поры детства», — писал К. Г. Паустовский в своей книге «Золотая роза». Ведь творчество настоящего писателя «предназначается для того, чтобы красота земли, призыв к борьбе за счастье, радость и свободу, широта человеческого сердца и сила разума преобладали над тьмой и сверкали, как незаходящее солнце». «Сердце, воображение и разум — вот та среда, где зарождается то, что мы называем культурой». «Если исчезнет воображение, то человек перестанет быть человеком». Но что же может дать пищу воображению? Действительность? Да, в какой-то мере. Но мир книг настолько огромен... Жизнь, описанная в них, столь разнообразна, что нет другого такого могучего источника, питающего собой воображение юного читателя, как книга [2, с. 49].

Младшие школьники уже могут сопоставлять поступки литературных персонажей со своими поступками; могут обсуждать эти поступки, рассуждать о том, как бы они поступили на месте данного персонажа. Благодаря этому, чтение литературы в этом возрасте становится средством осознания себя, своего отношения к жизненным ситуациям и поступкам. Отличает этих детей от дошкольников и то, что они могут, хотя далеко не все, еще в узких пределах, обобщать поступки персонажей. В отличие от дошкольников, младшие школьники могут элементарно осознавать, что им дала та или иная книга, чему их научила.

Важнейшим воспитательным потенциалом, питающим душу ребёнка, является традиция семейного чтения. В наше абсолютно изменяющееся время её необходимо

возродить, обратиться к этому источнику как средству духовно-нравственного воспитания ребёнка.

Важно не только поучать детей, но также учить их анализу и самоанализу. Ребенок не может быть нравственным, потому что ему посоветовали или приказали быть таким. Родители могут показать учащимся много хороших примеров, чтобы дети сами решили, что им надо благородно поступать [3]. Это и главный герой рассказа Л. Пантелеева «Честное слово», и постоянный нравственный выбор, с которым сталкивается Дениска в сборнике рассказов В. Драгунского, и поучительные басни И. А. Крылова.

Проявление уважения и терпимости по отношению к окружающим также является важным аспектом содержания духовно-нравственного воспитания. Надо уважать другого человека, и в основе отношений должны быть добро, эмпатия к человеку. Эмпатия — способность понять чувства, мысли, переживания другого. В. А. Сухомлинский расшифровывал это понятие несколько по-другому: «Чтобы ребёнок чувствовал сердцем другого человека» [4, с. 25].

Литература:

1. Бардыкова Н. В. Литература как средство нравственного воспитания в семье / Н. В. Бардыкова // Воспитание детей в современной семье. — 1993. — С. 113–121.
2. Петрова В. И., Трофимова Н. М., Хомякова И. С. Азбука нравственного взросления / В. И. Петрова, Н. М. Трофимова, И. С. Хомякова. — СПб.: Питер, 2007. — 304 с.
3. Трофимова Н. М. Нравственные ориентиры младшего школьника / Н. М. Трофимова // Педагогика. — 1997 — № 6 — С. 45–50.
4. Яновская М. Г. Нравственное воспитание и эмоциональная сфера личности / М. Г. Яновская // Классный руководитель. 2003 № 4 — с. 24–29.

Проектирование индивидуальной образовательной траектории студента среднего профессионального образовательного учреждения как необходимое условие личностно-профессионального становления

Осипьянц Татьяна Сергеевна, студент

Ставропольский государственный педагогический институт, филиал в г. Железноводске

«Вся жизнь человека — это поход за профессиональным мастерством» — эти слова академика В. П. Беспалько высвечивают путь становления человека в профессии. Для этого нужна вся жизнь и постоянное движение к мастерству.

Но путь у каждого свой. Казалось бы, против этой аксиомы никто не спорит. Более того, усилилась частота повторения сочетаний «образовательная траектория», «образовательный маршрут», «образовательная программа» причем с обязательным определением «индивидуальный». И с этого момента начинаются трудности.

Индивидуализация в образовании провозглашается и декларируется неустанно, особенно в связи с введением

Именно так действовал мальчик в рассказе К. Д. Ушинского. Дедушка сильно постарел, он плохо видел и слышал, руки и ноги у него дрожали. Когда он ел, расплёскивал суп. Это не нравилось сыну и невестке, и они решили кормить его из старой деревянной миски. Но однажды мать увидела, как их сын что-то мастерит. Выяснилось, что он делает деревянную коробочку. «Когда вы с тятенькой состаритесь, я буду вас из неё кормить». Стыдно стало родителям. Недаром говорят, что дети — наши лучшие учителя. В конце рассказа автор приводит нравственное правило: «Уважай старика: сам будешь стар».

Но главным в содержании духовно-нравственного воспитания должно стать ознакомление с золотым правилом нравственности, которое в древности ещё высказал Иисус Христос в нагорной проповеди: «Итак, во всём, как хотите, чтобы с вами поступали люди, так поступайте и вы с ними, ибо в этом закон и пророки»

Таким образом, используя потенциал художественных произведений во внеурочной деятельности, учитель осуществляет нравственное воспитание младших школьников.

новых ФГОС и утверждением приоритетности самостоятельности студентов в деятельности.

Парадокс заключается в том, что долгое время педагогическая общественность говорила о необходимости индивидуализации образовательного процесса, а сегодня, когда сложились необходимые условия (работодатели формулируют требования к подготовке специалистов и рабочих, исходя из особенностей деятельности своих предприятий, студенты явно обозначают свои образовательные потребности, образовательные учреждения получили относительную свободу в разработке ОПОП и возможность вести обучение по индивидуальным образовательным программам), педагогическая практика

оказалась не готова к этому шагу. И хотя во многих образовательных учреждениях вводится новая должность — тьютор, рассматривающаяся как панацея в решении проблемы индивидуализации образовательного процесса, для всех очевидно, что без четкого ответа на вопросы: — что представляет собой индивидуальная траектория студента колледжа, — на каких принципах она выстраивается, — какие условия нужно создать в СПО для ее реализации (на уровне освоения студентом отдельных дисциплин, профессиональных модулей, всей основной профессиональной образовательной программы) введение данной должности останется неэффективным (но модным) нововведением.

Известно, что потребность продвигает науку быстрее десятка университетов. И эти вопросы, которые задает практика, свидетельствуют об актуализации потребности понять, что же такое индивидуальная образовательная траектория и как её выстроить для студентов колледжей, училищ.

Непреложным законом развития каждого человека является осознание себя субъектом деятельности, автором собственной биографии. Это осознание не всегда совпадает с определенным возрастом, иногда оно приходит слишком рано («рано повзрослел» — говорят про таких), а иногда неопределенно затягивается. И тогда мы имеем дело с инфантильностью и безответственностью.

Годы обучения в колледже, училище по периодизации, предложенной в психолого-педагогических исследованиях (Е. А. Климов, Э. Ф. Зеер, Т. В. Кудрявцева, А. К. Маркова, Н. С. Пряников и др.) совпадают с периодом профессионального становления человека.

Если в целом этот процесс занимает 15–20 лет — от зарождения профессионально-ориентированных интересов до профессионального мастерства, то на этапе профессиональной подготовки главной задачей становится обретение новой социальной роли и овладение основами профессии.

Однако, при выходе в профессиональный мир выпускник СПО сталкивается с рядом системных трудностей.

Во-первых, у молодых людей нет опыта трудовой деятельности, трудовой репутации, и работодатель не имеет представления о качестве рабочей силы.

Во-вторых, существует проблема явно недостаточной квалификации выпускников, что делает их неконкурентоспособными со старшим поколением: время, когда у нас образование будет заменять опыт еще не пришло.

В-третьих, модернизируемое образование только приступило через разработку и внедрение новых ФГОС к преодолению разрыва между динамичными технологическими изменениями в производстве и уровнем подготовки студентов в колледжах и училищах.

В-четвертых, молодые люди в большинстве своем не включаются в профессиональные социальные сети, что блокирует их возможность получить доступ к рабочим местам [1].

Этот контекст требует усиления социально-педагогической поддержки личностно-профессионального становления студентов в колледже, в училище. И здесь под ключаются идеи модульно-компетентностного подхода, личностно-ориентированного обучения и самое главное, персонифицированного образования, т.е. естественного, природосообразного, «скроенного по индивидуальным меркам».

Цель индивидуализации в системе СПО — адресно подготовить каждого студента к самостоятельной профессиональной деятельности в соответствии с его природными задатками и склонностями. Эту идею можно реализовать через разработку индивидуальных образовательных траекторий для каждого студента.

Следует отметить, что массовость обращения педагогов колледжей к личностно-ориентированному обучению в 90-х не смогла сделать процесс профессионального обучения индивидуализированным.

На сегодняшний день педагогические коллективы училищ, колледжей, формулируя стратегические цели своего развития, ориентируются на становление многофункциональных, многопрофильных, многоуровневых образовательных учреждений и комплексов, создающих образовательное многообразие, на создание открытой образовательной среды, обеспечивающей условия для максимального профессионального и личностного развития студентов, реализации ими индивидуальных образовательных траекторий.

Само понятие «индивидуальная образовательная траектория» в отечественной педагогике активно обсуждается с приходом педагогики сотрудничества и личностно-ориентированного образования.

В системе СПО принято опираться на ясную и емкую формулировку этого явления, которую дал А. В. Хуторской:

«Индивидуальная образовательная траектория — это персональный путь реализации личностного потенциала каждого ученика в образовании». Из определения следует, что путь человека в образовании определяется не только логикой предметов и областей знания, но в большей степени личностным потенциалом обучающегося, т.е. его задатками и способностями.

При «определении» траектории выбору сегодня может подлежать:

- уровень освоения профессиональной образовательной программы;
- предметное поле, включающее как многообразие программ дисциплин и профессиональных модулей вариативной части, так и выбор программ дополнительного образования;
- методы и формы обучения, формы самостоятельной работы студентов;
- формы контроля результатов обучения;
- темп обучения;
- количество и содержание профессиональных проб, предлагаемых в рамках обучения (участие в конкурсах, олимпиадах и т.д.);

- информационные ресурсы, отражающие содержание осваиваемой ОПОП;
- место прохождения практик;
- тематика исследовательских и проектных работ;
- тематика итоговой квалификационной работы и др.

Возможно, студентам СПО в скором времени представится возможность выбора педагога, реализующего как свою авторскую программу, так и обычную рабочую программу дисциплины, профессионального модуля, междисциплинарного курса; возможность выстраивать свой образовательный маршрут, используя ресурсы нескольких образовательных учреждений. На сегодняшний день все эти вопросы активно обсуждаются в научных исследованиях, осуществляемых в рамках профильной подготовки учащихся общеобразовательной школы, дистанционного образования, организации индивидуального обучения.

Одновременно с размышлениями об индивидуальных образовательной траектории возникает необходимость проектировать индивидуальные образовательные программы.

Индивидуальную образовательную программу (ИОП) рассматривают как документ, формализующий индивидуальную образовательную траекторию и отражающий результат выбора студента в многообразии имеющихся образовательных возможностей.

Исходя из данного понимания ИОП должна отвечать следующим требованиям:

- должна быть адресной и гибкой;
- обеспечивать возможность достижения обучающимся уровня образования, востребованного им и необходимого для реализации социального заказа;
- соответствовать ФГОС;
- способствовать интеграции учебной и внеучебной деятельности обучающихся (проектной, исследовательской, самостоятельного обучения, творческой);
- способствовать интеграции содержания профессионального образования;
- отражать технологии, отвечающие индивидуальным образовательным запросам и особенностям студентов;
- соответствовать кадровым, материальным и финансовым возможностям колледжа и санитарно-гигиеническим требованиям;
- обеспечивать максимально возможное привлечение ресурсов для развития обучающегося;
- давать студенту исчерпывающую информацию об организации образовательного процесса.

Индивидуальная образовательная программа выполняет нормативную, информационную, мотивационную, организационную функции и функцию самоопределения.

Ее корректная разработка позволяет педагогам формировать учебные группы в соответствии с индивидуальными особенностями обучающихся.

Проектирование индивидуальной образовательной программы осуществляется на основе взаимодействия обучающегося и педагогов и предполагает тесное сотрудничество и сотворчество.

Однако ИОП не может быть сформирована раз и навсегда. Меняются запросы обучаемых, изменяются и внешние условия организации образовательного процесса, появляются новые образовательные ресурсы. Нормативно-методическое обеспечение ИОП должно предусматривать механизмы ее коррекции и механизмы ее сопровождения.

Проведенный анализ (интернет-ресурсы) возможностей организации обучения в училищах и колледжах по индивидуальным образовательным программам позволил выделить множество проблемных точек.

Как отдельные блоки можно сформулировать трудности руководителей образовательных учреждений, педагогов, обучающихся, трудности различных по типу образовательных учреждений. Основная проблема руководителей образовательных учреждений, блокирующая введение индивидуальных образовательных программ — финансовое обеспечение ОУ. Как правило, в образовательных учреждениях средств не хватает даже на организацию деления групп на подгруппы и микро группы. В этой связи необходимо уточнить и дополнить финансовые механизмы организации обучения на основе ИОП.

Возможные риски реализации ИОП связаны и с недостаточным нормативно-правовым обеспечением процесса индивидуализации обучения, сетевого взаимодействия образовательных учреждений в использовании имеющихся ресурсов для реализации ИОП студентов.

Среди педагогических работников большое количество сложностей фиксируется в освоении тьюторской позиции. Педагогические кадры необходимо специально готовить к тому, чтобы помочь студентам в проектировании и реализации ИОП была эффективной. В системе СПО должен появиться тьютор — как специалист по сопровождению индивидуальных образовательных траекторий.

В среде студентов фиксируется малый процент обучающихся, готовый взять на себя ответственность в выстраивании индивидуальных образовательных маршрутов. Наиболее ярко это проявляется при комментариях ими своих учебных неудач. Среди наиболее типичных причин, выделяемых ими это отсутствие везения, предвзятость преподавателя («не повезло на экзамене», «преподаватель был слишком строг или в плохом настроении»). Процент студентов, фиксирующих недостаточность собственных усилий при подготовке к зачетным процедурам в училищах и колледжах традиционно мал.

Общей проблемной точкой в контексте развития открытости образовательного пространства учреждений СПО становится стремление колледжей максимально расширить спектр образовательных услуг, оказываемых образовательным учреждением, оперативно отреагировав на особые образовательные потребности каждого обучающегося. Худшим воплощением этой идеи может стать большой перечень реализуемых вариативных и дополнительных программ сомнительного качества.

Училище или колледж при этом может стать похож, по меткому выражению М. П. Черемных, «на супермаркет».

в котором студенты будут хаотически двигаться между полок с избытком товаров. Для того чтобы студент смог сделать выбор, он должен уметь хорошо ориентироваться в открытом образовательном пространстве или иметь сопровождающего, помогающего ему выстроить оптимальную образовательную траекторию маршрут — профессионального тьютора.

Эти проблемы должны уже сегодня быть осознаны педагогическими коллективами СПО для того чтобы выстроить планомерную работу по переходу к обучению на основе ИОП, созданию условий для её эффективного использования.

Анализ научных исследований [2] показывает, что ведущими условиями для реализации ИОП в СПО должны стать:

- разработка и реализация в воспитательно-образовательном процессе колледжа образовательных про-

грамм разного уровня и направленности, создание избыточной среды ресурсов (образовательных программ);

- обеспечение преемственности содержания начального, среднего и высшего профессионального образования, позволяющего выпускам программ успешно реализовывать;

- развитие механизмов взаимодействия с другими учреждениями СПО, ресурсными центрами, вузами, работодателями, социальными партнерами;

- реализация моделей психолого-педагогической и тьюторской поддержки индивидуальных образовательных траекторий студентов;

- информационное и технологическое развитие образовательной среды, развитие разноуровневых информационных ресурсов;

- развитие системы мониторинга личностного продвижения студента.

Литература:

1. Гордиенко, Н. В. Об особенностях эмпирического исследования профессиональной деформации в практике современного образовательного маршрута личности педагога // Humanitarian approaches to the Periodic Law // Austrian Journal of Humanities and Social Sciences. «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH. Vienna. 2014. September-October, 2014, № 9–10 — p. 168–171
2. Тимошина, Т. А. Концепция выстраивания индивидуальной образовательной траектории студента // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества: сб. ст. 2-й Междунар. науч.—прак. кон. (Рязань, 7–9 окт. 2010 г.). Рязань, 2010. С. 315–320.

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Совершенствование рефлексивных и прогностических умений курсантов военных вузов в процессе подготовки к профессиональной деятельности

Анфалов Евгений Владимирович, аспирант, преподаватель

Военный учебно-научный центр ВВС «Военно-воздушная академия», филиал в г. Челябинске

В статье рассматриваются вопросы развития рефлексивных и прогностических умений курсантов в процессе их подготовки к профессиональной деятельности в условиях военного вуза. Определяется понятие готовности курсанта к осуществлению профессиональной деятельности как одно из значимых качеств его личности и включающее в себя положительную мотивацию к осуществлению рефлексивных и прогностических умений, необходимые знания, умения, навыки, устойчивые, профессионально значимые особенности восприятия, памяти, внимания, мышления и эмоционально-волевых процессов. Доказывается, что не преподавательские умения, а, в большинстве случаев, готовность к совершенствованию рефлексивных и прогностических умений в процессе подготовки курсантов к будущей профессиональной деятельности являются определяющими в содержании военно-профессиональной подготовки. Выдвигается стратегия личностного самоосознания и саморазвития, последовательно сформированная или развитая в практике формирования рефлексивно-прогностических умений курсантов.

Ключевые слова: рефлексивно-прогностические умения, курсант, военный вуз

Методологическим основанием социально-педагогического условия повышения эффективности процесса профессиональной подготовки обучающихся в условиях военного вуза явилась концепция субъекта, разработанная С.Л. Рубинштейном (1973), что позволило нам рассматривать личность курсанта как субъект интерпретации.

Признание рефлексии и прогностики как специфических форм теоретической деятельности личности, направленной на осмысление собственных действий, позволило в ходе исследования предположить существование особой группы педагогических умений курсантов военного вуза — рефлексивно-прогностических. Их выделение обусловлено рядом причин. Прежде всего, тем обстоятельством, что анализ результатов военно-профессиональной деятельности выпускников военного вуза без тщательного анализа условий их получения не может считаться нормой.

Хорошо известно, что высокие результаты в любой сфере, в том числе и в военно-профессиональной деятельности могут быть получены как за счет существенного увеличения времени на решение поставленных или существующих учебно-боевых задач, так и за счет интенсификации деятельности субъекта профессиональной деятельности [3, 173]. Это так называемые экстенсивные пути повышения эффективности деятельности в том числе и военного специалиста.

Для офицера, как профессионала в своей деятельности всегда важно установить, в какой мере положительные

и отрицательные результаты являются следствием этой деятельности. Отсюда возникает необходимость в ее анализе, который требует особых аналитических и прогностических умений: правильная постановка целей, их трансформация в конкретные учебно-боевые задачи и адекватность комплекса решавшихся главных и второстепенных задач исходным условиям; соответствие содержания деятельности поставленным задачам; эффективность применявшихся методов, приемов и средств военно-профессиональной деятельности; соответствие применявшихся организационных форм полученным результатам, содержанию выполнения задания; оценка причин успехов и неудач, ошибок и затруднений в ходе реализации поставленных учебно-боевых задач; осмысление опыта собственной военно-профессиональной деятельности в его целостности и соответствии выработанным наукой критериям и рекомендациям.

Истоки рефлексии и прогностики кроются в особой природе человеческого мышления. С философской позиции особенность человеческого мышления, помимо способности отображать предметный внешний мир, заключается в умении видеть всеобщую сторону деятельности. Человек отличается от животных и сил природы «вообще умением осознавать себя в отвлеченном образе Я-рефлексивной способности мышления, превращать субъект мысли в объект размышления» [7].

Рефлексия офицера — это не просто знание или понимание субъектом своей военно-профессиональной де-

тельности, но и выяснение того, насколько и как другие (командиры, коллеги, подчиненные) знают и понимают «рефлексирующего», его личностные особенности, эмоциональные реакции и когнитивные представления.

Под прогнозированием в военно-профессиональной сфере мы понимаем специфическую мыслительную деятельность по формулированию различных гипотез об ожидаемых событиях и собственных действиях, их последствиях и включающую определенную последовательность этапов: от постановки задач до решения этих и других внешне возникающих проблем в ходе учебно-боевой деятельности [1].

В своем исследовании мы остановились на проблеме выделения рефлексивно-прогностических способностей (и умений) в качестве единого целого, хотя в психологии принято рассматривать феномены рефлексии и прогнозности чаще всего отдельно. Представляется, что такое соединение вовсе не механично, а несет в себе большой психологический смысл. Действительно, по данным современных психолого-педагогических исследований, существует прямая связь между способностями к самооценке и антиципации личности [6].

Познание офицером-педагогом личности подчиненных может существенно затрудняться при его поверхностном знании собственной личности, своих сильных и слабых сторон, собственных установок, индивидуальных особенностей реагирования в различных ситуациях. Как показывает анализ материалов наблюдений, стереотипное восприятие педагогом военного вуза личности курсанта, причем такое, которое блокирует потребность в самоанализе и прогнозировании предстоящих событий, часто проявляется при наличии значительных затруднений в педагогической деятельности.

Совершенствование рефлексивно-прогностических умений в процессе подготовки курсантов военных вузов к будущей военно-профессиональной деятельности в силу специфики ее объекта неразрывно связано с общением.

В структуре общения принято выделять несколько компонентов: когнитивный, эффективный, поведенческий, или гностический, аффективный, практический [8].

Проанализировав работы отечественных и зарубежных ученых, связанные с проблемой формирования рефлексивных и прогностических умений, мы пришли к выводу, что рефлексивно-прогностические умения должны быть выделены из гностического блока умений как самостоятельные, характеризующие собой определенный уровень профессионального мышления и имеющие место при контрольно-оценочной и коррекционной деятельности специалиста-выпускника военного вуза, направленные на себя.

Поясним нашу позицию. Современный этап развития нашего общества и ее составной части Вооруженных сил требует нового подхода к воспитанию в высшей военной школе, предъявляя возросшие требования к его содержанию и эффективности. Поэтому сегодня теория воспитания требует от курсанта-выпускника наличия у него глу-

боко осознанной философии, способной формулировать и критически обсуждать общие цели и формируемые в ходе профессиональной подготовки социальные ценности [5].

Таким образом, базовыми компонентами совершенствования рефлексивно-прогностических умений в процессе подготовки курсантов к будущей военно-профессиональной деятельности для современного высшего военного образовательного учреждения выступают связанные между собой компоненты: мотивационно-ценностный, когнитивный, операционный и личностный (контрольно-оценочный).

Методологическим основанием для включения педагогического условия «совершенствование рефлексивно-прогностических умений курсантов военных вузов» в категорию эффективных для нашего исследования была избрана оценка свойств системы относительно суммы свойств ее составляющих, дополнительной зависимости каждого компонента от его функций внутри целого, «структурности — возможности рассмотрения каждого компонента системы как системы другого уровня» [4].

Успешность совершенствования рефлексивно-прогностических умений, наличие результатов зависят не только от изменения принципов воспитания, но и от уровня готовности педагога — того, кто будет проводить эти принципы в жизнь. Поэтому сегодня необходимо создавать условия для подготовки педагогов, способных развивать у обучающихся индивидуальность, социальную и творческую активность, прогностическое мышление, общую и профессиональную культуру, готовность практически решать учебно-боевые задачи современной армии.

Рассматривая готовность как психологическое состояние личности курсанта военного вуза, мы понимаем его как социально-значимое качество личности, являющееся сложным образованием, включающим в себя положительную мотивацию к осуществлению рефлексивно-прогностических умений, необходимые знания, умения, навыки, устойчивые профессионально значимые особенности восприятия, памяти, внимания, мышления и эмоционально-волевых процессов.

Таким образом, акцентируя внимание на необходимости совершенствования рефлексивно-прогностических умений в процессе подготовки курсантов военного вуза к профессиональной деятельности, мы учитываем, что сферы воспитательной и педагогической деятельности дополняют друг друга [2].

Можно констатировать, что не столько преподавательские умения, сколько в большинстве случаев личные умения профессиональной готовности к совершенствованию рефлексивно-прогностических умений в процессе подготовки курсантов военного вуза к будущей профессиональной деятельности являются определяющими в содержании профессиональной подготовки. В связи с этим особую значимость мы придаем формированию рефлексивно-прогностических умений курсантов военного вуза как будущих специалистов в различных сферах деятельности по обеспечению обороноспособности государства.

Вместе с тем, именно преподаватель имеет большие возможности в реализации творческого потенциала курсантов военного вуза в ходе совершенствования их рефлексивно-прогностических умений:

- постоянно рефлексирующий преподаватель может помочь курсантам в формировании у них рефлексивно-прогностических умений;

- наличие определенного уровня сформированности рефлексивно-прогностических умений позволяет педагогу-воспитателю находить эффективные пути снятия барьеров и разрешения конфликтов, возникающих в среде его воспитанников, коллег, командования;

- побуждаемая, направляемая извне рефлексия и прогностика — следствие не насилия над личностью, не манипуляция сознанием и чувствами, а нравственная работа, лишь стимулируемая извне и совершаемая исходя из внутренней потребности мыслительная деятельность: понять себя и происходящее, иметь четкое представление о предстоящих событиях.

Это позволило в ходе исследования разработать технологию формирования рефлексивно-прогностических умений курсантов военного вуза как составляющую военно-профессиональной деятельности.

В организации воспитательной работы с курсантами Челябинского филиала Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил мы сделали акцент на применении технологии формирования рефлексивно-прогностических умений как составляющей военно-профессиональной деятельности.

Для понимания специфики организации технологического процесса управления развитием личности курсантов военного вуза при формировании рефлексивно-прогностических умений мы уточнили понятие «социальная технология» и представили типологическое строение рефлексии, как составляющей рефлексивно-прогностических умений.

Интерпретация понятия «социальная технология» в нашем исследовании с учетом специфики военного вуза предполагает следующие акценты в его содержании:

- это система знаний о способах и средствах управления, регулирования и планирования социальных процессов в воинском коллективе;

- это оптимальный алгоритм научения объекта военно-социальной работы эффективной социальной адаптации в обществе в целом и в воинском коллективе в частности, который содержит процедуры и операции, направленные на преобразование социальной деятельности личности;

- это форма трансляции человеческой культуры и элемент механизма личностной социализации военнослужащего.

Существенным в нашем обосновании является то, что объединяющим в выборе технологического инструментария стал когнитивный подход в процессе социального научения личности курсанта, а функции самого технологического инструментария были реализованы через методы игротерапии, метод подготовки вопросов, метод рефлексивно-аналитического диалога, метод социального закаливания личности, метод социальной реконструкции личности как технологии адаптивного управления и др.

Типологическое строение рефлексии мы также определили через когнитивные категории социального изучения:

- сравнительное изучение с курсантами военного вуза нескольких «неклассических теорий личности» как одно из оснований самопознания (рефлексия самопознания);

- обучение курсантов военного вуза навыкам самопроблематизации (рефлексия самосознания);

- формирование социальной компетентности в сфере ролевой структуры личности (рефлексия личностной социальной роли);

- обучение эффективной организации межличностных отношений (рефлексия самоэффективности в межличностных отношениях);

- знакомство с алгоритмами усиления мотивации личности в практике собственной военно-профессиональной деятельности (рефлексия мотивации поведения);

- развитие личностного самоутверждения как механизма саморегуляции личности (рефлексия саморегуляции самоуправления).

В своей работе мы рассматривали курсантов военных вузов как субъектов социальной адаптации, которые часто сталкиваются с тем, что для решения самых разных социально-психологических проблем необходимы разные стратегии. Одной из таких стратегий может быть стратегия личностного самоосознания, последовательно сформированная или развитая в практике формирования рефлексивно-прогностических умений курсантов военного вуза.

Дальнейшее исследование обозначенной нами психолого-педагогической проблемы позволит в перспективе перейти от описания феноменологии рефлексии и прогностики к осмыслению алгоритмов развития рефлексивно-прогностических умений как одной из возможностей повышения качества военно-профессионального образования специалистов высшей военной школы.

Литература:

1. Анфалов Е. В. Теоретические аспекты проблемы формирования рефлексивно-прогностической компетенции у курсантов военных вузов. / Е. В. Анфалов. // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2016. — № 3. — С. 9–15.
2. Бондаревская Е. В. Феноменологический анализ современных концепций воспитания / Е. В. Бондаревская // Теоретико-методологические проблемы современного воспитания: сборник научных трудов. — Волгоград, 2004.

3. Блумер Г. Общество как символическая интеракция / Г. Блумер // Современная зарубежная социальная психология: тексты / под ред. Т.М. Андреевой, Н.Н. Богомоловой, Л.А. Петровской. — М.: МГУ, 1984. — С. 173–179.
4. Гершунский Б. С. Педагогическая прогностика / Б. С. Гершунский. — Киев, 1986.
5. Елманова В. К. Формирование гностических умений будущих педагогов: дис. канд. пед. наук. — Л., 1973. — 179 с.
6. Жукова Н. В. Единство антиципации и рефлексии как психологический механизм регуляции мышления студента в контекстном обучении. / дис. канд. псих. наук: 19.00.07 / Жукова Наталья Владимировна. — М., 2000. — 140 с.
7. Огурцов А. П. Рефлексия / А. П. Огурцов // Философская энциклопедия. — 1967. — Т. 4. — С. 499–502.
8. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — М.: Педагогика, 1973. — 416 с.

Компетентностный подход при подготовке солдат запаса в гражданском вузе

Михайлов Игорь Львович, начальник отдела
Сибирский федеральный университет (г. Красноярск)

В статье анализируются сущность и содержание компетентностного подхода при подготовке солдат запаса в образовательных организациях высшего образования как современной педагогической парадигмы, раскрываются базовые компетенции солдат запаса: социальные, общевые и военно-специальные, результатом формирования которых должен стать солдат запаса, обладающий высокой военно-профессиональной компетентностью, выступающей как базовое, интегральное качество личности солдата запаса.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетенции, базовые компетенции, компетентность, солдат запаса

Competence method of reserve soldiers training in civilian university

I. L. Mikhaylov

This article analyzes the nature and content of the competence-based method in the in reserve soldiers training in educational institutions of higher education as a modern pedagogical paradigms, revealed the basic competences of reserve soldiers: social, basic-military and military-specific, resulting in the formation of which should the reserve soldiers be, which has high professional military competence, serving as a base, the integral quality of the individual soldier.

Key words: competence method, competences, basic competences, competence, reserve soldiers

Актуальное состояние геополитической обстановки, поступление в войска современных образцов вооружения, военной и специальной техники, превышение количества военнослужащих по контракту по сравнению с призывниками, повысили требования к качеству подготовки запаса Вооруженных Сил России.

Одной из возможностей повышения качества подготовки граждан, пребывающих в запасе является подготовка солдат запаса на факультете военного обучения в гражданском вузе. При это понимается, что солдат — состав военнослужащих, имеющих воинские звания «рядовой», «ефрейтор» (для сухопутных войск) и «матрос», «старший матрос» (для сил военно-морского флота).

С 1 сентября 2014 года в Сибирском федеральном университете (г. Красноярск) приступили к военной подготовке студентов по нескольким военно-учетным специальностям солдат запаса.

Военная подготовка по программе солдат запаса проводится на основании договора об обучении, заключаемого между Минобороны России и студентом гражданского вуза в добровольном порядке. Основная цель такой подготовки — обеспечить накопление в запасе военно-обученных граждан. Вместе с тем молодым людям, получающим высшее образование в образовательных организациях высшего образования, предоставляется возможность самостоятельно выбрать способ исполнения конституционного долга по защите Родины: по призыву по окончании вуза либо получить военно-профессиональную подготовку непосредственно в вузе.

Изучение гражданами военно-профессиональных дисциплин осуществляется на базе знаний, получаемых ими в ходе освоения гражданской специальности по образовательной программе, необходимой для получения высшего образования — бакалавриата или специалиста.

При подготовке солдат запаса в гражданском вузе предлагается использовать в качестве базового подхода — компетентностный. Это представляется целесообразным в виду наличия следующих факторов:

- возрастом требований к военным специалистам в связи с быстрыми темпами внедрения в войска новой военной техники и вооружения;
- необходимостью большей практической направленности в обучении в связи с ограниченным количеством учебного времени, выделяемого на изучение военных дисциплин;
- отсутствием алгоритма конкретного решения задач и проблемных ситуаций в реализации на практике сформированных в процессе подготовки знаний, умений и навыков.

Необходимо учитывать имеющиеся проблемы в подготовке солдат запаса в гражданских вузах, которые оказывают влияние на их качество. Во-первых, это недостаточный опыт применения компетентностного подхода, имеющегося в вузах в сфере военной подготовки данной категории обучаемых. Во-вторых, в вузах недостает методических пособий, указаний по организации военного обучения будущих солдат запаса. В то же время, как отмечает В. М. Азаров, в современных условиях качество подготовки военнослужащих, высокая мобильность воинских частей и подразделений с грамотным использованием высокоточного оружия позволит обеспечить выполнение боевых задач при сокращении численности армии [1].

Методологической основой нашего исследования явились работы И. Б. Будик, Д. А. Иванова, М. А. Одинцовой, А. М. Новикова, С. В. Санниковой.

Сущность компетентностного подхода раскрывает И. Б. Будик. По его представлению при компетентностном подходе упор делается на подготовку специалистов, способных использовать полученные знания, умения и навыки для решения конкретных задач. В данном случае умения рассматриваются как способность и готовность эффективно применять знания на практике в конкретной ситуации, в профессиональной деятельности, определяемой требованиями соответствующей должности [2].

Д. А. Иванов в качестве результата рассматривает не сумму усвоенной информации, а способность специалиста действовать в различных проблемных ситуациях [3]. Более того, компетентностный подход, по определению М. А. Одинцовой, предусматривает переориентацию образовательной парадигмы на формирование устойчивой жизненной позиции, личностное и профессиональное развитие в условиях изменяющихся требований к специалисту [4].

А. М. Новиков рассматривает компетентностный подход как прогрессивное явление, как переход «...к новой образовательной парадигме — от «знаниевой» к «деятельностной» [5].

С. В. Санникова включает в образовательный процесс компетенцию, содержащую в себе не только знания, умения и навыки, но также предполагает наличие способностей действовать в заданных обстоятельствах [6].

В современных условиях актуальным является формирование такой личности солдата запаса, у которого были бы глубоко развиты способности к компетентностному, адекватному поведению в условиях современного боя, высокой психологической устойчивости. В данном случае критериями результативности подготовки солдат запаса как военных специалистов выступает уровень развития компетенций [7].

Под военно-профессиональной компетентностью понимается, с одной стороны, интегральная характеристика, определяющая способность солдата запаса как военного специалиста решать военно-профессиональные задачи, «...возникающие в реальной ситуации учебной и боевой деятельности, используя знания, профессиональный и жизненный опыт» [8].

С другой стороны, по мнению А. Н. Протасова, военно-профессиональная компетентность как результат профессиональной подготовки есть профессиональное становление, профессиональное обучение и профессиональное воспитание [9].

Исходя из такого понимания концепта «компетенция», мы подходим к разработке в нашем исследовании базовых компетенций солдат запаса.

Разработанные в нашем исследовании базовые компетенции состоят из трех основных компонентов: социальные, общевоеенные, военно-специальные.

Компонент «Социальные компетенции» содержит такие направления субъективности личности солдата запаса, как развитие мыслительных способностей; расширение возможностей саморегуляции и самосовершенствования; направленность на достижение успеха в бою; мобильность и находчивость в боевой обстановке.

Компонент «Общевоеенные компетенции» направлен на глубокое знание и умелое владение штатным оружием, профессиональное использование средств связи, средств защиты от оружия массового поражения, умение вести разведку, знание и овладение навыками тактики ведения современного боя.

Компонент «Военно-специальные компетенции» включает такие направления подготовки, как прочное усвоение назначения, общего устройства и правил эксплуатации штатной техники; умение готовить штатную технику к боевому применению; твердое знание характерных неисправностей техники и методов их устранения; умелое владение навыками обслуживания и ремонта техники.

Когнитивной базой формирования военно-профессиональной компетентности явилась система социальных, общевоеенных и военно-специальных знаний, отбор которых определялся нами на основе требований Минобороны России к уровню подготовки солдат запаса.

Здесь будем иметь в виду, что только определенная часть военно-специальных знаний, умений и навыков охватывается данным содержанием компетенций, которые могут быть сформированы у солдат запаса в вузе в пределах нормативно установленного объема учебного времени.

Главным направлением подготовки солдат запаса в гражданском вузе должно стать повышение содержания изучаемых общевоенных и военно-специальных дисциплин. В данных дисциплинах должны найти отражение новейшие достижения в способах ведения боевых действий и усложнении военной техники. При этом ориентация должна быть не на предметно-дисциплинарную и содержательную сторону, а на конечный результат образования — сформированные компетенции.

Таким образом, проблема подготовки компетентного солдата запаса в гражданских вузах является одной из

важных на современном этапе реформирования армии и, соответственно, связана с реформированием системы образования, с внедрением компетентностного подхода в подготовке солдат запаса. Эта современная педагогическая парадигма основной целью военно-профессиональной подготовки выдвигает формирование компетенций и компетентности, предполагающих подготовку солдат запаса как военных специалистов, обладающих не только прочными знаниями, умениями и навыками, но и способными умело применять их в военном деле.

Литература:

1. Азаров, В. М. Во имя России / В. М. Азаров. — М.: Изд-во АМЛИКС, 2001. — 360 с.
2. Будик, И. Б. Компетентностная модель профессиональной подготовки специалистов в условиях колледжа/И. Б. Будик// Современная мысль, 2007. — № 4. — С. 50–52.
3. Иванов, Д. А. Компетентностный подход в образовании, Проблемы, понятие, инструментарий: учебно-методическое пособие// Д. А. Иванов, К. Г. Митрофанов, О. С. Соколов. — М.: АПК и ПРО, 2003. — 101 с.
4. Одинцова, М. А. Компетентностный подход как целеполагающий фактор организации обучения в вузе/ М. А. Одинцова // Вестник педагогической инновации. — 2012. — № 2 (30). — С. 24–29.
5. Новиков, А. М. Культура как основание содержания образования / А. М. Новиков // Педагогика. — 2011. — № 6. — С. 3–14.
6. Санникова, С. В. Компетентностная модель специалиста в системе профессиональной подготовки / С. В. Санникова // Вестник ЮУр. ГУ. — 2012. — № 4. — С. 65–69.
7. Соколова, И. Ю., Кабанов, Г. П. Качество подготовки специалистов в техническом вузе и технология обучения / И. Ю. Соколов, Г. П. Кабанов. — Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2010. — 203 с.
8. Долманюк, Л. В. Формирование военно-профессиональной компетенции в процессе обучения в военно-учебных заведениях/ Л. В. Долманюк// Казань: Казанский педагогический журнал. — 2010. — № 5–6. — С. 29–35.
9. Протасов, А. Н. Управление формированием профессиональной компетентности будущих офицеров: Автореф. дис. ...канд. пед. наук 13.00.08 / А. Н. Протасов. — Саратов, 2007. — 24 с.

Разработка интерактивных методов обучения для проведения уроков по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности»

Саидхужаева Нафиса Саидолимовна, преподаватель;
Мирхасилова Зулфия Кочкаровна, преподаватель;
Хайдаров Туйгун Анварович, кандидат технических наук, доцент
Ташкентский институт ирригации и мелиорации (Узбекистан)

Реализуясь в пространстве и времени, опасности угрожают не только человеку, но и обществу. Поэтому профилактика безопасности и защита от них — важная проблема, в решении которой должны быть заинтересованы не только отдельные личности, но и мировое сообщество.

Чтобы научиться как себя вести в экстремальных условиях чрезвычайных ситуаций (ЧС) с целью выбора оптимальных и правильных решений, направленных на защиту персонала учреждений, объектов экономики и населения, а также на существенное ослабление (предотвращение) воздействия различных поражающих факторов ЧС в ВУЗах студентам необходимо изучать дисциплину «Безопасность жизнедеятельности».

Сегодня безопасность жизнедеятельности (БЖД) опирается на осознанную потребность общества, на правила безопасного поведения, выработанные практикой или смежными областями науки, на законы государства и международного права по безопасности и защите населения.

Уровень познавательной активности студентов в значительной мере определяется возникающим у студентов интересом, с которым они изучают материал, предлагаемый учебной программой предмета. Неоднократно отмечалось, что несмотря на методически грамотную обработанность учебного материала, в зависимости от его значения для формирования профессиональных качеств, он вызывает недостаточный интерес в тех случаях, когда обучаемые не полностью осознают важность приобрета-

емых знаний и умений по технике безопасности и охране труда для выполнения в своей будущей инженерной деятельности определенных управленческих функций. Следовательно, преподавателю предмета «Безопасность жизнедеятельности» необходимо выбрать такой интерактивный метод обучения и применить такие передовые педагогические технологии, которые вызвали бы достаточный интерес к изучаемому предмету и соответствовали бы содержанию, профессиональной направленности, продолжительности обучения и т.д.

Методы обучения и передовые педагогические технологии являются важнейшими компонентами учебного процесса. Без соответствующих методов деятельности и передовых педагогических технологий невозможно наиболее полно реализовать цели и задачи обучения, достичь усвоения учащимися определенного содержания учебного материала. Методы обучения лежат в основе всего учебного процесса. Поставленные цели достигаются через правильно выбранный путь, соотнесенные с ним формы и средства достижения цели. Изменение целей всегда влечет за собой и изменение методов обучения.

Современной педагогикой накоплен богатый арсенал методов обучения. Все их можно классифицировать по отдельным критериям. Причем вопрос о классификации методов обучения в педагогической литературе носит крайне дискуссионный характер. На это указывает многочисленность классификаций с разнообразными подходами, выдвинутых педагогами разных лет.

Методы активного обучения подразумевают активную работу двух элементов, составляющих процесс обучения: студентов (обучаемых) и преподавателей (обучающих). Только при условии сознательной активности студентов и активизации студентов преподавателями возможно усиление познавательной деятельности студентов.

Под активизацией студентов понимают целеустремленную деятельность преподавателя вуза, направленную на улучшение содержания, форм, методов и средств обучения с целью развития интереса, увеличения активности, творческой деятельности и самостоятельности студентов в процессе усвоения профессиональных знаний и формирования умений и навыков.

Практика показывает, что чем выше уровень вызванного преподавателем у студентов познавательного интереса к содержанию занятий по охране труда, тем большая ответственность предъявляется к выбору методов проведения занятий. Так, совершеннейшим педагогическим диссонансом было бы после стимулирования познавательного интереса у студентов использование обычного словесного метода преподавания, пусть даже обогащенного некоторыми наглядными пособиями. Отмечено, что в таком случае, как правило, интерес в процессе занятий постепенно затухает и преподавателю не удается полностью достичь поставленных целей обучения и воспитания. Иное дело, когда на занятиях применяют методы, позволяющие студентам полностью удовлетворить возникший интерес путем активного участия каждого из них в процессе познания.

При этом важно и другое — предоставить возможность любому из участвующих заниматься делом в соответствии с его склонностями, способностями и интересами в сфере будущей инженерной деятельности. Вот здесь-то и необходимо для решения указанных нами задач обратиться к методам активного обучения.

Наиболее перспективны в курсе «Безопасность жизнедеятельности», на наш взгляд, методы, которые позволяют в наибольшей мере активизировать познавательную деятельность студентов, а именно — методы конкретных ситуаций и деловых игр. Эти методы несколько различаются по роли преподавателя при их использовании и в плане активизации студентов характеризуются спецификой взаимосвязанной работы обучаемых и педагога, предъявляя к последнему в процессе подготовки и проведения занятий определенные требования.

Учебный процесс необходимо организовать так, чтобы действовала система методов активного обучения. Для этого, по-видимому, потребуется в корне перестроить учебный план и деятельность преподавателя — уменьшить число лекционных часов и вместе с тем от традиционного чтения лекций перейти к проблемным методам изложения материала, а также к самостоятельной (аудиторной или внеаудиторной) работе студентов. Для решения этих задач необходимо подготовить соответствующие методические материалы, обеспечить консультационную помощь и проверку степени самостоятельности работы, ввести кроме лабораторных занятий практические, проводить олимпиады и научно-практические конференции и т.д.

Проведение всех игр, в общем виде можно представить блок-схемой, показанной на рисунке 1. Вместе с тем проведение каждой конкретной игры может включать какой-либо дополнительный блок, например, для деловой игры «Проблемная ситуация» — блок «Изучение методики расследования несчастных случаев» и т.д.

По общей блок-схеме проведение комплексных игр можно представить в виде пяти этапов (стадий):

I этап — подготовительный, в него входят блоки 1 и 2;

II этап — распределение по ролевым группам и изучение инструкций (блок 3); продолжительность этих двух этапов 10 мин;

III этап — аналитическая или контрольно-информационная часть (блоки 4, 5, 6); продолжительность этапа 20 мин;

IV этап — функциональная часть, т.е. выработка решений и осуществление управляющих воздействий (блоки 7, 8); продолжительность этапа 40 мин;

V этап — заключительный, т.е. оценка принятых решений, подведение итогов игры (блоки 9, 10); продолжительность этапа 10 мин.

Роли, задействованные в комплексе деловых игр: главный инженер, начальник цеха, мастер, бригадир, технолог цеха, общественный инспектор охраны труда, инженер или начальник отдела охраны труда, механик цеха или главный механик, энергетик цеха или главный энергетик, инспектора государственных надзоров, представители отдела главного технолога, санитарно-промышленной лаборатории, ЦХЛ и т.д.



Рис. 1. Блок-схема деловых игр

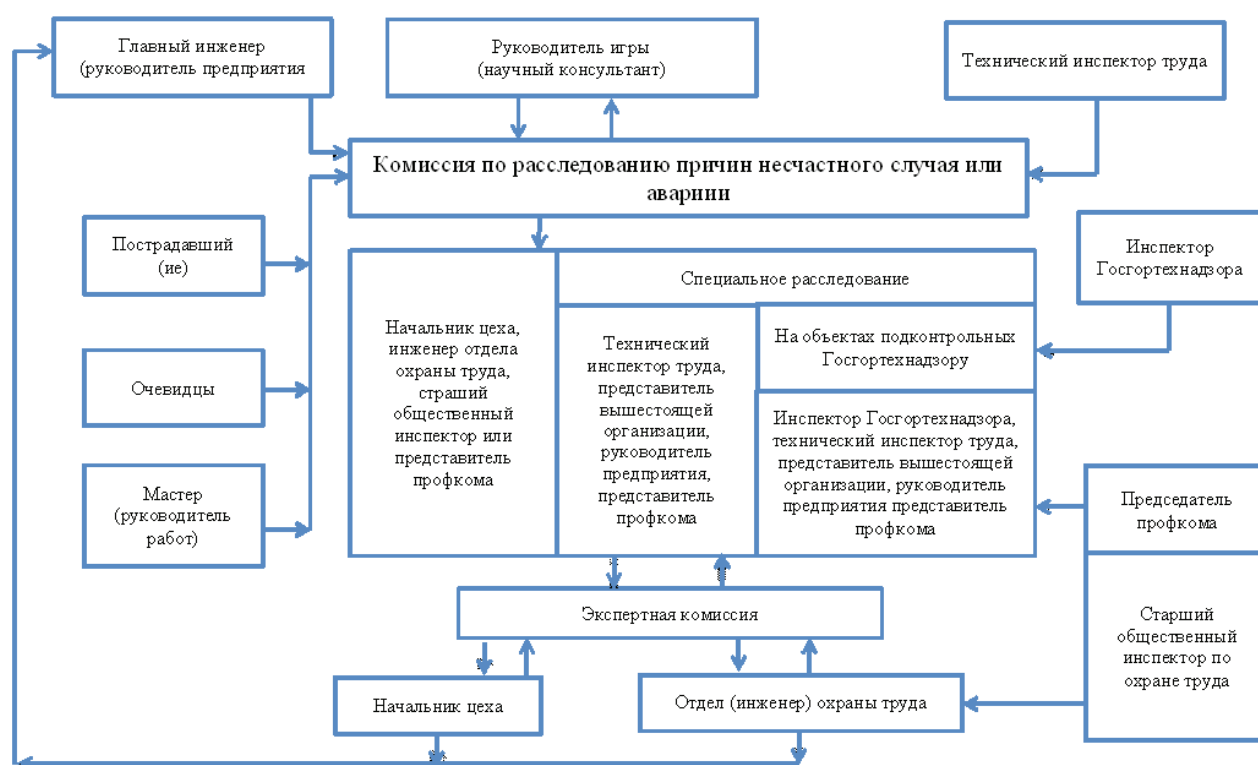


Рис. 2. Графическая модель взаимодействия участников деловой игры.

На рисунке 2 представлена графическая модель взаимодействия участников деловой игры «Проблемная ситуация». Особенность данной модели — наличие центрального блока «Комиссия по расследованию причин несчастного случая или аварии». В ходе игры участники должны сформировать составы этих комиссий, участвовать в их работе, составить акты о несчастных случаях по форме Н-1 и, кроме того, представить дополнительные документы, необходимые для расследования. В этой модели появляются роли представителей вышестоящих ведомственных организаций и районного инспектора Госгортехнадзора, а также группы экспертов.

Рассмотрим практический пример проведения деловой игры на примере обучения одной учебной группы, состоящей из 20 учащихся. Начиная урок, студентам раздаётся задание, они разделяются на четыре подгруппы из пяти человек каждая. Для каждой группы раздаётся определённое задание. Рассмотрим задание одной из этих групп: «В акционерном обществе «Метан» произошел несчастный случай. Рабочий А.М. Иванов, работая на токарном станке, серьёзно поранил руку. При этом потерял трудоспособность. Надо расследовать несчастный случай».

Студенты играют роль комиссии. Назначается начальник комиссии и остальные члены комиссии. Они тщательно расследуют несчастный случай, выявляют причины и обстоятельства, рекомендуют мероприятия по их устранению.

Проведение игры рассчитано на 4 ч. Ознакомившись с производственной ситуацией и распределившись по ролям (см. Рис. 2), участники игры согласно инструкции:

- оформляют акты по форме Н-1 о групповом несчастном случае (на каждого пострадавшего);

- формируют комиссию для специального расследования, а в сложном случае экспертную;
- проводят специальное расследование;
- составляют акт специального расследования, согласно инструкции о расследовании и учете несчастных случаев на предприятиях и объектах, куда входит и заключение о квалификации несчастного случая;
- составляют планы мероприятий по предупреждению несчастных случаев и разрабатывают инженерно-технические рекомендации.

При составлении актов по форме Н-1 в ходе игры указывают обстоятельства несчастного случая на производстве, например: во время работы на токарном станке токарь не соблюдал правила техники безопасности и в результате повредил руку.

Процесс расследования начинают с того, что по требованию комиссии начальник участка Матвеев представляет объяснительную записку и инструкцию по соблюдению правил техники безопасности, а свидетели происшествия только объяснительные записки.

В результате проведённого интерактивного метода в виде деловой игры, студенты расследуют причины несчастного случая, его обстоятельства и последствия.

В итоге, каждый студент хорошо усваивает материал, может объяснить ситуацию, что и является целью урока.

Применение передовых педагогических технологий и методов обучения, позволяет повысить эффективность учебного процесса, вовлечь каждого студента в учебный процесс, повысить результативность обучения, каждый студент входит в дискуссию урока. Использование передовых педагогических технологий даёт нам возможность эффективно и продуктивно использовать рабочее время и добиться высоких результатов.

Литература:

1. Корепанова, М.В.: Основы педагогического мастерства. — М.: Академия, 2010.
2. Плотникова, Е.Б.: Воспитывающее обучение. — М.: Академия, 2010.
3. Материалы интернета.

Формирование экологической компетентности у бакалавров в процессе педагогической практики

Ушнурцева Нина Никитична, кандидат педагогических наук, доцент;

Топор Анна Владимировна, старший преподаватель

Приднестровский государственный университет имени Т.Г. Шевченко (г. Тирасполь, Приднестровье — Молдова)

В статье рассматривается понятие экологическая компетентность, а также раскрывается один из подходов к ее формированию у студентов бакалавров в процессе прохождения педагогической практики.

Ключевые слова: экологическое образование, экологическая компетентность; профессиональная подготовка, педагогическая практика

Сегодня государство испытывает потребность в людях — с активной жизненной позицией, умеющих делать выбор

и нести за него ответственность. Такие социокультурные изменения предъявляют новые требования к качеству

обучения, воспитания и развития подрастающего поколения. Вследствие чего меняется подход к организации подготовки будущего учителя, способного на практике реализовывать современные образовательные стандарты и обеспечивать преемственность между образовательными ступенями.

В этом ключе роль предмета «Окружающий мир» в современной школе, возможно, рассматривать в связи с решением двух актуальных проблем: реализацией ФГОС НОО и обеспечением преемственности между начальной и основной школой.

Решение первой проблемы определяется особым вкладом процесса ознакомления с окружающим миром

- в формирование важнейших учебных познавательных действий; а так же
- в развитие умений наблюдать, характеризовать, анализировать, обобщать, объекты окружающего мира; рассуждать, решать творческие задачи;
- в освоение знаний об окружающем мире, единстве и различиях природного и социального; о человеке и его месте в природе и обществе;
- в воспитание позитивного эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру, экологической и духовно-нравственной культуры, патриотических чувств; потребности участвовать в творческой деятельности в природе и обществе, сохранять и укреплять здоровье.

Решение второй проблемы обусловлено тем, что «Окружающий мир» выступает пропедевтическим курсом по отношению к ряду предметов основной школы и обеспечивает успешное изучение природоведения, биологии, географии, обществознания, истории.

Результаты академических знаний становятся менее значимыми показателями качества образования; на смену им приходят такие как сформированность устойчивой мотивации познания, сформированность надпредметных и ключевых компетенций. Компетенции — это общие способности, основанные на знаниях, опыте, ценностях, склонностях, которые приобретены благодаря образованию и самообразованию и которые определяют социальную мобильность человека [1].

По мнению О.Г. Роговой «экологическая компетентность» может быть определена как «интегративное личностное новообразование, проявляющееся как способность и готовность педагога к эффективной эколого-педагогической деятельности в аспектах экологического обучения, воспитания и просвещения». [5, с. 185]. Непосредственно проблема экологической компетентности поднималась в диссертационных исследованиях О.Д. Арефьевой, С.В. Владимировой, И.В. Петрухиной, Л.Е. Пистуновой, Н.В. Ромейко, Г.П. Сикорской и др., и не смотря на различные подходы к реализации данной компетенции все они схожи во мнении о том, что формирование экологической компетенции учащихся не мыслимо без соответствующей подготовки педагогов.

Формирование экологической компетенции студентов-бакалавров педагогических специальностей предусматривает:

- развитие экологических знаний и представлений;
- активизацию экологической мотивации, экологического сознания;
- формирование убеждений и потребности в необходимости экологической деятельности;
- изменение потребительского отношения к природе в сознании человека;
- формирование соответствующих потребностей, мотивов и установок в образовании и воспитании личности.

На сегодняшний день проблема экологизации педагогического образования и развития экологической культуры и экологической компетентности будущих педагогов является весьма актуальной. Ее рассматривают в своих трудах Н.Д. Андреев, Н.Ф. Винокуров, С.Н. Глазачев, А.Н. Захлебный, И.Д. Зверев, В.В. Пасечник, И.Н. Пономарева, Н.Ф. Виноградова, О.А. Рыздзевский и др., уделяя большое внимание практической эколого-ориентированной деятельности учащихся и подготовке будущих педагогов к ней.

Целостность эколого-педагогической деятельности проявляется в необходимости решения всей системы эколого-педагогических задач, которые в совокупности определяют генеральную функцию этого вида деятельности как ведущего педагогического условия развития экологической культуры личности в системе непрерывного экологического образования [5, с. 185–186].

При таком подходе педагогическая практика становится важнейшим связующим звеном между обучением воспитанием подрастающего поколения, подготовкой будущих педагогов к их самостоятельной профессиональной деятельности в образовательных учреждениях.

Формирование экологической компетенции студентов-бакалавров в процессе педагогической практики обеспечивается созданием эколого-педагогических ситуаций [2]. Эколого-педагогические ситуации предполагают вхождение студентов в совокупность ролей, форм и способов деятельности, обеспечивающих интеграцию профессиональных умений и навыков будущего учителя начальной школы. В качестве таковых выступают:

- экологические исследования;
- эколого-краеведческая работа,
- эколого-просветительская работа,
- эколого-туристическая работа.

Практический опыт показывает, что учащиеся начальных классов не только с удовольствием участвуют в исследованиях, но и могут проводить длительные целенаправленные наблюдения и опыты. Главная цель подобной работы — это формирование интереса школьников к природе, к самостоятельной познавательной деятельности, развитие исследовательских умений.

Любая изыскательская работа начинается с объекта исследования. Исследование возможно при наличии противоречия, вырастающего в проблему, которую школьник

пытается разрешить. Такая позиция позволяет сформулировать актуальность исследования. После постановки проблемы учитель вместе с детьми выдвигает различные способы её решения, формулирует цель и методы исследования. Затем результаты обсуждаются на уроках, учащиеся оформляют стенды с фотографиями, таблицами и рисунками [4].

В процессе педагогической практики бакалавры факультета педагогики и психологии (направление: педагогическое образование; профиль: начальное образование) осуществляют с учащимися начальных классов ряд эколого-ориентированных исследований таких как: «Экологическое состояние пришкольного участка», «Азбука правильного питания», «Бытовая химия — вред и польза», «Звериная азбука/ цветочная, фруктовая азбука» и др.

Деятельность эколого-краеведческой направленности определена М.В. Синевой как «внеурочная образовательная деятельность школьника, реализуемая в виде совместной деятельности учителя и обучающихся, способствующая углублению эколого-краеведческого кругозора, расширению эрудиции, развитию творческой активности, эстетических чувств и духовно-нравственной сферы школьника» [6].

Осуществляя такой вид работы, в период педагогической практики, бакалавры начального образования, готовят материалы для проведения внеклассных занятий краеведческой направленности, сопровождаемых презентациями («Голубая лента Днестра». «Тирасполь — мой город родной», «Бендерская крепость»).

Экологическое просвещение принято рассматривать как распространение экологических знаний об экологической безопасности, информации о состоянии окружающей среды и об использовании природных ресурсов; осуществляется в целях формирования экологической культуры в обществе, воспитания бережного отношения к природе, рационального использования природных ресурсов [3]. Организуя эколого-просветительскую работу в период педагогической практики студенты готовят эколого-ориентированную информацию которую используют при проведении зачетных уроков. (Например, на уроке математики возможно использование задач с экологическим содержанием: брошенная на землю кожа от банана в нашем климате разлагается около 2 лет. Брошенный окуроч сигареты

разлагается на два года дольше. Пластиковый пакет разлагается на восемь лет дольше, чем окуроч. Сколько лет потребуется для того чтобы разложился пакет? На сколько лет раньше разложится кожа от банана?).

Эколого-туристическая работа — еще один вид деятельности реализация которого возможна в процессе подготовки бакалавров. Приднестровский регион обладает богатыми природно-рекреационными и историко-культурными туристскими ресурсами. Это благоприятные климатические условия; живописный природно-географический ландшафт долины реки Днестр, ее притоков, озер; уникальная история края. Здесь имеются культурно-исторические и археологические достопримечательности; ценные, по своим целебным качествам, источники минеральных вод. Интересно своеобразие живых сельских традиций населения, в которых просматривается скрещение молдавской, украинской, польской, русской и болгарской культур. Специфику и колорит региона необходимо показать будущим педагогам, организуя экскурсионную и туристическую работу. Тем самым, осуществляя подготовку компетентных в экологических и краеведческих вопросах учителей начальных классов.

Результатом всей описанной выше деятельности становится составление портфолио, которое включает следующие разделы: содержание учебно-профессиональной деятельности в период прохождения практики; проектную деятельность; анализ передового педагогического опыта; картотека кратких аннотаций изученных методических материалов в период прохождения педагогической практики; методическую копилку. Данные разделы могут дополняться студентами. В результате применяемых форм, методов и средств формирования профессиональных умений у студентов формируется готовность к будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, педагогическая практика обладает большим потенциалом для саморазвития будущих учителей: она обеспечивает видение личностного смысла в будущей профессиональной деятельности и проверку уровня сформированности необходимых профессиональных умений — главного условия становления профессиональной готовности. Единство теоретической и практической подготовок обеспечивает осознание будущими учителями себя как субъекта своей педагогической деятельности.

Литература:

1. Антишина, А. В. Формирование экологической компетенции и культуры в процессе обучения и воспитания студентов [Текст] / А. В. Антишина, А. В. Долматов // Человек и образование. — 2014. — № 1. — С. 45–50. — Доступ до статті за логіном Library_ssu та паролем 30106inf.
2. Богданова Р. А. Формирование профессиональной готовности будущих учителей начальных классов в процессе педагогической практики [Текст] / Р. А. Богданова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. — СПб., 2009. — С. 84–92.
3. Голиченков А. К. Экологическое право России: словарь юридических терминов: Учебное пособие для вузов / А. К. Голиченков. — М.: Издательский Дом «Городец», 2008. — 448 с.
4. Клопочева Т. Б. Проведение экологических исследований в начальной школе [Текст] / Т. Б. Клопочева // Начальная школа плюс до и после. — 2008. — № 3. — с. 1–4.

5. Роговая О.Г. Эколого-педагогическая компетентность как результат экологизации педагогического образования [Текст] / О.Г. Роговая // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. — 2007. — № 42. — Том 9. — С. 182–193.
6. Синева М.В. Теоретическая модель подготовки будущих учителей к организации внеурочной деятельности младших школьников [Текст] / М. В. Синева // Международный научно-исследовательский журнал. — 2015. — №6–4 (37). — С. 78–81.

Оптимизация академической дискуссии на занятиях по иностранному языку

Фроленкова Антонина Юрьевна, преподаватель

Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова (г. Москва)

В статье анализируется вопрос организации академической дискуссии на практическом занятии по иностранному языку. Автор рассматривает особенности формирования навыков, необходимых для проблемного обсуждения. Также в статье обобщаются типичные сложности, возникающие при взаимодействии участников дискуссии и возможности для их эффективного преодоления.

Ключевые слова: академическая дискуссия, коммуникативные подход, личностно-ориентированный подход, академическая мобильность, коммуникативная компетенция

Безусловно полноценное участие в дискуссии на практических занятиях по иностранному языку требует от студентов высоких коммуникативных качеств речи, таких как способность к беглым спонтанным высказываниям и владение разнообразными языковыми средствами. Однако в процессе обучения в вузе дискуссия на иностранном языке не просто позволяет студентам получить практику устной речи. Одна из важнейших форм коммуникации, особенно в академическом контексте, дискуссия — это способ познания, а также метод решения проблем. Целью дискуссии всегда является достижение взаимопонимания или в идеале — достижение согласия между сторонами. Со стороны педагога подготовка к проведению академической дискуссии на иностранном языке подразумевает не только подбор интересной темы, мотивирующей студентов к обмену мнениями, а также презентацию соответствующей лексики, но и обучение стратегии ведения продуктивной полемики, а также выработку четкого регламента, позволяющего выстроить разговор, используя корректные формы убеждения, тем самым достигая изначальной цели обсуждения. Таким образом, происходит формирование иноязычной коммуникативной компетенции, которая позволит студентам эффективно взаимодействовать с коллегами в условиях современной академической мобильности. [3, с. 28]

Чтобы выработать эффективную стратегию ведения дискуссии на иностранном языке студентам необходимо овладеть такими навыками, как формулировка идей, в рамках заданной темы, иллюстрация своих мыслей с помощью примеров, конкретизация и уточнение собственных тезисов, развитие мысли собеседника либо предоставление контраргументов, перефразирование и обобщение слов собеседника, проведение параллелей с собственным опытом и явлениями окружающей действительности, под-

ведение итогов. Для поддержки студентов на начальном этапе важно презентовать определенные речевые заготовки-клише, которые легко применяются в определенной ситуации общения и облегчают процесс коммуникации. Для этого возможно использование опорных материалов, таких как список контрольных вопросов. [1] Ниже приведен пример карточки с примерными контрольными вопросами и фразами-клише для ведения дискуссии по тексту, которую может использовать участник обсуждения как опору.

Продуктивное ведение дискуссии невозможно без налаживания межличностной коммуникации внутри группы. Стоит отметить, что одна из часто встречающихся проблем, которые стоят перед педагогом в этой ситуации, связана с разным уровнем вовлеченности студентов, что влечет ряд проблем в организации учебного процесса. [2, с. 84.]. Нередка ситуация, когда в группе доминируют отдельные студенты, которые монополизируют дискуссию. С одной стороны это создает комфортную ситуацию для тех, кто по каким-то причинам склонен не высказывать свою точку зрения или ограничиваться короткими формальными комментариями. С другой стороны, наиболее активные студенты могут попытаться выйти за рамки поставленной темы, что зачастую приводит к неполному достижению изначально поставленных целей занятия либо провалу их достижения. К явным недостаткам доминирующего поведения можно отнести склонность исправлять ошибки своих коллег непосредственно в момент высказывания, что становится демотивирующим фактором для более слабых учащихся. [5, с. 17] Безусловно, такое поведение способствует неблагоприятной атмосфере на занятии. Следовательно, задача педагога в этой ситуации показать студентам важность взаимной поддержки и наладить атмосферу конструктивного диалога. И хотя в про-

Таблица 1

Features of Conversation	Prompts for Using this Feature	Prompts for Responding
1. Come up with a worthy topic	<ul style="list-style-type: none"> – Why do you think the author wrote this? – What are some themes that emerged in... 	<ul style="list-style-type: none"> – I think the author wrote this to teach us about... – One theme might be...
2. Elaborate and clarify	<ul style="list-style-type: none"> – Can you elaborate? – What do you mean by..? – Can you tell me more about..? – What makes you think that..? 	<ul style="list-style-type: none"> – In my opinion it means that... – In other words...
3. Support ideas with examples	<ul style="list-style-type: none"> – Can you give an example? – Can you show me where it says that...? – Can you be more specific..? Are there any cases of that?	<ul style="list-style-type: none"> – For example... – In the text it said that... – One case showed that...
4. Build on the author's ideas or others comments	<ul style="list-style-type: none"> – What do you think? – Can you add to this idea? – What might be other points of view? 	<ul style="list-style-type: none"> – I would add that... – Then again, I think that... – I want to expand on your point about...
5. Apply/Connect	<ul style="list-style-type: none"> – So how can we apply this idea to our lives? – What can we learn from this character/part/story? – If you were... 	<ul style="list-style-type: none"> – In my life... – I think it can teach us... – If I were..., I would have...
6. Paraphrase and summarise	<ul style="list-style-type: none"> – What have we discussed so far? How should we summsrize what we talked about?	<ul style="list-style-type: none"> – We can say that... – The main theme/point of the text seems to be...

цессе обучения невозможно создать идеальные условия для студентов с разным уровнем владения языком и разными психологическими особенностями, вполне возможно найти инструменты для максимально качественного выполнения коммуникативных заданий, используя лично-ориентированный подход. Рассмотрим возможные методы.

На одном из первых занятий можно предложить студентам заключить соглашение о взаимной поддержке, предварительно объяснив причины необходимости соблюдения регламента. Следует подчеркнуть, что качественное выполнение коммуникативных заданий возможно, только в том случае, если все стороны сотрудничают, ценят вклад каждого участника в дискуссию и учатся друг у друга. Необходимо также объяснить проблемы, связанные с доминирующим поведением и дать алгоритмы взаимовыгодного сотрудничества на занятии, в том числе объяснить, почему недопустимо исправлять ошибки в момент речи, каким образом можно поощрять других студентов к диалогу и т.д.

При необходимости можно оформить основные критерии корректного поведения в письменной форме и учить их выполнение при оценке работы студентов на практическом занятии. Чтобы помочь студентам осознать ценность структурирования собственной речи для продуктивного диалога и необходимость соблюдения регламента дискуссии, следует предоставить им четкие требования к устным высказываниям. Основные критерии могут выглядеть следующим образом: содержание комментариев и их соответствие заявленной теме; предоставление со-

беседникам возможности высказаться, активные попытки вовлечь в дискуссию других студентов; вежливость и уважение ко всем участникам дискуссии. Можно предложить студентам для самооценки список контрольных вопросов, который может выглядеть таким образом.

Изменение состава мини-групп студентов также способствует более активному вовлечению студентов в работу, поскольку позволяет выйти из зоны комфорта и скорректировать сложившуюся линию поведения. При этом, если формируется пара активный — неактивный студенты, необходимо предварительно познакомить студентов с инструментами для развития беседы. Такими инструментами могут быть, например, уточняющие вопросы: *'Why do you think that? Can you give me an example?'* Не менее эффективным шагом может быть объединение в пары и группы доминирующих студентов. [4, с. 23] В этом случае можно предварительно установить регламент обсуждения, который определяет время отдельных высказываний.

Еще одним способом упорядочить дискуссию служит распределение определенных ролей. например: ведущий дискуссии; ответственный за соблюдение регламента; студент, письменно фиксирующий грамматические и лексические ошибки и т.д. На первых порах роль ведущего дискуссии можно отвести наиболее активным студентам, поставив перед ними задачу собрать мнения всех участников обсуждения.

Кроме того, преподаватель может поддержать студентов, которые в силу своих психологических особенно-

Таблица 2

Conversational skills	How I am practicing the skills
Stay on topic	<ul style="list-style-type: none"> — Did I suggest a logical theme? — Did I stay on topic the whole conversation? — Did I listen and build on others' comments?
Support ideas by explaining and showing examples	<ul style="list-style-type: none"> — Did I prompt others by explaining and showing examples? — Did I give explanations for my thinking and show examples?
Make connections	<ul style="list-style-type: none"> — Could I explain how this text/video, etc connects to things in my life? — Could I talk about what I learnt from this text/video, etc.?
Use appropriate conversation behaviours	<ul style="list-style-type: none"> — Did I actively listen to others? — Did I take turns speaking? — Did I paraphrase what others said?

стей либо более слабого уровня языковой подготовки не активно участвуют в дискуссии. К примеру, он может мотивировать студента к высказыванию поощряющей репликой, например: 'I know that (назвать имя) has some experience with this. Could you tell us what you think based upon your own experience?', 'I know that (назвать имя) is interested in this topic. Could you share your ideas with us?' Стоит отметить, что студентам, склонным к интроверсии, лучше предоставлять слово во вторую или третью очередь, что избавит их от стресса, связанного с открытием дискуссии. Также важно дать каждому выступающему ощутить ценность своего вклада в дискуссию. Это можно сделать, сделав ссылку на ранее прозвучавшее мнение, например: 'It supports the opinion that (назвать имя) expressed before' и т.д.

В заключение, необходимо подчеркнуть, что в условиях современной академической мобильности умение вести дискуссию на иностранном — насущная необходимость для студентов. Отработать ведение дискуссии на занятии по иностранному языку возможно только при проведении большой подготовительной работы. Преподаватель как руководитель дискуссии должен не только определить проблему для обсуждения, и обучить определенной лексике, но и, что не менее важно, предварительно ознакомить слушателей с правилами ведения дискуссии и возможными ролями ее участников, а также распределить функции и роли. Несмотря на то, что в ходе дискуссии педагог не выступает в роли ментора, ему необходимо направлять работу студентов таким образом, чтобы создавались условия для атмосферы сотрудничества и снятию барьеров общения.

Литература:

1. M. Ehrenworth, Why argue / Educational Leadership [Электронный ресурс] / режим доступа http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/feb17/vol74/num05/Why-Argue.aspx#el0217_talkprotocol
2. J. Harmer, The practice of English language teaching / [Текст] 7th ed. London: Pearson Longman, 2007
3. К. В. Prigozhina, Enhancing intercultural negotiations — cognitive-affective-value induced approach / Международный научно-исследовательский журнал [Электронный ресурс] / режим доступа <http://research-journal.org/wp-content/uploads/2011/10/8-4-50.pdf#page=27>
4. P. Ur Discussions that work / [Текст] 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2012
5. V. Urquhart, D. Frazee Teaching Reading: If Not Me, Then Who/ [Текст] 3d ed. Alexandria: ASCD, 2012

ТЕХНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ

Эффективность информационно-коммуникационных технологий при обучении иностранных военнослужащих

Корсунская Анастасия Геннадьевна, кандидат филологических наук, доцент
Военный институт физической культуры (г. Санкт-Петербург)

Современный образовательный процесс стал всё больше и больше включать в себя новые понятия и термины: киберпространство, электронный учебник, цифровая педагогика, ИКТ-компетентность и пр. И если несколько лет назад использование цифровых технологий и мультимедиа в обучении встречалось нечасто, то сейчас эта инновация становится не только нормой, но и необходимым условием.

Законодательные акты федерального уровня, регламентирующие образовательный процесс, предписывают в процессе обучения использовать технологии цифровой педагогики.

С 1 января 2017 года вступил в силу профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования». В этом документе говорится, что преподаватель вуза должен уметь «использовать педагогически обоснованные формы, методы и приемы организации деятельности обучающихся, применять современные технические средства обучения и образовательные технологии, в том числе при необходимости осуществлять электронное обучение, использовать дистанционные образовательные технологии, информационно-коммуникационные технологии, электронные образовательные и информационные ресурсы» [1].

Теперь уровень квалификации преподавателя высшей школы предполагает владение ИКТ-компетенцией, то есть способностью применять в процессе обучения информационно-коммуникационные технологии.

В связи с этим, в методику преподавания иностранных языков прочно вошли ИКТ-технологии, формирующие новый тип учебного взаимодействия «компьютер — преподаватель — учащийся».

Важным функциональным звеном данной цепочки является преподаватель. От его профессионального мастерства зависят результаты освоения языка в границах мультимедийного обучения, поскольку как заметил Г.А. Акопян, «внедрение ИКТ — не самоцель, а средство обеспечения качества самого образования» [2].

В современном лично-ориентированном обучении личность преподавателя, его профессиональные качества и навыки можно поставить на один уровень с личностью учащегося.

Привлечение в образовательный процесс технологических новинок и средств сети Интернет в обучение русскому языку как иностранному влечёт переосмысление позиции и профессиональной компетенции преподавателя. В глобальном смысле лично-ориентированный подход и коммуникативный метод обучения, в совокупности с привлечением ИКТ-новинок, перестраивают процесс обучения и освоения учебного материала.

Процесс получения знаний становится антропоцентрическим, направленным на личность учащегося. В такой парадигме, с одной стороны, меняется функциональная нагрузка преподавателя, а с другой, образуются широкие возможности для творческого роста и развития собственных методических знаний и умений. Благодаря этому происходит интенсификация учебной деятельности всех субъектов образовательного пространства.

Следует отметить и то, что информационно-коммуникационные технологии способствуют индивидуализации языкового образования, так как они расширяют возможности подбора учебного материала и способов его представления. Это позволяет успешно реализовать лично-ориентированную образовательную парадигму и со стороны преподавателя. Им создаются условия для организации комфортного педагогического взаимодействия, где сам преподаватель может реализовать свой потенциал и создать учебную среду с учётом собственных личностных и профессиональных особенностей.

Специфика преподавания русского языка как иностранного иностранным военнослужащим позволяет в мультимедиа образовании моделировать реальную речевую среду страны изучаемого языка посредством аудио, визуальных и аудио-визуальных образов. Воспроизведения типичных культурно-обусловленных речевых ситуаций, симуляции речевого поведения носителей языка помогают наилучшему усвоению учебной программы.

Использование ИКТ-технологий при обучении русскому языку иностранных военнослужащих позволяет решить ряд важнейших задач на разных этапах обучения:

- осуществить дифференцированное обучение (в группах с разным уровнем подготовки);
- применить элементы национально ориентированного обучения (в полиэтнических группах);

Элемент электронного курса	Виды мультимедиа	Тип мультимедиа	Необходимое аппаратное обеспечение	Необходимое программное обеспечение	Возможности тренировки видов речевой деятельности	Возможности тренировки аспектов языка	Методические функции
Картинка	Изображение	Линейное	Компьютер, экран, интерактивная доска, графический планшет, экран.	Программы обработки: Adobe Photoshop, Paint, Pinta, VisualBox и другие.	Говорение, чтение	Лексика, грамматика.	Наставническая Моделирующая Имитационная Демонстрационная Игровая Досуговая
Видеозапись	Видео	Линейное	Компьютер, интерактивная доска, экран, колонки / наушники, компьютерная мышь.	Видео-редакторы: WindowsMovieMaker, PinnacleVideoSpin, «ВидеоМОНТАЖ». Видео-проигрыватели: MediaPlayer Classic Home, Adobe FlashPlayer, VLC MediaPlayer, AIMP, iTunes.	Аудирование, говорение, (чтение)	Все	Наставническая Моделирующая Имитационная Демонстрационная Игровая Досуговая
Аудиозапись	Аудио	Линейное	Компьютер, наушники/ колонки, компьютерная мышь.	Аудио-редакторы: Cubase, MP3Gain, PreSoundStudio I, Audacity. MP3 CutterJoiner. Аудио-проигрыватели: Winamp, jetAudio, VLC Media Player.	Аудирование, говорение	Все	Наставническая Моделирующая Имитационная Демонстрационная Игровая Досуговая
Анимированные изображения	Анимация	Линейное	Компьютер, компьютерная мышь, экран, тачскрин, интерактивная доска.	Easy GIF Animator, Anime Studio, Blender, Adobe Flash CS5 Professional, Fast Stone Image Viewer, XnView Extended.	Говорение, чтение	Грамматика, лексика.	Наставническая Моделирующая Имитационная Демонстрационная Игровая Досуговая
Электронный текст (гипертекст)	Текст, интерактивность	Линейное / нелинейное	Компьютер, экран, компьютерная мышь, микрофон, интерактивная доска.	Microsoft Word, Excel, Access.	Говорение, чтение, (аудирование)		

Презентация	Аудио, видео, изображение, анимация, текст, интерактивность	Линейное/нелинейное	Компьютер, компьютерная мышь, экран, колонки/наушники, тачскрин, интерактивная доска.	Microsoft PowerPoint.	Аудирование, говорение, чтение, письмо	Лексика, грамматика, фонетика	Наставническая Моделирующая Имитационная Демонстрационная Игровая Досуговая
Компьютерный тест	Аудио, видео, изображение, анимация, текст, интерактивность	Линейное/нелинейное	Компьютер, компьютерная мышь, экран, колонки/наушники, микрофон, тачскрин, интерактивная доска.	Конструкторы тестов: easyQuizzy, iSpringQuiz/Maker, Keepsoft, OnlineTestPad.	Аудирование, говорение, чтение, письмо	Лексика, грамматика, фонетика	Наставническая Тренировочная Контролирующая Игровая Досуговая
Компьютерная игра	Аудио, видео, изображение, анимация, текст, интерактивность	Нелинейное	Компьютер, компьютерная мышь, экран, микрофон, колонки/наушники, тачскрин, интерактивная доска.	LearningApps, MnCreator, Construct 2.	Аудирование, говорение, чтение, письмо	Все	Моделирующая Тренировочная Имитационная Досуговая Игровая
Электронный словарь/справочник	Аудио, видео, анимация, текст, изображение, интерактивность	Нелинейное	Компьютер, компьютерная мышь, экран, тачскрин, интерактивная доска.	Программы группы Dict, AbbeyLingvo, платформа Wiki.	Аудирование, говорение, чтение, письмо	Все	Наставническая Демонстрационная Информационно-справочная
Система видео-звонков, мессенджеры, социальные сети	Аудио, видео, текст, изображение, интерактивность	Нелинейное	Компьютер, компьютерная мышь, экран, колонки/наушники, тачскрин, интерактивная доска, веб-камера, микрофон.	Skype, Facebook Online Videocall, Messenger, WhatsApp.	Аудирование, говорение, чтение, письмо	Все	Тренировочная Имитационная Досуговая

— вовлечь обучающихся в полноценную коммуникацию с трансляцией жестов, мимики, ситуаций общения и пр.

— интенсифицировать формирование представлений о национальной картине мира носителей языка;

— ускорить образование нового языкового центра.

В коммуникативно-ориентированном обучении ИКТ-технологии и сеть Интернет открывают возможности каждому преподавателю построить свою образовательную среду, а она увеличивает эффективность контроля и управления процессом обучения. Происходит закономерная ориентация учебного занятия на личностные особенности всей аудитории и каждого учащегося в отдельности.

Сами же ИКТ-средства можно классифицировать по их методическому назначению: «Наставнические (предназначены для изучения нового материала); тренировочные (тренажеры, предназначенные для отработки умений и навыков при повторении и закреплении изученного материала); контролирующие (предназначены для контроля уровня усвоения учебного материала); информационно-справочные (предназначены для получения учащимися необходимой информации); моделирующие (предназначены для создания модели объекта, процесса, явления с целью их изучения и исследования) имитационные (представляют определенный аспект реальности для изучения его основных структурных или функциональных характеристик с помощью некоторого ограниченного числа

параметров); демонстрационные (предназначены для наглядного представления учебного материала, визуализации изучаемых закономерностей, взаимосвязей между объектами); игровые (предназначены для «проигрывания» учебной ситуации с целью принятия оптимального решения или выработки оптимальной стратегии действий, для развития мышления); досуговые (предназначены для внеучебной работы с целью развития внимания, реакции и т.п.)» [3].

По своему воздействию на учащихся мультимедийные средства делятся на линейные и нелинейные. Линейными являются файлы, на последовательность воспроизведения которых ученик повлиять не может. Например, фильм или презентация, идущая под управлением преподавателя. К нелинейным относятся материалы, контролируемые учащимися. Например, компьютерная игра.

Мультимедийные объекты могут быть представлены как линейные и нелинейные. Классификация зависит от способа их применения, работает ли учащийся с ними самостоятельно или опосредованно через преподавателя.

Представленный состав средств позволяет систематизировать применение ИКТ-технологий в образовательном процессе, что необходимо для интенсификации процесса усвоения языка и культурных норм страны, а также для эффективной адаптации иностранных военнослужащих к новым условиям с помощью формирования элементов искусственной (виртуальной) образовательной языковой среды.

Литература:

1. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 8 сентября 2015 г. N608н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» / [электронный ресурс] — Режим доступа. — <http://base.garant.ru/71202838/#ixzz4XumfkwgY> [дата обращения 06.02.2016]
2. Источников В. В., Акопян Г. А., и др. Инновационные педагогические компьютерные и сетевые технологии в области обучения русскому языку и литературе / В. В. Источников, Г. А. Акопян и др. [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <https://www.mgpru.ru/materials/32/32332.pdf> (дата обращения 26.12.2015)
3. Мультимедийные средства обучения на уроках иностранного языка [электронный ресурс]. — Режим доступа. — URL: <http://yurii.ru/ref11/rl-1988976.php> (дата обращения: 30.05.2016)

Научное издание

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ

X Международная научная конференция
Самара, март 2017 г.

Сборник статей

Материалы печатаются в авторской редакции

Дизайн обложки: *Е.А. Шишков*

Верстка: *М.В. Голубцов*

ООО «Издательство АСГАРД», г. Самара

Подписано в печать 24.03.2017. Формат 60х90 ¹/₈.

Гарнитура «Литературная». Бумага офсетная.

Усл. печ. л. 7,33. Уч.-изд. л. 10,20. Тираж 300 экз.

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