

НОВАЯ НАУКА

Международный центр
научного партнерства



NEW SCIENCE

International Center
for Scientific Partnership

ВСЕРОССИЙСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФОРУМ

Сборник статей Всероссийского
педагогического форума,
состоявшегося 7 июня 2020 г.
в г. Петрозаводске

г. Петрозаводск
Российская Федерация
МЦНП «Новая наука»
2020

УДК 37
ББК 74
В85

Под общей редакцией
И.И. Ивановской

В85 Сборник статей ВСЕРОССИЙСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ФОРУМА :
(7 июня 2020 г.) – Петрозаводск : МЦНП «Новая наука», 2020. –
255 с. : ил. — Коллектив авторов.

ISBN 978-5-907327-63-4

Настоящий сборник составлен по материалам ВСЕРОССИЙСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ФОРУМА, состоявшегося 7 июня 2020 года в г. Петрозаводске (Россия). В сборнике рассматривается круг актуальных вопросов, стоящих перед современными исследователями. Целями проведения конференции являлись обсуждение практических вопросов современной науки, развитие методов и средств получения научных данных, обсуждение результатов исследований, полученных учеными и специалистами в охватываемых областях, обмен опытом. Сборник может быть полезен научным работникам, преподавателям, слушателям вузов с целью использования в научной работе и учебной деятельности.

Авторы публикуемых статей несут ответственность за содержание своих работ, точность цитат, легитимность использования иллюстраций, приведенных цифр, фактов, названий, персональных данных и иной информации, а также за соблюдение законодательства Российской Федерации и сам факт публикации.

Полные тексты статей в открытом доступе размещены в Научной электронной библиотеке Elibrary.ru в соответствии с Договором № 467-03/2018К от 19.03.2018 г.

УДК 37
ББК 74

ISBN 978-5-907327-63-4

ОГЛАВЛЕНИЕ

СЕКЦИЯ АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	8
СУЩНОСТЬ, СПЕЦИФИКА И ВИДЫ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА ОБРАЗОВАНИЯ.....	8
<i>Дьячкова Татьяна Валерьяновна, Берсенева Ирина Анатольевна</i>	
ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ОСНОВ ТЕОРИИ ВЕРОЯТНОСТЕЙ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ МАТЕМАТИКИ.....	12
<i>Бурилич Ирина Николаевна, Есаулова Анастасия Александровна</i>	
ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ РЕШЕНИЮ НЕРАВЕНСТВ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ НА ПРИМЕРЕ МЕТОДА ИНТЕРВАЛОВ	17
<i>Бочарова Ольга Евгеньевна, Наседкина Маргарита Сергеевна</i>	
РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧЕНИЯ РАБОТНИКОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ОСНОВАМ ОКАЗАНИЯ ПЕРВОЙ ПОМОЩИ.....	24
<i>Искандарова Дилара Бадиковна</i>	
ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ	33
<i>Бочарова Ольга Евгеньевна, Аркуша Руслан Сергеевич</i>	
РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В РАМКАХ ТЕАТРАЛЬНОГО КРУЖКА.....	38
<i>Рзянина Мария Владимировна</i>	
НЕОБХОДИМОСТЬ ОБУЧЕНИЯ ДОКАЗАТЕЛЬСТВУ ТЕОРЕМ В 7-9 КЛАССАХ	42
<i>Бочарова Ольга Евгеньевна, Бочарова Екатерина Алексеевна</i>	
ГУМАННАЯ ПЕДАГОГИКА КАК ОСНОВА ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ	48
<i>Сарафанникова Екатерина Андреевна</i>	
СОВРЕМЕННАЯ ПРОЗА В ОБУЧЕНИИ РКИ. ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ИЗОБРАЖЕНИИ МИРА И ЧЕЛОВЕКА В ПРОЗЕ З. ПРИЛЕПИНА	52
<i>Неказакова Елизавета Юрьевна, Беджанян Светлана Арменовна</i>	
ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ РОССИЙСКОГО ШКОЛЬНИКА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ	58
<i>Чеснокова Анастасия Сергеевна</i>	

СЕКЦИЯ ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ.....	62
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСТОРИЧЕСКИХ ЭКСКУРСОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ	62
<i>Семенова Ирина Николаевна, Епанчинцев Михаил Юрьевич</i>	
ТЕКСТ МАЛОЙ ФОРМЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ 5-9 КЛАССОВ	69
<i>Откидач Надежда Андреевна, Спесивая Лариса Александровна</i>	
ИНТЕРАКТИВНЫЕ ИГРЫ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ.....	73
<i>Степанов Тимур Олегович, Барнаш Анна Владимировна, Чаплыгина Марина Лазаревна</i>	
РАБОТА НАД АККОМПАНИМЕНТОМ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ОРКЕСТРОВОГО ОТДЕЛЕНИЯ В КЛАССЕ ОБЩЕГО ФОРТЕПИАНО	79
<i>Костина Р.В.</i>	
СИСТЕМА ТВОРЧЕСКИХ ДОМАШНИХ ЗАДАНИЙ ПО ХИМИИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ОСОЗНАННОСТИ ЗНАНИЙ.....	84
<i>Галкина Татьяна Вадимовна</i>	
ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	91
<i>Измалкова Анна Игоревна</i>	
ТЕОРИЯ РЕШЕНИЯ ИЗОБРЕТАТЕЛЬСКИХ ЗАДАЧ ПРИ ОБУЧЕНИИ ХИМИИ	96
<i>Соловьёв Кирилл Александрович</i>	
РЕЗУЛЬТАТЫ ДИАГНОСТИКИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ	101
<i>Шапочникова Ирина Викторовна</i>	
ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ВОЖАТОГО В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ.....	107
<i>Лукомский Вадим Иванович</i>	
СЕКЦИЯ ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	112
ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ГРАФИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН	112
<i>Брыкова Людмила Валерьевна</i>	
ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	116
<i>Дурандина Ольга Аркадьевна</i>	

ОСОБЕННОСТИ ВНЕДРЕНИЯ ПРОЕКТНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ.....	120
<i>Возилова Елена Владимировна, Перевозова Ольга Владимировна</i>	
ПЕРЕВОД МЕДИЦИНСКОГО ТЕКСТА КАК КОМПОНЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ВРАЧА.....	124
<i>Агаркова Алла Александровна, Коноводова Валентина Яковлевна</i>	
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ КОНКУРСЫ КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕРИОРИЗАЦИОННЫХ И ЭКСТЕРИОРИЗАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ ЛИЧНОСТИ В КАЧЕСТВЕ ЕЕ УНИВЕРСАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ.....	129
<i>Беликова Елена Анатольевна</i>	
СЕКЦИЯ ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ .. 135	
МОТИВАЦИЯ СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВЫСОКОКВАЛИФИЦИРОВАННЫХ СПОРТСМЕНОВ В ВИДАХ ГИМНАСТИКИ	135
<i>Тихонова Ирина Владимировна, Барчо Ольга Федоровна, Рыженко Елизавета Алексеевна</i>	
ВЛИЯНИЕ ФИЗИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ НА ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ОРГАНИЗМА СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ГРУППЫ СИБГУ ИМ. М. Ф. РЕШЕТНЕВА	139
<i>Горбатовская Екатерина Юрьевна</i>	
ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК ПРИОБЩЕНИЕ СТУДЕНТОВ СИБГУ ИМ. М. Ф. РЕШЕТНЕВА К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ.....	142
<i>Пилунц Алина Сергеевна</i>	
К ВОПРОСУ О ГЕНЕЗИСЕ ПОНЯТИЯ «ПРОИЗВОЛЬНАЯ РЕГУЛЯЦИЯ» В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКЕ	146
<i>Грачев Михаил Расулович</i>	
СЕКЦИЯ ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ..... 151	
КОДИРОВАНИЕ И ДЕКОДИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ.....	151
<i>Ломаева Марина Валентиновна Фроленкова Дарья Андреевна</i>	
ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У ДЕТЕЙ 5-6 ЛЕТ	155
<i>Кочерова Лариса Сергеевна</i>	
РАЗВИТИЕ ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ И ВООБРАЖЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ВОЗРАСТА	159
<i>Темченко Инна Александровна</i>	

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ВЕЛИЧИНАХ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ОСНОВЕ ТРИЗ	163
<i>Смирнова Анастасия Дмитриевна</i>	
СЕКЦИЯ ПСИХОЛОГИЯ.....	167
ПРОБЛЕМА ЦИФРОВОГО АУТИЗМА	167
<i>Гуторович Ольга Викторовна</i>	
НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ	175
<i>Красикова Елена Александровна, Литвинова Наталья Николаевна</i>	
ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОНСИЛИУМА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	179
<i>Саранчин Николай Николаевич, Можейко Анна Вячеславовна, Минина Ольга Алексеевна, Иванова Елена Сергеевна</i>	
ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ.....	183
<i>Васильева Ульяна Юрьевна</i>	
СЕКЦИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ.....	188
КОНСТРУКТОРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШОЛЬНИКОВ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	188
<i>Шайхлисламов Альберт Ханифович, Миннеханов Ильназ Тагирович</i>	
ПРОФИЛАКТИКА ДЕТСКОГО ДОРОЖНО-ТРАНСПОРТНОГО ТРАВМАТИЗМА СРЕДИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	193
<i>Щербакова Александра Эдуардовна, Григорян Григорий Гарикович, Бодениязов Эрмудин Саидович</i>	
«БИЗНЕС-ШКОЛА» КАК ФОРМА РАЗВИТИЯ ЭТИЧНОГО ПОТРЕБЛЕНИЯ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ	196
<i>Шалина Алена Алексеевна</i>	
СЕКЦИЯ ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	200
ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА С ПРИМЕНЕНИЕМ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	200
<i>Оксана Викторовна Марандыкина</i>	
ФОРМИРОВАНИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ УМЕНИЙ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В РАМКАХ ПРЕДМЕТОВ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ЦИКЛА СРЕДСТВАМИ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ.....	205
<i>Чувашова Ольга Владимировна</i>	

СЕКЦИЯ ФГОС И ОСОБЕННОСТИ ИХ ПРИМЕНЕНИЯ.....	212
ШКОЛЬНЫЙ УРОК КАК ПРАКТИКА КОММЕМОРАЦИИ	212
<i>Васильев Дмитрий Валентинович, Мазаев Никита Андреевич</i>	
СЕКЦИЯ ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ	218
АКТУАЛИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-АКТИВНОЙ ЛИЧНОСТИ РОССИЙСКОГО СТУДЕНТА – ГРАЖДАНИНА, ПАТРИОТА.....	218
<i>Камаева Марина Петровна, Владимирова Лилия Владимировна</i>	
СЕКЦИЯ КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА	222
РЕБЕНОК С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ: ОСОБЕННОСТИ ПСИХИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ И СОСТОЯНИЙ.....	222
<i>Тивикова Александра Викторовна, Филатова Анастасия Сергеевна</i>	
СЛОВООБРАЗОВАНИЕ ИМЕН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ И ОШИБКИ, ХАРАКТЕРНЫЕ ДЛЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР	227
<i>Филатова Анастасия Сергеевна, Тивикова Александра Викторовна</i>	
СЕКЦИЯ РАБОТА С РОДИТЕЛЯМИ	232
РОЛЬ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА В ФОРМИРОВАНИИ РОДИТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ II УРОВНЯ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ.....	232
<i>Гусева Елена Владимировна</i>	
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЕЙ, ИМЕЮЩИХ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	239
<i>Казанцева Дарья Владимировна</i>	
СЕКЦИЯ МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	243
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ ОРГАНИЗАЦИИ МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЛЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ	243
<i>Ряхлова Татьяна Вячеславовна</i>	
СПЕЦИФИКА РАБОТЫ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА В ДЕТСКОМ ОРКЕСТРЕ НАРОДНЫХ ИНСТРУМЕНТОВ	250
<i>Семенова Татьяна Александровна</i>	

**СЕКЦИЯ АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ
СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**СУЩНОСТЬ, СПЕЦИФИКА И ВИДЫ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ
ТЕХНОЛОГИЙ В ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ В УСЛОВИЯХ
РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА ОБРАЗОВАНИЯ**

Дьячкова Татьяна Валерьяновна

к.б.н., доцент

Берсенева Ирина Анатольевна

к.б.н., доцент

ГОУ ВО МО ГГТУ

Аннотация. Статья затрагивает вопросы здоровьесберегающих технологий в школьном образовании, рассматриваются проблемы внедрения здоровьесберегающих технологий в учебный процесс.

Ключевые слова: здоровьесберегающие технологии, школьное образование, здоровье учащихся.

**THE ESSENCE, SPECIFICS AND TYPES OF HEALTH-SAVING
TECHNOLOGIES IN SCHOOL EDUCATION IN THE CONDITIONS
OF IMPLEMENTATION OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL
STANDARD OF EDUCATION**

Tatyana Dyachkova

Ph. D., associate Professor

Irina Berseneva

Ph. D., associate Professor

GOU IN OMSTU

Abstract. The article deals with the issues of health-saving technologies in school education, the problems of implementing health-saving technologies in the educational process are considered.

Keywords: health-saving technologies, school education, student health

Современная школа при внедрении ФГОС должна обеспечить выпускнику не только уровень знаний, умений, навыков для адаптации и социализации в обществе, но и научить молодое поколение сохранить свое здоровье, уметь использовать способы для его укрепления, применять методы здоровьесбережения в повседневной жизни, сформировать культуру здоровья.

В каждой образовательной организации кроме создания образовательной среды, реализующей здоровьесберегающие технологии, должна быть тесная

взаимосвязь между сотрудниками на всех уровнях обучения: начиная от начальной школы и заканчивая старшим звеном обучения.

Термин «здоровьесберегающие образовательные технологии» можно рассматривать как качественную характеристику любой образовательной технологии, определяемую совокупностью приемов и методов педагогической работы, дополняя технологии педагогики и воспитания элементами и признаками здоровьесбережения. Немаловажной задачей при внедрении ФГОС является применение познавательноразвивающих технологий здоровьесберегающей и здоровьесформирующей направленности, которые основываются на таких направлениях как педагогическое, физиологическое и психическое. Как писал профессор Н.К. Смирнов, «здоровьесберегающие образовательные технологии — это системный подход к обучению и воспитанию, построенный на стремлении педагога не нанести ущерб здоровью учащихся». В этом и состоит суть основной стратегии реализации здоровьесберегающих образовательных технологий как одной из составляющих внедрение ФГОС – осуществлять учебно-воспитательный процесс без нанесения ущерба и вреда здоровью учащихся, а также формировать, укреплять их здоровье, воспитывать культуру здорового образа жизни [1]. В учебно-воспитательной среде можно выделить проблемы, которые непосредственно влияют на здоровье учащегося. Это соблюдение гигиены условий образовательной среды, питание и его организация, профилактика болезней, типичных для школьного возраста, влияние интернета и компьютера на здоровье учащегося, адаптация к условиям образовательной среды, творческий характер образовательного процесса для полноценного усвоения знаний и умений учащимися.

Для решения проблем, влияющих на здоровье учащихся, с целью профилактики вредного воздействия на здоровье учащихся условий, связанных с образовательным и воспитательным процессами, важно реализовать программы, включая деятельность каждого учителя в данном направлении и проведение медицинскими работниками диагностических данных (организация перемен и внеурочной деятельности учащихся, своевременная замена школьного оборудования на более современное, обеспечение необходимой освещенности учебных кабинетов).

На психическое здоровье учащихся в первую очередь влияют психолого-педагогические факторы: стиль и манера общения учителя с учащимися, психологический климат в классном коллективе, на уроке, во время проведения внеклассных мероприятий, эмоциональные «разгрузки», особенности работы с «трудными детьми», уровень индивидуального подхода к учащимся разных категорий, характер проведения опросов, решение проблем, связанных с оценкой знаний учащихся, соотношение образовательных технологий с возрастными особенностями учащихся, личные особенности учителя (характер, психологические особенности, эмоциональность и ее проявление, способность владения своим настроением, состояние здоровья, компетентность учителя по вопросам здоровьесберегающих образовательных технологий).

Прежде чем говорить с ребенком о его здоровье и о здоровье в целом, важно, необходимо, чтобы каждый учитель имел достаточный уровень грамотности и компетентности по возникшему вопросу. Необходимо, чтобы каждый учащийся осознавал свою ответственность за свое здоровье в настоящее время, и каким оно будет в будущем [2].

Помощь могут оказать медицинские работники как медицинского кабинета, так и специалисты, работающие с образовательными организациями в рамках взаимодействия и оказывающие помощь при проведении Единых Дней профилактики, Дней здоровья, классных часов, родительских собраний. Важной составляющей при решении проблем здоровьесбережения является взаимодействие семьи и школы.

Семья и школа осуществляют две дополняющие друг друга функции: школа обучает, семья воспитывает. Однако надо учитывать особенности такого «тандема»:

1) односторонне формирование здорового образа жизни ребенка либо в семье, либо в школе может как и закрепляться, так и не находить подкрепления, сводя усилия одной из сторон к минимуму;

2) в первую очередь здоровье учащегося должно быть важно для каждого родителя, только тогда процесс взаимодействия семьи и школы в этом вопросе принесет должные и значимые результаты. Взаимодействие семьи и школы возможно путем проведения мероприятий совместно с учащимися и их родителями: уроки, классные часы и собрания, тренинги, беседы, консультации и т.д.

На формирование здоровья ребенка влияет творческий характер образовательного процесса [3]. Привлечение ребенка к творческому процессу – это естественно для его природы, позволяет ему раскрыть свои способности, проявить эмоциональное состояние, реализовать его потенциал, что во многом способствует не только снижению наступления утомляемости, но и достижению цели работы школы по развитию личности учащегося. Успех любого урока возможен при эмоциональном климате, который зависит от компетентности педагога. Умение разрядить напряженную ситуацию, с юмором отнестись к определенным моментам, которые создают напряжение во время образовательного процесса, – это немаловажное качество педагога в образовательной среде. Результативно на формирование здоровья учащихся влияет внеурочная воспитательная работа, которая включает занятия в кружках, секциях, студиях, клубах. Занятия в них позволяют развить, сохранить и укрепить индивидуальные особенности каждого ребенка, создать условия для закрепления его успешности, сохранить и укрепить его здоровье. Самым тяжелым моментом в образовательном процессе является нейтрализация стресса и напряжения, эмоциональной разрядки, в том числе при разрешении конфликтов, преодоление эгоцентрической позиции через сопоставление с историческими, литературными или вымышленными героями – это один из методов, которые можно использовать при сложившихся ситуациях на уроке и во внеурочное время. В нашей стране в настоящее время уделяется большое

внимание детям с ОВЗ [4] (ограниченные возможности здоровья). Работа с детьми такой категории должна включать в себя такие методы и формы, которые позволили бы таким детям не только реализовывать образовательную программу, но и способствовать их психическому и творческому развитию. Внеурочная деятельность для таких детей часто является единственным способом успешной адаптации социализации в обществе.

Список литературы

1. Абакумова, Ю. Г. Здоровьесберегающая компетентность будущего педагога: структурные компоненты, содержание, уровни сформированности [Текст] / Ю. Г. Абакумова // Проблемы современных интеграционных процессов и пути их решения: сборник статей Международной научно-практической конференции (г. Киров). Ч. 2. – Уфа : МЦИИ ОМЕГА САЙНС, 2016. – С. 90-93.
2. А. Байденко, В.И. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентного подхода) [Текст] / В. И. Байденко // Высшее образование в России. – 2014. – № 11. – С. 34–38.
3. Бикеева, Т.В. Здоровьесберегающая компетентность педагога в аспекте требований «Профессионального стандарта педагога» // Молодой ученый. – 2015. – № 5 (139) – С. 468-470.
4. Белкин А.С. Педагогическая компетентность [Текст]: учеб. пособ. / А. С. Белкин, В. В. Нестеров. – Екатеринбург : Центр «Учебная книга», 2015. – 204 с.

УДК 372.851

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ОСНОВ ТЕОРИИ ВЕРОЯТНОСТЕЙ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ МАТЕМАТИКИ

Бурилич Ирина Николаевна

к. т. н., доцент

Есаулова Анастасия Александровна

ФГБОУ ВО «Курский государственный университет»

Аннотация. В статье представлены особенности изучения основ теории вероятностей в школьном курсе математики. Приведена одна из общепринятых методических систем изучения стохастического курса в рамках основной школы, обоснована её актуальность для современной школы.

Ключевые слова: методические особенности, теория вероятностей, школьный курс математики, вероятность случайного события, статистические величины.

FEATURES OF STUDYING THE BASICS OF PROBABILITY THEORY IN A SCHOOL MATHEMATICS COURSE

Burilich Irina Nikolaevna

Anastasia Esaulova Alexandrovna

Abstract. The article presents the features of studying the basics of probability theory in a school mathematics course. One of the generally accepted methodological systems for studying the stochastic course in the framework of the main school is given, and its relevance for the modern school is justified.

Keywords: methodological features, probability theory, school mathematics course, probability of a random event, statistical values.

Теория вероятностей с каждым годом укрепляет свое положение, как в научном мире, так и в обществе в целом. Современный ребёнок ежедневно сталкивается с различными вероятностными ситуациями, будь то бросок игрального кубика в настольной игре или прогноз погоды на несколько дней вперед. Поэтому на данном этапе развития математического образования формирование у школьников вероятностной интуиции стало очень актуально. То есть необходимо научить их мыслить, учитывая при этом всякого рода вероятности, добывать, анализировать и обрабатывать информацию, совершать обдуманные поступки в ситуациях с неожиданными исходами, взвешивать риски от совершенных действий.

Математическая деятельность школьников должна обязательно выходить за рамки простых и готовых вероятностных ситуаций. Огромную роль в этом играет выполнение учащимися заданий, которые в дальнейшем помогут им

принимать правильные решения в реальных жизненных ситуациях. Всё это требует правильного и опытного изложения материала педагогом, многостороннего взгляда на теорию вероятностей, в том числе и на особенную методологию, которая включает также статистические выводы и их взаимосвязь.

Верное понимание педагогом целей изучения теории вероятностей, ее отношения к математике, места среди других тем и знание конечных требований представляет собой основу для реализации стохастической линии в школьном курсе.

На данный момент все учебно-методические комплекты из федерального перечня содержат вероятностную линию в курсе математики 5-6 классов и в курсе алгебры 7-9 классов.

Изучение основ теории вероятностей в школьном курсе математики имеет свои особенности. Ведь это очень сложный и трудоемкий процесс, который с трудом усваивается более взрослыми сознательными людьми, не говоря уже о школьниках. Многие психологи в своих исследованиях говорят о том, что наиболее благоприятным для изучения и формирования вероятностных представлений является возраст 10-13 лет, что соответствует 5-7 классам.

Также существует мнение о целесообразности введения элементов теории вероятности в начальный курс математики, которое обусловлено развивающими возможностями стохастических задач. Это можно подкрепить тем фактом, что любая математическая теория формализует первичные наглядные или мыслимые образы [1, с.2]. То есть, теория вероятностей как таковая вторична, а первичными являются опыт и интуиция, умение работать с базовыми понятиями опираясь только на здравый смысл.

В связи с этим, можно сказать о взаимосвязи теории вероятностей и статистики. Статистика относится к теории вероятностей, как черчение относится к геометрии, то есть, является её практическим инструментом. Статистика дает методы численного описания явлений, а теория вероятностей, в свою очередь, предоставляет теоретическую основу для вычислений.

Из всего этого вытекает вторая методическая особенность изучения теории вероятностей в школьном курсе математики – принцип первичности статистики. Только научившись описывать самые простые случайные события минимальным набором числовых средств, школьники совместно с учителем могут поставить перед собой вопрос об изучении теоретического материала. В этом принципе проявляется индуктивность обучения: сначала учащиеся знакомятся с частотой явления, представлением и описанием числовых данных, а уже потом – с вероятностью и случайной величиной.

На основе этих особенностей можно провести линию изучения теории вероятностей в школьном курсе математики, состоящую из нескольких этапов, каждый из которых отнесен к одному классу основной школы.

Знакомство с базовыми понятиями и характеристиками событий, которое должно проходить в начале 5 класса. На данном этапе учащиеся изучают достоверное, невозможное и случайное события и учатся их различать.

Важно показать учащимся практическое содержание теории вероятностей, подчеркнуть её связь с реальным миром. Для этого не стоит заикливаться на классических примерах событий таких, как подбрасывание монетки или игрального кубика. Необходимо наполнить изучаемый материал доступными и запоминающимися примерами из повседневной жизни школьников.

Но стоит помнить, что события из окружающей жизни, которые мы рассматриваем в отрыве от других, очень плохо поддаются математическому описанию. Просто так им невозможно назначить вероятности. Чтобы приводить на уроках примеры событий из повседневной жизни, необходимо сначала описать случайный эксперимент, в рамках которого и будут возникать какие-либо события [2, с.75-77]

Например, случайным экспериментом является наблюдение за результатами финального футбольного матча «ЦСКА» – «Локомотив», случайным событием в этом случае будет победа одной из команд.

На этом этапе также стоит уделить внимание простейшим комбинаторным задачам и методам их решения. В основном такие задачи учащиеся решают методом перебора или при помощи правила умножения, то есть они исследуют все возможные варианты решения. Например: «Из села Аникеево в село Большово ведут четыре дороги, а из села Большово в село Виноградово – три дороги. Сколькими способами можно добраться из Аникеева в Виноградово через село Большово?» [3, с. 63]. Это дает ребятам понимание, что у всякого события есть не один вариант развития.

Следующим этапом является изучение в 6 классе основ статистики. Начинается оно со знакомства учащихся с представлением данных в виде таблиц, диаграмм, графиков. На их основе постепенно вводится и закрепляется одна из важнейших идей теории вероятностей – идея случайной изменчивости. Для пояснения этой идеи можно использовать самые различные источники: от статистики сбора урожая в Краснодарском крае до биометрических данных школьников или их оценок. При работе с таблицами, диаграммами и графика у учащихся формируются самые первичные и наглядные представления, без которых в дальнейшем невозможно представить изучение теории вероятностей.

Совместно с этим необходимо вводить первый простейший показатель, который описывает изменчивость – среднее арифметическое. Далее эта тема должна продолжаться уже в 7 классе, где к данному понятию добавляются такие величины, как размах, мода и медиана. При изучении данных понятий главной особенностью является необходимость избегания формализма и использования индексов, формальных определений и их доказательств.

Так же здесь важно на примерах показать, как ведется себя среднее арифметическое для различных наборов данных, обязательно пояснить, когда оно будет давать хорошее представление о наблюдаемой величине, а когда нет. Главная цель данного этапа заключается в том, что учащиеся должны понять, в зависимости от постановки задачи для описания ряда чисел можно и нужно

использовать не только среднее арифметическое. Важными на данном этапе являются примеры, которые иллюстрируют истолкование практического смысла изучаемых характеристик, связывают их с повседневной жизнью школьников, отчего становятся более полезны и интересны для них.

На уровне 8 класса должно происходить более глубокое знакомство с элементами статистики. На данном этапе учащиеся должны научиться работать с таблицами на более сложном уровне, применяя для анализа данных уже не только среднее арифметическое, но и другие статистические характеристики. Здесь же дается определение статистики, как «науки, изучающей, обрабатывающей и анализирующей количественные данные о самых разнообразных массовых явлениях в жизни» [4, с.284].

Заключительным этапом изучения теории вероятностей является 9 класс. В этом выражена еще одна особенность и, можно сказать, проблема изучения данного раздела математики в школьном курсе: между основной и средней школой нет преемственности в изучении теории вероятностей. На эту тему, как правило, отводится совсем малая часть уроков алгебры только лишь для повторения перед выпускными экзаменами. Поэтому изучение этого раздела математики приходится на основную школу.

На этом этапе изучения должно происходить глубокое и детальное изучение теории вероятностей. Учащиеся уже знакомы понятиями случайного эксперимента и случайного события, поэтому основной целью этапа является познакомить их с понятиями относительной частоты случайного события и вероятностью случайного события.

Как и в любом разделе математики, так и в теории вероятностей изучаются теоремы, главными из которых являются теорема о сложении вероятностей и теорема об умножении вероятностей. Методика изучения этих теорем отличается тем, что более важным является иллюстрирование применения теорем на конкретных примерах, чем их доказательство.

Помимо этого приводятся классическое определение вероятности и статистическое определение. Важно заметить, что именно статистическая вероятность соединяет реально проводимые, эмпирические испытания с теоретическими моделями этих испытаний, например, выпадение определенного числа очков на игральном кубике или определение среднесуточной температуры. Классическое же определение это связь не показывает, поэтому важно дать оба определения, чтобы учащиеся не забывали о практической значимости теории вероятностей.

Таким образом, исходя из вышесказанного, необходимо сделать вывод о том, что современное изучение теории вероятностей обладает некоторыми особенностями, вытекающими в основном из совсем недавнего включения этого раздела в школьный курс математики. Но грамотное и поэтапное планирование учителем своей работы на протяжении всего курса позволит избежать многих проблем и подводных камней в изучении теории вероятности и в дальнейшем использовании полученных знаний учащимися.

Список литературы

1. Яценко И. В., Высоцкий И. Типичные ошибки в преподавании теории вероятностей и статистики // Математика в школе. – 2014. – № 5. – с. 32-43.
2. Тюрин Ю.Н., Макаров А.А., Высоцкий И.Р., Яценко И.В. Теория вероятностей и статистика // М.: Московские учебники. – 2008. – 256 с.
3. Виленкин Н.Я., Жохов В.И., Чесноков А. С., Шварцбурд С.И. Математика. 5 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений // М.: Мнемозина. – 2013. – 280с.
4. Дорофеев Г.В., Шарыгин И.Ф., Суворова С.Б. Учебник: Алгебра. 8 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений // М.: Просвещение. – 2016. – 320 с.

© И.Н. Бурилич, А.А. Есаулова, 2020

УДК 372.851

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ РЕШЕНИЮ НЕРАВЕНСТВ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ НА ПРИМЕРЕ МЕТОДА ИНТЕРВАЛОВ

Бочарова Ольга Евгеньевна

старший преподаватель
кафедры алгебры геометрии и ТОМ

Наседкина Маргарита Сергеевна

ФГБОУ ВО «Курский государственный университет»

Аннотация. В данной статье на основании содержания учебно-методических комплектов алгебры и психолого-педагогической характеристики познавательной деятельности девятиклассников выделены основные особенности обучения решению неравенств на примере метода интервалов. На конкретных примерах рассматриваются приемы и способы, предложенные для использования учителями в своей педагогической деятельности.

Ключевые слова: метод интервалов, неравенства, особенности обучения, функции, алгебра.

FEATURES OF LEARNING TO SOLVE INEQUALITIES IN PRIMARY SCHOOL ON THE EXAMPLE OF THE INTERVAL METHOD

Bocharova Olga Evgenievna

Nasedkina Margarita Sergeevna

Abstract. In this article, based on the content of educational and methodological sets of algebra and psychological and pedagogical characteristics of cognitive activity of ninth-graders, the main features of learning to solve inequalities on the example of the interval method are highlighted. Using concrete examples, we consider the techniques and methods proposed for use by teachers in their teaching activities.

Keywords: interval method, inequality, learning features, functions, algebra.

Тема "Неравенства" занимает одно из центральных мест в курсе математики основной школы по содержанию и по тем приемам и способам, которые должны быть изучены и освоены учащимися. Однако нацеленность на успешное прохождение итоговой аттестации повлекла за собой недостаточную сформированность навыка у школьников решать иррациональные неравенства, а также показательные, логарифмические и тригонометрические неравенства повышенного уровня сложности. Для того чтобы помочь детям успешно освоить тему "Неравенства", необходимо усовершенствовать приемы и способы обучения, основываясь на особенностях данной темы. Учитывая рассредоточение отдельных типов неравенств и методов их решения в

школьной программе по различным классам, рассмотрим особенности обучения решению неравенств на примере универсального метода – метода интервалов.

Метод интервалов в школьном курсе алгебры начинает использоваться для решения рациональных неравенств. Его изучение начинается в 9 классе основной общеобразовательной школы. По окончании изучения темы школьники не владеют методом интервалов на должном уровне. Даже успешные в изучении математики дети зачастую заучивают алгоритм решения и умеют применять этот метод только для стандартных случаев.

Говоря об особенностях обучения решению неравенств в основной школе, необходимо учитывать различные подходы к данному вопросу, представленные в учебно-методических комплектах по алгебре для девятого класса, психолого-педагогическую характеристику познавательной деятельности школьников данного возраста, а так же часто встречающиеся ошибки детей при решении неравенств методом интервалов.

Анализируя различные учебно-методические комплекты по алгебре для девятого класса основной школы, можно выделить следующие подходы к изучению метода интервалов:

1) рассмотрение данного метода на конкретном примере, а затем формулирование теоретических основ [1, с. 40];

2) изучение теории с дальнейшим применением на конкретных примерах [2, с. 10].

Несмотря на то, что метод интервалов является следствием некоторых свойств функций, в учебно-методических комплектах функциональные способы решения неравенств не рассматриваются. Задания для повторения и закрепления изученного материала в большинстве учебно-методических комплектов представлены однообразные.

Среди часто встречающихся ошибок учащихся при решении неравенств методом интервалов выделяют ошибки, связанные с пропуском шагов алгоритма или неверным их выполнением, неправильным применением правила чередования знаков. При решении нестрогих неравенств в ответ может быть не занесена изолированная точка. С учетом частых ошибок школьников необходимо использовать различные приемы и способы обучения решению неравенств методом интервалов. При этом обязательно учитывать следующие психолого-педагогические особенности познавательной деятельности девятиклассников:

1) развитие таких мыслительных операций как: классификация, аналогия, обобщение и др. [3, с. 285];

2) происходит дальнейшее развитие восприятия и памяти: в процессе понимания дети трансформируют текст и, запоминая его, воспроизводят основной смысл прочитанного, активно осваиваются мнемонические приемы [3, с. 285];

3) наблюдается определенный кризис речи, понимание речи значительно опережает активную речь и устную, и, тем более, письменную [4, с. 208];

4) внимание становится активным, усиливается распределенность внимания, разделяется внутренняя внимательность и внешнее ее выражение [4,с.207].

5) более активное формирование абстрактного мышления, т.е. мышление в понятиях [5, с. 174];

б) развитие рефлексивного мышления [5, с. 176];

Обобщая вышесказанное, можно выделить ряд особенностей обучения решению неравенств методом интервалов в основной школе.

– необходимость в установлении связи между неравенствами и свойствами рассматриваемых функций;

– обучение эвристическим методом с опорой на развитие логических операций;

– целесообразность использования свойств памяти учеников для запоминания алгоритма;

– значимость решения заданий повышенной сложности.

В рамках данной статьи предлагается рассмотреть следующие приемы и способы обучения решению неравенств методом интервалов в основной школе, учитывающие основные особенности данной темы:

1. *Использование в качестве пропедевтики решение квадратных неравенств графическим способом.* Перед началом изучения метода интервалов также рекомендуется повторить ранее изученные свойства функций. В процессе решения таких заданий школьники учатся устанавливать связь между неравенством и графиком вспомогательной функции. Учителю необходимо задавать вопросы на понимание этой связи как фронтально, так и индивидуально отвечающему у доски ученику, подбирать устные задания и требовать правильно и четко сформулированного ответа с использованием математических понятий. В качестве примера можно привести подборку тестовых заданий.

Задание 1. В таблице (табл.1) соотнесите характеристики для области определения и области значений функции $y=f(x)$:

Таблица 1

**Характеристики для области определения
и области значения функции $y=f(x)$**

ПОНЯТИЕ	ОБОЗНАЧЕНИЕ	ОПРЕДЕЛЕНИЕ
1) область определения	а) $D(f)$	г) множество всех допустимых значений переменной x
2) область значений	б) $F(y)$	д) множество всех допустимых значений переменной y
	в) $E(f)$	е) множество всех допустимых значений переменных x и y

Ответ: 1 – а–г; 2 – в–д.

Задание 2. Нули функции $y=f(x)$ – это:

- 1) точки пересечения графика функции с осью абсцисс;
- 2) точки пересечения графика функции с осью ординат;
- 3) точки пересечения графика функции с осями координат;
- 4) корни уравнения $f(x)=0$

Ответ: 14.

Задание 3. В таблице (табл. 2) соотнесите характеристики промежутков знакопостоянства функции $y=f(x)$:

Таблица 2

Характеристики промежутков знакопостоянства функции $y=f(x)$

ХАРАКТЕРИСТИКА ФУНКЦИИ	ЗАПИСЬ	РАСПОЛОЖЕНИЕ ТОЧЕК ГРАФИКА ФУНКЦИИ
1) положительна	а) $f(x) \leq 0$	ж) над осью абсцисс
2) отрицательна	б) $f(x) \geq 0$	з) под осью абсцисс
3) не положительна	в) $f(x) > 0$	и) правее оси ординат
4) не отрицательна	г) $f(x) < 0$	к) левее оси ординат
	д) $f(x) = 0$	л) под осью абсцисс и точки пересечения с осью абсцисс
	е) $f(x) \neq 0$	м) над осью абсцисс и точки пересечения с осью абсцисс

Ответ: 1 – в–ж; 2 – г–з; 3 – а–л; 4 – б–м.

Задание 4. Установите связь между неравенствами и графиками функций (рис. 1, рис. 2, рис. 3, рис. 4), которые могут быть использованы для их решения.

- а) $(x-2)(x-18) \geq 0$;
- б) $(x-5)(x+2) \leq 0$;
- в) $(x-4)(x-6) \leq 0$;
- г) $(x-1,4)(x-0,2) \leq 0$.

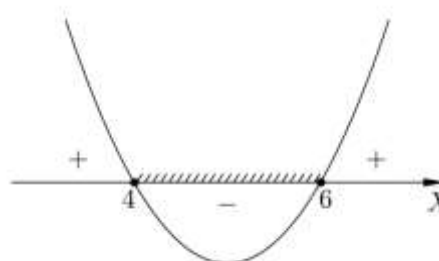


Рис. 1. График функции

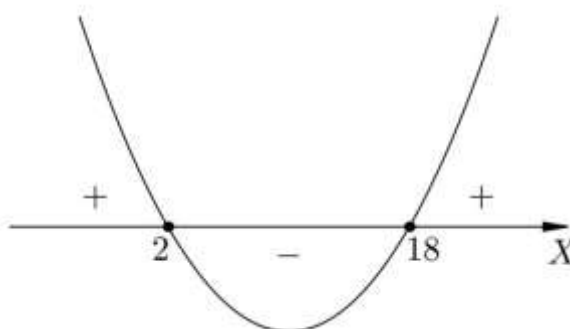


Рис. 2. График функции

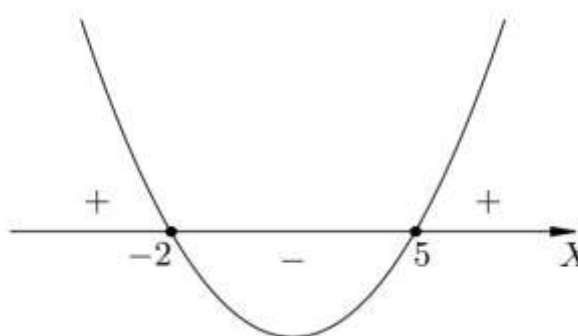


Рис. 3. График функции

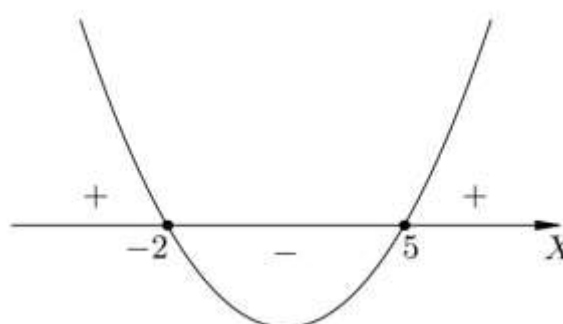


Рис. 4. График функции

Ответ: а – 2; б – 3; в – 1; г – 4.

Тестовые задания такого типа можно использовать в качестве актуализации знаний при изучении метода интервалов. В результате выполнения этих заданий у учащихся формируется представление о том, что решение неравенств связано с рассматриваемой функцией, что оно зависит от промежутков ее знакопостоянства.

2. *Открытие нового знания вместе с обучающимися с помощью аналогии, сравнения и обобщения.* Используя задание 4, и с помощью наводящих вопросов учитель может организовать работу школьников, в результате которой они сами сформулируют предположения относительно нового

универсального метода решения неравенств. В качестве примера можно привести следующие вопросы учителя:

- Какие знаки имеет переменная y при различных значениях переменной x , принадлежащих одному промежутку?
- В каких точках графика может происходить перемена знака?
- Можно ли решить это неравенство не используя график, а опираясь только на свойства функции?

В результате ответов на эти вопросы ученики должны понять, что если на координатной прямой отметить все нули функции $f(x)$, то они разобьют эту прямую на отдельные промежутки. Так как внутри каждого промежутка функция $f(x)$ непрерывна и сохраняет свой знак, для установления этого знака достаточно выбрать любую точку из данного промежутка и определить знак функции в этой точке. Выполняя активную мыслительную работу над предложенным учебным материалом, обучающиеся могут самостоятельно составить алгоритм решения неравенств. Данный прием позволяет использовать эвристическое мышление, умение слушать отвечающих, концентрировать внимание.

3. *Активное использование учебника на уроке и дополнительной литературы в свободное от уроков время.* В соответствии с возрастными особенностями у девятиклассников развивается абстрактное мышление, поэтому самостоятельное изучение новых методов решения, формул и алгоритмов необходимо включать в ход урока. Смена деятельности помогает переключить внимание, сконцентрировать его на новом объекте. В качестве домашнего задания также может выступать интересный новый материал, который необходимо изучить самостоятельно и провести исследовательскую работу. Детям можно посоветовать такие источники, как:

Обобщение метода интервалов / Г.В. Дорофеев. Математика в школе, 1969, №3.

Обобщенный метод интервалов / В.В. Сильвестров – Чебоксары, 2007 г. ЧГУ.

4. *Использование мнемонических правил и ассоциаций для запоминания материала.* В соответствии с особенностями обучения решению неравенств методом интервалов, учитель может придумать особенный способ запоминания для сложных моментов темы или предложить пофантазировать ученикам, а затем выбрать лучший вариант, за него могут проголосовать сами дети. Для девятиклассников этот подход является довольно интересным, позволяет отвлечься и отдохнуть на уроке, а домашнее задание, включающее такой творческий элемент, заинтересует ребенка предметом. Пользоваться мнемоническими правилами необходимо вместе со строгими математическими формулировками, так, чтобы шуточные правила не заменяли основную теорию. В качестве примера таких приемов запоминания можно привести рисование "петелек" над граничными точками числовой прямой, чтобы не допустить ошибки при расстановке знаков и записи ответа с изолированной точкой.

5. *Решение заданий повышенной сложности.* Обучающимся необходимо предлагать для решения различные типы неравенств. Решение неравенств с радикалами, неравенств с модулем и смешанных неравенств методом интервалов позволяет ученикам отработать навык применения этого метода, лучше разобраться во всех его особенностях и является пропедевтикой для дальнейшего использования метода интервалов в старшей школе при изучении логарифмических и показательных неравенств. В качестве неравенств повышенной сложности можно рассмотреть следующие примеры:

а) $\frac{2x+2-x^2}{x^2+2x} \leq \frac{1}{x}$ (Ответ: $[-2;0] \cup \{1\}$.)

б) $|x - 1| + |x - 2| \leq 3$ (Ответ: $[0;3]$.)

в) $(x - 1)\sqrt{x^2 - x - 2} \leq 0$ (Ответ: $(-\infty;-1] \cup \{2\}$.)

Поводя итог сказанному, можно сделать вывод о том, что на сегодняшний день особенности обучения решению неравенств методом интервалов требуют совершенствования способов и приемов для использования учителями в своей педагогической деятельности. Регулярное проведение целенаправленной работы с использованием приведенных в данной статье приемов должно привести к повышению уровня знаний обучающихся, выработке навыка решения даже сложных неравенств методом интервалов, что способствует успешному освоению нового материала в старшей школе.

Список литературы

1. Алгебра. 9 класс. В 2 ч. Ч. 1. Учебник для учащихся общеобразовательных учреждений / А. Г. Мордкович, П. В. Семенов. — 12-е изд., стер. — М.: Мнемозина, 2010. — 224 с.: ил.

2. Алгебра. 9 класс: учеб. общеобразоват. организаций / А45 [С.М. Никольский, М.К. Потапов, Н.Н. Решетников, А.В. Шевкин]. — М.: Просвещение, 2014. — 335 с.

3. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений./ Кулагина И.Ю., Коллюцкий В.Н. — М.: ТЦ Сфера, при участии «Юрайт», 2002. — 464 с.

4. Психология развития и возрастная психология: учебное пособие для вузов/ Палагина Н.Н. — М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. — 288 с.

5. Психология развития и возрастная психология: учебное пособие для студентов по направлению подготовки «Психология»/ Автор-сост. Т.Г. Неруш / Саратовский государственный социально-экономический университет. — Саратов, 2013. — 196 с.

© О.Е. Бочарова, М.С. Наседкина, 2020

УДК 37.08

**РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧЕНИЯ РАБОТНИКОВ
ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ
ОСНОВАМ ОКАЗАНИЯ ПЕРВОЙ ПОМОЩИ**

Искандарова Дилара Бадиковна

кафедра экологии и инжиниринга

ФГБОУ ВО «Нижевартовский государственный
университет»

Научный руководитель: **Кузнецова Эльза Афанасьевна**

к.г.н., доцент

Аннотация. Статья посвящена актуальности обучения педагогических работников дошкольных образовательных учреждений навыкам оказания первой помощи. Законодательно определены права, обязанности, а также ответственность за оказание или неоказание первой помощи. Проанализированы результаты диагностики по итогам обучения педагогов.

Ключевые слова: первая помощь, педагогические работники, тестирование, обучение, дошкольное образовательное учреждение.

**RESULTS OF TRAINING OF EMPLOYEES OF PRESCHOOL
EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE BASICS OF FIRST AID**

Iskandarova Dilara Badikovna

Kuznetsova Elza Afanasevna

Abstract. The article is devoted to the relevance of teaching first aid skills to teachers of preschool educational institutions. The law defines the rights, obligations, and responsibility for providing or not providing first aid. The results of diagnostics based on the results of training of teachers are analyzed.

Keywords: first aid, teaching staff, testing, training, preschool educational institution.

Тема оказания первой помощи каждому работнику, а особенно детям в дошкольных образовательных организациях педагогическими работниками очень актуальна, так как ребенок, находясь в стенах этого здания, ежедневно подвергается различным опасностям: например, во время приема пищи он может подавиться, а на прогулке или на физкультурном занятии может получить различные виды травм. Помимо этого, вследствие различных причин, у ребенка и любого работника может наступить критическая ситуация – это остановка сердца и отсутствие дыхания, при которой ему потребуется незамедлительное оказание первой помощи. Поэтому правила оказания первой помощи, необходимо знать всем педагогическим

работникам дошкольных образовательных организации, так как правильно и своевременно оказанная первая помощь имеет большое значение для выздоровления [5,с.76].

В Федеральном Законе от 21.11.2011 г. № 323-ФЗ в ч. 4 ст.31 «Об основах охраны здоровья граждан в РФ» говорится, что каждый гражданин имеет право оказывать первую помощь при наличии соответствующей подготовки и (или) навыков [4]. Для некоторых категорий граждан оказание первой помощи является обязанностью по закону или по правилу – это: сотрудники ГИБДД, МВД, военнослужащие, сотрудники и работники МЧС, пожарных служб, специалисты по охране труда, медицинские работники, присутствующие на месте происшествия. К этой категории граждан относятся и педагогические работники, так как согласно вступивших в силу дополнений и изменений в ФЗ № 313 от 3 июля 2016г. «Об образовании в Российской Федерации», статья 41 дополнено пунктом 11, в котором уточняется, что педагогические работники обязаны обучаться навыкам оказания первой помощи [3].

Статья 212 Трудового кодекса РФ предусматривает обязанность работника «проходить обучение безопасным методам и приемам выполнения работ и оказанию первой помощи пострадавшим на производстве». Следует обратить внимание на юридическую сторону оказания первой помощи [1]. Статьи 124, 125 Уголовного кодекса РФ, введенного федеральным законом №63 от 13.06.1996 г., прямо предусматривает ответственность за неоказание помощи [2].

В связи с этим, для анализа компетенции педагогических работников своего дошкольного образовательного учреждения (далее ДОУ) по основам оказания первой помощи, нами было проведено анкетирование среди тридцати педагогов, которое показало неподготовленность их к оказанию первой помощи в неотложных ситуациях, что может повлечь за собой тяжелые последствия, как для пострадавшего, так и для самого педагога. Далее мы разработали тест на выявление, непосредственно, знаний по основам первой помощи и провели диагностику. Тест составили из тридцати вопросов, с несколькими вариантами ответов, опираясь на перечень из восьми неотложных состояний, при которых оказывается первая помощь, если есть непосредственная угроза жизни и здоровью. Из них два вопроса направлены на выявление неотложных состояний. Также были вопросы на определение правильной последовательности действий. Педагоги должны были выбрать один или несколько вариантов ответов. Ответы педагогов на вопросы теста показали в таблице 1.

Таблица 1

**Результаты тестирования знаний педагогов
по основам оказания первой помощи**

Неотложные состояния	Вопросы	Количество правильных ответов	Количество правильных ответов в %
1.Отсутствие сознания	1. Оказание первой помощи при приступе эпилепсии	13	43%
	2. Назовите основные правила оказания первой помощи при солнечном и тепловом ударах	15	50%
	3. Как проверяется пульс при бессознательном состоянии пострадавшего и при травмах?	24	80%
	4. Как оказать первую помощь при обмороке?	30	100%
2.Остановка дыхания	5. Непрямой массаж сердца проводится на:	6	20%
	6. Вдувание воздуха и сжатие грудной клетки при реанимации, проводимой двумя реаниматорами, проводится в соотношении:	21	70%
	7. Что необходимо предпринять при остановке сердца?	30	100%
	8.Как обеспечить восстановление и поддержание проходимости дыхательных путей пострадавшего при подготовке к проведению сердечно-легочной реанимации?	24	80%
3.Наружные кровотечения	9. Самым надежным способом остановки кровотечения в случае повреждения крупных артериальных сосудов рук и ног является	24	80%
	10. Отметьте правильное максимальное время закрепления жгута при временной остановке кровотечения	13	43%
	11.Уменьшение кровотечения приданием возвышенного положения поврежденной конечности главным образом применяется при:	12	40%
	12.При открытом переломе конечностей, сопровождающимся артериальным кровотечением, оказание первой помощи начинается	18	60%
	13.В какой последовательности действовать при оказании первой помощи пострадавшему при кровотечении из носа	4	13%
4.Инородные тела верхних дых. путей	14.Как оказать помощь при попадании в дыхательные пути инородного тела?	14	47%
5.Травмы различных областей тела	15. Первая помощь при вывихе конечности	26	87%
	16. Неправильное действие первой помощи при укусах клещей	18	60%
	17. Первая помощь при укусе пчел и ос, последовательность ваших действий	30	100%
	18. Назовите симптомы вывиха	21	70%
	19.В какой последовательности следует осматривать ребенка при его травмировании?	30	100%
136. Ожоги, эффекты воздействия высоких t, теплового излучения	20. Первая помощь при ожогах запрещает:	11	37%
	21. Какой степени тяжести ожог, если на обожженной поверхности появились пузыри, наполненные прозрачной жидкостью?	24	80%
	22. Каковы признаки термического ожога 1 степени?	14	47%
7.Отморожения и другие эффекты низких t.	23. Первая помощь при отморожении:	12	40%
	24. Первая помощь при отморожениях:	23	77%
	25. Первая помощь при общем переохлаждении:	14	47%
8.Отравления	26.Определите правильные действия при промывании желудка	30	100%
	27. Для полного промывания желудка четырехлетнего ребенка ориентировочно необходимо:	27	90%
	28. Острые отравления у детей чаще встречаются в возрасте:	15	50%
Общий вопрос	29. При каких неотложных состояниях ребенка педагог может оказать ему первую помощь?	7	23%
	30. Если вы стали свидетелем неотложной ситуации и готовы помочь, первое, что необходимо сделать это:	10	33%
Итого количество правильных ответов (%)			62,2%

Результат тестирования продемонстрировали на рисунке 1.



Рис. 1. Результаты первичного исследования согласно вопросам теста (количество правильных ответов)

Проанализировав результаты тестирования, пришли к выводу, что педагоги данного образовательного учреждения имеют разные уровни знаний и подготовки к оказанию первой помощи при экстренных ситуациях, этому способствовал низкий процент обученности педагогов. Из анкетирования было видно, что лишь девять педагогов прошли обучение по программе оказания первой помощи за последние три года. При своевременном обучении всех педагогов результат был бы намного выше.

Из тридцати вопросов тестирования на двенадцать получили меньше 50% правильных ответов. Не все знают, как оказывать первую помощь при эпилепсии, хотя в некоторых группах есть дети с этим заболеванием. Двадцать четыре педагога не смогли определить, как необходимо выполнять непрямой массаж сердца. Больше половины указали неправильное время закрепления жгута при временной остановке кровотечения. Только четыре человека перечислили правильную последовательность оказания первой помощи при носовом кровотечении. Также получили низкий процент правильных ответов на вопросы оказания первой помощи при ожоге и обморожении. Пять ответов из всего тестирования оценили на 100 баллов. Но при этом педагоги признались, на некоторые вопросы они отвечали не зная правильных ответов, а ответы выбирали интуитивно из предложенных вариантов. Воспитателям было предложено перечислить/выбрать перечень неотложных состояний, и в результате анализа было выявлено, что большинство педагогов не владеют информацией об этих состояниях.

Подсчитав результаты первичного тестирования, мы констатировали, что общий процент правильных ответов составляет 62,2 %.

Исходя из полученных результатов, можем сделать вывод о том, что педагоги данного ДОУ, для повышения уровня своих знаний, компетенций и практических навыков в вопросах оказания первой помощи, должны пройти обучение по основам первой помощи.

В связи с этим, мы разработали программу обучения по основам оказания первой помощи в объеме 8 часов, куда включили вопросы из всех восьми неотложных состояний, при которых оказывается первая помощь. Обучение проводили совместно с медицинским работником дошкольного образовательного учреждения. Учебно-тематический план из Программы обучения педагогов по основам оказания первой помощи продемонстрировали в таблице 2.

Таблица 2

**Учебно-тематический план обучения педагогических работников
основам оказания первой помощи**

№ п/п	Наименования тем	Количество часов		Форма контроля	
		Всего	В том числе		
			Теоретические занятия		Практические занятия
1.	Организационно-правовые аспекты оказания первой помощи	1,5	1	30 мин	Текущий контроль в форме формализованного наблюдения за выполнением практических работ
2.	Оказание первой помощи при отсутствии сознания, остановке дыхания и кровообращения	2	1,30	45 мин	Текущий контроль в форме формализованного наблюдения за выполнением практических работ
3.	Оказание первой помощи при наружных кровотечениях и травмах.	2	1,30	45 мин	Текущий контроль в форме формализованного наблюдения за выполнением практических работ
4.	Оказание первой помощи при прочих состояниях.	1,5	1	30 мин	Текущий контроль в форме формализованного наблюдения за выполнением практических работ
5.	Итоговый контроль	0,5	-	30 мин	Итоговый тест
	Итого:	8	5 ч	3ч	

Согласно разработанному учебно-тематическому плану Программы обучения педагогических работников основам оказания первой помощи, мы разработали и провели 4 занятия. Занятия составили таким образом, чтобы в него входили теоретическая часть (лекция) и практические задания, для отработки полученных знаний на практике.

После изучения теоретических и практических занятий с педагогами ДООУ, мы провели итоговую диагностику с этим же составом педагогов дошкольного учреждения. Проанализировав результаты выяснили, что на первичном тестировании на двенадцать вопросов теста получили меньше 50% правильных ответов, а при итоговом тестировании педагоги, на эти вопросы дали 50 и более процентов правильных ответов.

Улучшили свои знания по оказанию первой помощи при эпилепсии сразу 12 педагогов. На первичном тестировании 24 педагога не смогли определить, как необходимо выполнять непрямой массаж сердца, а к концу обучения таких осталось десять человек. Все педагоги правильно ответили на вопрос о времени закрепления жгута при временной остановке кровотечения, ранее их было только 13 человек.

Носовое кровотечение является частым явлением среди детей в ДОУ, но на первичном тестировании только 4 педагога перечислили правильную последовательность оказания первой помощи. При итоговом тестировании на этот вопрос дали 100% правильных ответов. Также при первичном тестировании получили низкий процент правильных ответов на вопросы оказания первой помощи при ожоге и обморожении, улучшив этот результат при повторном тестировании на 12 и 8 соответственно.

Десять ответов при повторном тестировании оценили на 100 баллов. Это значит, что еще на 5 вопросов теста все педагоги ответили правильно.

Подсчитав результаты итогового тестирования, мы констатировали, что общий процент правильных ответов составляет 87,6 %. Эти данные мы внесли в таблицу 3.

Таблица 3

**Результаты тестирования знаний педагогов
по основам оказания первой помощи**

Неотложные состояния	Вопросы	Количество правильных ответов	Количество правильных ответов в %
1. Отсутствие сознания	1. Оказание первой помощи при приступе эпилепсии	25	83,3 %
	2. Назовите основные правила оказания первой помощи при солнечном и тепловом ударах	27	90%
	3. Как проверяется пульс при бессознательном состоянии пострадавшего и при травмах?	30	100%
	4. Как оказать первую помощь при обмороке?	30	100%
2. Остановка дыхания	5. Непрямой массаж сердца проводится на:	20	66,6%
	6. Вдувание воздуха и сжатие грудной клетки при реанимации, проводимой двумя реаниматорами, проводится в соотношении:	30	100%
	7. Что необходимо предпринять при остановке сердца?	30	100%
	8. Как обеспечить восстановление и поддержание проходимости дыхательных путей пострадавшего при подготовке к проведению сердечно-легочной реанимации?	26	86,6%
3. Наружные кровотечения	9. Самым надежным способом остановки кровотечения в случае повреждения крупных артериальных сосудов рук и ног является	27	90%
	10. Отметьте правильное максимальное время закрепления жгута при временной остановке кровотечения	30	100%
	11 Уменьшение кровотечения приданием возвышенного положения поврежденной конечности главным образом применяется при:	23	76,6%
	12. При открытом переломе конечностей, сопровождающимся артериальным кровотечением, оказание первой помощи начинается	25	83,3%
	13. В какой последовательности действовать при оказании первой помощи пострадавшему при кровотечении из носа	23	76,6%
4. Инородные тела верхних дых. путей	14. Как оказать помощь при попадании в дыхательные пути инородного тела?	20	66,7%

Неотложные состояния	Вопросы	Количество правильных ответов	Количество правильных ответов в %
5. Травмы различных областей тела	15. Первая помощь при вывихе конечности	28	93,3%
	16. Неправильное действие первой помощи при укусах клещей	23	76,6%
	17. Первая помощь при укусе пчел и ос, последовательность ваших действий	30	100%
	18. Назовите симптомы вывиха	24	80%
	19. В какой последовательности следует осматривать ребенка при его травмировании?	30	100%
6. Ожоги, эффекты воздействия высоких t, теплового излучения	20. Первая помощь при ожогах запрещает	23	76,6%
	21. Какой степени тяжести ожог, если на обожженной поверхности появились пузыри, наполненные прозрачной жидкостью?	27	90%
	22. Каковы признаки термического ожога 1 степени?	22	73,3%
7. Отморожение и другие эффекты низких t.	23. Первая помощь при обморожении	20	66,7%
	24. Первая помощь при отморожениях	26	86,6%
	25. Первая помощь при общем переохлаждении	26	86,6%
8. Отравления	26. Определите правильные действия при промывании желудка	30	100%
	27. Для полного промывания желудка четырехлетнего ребенка ориентировочно необходимо:	27	90%
	28. Острые отравления у детей чаще встречаются в возрасте:	30	100%
Общий вопрос	29. При каких неотложных состояниях ребенка педагог может оказать ему первую помощь?	30	100%
	30. Если вы стали свидетелем неотложной ситуации и готовы помочь, первое, что необходимо сделать это:	27	90%
Итого правильных ответов			87,6%

Результаты итогового теста показаны на рисунке 2



Рис. 2. Результаты итогового исследования согласно вопросам теста (количество правильных ответов)

Далее, сравнив результаты первичного и итогового тестирования, мы получили следующие результаты: после проведенных занятий и практических работ, компетенции педагогов дошкольного учреждения по основам оказания первой помощи повысились на 25,4%. Это свидетельствует об эффективности проведенных теоретических и практических занятий по обучению основам оказания первой помощи. Сравнительный анализ тестирования показали на рисунке 3.



Рис. 3. Сравнительный анализ первичного и итогового исследования согласно вопросам теста (количество правильных ответов)

На основании полученного положительного результата своей работы, мы рекомендуем включить данную Программу с теоретическими и практическими занятиями, а также тестовый материал, в работе специалиста по охране труда в образовательных учреждениях для обучения педагогов основам оказания первой помощи.

Список литературы

1. Трудовой кодекс Российской Федерации от 30 декабря 2001 г. N 197-ФЗ Обучение в области охраны труда — URL: <http://base.garant.ru/12125268/019663de1a1d5400d8d7e472836929d5/#ixzz6N5c03fNP>. (дата обращения 19.11.2019 г).
2. Уголовный кодекс Российской Федерации от 13 июня 1996 г. N 63-ФЗ. Глава 16. Преступления против жизни и здоровья — URL: <http://base.garant.ru/10108000/#ixzz6N6L0jGZz> (дата обращения 13.11.2019)

3. Федеральный закон № 313 от 3 июля 2016 г № 313 о внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» — URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_200658/ (дата обращения 23.11.2019 г).

4. Федеральный закон от 21 ноября 2011 г. N 323-ФЗ "Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации" (с изменениями и дополнениями) — URL: [<http://base.garant.ru/12191967> (дата обращения 22.11.2019)]

5. NEW SCIENCE GENERATION: сборник статей IIМеждународной научно -практической конференции (25 декабря 2019г.). — Петрозаводск: МЦНП "Новая наука", 2019. — 317.: ил. — Коллектив авторов.

УДК 372.851

**ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ
НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ
ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ**

Бочарова Ольга Евгеньевна

старший преподаватель

Аркуша Руслан Сергеевич

ФГБОУ ВО «Курский государственный университет»

Аннотация. В данной статье рассматривается применение технологий проблемного обучения на уроках математики в средней школе. Приведены несколько типов проблемных задач, наиболее часто встречающиеся на практике. Рассматриваются вопросы методики формирования познавательной активности у обучающихся средней школы, а также умений находить решение задачи в рамках возникающей проблемной ситуации.

Ключевые слова: преподавание математики, проблемное обучение, познавательная активность, проблемные задачи.

**FORMATION OF COGNITIVE ACTIVITY OF PUPILS IN MATHEMATICS
LESSONS THROUGH USE OF ELEMENTS OF PROBLEM LEARNING
IN SECONDARY SCHOOL**

Bocharova Olga Evgenievna

Arkusha Ruslan Sergeevich

Abstract. This article discusses the application of problem-based learning technologies in mathematics lessons in high school. There are several types of problematic issues that are most common in practice. The questions of the methodology of the formation of cognitive activity in high school students, as well as the ability to find a solution to a problem within the framework of a problematic situation are considered.

Keywords: problem education, teaching mathematics, cognitive activity, problem tasks.

В современных условиях информатизации и цифровизации практически всех отраслей человеческой деятельности перед образованием ставится задача не просто воспитания гармонически развитой личности, но такого человека, который способен обрабатывать большое количество информации, а также быть достаточно мобильным, чтобы приспосабливаться ко всем изменениям окружающей его действительности. Этот человек должен обладать критическим мышлением, а также иметь навыки самоорганизации и самообразования. Решение такой сложнейшей задачи должно осуществляться

посредством комплексного применения различных технологий и методов обучения, в том числе технологии проблемного обучения.

Первые результаты исследований в области проблемного обучения были опубликованы в середине двадцатого века. Концепции проблемного обучения изложены в трудах таких психологов как С.Л. Рубинштейн и А.М. Матюшкин [1]. Интерес к элементам проблемного обучения был вызван благодаря работам Д.В. Вилькеева, И.Я. Лернера [2], М.И. Махмутова [3], М.Н. Скаткина, Ю.К. Бабанского [4] и Т.В. Кудрявцева [5].

На сегодняшний день остро стоит проблема потенциала самостоятельного получения знаний, а также возможности применять эти знания в новых и нестандартных ситуациях. В связи с этим потребность в экстенсивных методах получения и усвоения знаний снижается, т.к. учащийся должен осваивать достаточно большие объёмы информации самостоятельно. В связи с этим одной из задач педагога является эффективная организация учебного процесса таким образом, чтобы полученные знания являлись для обучающихся результатом их собственных исследований, а не навязывались им из вне. Формирование самостоятельного мышления является одной из главных задач современного образования.

Наиболее эффективным при формировании критического мышления является применение технологий проблемного обучения, потому что оно развивает познавательную активность учащихся на уроках. С.В. Снапковская считает, что проблемная ситуация выступает в роли некоторого затруднения, вызванного противоречием между имеющимися и необходимыми знаниями для решения задачи [6].

В методической литературе отмечаются возможности применения элементов проблемного обучения на уроках математики. Выделяются следующие этапы создания проблемной ситуации на уроке:

- создание проблемной ситуации;
- обоснованное выдвижение гипотезы;
- подтверждение гипотезы;
- подтверждение верности решения проблемы.

Также выделяются педагогами-исследователями следующие компоненты современного урока с применением технологий проблемного обучения:

1. Воспроизведение и применение ранее изученного материала в новой ситуации, формирование и стимулирование познавательной деятельности учащихся.

2. Усвоение новых знаний и способов действия.

3. Формирование умений и навыков.

Учитель может создавать проблемные ситуации на любом этапе урока, рассматривая возникшие противоречия с разных сторон, он подталкивает учащихся сравнивать, обобщать, сопоставлять факты и т.д.; задаёт конкретные вопросы (на конкретизацию, обобщение, логику рассуждения, обобщение и т.д.); создаёт проблемные задачи (с уже допущенными ошибками, с

недостаточными, избыточными или противоречивыми данными, с неоднозначностью в постановке вопроса и другие).

Можно выделить следующие модели создания проблемных ситуаций:

1. Задачи на внимательность.

Учитель сообщает условие задачи, в котором обучающиеся при анализе находят ошибки. Проявление познавательной активности в этом случае происходит за счёт проверки учащихся на внимательность. Например, задачи по теме «Сумма углов треугольника» (Геометрия 7 класс).

В решении следующих задач используется теорема о сумме углов треугольника. Опираясь на эту теорему, можно убедиться, что не все условия задач корректны, и некоторые треугольники не существуют.

Задача 1. Построить треугольник по трем данным углам:

$$\angle A = 45^\circ, \angle B = 90^\circ, \angle C = 45^\circ.$$

$$\angle M = 60^\circ, \angle N = 45^\circ, \angle K = 100^\circ.$$

$$\angle O = 60^\circ, \angle P = 70^\circ, \angle Q = 50^\circ.$$

$$\angle X = 130^\circ, \angle Y = 20^\circ, \angle Z = 15^\circ.$$

Очевидно, что по теореме о сумме углов треугольника, $\triangle MNK$ и $\triangle XYZ$ не существуют, поэтому задача не имеет решения.

Задача 2. Найдите периметр равнобедренного треугольника со сторонами, длины которых выражаются числами 4 и 8.

Очевидно, для решения задачи необходимо рассмотреть два случая: треугольник со сторонами 8, 8, 4 и со сторонами 4, 4, 8. Второй вариант невозможен, так как не выполняется неравенство треугольника.

2. Специально допущенные ошибки.

Математика 6 класс: Линейные уравнения с одной переменной.

Педагог демонстрирует решённое уравнение, но в ходе решения сделаны ошибки, и при проверке ответы не совпадают. Желание учеников исправить ошибку формирует познавательную активность. В ходе работы над ошибками обучающиеся делают выводы и решают уравнения уже без ошибок.

Задача 3. Найти ошибку в решении уравнения.

$$2x + 5 = 2(-x + 1) + 11$$

$$2x + 5 = -2x + 2 + 11$$

а) $2x + 2x = 11 + 2 + 5$

$$4x = 18$$

$$x = 4,5$$

В данной задаче неправильно перенесено слагаемое из левой части уравнения в правую.

$$6y - 3(y - 1) = 4 + 5y$$

$$6y - 3y - 3 = 4 + 5y$$

б) $6y - 3y - 5y = 4 + 3$

$$-2y = 7$$

$$y = -3,5$$

Допущена ошибка при раскрытии скобок.

$$4(x-1) - 3 = -(x+7) + 8$$

$$4x - 4 - 3 = -x - 7 + 8$$

$$в) 4x + x = -7 + 8 + 4 + 3$$

$$5x = -22$$

$$x = -4,4$$

Неправильно выполнено сложение чисел с разными знаками.

3. Противоречие новых знаний с уже известными.

Задача 4. Чтобы поступить в институт на специальность «Экология» абитуриенту нужно набрать не менее 70 баллов на ЕГЭ по химии и биологии. Чтобы поступить на специальность «Журналистика», нужно набрать не менее 70 баллов по обществознанию и иностранному языку. Вероятность того, что абитуриент получит не менее 70 баллов по химии, равна 0,8, по биологии – 0,6, по обществознанию — 0,7 и по иностранному языку — 0,5. Найдите вероятность того, что абитуриент сможет поступить хотя бы на одну из двух упомянутых специальностей.

Решение задачи:

По правилу произведения вероятностей находим вероятность поступления на специальность «Экология»: $0,8 \cdot 0,6 = 0,48$, вероятность поступления на специальность «Журналистика»: $0,7 \cdot 0,5 = 0,35$. Так как события являются независимыми, то вероятность поступить хотя бы на одну из двух специальностей будет равна сумме найденных вероятностей: $0,48 + 0,35 = 0,83$.

Ответ: 0,83.

Задача 5. Чтобы поступить в институт на специальность «Юриспруденция» абитуриенту нужно набрать не менее 70 баллов на ЕГЭ по обществознанию и истории. Чтобы поступить на специальность «Менеджмент», нужно набрать не менее 70 баллов по обществознанию и математике. Вероятность того, что абитуриент получит не менее 70 баллов по обществознанию, равна 0,8, по истории – 0,6 и по математики — 0,7. Найдите вероятность того, что абитуриент сможет поступить хотя бы на одну из двух упомянутых специальностей.

Решение задачи:

Так как обществознание нужно для поступления и на специальность «Юриспруденция», и на специальность «Менеджмент», сложим также вероятности: $0,8 \cdot 0,6 + 0,8 \cdot 0,7 = 0,48 + 0,56 = 1,04$. Мы получили вероятность больше единицы. Эти события являются зависимыми, и формула, которая была в задаче 1 уже работать не будет. Тогда вероятность поступить хотя бы на одну из двух специальностей будет равна сумме найденных вероятностей без учёта их совместного появления: $0,8 \cdot 0,6 + 0,8 \cdot 0,7 - 0,8 \cdot 0,7 \cdot 0,6 = 0,704$.

Ответ: 0,704.

Варианты приложения методов проблемного обучения к методике преподавания математики перечисленными примерами не ограничиваются. Необходимо подчеркнуть, что проблемное обучение реализуется успешно лишь при определённом стиле общения между учителем и обучающимися, когда возможна свобода выбора выражения своих мыслей и диалог между учителем и обучающимися осуществляется в доброжелательной обстановке.

Список литературы

1. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении // М.: Педагогика, 1972. – 168 с.
2. Лернер И.Я. Проблемное обучение // М.: Знание, 1974. – 62 с.
3. Махмутов М.И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории // М.: Педагогика, 1975. – 364 с.
4. Бабанский Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе // М.: Просвещение, 1985. – 208 с.
5. Кудрявцев В.Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы // М. Знание, 1991. 168 с.
6. Снапковская С.В. Проблемное обучение как средство интенсификации педагогического процесса в системе работы кафедры педагогики и психологии // Сайт проекта Интернет-конференции «Актуальные проблемы медицинского образования», прямая ссылка – <http://vgmu.vitebsk.net/intconf/sect4/10.htm>

© О.Е. Бочарова, Р.С. Аркуша, 2020

**РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ
В РАМКАХ ТЕАТРАЛЬНОГО КРУЖКА**

Рзянина Мария Владимировна
ОмГПУ

Аннотация. Статья посвящена изучению творческих способностей у детей с ОВЗ. Обоснована актуальность в современном обществе данной темы. Нами были разработаны 5 принципов работы с детьми с ОВЗ младшего школьного возраста в театральном кружке. Также в статье представлен обзор программы по развитию творческих способностей у детей с ОВЗ, обусловлены основные принципы программы и описаны успешные формы работы с детьми.

Ключевые слова: творческая деятельность, театральная деятельность, дети с ограниченными возможностями, творчество, способности, творческие способности, особенности развития, сказкотерапия, тренинги, игры-постановки, практикумы, младший школьный возраст.

**DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF CHILDREN
WITH DISABILITIES IN THE FRAMEWORK OF THE DRAMA CLASS**

Rzanina Maria Vladimirovna
Undergraduate Omgpu

Abstract. The article is devoted to the study of creative abilities in children with disabilities. The relevance of this topic in modern society is proved. We have developed 5 principles of working with children with disabilities of primary school age in the theater circle. The article also provides an overview of the program for the development of creative abilities in children with disabilities, determines the main principles of the program and describes successful forms of work with children, primary school age

Keyword: creative activity, theatrical activity, children with disabilities, creativity, abilities, creative abilities, features of development, fairy-tale therapy, training, games, productions, workshops.

Тема выбранной нами работы неслучайна, поскольку в современной педагогике все чаще возникает вопрос о воспитании и развитии социально значимых качеств у детей с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ). В развитии творческих способностей у детей с ОВЗ актуально использование средств, основанных на арт-терапии, а театральное искусство является частью терапии. Театрализованная деятельность – это способ познать

окружающий, социальный мир и одно из условий гармоничного развития личности ребенка [2].

Зачастую дети с ОВЗ лишены возможности раскрыть свои способности и продемонстрировать свою индивидуальность, именно поэтому опыт работы основан на вовлечении детей с ОВЗ в театральную деятельность [5].

Одним из основных направлений работы является сказкотерапия, ведь она не только учит и воспитывает, но и развивает способность нахождения в социальной среде. Для детей с ОВЗ интерес к изучению материалов, подражанию героям, сопереживанию и вхождение в роль является основой творческой деятельности. Для ребенка с различными нозологиями творить – это не всегда создавать новый продукт, в первую очередь – это выразить себя. Любое творчество для него – это процесс по саморазвитию и самопознанию, а не результат деятельности. Театрализованная деятельность для детей с ОВЗ это хорошая возможность поверить в себя, стать героями, услышать долгожданные аплодисменты [1].

Исходя из вышесказанного, работа в театральном кружке с детьми с ОВЗ опирается на основные принципы:

1. Творческая деятельность должна приносить радость ребенку;
2. Отсутствие принуждений в работе;
3. Учет индивидуальных особенностей и желаний ребенка;
4. С психологической точки зрения нахождение с ребенком «рядом», а не «над» ним.
5. Предоставления возможности частого участия в театральной деятельности. (Чем больше ребенок будет выступать, тем лучше у него это будет получаться) [4].

Исходя из перечисленных принципов, нами была разработана программа по развитию творческих способностей детей с ОВЗ младшего школьного возраста в рамках театрального кружка [8].

Данная программа была разделена на 4 блока, каждый из которого имел свои формы и методы работы [6].

1 блок: теоретический. «Основы театральной культуры». Включал в себя беседы с выполнением творческих заданий. В данном блоке нами были изучены виды театрального искусства, особенности театрального искусства. Заключительным занятием в данном блоке была творческая беседа «Скорее в театр». Цель беседы: прививать учащимся правила поведения в театре.

2 блок: «Культура и техника речи». Включал в себя словесные игры, артикуляционные мастерские, составления рассказов по выбранной теме.

3 блок: «Ритмопластика». Данный блок включал в себя психофизический тренинг, отработку сценических этюдов, подготовку танцевального номера.

4 блок: «Подготовка спектакля и выступление». Является заключительным блоком нашей программы. В него включены отработка сценических этюдов, театральные игры, сказкотерапия и работа над спектаклем.

Основой программы является учет интересов и возможностей детей с ОВЗ и учет принципов уважения и доверия к ребенку. На первое место

всегда выходит интерес и желание учеников. Основная позиция учителя в данной программе – это поддержка, понимание и помощь, а не диктовка своих интересов [3].

Необходимо заметить, что наиболее успешными формами развития творческих способностей детей с ОВЗ средствами театрального кружка являются активные формы выражения эмоционального настроения: тренинги, игры-постановки, игры-этюды, практикумы, сказкотерапия, театрализованные игры [7].

После проведения программы, при анализе полученных нами данных был сделан следующий вывод о том, что у детей младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья значительно повысился уровень развития творческих способностей при помощи использования форм и методов театрального кружка. Критерий уникальность замысла повысился на 20%; критерий «способность применять разнообразные стратегии решения проблемы» повысился на 15% и критерий самостоятельность при работе над продуктом повысился также на 20%, данные представлены на рис. 1 «Сравнительная гистограмма развития творческих способностей детей с ОВЗ».

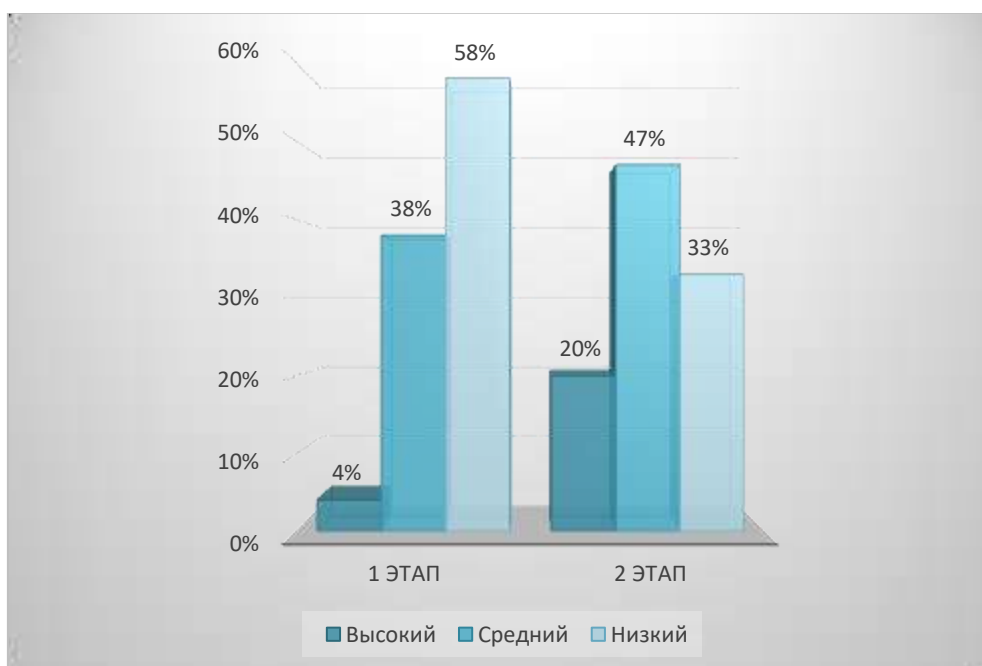


Рис. 1. Сравнительная гистограмма развития творческих способностей детей с ОВЗ

Таким образом, деятельность в театральной кружке является отличным методом развития творческих способностей у детей с ОВЗ и помогает детям активно познавать себя в мире искусства.

После проведения программы дети проявляют интерес к театрализованной деятельности, отмечается улучшение памяти, моторики, эмоциональности,

эмпати, повышается самооценка, раскрываются творческие способности и улучшается позиция в социуме.

Список литературы

1. Акулова, О.В. Образовательная область "Социализация. Игра"/ О. В. Акулова – М. Просвещение, 2000. – 30 с.
2. Вахитова Г.Х. О формировании творчества у детей. Каптеревские чтения: Материалы областной научно-педагогической конференции, посвященной 150-летию П.Ф. Каптерева (26 ноября 1999 года) – Томск: Томский государственный педагогический университет, 2000. – 131 с.
3. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 2005. – 92 с.
4. Губанова, Н. Ф. Педагогические условия формирования творческой активности детей 5–7 лет в процессе игры-драматизации/Н.Ф. Губанова– М., 2004. – 124 с.
5. Ефремова, О.С. Педагогические методы, формы, приемы развития творческой активности детей дошкольного и младшего школьного возраста/О.С. Ефремова.- М.: Просвещение, 2004. -170 с.
6. Ильницкая, И. Творческая деятельность и психическое развитие ребенка /И. Ильницкая //Дошкольное воспитание. – 2009. – № 5. – С.49 – 55.
7. Казакова, Т.Г. Детское изобразительное творчество: метод.пособие для специалистов/Т.Г. Казакова. – М.: Вест-Финанс; 2006. – 191 с.
8. Калугин, Ю.Е. Творческое воображение и его развитие: учеб.пособие /Ю.Е. Калугин. – Челябинск: ЧеРо, 1999. – 98 с.

УДК 372.851

НЕОБХОДИМОСТЬ ОБУЧЕНИЯ ДОКАЗАТЕЛЬСТВУ ТЕОРЕМ В 7-9 КЛАССАХ

Бочарова Ольга Евгеньевна
старший преподаватель кафедры алгебры геометрии и ТОМ
Бочарова Екатерина Алексеевна
ФГБОУ ВО «Курский государственный университет»

Аннотация. В данной статье на основании содержания учебно-методических пособий по геометрии и психолого-педагогической характеристики познавательной деятельности обучающихся описана необходимость обучения доказательству теорем. Рассматриваются действия, которые следует выполнять учителю для основательного анализа теоремы при подготовке доказательства.

Ключевые слова: необходимость обучения, доказательство, теорема, действия, геометрия.

THE NEED FOR TEACHING THE PROOF OF THEOREMS IN 7-9 CLASSES

Bocharova Olga Evgenievna
Bocharova Ekaterina Alekseevna

Abstract. In this article, on the basis of the content of teaching aids in geometry and the psychological and pedagogical characteristics of cognitive activity of students, the necessity of teaching proof of theorems is described. We consider the actions that should be performed by teacher for a thorough analysis of the theorem when preparing a proof.

Keywords: the need for training, proof, theorem, action, geometry.

В настоящее время процесс обучения математике предполагает сдачу контрольных срезов, выпускных экзаменов, и т.д. В тестовых заданиях преобладают задачи, которые решаются алгебраическими методами. Однако в итоговую аттестацию входят задания, которые позволяют оценить уровень сформированности исследовательских навыков, а также умений проводить нестандартные рассуждения при решении различных задач. Например, подобные знания проверяются в процессе основного государственного экзамена по математике в 9 классе при решении геометрической задачи №25, представляющей собой планиметрическое задание на доказательство, связанное со свойствами треугольников, четырехугольников, окружностей. Для того чтобы ученики могли приобрести необходимые знания, умения и навыки построения соответствующих логических цепочек рассуждений при решении

подобных задач необходимо обучать доказательству математических утверждений уже практически с первых уроков геометрии в 7 классе.

Эффективность процесса обучения математике зависит от многих факторов, с учетом которых перед учителем ставится задача развить активную, творческую личность в каждом ученике.

При получении математических знаний и умений, школьники должны научиться проводить аргументированные доказательства, использовать при его построении необходимые определения, классификации, свойства и признаки объектов, а также формулировать выводы на основе индуктивных и дедуктивных рассуждений.

В настоящее время существует достаточно много методических разработок и рекомендаций по обучению доказательству математических утверждений, но, несмотря на это, навыки учащихся оказываются несформированными должным образом.

Школьники часто сталкиваются с трудностями, когда начинают заучивать учебный материал без осмысления и запоминают, как пользоваться определенными алгоритмами. Это приводит к тому, что применение приобретённых знаний в разных ситуациях становится сложным в использовании. Подобная мысль высказана А.А. Столяром: «Под обучением доказательству мы понимаем обучение мыслительным процессам поиска, открытия и построения доказательства, а не обучение воспроизведению и заучиванию готовых доказательств» [1]. Для того чтобы учащиеся могли раскрывать свои способности необходимо развивать у них умение логически правильно рассуждать. Следовательно, обучение доказательству на уроках геометрии способствует развитию логического мышления учеников.

Проблема изучения доказательств математических утверждений являлась и является одной из центральных в методике преподавания. Однако процесс образования всегда был направлен на развитие личности, на формирование её качеств, что возможно в условиях обучения доказательству. В настоящее время необходимость этого возросла, так как объём информации возрастает с каждым годом и требует обработки, подтверждения и доказательства новых полученных данных. Поэтому развитие умений выполнять правильные, логически-обоснованные рассуждения, является особенно актуальным.

Известный математик и педагог, Д. Пойа в своей работе писал: «Человек должен овладеть стандартом, с которым он может сравнивать всевозможные, выдвигаемые в качестве доказательств доводы, встречающиеся ему в современной жизни. Этим стандартом являются строгие математические доказательства» [2, с. 16].

Доказательства помогают учащимся осознать установившиеся связи между изучаемым материалом и темами предыдущих уроков. Если ученикам удастся понять взаимосвязь между пройденными темами школьного курса, то им легче воспринимать последующую информацию. Но если же учащиеся не видят этого и каждый материал изучают отдельно друг от друга, то при дальнейшем обучении с повышением уровня сложности заданий качество знаний будет

падать. В 7 классе это может быть не так заметно, но с переходом в следующие классы объяснение необходимости доказательства будет гораздо сложнее. С учётом психологических особенностей подростку легче пользоваться готовыми доказательствами, чем проводить их самостоятельно. А вот в юношеском возрасте уже появляется критическое отношение к готовым и стремление к собственным доказательствам.

Некоторые исследователи считают, что подготавливать школьников к самостоятельному проведению доказательств следует начинать прежде, чем они приступят к изучению курса геометрии в 7 классе. Так, например, В. А. Далингер отмечает, что выгоднее уже в 5-6 классах готовить учеников к доказательству математических утверждений, задолго до систематического изложения теорем [3, с. 42]. По его мнению, основными направлениями в работе с учащимися по формированию у них умения доказывать, могут быть следующие:

- в процессе открытия новых знаний и усвоения учебного материала курса математики показывать учащимся роль и значение доказательства;
- пояснять ученикам сущность доказательства как процесса утверждения или опровержения истинности утверждений;
- целенаправленно работать над обучением учащихся пользоваться индуктивным и дедуктивным методами;
- формировать у школьников умения выводить логические следствия из посылок, логически верно оформлять свои рассуждения;
- учить формированию познавательных действий, которые необходимы для доказательства и их применению в нужных ситуациях;
- обучать обобщению познавательных действий, выполняющихся в ходе доказательства.

Исследования, проведенные З. И. Слепкань, показали, что проблему обучения доказательствам целесообразно разделить на несколько последовательно решаемых дидактических задач: изучение готовых доказательств, умение воспроизводить их; самостоятельное проведение доказательства по образцу; поиск и изложение доказательств указанным учителем методом или способом; самостоятельный поиск и изложение учащимися доказательств математических утверждений [4].

На протяжении всего курса обучения, умение проводить доказательства помогает ученикам осознанно и серьёзно изучать математику, это является необходимым элементом изучения курса геометрии, требующего особого внимания. К сожалению, при изучении теорем их доказательства на уроках носит формальный характер. В большинстве случаев распространён синтетический подход, который в свою очередь, обедняет ход проведения доказательства. В применении данного метода учащиеся пользуются готовым шаблоном, длительное применение которого не может способствовать формированию умений проводить доказательства самостоятельно. Использование другого метода – анализа – ведет к более глубокому и сознательному усвоению учебного материала и способствует активному и

творческому развитию логического мышления учащихся, чего нельзя сказать про синтез. Отсутствие анализа не позволяет учащимся осознать ход рассуждений, увидеть обоснование последовательности дополнительных построений, выделить главные особенности. Следует заметить, что они неотделимы друг от друга, поэтому метод доказательства теорем в основном называют аналитико-синтетическим. При успешном выборе приемов и методов обучения доказательству математических утверждений и при учете способностей класса, будет обеспечено сознательное усвоение учащимися математических знаний, воспитания у них навыков самостоятельной работы, умения рационально и творчески применять математические знания.

Можно сформулировать основные умственные действия, которые помогают учителю в подготовке доказательства теорем. Для основательного анализа теоремы следует выполнять все или большую часть указанных ниже действий.

1. Определить содержание и составить план подготовительной работы к доказательству теоремы, подобрать упражнения и задания, которые подготавливают учеников к её восприятию.

2. Выяснить проблемы, которые приводят к необходимости доказательства теоремы, её значение в системе теорем определённого раздела и курса геометрии в целом.

3. Необходимо провести анализ формулировки теоремы, выделить условие и заключение теоремы, выяснить суть каждого элемента формулировки, учесть все ошибки, допустимые учениками на уроке, следует подготовить соответствующие контрпримеры.

4. Применить аналитико-синтетический метод при доказательстве теоремы и аналитическое рассуждение, которое поможет школьникам понять особенности и последовательность доказательств, а так же значимость построений.

5. Выяснить идеи, методы, приемы и прочие особенности доказательства.

6. Исследовать все возможные математические ситуации, которые возникают при доказательстве теоремы.

7. Изучить другие способы доказательства теоремы.

8. Разделить доказательство теоремы на отдельные части, на последовательные шаги, составить его план и продумать рациональную запись.

9. Выяснить понятия, предложения, на которых построено доказательство теоремы, выделить предложения, требующие повторения.

10. Подобрать упражнения, закрепляющие изученную теорему, выявляющие её связь с другими предположениями.

Из этого следует вывод, что анализ формулировки теоремы проводится учителем для того чтобы выделить разъяснительную часть, условие и заключение теоремы, выяснить сущность каждого элемента и предусмотреть ошибки, которые могут допустить учащиеся, и подготовить соответствующий контрпример.

Например, в теме «Четыре замечательные точки треугольника» (геометрия, 8 класс) изучаются следующие теоремы:

Теорема 1: Биссектрисы треугольника пересекаются в одной точке.

Теорема 2: Серединные перпендикуляры сторон треугольника пересекаются в одной точке.

Теорема 3: Прямые, содержащие высоты треугольника, пересекаются в одной точке.

Теорема 4: Медианы треугольника пересекаются в одной точке, которая делит каждую медиану в отношении 2:1, считая от вершины [5, с. 176].

Можно заметить, что формулировка теоремы 3 отличается от формулировок других теорем о высотах треугольника, так как в ней говорится о прямых, которые содержат эти высоты. Для того чтобы учащиеся смогли понять в чём заключается отличие и не просто заучить формулировку теоремы, учителю следует перед её изучением выполнить следующую работу. Предлагается разделить класс на три группы. Одну из них попросить провести высоты в остроугольном треугольнике, а другую — в тупоугольном треугольнике. Третью группу учеников попросить построить высоты в прямоугольном треугольнике. После того как все выполнят задание предложить им попробовать самостоятельно сформулировать вывод. Учащиеся, которые работали с остроугольным треугольником, могут предложить следующую версию утверждения: «Высоты треугольника пересекаются в одной точке». Ученики, которые выполняли построение в тупоугольном треугольнике, скажут о том что: «Высоты треугольника не пересекаются в одной точке». Ребята, проводившие построения в прямоугольном треугольнике, могут предположить что: «Высоты треугольника соединяются в одной точке». В таком случае учителю необходимо предложить второй и третьей группе продолжить высоты треугольников. Затем, сравнив три чертежа, учащимся смогут сформулировать нужное условие.

Вышеперечисленные и такие теоремы, как признаки равенства треугольников, признаки подобия треугольников, теоремы о параллельности прямых, о сумме внутренних углов треугольника, теорема Пифагора и др., являются ведущими в курсе геометрии. Для того чтобы ученики могли проводить доказательства подобные математические утверждения самостоятельно, решать задачи по разным темам, им необходимо опираться на ранее изученный материал. Без знаний, полученных в предыдущих 7-8 классах, они не смогут добиться в этом хороших результатов. Поэтому готовясь к уроку, на котором будет доказываться теорема, учитель должен проанализировать все понятия, теоремы, аксиомы, которые будут использоваться в ходе доказательства, и включить их в материал для повторения.

Актуализацию нужных понятий, теорем, аксиом можно провести как перед доказательством теоремы, так и на предыдущих уроках.

Например, при доказательстве теоремы о средней линии треугольника (геометрия, 8 класс, тема: «Применение подобия к доказательству теорем и решению задач», [5, с. 146]), детям необходимо иметь представление о

следующих понятиях и их свойствах: треугольник, середина стороны, отрезок, средняя линия треугольника, равные отрезки, параллельные прямые, признак параллельности прямых, соответственные углы при двух прямых и секущей, подобные треугольники, второй признак подобия треугольников, пропорция. Эти знания учащиеся получают в курсе геометрии 7-го и начала 8-го класса, и если данная информация будет ими упущена, то ученики не смогут должным образом осваивать материал 9-го и последующих классов.

Для того чтобы обучение доказательству теорем было успешным, необходимо изучение и применение не одного какого-то приёма или метода, а системой преподавания в целом. В значительной степени успех зависит от того, на каком уровне сформированы у учащихся такие интеллектуальные умения, как понимание предложенной задачи, навык определения проблемы, планирование деятельности. Так же от знаний того, каким образом выделять существенное в наблюдаемых явлениях, проводить исследование, объяснять полученные данные, выполнять измерения в нестандартных ситуациях.

Таким образом, обучение доказательству теорем в 7-9 классах необходимо и является неотъемлемой частью процесса обучения, так как способствует формированию потребности в логическом обосновании утверждений. А также помогает развивать умения делать дедуктивные выводы и ряд последовательных рассуждений, осуществлять логические действия и эвристические приёмы, самостоятельный разбор готовых доказательств, поиск и проведение доказательств, использовать методы научного познания и опровергать предложенные. Поэтому особое внимание стоит обратить на обучение школьников не готовым доказательствам, а самостоятельному проведению их. Следует, помнить, что поиск различных способов доказательств является важным фактором развития математического мышления, ведь это играет важную роль в становлении личности.

Список литературы

1. Столяр А.А. Педагогика математики. Минск. 1974– 145 с.
2. Пойа Д. Математика и правдоподобные рассуждения / Д. Пойа. – М.:Либроком, 2010. – 462 с.
3. Далигер В. А. Методика обучения учащихся доказательству математических предложений: уч. для учителя / В. А. Далингер. – М.: Просвещение, 2006. – 256 с.
4. Слепкань, З.И. Психолого-педагогические основы обучения математике / З. И. Слепкань. Киев: Рад. школа, 1983. — 192 с.
5. Атанасян Л.С. Геометрия. 7-9 классы. / Л.С. Атанасян и др., 20 – е изд. – М.: Просвещение, 2010. – 384 с.

© О.Е. Бочарова, Е.А. Бочарова, 2020

УДК 37.034

ГУМАННАЯ ПЕДАГОГИКА КАК ОСНОВА ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ

Сарафанникова Екатерина Андреевна
кафедра общей и социальной педагогики
ФГБОУ ВО «Воронежский государственный
педагогический университет»

Аннотация. В статье рассматривается взаимодействие гуманной педагогики и процесса духовно-нравственного воспитания, раскрываются понятия духовности и нравственности, а также анализируются различия между авторитарной и гуманной педагогией.

Ключевые слова: гуманная педагогика, духовность, нравственность, духовно-нравственное воспитание, гуманность, авторитарность, авторитарная педагогика.

HUMANE PEDAGOGY AS THE BASIS OF SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF CHILDREN

Sarafannikova Ekaterina Andreevna

Abstract. The article discusses the interaction of humane pedagogy and the process of spiritual and moral education, reveals the concepts of spirituality and morality, and analyzes the differences between authoritarian and humane pedagogy.

Keywords: humane pedagogy, spirituality, morality, spiritual and moral education, humanity, authoritarianism, authoritarian pedagogy.

Проблема духовно-нравственного воспитания молодого поколения не оставляет умы современных педагогов, и в условиях гуманной педагогики реализация этого воспитания становится всё более доступной. Но привычные, авторитарные, рамки современного образования усложняют процесс взаимодействия гуманности и духовности.

Советский педагог А.С. Макаренко рассуждал о нравственности и духовности, о роли школы в развитии духовного мира детей: «Логической осью нашего нравственного закона ни в какой мире не может быть обособленный индивид, безразлично относящийся к общественным явлениям» [1, с. 113]. «В социалистическом обществе нравственные требования предъявляются всем людям и всеми людьми должны выполняться. У нас нет народных норм святости, и наши нравственные достижения выражаются в поведении масс» [1, с. 203].

А.А. Андрушкевич, исследуя первопричины духовно-нравственного здоровья, пишет: «Духовность выражает, прежде всего, нравственные,

справедливые начала общественной жизни, свободу мысли, моральные нормы поведения в обществе, примат добра над злом». Под духовностью человека понимается его способность различать и выбирать истинные нравственные ценности и подчинять им свои поступки, поведение, способ жизни [2, с. 5].

Духовно-нравственное воспитание направлено на «возвышение сердца» ребенка как центра духовной жизни (И.Г. Песталоцци).

Духовно-нравственное воспитание – это сложный и непрерывный процесс взаимодействия родителей, детей и педагогов, направленный на развитие духовного мира личности, освоения ею общепринятых нравственных ценностей.

Говоря о духовно-нравственном воспитании детей, важно понимать влияние и роли значимых взрослых. Подобное воспитывается подобным. Если в семье принято слышать друг друга, опираться на нравственные ценности и иметь веру в высшие и светлые идеалы, тогда и ребенок несет в себе эту природу. Если же в семье приемлемо неуважение друг друга, отсутствия понимания и эгоизм – тяжело природе ребенка принять другие ценности. Но важное место в этом процессе воспитания в образовательной деятельности имеет учитель. Кем же должен быть он? Какова философия воспитателя?

Нравственный пример педагога – есть основа всего процесса духовно-нравственного воспитания. Учитель авторитарный, грубый, плохо воспитанный и основывающийся не на нравственности – не может быть хорошим примером для ребенка в процессе духовно-нравственного воспитания. Дети – это тонкая материя природы, они хорошо чувствуют фальшь, впитывают то, в чем находят отклик их душа. В образовательном процессе важно, чтобы ребенок видел правильный пример. Пример милосердия, пример жертвенности, доброты и отзывчивости, и это совершенно не значит, что он должен видеть только хорошее, нет. Одна из задач духовно-нравственного воспитания – нравственный выбор. Выбор, который нужно сделать на основе своих ценностей, осознанный, или пока нет.

Гуманный педагог в своём личностном росте должен быть идеалистом. У педагога, способствующего духовному развитию нет послаблений, нет «потому что». Духовный взгляд на мир предполагает осознанность собственных взглядов, выбор нравственного поведения, а также понимания целей своего бытия в целом.

Педагогу, начинающему свою творческую (педагогическую) деятельность с детьми предстоит сложный выбор. Выбор этот может быть осознанным, а может и неосознанным. Это выбор – есть будущее тех самых детей, этот выбор – его ответственность за то, кем они станут. Этот выбор – путь его творческой деятельности. Путь авторитарного педагога, или же выбор пути гуманного, наполненного любовью и пониманием к детям. Рассмотрим различия двух этих путей – авторитарного и гуманного.

Основой авторитарной педагогики, по праву можно считать «авторитет» педагога. Его абсолютнейшее превосходство над ребенком, управление процессом образования, подчинением личности ребенка под стандарты

образовательного процесса, а также под стандарты понимания самого воспитателя (педагога). «Подобное воспитывается подобным», действительно, если в нашей семье, а далее – в школе, мы видели только формат авторитарного мышления педагогики, и соответствующее поведение, откуда в нас, в новых педагогах, может взяться гуманный подход, понимание и абсолютная любовь к детям?! Эта образовательная система складывалась годами, формировалась на основе необходимости «кнута и пряника», ведь без них «дети ничего не понимают». Но какие цели стоят перед авторитарной педагогикой? Освоить ЗУНы, подчинить ребенка, сделать его послушным и «правильным». Такие цели можно назвать академически-техническими. Много лет для образовательной системы было важно получение конкретных знаний, подтверждение их. Но как часто в этой системе учитывались свобода ребенка, его творческий потенциал, душа и дух его? Не часто.

В противовес авторитарной педагогике появилась гуманная, основой которой является сотрудничество, понимание, любовь и творчество. Педагогика, по мнению К.Д. Ушинского, не наука, это есть искусство! В таком искусстве нет места авторитаризму, эгоизму, прямолинейности мышления. Гуманная педагогика – есть воплощение духовного процесса помощи детям во взрослении, становлении, творчестве.

Кто есть ребенок для нас в воспитательном/образовательном процессе? Есть ли у нас философское представление о ребенке? Ребенок – есть носитель миссии, явление. Гуманный педагог должен быть другом на этом сложном пути становления и взросления ребенка. Каждому человеку нужен слушатель, а ребенку, он нужен больше всего. Этим слушателем может быть друг, может быть родитель, а может быть учитель. Это слушатель с пониманием, интересом и душой относится ко всему, что говорит ребенок. Слушатель умеет слушать, а ведь ребенку так много хочется рассказать своему слушателю.

В авторитарной педагогике, зачастую, нет места творчеству ребенка, нет места его правде. Ведь детская правда заканчивается тогда, когда начинается взрослая, не правда ли? Сколько раз мы слышали от родителей, или учителей «Ну хватит фантазировать; хватит говорить ерунду», но в этот момент мы просто не готовы слышать его правду, а она есть. Глубокая, настоящая, осмысленная правда, основанная на его эмоциональном опыте.

Дети нуждаются в таком взрослом, который понимает сущность ребенка, который способен слушать и слышать ребенка, быть с ним наравне, быть его помощником. Это и есть основа педагога гуманного, способного к абсолютной любви, жертвенности; способного созидать внутренний образовательный храм.

Почему же, обладая педагогическим сознанием, в современном мире преобладает педагогика авторитарная, а не гуманная – духовная? Образовательный процесс – это продукт нашего субъективного восприятия (Ш.А. Амонашвили), следовательно, наши действия, решения, мысли подвержены субъективному видению, через призму интеллектуального опыта, чувственного опыта, опыта действий, общения и жизни в целом. Но если бы это субъективное восприятие постоянно сталкивалось со стеной правильного

противоречия, рефлексии, тогда бы не казалась эта проблема такой большой. Но помимо одиночного субъективизма, личного, есть субъективизм коллективный. Здесь можно даже не говорить о коллективном субъективизме образовательной системы в целом, нет, достаточно обратиться к собственному опыту работы в школе/садики.

Консервативные, авторитарные взгляды, сложенные поколениями учителей, долгими годами работы в школе/садики столь же твёрдые и непробиваемые, как камень, о который спотыкаясь, мы ругаем за его твёрдость. В авторитарной педагогике нет места искусству, нет места творению души, нет места вере, ведь все эти ниши давно заняты «знаниями». Знаниями методик, знаниями предметными, знаниями основ «правильного» поведения. А где же чувство веры? В каждом из нас, а особенно, в детях, заложено чувство веры. Это то чувство, которое питает детский ум и их светлую душу, и если с этим чувством обращаться небрежно, халатно, то рушится не только это чувство, рушится по меньшей мере, половина светлого и чистого внутреннего мира ребенка.

Потому важно следовать и воспитывать своё собственное педагогическое сознание, укреплять и наполнять это состояние духа – педагогику внутри себя. Педагогике нужны герои?! Возможно, но герои не те, кто гордится тем, что он герой, или скоро им станет, а тот, кто для ребенка станет героем, станет последователем его веры, слушателем и другом. Герой тот, кто хочет отдавать, дабы помочь новой маленькой душе, которая верит – увидеть весь этот мир в самых лучших его проявлениях, самых светлых, чистых и добрых.

Список литературы

1. Макаренко А.С. Воспитание гражданина / А.С. Макаренко. – Москва: Просвещение, 1968. – 373 с.
2. Андрушкевич А.А. Духовно-нравственное и нервно-психическое здоровье: медико-психологические аспекты диагностики, восстановления и формирования / А.А. Андрушкевич. – Нижний Новгород, 2001. – 279 с.
3. Амонашвили Ш.А. Основы гуманной педагогики / Ш.А. Амонашвили. – Москва: Школа жизни, 2002. – 278 с.
4. Амонашвили Ш.А. Педагогические притчи / Ш.А. Амонашвили. – М.: Амрита-Русь, 2020. – 240 с.
5. Ушинский К.Д. О нравственном элементе в русском воспитании / К.Д. Ушинский // Человек как предмет воспитания / К.Д. Ушинский. – Москва: ФАИР-ПРЕСС, 2004. – 576 с.

**СОВРЕМЕННАЯ ПРОЗА В ОБУЧЕНИИ РКИ.
ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ИЗОБРАЖЕНИИ МИРА
И ЧЕЛОВЕКА В ПРОЗЕ З. ПРИЛЕПИНА**

**Неказакова Елизавета Юрьевна
Беджанян Светлана Арменовна**
ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»

Аннотация. Авторами были детально изучены работы З. Прилепина как по отдельности, так и в сравнении с такими знаменитыми авторами, как М.Ю. Лермонтов, Ф.М. Достоевский, Д. Фонвизин и т.д. На основании полученных данных было выявлено, что тексты рассмотренных произведений помогают использовать методы сравнительно-исторического комментария, что расширяет кругозор учащихся, развивает логику, позволяют решать сложные проблемные ситуации, имеющие непосредственное отношение к выбору учащимися своего жизненного пути.

Ключевые слова: проза, русский язык как иностранный, изображением мира, образ человека, классика, литература.

**MODERN PROSE IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE.
MAIN TENDENCIES IN PORTRAYING THE WORLD
AND THE MAN IN THE PROSE OF Z. PRILEPIN**

**Nekazakova Elizaveta Yurevna
Bedzhanyan Svetlana Armenovna**

Abstract. The authors have studied in detail the works of Z. Prilepin both individually, and in comparison, with such famous authors as M. Lermontov, F. Dostoevsky, D. Fonvizin, etc. The texts of the works considered help to use the methods of comparative historical commentary, which help to expand the views of students, develops logic, and allows them to solve complex problem situations that are directly related to the choice of students' life path

Keywords: prose, Russian as a foreign language, image of the world, image of a man, classic, literature.

Известно, что преподавание русского языка как иностранного эффективно только в том случае, если оно осуществляется параллельно со знанием русской истории, культуры и современной действительности различных сфер жизни российского общества. "Каждый урок иностранного языка — это перекресток культур, это практика межкультурная коммуникация, потому что каждое иностранное слово отражает чужой мир и чужая культура" [7, с. 25]. В связи с этим особенно важно иметь дело с эмоциональной сферой человеческой жизни. Доступ к культурному пространству изучаемого языка невозможен без него она

апеллирует к душе, характеру носителей языка, где чувства и эмоции занимают доминирующее место.

В связи с этим в последние десятилетия была признана особая роль преподавания русской литературы в системе образования РКИ, потому что художественная литература – это словесная форма искусства, которая отражает материальную и духовную жизнь людей, их культуру, в устных (фольклорных) и письменных произведениях, сохраняет и передает нравственные ценности и идеалы из поколения в поколение. Любое из классических произведений русской литературы, конечно же, имеет свое собственное содержание и свое собственное образовательное содержание, потенциал. Произведения искусства обращены к разным сторонам души читателя и вносят свой вклад в полноту и целостность развития языковой личности иностранных студентов.

Особое место в современной методике обучения иностранным языкам занимает чтение художественного текста, являющееся одним из основных видов речевой деятельности, необходимой для изучения иностранного языка. Этот аспект сопряжен с большим количеством проблем, таких как: значительный объем работы, трудности восприятия культурных кодов и фактов, объем сложных лексических и разговорных структур.

Актуальность данной темы состоит в том, что при обучении преподаватели часто выбирают классическую русскую литературу как эталон повествования, как идеальное описание быта, характеров и поступков героев. Принято считать, что русская классика лучше отражает «мир русского человека». Бесспорно, это так. Но почему бы не познакомить иностранного студента с современными реалиями русского общества.

Мы рассмотрели в качестве примера творчество современного русского писателя З. Прилепина: как его работы могут помочь иностранным студентам пройти этап социализации в обществе и как опыт писателя поможет глубже понять «русскую душу».

В 1979 году Л. Гинзбург монографию «О литературном герое» начинала с утверждения, что «литературным героем писатель выражает свое понимание человека, взятого с некоторой точки зрения, во взаимодействии подобранных писателем признаков. В этом смысле можно говорить о том, что литературный герой моделирует человека» [1].

С. Чупрынин отмечает, что проблема поиска героя на рубеже XXI века была одной из самых острых. Он приводит мнение В.Г. Распутина, считавшего что литература вернет читателя, если писатель сумеет найти национальный характер [8, с. 111–113]. Но в эпоху ускользающего, распадающегося бытия прежние константы, выработанные реализмом, теряют свою актуальность. Как трудно уловить человека в слове, так же трудно в эру глобализации выявить его национальные доминанты.

Можно сказать, что современная литература до настоящего времени находится в поисках героя. Этот процесс усложняется в силу того, что национальная идентификация новой России не завершена ни на одном уровне: ни на экономическом, ни на политическом, ни на культурном.

Литература, как бы ни менялся ее статус в обществе, отражает действительность. Она может прогнозировать, предчувствовать опережать жизнь в силу дарования чех, кто пишет, но она не может творить на пустом месте. Дефицит духовных авторитетов в нашем мире оборачивается отсутствием героя в литературе.

Литературный герой сегодня демонстрирует расшатанность всех духовных конструкций, отвечающих за целостность личности.

Одна из основных тем русской литературы – тема «отцов и детей» «Дети» вступают в XXI век с тяжелым грузом разрушительного опыта отцов. Им снова самостоятельно предстоит прокладывать дорогу.

В романе З. Прилепина «Санька» (2006 г.) тема «отцов» и «детей» становится одной из центральных. Основная проблема романа может быть сформулирована словами главного героя. «...Безотцовщина в поисках того, кому они нужны как сыновья. Мы – безотцовщина в поисках того, чему нужны мы как сыновья» [5, с. 145]. «Дети» понимают метафизическую потребность укорениться. Им нужен Отец, им нужна Мать. Беда молодого поколения в том, что они не знают, как обрести родину, как восстановить разрушенную связь времен, поколений, связь с русской землей.

В произведении создается тотальная картина разорения русской жизни, где поколение «отцов» перестает верить в Россию, считает ее «ментальным измерением», убивает себя в пьянстве, не передавая «детям» ничего, кроме отчаяния.

З. Прилепин желает видеть в новом, «не контуженном» поколении, не воевавшем на Кавказе, не знающем вкуса денег, тех, кто станет опорой отечества. Его молодые героини-революционеры не хотят объединяться с афганцами, презирают героиню войны. «Они взялись держать ответ за всех – в то время, когда это стало дурным тоном: отвечать за кого-то помимо самого себя» [5, с. 148]. Но желание автора не подтверждается логикой поведения персонажей.

Они вновь, как это уже не раз было в русской истории, предлагают в качестве созидательного начала агрессию, разрушение – под лозунгом «национального будущего».

Для классики была актуальна идея «двумирности» русской жизни. Столичному Петербургу как символу Града Земного противопоставлялась природная, естественная, народная среда. Как пишет современный исследователь И.Н. Иванов, «именно с деревней, с крестьянской общиной связывали нашу национальную самобытность и даже религиозную идентичность» [4, с. 88].

Для автора «Обители», как и для Н.В. Гоголя. «Россия – деревня, и чуть-чуть рассыпано провинциальных городов», поэтому русский писатель хоть немного деревенщик» [6, с. 246-247].

Книга З. Прилепина «Я пришел из России» начинается с эссе «Кровь поет, ликует почва». Традиционно в русской культуре почва – это народ. И автор размышляет именно в рамках этой традиции. «Наша почва растворила в себе

бесчисленное количество русских сердец» [6, с. 8], поэтому почва и кровь – одно целое. Это для автора и есть родина. Осознание человеком своей национальной идентичности в смутные времена истории – а на рубеже XXI века мы переживали именно эти времена – задача не из легких.

Провинциальная Россия в прозе З. Прилепина – это прежде всего старики, молодость которых прошла на земле, где они родились, выросли, которую защищали в войну, в нее же и уйдут.

Во многих произведениях З. Прилепина, где местом действия становится провинциальная Россия, молодые люди в жажде самоидентификации пытаются обрести свой путь, но постоянно сбиваются с дороги.

Действие рассказа «Лес» – жанр требует уточнения, для автора это «маленькая повесть» – тоже происходит в провинции. Текст построен как воспоминание героя об одном из событий его детства, когда он, отец и друг отца Олег Корин отправились вплавь к старым, разрушенным раскольничьим монастырям. Река и лес, как и в романе «Санькя», из образов топонимических перерастают в символические. Для З. Прилепина лес является символом России. И, несомненно, восходит к архетипу волшебной сказки, становится местом испытания героя. Река, протекающая через лес, (таких ландшафтов в центральной России осталось не так уж и много) является в рассказе символом жизни и отечественной истории. Актуализация в рассказе образов-символов – способ выражения авторской позиции.

«Восьмерка» и «Лес» противопоставлены так, как могут быть противопоставлены произведения двух жанров. «Восьмерка» подкупает реалистическим описанием жизни. И смысл названия как будто прозрачен. На восьмой модели «Жигулей» разъезжают по городу друзья. Но перевернутой цифрой «восемь» является знак бесконечности. И быто описание конца XX или начала XXI века, заканчивающиеся вопросами героя о том, что есть человек, проецируется на весь сюжет русской литературы с ее вечным поиском смысла. «Лес», хоть и входит в сборник, названный автором «маленькие повести», в большей степени тяготеет к притче. И отвечает современному герою, утратившему связи с почвой, что человек живет в реке времени, в связи с прошлым, настоящим и будущим. Вне этой связи он не может оставаться человеком. Поиск ее смысл и цель жизни.

Мысль сама по себе не нова, русская классика не раз утверждала ее необходимость. Но в современном мире она звучит как новый призыв.

Позиция З. Прилепина как художника и как гражданина очень многих раздражает, слишком старомодна, не соотносится с современным запросом на развлечения. Его проза уязвима с точки зрения художественности, стилистического единства. В эпоху утраты веры ему не хотят верить и не верят в его веру.

Вера З. Прилепина в Россию держится на вере в русский народ, «корявый, нечесаный, немывтый» [6, с. 241], но непобедимый в самых страшных мировых войнах, на чувстве сопричастности с ним. Поэтому создавая правдивый образ современной провинциальной России, в которой молодые люди мечутся в поисках смысла, живут не укорененные в памяти предков, легко ломаются под

ударами судьбы, писатель Захар Прилепин верит в русского человека, верит в Россию. Прошлое генетическая память. Прошлое как река настигнет современного человека. Ему нужно только услышать в себе голоса предков, и тогда он сможет «зацепиться», дорога откроется, явится путь.

Отношения «отцов и детей» являются сквозной темой русской литературы, решаемой не только в социокультурном аспекте как противостояние поколений, но и в христианском. Евангелие предлагает нам универсальную модель отношений Отца и Сына как единого целого. Воля Отца не подвергается сомнению и свято исполняется Сыном. «...Сын ничего не может творить сам от себя, если не увидит Отца творящего: ибо, что творит Он, то и Сын творит также» [Ин: 5, 19]

Проекция этих отношений на русскую историю приобретает обратный характер, что служит причиной ее трагического развития, когда последующее поколение «сынов» отрицает опыт предшествующего поколения «отцов» или «отцы» не передают духовных заветов «сыновьям».

Модель отношений, определяемая формулой «сын случайного отца», впервые изображенная в «Недоросле» Д. Фонвизина, представляет собой зеркальное отражение евангельского текста. Случайный отец это тот, кто не выполняет свой долг быть связующим звеном между сыном и Отцом Небесным. В этом смысле русская литература богата такими примерами. Можно вспомнить и «Мертвые души», где отец Чичикова в акте передачи памяти нарушает одну из главных заповедей, предлагая возлюбить вместо ближнего своего копейку, ибо человек предаст, а копейка нет. То же самое делал отец Молчалина, внушавший сыну, что «нужно угождать всем людям без изъятия» и даже «собаке дворника, чтоб ласкова была» [2, с. 124]. Фамусов как отец предлагает молодому поколению в лице Чацкого в качестве идеала своего дядю Максима Петровича, который «не то на серебре, на золоте едал» [2, с. 56], потому что не гнушался быть шутком. Нет духовной близости у Онегина с отцом.

М.Ю. Лермонтов в своем творчестве не раз обращался к теме расторгнутых связей между поколениями и видел их причину и в том, что «отцы», «промотавшие» свою жизнь, не оставили «детям» духовного завещания, и в том, что «дети» не сумели перенять богатырского духа предков.

Примером отца, передающего сыну нравственные заветы, не противоречащие смыслу веры, является, пожалуй, только старший Гринев в романе А.С. Пушкина «Капитанская дочка».

Ф.М. Достоевский «случайность русского семейства» понимает, как «утрату отцами всякой общей идеи, в отношении к своим семействам общей для всех отцов, связующей их самих между собою, в которую они бы сами верили и научили бы так верить детей своих, передали бы им эту веру в жизнь» [3, с. 449]. Его роман «Братья Карамазовы» воспроизводит такое случайное семейство, где отец сомневается в Боге, где дети заражены идеей богоборческого бунта, жертвой которого становится сам Федор Павлович Карамазов.

Ситуация, открытая Ф.М. Достоевским, проецируется на XX век. Уже в романе И.С. Тургенева отец Базарова признает духовное превосходство сына над собой. Он ничего не мог ему передать, а сыну нечего перенять у отца

Произведения Захара Прилепина помогают понять современное состояние мира и человека, открывают проблемы молодежи, утратившей корневые связи с родиной, со своей почвой, опасности подобной утраты для нравственного становления личности

Тексты рассмотренных произведений помогают использовать методы сравнительно-исторического комментария, что расширяет кругозор учащихся, развивает логику, позволяют решать сложные проблемные ситуации, имеющие непосредственное отношение к выбору учащимися своего жизненного пути.

Несмотря на то, что произведения З. Прилепина «Белый квадрат» и «Лес» изображают жизнь детей примерно среднего школьного возраста, тем не менее мы считаем, что изучаться они должны в любом возрасте, так как темы, затронутые в этих текстах, касаются каждого поколения.

Таким образом, задачи обучения литературе в процессе освоения иностранными учащимися русского языка сложны и многообразны. Все они призваны помочь решить самые важные проблемы преподавания РКИ – научить иностранцев постигать смысл слова и ощущать его потенциальные возможности, развить навыки устной и письменной речи студентов, совершенствовать культуру их речи, привить вкус к чтению художественной литературы на иностранном языке, выработать речевое образное мышление.

Список литературы

1. Гинзбург. Л. О литературном герое [Электронный ресурс]: Советский писатель, 1979. – Режим доступа: http://destruction.narod.ru/ginzburg_o_geroe.htm.
2. Грибоедов, А.С. Горе от ума // Сочинения. – М.: Художественная литература, 1988.
3. Достоевский, Ф.М. Опять о случайном семействе // Дневник писателя. Избранные страницы. – М.: Современник, 1989.
4. Иванова И.Н. Деревенская проза в современной отечественной литературе: миф или перезагрузка [Электронный ресурс] // Филологические науки. Вопросы теории и практики. –2013. № 6. –Ч. 1. –Тамбов. Грамота. – Режим доступа: <http://www.gramota.net/materials/2/2013/6-1/123.html>
5. Прилепин З. Санька / Захар Прилепин. М.: Ад Маргинем Пресс, 21,09.
6. Прилепин З. Я пришел из России: Эссе / Захар Прилепин, СПб: Лимбус Пресс, 2008.
7. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М., 2000.
8. Чаковская М. С. Взаимодействие стилей научной и художественной литературы. – М., 1990.

УДК 37.013

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ РОССИЙСКОГО ШКОЛЬНИКА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

Чеснокова Анастасия Сергеевна
ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»

Аннотация. В данной статье рассматривается вопрос о формировании межкультурной компетенции российского школьника на уроках литературы посредством изучения национальных и этнических произведений народов России. В работе подчеркивается актуальность проблемы и значимость получения этих знаний в современной российской школе.

Ключевые слова: этносы и нации России, диалог культур, микродиалог, макродиалог, национальная литература, проблема образования, школа, преподавание.

THE FORMATION OF INTERCULTURAL COMPETENCE OF RUSSIAN STUDENT OF LITERATURE LESSONS

Chesnokova Anastasia Sergeevna

Abstract. This article deals with the formation of cross-cultural competence of a Russian schoolchild in literature lessons through the study of national and ethnic works of the peoples of Russia. The paper emphasizes the relevance of the problem and the importance of obtaining this knowledge in modern Russian schools.

Keywords: ethnic groups and the nation of Russia, dialogue of cultures, microbiology, microbiolog, national literature, problem of education, school, teaching.

Российская Федерация сегодня представляет собой многонациональное государство. На территории нашей страны проживает более 190 народностей, крупнейшими из которых являются русские, татары, украинцы, башкиры, чуваша, чеченцы и армяне. В число этнических групп также входят и малочисленные народы крайнего Севера и Дальнего Востока, народы Поволжья и Урала, Сибири и Кавказа. Однородный состав населения с полным преобладанием русского населения характерен в России лишь для Центрального и Северо-Западного районов, в то время как все остальные районы, особенно Северный Кавказ, имеют сложный национальный состав населения. Каждая этническая и национальная группа России имеет свой язык и свои неповторимые традиции и обычаи, что формирует общую самобытную культуру как отдельно взятого региона, так и страны в целом. В этой связи возникает понимание, что в современной России одним из главных аспектов

взаимодействия граждан становится осознание особенностей различных культур и их диалог. Стоит отметить, что изучением темы диалога культур активно занимались различные исследователи XX века. Так, в научных работах М. Бубера, М.М. Бахтина и В.С. Библера именно диалогичность является главным философским принципом для понимания окружающей действительности. В частности М.М. Бахтин подробно исследует принципиально важные понятия «микродиалога» и «макродиалога», которые ввёл в научный оборот В.С. Библер. «Макродialog» М.М. Бахтин обозначает как диалог «в большом историческом времени», то есть затрагивающий культурные пласты разных цивилизаций, рождая при этом новые смыслы и символы. Учёный также отмечает, что обязательным условием существования той или иной культуры является наличие другой культуры, и только через их сравнение мы можем прочувствовать самобытность каждой из них: «Чужая культура только в глазах другой культуры раскрывает себя полней и глубже (но не во всей полноте, потому что придут и другие культуры, которые увидят и поймут еще больше). Один смысл раскрывает свои глубины, встретившись и соприкоснувшись с другим, чужим смыслом: между ними начинается как бы диалог, который преодолевает замкнутость и односторонность этих смыслов, этих культур» [Бахтин, с.333]. Учитывая эти исследования, также можно добавить, что в современной России диалог культур необходим в процессе формирования государственного единства, а то есть во избежание разного рода внутренних конфликтов, межкультурных противоречий и непониманий. Жители одной страны действительно цельны, когда уважают друг друга. Уважение же начинается с осознания ментальности другого, с ориентации в социокультурном пространстве соотечественника. Когда межкультурные будут налажены, тогда мы можем говорить о могуществе нашей державы. Безусловно, такая позиция должна воспитываться со школьной скамьи, с самого раннего детства. С одной стороны, Федеральному государственному образовательному стандарту направлен на обеспечение «единства образовательного пространства Российской Федерации; сохранения и развития культурного разнообразия и языкового наследия многонационального народа Российской Федерации, реализации права на изучение родного языка, возможности получения основного общего образования на родном языке, овладения духовными ценностями и культурой многонационального народа России» [Приказ Минобрнауки от 17 декабря 2010 г. № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования»]. Но с другой стороны, практика показывает, что актуальной проблемой российского образования является отсутствие у школьников целостного представления о многогранности культурного своеобразия нашего государства. Как правило, у учащихся отсутствует познавательная потребность в этих знаниях, в основном они руководствуются распространенными мифами и предвзятыми мнениями. Для устранения таких пробелов должны быть направлены такие гуманитарные предметы, как литература и история. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту одной из целей

изучения литературы на ступени основного общего образования является воспитание духовно развитой личности, формирование гуманистического мировоззрения, гражданского сознания, чувства патриотизма, любви и уважения к литературе и ценностям отечественной культуры [Приказ Минобрнауки от 17 декабря 2010 г. № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования»]. Достижение данной цели предполагается невозможным без изучения корпуса национальной и этнической литературы не только народностей своего региона, но и художественных произведений других народов России.

На примере курса литературы мы можем проследить, как систематически работая с учениками, педагог-словесник способствует обогащению их знаний о культурах разных народов, формируя у них представление о многообразии культур в России и воспитывая позитивное отношение к представителям разных этнических групп. Данный курс может быть введен в учебный план либо как школьный компонент, либо как элемент внеурочной деятельности. Второй вариант представляется наиболее реальным, так как школьная программа, как правило, не располагает большим количеством дополнительных учебных часов. В свою очередь, именно внеурочная работа учащегося позволяет ему углублять свои знания, полученные в контексте школьной программы, а также расширить свой общекультурный кругозор, что в дальнейшем, безусловно, влияет на его конкурентоспособность. Цель курса – расширение кругозора обучающихся, углубление знаний о многообразии литератур народов России, их взаимосвязях, а также уникальности и неповторимости национальных культур. Курс «Литература народов России» призван воспитывать у школьников толерантность к чужим традициям и мировоззрению, интерес к другим народам и желание понять другую культуру, тем самым включить изучение чужой культуры в диалог со своей собственной. Стоит подчеркнуть, что в рамках внеурочной деятельности учитель обладает большой творческой свободой и может использовать разнообразные вспомогательные материалы на данных занятиях. Однако предполагается, что продуктивнее занятия будут складываться на базе созданных учебников. Сегодня разработан комплекс учебников для начальной школы под редакцией Е.А. Найденова, Р.З. Хайруллина, М.В. Чепайтите «Литературное чтение. Литература народов России». Данная линейка предназначена для учеников с 1-4 классы. Учебники позволяют сформировать у учащихся начальных классов первое представление о культурных особенностях в их стране. Для учеников средней и старшей школы комплексной линейки по данной программе нет. Однако есть книга под редакцией Р. З. Хайруллина, С.К. Бирюкова «Литература народов России» (Хайруллин, Бирюков, 2003), на которую может опираться педагог при планировании своего занятия. В данную книгу включены различные произведения литературы народов России со времен героического эпоса до литературы 50-х годов XX века. Сквозными темами являются: «Тема природы в произведениях поэтов и писателей разных народов», «Тема

экологии», «Тема становления личности». Педагогу при разработке материалов следует учитывать возрастные особенности детей при выборе художественных произведений. Программа следует выстраивать с опорой на совместное творчество ученика и учителя, с учетом индивидуальных интересов. Безусловно, в рамках разработки данного курса уместно использование педагогом ИКТ – ресурсов. Это может быть применение на уроках видеофильмов, различного рода презентаций, аудиозаписей и других материалов. На примере 5 класса мы можем подробно рассмотреть тематику произведений. Пятиклассники вслед за изучением устного народного творчества изучают мотивы фольклора в литературе: волшебные, бытовые и сказки о животных разных народов; якутские сказки; сказки народов крайнего Севера (юкагирские, эвенские, эвенкийские, чукотские); бурятские сказки; татарские и башкирские сказки; сказки народов Кавказа (осетинские, аварские, адыгейские и т.д.). Помимо этого учащиеся знакомятся с широким разнообразием авторов, среди которых фигурируют такие личности, как татарский поэт Габдула Тукай, мансийский поэт Иван Шесталов, известный и неповторимый представитель аварской культуры Расул Гамзатов, писатель Коста Хетагуров, удмуртский автор Олег Четкарев и большое количество других поверенных родной культуры.

Введение предмета «Литература народов России» позволяет существенно повысить уровень литературного развития обучающихся, активизировать их интерес к культуре и литературе различных народов, что даст обучающимся возможность постижения русской литературы на качественно новом уровне. Кроме того, являясь одной из составляющих частей литературного образования, данный курс может сыграть важную роль в процессе становления духовного мира ребенка, создания условий для формирования внутренней потребности личности в непрерывном самосовершенствовании, а также адаптации личности в условиях мультикультурной среды.

Список литературы

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. С. 333.
2. Приказ Минобрнауки от 17 декабря 2010 г. № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». [Электронный ресурс] URL: <https://mosmethod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/documenti/prikaz-ot-17-dekabrya> (дата обращения 31.05.2020)
3. Хайруллин Р.З, Бирюков С.К. Литература народов России. М.: Дрофа, 2003. — 416 с.

© А.С. Чеснокова, 2020

**СЕКЦИЯ ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА
ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ**

УДК 372.851

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСТОРИЧЕСКИХ ЭКСКУРСОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ
МАТЕМАТИКЕ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ
УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ**

Семенова Ирина Николаевна

к.п.н, доцент

Епанчинцев Михаил Юрьевич

ФГБОУ ВО «Уральский государственный
педагогический университет»

Аннотация. В статье приводятся примеры заданий, направленных на формирование у обучающихся 5-6 классов познавательных универсальных учебных действий при работе с историческими экскурсами, изложенными в школьных учебниках УМК Математика. Никольский С.М. и др. и УМК Математика. Виленкин Н.Я. и др. Приведенные примеры могут быть использованы на уроке и при выполнении домашних заданий.

Ключевые слова: исторический экскурс в обучении математике, познавательные универсальные учебные действия (ПУУД), задания для формирования ПУУД.

**THE USE OF HISTORICAL EXCURSIONS IN THE PROCESS
OF TEACHING MATHEMATICS FOR THE FORMATION
OF COGNITIVE UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS**

Semyonova Irina Nikolaevna

Epanchintsev Mikhail Yurievich

Abstract. The article provides examples of tasks aimed at forming cognitive universal educational actions when working with historical excursions set out in school textbooks of the mathematics Department. Nikolsky S. M., etc., and CBM Math. Vilenkin N. I. etc. in teaching mathematics in grades 5-6

Keywords: a historical perspective in the teaching of mathematics, cognitive universal educational actions (PWUD), tasks for shaping POWD.

ВВЕДЕНИЕ

Согласно Федеральному образовательному стандарту основного общего образования (ФГОС ООО) изучение предметной области «Математика» должно обеспечить формирование у школьников представлений – об исторических фактах становления математической науки и математики как общечеловеческой

культуры [1]. Поэтому использование исторического материала в процессе обучения математике способствует пониманию математики как целостной науки, которая имеет собственную историю. При этом, – отметим, что достижение образовательных результатов в процессе обучения, в частности математике, состоит в формировании универсальных учебных действий (УУД) [2, 3, 4]. В состав основных видов универсальных учебных действий, соответствующих ключевым целям общего образования, выделяется четыре блока [3]: 1) личностный; 2) регулятивный (включающий также действия саморегуляции); 3) познавательный; 4) коммуникативный. Выделяя в нашей работе познавательные УУД, укажем, что они, согласно [3], включают в себя логические, общеучебные и знаково-символические действия.

Интеграция выше сказанного позволяет сформулировать суждение о том, что разработка заданий для формирования познавательных УУД с использованием исторических материалов в процессе обучения математике является актуальной. В рамках названной актуальности поставим задачу разработки примеров заданий для формирования ПУУД с использованием историко-математических сведений.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Отмечается [5, 6], что для формирования у школьников представлений об исторических фактах становления математической науки и математики учителя используют исторические экскурсы, под которыми будем понимать изучение, освещение какого-либо специального вопроса, связанного с главной темой. В соответствии с этим толкованием с учетом результатов Т.С. Поляковой (например, [6]) «исторический экскурс в обучении математике» – есть освещение сведений из истории математики, которые связаны с изучаемой темой в рамках образовательной программы по математике. Кроме того, отметим, что одним из доступных и распространенных способов включения историко-математических сведений в виде экскурсов является содержание школьных учебников. Как правило, с этим содержанием учащиеся могут работать при выполнении домашних заданий, так как они (экскурсы) имеют сложную структуру, характеризуя основные этапы развития понятия (проблемы), обоснование появления, раскрывая связь с современным состоянием и др., а, значит, трудно регламентируются по времени осмысления. В представленном контексте исследовательская задача уточняется следующим образом: привести примеры заданий с использованием исторических экскурсов в процессе обучения математике в 5-6 классах, направленные на формирование познавательных универсальных учебных действий.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Для решения указанной задачи рассмотрим и проанализируем материал учебников по математике 5-6 классов [7, 2] на наличие исторических экскурсов. Полученный результат адаптируем для обучающихся и оформим в виде таблицы (табл. 1), которая содержит название глав учебника и страницы, на которых излагаются материалы исторических экскурсов.

Анализ материала учебников по математике 5-6 классов на наличие исторических экскурсов

Класс	Учебники, допущенные МОиН РФ	
	Учебник по математике [2, 8]	Учебник по математике [7, 9]
5 класс	<p>Глава 1. «Натуральные числа и нуль». Сведения о системах счисления (стр. 65-68). Глава 2. «Измерение величин». Сведения о мерах длины (стр. 130-132). Глава 3. «Делимость натуральных чисел». Сведения о делимости чисел, простых числах, о «решете» Эратосфена (стр. 157-159). Глава 4. «Обыкновенные дроби». Сведения о том, как в древности обозначали дробные числа (стр.237-240)</p>	<p>Глава 1. «Натуральные числа». Сведения о единицах измерения в древней Руси (стр. 21). Сведения о десятичной системе счисления (стр. 32-33, 65-66). Сведения о мерах массы (стр. 41). Сведения о К. Гауссе (стр. 64). Сведения о А.Н. Колмогорове (стр. 102). Сведения о первых единицах длины (стр. 102). Сведения об единицах измерения объема (стр. 129). Сведения о различных системах измерения длины, массы, объема (стр. 131-132). Глава 2. «Дробные числа». Сведения о солнечных часах (стр. 137). Сведения о старинных монетах на Руси (стр. 172). Сведения о появлении дробей (стр. 179). Сведения о десятичных дробях (стр. 203). Сведения о вычислительных устройствах в древности (стр. 231). Сведения о процентах (стр. 243). Сведения о градусах (стр. 256). Сведения о геометрии в древности (стр. 259-260)</p>
6 класс	<p>Глава 1. «Отношения, пропорции, проценты». Сведения о пропорциях и процентах (стр. 41-42). Глава 2. «Целые числа». Сведения о появлении отрицательных чисел (стр. 82-83). Глава 3. «Рациональные числа». Сведения о возникновении рациональных чисел (стр. 138). Глава 4. «Десятичные дроби». Сведения о возникновении десятичных дробей и действий над ними (стр. 184-185). Глава 5. «Обыкновенные и десятичные дроби». Сведения об иррациональных числах, о числе π (стр. 226-228)</p>	<p>Глава 1. «Обыкновенные дроби». Сведения о Пифагоре, Евклиде, простых числах и «решете» Эратосфена (стр. 33-34). Сведения о дружественных числах (стр. 56). Сведения о теории чисел (стр. 68). Сведения о древних письменных источниках (стр. 116). Сведения о пропорциях и золотом сечении (стр. 144-146). Глава 2. «Рациональные числа». Сведения об отрицательных числах (стр. 171). Сведения о сложении и вычитании отрицательных чисел (стр. 190). Сведения о рациональных числах (стр. 213-214). Сведения об алгебре (стр. 235-236). Сведения о координатной плоскости (стр. 263)</p>

С учетом материалов таблицы в контексте исследования приведем примеры использования исторических экскурсов в обучении математике для формирования некоторых компонентов универсальных учебных действий при изучении материала пропедевтического курса. При этом (на основе выбора из [3], проведенного согласно психолого-педагогическим особенностям и предметной подготовки 5-6-го классов) укажем компоненты формируемых познавательных УУД: 1) поиск и выделение необходимой информации; 2) анализ информации; 3) выделение смысловой части в тексте; 4) восполнение недостающих компонентов; 5) разделение объектов на части; 6) синтез информации; 7) умение делать выводы.

Пример 1.

Формируемые компоненты ПУУД: поиск и анализ информации.

Задание 1. Выбрать один источник ([7] или [2]) и найти информацию о двоичной и десятичной системах счисления (сведения с указанием страниц находятся в таблице 1).

Задание 2. Заполнить ее в соответствии с вычлененной информацией при выполнении задания 1.

Таблица

Сведения о двоичной и десятичной системах счисления

Система счисления	Основание	Используемый алфавит
Двоичная		
Десятичная		

Пример 2.

Формируемые компоненты ПУУД: выделение смысловой части в тексте.

Задание 1. Прочитать информационный текст ([7] на стр. 179).

Задание 2. Выразить главную мысль текста.

Задание 3. Выделить в тексте существительные и прилагательные, которые подтверждают выделенную ранее главную мысль.

Задание 4. Озаглавить текст.

Пример 3.

Формируемые компоненты ПУУД: разделение объекта на части, синтез информации.

Задание 1. Из представленной информации на стр. 130-132 источника [2] и стр. 41 источника [7] вычленить объекты, о которых идет речь.

Задание 2. Сформулировать задачу, включая объекты, выделенные в задании 1.

Пример 4.

Формируемые компоненты ПУУД: разделение объекта на части.

Задание 1. Прочитать и ознакомиться с информацией на стр. 64 источника [7].

Задание 2. Разделить числа на 50 пар так, чтобы сумма в каждой паре равнялась 101.

1, 2, 3, 4, 5, ... , 96, 97, 98, 99, 100.

Пример 5.

Формируемые компоненты ПУУД: поиск и выделение необходимой информации, умение делать выводы.

Задание 1. Прочитать материал источников [2] и [7] на стр. 237-240 и стр. 179, соответственно, и сравнить их на наличие следующей информации:

- указание века, когда появилось слово «дробь» в русском языке;
- указание названия древнего государства, в котором берет свое начало современное обозначение дроби;
- указание первого европейского ученого, использовавшего современную запись дробей.

Задание 2. Сформулировать высказывание о полноте изложения историко-математического материала в соответствии со следующими критериями:

- если в тексте имеются ответы на все три вопроса, то материал изложен достаточно полно;
- если в тексте имеются ответы на два вопроса, то данным материалом можно воспользоваться, но он не даст ответов на все вопросы;
- если в тексте имеется ответ только на один вопрос, то для выполнения данного задания материалов будет не достаточно.

Пример 6.

Формируемые компоненты ПУУД: поиск и выделение необходимой информации, анализ информации.

Задание 1. Прочитать текст на стр. 243 источника [7], разбить его на смысловые части и дать заголовок каждой из них.

Задание 2. Ответить на вопрос «О чем идет речь в прочитанном тексте?».

Задание 3. Пересказать содержание текста, выделяя в нем главное.

Пример 7.

Формируемые компоненты ПУУД: восполнение недостающих компонентов.

Задание 1. Прочитать информацию на стр. 33-34 источника [9].

Задание 2. Вставить слова (словосочетания) вместо пропусков в предложения о математиках (Пифагор, Евклид, Эратосфен) и сведений о полученных ими результатах. Если нужно вставить слово, то в предложение будет обозначение (___); если нужно вставить словосочетание, то в предложение будет обозначение ((___)).

1) Пифагор (VI век до н. э) и его ученики отыскивали первые (_____) числа.

2) Евклид (III век до н. э) доказал, что (_____) чисел бесконечно (_____).

3) Эратосфен (III век до н. э) придумал ((_____)) простых чисел.

Пример 8.

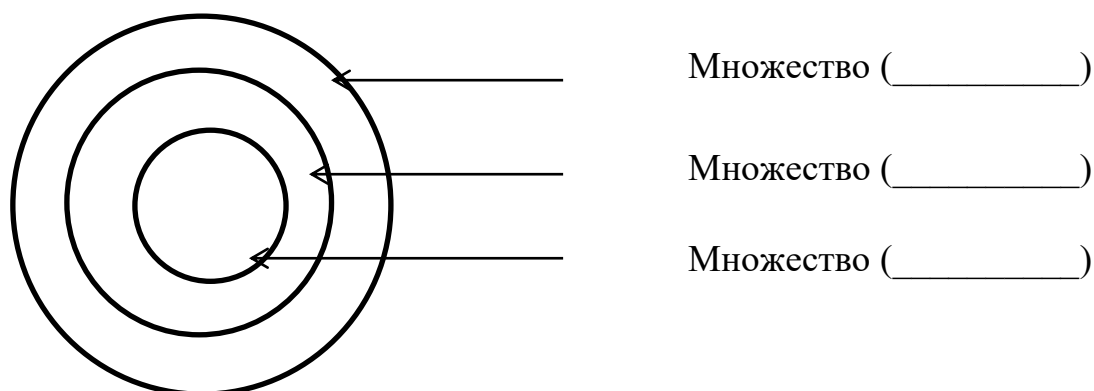
Формируемые компоненты ПУУД: анализ информации.

Задание 1. Прочитать материалы источника [8] на стр. 82-83, 138, 184- 185, 226-228.

Задание 2. Подписать название каждого круга в схеме, которая показывает соотношение числовых множеств (натуральных, целых, рациональных чисел).

Схема

Соотношение числовых множеств



Пример 9.

Формируемые компоненты ПУУД: поиск и выделение необходимой информации, анализ информации.

Задание 1. Найти сведения о древних письменных источниках в [7].

Задание 2. Ответить на вопрос: «Почему в старину применяли в основном обыкновенные дроби?».

Пример 10.

Формируемые компоненты ПУУД: выделение смысловой части в тексте, анализ информации.

Задание 1. Прочитать информационный текст ([9] на стр. 235).

Задание 2. Выразить главную мысль текста.

Задание 3. Выписать из текста информацию о происхождении слова «алгебра».

Задание 4. Найти и выписать предложения, которые являются дополнительными.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Представленные примеры заданий, по нашему мнению, способствуют формированию у учащихся компонентов познавательных универсальных учебных действий, определяя, тем самым, успешность достижения образовательных результатов, которые сформулированы в требованиях ФГОС ООО.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. URL: <https://минобрнауки.рф/документы/2365> (дата обращения: 15.05.2020).
2. Математика. 5 класс: учеб. для учащихся общеобразоват. учреждений [Текст] / С. М. Никольский, М. К. Потапов, Н. Н. Решетников, А.В. Шевкин. – 11-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 2017. – 272 с
3. Асмолов, А. Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе : от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя [Текст] / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др.; под ред. А. Г. Асмолова. 2-е изд. – М. : Просвещение, 2011. – 159 с.
4. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя [Текст] / под ред. А.Г. Асмолова. – М. : Просвещение, 2008. – 152 с.
5. Безенкова Е.В. Использование исторического компонента на уроках математики // Санкт-Петербургский образовательный вестник. – 2017. – №5. – С. 32-35.
6. Полякова Т.С, Романов, Ю.В. Средства историзации специальной подготовки учителей математики //Актуальные проблемы подготовки учителя математики. Межвузовский сб. научн. тр.– Калуга: Изд-во КГПУ им. К.Э. Циолковского. 2003. С.4-9.
7. Математика. 5 класс: учеб. для учащихся общеобразоват. учреждений [Текст] / Н. Я. Виленкин, В. И. Жохов, А. С. Чесноков, С. И. Шварцбурд. – 31-е изд., стер. – М.: Мнемозина, 2013. – 280 с.
8. Математика. 6 класс: учеб. для учащихся общеобразоват. учреждений [Текст] / С. М. Никольский, М. К. Потапов, Н. Н. Решетников, А.В. Шевкин. – 11-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 2017. – 258 с
9. Математика. 6 класс: учеб. для учащихся общеобразоват. учреждений [Текст] / Н. Я. Виленкин, В. И. Жохов, А. С. Чесноков, С. И. Шварцбурд. – 31-е изд., стер. – М.: Мнемозина, 2013. – 288 с.

**ТЕКСТ МАЛОЙ ФОРМЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ
ОБУЧАЮЩИХСЯ 5-9 КЛАССОВ**

Откидач Надежда Андреевна

к.ф.н, доцент

Спесивая Лариса Александровна

Филиал ГБОУ ВО СГПИ в г. Ессентуки

Аннотация. В статье предложена система работы над текстами малой формы в аспекте развития культуры речи на уроках русского языка. Развитие речи на уроках русского языка. Методы и приемы работы с текстами малой формы в школе.

Ключевые слова: культура речи, развитие речи учащихся, тексты малой формы, русский язык.

**SMALL-FORM TEXT AS A MEANS OF DEVELOPING STUDENTS '
SPEECH GRADES 5-9**

Otkidach Nadezhda Andreyevna

Spesivay Larisa Alexandrovna

Student

Branch of the SBOU IN SSPI in the city of Essentuki

Abstract. The article proposes a system of working on small-form texts in the aspect of the development of speech culture in Russian language lessons. The development of speech on the lessons of the Russian language. Methods and techniques for working with small-form texts in school.

Keywords: speech culture, development of students ' speech, small-form texts, Russian language.

Важнейшим аспектом занятий по развитию речи является обучение учащихся создавать собственные высказывания, отвечающие требованиям корректности, целевой адекватности, точности, насыщенности и выразительности. Этот аспект работы называется развитием связной речи. В методе связной речи высказывание является одновременно и речевой деятельностью, и продуктом этой деятельности – текстом, речевым произведением. Вся работа по развитию речи в конечном счете подчинена главной цели – приобретению школьниками коммуникативной компетентности.

Развитие речи на уроках русского языка – это работа, выполняемая словесником специально и в связи с изучением школьного курса (грамматики, словообразования, правописания и др.) для того, чтобы учащиеся овладели языковыми нормами (произносительными, лексическими, морфологическими и

синтаксическими), а также умением выражать свои мысли устно и письменно, используя необходимые языковые средства в соответствии с целью, содержанием речи и условиями общения.

В школе, в процессе учебной деятельности развиваются все функции речи, но особое значение в этот период приобретает речь как средство приобретения, передачи информации, речь, как средство самосознания и самовыражения, речь, как средство воздействия на товарищей, взрослых. Именно в это время, наряду с межличностными интенсивно развивается и групповое общение [1].

Слово учителя на уроках развития связной речи создают у учащихся определенный эмоциональный настрой, стимулирует их творческие поиски пробуждает желание как можно лучше выразить свои мысли – вот почему так важен добрый заинтересованный тон высказываний.

Организуя обсуждение, учитель должен четко представлять его задачи, в частности ту конкретную задачу, которая решается на данном этапе обучения связной речи. Так, на этапе работы над основной мыслью высказывания учитель прежде всего предложит проанализировать наличие у автора основной мысли и то, что помогло (или не помогло) её реализовать, а если это устное высказывание – соответствие тона основной мысли высказывания.

Для того чтобы привлечь к дискуссии как можно больше учащихся, необходимо сначала предоставить слово слабым и средним ученикам в их речевой подготовке. Важно не прерывать тех, кто читает написанное или выступает с устным высказыванием, а также тех, кто принимает участие в его обсуждении. Поминутные реплики мешают детям "думать публично" и разрушают ситуацию реального живого общения во время беседы.

Тексты малой формой несут в себе неограниченные возможности для развития речи учащихся. Это те самые упражнения, которые помогают комплексно решать многие задачи обучения, развивать стремление к творчеству и самовыражению [2].

В методике работы над созданием мини-эссе выделяют несколько этапов: настрой на творческую работу – продуцирование текста – прочтение (публичный доклад). Восприятие текста на слух, визуальное и через взаимную оценку помогает понять смысл различных признаков и средств выражения текста. Поэтому, мини-эссе способствует формированию лингвистической компетенции, когда учащиеся просят сочинить короткий рассказ, сказку или описать иллюстрацию [3,4,5].

Особую важность и серьезность данной темы можно увидеть в процессе подготовки выпускников к экзаменам по русскому языку в формате ОГЭ и ЕГЭ. Формирование коммуникативных и лингвистических навыков учащихся требует определенных временных затрат. Чтобы совместить изучение учебного материала и обучение и подготовку к выполнению части С, мы используем тексты малой формы, которые не занимают много времени, но помогают развивать речь учащихся, ориентироваться на образно-выразительные средства,

используемые автором для выявления темы и проблемы в тексте, а в старшем звене обсуждать поставленные автором проблемы, находить аргументы для сочинения-рассуждения [6].

В средней школе составление плана как метод обучения используется в подготовительной работе к изложениям, к сочинениям по живописи, видеофрагментам и т.д., когда требуется воспроизвести содержание сложного исходного текста, описать изображенное, передать содержание показанного с помощью экранных средств, и т.д.

Поскольку учащиеся овладевают умением планировать высказывания и собирать материалы для них, в качестве методов обучения используются коллективное планирование и коллективное составление рабочих материалов. Ученики сами составляют план презентации и план собственных высказываний, сами подбирают материалы и делают необходимые приготовления к сочинению. И чем раньше учитель сможет предоставить ученикам такую возможность, тем лучше, если мы будем иметь в виду воспитание творческой самостоятельности.

Ученики должны уметь самостоятельно анализировать предлагаемые темы для сочинений (делать выбор и определять границы выбранных тем), планировать и подготавливать материалы, соотнося их с темой и намерением своего высказывания. Последнее крайне важно для восприятия навыков самоконтроля.

Работа в жанре мини-сочинение привлекательна для школьника, поскольку ученик учится быстро, спонтанно реагировать на литературное содержание изученных произведений, а также на учебные задачи, поставленные перед написанием работы. Мини-сочинение позволяют вступить в диалог с автором на общие темы, она рождает новый замысел уже знакомой или совсем незнакомой темой обсуждения [5].

Мини-сочинение пробуждают в ученике индивидуальный подход к определенной задаче и позволяет ему с достаточной мерой свободы, интереса к теме высказать важные для личности мысли в тексте малого объёма. А малый объём текста не отпугивает школьника, наоборот, привлекает. Работа учеников в этом жанре формирует и оттачивает стиль написания сочинений, учат в малом говорить о большом и жизненно важном.

Если говорить о классических произведениях, запечатленных в текстах малой формы, то, конечно следует вспомнить «Стихотворение в прозе» И.С. Тургенева, ранние сочинения А.П. Чехова («Историйка», «Сценка», «Случай»). Особенно в этом жанре преуспели И.А Бунин с его «Краткими рассказами» и циклом «Далекое» [6].

Практикующий учитель понимает, что не каждый урок успевает работать даже с небольшим объемом текста, поэтому работать с небольшими текстами 5-9 в классах достаточно удобно и коммуникативно. Но даже на обычных уроках небольшие текстовые формы можно использовать быстро и в соответствии с грамматическими темами. Учащимся часто бывает трудно соотнести разделы

лингвистики и нормы, и им довольно трудно сформировать систематическое представление о различных языковых понятиях [7].

Использование текстов малой формы позволяет учителю быстро и легко "донести" до ученика наиболее сложные теоретические понятия, а детям усвоить эту информацию.

Работа с текстом на уроках русского языка будет эффективна, если она выполняется в определенной системе, а не только один раз. Опыт практической деятельности в школе позволяет сделать вывод, что дети даже в 5-м классе быстро привыкают к использованию текста на уроке, более того, он им очень нравится. Ценность такой работы велика, поскольку она воспитывает любовь к родному слову, расширяет кругозор учащихся, развивает навыки грамотного письма, различных видов разбора; развивает умение самостоятельно работать с текстом, умение создавать свой собственный текст.

Список литературы

1.Чеснокова М.Ю. Текст малой формы как средство развития творческих способностей [электронный ресурс] – режим доступа <https://interactive-plus.ru/e-articles/585/Action585-474225>. (03.06.2020)

2. Введенская Л.А Русский язык и культура речи – Ростов-на-Дону: Феникс 2018 —537 с.

3.Ладыженская Т.А. Методика развития речи — Москва : Просвещение, 2017 — 240 с.

4. Мухина В. С. Возрастная психология : феномен развития, детство, отрочество: Учебник для студ.вузов. 9-е изд., стереотип . М.,2004.

5.Федоренко Л.П. Совершенствование речи учащихся :принцип выразительности речи// Русский язык в школе 1980№6. С. 40-46

6.Матвеева Е.И.Как научить школьника писать сочинение — Москва : Вита Пресс, 2012.

7.Александрова Л.А. Развитие личности школьника в условиях новой образовательной среды // Образование в современной школе. – 2007. – №5. – с. 53-56.

УДК 373.24

**ИНТЕРАКТИВНЫЕ ИГРЫ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ
КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
НА ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ**

Степанов Тимур Олегович

Барнаш Анна Владимировна

доцент кафедры педагогики, психологии

Чаплыгина Марина Лазаревна

старший преподаватель кафедры педагогики, психологии

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный

педагогический институт» филиал в г. Ессентуки

Аннотация. В статье раскрыты теоретические аспекты и практические вопросы проблемы применения интерактивных игр как способа формирования коммуникативных умений у младших школьников на дистанционном обучении.

Ключевые слова: дети младшего школьного возраста, коммуникативные умения, интерактивные игры, особенности применения интерактивных игр.

**INTERACTIVE GAMES AS A METHOD FOR FORMING
COMMUNICATIVE ABILITIES AT YOUNGER SCHOOLBOYS
AT REMOTE LEARNING**

Stepanov Timur Olegovich

Student

Barnash Anna Vladimirovna

Associate Professor, Department of Pedagogy, Psychology

Chaplygina Marina Lazarevna

Senior Lecturer, Department of Pedagogy, Psychology

GBOU VO "Stavropol State

Pedagogical Institute "branch in the city of Essentuki

Abstract. The article describes the theoretical aspects and practical issues of the problem of using interactive games as a way of forming communicative skills in elementary students in distance learning.

Keywords: children of primary school age, communication skills, interactive games, features of the use of interactive games.

Мы часто слышим фразу: «Никто не может научить чему-либо, достаточно создать условия, в которых он хотел бы учиться» [1, с. 149], что побудило нас заняться проблемой универсальных учебных действий, в частности умений коммуникативного блока. Действительно, именно условия и инновации должны

помочь детям легко преодолеть это трудное жизненное пространство – школу. Современный учитель, понимая проблему адаптации и дальнейшего воспитания детей в школе, старается создать все условия для поддержания интереса к учению.

В условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (далее – ФГОС НОО) основное внимание исследователей обращено к проблеме формирования универсальных учебных действий школьников и роли интерактивных игр в процессе формирования универсальных учебных действий у младших школьников.

Использование интерактивных игр в современном учебном процессе помогает активизировать деятельность ребенка, развивает познавательную деятельность, наблюдение, внимание, память, мышление, поддерживает интерес, развивает творческое обучение и так далее.

Современный урок – многогранное понимание. Это логика изложения, и разнообразие дидактического материала, и организация работы ученика и учителя, а также постоянный поиск форм и методов обучения, и техническое оснащение урока [2, с. 64].

Теперь, приоритетной целью образования становится овладение учениками универсальных учебных действий формированием таких качеств, как личность, как конкурентоспособность, способность к самообразованию, способность использовать свои знания и навыки в новых, постоянном изменении условий, способностей к различным способам коммуникации. Однако есть еще одна очень интересная форма обучения – интерактивная. Для младших школьников наиболее интересной и продуктивной является интерактивная игровая активность [3, с. 104].

Интерактивные игры обладают образовательным потенциалом, создают условия для того, чтобы дети проявили образовательную инициативу, и могут быть включены в любой предмет школьной программы. Особенности и внедрение интерактивных игр, так что учебные материалы ориентированы на мобильное восприятие маленьких «сладостей». Дети постоянно находятся в атмосфере учебного диалога, взаимодействия с образовательной средой, учебной среды, которая служит областью взаимного опыта, обеспечивающего взаимопонимание, взаимодействие, взаимодействие. Исследования показывают, что 70-85% слов, произнесенных на уроке, происходят от учителя. Объясняет, спрашивает, приводит, исправляет [3, с. 104]. Но учительская деятельность часто сопровождается пассивностью ученика на уроке. При использовании форм интерактивного обучения роль учителя качественно меняется – не переводчик знаний, а организатор, руководитель и участник образовательного процесса, когда практически все учащиеся вовлечены в учебный процесс. Кроме того, в общей игре дети общаются друг с другом. Каждый вносит свой индивидуальный вклад, происходит обмен знаниями, идеями и методами действий. Это происходит в атмосфере доброй воли и взаимной поддержки, которая позволяет ученикам не только приобретать новые знания, но и

развивать коммуникативные навыки: способность выслушивать мнения других, взвешивать мнения и оценивать [3, с. 114].

Внедрение интерактивной игры на практике позволяет более эффективно использовать современные образовательные возможности, которые направлены на создание комфортных условий для успешного развития и воспитания детей, а дети должны иметь возможность легко обучаться. Ценность интерактивной формы обучения заключается в том, чтобы обеспечить достижение ряда наиболее важных образовательных целей: стимулирование мотивации и интереса к области изучения предметов и общего образовательного плана; повышение уровня активности и самостоятельности обучающихся; развитие навыков анализа, критического мышления, взаимодействия (сотрудничество, эмпатия) и социальных ценностей; саморазвитие и развитие благодаря интенсификации умственной деятельности и общению с учителем и другими участниками образовательного процесса [4, с. 89].

Кроме того, интерактивная игра является одним из эффективных способов развития множества возможностей для детского организма, создает благоприятную атмосферу образовательной деятельности, способствует развитию интереса к науке, обогащает эмоциональную активность, а использование мультимедийных технологий в интерактивной игре помогает совершенствовать традиционные методы обучения, способствуя достижению конкретной цели и задач конкретной учебной либо внеучебной деятельности. У учителя больше возможностей для индивидуальной работы с учениками. Это особенно важно для детей, которые не имеют длительного уровня внимания и памяти [5, с. 112].

Игра не полностью заменяет традиционные формы и методы обучения, она рационально дополняет их, делая ее более эффективной для достижения целей конкретного урока и всего учебного процесса. В то же время игра вызывает интерес обучающихся к учебным занятиям, стимулирует повышение познавательной активности, что позволяет ученикам учиться и получать больше информации, а также способствует приобретению естественных навыков принятия решений в различных ситуациях. Игра улучшает отношения между ее участниками и учителями, потому что взаимодействие в игре обеспечивает неформальное общение и позволяет вам раскрыть ваши личные качества, лучшие стороны. Повышает самооценку участников игры, потому что благодаря словам у них есть возможность перейти к конкретному делу и проверить свои навыки. Игра меняет подход участников к окружающей действительности, устраняет страх перед неизвестным [6, с. 89].

Каждый урок с использованием интерактивной игры вызывает у детей эмоциональный рост, а неудачный ход игры из-за недостатка знаний побуждает некоторых из них обращаться за помощью к учителю или приобретать знания в игре. С другой стороны, этот метод обучения также очень привлекателен для учителей: он помогает им лучше оценивать навыки и знания детей, понимать их, побуждает их искать новые, нетрадиционные формы и методы обучения. Это большая область проявления творческих способностей для многих:

учителя, все, кто хочет и знает, как работать, могут понять потребности сегодняшних детей, их потребности и интересы, которые их любят и потворствуют им. Способность организовать урок, создать условия для удобства и заинтересованности всех обучающихся, позволяет учителю воспользоваться дополнительными возможностями для развития навыков каждого ребенка [7, с. 148].

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что в последние годы ученые все больше внимания уделяют разработке сущности феномена «интерактивная игра» и выявлению его основных признаков и типов.

Исследование нашей проблемы проводилось нами на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 10 г. Ессентуки.

В исследовании приняли участие 32 обучающихся. Работа проходила в три этапа: констатирующий, формирующий, контрольный.

В силу созданных условий и имеющегося плана работы образовательной организации мы остановились на исследовании условий эффективности интерактивных игр как способа формирования универсальных учебных действий младших школьников – коммуникативного блока.

На первом этапе определялся исходный уровень сформированности универсальных учебных действий младших школьников коммуникативного блока.

На втором этапе были предложены интерактивные игры в экспериментальном классе, основной целью которых было развитие универсальных учебных действий младших школьников коммуникативного блока.

На третьем этапе было проведено повторное исследование сформированности универсальных учебных действий младших школьников коммуникативного блока, а так же обработка результатов, и сделаны выводы о возможности применения интерактивной игры как способа формирования универсальных учебных действий младших школьников.

Чтобы развивать коммуникативные умения для начала нужно выявить уровень общительности младших школьников [2, с. 73] см. Приложение 1,2. Первоначальное исследование было – выявление самооценки учащимися уровня сформированности коммуникативных умений. Для этого мы использовали вводный тест «Самооценка коммуникативного развития».

В силу сложившихся обстоятельств окружающей реальности нам пришлось подобрать интерактивные игры, которые мы смогли бы применить в условиях дистанционного обучения.

Дидактическая игра «Закончи предложение»

Цель. Воспитывать уверенности в себе, в своих силах.

Ход игры. Ребёнок должен закончить каждую из предложенных вами фраз: «Я умею...», «Я хочу...», «Я смогу...», «Я добьюсь...». На экране монитора педагога нами были отображены указанные фразы, а дети в чате продолжали фразы.

Интерактивная игра – «Вежливые слова»

Цель. Развитие уважения в общении, привычка пользоваться вежливыми словами.

Ход игры. Игра проводилась в интерактивном пространстве. Дети в чате, сидя за своими электронными устройствами, печатали друг другу вежливые слова. Называли только слова приветствия (здравствуйте, добрый день, мы рады вас видеть, рады встречи с вами); благодарности (спасибо, благодарю, пожалуйста, будьте любезны); извинения (извините, простите, жаль, сожалею); прощания (до свидания, до встречи, спокойной ночи).

Игра-драматизация «Подарок на всех»

Цель. Развить умение дружить, делать правильный выбор, сотрудничать со сверстниками, чувства коллектива.

Ход игры. Мы детям печатали на экране монитора задание: «Если бы ты был волшебником и мог творить чудеса, то что бы ты подарил сейчас всем нам вместе?» или «Если бы у тебя был Цветик-Семицветик, какое бы желание ты загадал?». Каждый ребёнок загадывает одно желание, напечатав на своем электронном устройстве выбранный цвет лепестка в чате. Лети, лети лепесток, через запад на восток, Через север, через юг, возвращайся, сделав круг, лишь коснёшься ты земли, быть, по-моему, вели. Вели, чтобы...

В конце мы проводили конкурс на самое лучшее желание для всех.

В результате проведенного нами исследования условий эффективности формирования универсальных учебных действий младших школьников была выявлена динамика изменения уровня универсальных учебных действий коммуникативного блока, что говорит об эффективности созданных нами условий применения интерактивных игр для формирования универсальных учебных действий младших школьников.

Повторное исследование уровней универсальных учебных действий коммуникативного блока младших школьников выявило следующие результаты, которые представлены на рисунке 1.

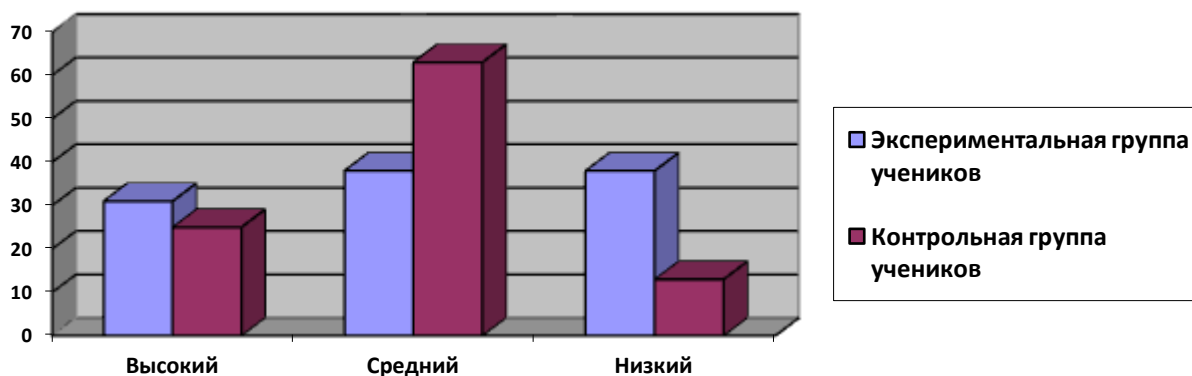


Рис. 1. Конечные результаты экспериментальной и контрольной групп учеников

Таким образом, в экспериментальной группе учеников высокий уровень повысился на 8 %, средний уровень – на 4 % и низкий уровень уменьшился на 11%. Полученные результаты позволяют говорить о положительной динамике развития уровня универсальных учебных действий коммуникативного блока при реализации интерактивных игр на дистанционном обучении.

Список литературы

1. Блинов В. И. Профессиональная педагогика в 2-х частях. Часть 2. М.: Юрайт, 2019. 354 с.
2. Булыгина, Л.Н. О формировании коммуникативной компетенции школьников/ Л.Н. Булыгина/ Вопросы психологии. – 2010. – № 2. – С.149.
3. Михайлова, И.М. Формирование коммуникативных умений младших школьников с использованием наглядности [Текст] / И.М. Михайлова – М.: Псков. ПГПУ, 2005. – 188 с.
4. Мищенкова, Л.В. 50 развивающих занятий с младшими школьниками / Л.В. Мищенкова. – М.: Феникс, 2010. – 286 с.
5. Савенков А. И. Педагогика. Исследовательский подход в 2 ч. Часть 1. Учебник и практикум для академического бакалавриата. Учебник. М.: Юрайт, 2019. 232 с.
6. Смирнова Е. О., Рябкова И. А. Психология и педагогика игры. Учебное пособие для СПО. М.: Юрайт, 2019. 224 с.
7. Холл, Д. Игры для детей младших классов / Д. Холл. – М.: АСТ, 2010. – 573 с.

**РАБОТА НАД АККОМПАНИМЕНТОМ ДЛЯ СТУДЕНТОВ
ОРКЕСТРОВОГО ОТДЕЛЕНИЯ В КЛАССЕ ОБЩЕГО ФОРТЕПИАНО**

Костина Р.В.

преподаватель

Муниципальное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Волгоградская Консерватория (Институт)
имени П.А. Серебрякова»

Аннотация. Данная работа является методической разработкой вопросов обучения оркестрантов аккомпанементу в классе общего фортепиано. Автор формирует основные задачи, которые стоят перед педагогами в работе над аккомпанементом. Рекомендуются специальные упражнения для студентов, подчеркивает важность роли выразительных средств при игре ансамбля. Автор указывает наиболее распространенные недостатки в игре студентов. В целом методическая работа рекомендована к использованию в учебном процессе в качестве хорошего методического пособия.

**WORK ABOUT ACCOMPANIMENT FOR STUDENTS OF ORCHESTRA
DEPARTMENT IN THE GENERAL PIANO CLASS**

Kostina R.V.

Abstract. This work is a methodological development of the issues of teaching accompaniment to orchestra members in the General piano class. The author forms the main tasks that teachers face in working on accompaniment. We recommend special exercises for students, which emphasizes the importance of the role of expressive means in playing the ensemble. The author points out the most common shortcomings in the game of students. In General, the methodological work is recommended for use in the educational process as a good methodological guide.

Предмет «общее фортепиано» – является составной частью профессиональной подготовки учащихся. Основная цель курса – это развитие и углубление навыков фортепианной игры. Важнейшей его частью является работа над аккомпанементом, которая необходима для дальнейшей практической деятельности будущих специалистов в качестве артистов оркестра, руководителей самодеятельных музыкальных коллективов, преподавателей музыкальных школ. Для студентов-оркестрантов (духовиков, струнников), играющих на одноголосных инструментах, только уроки общего фортепиано дают возможность изучать произведение – как целостное художественное явление. Учащийся, исполняя произведение в классе по специальности, концентрирует свое внимание в основном на собственной

партии. При игре аккомпанемента студент соприкасается со всей партитурой музыкального произведения, во всей его сложности и многогранности. П. Бородин писал в воспоминаниях: «Я глубоко убежден, что ансамблевая музыка представляет собой одно из самых могущественных средств для развития музыкального вкуса и понимания» (3, с. 56).

Основными методическими задачами, которые возникают перед педагогами музыкальных училищ, в работе над аккомпанементом являются:

- приобретение навыков совместной игры (упражнения А. Подольской);
- воспитание у учащихся профессионального ансамблевого мышления (единство темпо-ритма при исполнении);
- общее понимание художественного содержания произведения и динамического развития.

Воспитание навыков совместной игры аккомпанемента, является одной из важнейших методических задач. В связи с этим существуют специальные упражнения, разработанные педагогом А. Подольской. Упражнения представлены на примере пьесы «Лебедь» К. Сен-Санса в переложении для скрипки и фортепиано. Первое упражнения заключается в нахождении опорных точек в фортепианной фактуре. Студент должен во время попадать на сильные доли такта, удерживая точный темп и четкий ритм. Во втором упражнении рекомендуется играть фортепианную строчку двумя руками, а голосом петь партию солиста. Это упражнение вырабатывает у ученика умение охватывать произведение целиком, всю партитуру. В третьем упражнении возникает более сложная задача, совместить партию солиста с аккомпанементом. Необходимо научиться играть партию солиста правой рукой, а левой аккомпанемент. Смысл упражнения состоит в том, чтобы студент мог слышать и исполнять обе партии. Когда учащийся овладел трехстрочной партитурой, можно переходить к последнему упражнению. Оно предусматривает быстрый гармонический анализ пассажей и соединение их в аккорд – гармоническую схему. Это упражнение развивает умение видеть вертикали, заранее охватывать глазами последующую музыкальную фразу, анализировать гармонию, – что является важным моментом в ансамбле. Такое исполнение всей партитуры произведения требует от ученика не только определенных навыков, но и волевых усилий для поддержки солиста.

После первоначального этапа освоения навыков совместной игры, следует терпеливое изучение «азбуки» ансамбля. Это тщательный анализ музыки произведения, его художественного содержания, анализ исполнительных навыков и приемов звукоизвлечения, штрихов и динамики. Технически грамотное ансамблевое исполнение, подразумевает синхронное звучание всех партий (единство темпа и ритма партнеров); уверенность в силе звучания партий (единство динамики), согласованность штрихов (единство фразировки).

А. Готлиб в книге «Основы ансамблевой техники» пишет: «Совместная игра отличается от сольной, прежде всего тем, что общий план и все детали интерпретации являются общим творческим замыслом. Изучение всех выразительных средств, используемых композитором для художественного

воплощения замысла – вот путь, по которому должен идти музыкант» (1, с. 127). После ознакомления с музыкальным содержанием произведения педагог должен сразу перейти к работе над темпом и ритмом, помочь студентам осмыслить динамику и штрихи. Часто эти задачи именуется «детальями». Но, это не детали, особенно в игре аккомпанементов. Это важнейшие компоненты исполнения, которым необходимо уделять большое внимание. Темп и ритм исполнения музыкального произведения, предназначенного для исполнения в ансамбле должен быть единым у каждого из партнеров. Единое чувство темпа и ритма достигается при органичности музыкального сопереживания и непрерывном музыкальном общении. Незначительные отклонения от ритма при совместной игре резко нарушают синхронность звучания. Ученик – пианист в таких случаях «уходит» от солиста, опережает или отстает от него. Музыкальная мысль становится разорванной, искажается гармоническая ткань. Согласованность в определении темпа еще не гарантирует общности чувства темпа учащимися. Все исполнители охотно признают, что *allegro* – быстрый, а *adagio* – медленный темп. Каждому студенту следует проиграть свою партию в выбранном темпе. Здесь необходимо учитывать технические возможности инструмента-солиста. Ярким примером выразительной темы в медленном темпе может служить пьеса К. Сен-Санса «Лебедь». Плавная размеренная мелодия скрипки звучит на фоне арпеджированного сопровождения фортепиано. Здесь определение темп зависит от вступления фортепианной партии, которое устанавливает общий эталон движения музыки. Формула «общего движения» имеет для аккомпанемента большое значение, так как подчиняет частное движение целому и значительно способствует созданию у партнеров единого темпа-ритма.

Формула общего движения может определяться по ритмическому рисунку солирующей мелодии. Например, в пьесе К. Сен-Санса «Лебедь» – это четверти и восьмые, в то время как в основе аккомпанемента ровные шестнадцатые. Следовательно, движение определяется по четвертным длительностям. Исполнители должны стремиться к совпадению опорных долей, но без особых вспомогательных акцентов. В этом произведении возможны и небольшие ускорения движения музыкальной фразы у солиста. Это связано с развитием мелодии у скрипки, которая должно органично сливаться с аккомпанементом. Эти агогические изменения следует распределить так, чтобы у слушателя осталось впечатление естественности такого темпового развития. Достигнуть такого ансамблевого единства с солистом возможно только тогда, когда ученик воспринимает всю партитуру исполняемого произведения как единое целое.

Аккомпанемент требует от учеников уверенного и безупречного ритма. Ритм должен обладать особым качеством, – быть коллективным. У каждого музыканта свое ощущение ритма. Для создания гармоничного ансамбля, каждый из партнеров должен проиграть свою партию со счетом, высказать свои пожелания, обоснованные музыкальным содержанием произведения. Далее, педагог проводит тщательную работу по устранению индивидуальных ритмических недостатков. Наиболее распространенными из них являются:

1. искажение ритмического рисунка (например, нечеткое исполнение пунктира);

2. неверное исполнение триолей, квинтолей, и других нечетных делений длительностей;

3. ученик выбивается из ритма, в условиях полиритмии или переменного размера, изменений тема.

Без кропотливой методической работы педагога над устранением этих недостатков, исполнение аккомпанемента становится невозможным.

Динамика является одним из самых действенных выразительных средств в музыке. Умелое использование динамики помогает раскрыть общий характер произведения, его содержание. Прекрасный учебный материал в этом смысле, представляет собой «Серенада» Ф. Шуберта для валторны и фортепиано. Наиболее распространенным ученическим недостатком при исполнении этого произведения является динамическое однообразие. Для построения динамического плана произведения важно грамотно распределить кульминации в мелодии солиста, в зависимости, от которой выстраивается партия фортепиано. В результате естественного нефорсированного forte двух исполнителей и возникает нюанс – forte ансамбля. Ю. Шендерович указывал: «Главное затруднение состоит не столько в том, чтобы выполнить все музыкальные обозначения, сколько в том, чтобы выполнить их в определенной мере пропорции и в определенном характере» (3, с. 198).

Для наилучшего овладения учащимися навыками аккомпанемента очень важен правильный подбор репертуара. Выбор произведений зависит от индивидуальных способностей ученика и находится всецело в компетенции педагога. В целях расширения музыкального кругозора следует, по возможности, использовать произведения различных эпох и стилей. В связи с этим целесообразно не все произведения выносить на академические концерты, а некоторую часть из них проходить в порядке ознакомления в классе. Опыт практической работы свидетельствует о чрезвычайной пользе изучения с учениками одного и того же произведения по очереди. Сначала один из них – солист, а другой аккомпаниатор, а затем они меняются между собой ролями. Такое соревнование дает плодотворные результаты, являясь существенным стимулом в занятиях.

В основном, уровень владения фортепиано у студентов оркестровых отделений ниже, чем их общее музыкальное развитие. Поэтому, следует выбирать произведения не очень сложные в техническом отношении, но более глубокие по внутреннему содержанию. Можно предложить студенту медленные пьесы или вторые части сонат.

Совместная игра помогает ученикам преодолеть многие профессионально-исполнительские недостатки: умение выдерживать единый темп, более объемно и многопланово мыслить и исполнять музыкальное произведение. Работа над аккомпанементом одна из важнейших задач в деле комплексного воспитания профессионального музыканта. В процессе данной работы педагог-пианист

имеет возможность повлиять на развитие личности студента, его интеллекта и творческого мышления.

Список литературы

1. Готлиб. А. Основы ансамблевой техники – М., 1971.
2. Подольская А. Развитие навыков чтения с листа – М., 1987.
3. Шендерович Ю. Искусство аккомпанемента М., 1985.

Примерный репертуар аккомпанементов:

Хрестоматия для валторны 5 класс ДМШ I часть – М. 1976.

- Р. Шуман Охотничья песня
- Г. Свиридов Веселый марш
- Э. Григ Песня Сольвейг
- Ф. Шуберт Серенада
- Ф. Шуберт Баркарола
- С. Прокофьев Гавот

Хрестоматия для скрипки и фортепиано 1-2 класс ДМШ – М., 1996.

- Ф. Шуберт Вальс
- Н. Лысенко Колыбельная
- Д. Шостакович Хороший день

Хрестоматия для скрипки 4-5 класс ДМШ – М., 1987.

- Р. Глиэр Ария
- П. Чайковский Мазурка
- Д. Перголези Сицилиана
- Л. Бетховен Багатель

Н. Платонов Школа игры на флейте – М., 1983.

- Р. Шуман Смелый наездник
- И. Бах Бурре из английской сюиты № 1
- М. Мусоргский Слеза
- М. Крейн Мелодия.

Детские пьесы и песни для блокфлейты и фортепиано вып. 2 – М., 1990.

- В. Моцарт майская ночь
- П. Чайковский Шарманщик поет
- В. Калинин Тень-тень
- Д. Шостакович Шарманщик

СИСТЕМА ТВОРЧЕСКИХ ДОМАШНИХ ЗАДАНИЙ ПО ХИМИИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ОСОЗНАННОСТИ ЗНАНИЙ

Галкина Татьяна Вадимовна
МПГУ, ГБОУ школа №654 им. А.Д. Фридмана

Аннотация. Одна из важнейших целей обучения в настоящее время – переориентация от «формирования» среднего ученика, и переход к равноценно эффективному развитию всех учеников. Здесь становится актуальным развитие не только и не столько определенных знаний и навыков, сколько привитие ученикам умения получать эти знания из окружающей действительности и эффективное их применение их на практике. В связи с этим повышение осознанности знаний учеников становится актуальным вопросом в области педагогики.

Ключевые слова: педагогика, осознанность знаний, творческие домашние задания, этапы формирования знания, учебный материал, учитель, восприятие знаний.

SYSTEM OF CREATIVE CHEMISTRY HOMEWORK AS A MEANS TO IMPROVE KNOWLEDGE AWARENESS

Galkina Tatyana Vadimovna

Abstract. One of the most important goals of education at present is to reorient from the «formation» of the average pupil and to move to the equally effective development of all pupils. It is not only the development of certain knowledge and skills that is becoming relevant here, but also the imparting to pupils of the ability to obtain this knowledge from the surrounding reality and its effective application in practice. In this regard, raising awareness of students' knowledge is becoming an important issue in the field of pedagogy.

Keywords: pedagogy, the awareness of knowledge, creative homework, stages of knowledge formation, teaching material, the teacher, perception of the knowledge.

В работах по педагогике специалистами высказывается мнение, что одним из условий становления знаний осознанными является развитие творческого аспекта мышления учеников¹. К таковым условиям относятся:

- осознание типа различных связей между знаниями,
- различение существенных и несущественных признаков,
- понимание путей проявления связей между элементами знания,
- осознание доказательности полученных знаний,

¹ Клейносов Д.П. и Минченков Е.Е. Осознанность – важная характеристика формируемого знания (на примере преподавания химии) // Вестник МГОУ. Серия: Педагогика. – №4. – 2016. – с.30-36

- понимание методов получения знаний,
- осознание сфер и методов применения на практике,
- понимание базовых приемов.

Также отмечается, что осознанность знаний у учеников раскрывается в их способностях применить полученные и усвоенные знания на практике, причем в нестандартных ситуациях, а также умение подходить к задачам творчески. Авторами отмечается необходимость в постоянном, систематическом решении заданий творческого формата учениками, поскольку только в случае выполнения этого условия знания учеников приобретают свойство осознанности.

В педагогической практике принято считать, что необходимым условием для решения творческих задач должно стать наличие у ученика серьезных, осознанных знаний. При этом сама роль задач творческого типа по химии для повышения уровня и качества знаний учеников, в частности такой категории знания, как его осознанность, считается недостаточно изученной.

Таким образом, наблюдается следующая **проблема** – появляется противоречие между возможностью творческих задач в увеличении осознанности знаний учеников, которое отмечается специалистами в области педагогики, и недостаточной практической разработанностью теоретических основ методологии обучения школьников химии, которые отображали бы возможное применение и реализацию на практике.

Таким образом, можно сформулировать **гипотезу** данного исследования, что при условии развития у ученика способности к пониманию и переработке полученных знаний и при выполнении творческих домашних заданий по химии, произойдет повышение осознанности их знаний.

Цель работы: создать систему творческих домашних заданий по химии для повышения осознанности химических знаний у обучающихся.

Объект исследования: повышение осознанности знаний по химии.

Предмет исследования: творческие домашние задания по химии.

Домашняя учебная работа – важная составная часть образовательного процесса, выступающая одной из организационных форм обучения.

Домашняя учебная работа учеников – самостоятельное выполнение заданий, данных учителем с целью повторения и более глубокого закрепления изучаемого материала и его применения на практике, совершенствованию учебных умений и навыков. Она принципиально отличается от классной работы тем, что протекает без непосредственного контроля учителя, но с его указаниями и инструкциями.

Домашняя работа основывается на самостоятельности, сознательности, активности и инициативности школьника; способствует получению более глубоких и обширных предметных знаний; способствует развитию памяти, мышления, активности, наблюдательности, логики. Домашнее задание необходимо, но, чтобы оно не превратилось в наказание для ученика, следует по возможности предлагать его в интересной для школьника форме. Творческое

домашнее задание – это как раз один из путей воспитания познавательного интереса и развития творческих способностей, а значит продуктивного обучения.

Несомненно, современной российской школе необходима реорганизация системы обучения учеников химии. Нужно определить новые приоритеты в направлении обучения, несмотря на то, что тот факт, что химия остается наукой экспериментальной и ею нельзя овладеть без практических работ, остается постоянным и актуальным.

Проблема заключается в том, что задания, которые разрабатываются и разрабатывались в педагогической практике как раньше, так и в настоящее время, рассчитаны на ныне не актуальные цели обучения и программы, на другое количество учебных часов, выделяемое на химию, на другую материальную базу школы и т.д. Данный проблемный вопрос возможно разрешить следующим образом: обязательно использовать в процессе обучения химии кроме традиционных видов также и систему творческих домашних заданий.

Система творческих домашних заданий решит большое количество задач, а именно:

- стимулирование познавательного интереса учеников; повышение мотивации к обучению;
- воспитание самостоятельности учащихся в учебно-познавательной деятельности и ответственного отношения за выполняемую работу;
- развитие самоконтроля при выполнении задания;
- выявление и развитие творческих способностей детей;
- получение более глубоких и широких знаний по предмету;
- формирование исследовательских умений (выявление проблемы, сопоставление, формулирование гипотезы...);
- всестороннее развитие личности.

Для того чтобы усилия преподавателя возымели эффект, необходимо организовать такие условия, в которых будет максимальная педагогическая эффективность. Понятно, что формирование таких условий при внедрении в процесс обучения учеников химии домашних творческих заданий непосредственно связано с вопросом развития соответствующей мотивации.

Обращение педагогики к вопросам формирования положительной мотивации обучающихся определяется также и некоторыми противоречиями, которые свойственны современному процессу обучения школьников такой науке как химия:

- противоречие между имеющимся педагогически и теоретически обусловленным вопросом формирования мотивации учеников и низким уровнем практической разработанности методических основ ее реализации в предметных дисциплинах, в том числе и в химии;
- между общим (массовым) характером работы в классе и индивидуальным способом усвоения знаний;

- между необходимостью формирования самостоятельности обучения и творческой инициативы с целью адаптации к жизненным ситуациям и невозможностью ее удовлетворения в связи с сокращением времени, отведенного на изучение химии.

Специалистами (С.Г. Шаповаленко, И.Н. Борисов, Д.М. Кирюшкин, В.С. Полосин) в педагогике определяются следующие условия, которые необходимы для формирования осознанных знаний:

- повышения уровня педагогических навыков;
- повышение эффективности сущности образования в целом и, в частности, отдельных программ, учебных пособий, методических материалов;
- увеличение доли практической направленности обучения;
- повышение эффективности методологических практик обучения учеников, увеличение времени для самостоятельной деятельности учеников.

При этом в дидактических материалах творческая деятельность рассматривается как одно из многих условий создания у ученика осознанных знаний, а в методической литературе приводятся доказательства того, что осознанность – только лишь предпосылка для развития творческого мышления у учеников.

По мнению многих специалистов, наиболее благоприятные условия для творческой деятельности формируются благодаря исследовательскому методу, которому присущ максимальный уровень самостоятельности учеников в нахождении и решении проблемных вопросов (Р.Г. Иванова, А.Г. Иодко). При этом отмечается тот факт, что для решения творческого проблемного вопроса, ученики уже должны владеть осознанными знаниями.

С учетом анализа определённой психологической литературы можно сделать вывод о том, что в процессах создания осознанных знаний и становления творческого мышления учащихся есть общий механизм.

Некоторые психологи в качестве основного механизма, обуславливающего нахождение нестандартного решения творческой задачи, отмечают рефлексю – способность понимать и переосмысливать содержание своей деятельности и работать с полученной информацией.

Определённое творческое задание является причиной развития рефлексивных способностей, в процессе решения которого у учащихся возникает сильный внутренний конфликт, в ходе которого происходит осмысление и переосмысление своих действий. Разрешение учеником этого конфликта и приводит в конце концов к творческому решению.

Является ли задача творческой или нет – решает ученик, потому как в данном вопросе мнения могут расходиться. Психологи же (Семенов И.Н., Степанов С.Ю.) говорят о следующих признаках творческого задания:

- латентность – противоречие условия задачи и накопленного опыта решения задач, имеющегося у ученика (многоплановость условия);
- многопредметность содержания задачи.

- неопределенность восприятия условия (неоднозначность требований условия);

- многовариантность и многоуровневость решения;

Педагогические требования к творческим задачам:

1. доступность содержания,

2. содержание связано с общим учебным курсом химии,

3. творческое сотрудничество

Есть и некоторые системы в реализации этой системы. Вот несколько из них.

Проблема 1: творческие домашние задания можно давать только тогда, когда у школьников уже есть достаточные знания и умения по предмету, творческое мышление, опыт творческой деятельности. Другими словами, неподготовленным к творческой деятельности учащимся бесполезно предлагать творческие домашние задания.

Решение проблемы: держать тесную преемственную связь с младшим звеном школы и вместе с учителями начальных классов и других предметов выработать стратегию применения творческих домашних заданий и уже с 1-го класса развивать творческое мышление.

Проблема 2: в классе, как правило, учащиеся с различным уровнем способностей, а именно:

- 1) способные, понимающие новый материал с первого объяснения, имеющие высокую мотивацию к учению, сформированные учебные навыки;

- 2) учащиеся с несформированными учебными навыками, замедленным мыслительно-психическим процессом. У них крайне низкая мотивация к учению;

- 3) учащиеся без особых способностей, но имеющие учебные навыки, удовлетворительно усваивающие учебный материал, желание и интерес к учебе у них непостоянный.

Проблема состоит в том, что все эти учащиеся находятся в одном классе, и всех их нужно научить.

Решение проблемы: предлагать дифференцированные задания, давая право и возможность выбирать тот уровень усвоения, который соответствует их потребностям, интересам, способностям. Именно такой подход способствует психологическому комфорту ученика в классе, формирует у него чувство уважения к себе и к окружающим, рождает интерес к предмету, повышает мотивацию к учению, способствует оптимизации психологической и физической нагрузки учеников.

Проблема 3: подготовка творческих домашних заданий занимает у ученика много времени.

Решение проблемы: давать на выполнение не меньше недели (а при необходимости и больше), чтобы ученик смог распределить свое время, избежать перегрузки. Также эффективной будет проектная деятельность, когда каждый учащийся работает над своей частью проекта в течение какого-то времени, а затем все оформляется в конечный продукт деятельности (Давыдов В.Н.).

Проблема 4: проверка творческого домашнего задания требует и от учителя много времени. Не всегда это можно сделать на уроке. А игнорировать проверку домашнего задания нельзя, иначе у школьников возникнут сомнения: обязательно ли его выполнять, раз оно не проверяется.

Решение проблемы:

1. Предлагать учащимся выполнять домашнее задание с использованием ИКТ. Тогда учитель сможет после уроков проверить задание, которое школьники скинули с флешкарты на компьютер. Наиболее удачные работы можно будет потом вынести для эмоциональной оценки на суд всего класса.

2. В начале года составить план-график проведения творческих домашних заданий со списком тем и времени сдачи заданий, разместить его на стенде в кабинете. Данный план может, конечно, корректироваться в течение года.

3. Использовать внеурочную деятельность с презентацией своих работ (выставки, литературный клуб...), принимать участие в конкурсах различных уровней.

На проблему домашнего задания у педагогов есть как минимум две точки зрения. Одни считают, что домашнее задание вообще стоит отменить, потому что именно в процессе урока учитель должен достигать всех целей обучения. Другая группа преподавателей считает, что самостоятельная работа дома призвана помогать ученикам закреплять весь учебный материал, сформировывать умения самостоятельно получать знания и развивать познавательный интерес.

Таким образом, увеличение уровня осознанности знаний и процесс решения творческой задачи имеют общий механизм, которым является рефлексия. Соответственно, если при решении творческих задач формируются и развиваются рефлексивные способности учащихся, то они могут служить средством повышения осознанности их знаний.

Домашняя творческая работа имеет функции как контроля, так и воспитания для ученика. Работая дома, ученики не только закрепляют полученные на уроке знания, совершенствуют умения и навыки, но и приобретают навыки самостоятельной работы, воспитывают в себе организованность, трудолюбие, ответственность за выполняемое дело. Нельзя забывать о том, творческий труд возможен при наличии высокого уровня инициативности.

Помимо этого, творческая домашняя работа должна способствовать объединению школьного обучения и самообразования. На самом деле, овладение общими учебными умениями и навыками, развитие интереса к самостоятельной учебной работе, формирование опыта творческой деятельности – всё это в равной мере является условиями формирования потребности в самообразовании. На сегодняшний день, готовность к самообразованию – это важнейшее качество выпускника школы; оно проявляется и формируется в любом школьном возрасте. Разнообразие функций домашней творческой учебной работы, важность ее роли обуславливают ее необходимость как обязательной части единого учебно-воспитательного процесса в школе и повышения осознанности получаемых в школе знаний.

Список литературы

1. Клейносов Д.П. и Минченков Е.Е. Осознанность – важная характеристика формируемого знания (на примере преподавания химии) // Вестник МГОУ. Серия: Педагогика. – №4. – 2016. – с.30-36
2. Воронина Е.А. Формирование осознанного отношения к учебной деятельности как путь к саморегулируемому обучению // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2016. – с. 104-112
3. Лернер И.Я. Качества знаний учащихся. Какими они должны быть? М., 1978. 48 с.
4. Романова О.В. — Химические знания в системе современного школьного образования // Современное образование. – 2018. – № 3. – С. 61 – 70.
5. Давыдов В.Н. – Теория и методика интегративно-проектного подхода в процессе внеурочной работы по химии // Диссертация. – 2002., г.Санкт-Петербург.

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Измалкова Анна Игоревна

Омский государственный педагогический университет

Аннотация. В данной статье рассматривается дидактическая игра как средство развития учебной мотивации у детей младшего школьного возраста.

Дидактическая игра содержит цель, средства, процесс и результат игры, она создается специально для обучения и воспитания детей.

Получая знания через игру ребенку все больше и больше хочется участвовать в образовательном процессе, у него повышается интерес к знаниям и вместе с тем мотивация учения.

Также в статье выделено несколько типов дидактических игр, которые сгруппированы по виду деятельности.

Ключевые слова: дидактическая игра, игра, учебная мотивация, игры – путешествия, игры – поручения, игры – предположения, игры – загадки, игры – беседы.

DIDACTIC GAME AS A MEANS OF DEVELOPING EDUCATIONAL MOTIVATION IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Izmalkova Anna Igorevna

2nd year master's student "Primary education"

Abstract. This article discusses the didactic game as a means of developing educational motivation in children of primary school age.

The didactic game contains the goal, means, process and result of the game, it is created specifically for the education and upbringing of children.

Getting knowledge through the game, the child wants to participate in the educational process more and more, he increases his interest in knowledge and at the same time motivation for learning.

The article also highlights several types of didactic games, which are grouped by type of activity.

Keywords: didactic game, game, educational motivation, games – travel, games – errands, games – assumptions, games – riddles, games – conversations.

Игра – многогранное явление, являясь феноменом культуры она учит и развивает детей, дает возможность отдохнуть. Детство без игры невозможно, она является основным видом деятельности ребенка, через нее он знакомится с явлениями окружающего мира, правилами и нормами, принятыми в социуме, усваивает навыки поведения в обществе.

Первым произвел попытку систематизировать игры К. Гросс, с его точки зрения смысл игры – стать для ребенка школьной жизни [2, с. 25].

В словаре С.И. Ожегова, игра представлена как «вид деятельности в условиях ситуации, направленной на воспроизведение и усвоение общественного опыта, в котором создается и совершенствуется самоуправление поведением» [4, с. 102].

Ф.Н. Блехер выделяет следующие функции игры:

- развлекательная (побудить интерес. Развлечь, вдохновить, доставить удовольствие);
- коммуникативная (усвоение поведенческих норм);
- самореализация (дает возможность самоопределения);
- терапевтическая (преодоление возникших трудностей);
- диагностическая (определения отклонений от норм поведения);
- коррекционная (внесение в структуру личности положительных изменений);
- социализация (включение в систему общественных отношений) [8, с. 10].

Дидактические игры отличаются следующими характерными особенностями: познавательное содержание объединяется с игровой формой; определены дидактические задачи; присутствуют игровые правила и игровые действия.

С одной стороны, в дидактической игре дети поставлены в определенную, заранее заданную ситуацию, с другой стороны остаются в традиционном учебном процессе, применяют уже знакомые общеобразовательные умения. В игровой ситуации происходит комбинирование заданий, и фантазия детей объединяется с реальностью. Такое объединение эмоционально окрашенной учебной информации создает условия для развития творческих способностей личности, стимулирует умственную активность, развивает учебную мотивацию [5, с. 64].

О.В. Букичева выделяет функции дидактической игры:

- активизация мыслительной деятельности, игра способствует проявлению интереса к учебному материалу, развивает мотивацию учения;
- происходит развитие познавательных процессов, закрепляются знания, умения, навыки;
- формирование произвольной памяти, внимания, мышления, развитие смекалки, находчивости, сообразительности;
- происходит стимуляция волевых усилий: организованности, выдержки, умения соблюдать правила игры и подчинять свои интересы интересам коллектива [10, с. 19].

Для правильного проведения дидактической игры требуется четкая ее организация: необходима четкая формулировка цели игры, подбор дидактического материала, планирование времени, уточнение количество игроков, подведение итогов. Правильно организованная дидактическая игра обогащает процесс мышления школьников яркими эмоциями, тренирует волевые качества, развивает саморегуляции [11, с. 3].

Классификацию дидактических игр дают множество авторов, однако они не пришли к единому мнению. Чаще всего классификация происходит по степени активности школьников, по учебному содержанию, по игровым правилам и действиям, по отсутствию или наличию игрового материала [1, с. 43].

Е.А. Дементьева различает два типа игр: игры скрытыми правилами и игры с открытыми правилами. К первому типу относят музыкальные игры, аттракционы, игры-забавы, развивающие интеллектуальные игры, дидактические и познавательные игры. Ко второму типу относят сюжетно-ролевые игры, с неявными правилами.

Дидактические игры различаются по познавательной деятельности детей, игровым правилам, обучающему содержанию, взаимоотношениями и организации детей. Несмотря на то, что существует более 600 видов дидактических игр, четкой классификации не дает ни один автор [3, с. 8].

Условно можно выделить несколько типов дидактических игр, сгруппированных по виду деятельности учащихся.

- игры – путешествия;
- игры – поручения;
- игры – предположения;
- игры – загадки;
- игры – беседы (игры – диалоги) [6, с. 12].

Игры – путешествия имеют сходство со сказкой, ее развитием, чудесами. Такие игры отражают реальные события или факты, но раскрывается это через необычное, загадочное, наполнение интересным сюжетом. Целью игры путешествия является придать содержанию учебной деятельности сказочную необычность, усилить впечатления детей от получаемой информации [7, с. 89].

Игры путешествия помогают осмыслить игровые задачи, способствуют развитию внимания, наблюдательности, создают ситуацию достижения успеха за счет преодоления трудностей. Такие действия вызывают активный интерес у детей, им хочется участвовать в игровых действиях, овладеть правилами игры, узнать что-то новое, чему-то научиться [9, с. 35].

Игра путешествие является формой удовлетворения потребностей ребенка, активизация мыслительного процесса, чувств ребенка, действий.

В игре – путешествии используются многие способы раскрытия познавательного содержания в сочетании с игровой деятельностью: постановка задач, пояснение способов ее решения, иногда разработка маршрутов путешествия, поэтапное решение задач, радость от ее решения, содержательных отдых. В состав игры путешествия иногда входит песня, загадки, подарки и многое другое [2, с. 40].

Игры поручения в своей основе носят действия с предметами, игрушками, словесные поручения. Ставится игровая задача и игровые действия в них основаны на предложении что-то сделать: «Помоги Буратино расставить знаки препинания», «Проверь домашнее задание у Незнайки».

Игры – предположения. «Что было бы...?» или «Что бы я сделал...». «Кем бы хотел быть и почему?», «Кого бы выбрал в друзья?» и др. Иногда началом

такой игры может послужить картинка. Дидактическое содержание игры заключается в том, что перед детьми ставится задача и создается ситуация, требующая осмысления последующего действия. Игровая задача заложена в самом названии «Что было бы...?» или «Что бы я сделал...» [1, с. 13].

Дети высказывают свои предположения в соответствии с условиями игры или созданными обстоятельствами. Данный тип игр требует от детей установления причин, обстоятельств, умения соотносить знания с обстоятельствами.

Игры – загадки используются в основном для проверки знаний детей, а также обучения чему-то новому и интересному. Основным признаком загадки является замысловатое описание, которое нужно расшифровать (отгадать и доказать). Загадки оформляются в виде вопроса или заканчиваются им [10, с. 29].

Главной особенностью игр-загадок является логическая задача. Способы построения логических задач различны, но не все они активизируют умственную деятельность ребенка. Детям нравятся игры – загадки. Необходимость сравнивать, припоминать, думать, догадываться – доставляет радость умственного труда. Разгадывание загадок развивает способность к анализу, обобщению, формирует умение рассуждать, делать выводы, умозаключения.

Игры – беседы представляют собой общение педагога и детей друг с другом. Игровое общение сохраняется за счет того, что общение идет не от учителя, а от игрового персонажа, близкого и любимого детям, поэтому в такой беседе сохраняется игровое общение, что увеличивает желание детей повторить игру [8, с. 2].

Тема и сюжет игры имеют воспитательно-обучающее общение, происходит интерес к различным аспектам изучаемого объекта, отраженного в игре. Познавательное содержание игры не лежит «на поверхности»: его нужно найти, добыть – сделать открытие и в результате что-то узнать.

Ценность игры – беседы заключается в активизации эмоционально-мыслительных процессов, она воспитывает умения слушать, сосредотачивать внимания на содержании беседы, умение дополнять сказанное, высказывать собственные суждения. Немалое значение имеет умение участвовать в беседе, что характеризует уровень воспитанности. Основным средством игры – беседы является слово, словесный образ, вступительный рассказ о чем-то. Результатом игры является удовольствие, полученное детьми [5, с. 63].

Дидактические игры разнообразны и не ограничиваются перечисленными типами игр, однако учителями чаще всего используются именно эти дидактические игры в сочетании с подвижными и сюжетно-ролевыми.

Таким образом, лучшим средством развития учебной мотивации являются дидактические игры. Существуют следующие функции игры: развлекательная; коммуникативная; самореализация; терапевтическая; диагностическая; коррекционная; социализация. Ученые выделяют следующие виды дидактических игр: игры – путешествия; игры – поручения; игры – предположения; игры – загадки; игры – беседы (игры – диалоги) [4, с. 71].

Список литературы

1. Асеев, В. Г. Мотивация учебной деятельности и формирование личности / В. Г. Асеев. – М.: Просвещение, 2006. – 224 с.
2. Баданина, Л. П. Психология познавательных процессов: учебное средство воспитания / Л. В. Байбородова // Ярославский педагогический вестник – 2016 – № 5 – 26-29 с.
3. Бархаев, Б. П. Педагогическая психология / В. А. Бейзеров. – СПб.: Питер, 2013. – 114 с.
4. Блехер, Ф. Н. Дидактические игры и занимательные упражнения в первом классе / Ф. Н. Блехер. – 2-е изд., доп. И перераб. – М.: Просвещение, 2014. – 212 с.
5. Бондаренко, А. А. Дидактические игры на уроках обучения грамоте / А. А. Бондаренко // Начальная школа, 2014. – № 10. – С. 14-16
6. Букичева, О. В. Дидактические игры и дети / О. В. Букичева // Учитель, 2013 – № 1. – С. 62-64
7. Леонтьев, Д. А. Понятие мотива у А. Н. Леонтьева и проблема качества мотивации / Д. А. Леонтьев // Вестник московского университета – серия 14 – Психология, 2016 – №2 – С. 3-16.
8. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. – 4-е изд. / С. И. Ожегов, Н.Ю. Шведова – М.: Высшая школа, 2003. – 944 с.
9. Тарасова, И. А. Дидактические игры в начальной школе / И. А. Тарасова // Начальная школа. 2002. – № 10. – С. 27.
10. Чен, Н. В. Дидактическая игра – основа развития воображения и фантазии. / Н. В. Чен. / Методическая копилка. Все для учителя! Пилотный выпуск. – 2011. – С. 6-9.
11. Эльконин, Д. Б. Психология обучения младшего школьника / Д. Б. Эльконин. – М.: Знание, 2004. – 434 с.

ТЕОРИЯ РЕШЕНИЯ ИЗОБРЕТАТЕЛЬСКИХ ЗАДАЧ ПРИ ОБУЧЕНИИ ХИМИИ

Соловьёв Кирилл Александрович
МПГУ, ГБОУ «Школа № 1541», г. Москва

Аннотация. В статье рассматривается потенциал внедрения ТРИЗ-технологии в образовательный процесс. Предлагается использовать методы и приёмы ТРИЗ на уроках химии, отличающиеся развивающим потенциалом. Предложены приёмы ТРИЗ, направленные на формирование метапредметных универсальных учебных действий (УУД).

Ключевые слова: ТРИЗ, ТРИЗ-технология, химия, приёмы ТРИЗ, метапредметные УУД.

THEORY OF INVENTIVE PROBLEM SOLVING IN TEACHING CHEMISTRY

Solovev Kirill Alexandrovich

Abstract. The article considers the potential of TRIZ technology implementation in the educational process. It is proposed to use methods and techniques of TRIZ in chemistry lessons that differ in developing potential. TRIZ manners are offered, aimed at formation of metadisciplinary universal educational actions (UEA).

Keywords: TRIZ, TRIZ technology, chemistry, TRIZ manners, metadisciplinary UEA.

Создание условий для развития личности и творческой самореализации каждого гражданина России, воспитания поколения людей, способных эффективно работать и обучаться в течение жизни, является одним из ключевых направлений развития образования в государственном документе «Национальная доктрина образования в РФ до 2025 г.» [4].

Один из предметных результатов изучения предметной области «Естественнонаучные предметы» по дисциплине «Химия» является овладение способностью анализировать и объективно оценивать жизненные ситуации, связанные с химией, навыками безопасного обращения с веществами, используемыми в повседневной жизни; умением анализировать и планировать экологически безопасное поведение в целях сохранения здоровья и окружающей среды [5].

Учебная дисциплина «Химия» играет одну из важных ролей в развитии не только предметных знаний обучающихся, но и комплекса познавательных и метапредметных универсальных учебных действий (УУД). Стоит отметить, что с высоким развитием информационной сферы обучающихся и острой

нехваткой учебного времени, большинство учителей реализуют репродуктивные методы обучения, направленные на формирование умения выполнять задания по образцу. Данные методы игнорируют необходимость системного и целенаправленного формирования познавательных УУД по ключевым направлениям:

- 1) овладение смысловым чтением;
- 2) освоение логических действий и операций;
- 3) развитие исследовательских умений.

Формирование и развитие предложенных результатов может осуществляться с помощью внедрения в образовательный процесс комплекса методов, построенных на системе логических операций.

ТРИЗ-педагогика как самостоятельное педагогическое направление была основана в конце 80-х гг. XX века. Основы данного педагогического направления заложил Генрих Саулович Альтшуллер, который отметил тот факт, что созданная система не только помогает решать проблемные задачи, но и формирует человека как субъекта своей деятельности [1, с. 57].

Основной момент ТРИЗ-педагогике основывается на тренировке и развитии творческих способностей в области изобретательства. Поэтому, можно отметить, что существует специальный алгоритм решения задач инновационного и нестандартного характера, которые могут позволить максимально быстро по времени с минимальными затратами решить проблемы изобретательского и технического характера. Именно поэтому ТРИЗ-технология может стимулировать формирование творческой активности обучающихся.

По мнению Г.С. Альтшуллера, для формирования активной творческой позиции нужны 6 основных качеств:

- 1) наличие достойной цели – новой (или недостигнутой), значительной, общественно-полезной.
- 2) умение программировать достижение поставленной цели.
- 3) большая работоспособность по выполнению намеченных планов.
- 4) умение решать творческие задачи в выбранной области, владение техникой преодоления противоречий на пути к цели.
- 5) готовность «держать удар»: отстаивать свои идеи, выносить непризнание, непонимание.
- 6) результативность: на пути к конечной цели должны регулярно вырабатываться промежуточные результаты.

Формирование и развитие данных качеств – главная цель жизненной стратегии творческой личности (ЖСТЛ). Наиболее характерным методом построения ЖСТЛ для большинства исследований в ТРИЗ является анализ больших информационных массивов (с целью выявления общих закономерностей) [2].

Н.Н. Хоменко были выделены следующие принципы, лежащие в основе ТРИЗ:

- принцип объективности законов развития систем, решения должны соответствовать объективным законам;
- принцип противоречия, решения должны преодолевать противоречия;
- принцип конкретности, решения должны учитывать определенные особенности конкретной проблемной ситуации [6].

При анализе теоретических положений, представленных Л.П. Кривошенко, были сформулированы принципы построения урока с применением ТРИЗ-технологии:

- обучение строится на повышенном уровне сложности;
- учёт возрастных и индивидуальных особенностей школьников;
- связь теории и практики;
- установление субъект-субъектных отношений между учителем и обучающимися [3, с. 168].

При внедрении данной технологии на уроках химии стоит основываться не только на принципах, изложенных выше, но и на главном инструменте – алгоритме решения изобретательских задач:

1. Определить тип задачи.
2. Сформулировать к задаче противоречие.
3. Выявить ресурсы.
4. Применить принципы решения задачи.
5. Проанализировать решение.

Существуют приёмы ТРИЗ, которые направлены не только на достижение предметных результатов, но и на становление совокупности метапредметных универсальных учебных действий, создание творческой атмосферы, определяющей положительное эмоциональное отношение к изучаемому предмету.

Приём «Загадка». Обучающимся предлагается объяснить химический процесс, который упоминается в строках стихотворения А. Ахматовой:

«На ручномойнике моём
Позеленела медь.
Но так играет луч на нём,
Что весело глядеть».

Ответ. На ручномойнике появился налёт представляющий собой патину – более или менее прочную окрашенную плёнку, образующуюся на поверхности металла в результате его сложного взаимодействия с кислотами, солями и газами, содержащимися в атмосфере или в земной воде, именуемого коррозией.

Стоит отметить, что реализация данного приёма формирует у школьников инновационное мышление, они не только будут читать текст стихотворения осознанно, но и осуществлять анализ, выделять причинно-следственные связи.

Приём «Отсроченная отгадка». Данный приём направлен на активизацию мыслительной деятельности обучающихся, который построен на противоречии «я знаю» – «я не знаю, но хочу узнать».

Например, при изучении темы «Фенолы» урок можно начать с изучения отрывка художественного произведения: «Секунду дьячок ищет глазами икону и, не найдя таковой, крестится на бутылку с карболовым раствором, ...». После ряда проблемных вопросов у обучающихся появится цель на урок: понимать, что такое карболовый раствор и уметь охарактеризовать его.

Стоит отметить, что с помощью данного приёма ТРИЗ у обучающихся развиваются общенаучные и логические универсальные действия.

Приём «Да-нет». Данный приём реализуется посредством примера, описанным учителем с помощью текста, стихотворения или загадки. Обучающиеся должны проанализировать описание и задать вопросы учителю. Учитель может отвечать только «да» или «нет». На основе фактов, полученных от ответов на вопросы, школьники должны составить полное представление об объекте.

Например, при использовании на уроке химии микроскопа можно предложить обучающимся решить проблемную ситуацию с помощью данного приёма: «Жена немецкого сельского врача Роберта Коха Эмма преподнесла ему на день рождения подарок. Этот подарок определил его последующие научные успехи. А вскоре он стал лауреатом Нобелевской премии. Его именем названа бактерия — возбудитель туберкулеза. Что же подарила Коху его супруга?»

Ответ: микроскоп. С помощью микроскопа сельский врач открыл возбудителей холеры, бубонной чумы, сонной болезни и столбняка, чем спас жизни миллионам людей.

Приём «Слепой текст». Данный приём может быть направлен на проверку усвоенных знаний обучающихся, а также на формирование умения анализировать и устанавливать причинно-следственные связи.

Например, восстановить текст. «Смесь может быть приготовлена путём смешивания как минимум _____ веществ. Смеси могут быть разделены на отдельные _____ с помощью _____ методов, основанных на _____ свойствах компонентов».

Ответы: двух, компоненты, различных, физических.

Стоит заметить, что данный приём эффективен не только для контроля и оценки полученных знаний, но и для формирования и развития метапредметных умений и навыков.

Приём «Цепочка признаков». Приём может быть направлен на актуализацию знаний обучающихся о признаках определенных предметов.

Например, первый обучающийся называет объект и его признак: «Углерод является простым веществом», второй обучающийся называет тот же объект, но с другим признаком: «Углерод обозначается в таблице Д.И. Менделеева, как С», после цепочку можно продолжить до того времени, как все признаки объекта будут названы.

Исходя из вышеуказанного, можно сделать вывод об актуальности внедрения ТРИЗ приёмов в дисциплину «химия», так как:

- происходит развитие метапредметных универсальных учебных действий;
- развивается абстрактное мышление;

- формируется связь между целью учебной деятельности и её мотивом;
- развиваются навыки самостоятельного «открытия» нового знания;
- происходит становление обучающегося как субъекта деятельности.

Таким образом, ТРИЗ-технология позволяет преподавателю на уроках химии применять определенные приёмы для достижения конкретного результата и реализовывать развивающий потенциал обучающихся.

Список литературы

1. Альтшуллер Г.С. Найти идею: Введение в ТРИЗ — теорию решения изобретательных задач / Генрих Альтшуллер — М., 2007. — 402 с.
2. Альтшуллер Г.С. Теория решения изобретательских задач -88. URL: https://www.bookol.ru/nauka_obrazovanie/tehnicheckie_nauki/822/fulltext.htm.
3. Педагогика: учеб. [Текст] / Л.П.Кривошенко [и др.]; под ред. Л.П.Кривошенко. – М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2005. – 435 с.
4. Постановление Правительства Российской Федерации от 4 октября 2000 г. N 751 г. Москва [Электронный ресурс] «О национальной доктрине образования в Российской Федерации» URL: <https://rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html> (дата обращения: 03.06.2020)].
5. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. URL: <https://fgos.ru/>.
6. Хоменко Н.Н. Теория решения изобретательских задач (ТРИЗ) и проблемы образования [Текст] /Н.Н.Хоменко. – Челябинск, 1999.

УДК 159.9

РЕЗУЛЬТАТЫ ДИАГНОСТИКИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Шапочникова Ирина Викторовна
ОМ-ППСО-11, ОГПУ, г. Оренбург

Аннотация. В статье представлены результаты диагностического исследования эмоционального интеллекта старших дошкольников. Исследование осуществлялось на основе структуры эмоционального интеллекта, предложенного А.И. Савенковым (когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов). В исследовании сделаны выводы о недостаточном уровне развития всех компонентов эмоционального интеллекта старших дошкольников.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, компоненты эмоционального интеллекта, результаты диагностики эмоционального интеллекта старших дошкольников.

DIAGNOSTIC RESULTS OF EMOTIONAL INTELLIGENCE OF ELDER PRESCHOOLERS

Shapochnikova Irina Viktorovna
2-year graduate student OM-PPSO-11, OGPU, Orenburg

Abstract. The article presents the results of a diagnostic study of the emotional intelligence of older preschoolers. The study was carried out on the basis of the structure of emotional intelligence proposed by A.I. Savenkov (cognitive, emotional and behavioral components). The study draws conclusions about the insufficient level of development of all components of the emotional intelligence of older preschoolers.

Keywords: emotional intelligence, components of emotional intelligence, results of diagnostics of emotional intelligence of senior preschool children.

Одной из важнейших задач социализации личности является формирование и развитие способной к пониманию себя и другого человека, его чувств, переживаний, намерений. Эффективное взаимодействие в различных ситуациях невозможно без регуляции собственных эмоций и умения координировать свое поведение с эмоциональным состоянием партнера по общению. Способность различать и понимать эмоции, управлять собственными эмоциональными состояниями и эмоциями своих партнеров по общению исследователи обозначают как эмоциональный интеллект (Дж. Мейер, М.А. Нгуен, П. Саловой и др.) [1; 2].

Один из современных исследователей эмоционального интеллекта, А.И. Савенков, расширяет эмоциональный интеллект, соотнося его с социальным. Автор рассматривает эмоциональный интеллект через социальный

интеллект, как часть социального интеллекта. А.И. Савенков утверждает необходимость рассмотрения эмоционального интеллекта в контексте социума и предлагает свою структуру эмоционального интеллекта. По его мнению, эмоциональный интеллект включает три компонента:

- когнитивный (знания о людях, социальную память, социальную интуицию и прогнозирование и прочее);
- регуляторный (эмоциональную выразительность, чувствительность, эмоциональный контроль, сопереживание, эмпатию и прочее);
- поведенческий (социальное восприятие, взаимодействие, способность к коллективному взаимодействию и коллективному творчеству, и прочее) [3].

Эмоциональный интеллект не является врожденной особенностью человека, а формируется в результате социализации. Развитие понимания собственных эмоций, осознания эмоционального состояния партнера по общению, способность к произвольному управлению собственными эмоциональными состояниями активно формируются в дошкольном возрасте. Еще А.В. Запорожец отмечал необходимость исследования в области становления эмоциональной сферы дошкольников [4]. Развитие эмоционального интеллекта в дошкольном возрасте сопряжено со всеми механизмами и феноменами становления личности. Умение разбираться в собственных чувствах и управлять ими является личностным фактором, укрепляющим психологическое и соматическое здоровье ребенка, повышающим успешность ребенка в общении, адаптации к школе, и в дальнейшем становясь условием успешной социализации. Неспособность понимать свои эмоции и эмоции других людей, правильно оценивать реакции окружающих, а также неумение регулировать собственные эмоции при принятии решений приводят к сложностям во взаимоотношениях с другими (сверстниками и взрослыми), что в свою очередь ведет к нарушению эмоционально-личностной сферы (Н.А. Довгая, 2012 и др.) [5].

К старшему дошкольному возрасту могут быть сформированы все компоненты эмоционального интеллекта, в том числе когнитивный (представления об эмоциях, способность распознать эмоции у другого и учитывать это в поведении), эмоциональный (эмоциональная ориентация на другого развитие сопереживания, эмпатии, способности устанавливать эмоционально теплые связи), поведенческий (способность реализовывать понимание эмоций в регуляции социального поведения) (А.Н. Андреева, А.О. Куракина, М.А. Нгуен). Низкий уровень развития эмоционального интеллекта старшего дошкольника снижает его любознательность, активность, может привести к невозможности использования своих способностей, в том числе интеллектуальных и лидерских, создает проблемы в общении, повышает вероятность развития психо-соматических заболеваний [6; 7].

Целью диагностического исследования стало изучение эмоционального интеллекта старших дошкольников 6-7 лет.

Исследование проводилось на базе Муниципального бюджетного образовательного учреждения № 159 г. Оренбурга, ООО Заря, частного

детского сада «Крона». Группу исследования составили 60 старших дошкольников (три подготовительные группы), из них 50% мальчиков и 50% девочек, средний возраст испытуемых составил 6,3 года.

Для исследования эмоционального интеллекта старших дошкольников были подобраны эмпирические методы исследования: беседа («Что – почему – как», М.А. Нгуен), проективный метод (дорисовывание: мир вещей – мир людей – мир эмоций, М.А. Нгуен, «Три желания», М.А. Нгуен), метод наблюдения (схема наблюдения «Отношение ребенка к сверстнику», Н.В. Нижегородцева, В.Д. Щадриков, схема наблюдения «Отношение ребенка к взрослому», Н.В. Нижегородцева, В.Д. Щадриков).

Обработка, обобщение и анализ полученных результатов позволили охарактеризовать компоненты эмоционального интеллекта старших дошкольников.

Анализ *когнитивного компонента* эмоционального интеллекта старших дошкольников осуществлялся путем анализа результатов по методике «Что – почему – как», которая позволяет выявить, насколько дошкольники понимают эмоции других, могут спрогнозировать действия другого в ситуации. Было выяснено, что 40% испытуемых находятся на высоком уровне развития, то есть, они понимают смысл ситуации и эмоции, которые возникают в той или иной ситуации, могут вербально назвать эмоции и объяснить их появление, прогнозируют свое поведение, наиболее адекватное предложенной ситуации.

Еще 47% испытуемых находятся на среднем уровне развития когнитивного компонента интеллекта. Эти дошкольники с помощью экспериментатора могут вербализовать эмоции, которые испытывает персонаж ситуации, но не всегда их объяснения правильные. Дошкольники, отвечая на вопрос, как бы они поступили в этой ситуации, выбирают неконструктивный, запрещающий вариант (например, «сестра сказала, что если дети не перестанет смеяться, она маме расскажет», или «брат сказал, что сам их побьет сейчас»). И всего 13% дошкольников не смогли адекватно определить эмоции персонажей предложенной ситуации, либо не предложили варианта решения возникшей конфликтной ситуации, либо их ответ заключался в простом призывании к действию «нельзя смеяться», «не смейтесь», «так нельзя!». Дошкольники не смогли предложить конструктивное решение ситуации, объяснить, почему нельзя смеяться, что позволяет сделать вывод о недостаточном понимании дошкольниками ситуации и невозможности учитывать эмоции других в ситуации.

Анализ *эмоционального компонента* эмоционального интеллекта старших дошкольников осуществлялся путем применения методик дорисовывания вещей и «три желания». Анализ результатов показал, что у 43% испытуемых этот компонент находится на низком уровне развития. Эти дошкольники рисовали разные предметы из предложенных им геометрических фигур, часто в их рисунках встречались животные (жук, куклы, кошки, собаки, динозавр), машины, предметы окружающего мира (солнышко, домик и т.д.), однако среди них не было людей. При загадывании желаний золотой рыбке, эти

дошкольники выражали желания для себя: игрушки, (например, машины, куклу, пистолет и пр.), вещи (джинсы, кофты и пр.), еду (мороженое, конфеты и пр.), технику (сотовый телефон, планшет и пр.). При этом ни одно желание этих испытуемых не касалось другого человека. Можно говорить о том, что испытуемые этой группы эгоцентричны, сосредоточены на себе и мире вещей. Люди как таковые не вызывают сильного интереса у них, в связи с чем эмоции, потребности, желания других людей также не вызывают интереса и соответственно не осознаются, не учитываются в общении.

Еще 43% испытуемых мы отнесли к среднему уровню развития эмоционального компонента эмоционального интеллекта. На рисунках этих детей были изображены лица человека, одно из желаний этих дошкольников могло касаться другого человека (чаще всего, члена своей семьи).

И всего 13% дошкольников были отнесены к высокому уровню развития. На рисунках этих испытуемых присутствовал человек в полный рост (хотя ни у одного из них человек не был изображен в движении, как этого требует методика проведения), два из трех желаний этого испытуемого касались не себя, а кого-то другого.

Анализ *поведенческого компонента* эмоционального интеллекта старших дошкольников осуществлялся на основе наблюдения за поведением испытуемых в условиях ДООУ. В результате было установлено, что у большинства испытуемых поведенческий компонент эмоционального интеллекта находится на среднем уровне развития (52%). То есть, эти дошкольники в каких-то ситуациях учитывают эмоциональное состояние сверстника – могут пожалеть его, если тот плачет, успокоить его, порадоваться вместе с ним, отдать свою игрушку, помочь. В других ситуациях этот же дошкольник может не обратить внимания на расстройство товарища, не поделиться игрушкой.

Лишь 18% испытуемых всегда замечают эмоциональное состояние партнера по общению, помогают, делятся, т.е. демонстрируют поведение, соответствующее высокому уровню развития эмоционального интеллекта.

И 30% дошкольников демонстрируют поведение, соответствующее низкому уровню развития поведенческого компонента. Эти дошкольники не соблюдают элементарные правила вежливости (здоровается с воспитателем только тогда, когда тот обратит на него внимание), у многих повышен уровень тревоги (очень бурно переживают, если им делают замечание, разговаривают с воспитателем тогда, когда находится с ним наедине, стесняется, слушаются из-за повышенной тревожности и могут сказать неправду из-за страха наказания). Есть дети не контактные, у которых отсутствуют друзья, которые не желают делиться своими игрушками и помогать другим.

На основе обобщения всех методик был сделан вывод об уровне развития эмоционального интеллекта старших дошкольников. В результате, было выявлено 25% испытуемых с низким уровнем эмоционального интеллекта, 55% – со средним уровнем и 20% – с высоким уровнем развития эмоционального интеллекта. Охарактеризуем эти группы.

1 группа испытуемых с низким уровнем эмоционального интеллекта (25%). Можно сделать вывод о том, что для этой группы старших дошкольников характерен низкий уровень развития эмоционального интеллекта: люди (будь то сверстники, или взрослые) – важная, но не всегда доступная часть их жизни. Они эмоционально ориентированы не столько на людей, но и на мир животных и мир вещей, который может «заместить» мир людей. Эти дети, ввиду сложностей общения, воспринимают людей как неотъемлемую, но не всегда положительную часть их жизни. Некоторые дети находят «отдушину» в мире предметов и животных, не стремясь к общению с людьми. Дошкольники этой группы с трудом понимают потребности других людей, они сосредоточены на своих потребностях. В дальнейшем это может привести к замкнутости характера и к одиночеству, что требует развития эмоционального интеллекта у дошкольников данной группы.

2 группа испытуемых со средним уровнем эмоционального интеллекта (55%). Для дошкольников со средним уровнем эмоционального интеллекта другие люди значимы иногда, но иногда значимость себя превышает значимость других людей. Эти дошкольники не всегда понимают как вести себя в разного рода ситуациях так, чтобы партнерам по общению было комфортно с ними. И в поведении могут проявлять негативные поведенческие паттерны, вызывающие эмоциональное отвержение у партнера, хотя такое поведение не является для них характерным. Эти дошкольники могут учитывать интересы других, могут понять точку зрения другого человека, но не всегда это делают.

3 группа испытуемых с высоким уровнем эмоционального интеллекта (20% испытуемых). Дошкольники с высоким уровнем эмоционального интеллекта показали по всем методикам преимущественно высокие результаты; они смогли ответить в беседе, что и почему сделали ребята из рассказа, что указывает на высокий уровень сформированности у них когнитивного компонента эмоционального интеллекта; в проективной методике рисовали людей, либо лица, либо целые фигуры; большинство дошкольников хотя бы в одной из фигур (круг, овал, треугольник) нарисовали человека в полный рост, прорисовав тело, руки и ноги. В задании «три желания» нарисовали все три желания, большинство из которых связаны с другими людьми. Среди предметов, которые «нужны» другим людям, дети рисовали: дом («чтобы мы там жили с мамой и папой, потому что у бабушки классный дом, и я хочу такой же, а мы живем в маленькой квартире»), машину («чтобы нас папа возил на «крутой» машине»), деньги («чтобы папа зарабатывал много денег, чтобы много игрушек покупал») и пр. Так же у дошкольников этой группы присутствуют положительные поведенческие реакции во взаимоотношениях со сверстниками и взрослыми, негативные реакции не выявлены. Дети в большинстве случаев при общении со взрослыми и сверстниками пользуются элементарными навыками вежливого поведения, выражают свои эмоции адекватно, умеют понять переживания другого человека и при необходимости выразить сочувствие, помощь. Это говорит о том, что для старших

дошкольников с высоким уровнем развития эмоционального интеллекта – важная часть их жизни. Они эмоционально ориентированы на людей, то есть воспринимают людей как неотъемлемую и положительную часть их жизни, стремятся с ними общаться. Эти дошкольники ориентированы как на потребности других людей, так и на свои потребности.

Таким образом, проведенный анализ эмоционального интеллекта старших дошкольников позволил сделать следующие выводы:

- у большинства испытуемых эмоциональный интеллект находится на среднем (55%) и низком уровне развития (25%), и лишь у 20% дошкольников – на высоком, что указывает на недостаточно выраженные способности осознавать эмоции свои и партнера в общении, учитывать эмоциональное состояние во взаимодействии;

- у обследованных старших дошкольников лучше всего сформирован когнитивный компонент эмоционального интеллекта, эмоциональный и поведенческий компоненты сформированы недостаточно.

Выводы диагностического обследования старших дошкольников доказали актуальность развивающей работы с дошкольниками ввиду преобладания средних и низких показателей развития эмоционального интеллекта у них.

Список литературы

1. Майер, Дж. Психология эмоционального мышления // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.В. Петухова. – М.: Изд-во МГУ, 1991. – С. 123-129.

2. Нгуен, М.А. Психологические предпосылки возникновения эмоционального интеллекта в старшем дошкольном возрасте / М.А. Нгуен // Культурно-историческая психология. – 2007. – №3. – С. 46-51.

3. Савенков, А.И. Развитие эмоционального интеллекта и социальной компетентности у детей / А.И. Савенков. – М.: Национальный книжный центр, 2015. – 127 с.

4. Арановская-Дубовис, Д.М. Идеи А.В. Запорожца о развитии личности дошкольника / Д.М. Арановская-Дубовис Е.В. Заика // Вопросы психологии. – 1995. – № 5. – С.87-99.

5. Довгая, Н.А. Об особенностях развития эмоциональной сферы / Н.А. Довгая, Ю.О. Перелыгина // Дошкольное воспитание. – 2007. – №12. – С. 23-34.

6. Андреева, И.Н. Об истории развития понятия «эмоциональный интеллект» // Вопросы психологии. – 2008. – №5. – С. 83-95.

7. Куракина, А.О. Эмоциональный интеллект дошкольника: структура, условия и механизмы развития: монография / А.О. Куракина. – Ижевск: Ин-т компьютер. исслед., 2013. – 103с.

УДК -379.8

ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ВОЖАТОГО В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Лукомский Вадим Иванович

Лесосибирский педагогический институт
филиал федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Сибирский федеральный университет»

Аннотация. Подготовка вожатого на этапе профессионального обучения в вузе, важный и ответственный этап, включающий в себя систему работы в единстве теоретической и практической составляющей. В статье рассмотрены основные аспекты подготовки вожатого и проанализированы результаты исследования уровня сформированности общепрофессиональных компетенций в соответствии с ФГОС ВО 3++, отражающие динамику их формирования до и после прохождения летней практики.

Ключевые слова: студент педвуза; вожатый; летняя практика; общепрофессиональные компетенции.

FORMATION OF GENERAL PROFESSIONAL COMPETENCIES OF COUNSELOR IN THE PROCESS OF STUDYING AT A UNIVERSITY

Lukomsky Vadim Ivanovich

Student

Lesosibirsk Pedagogical Institute –
a branch of the Siberian Federal University,
a federal state autonomous educational institution
of higher education

Abstract. Preparation of counselor at the stage of professional training at a university is an important and crucial stage, which includes a system of work in the unity of theoretical and practical component. The article discusses the main aspects of counselor training and analyzes the results of a study of the level of formation of general professional competencies in accordance with the Federal State Educational Standard 3+, reflecting the dynamics of their formation before and after summer practice.

Keywords: student of a pedagogical university; counselor; summer practise; general professional competencies.

Актуальность проведенного исследования определена потребностью современного общества в подготовленных и компетентных вожатых. Государственная политика последних лет ориентирована на поддержку организаций и учреждений, организующих летний качественный досуг

подрастающего поколения. Деятельность летних лагерей, педагогов, детей регламентируется рядом документов. Конвенция ООН о правах ребенка (1991), Всемирная декларация об обеспечении выживания, защиты и развития детей (1990), Конституция РФ, Закон РФ «Об образовании» (2012), Федеральный закон «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» (1998), Федеральный закон «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в части совершенствования государственного регулирования организации отдыха и оздоровления детей (2016), «Стратегия развития образования до 2025 года», программа «Об организации отдыха, оздоровления, занятости детей, подростков и молодежи», федеральные и региональные программы оздоровления и организации летнего отдыха детей и другие документы определяют перспективную линию развития насыщенной досуговой среды для детей, в том числе и в летнее время. Деятельность летних оздоровительных лагерей регламентируется такими документами, как «Типовое положение об образовательном учреждении дополнительного образования детей», Требования СанПин, Трудовой кодекс РФ, Уголовный кодекс РФ, локальные акты (приказы, правила, инструкции и др.). Все это подтверждает важность сформированности компетенций будущего вожатого.

В соответствии с ФГОС ВО 3++ [3] общепрофессиональные компетенции (далее ОПК) – это те знания и те умения в области определенной деятельности, которые позволяют стать высококвалифицированным специалистом. Проще говоря, ОПК – отражают специфику определенной профессии и является основной характеристикой личности специалиста. Вожатый это и есть тот специалист, который должен обладать этими компетенциями. Что из себя представляет образ вожатого? Это человек, у которого в запасе всегда есть пара интересных игр, человек, который может поддержать любой разговор, и наконец, у хорошего вожатого всегда хороший детский коллектив. Описание профессиональной компетентности вожатого по работе с временным детским коллективом целесообразно рассматривать в контексте становления профессионального мастерства. Результаты анализа трактовок понятия «компетентность» так же, как и других педагогических определений, обнаруживают широкую вариативность и неоднозначность его понимания. Тем не менее, в контексте изучения проблем профессионализма педагога (вожатого) мы находим нужным и разумным использовать термин «компетентность» для обозначения способности специалиста к выполнению профессиональной деятельности на основе знаний, умений и навыков; опыта, приобретенного с помощью рефлексии своей профессиональной деятельности; особенностей его индивидуальной характеристики, степени соответствия требованиям профессии и результатам практики. Исследованием общепрофессиональных компетенций занимались: Ерохина Людмила Юрьевна в своей статье «Общепрофессиональные компетенции сквозь призму профессионального стандарта» в которых была описана проблема подготовки молодого специалиста, [1]. Носко Ирина Валентиновна «Общепрофессиональные компетенции в модели выпускника вуза – бакалавра педагогика» [4]

и Руденко Иван Владимирович «Теоретические основы формирования общепрофессиональных компетенций студентов в воспитательном процессе образовательных организаций» [6].

Единство теоретической и практической подготовки является важным элементом формирования ОПК, и опираясь на проведенное нами анкетирование можно проследить динамику развития общепрофессиональных компетенций до и после работы студентом педвуза вожатым в летнем лагере. Практика представляет собой не только способ формирования и проверки знаний и умений, но и помогает сформировать дополнительные навыки в процессе принятия на себя конкретной роли. В карте компетенций подробно расписаны общепрофессиональные компетенции, которыми должен владеть вожатый [2]. Для большей наглядности результаты анкетирования представлены в виде таблицы (Таблица 1). Руководствуясь полученными данными можно сказать, что после прохождения практики уровень владения общепрофессиональными компетенциями вырос от 10-30% до 40-90%.

Таблица 1

**Сформированность общепрофессиональных компетенций
у студента педвуза**

	До практики		После практики	
	Высокий	Низкий	Высокий	Низкий
ОПК-1 Я способен осуществлять профессиональную деятельность (в соответствии с нормативно-правовыми актами в сфере образования и нормами профессиональной этики)	20%	60%	60%	10%
ОПК-2 Способен участвовать в разработке основных и дополнительных образовательных программ, разрабатывать отдельные их компоненты (в том числе использованием ИКТ)	20%	80%	40%	30%
ОПК-3 Способен организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями (в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов)	20%	70%	90%	0%
ОПК-4 Теперь я способен осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе базовых национальных ценностей	20%	70%	50%	10%

	До практики		После практики	
	Высокий	Низкий	Высокий	Низкий
ОПК-5 Способен осуществлять контроль и оценку формирования результатов образования обучающихся, выявлять и корректировать трудности в обучении	10%	70%	40%	10%
ОПК-6 Способен использовать психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями	10%	90%	70%	10%
ОПК-7 Способен взаимодействовать с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ	20%	60%	80%	10%
ОПК-8 Способен осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний	30%	80%	70%	0%

В большей степени студенты отметили рост ОПК-3 (способность организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями (в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов)).

При подготовке к летней практике в период обучения в вузе (на примере ЛПИ-филиал СФУ) была использована следующая система:

теоретическая подготовка на курсах по выбору («Методика организации детского досуга» или «Педагогическая анимация» или факультатив «Основы вожатской деятельности»). В рамках этих курсов проводятся лекционные и учебные занятия, направленные в большей степени на усвоение теоретических знаний по проектированию и реализации программы детского досуга в условиях летнего оздоровительного лагеря;

Инструктивный сбор, на котором студенты и преподаватели имитировали один день из жизни в лагере в институте, делились на отряды и применяли на себя различные роли. Цель такого мероприятия состоит в подготовке студентов к организации работы по воспитанию детей в условиях лагеря. Задачи, план работы и принципы соревнования между отрядами озвучиваются преподавателями на подготовительном этапе и на торжественных линейках. Организация игр является неотъемлемой частью при подготовке к практике в вузе, например, игра «Найди клад». Инструктивный сбор включает проведение

зачетного досугового мероприятия; зачет, который включает защиту методической копилки; прохождение летней педагогической практики в пришкольный и загородных детских оздоровительных лагерях.

Все эти этапы подготовки вожатого помогают добиться на практике высокого уровня владения компетенциями, а именно ОПК-1 с ростом 40%, ОПК-2 20%, ОПК-3 70%, ОПК-4 и ОПК-5 30%, ОПК-6 60%, ОПК-7 60%, ОПК-8 40%. Так же студенты отметили, что в формировании этих компетенций способствовало участие в научно-исследовательской деятельности, студенческих отрядах, литературных кружках. Для компетенций с более низким ростом уровня владения (ОПК-2, ОПК-5) предлагаются и разрабатываются методы, включающие в себя рассказы, беседу, дискуссии, изучение опыта других специалистов, наблюдение.

Таким образом, можно сделать вывод, что система подготовки вожатого в педвузе, в соответствии с требованиями ФГОС ВО 3++ и паспорта компетенций, в части формирования общепрофессиональных компетенций вполне логична и результативна и позволяет добиться значительной динамики. Важную роль в системе подготовки вожатого играет летняя практика в загородных детских оздоровительных лагерях. Проведенное исследование не является законченным, разработанная анкета по самооценке сформированности общепрофессиональных компетенций студента педвуза и полученные в ходе проведенного исследования данные, позволят нам изучать процесс подготовки вожатого.

Список литературы

1. Ерохина Л. Ю. Пискунова К.Е. Общепрофессиональные компетенции сквозь призму профессионального стандарта / Мир науки. – 2017. – № 2. – С. 1-9.
2. Карта компетенций по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). Режим доступа:
а. https://www.sgu.ru/sites/default/files/education/method/2017/karty_komp._pr_ikl.pdf/
3. Министерство образования и науки РФ «Федеральный государственный стандарт» / 2013 г. 2018 // Режим доступа: а. <http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24/94>
4. Носко И.В. Общепрофессиональные компетенции в модели выпускника вуза – бакалавра педагогика
5. Протодяконова Г. Ю. Особенности формирования и оценивания общепрофессиональных, профессионально-специализированных и профессиональных компетенций // Профессиональное образование и рынок труда. — 2018. — № 4. — С.16-19.
6. Руденко И. В., Алиева Л. В. «Теоретические основы формирования общепрофессиональных компетенций студентов в воспитательном процессе образовательных организаций» / Академия Естествознания. – 2017 – С. 9-33.

**СЕКЦИЯ ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

УДК 378.14

**ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ
СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ
ИЗУЧЕНИЯ ГРАФИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН**

Брыкова Людмила Валерьевна

к.п.н., доцент

ФГБОУ ВО «Белгородский государственный
технологический университет»

Аннотация. В статье рассмотрена проблема активизации учебно-познавательной графической деятельности одаренных студентов по средствам проектирования содержания образования, индивидуализации и дифференциации обучения, использования компьютерных технологий, развивающих форм и методов обучения графическим дисциплинам. Приведены примеры заданий по одной теме для всех студентов в соответствии с программой дисциплины и для одаренных студентов.

Ключевые слова: инновационные технологии, формы и методы обучения, индивидуализация и дифференциация процесса обучения, графические способности, одаренность.

**FUNDAMENTALS OF DEVELOPMENT OF INDIVIDUAL ABILITIES
OF STUDENTS IN THE PROCESS OF STUDYING GRAPHIC
DISCIPLINES**

Brykova Lyudmila Valeryevna

Abstract. The article deals with the problem of activation of educational and cognitive graphic activity of gifted students by means of designing the content of education, individualization and differentiation of training, the use of computer technologies, developing forms and methods of teaching graphic disciplines. Examples of tasks on the same topic for all students in accordance with the discipline program and for gifted students are given.

Keywords: innovative technologies, forms and methods of training, individualization and differentiation of the learning process, graphic abilities, giftedness.

Изменения в системе современного образования охарактеризуются направленностью на личность обучающихся, повышением внимания к

индивидуальным способностям и творческому потенциалу одаренных студентов. Итогом такого образования должна стать развитая личность, способная к адаптации в быстро меняющемся обществе, умеющая ориентироваться в жизненных ситуациях, занимающаяся саморазвитием, проявляющая инициативность и творческие способности в профессиональной деятельности.

В психологии дается следующее определение понятию «способности» – это «индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого, определяющие успешность выполнения деятельности или ряда деятельностей...» [2, С. 481]. Большое внимание развитию способностей уделял в своих исследованиях Выгодский Л.С., который анализировал их с генетической точки зрения и говорил об их развитии в процессе соответствующей деятельности и деградации при её отсутствии [1].

В настоящее время процесс обучения в вузах организован большей частью как аудиторная работа и направлен на студентов, имеющих средние способности. Поэтому преподаватель вынужден уделять больше внимания более слабым учащимся, так как одаренные студенты быстро и легко усваивают материал, справляясь со всеми трудностями в обучении. Однако легкость обучения, отсутствие умственного напряжения, как показывает практика, оказывает и негативное влияние на эффективность дальнейшего обучения и успешность будущей профессиональной деятельности студентов.

Мы рассмотрели проблему индивидуальных способностей к графической деятельности у студентов и выяснили, какие способности наиболее важны для успешной учебы с целью корректировки содержания образования, определения эффективных педагогических технологий, приемов, форм и методов обучения.

Наше исследование обнаружило у одаренных студентов следующие способности, которые мы расположили по принципу от общего к частному:

1. Целеустремленность, настойчивость, без которых невозможно развитие способностей, каков бы потенциал не был у студента.

2. Творческое мышление и креативность направлены на образование качественно нового объекта и характеризуются следующими качествами: гибкость, беглость, оригинальность, широта и богатство ассоциаций.

3. Способность к систематическому анализу, синтезу, обобщению и сравнению информации.

4. Развитое логическое мышление, суть которого состоит «в оперировании понятиями, суждениями и умозаключениями с использованием законов логики» [2, С. 123].

5. Развитое пространственное мышление, способствующее созданию пространственных объектов и оперированию ими в процессе решения различных практических и теоретических задач.

6. Наличие познавательной мотивации и интеллектуальной любознательности.

7. Способности памяти (объем, точность, прочность, скорость) и умение воспользоваться ей нужный момент.

8. Способность увидеть важность графической подготовки для благополучного усвоения специальных дисциплин и достижения профессиональной успешности.

Современные образовательные программы не нацелены на развитие индивидуальных способностей одаренных студентов. Поэтому развитие одаренности учащихся зависит от выстраивания учебного процесса педагогом, от его профессионализма. С целью развития индивидуальных способностей студентов в процессе изучения графических дисциплин, мы использовали:

- различные подходы к проектированию содержания образования, выходящего за рамки учебной программы дисциплины и содержащего нечто новое и интересное: ускорение, углубление и проблематизация, которые способствуют стимулированию мотивации и личностному развитию обучающихся;

- индивидуализацию и дифференциацию в обучении в виде системы заданий и упражнений соответствующей сложности и занимательности, с возможностью вариативности их выбора;

- элементы компьютерной графики с целью сокращения времени на перечерчивание заданий, более быстрого выполнения чертежей и активизации мышления студентов;

- развивающие формы и методы обучения: олимпиады, конкурсы, научно-практические конференции, ассистирование преподавателю во время практических занятий, что оказывает положительное воздействие на развитие графических способностей и на уровень учебной мотивации.

Для примера приведем задания по теме «Развертки поверхностей» для всех и для одаренных студентов по направлению 08.03.01 «Строительство» (ри.1, 2). Для одаренных студентов были предложены более сложные задачи, основанные на профессиональное оборудование, которые способствовали повышению интереса, внутренней мотивации обучающихся.

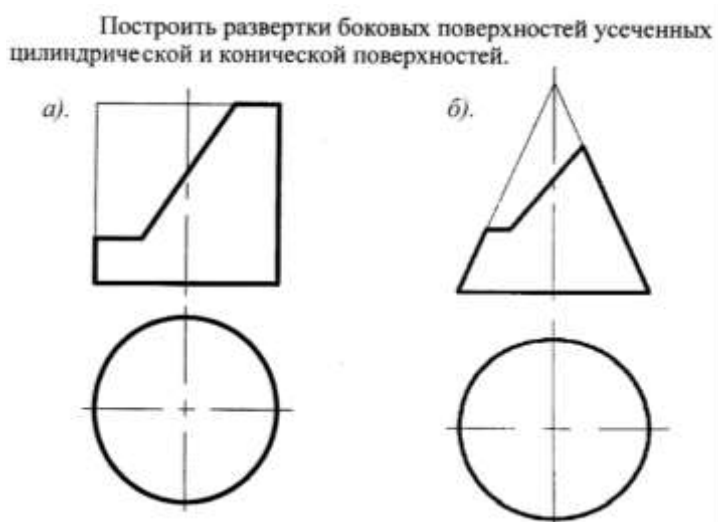


Рис. 1. Задачи по теме «Развертки поверхностей» для всех студентов в соответствии с программой

Задача 4: Построить развертку боковой поверхности конфузора с переходом прямоугольного сечения на круглое.

Конфузор – это фасонная часть воздуховода, предназначенная для плавного увеличения скорости воздушного потока. Для перехода с одного сечения воздуховода на другое в системах вентиляции используются переходы.

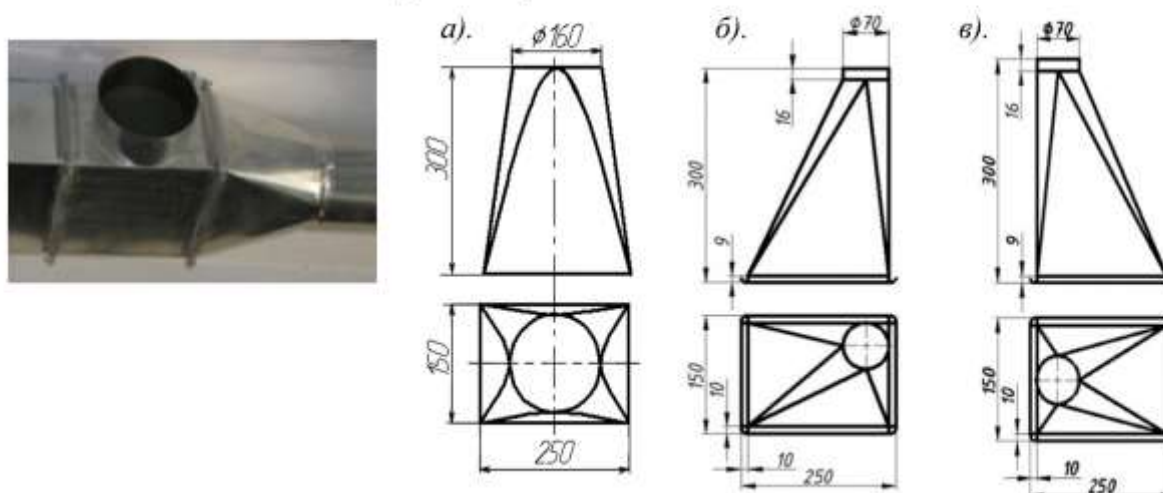


Рис. 2. Задачи по теме «Развертки поверхностей» для одаренных студентов

Таким образом, использование современных подходов к проектированию содержания образования, инновационных технологий, форм и методов обучения, индивидуализация и дифференциация процесса обучения позволяют в рамках одной учебной группы выявлять и развивать графические способности одаренных студентов, повышая эффективность учебного процесса для всех студентов независимо от уровня их подготовки.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Психология развития ребёнка. – М.: Смысл, ЭКСМО, 2003. 512 с.
2. Психология. Словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М: Политиздат, 1990. – 479 с.

УДК 338.24

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Дурандина Ольга Аркадьевна

к.э.н., доцент

ФГБОУ ВО Уральский государственный экономический
университет (УрГЭУ)

Аннотация. В статье рассматривается проблема личностного развития и первичного освоения профессии студентами вуза; отмечается необходимость исследования особенностей формирования адекватного образа будущей профессии, представления о целях, задачах и трудностях профессиональной деятельности; сбалансированность в соотношении личностного и профессионального развития; формирование профессионально важных качеств студентов.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, профессиональное становление, личностные изменения, специалист, ценностно-смысловая сфера личности, мотивация, профессиональная адаптация.

FORMATION OF READINESS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY IN THE HIGHER EDUCATION SYSTEM

Durandina Olga

Ural state University of Economics (USUE)

Abstract. The article deals with the problem of personal development and primary development of the profession by University students; the need to study the features of forming an adequate image of the future profession, the idea of the goals, tasks and difficulties of professional activity; the balance in the ratio of personal and professional development; the formation of professionally important qualities of students.

Keywords: professional activity, professional formation, personal changes, specialist, value-semantic sphere of personality, motivation, professional adaptation.

В настоящее время с особой актуальностью встает проблема формирования готовности выпускников высших учебных заведений к будущей профессиональной деятельности. Профессиональный выбор и профессиональное самоопределение личности получают особую значимость в связи с тем, что темпы развития общества и цивилизации очень велики и растут каждый день. Рынок труда становится мировым, что приводит к конкуренции во всех сферах профессиональной деятельности – в первую очередь важна не национальность работника, а его квалификация.

Наряду с этим необходимо учитывать, что в процессе обучения в вузе происходит формирование образа будущей профессии, воспитание необходимых этических и нравственных качеств специалиста, определяются формы поведения и общения в коллективе.

Ряд проблем личностного развития и профессионального становления студентов остается малоизученным. Так, требуют более глубокого исследования процессы формирования адекватного представления о будущей профессии. Понимание целей, задач и трудностей профессиональной деятельности остается поверхностным; недостаточно последовательно изучается динамика личностных изменений на различных курсах обучения. Соотношение личностного и профессионального развития; формирование важных качеств получаемой специальности требуют методической проработки.

Проблема формирования готовности к будущей профессиональной деятельности напрямую связана с учетом личностных особенностей студентов. С целью определения психологических особенностей личности, влияющих на формирование устойчивой профессиональной направленности, проводилось исследование студентов заочного отделения факультетов психологии и экономики ГАОУ ВО ЛО ЛГУ им. А. С. Пушкина (общий объем рабочей группы составил 136 человек).

Актуальность исследования заключалась в том, что при поступлении в высшее учебное заведение, как правило, не учитываются психологические характеристики абитуриента, которые в дальнейшем будут определять успешность обучения, способствовать формированию устойчивой профессиональной направленности каждого студента.

В ходе исследования было установлено, что группы с гуманитарным (медицинским и педагогическим) базовым образованием больше мотивированы на избегание неудач по сравнению с прочими базовыми специальностями. Это можно объяснить спецификой профессиональной деятельности и, соответственно, комплексом индивидуально-психологических качеств личности.

Для педагогов в профессиональной деятельности важен принцип «не навреди», что увеличивает уровень психологической защиты, делая мотивацию к успеху менее значимой в противоположность студентам с иным базовым образованием, к примеру, экономическим, которые более склонны к риску для достижения поставленной цели. Это подтверждается и анализом системы ценностей, определяемых по методике Е. Б. Фанталовой [1]. В данной методике представлены ряд положений по параметрам «Ценность» и «Доступность», при анализе результатов можно выявить не только то, какие ценности значимы для испытуемых, но и определить характер и степень выраженности внутреннего конфликта. Хотя в системе ценностей студентов-заочников с базовым педагогическим и медицинским образованием имеются некоторые различия, тем не менее эти две группы более ориентированы на взаимодействие человек-человек (на любовь, понимание и т. д.).

В этих же группах обнаруживается и личностный конфликт по характеристике «Свобода как независимость в поступках и действиях», что опять же связано с родом профессиональной деятельности, так как здесь необходимо наличие комплекса качеств личности, направленных на чёткое соблюдение тех или иных правил, а так же предполагает высокую степень ответственности.

В группе студентов прочих базовых специальностей наблюдается иная расстановка ценностей. Студенты экономического направления подготовки ориентированы на активную жизнь без материальных затруднений с возможностью творческой деятельности.

Таким образом, рассматривая мотивационную и ценностно-смысловую сферу личности, было обнаружено, что студенты с различным базовым образованием имеют разные установки на достижение успеха, обладают иными системами ценностей и, следовательно, характеризуются различным комплексом индивидуально – психологических качеств.

В целом по группе студентов заочного отделения можно отметить средний уровень потребности в достижении успеха, что может свидетельствовать о неконкурентном стиле поведения в будущей профессиональной деятельности. Следовательно, отсутствует стимул к более качественному овладению будущей профессией, а также стремление для профессионального роста в постдипломном образовании.

Доминирующей личностной направленностью студентов является направленность на себя, что связано с преобладанием мотивов личного благополучия как возможного следствия личностной незрелости, незаинтересованности в будущей профессиональной деятельности. Большую часть студентов можно характеризовать как стремящихся к социально одобряемому поведению.

Приведённые результаты показывают, что в процессе профессиональной подготовки требуется проведение специальной развивающей работы среди студентов, направленной на формирование у них конструктивной профессиональной модели личности специалиста.

Актуальным видится психологическое сопровождение не только на этапе поступления, но и на протяжении всего периода обучения. Практическая значимость данного исследования лежит в области оптимизации процесса обучения в вузе, увеличении уровня профессиональной направленности студентов с целью усиления профессиональной адаптации и успешности профессиональной деятельности.

Подводя итог исследованию, можно сделать следующий вывод:

– динамичная рыночная среда предъявляет определенные требования: в условиях острой конкуренции успехов в поиске работы добиваются те, кто уверен в своих способностях, готов к изменениям, обладает необходимой коммуникативной культурой, имеет потенциал к постоянному обучению и переобучению;

– для успешной профессиональной самореализации молодым специалистам необходимо наличие знаний и умений в смежных отраслях, готовность к постоянному самообразованию, умение быстро адаптироваться в быстроизменяющихся обстоятельствах. Нередко главными проблемами молодых специалистов являются инертность, пассивность, отсутствие мотивов;

– в процессе профессиональной подготовки требуется проведение специальной развивающей работы среди студентов, направленной на формирование у них конструктивной профессиональной модели личности специалиста;

– с целью оптимизации процесса обучения в вузе, увеличения уровня профессиональной направленности студентов, усиления профессиональной адаптации и успешности профессиональной деятельности рекомендуется психологическое сопровождение учащихся не только на этапе поступления, но и на протяжении всего периода обучения.

Существующее на сегодняшний день несоответствие между полученной в вузе и востребованной рынком труда специальностью может быть скорректировано посредством проводимых профориентационных мероприятий, направленных на формирование образа будущей профессии.

Список литературы

1 Фанталова, Е. Б. Я – образ в условиях переживания внутренних конфликтов у студентов: сборник материалов III Всероссийской конференции по психологической диагностике // Современная психодиагностика в России. Преодоление кризиса. – Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2015. Т. 2. – С. 184 – 187.

УДК 377

ОСОБЕННОСТИ ВНЕДРЕНИЯ ПРОЕКТНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ

Возилова Елена Владимировна

канд. пед. наук, доцент кафедры
общетехнических дисциплин ВУНЦ ВВС
«Военно-Воздушной Академии
им. Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина»
филиал в г. Челябинске

Перевозова Ольга Владимировна

канд. пед. наук, доцент, профессор РАЕ,
заместитель директора по научной
и методической работе ГБПОУ «ЧГКИПиТ»

Аннотация. В статье рассматриваются особенности внедрения проектного подхода в учебный процесс, рассматриваются формы влияния проектного подхода на общее качество подготовки студента. Сделаны попытки проанализировать роль и значение проектного подхода в образовательной системе.

Ключевые слова: проектный подход, проблемы внедрения, учебный процесс, система образования.

FEATURES OF IMPLEMENTING THE PROJECT APPROACH IN EDUCATION

**Vosilova Elena
Perevozova Olga**

Abstract. The article deals with the features of implementing the project approach in the educational process, examines the forms of influence of the project approach on the overall quality of student training. Attempts are made to analyze the role and significance of the project approach in the educational system.

Keywords: project approach, implementation problems, educational process, education system.

Инновационные технологии в педагогической деятельности сегодня активно внедряются в практику современного образования. Все грани современной педагогики сегодня ориентированы на практическую направленность и получение новых образовательных результатов. Большой вес в инновационных педагогических технологиях имеет сегодня проектное управление, его реализация в различных видах как учебных, так и реальных проектов.

Актуальность вопроса заключается в том, что проекты сегодня являются универсальным инструментом формирования различных компетенций студентов колледжей и вузов различных профилей. Именно универсальность проектного подхода делает его популярным на современном этапе развития образования. Также плюсом проектного подхода является его направленность на создание уникальных образовательных результатов.

Степень исследования вопроса проектного подхода сегодня достаточно высока. Проектное управление формирует сегодня новые принципы организации практики студентов, повышает общее качество их содержания и связывает с реалиями всех секторов экономики [1]. Проектный подход сегодня тесно связывает учебные заведения с партнерами предпринимательского сектора, формирует новые трёхсторонние сетевые отношения [2,3].

Другими словами, проекты сегодня прочно входят в систему образования и формируют там новые организационно-педагогические условия обеспечения учебного процесса. То есть ключевой особенностью проектного подхода является его главная характеристика – синергия, а именно синергетический эффект, который достигается в последовательной реализации не одного, а нескольких проектов. Поэтому сегодня многие учебные учреждения разрабатывают программы развития на основе портфеля проектов для своих профессиональных образовательных нужд и целей. Рассмотрим некоторые особенности реализации проектного подхода чуть более подробно.

Для того, чтобы убедиться в нашем предположении, мы провели небольшое исследование данного вопроса (рисунок 1). В качестве участников опроса нами были выбраны 3 ведущих вуза региона и 3 ведущих профильных колледжа региона. Затем был проведен анализ их проектной научной и практической работы, а также анализ их сайтов и отклики работодателей на рынке труда, а также отзывы представителей реального сектора бизнеса.

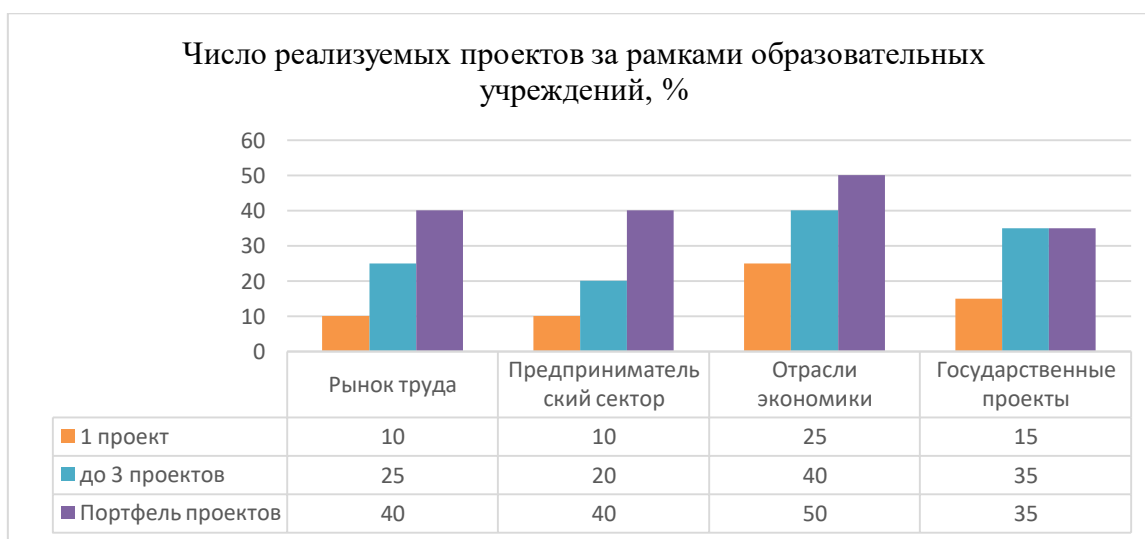


Рис. 1. Узнаваемость бренда образовательного учреждения и его проектная деятельность

Мы видим, что образовательные организации, осуществляющие проектные работы в минимальном формате (1 проект на учреждение), имеют слабый отклик во внешней среде и малоизвестны как на рынке труда, так и в экономической и предпринимательской среде, также являются пассивными игроками в национальных проектах, сформулированных на уровне государства. Образовательные учреждения, реализующие три и более проектов, отличаются положением во внешней среде. У них отмечается узнаваемость бренда образовательной организации, имеются договоры о сетевом и партнерском взаимодействии, им присуща активная доля участия в проектах федерального формата. Образовательные учреждения, реализующие совокупность проектов (портфель проектов), как правило являются крупными игроками в отраслях экономики, постоянными партнерами и соучредителями на многих профильных региональных площадках. Для них характерны тесные связи с работодателями, участие в ведущих региональных и федеральных социально-экономических проектах и программах. Далее мы рассмотрели особенности реализации проектов в образовательных учреждениях в зависимости от их содержательной наполненности (рисунок 2), условно разделив их содержание на такие категории, как: социальные, некоммерческие, исследовательские, молодежные, технические, бизнес-проекты и стартапы. Проследили тенденцию их популярности, уникальности и масштабируемости как показатель привлечения ресурсов из внешней среды.

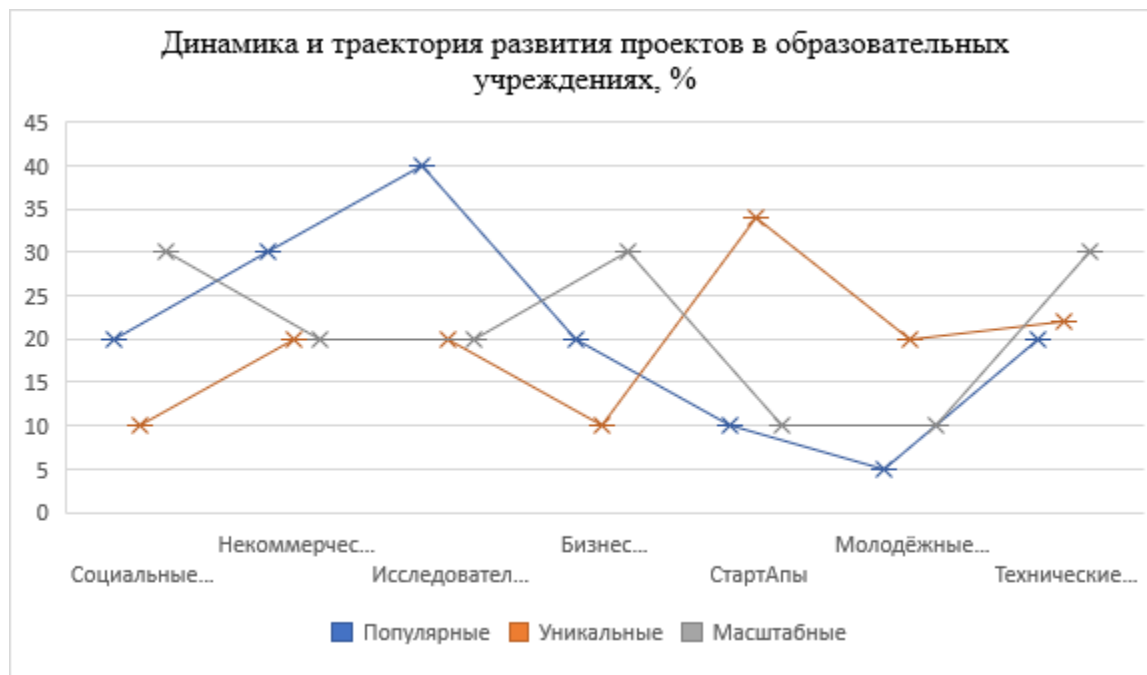


Рис.2. Содержание проектной деятельности и ее влияние на перспективы реализации проекта

Видим, что все категории проектов имеют среднюю уникальность (от 10% до 25% из числа прочих), то есть достичь уникального результата достаточно сложно практически во всех заявленных категориях проектов. Максимальную

уникальность, как правило, имеют стартапы, а также молодежные и технические проекты. Если рассмотреть все категории проектов с позиции их популярности, раскрученности и известности, то видим, что максимальный процент здесь имеют именно исследовательские проекты, ориентированные на поиск новой информации и знаний. Практически не ориентированы на показатель популярности молодежные проекты и стартапы. В то же время бизнес-проекты и проекты технической направленности сочетают в себе как категорию уникальности, так и популярности. При анализе масштабности и охвате проекта, мы отмечаем, что социальные, бизнес-проекты и технические проекты являются самыми масштабными. Это, как правило, связано с конечной целью проекта – выход на большую целевую аудиторию, а также с большим количеством задействованных ресурсов из внешней среды и с количеством стейкхолдеров. Отсюда следует вывод, что внедрение проектного подхода в деятельность образовательного учреждения должно быть продумано по многим критериям и показателям. Важно понять, какая из множества характеристик проекта для учреждения является наиболее важной, и как это поможет усовершенствовать образовательный процесс в целом. Без понимания этой особенности проектный подход становится формальным и неэффективным.

Список литературы

1. Ванюкова Н.С. Организация внутреннего контроля в учебно-производственной работе как элемент системы менеджмента качества образования / Экономический, финансовые и управленческие аспекты внедрения цифровых технологий: сборник статей и тезисов докладов Международной научно-практической конференции. Челябинск. — 2019. — С. 25-29.

2. Возилова Е.В. Стратегическое партнерство предпринимательства и учебных заведений для развития и активизации инновационной деятельности / Управление инновационным развитием экономики: теория, методология, практика: сборник посвящается 95-летию Финансового университета при Правительстве РФ. Челябинск. — 2014. — С. 125 – 129.

3. Перезовова О.В. Проблемы современного менеджмента в образовательном процессе подготовки менеджера /О.В. Перезовова/ в сборнике: Современная экономика и образование: проблемы, возможности и перспективы развития Материалы международной научно-практической конференции. — 2017. — С. 363-365.

© Е.В. Возилова, О.В. Перезовова, 2020

УДК 371.315:81'276.6:61-057.875

ПЕРЕВОД МЕДИЦИНСКОГО ТЕКСТА КАК КОМПОНЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ВРАЧА

Агаркова Алла Александровна

к.п.н., доцент

Коноводова Валентина Яковлевна

ст. преподаватель

ГУ ЛНР «Луганский государственный
медицинский университет имени Святителя Луки»

Аннотация. В статье рассматривается роль и значение перевода медицинского текста как одного из ключевых компонентов методики формирования речевой, коммуникативной культуры и, следовательно, профессиональной компетентности будущего врача. Ставится вопрос места и значения перевода медицинского профессионального текста как компонента формирования речевой и профессиональной культуры будущего врача.

Ключевые слова: перевод, перевод научного медицинского текста, речевая культура, профессиональная культура.

MEDICAL TEXT'S TRANSLATION AS A COMPONENT PART OF FUTURE DOCTORS' STANDARD OF PROFESSIONAL SPEECH FORMATION

Agarkova Alla Aleksandrovna

Konovodova Valentina Yakovlevna

Abstract. The paper studies the role and importance of medical text's translation as one of the key component of the teaching method aimed at future doctors' standard of professional speech formation, that results in communicative standards' upgrading and professional competence forming. The paper raises the issue of professional medical texts' translation as a component part of future doctors' standard of professional speech and professional culture forming.

Keywords: translation, medical scientific text's translation, standard of professional speech, professional culture.

В настоящее время, как известно, происходит интенсификация международных научных, образовательных и производственных контактов в сфере медицины, медицинских технологий и биотехнологий, что, в свою очередь, повышает потребность в специалистах, владеющих иностранным языком в профессиональной сфере. Наряду с основными видами речевой деятельности – чтение, грамотная речь, письмо, – перевод является тем компонентом владения специалистом-медиком иностранным языком, без которого немислима широкая

межкультурная профессиональная коммуникация в сфере теоретической и практической медицины. Особые сложности вызывает перевод медицинского текста, профессиональный медицинский перевод, особенно в активно развивающихся сферах медицины (фармакология, медицинские технологии и т.д.) и в сферах, связанных с государственным регулированием (например, организации сертификации медицинской продукции, разные варианты названий министерств здравоохранения, как самый простой и яркий пример).

Программа обучения будущего врача в медицинском вузе по предмету «Иностранный язык» предусматривает его базовую подготовку по тематике текстового учебного и внеаудиторного материала профессиональной направленности, целью которого является формирование у будущего специалиста умений и навыков речевой деятельности, основанной на принципах деонтологии, медицинской этики и речевой культуры [1].

Приобретая умения и навыки перевода учебного медицинского текстового материала, будущий врач должен понимать важность владения им глубокими медицинскими знаниями, без чего невозможно высокое качество перевода. Активное развитие медицины приводит к формированию новой лексики или нового словоупотребления, в каждом языке существуют специфические традиционные способы перевода. Так, например, латинское слово «fundus», которое в том же виде пришло в английский язык как медицинский термин, в биологии, анатомии и клинической терминологии чаще всего переводится на русский язык словом «дно, донце». В латинском языке его значение – «дно, основание», например, в анатомии «fundus uteri» переводится как «дно матки» и понимается как «верхняя выпуклая часть ее» [2, с.98]. Если же мы обратимся к переводу этого же слова в неврологии, то там оно в определенных терминах переводится не как «дно», а как «выстилка» [3]. Даже на этом, простейшем примере, вполне очевидна невозможность правильного понимания и перевода медицинского текста без глубоких и основательных знаний в области медицины. Именно эта причина является основной для сложности медицинского перевода и именно поэтому даже на начальном этапе изучения медицины необходимо использовать методические возможности перевода медицинского текста для достижения не только обучающих, но и развивающих и воспитывающих целей и задач.

Кроме того, весьма важным является факт наличия многочисленных текстовых видов, стилей в области медицины, перевод которых имеет свою специфику, свою языковую жанровую направленность. Это – научные статьи, обзоры, резюме, аннотации, сопроводительные письма, презентации докладов на научных конференциях, симпозиумах; протоколы и результаты клинических исследований, медицинская документация (эпикризы, истории болезней, результаты лабораторных исследований); инструкции по приему лекарственных средств и медицинских изделий, информационные брошюры для врачей, отчеты исследований, заключения экспертиз, монографии, учебные пособия и многое другое.

При обучении будущего врача переводу того или иного вида текстового материала необходимо учитывать современные требования к переводу, его лингвистические и коммуникативно-прагматические характеристики, специфику медицинской терминологии и номенклатуры, так точно, как и огромное количество и разнообразие используемых в медицинской науке аббревиатур.

Переводческая точность текстового материала является ключевым требованием всей переводческой деятельности профессионального медицинского работника. Именно поэтому в качестве специальных навыков должны развиваться навыки редактирования и аналитики медицинского перевода, без чего выполнение всего спектра задач межкультурного и межъязыкового профессионального общения окажется невозможным. К таким навыкам относятся приемы формализованной оценки качества перевода, методы и приемы классификации и категоризации переводческих ошибок в медицинском переводе, соблюдение общепринятых норм и принципов профессиональной и речевой подготовки и культуры специалиста.

Практическая переводческая деятельности требует постоянного саморазвития. Каждый новый материал для перевода – это стимул для изучения и понимания новой предметной области; стимул для умения сопоставить уже имеющиеся материалы по той или иной тематике как в русскоязычном, так и в англоязычном дискурсе. Очень важно, чтобы способ изложения информации в переводе был максимально точным с таковым у носителей языка, безусловно корректным, понятным для реципиента перевода и однозначно интерпретируемым им. Так, при работе над переводом научной статьи, необходимо выдержать не только фактическую правильность, но и стилистику. Например, мы при внеаудиторной работе (в научном кружке по английскому языку) получили этот вариант перевода научной статьи: «Под сомнение традиционную концепцию ставят новейшие исследования в области молекулярной и клеточной биологии, нейровизуализации, которые в комплексе доказывают, что физиология ЦСЖ может быть значительно сложнее, чем представлялось ранее. Циркуляция ЦСЖ включает не только направленный поток цереброспинальной жидкости, но и дополнительно пульсирующие движения взад и вперед по всему мозгу, с локальными обменами жидкостями между кровью, интерстициальной и цереброспинальной жидкостями» [4].

Модулирование ситуаций межкультурной профессиональной коммуникации, применение разнообразных форм интерактивного обучения в значительной степени активизируют весь учебный процесс при подготовке будущего врача в медицинском вузе; при изучении иностранного языка, важным компонентом которого является умение правильно выбирать и последовательно осуществлять переводческую стратегию с учетом многочисленных языковых и экстралингвистических факторов.

Говоря об экстралингвистических факторах, важным является речевая культура специалиста-медика, одна из составляющих его общекультурной подготовки. Задачи формирования профессиональной культуры врача, включающей в себя языковую речевую культуру, реализуются путем

комплексного подхода к изучению и усвоению принципов филологии, деонтологии, этики и др. средств развития личности.

Роль языка в становлении профессиональной культуры врача является весьма актуальной, поскольку их взаимосвязь и взаимное влияние друг на друга способствуют формированию общеречевой культуры специалиста. Общеречевая культура специалиста не является чем-то неизменным, стабильным, раз и навсегда заданным, изобретенным когда-то. Она постоянно обогащается, совершенствуется, улучшается благодаря постоянному процессу дальнейшего духовного совершенствования, развития личности. Как уже отмечалось, при использовании иностранного или же родного языка в процессе перевода медицинского текста, важно меть в виду правила речевого поведения, речевой культуры, которые связаны с установившимися в каждом обществе законами и принципами ситуативного применения (наряду с жанровой разновидностью текстового материала) языковых единиц, терминов, выражений, фразеологии и т.д.

Известно, что правила речевого поведения связываются с речевым этикетом – национально специфичными и социально закрепленными стереотипами общения, формами общения, которые уместны в данном конкретном случае, в данной ситуации. Учитывается социальный статус, социальная роль специалиста, его партнера, профессиональной группы лиц, среди которых используется определенный регистр языковых средств, призванных отразить личностные отношения коммуникантов с соблюдением принципов речевой культуры, речевого этикета, независимо от того, какой вид коммуникационных связей используется в каждом конкретном случае.

Таким образом, переводческая деятельность специалиста в значительной мере влияет на формирование его речевой культуры, поскольку является фактором, способствующим постоянному совершенствованию его общекультурных ценностей, в частности, его речевой, языковой культуры. Однако важным является и зеркальный эффект данного тезиса, поскольку общекультурное развитие личности, широкий диапазон его всесторонней подготовки оказывает непосредственное влияние на его переводческую деятельность. Культура речи в значительной степени зависит от общей культуры человека, от его воспитания, обучения с первых шагов жизни, т.е. семья, школа, вуз, окружение, социум и т.д. Что касается обучения студента в вузе, то колоссальную роль в данном вопросе играет сам преподаватель, студента нужно не только обучать предмету, но и воспитывать, формировать у него, будущего врача, нормы моральных принципов – профессиональных, поведенческих, речевых и т.д.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень высшего образования: «Специалитет». Специальность – 31.05.01 – Лечебное дело. Доступ.: <http://fgosvo.ru/news/2/1807> (дата обращения: 18.05.2020).

2. Медицинский латино-русский и русско-латинский словарь. Составил С.И. Вольфсон, под ред. Г.Ф. Иванова. Издательство Академии медицинских наук СССР. Москва, 1951. 286 с.

3. Пуцилло М.В., Винокуров А.Г., Белов А.И. Атлас «Нейрохирургическая анатомия». Под ред. А.Н. Коновалова. – М.: Антидор, 2002. Т.1 – 206 с.

4. Brinker et al. Fluids and Barriers of the CNS. 2014. Доступ: <http://www.fluidbarrierscns.com/content/11/1/10> (дата обращения: 17.12.14)

© А.А. Агаркова, В.Я. Коноводова, 2020

УДК 377.5

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ КОНКУРСЫ
КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ ФОРМИРОВАНИЯ
ИНТЕРИОРИЗАЦИОННЫХ И ЭКСТЕРИОРИЗАЦИОННЫХ
ПРОЦЕССОВ ЛИЧНОСТИ В КАЧЕСТВЕ
ЕЕ УНИВЕРСАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ**

Беликова Елена Анатольевна
ФГБОУ ВО «АГГПУ им. В.М. Шукшина»

Аннотация. Статья посвящена анализу процессов интериоризации и экстериоризации при формировании универсальных компетенций в условиях профессионально-ориентированных конкурсов. Выявляются составляющие универсальных компетенций и анализируется процесс их формирования. Рассматриваются интериоризация и экстериоризация как закон формирования высших психических функций человека.

Ключевые слова: профессионально-ориентированные конкурсы, интериоризация, экстериоризации, универсальные компетенции, универсальная компетентность.

**PROFESSIONALLY-ORIENTED COMPETITIONS AS ONE OF THE WAYS
OF FORMING INTERIORIZATION AND EXTERIORIZATION
PROCESSES OF THE INDIVIDUAL AS ITS UNIVERSAL COMPETENCE**

Belikova Elena Anatolievna

Abstract. The article analyzes the processes of interiorization and exteriorization in the formation of universal competencies in professional-oriented competitions. The components of universal competencies are identified and the process of their formation is analyzed. Interiorization and exteriorization are considered as the law of formation of higher mental functions of a person.

Keywords: professional-oriented competitions, interiorization, exteriorization, universal competence, universal competence.

Цель: проанализировать интериоризационные и экстериоризационные процессы при формировании универсальных компетенций в условиях профессионально-ориентированных конкурсов.

Задачи:

- 1) проанализировать профессионально-ориентированные конкурсы как один из способов формирования универсальных компетенций.
- 2) выявить составляющие универсальных компетенций и проанализировать процессы их формирования.
- 3) рассмотреть интериоризацию и экстериоризацию как закон формирования высших психических функций человека.

Сейчас интересное время в образовании и для исследователей, и для практиков. Это период поиска новых активных методов обучения, трансформирования традиционных методик обучения, возникновение различных сочетаний «старого и нового» в образовательной деятельности [1, С.22].

В контексте образовательной деятельности, особенно при реализации компетентностного подхода к профессиональному образованию, вырос интерес к таким методам, как соревнования, конкурсы, олимпиады, участие в которых – это инструменты формирования у студентов профессиональных, а также общих компетенций, необходимых на современном этапе развития общества.

В соревнованиях, конкурсах, олимпиадах совмещаются интеллектуальный, творческий, деятельностный и соревновательный компоненты. Они не только позволяют демонстрировать результаты, но и формируют необходимые компетенции в различных сферах. В общем смысле под компетенцией и понимают сферу деятельности.

Существует достаточно много определений понятия компетенция. Наиболее удачным, на наш взгляд, является следующее определение: «компетенция – это комплекс знаний, умений, навыков, автоматических моделей поведения, мотивов, ценностных ориентиров, устойчивых представлений о мире, проявленных в действии, поведении и результатах» [2, С.13].

Автор этого определения четко обозначил структуру компетенции, представив ее в виде айсберга [2, С.15], видимая часть которого – это наблюдаемые проявления компетенции: то, как человек действует в той или иной ситуации и какой получает результат. Но основная часть компетенции скрыта в подводной части айсберга – это знания, ценности, мотивы, которыми руководствуется человек (рис. 1).

В результате применения активных методов обучения (методы проблемного, программированного, интерактивного обучения, методы проектов, конкретных ситуаций, игровой метод, дискуссии, тренинги) происходит процесс формирования умственных действий и внутреннего плана сознания через усвоение обучающимися внешних действий и социальных форм общения, то есть переход от внешнего практического действия к внутреннему психологическому. Л.С. Выготский назвал этот принцип интериоризацией [3]. Интериоризация – это активный внутренний процесс формирования сознания на основе усвоенного опыта. Это и есть психологический процесс формирования подводной части айсберга, то есть внутренней составляющей компетенции.

На основе сформированного в процессе итериоризации опыта при возникновении нестандартной ситуации (чаще всего в профессионально-ориентированных конкурсах) обучающиеся переводят свои знания, ценности, мотивы из внутреннего плана (подводной части айсберга) во внешний, в свои действия и поведение. (По Выготскому – это процесс эктериоризации, процесс, обратный интериоризации) [3]. И по результатам его действий и поведения мы оцениваем сформированность или несформированность той или иной компетенции. На стадии оценки мы просто констатируем факт: пользуется обучающийся компетенцией или нет. В соревнованиях, конкурсах и олимпиадах – это решение задач в стрессовых и нестандартных ситуациях. Это и есть интериоризация и

экстериоризация – взаимосвязанные процессы, механизмы, благодаря которым происходит усвоение общественного опыта человеком. Принцип «интериоризация-экстериоризация» – один из важнейших в теории деятельности. Такой подход продиктован самой жизнью, ведь в реальности происходит именно так: если задача не решена, то, какими бы ни были на то причины, факт остается фактом – задача не решена, компетенция не сформирована.

Научная школа, у истоков которой стоял Л.С. Выготский – одна из ведущих в психологии. К ней принадлежат А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконина, П. Я. Гальперин, А.Р. Лурия, Л.И. Божович, П.И. Зинченко, А.В. Петровский [4]. Это школа позволяет процесс формирования профессиональных компетенций рассматривать с точки зрения развития высших психических функций. Принцип «интериоризации-экстериоризации» формирования компетенций и будет предметом нашего дальнейшего изучения.

В ФГОС прописаны общие и профессиональные компетенции для каждой специальности. Но наша действительность не гарантирует, что выпускник учреждения среднего профессионального образования, получивший диплом, например, менеджера гостиничного сервиса, найдет работу именно по этой специальности. Поэтому необходимо сформировать такие компетенции, которые позволили бы молодым людям принимать грамотные решения не только в любой производственной ситуации, но и в жизненных ситуациях, то есть сформировать универсальные компетенции, разработать систему технологий развития этих универсальных компетенций и критерии оценки уровня их сформированности.

Анатолий Бехметьев [2, С.21] указывает на шесть универсальных компетенций, развитие которых, на его взгляд, позволит создать почву для успешной самоорганизации человека в любой сфере жизни и деятельности: рефлексивность, проактивность, креативность, деловая коммуникация, личная эффективность в деятельности и администрирование. Кроме того, автор выделяет в каждой из универсальных компетенций по несколько составляющих (буллитов) [2, С.17], развивая которые обучающийся овладевает всей компетенцией. Каждую из универсальных компетенций можно представить опять же в виде айсберга, подводная часть которого формируется в процессе интериоризации, а надводная часть (решение задачи на основании сформированной универсальной компетенции) в процессе экстериоризации.

Рассмотрим данный процесс на примере формирования универсальной компетенции «Личная эффективность в деятельности».

Подводной его частью является комплекс знаний, умений, навыков, осознанных и автоматических моделей поведения, мотивов, ценностных ориентиров, устойчивых представлений о мире, относящихся к сфере самореализации на деятельность, который позволит обучающимся ставить цель, и разбивать ее на составляющие, организовывать практическую деятельность, контролировать результаты, уметь поддерживать собственную работоспособность и мотивировать себя на работу. Надводная часть айсберга – это использование полученного опыта при решении задач и оценка сформированности компетенции.

Для того чтобы сформировать у своих студентов любую из универсальных компетенций, чаще всего я использую методы проблемного и интерактивного обучения, в результате которых происходит процесс формирования сознания, то есть комплекса знаний, умений, навыков, ценностей, мотивов, на основе которых при решении любых ситуаций они формируют свои действия, поведение и получают необходимые результаты.

Таким образом, проанализировав интериоризационные и экстериоризационные процессы при формировании универсальных компетенций в условиях профессионально-ориентированных конкурсов, мы пришли к следующим выводам:

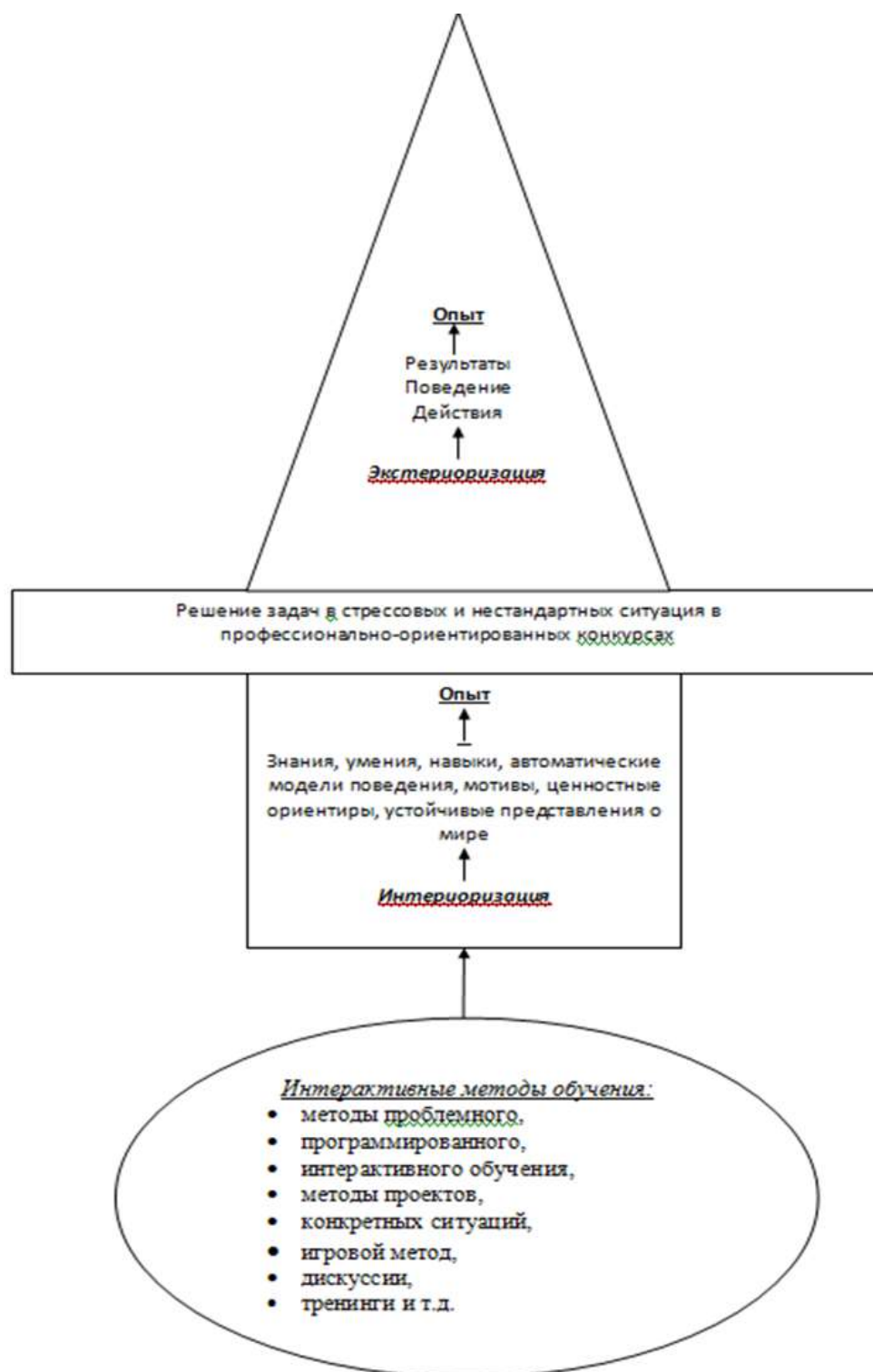


Рис. 1. Процесс формирования универсальных компетенций

1. Профессионально-ориентированные конкурсы являются наиболее эффективным способом проверки сформированности универсальных компетенций.

2. Сформированность любой универсальной компетенции определяется сформированностью ее составляющих.

3. Интериоризация и экстериоризация – это взаимосвязанные процессы формирования универсальных компетенций, благодаря которым происходит усвоение необходимого для профессиональной деятельности опыта, и существование одного из них невозможно без предыдущего. В этом суть сформулированного Л.Г. Выготским закона существования любой психической функции человека, любого поведения или деятельности. Это закон развития высших психических функций, в том числе при формировании универсальных компетенций.

Список литературы

1. Салахова А.А. Техническое творчество и соревнования для формирования новых качеств личности (на примере робототехнических соревнований) // Информатика в школе. 2017. № 8 (13). – С.22-24.

2. Бахметьев А., 6 универсальных компетенций. Как быть актуальным в меняющемся мире. Издательство «RIDERO» – 180 с. 2017 <https://www.litres.ru/anatoliy-bahmetev/6-universalnyh-kompetenciya-kak-byt-aktualnym-v-menyauschemsya-mire/>

3. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.3. Проблемы развития психики / Под ред. А. М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.

4. Вачков И., Гриншпун И., Пряжников Н.. Введение в профессию психолог. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК». – 464 с. 2007.

**СЕКЦИЯ ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА
ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ**

УДК 796.41

**МОТИВАЦИЯ СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ВЫСОКОКВАЛИФИЦИРОВАННЫХ СПОРТСМЕНОВ
В ВИДАХ ГИМНАСТИКИ**

Тихонова Ирина Владимировна

к.п.н., доцент

Барчо Ольга Федоровна

старший преподаватель

Рыженко Елизавета Алексеевна

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет
физической культуры, спорта и туризма (г. Краснодар)

Аннотация. В настоящий момент достаточно остро стоит проблема психологической подготовки высококвалифицированных спортсменов. Для эффективной соревновательной и тренировочной деятельности большое внимание следует уделять формированию мотивации в спортивной деятельности.

Ключевые слова: мотивация, взаимоотношения, гимнастика, психологическая подготовка.

**MOTIVATION OF SPORTS ACTIVITY OF HIGHLY QUALIFIED
ATHLETES IN TYPES OF GYMNASTICS**

Tikhonova Irina Vladimirovna

Barcho Olga Fiodorovna

Ryzhenko Elizabeth Alekseevna

Abstract. At the moment quite acute there is a problem of psychological training of highly qualified athletes. For effective competitive and training activity a lot of attention should be paid to formation of motivation in sports activity.

Keywords: motivation, relationships, gymnastics, psychological training.

Мотивация занимает одно из важнейших мест в структуре личности, и объединяет все структурные образования: направленность личности, характер, эмоции, способности, психические и психологические процессы [4, с. 352].

При этом мотивация спортсмена включает все виды побуждений: мотивы, интересы, потребности, мотивационные установки и т.д. Мотивация часто определяется как детерминация поведения спортсмена в целом [1, с. 82].

Мотивация является непрерывным процессом в достижении поставленных целей. Она также непрерывная и универсальная характеристикой любого вида деятельности. Человек имеет различные потребности, но учеными было выделено пять уровней мотивов, которые требуют последовательного удовлетворения, где высшим уровнем является мотив самореализации [3, с. 10].

В современной психологии существует огромное количество определений и трактовок мотива. Например, мотивы – это психические факторы, регулирующие спортивную деятельность.

Проблема мотивов и мотивационной сферы спортсмена является одним из факторов эффективности спортивной деятельности. При этом мотивационная сфера – это системообразующий фактор поведения и жизнедеятельности спортсмена [5, с. 289].

Проведенное исследование было организовано среди 20 спортсменов в возрасте от 17 до 20 лет, находящихся на этапе высшего спортивного мастерства. Среди них были спортсмены, специализирующиеся в следующих видах гимнастики: художественная, спортивная и эстетическая гимнастика, а также спортивная акробатика (девушки и юноши).

Для исследования мотивации высококвалифицированных спортсменов были использованы методики А. Мехрабиана.

Результаты исследования «Измерение мотивации достижения», применимой для диагностики устойчивых мотивов личности, позволили выявить тенденцию формирования мотивации спортсменов, а также уровень развития мотивов.

При исследовании было выявлено, что стремление к достижению успеха у спортсменов, специализирующихся в художественной и спортивной гимнастике, мотив стремления к достижению успеха отмечался на уровне 65%. Этот показатель у спортсменов специализирующихся в спортивной акробатике и эстетической гимнастике – 60% и 55% соответственно. Это связано с тем, что художественная и спортивная гимнастика является наиболее популярным видом спорта, а также входит в программу Олимпийских Игр.

Также было определено, что спортсмены с ярко выраженной мотивацией достижения высокого спортивного результаты считают, что цель является важным фактором в тренировочном процессе. И основа мотивации – достижение цели.

У спортсменов, специализирующихся в спортивной акробатике и эстетической гимнастике, отмечается, что мотив стремления к избеганию неудач находится на уровне 40% и 45%. Эти показатели выше, чем у спортсменов, специализирующихся в художественной и спортивной гимнастике (35% и 35%). Это обусловлено тем, что для спортсменов, у которых преобладает мотивация избегания неудач, важным фактором является - дисциплинированность.

В процессе исследования были установлены особенности мотивации достижения в спортивной деятельности. Методика «Измерение мотивации аффилиации» позволила исследовать устойчивые мотивы личности, входящих в структуру аффилиации: стремление к принятию решения и страха отвержения.

На основе полученных данных мы сделали заключение, что спортсмены высокой квалификации имеют высокий уровень развития мотива по двум шкалам: стремления к людям и боязнь быть отвергнутым. Средний балл среди спортсменов по шкале стремления к людям равен 180, а по шкале избегания неудач – 122. Это доказывает важность качественной взаимосвязи общения с командой и тренером для достижения высоких спортивных результатов.

В ходе исследования было выявлено, что у спортсменов, специализирующихся в художественной гимнастике, мотив «стремление к людям», а также мотив «боязнь быть отвергнутым» является наиболее высоким и составляет 185 и 130 баллов соответственно. Самые низкие показатели у спортсменов, специализирующиеся в эстетической гимнастике. Это связано с тем, что возраст спортсменок, а также спортивный стаж несколько выше, чем у спортсменов в других видов спорта.

Мотив «стремления к людям» имеет высокий уровень, а мотив «боязнь быть отвергнутым» имеет средний уровень развития. Данное сочетание мотивов свидетельствует о том, что спортсмены активно ищут контактов общения со сверстниками и получают при этом положительные эмоции. От взаимоотношений между тренером и спортсменом, от понимания психологии спортсмена, а также от стиля руководства зависит не только уровень и вектор развития мотивов, но также и другие факторы. Уровень мотивации у спортсменов высокой квалификации показывает стремление к лучшему спортивному результату [2, с. 119].

В результате нашего исследования было определен основной мотив спортсмена – достижение максимального результата в спортивной деятельности. Также ведущими мотивами гимнастов на этапе высшего спортивного мастерства могут являться: престиж, материальное благополучие, общение со сверстниками и социальное значение.

Мотивация спортивной деятельности является основополагающим в достижении лучшего спортивного результата. А мотив «стремления к достижению успеха» преобладает на 24% над мотивом «избегание неудачи». Это проявляется только в тех случаях, когда спортсмен предполагает возможности совершенствования, что означает постоянное его развитие и движение к поставленной цели.

Таким образом, что мотив «стремления к людям» имеет высокий показатель во всех видах гимнастики, а мотив «боязни быть отвергнутым» – средний уровень развития, что положительно сказывается в развитии мотивации спортсмена при достижении высокого спортивного результата.

Список литературы

1. Бабушкин Е.Г. Формирование мотивации к занятиям физической культурой и спортом: учебное пособие. – Омский государственный институт сервиса, – 2011. – 82 с.
2. Каськова Д.С. Социально-психологическое взаимодействие в системе «спортсмен-тренер» как фактор успешности спортивной деятельности // Сборник материалов III Международной студенческой научно-практической конференции «Интеллектуальный потенциал XXI века: ступени познания». – Новосибирск, – 2010. – С. 119.
3. Малкин В.Р. Психология спорта: учебное пособие. Екатеринбург: УГТУ-УПИ, – 2009. – 100 с.
4. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб.: Питер, – 2006. – 352 с.
5. Сафонов В.К. Психология спортсмена: слагаемые успеха. – Москва: Спорт, – 2017. – 289 с.

УДК 796.011

ВЛИЯНИЕ ФИЗИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ НА ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ОРГАНИЗМА СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ГРУППЫ СИБГУ ИМ. М. Ф. РЕШЕТНЕВА

Горбатовская Екатерина Юрьевна

Сибирский государственный университет науки и технологий
им. М.Ф. Решетнева, г. Красноярск, Россия

Аннотация. В статье рассматривается, как систематические умеренные занятия физической культурой оказывают хорошее влияние на функциональные возможности организма. Однако чрезмерные нагрузки отрицательно сказываются на здоровье студентов. Показана проблема, из-за которой резко уменьшилась двигательная активность у студентов. Рассмотрено влияние индивидуально подобранных физических упражнений на функциональные возможности организма студентов специальной медицинской группы СибГУ.

Ключевые слова: специальная медицинская группа, студенты, здоровье, физическая культура, физические упражнения.

INFLUENCE OF PHYSICAL EXERCISES ON FUNCTIONAL FEATURES OF THE ORGANISM OF STUDENTS OF THE SPECIAL MEDICAL GROUP M. F. RESHETNEV SIBERIAN STATE UNIVERSITY

Gorbatovskaya Ekaterina Yuryevna

Abstract. The article considers how systematic moderate physical training exercises have a beneficial effect on the functional capabilities of the organism, but excessive loads have a negative impact on the health of students.

Keywords: special medical group, students, health, physical culture, physical exercise.

Значение физической культуры в жизни человека значительно возросло в последние десятилетия. Это связано с тем, что в современном мире насыщенным электротехникой, которая облегчает трудовую деятельность студентов, резко сократилась доля физического труда на производстве и в быту, и одновременно усилилось воздействие на организм неблагоприятных факторов – загрязнение окружающей среды, особенно в промышленных городах, нерационального питания, различных стрессов, гиподинамии. Поэтому сейчас остро встал вопрос о профилактике различных заболеваний, в том числе при помощи физических упражнений [2].

Учеными доказано, что регулярные занятия физическими упражнениями воздействуют на все группы мышц, суставы, связки, увеличивают объем мышц, их эластичность, силу и скорость сокращения. Увеличенная мышечная деятельность вынуждает работать сердце, легкие и другие органы и системы нашего организма с дополнительной нагрузкой, тем самым, повышая его

функциональные возможности, сопротивляемость неблагоприятным воздействиям внешней среды. Если же мышцы бездействуют – ухудшается их питание, уменьшается объем и сила, снижается эластичность и упругость, они становятся слабыми, дряхлыми. Ограничение в движения (гиподинамия), пассивный образ жизни приводят к различным предпатологическим и патологическим изменениям в организме студента.

Соответствующий подбор упражнений позволяет повышать тонус тех систем органов, у которых он снижен. Тренировки усиливают функциональную перестройку всех звеньев опорно-двигательного аппарата и других систем организма, улучшают процессы тканевого обмена. Под влиянием умеренных физических нагрузок увеличивается работоспособность сердца, совершенствуется функция и строение внутренних органов, происходит совершенствование нервной системы [3].

При многих заболеваниях правильно дозированные физические нагрузки замедляют развитие болезненного процесса и способствуют более быстрому восстановлению нарушенных функций. Систематические занятия физической культурой (3-5 раз в неделю по 35-45 минут) нормализуют функциональное состояние студента, повышают его работоспособность, укрепляют здоровье и служит важным профилактическим фактором.

Однако необходимо учитывать и влияние чрезмерных физических нагрузок на физическое состояние организма. Изменения, возникающие под воздействием чрезмерных физических нагрузок, охватывают весь организм и проявляются определенным образом в деятельности, как каждой системы, так и при их взаимодействии.

В результате интенсивных физических упражнений возникает состояние перетренированности, которое часто сопровождается подавленным психическим состоянием, плохим самочувствием, нежеланием заниматься и так далее. Состояние перетренированности сходно с состоянием физического и нервного истощения. Нагрузка может считаться правильной, если после физических упражнений чувствуется прилив бодрости, энергии, появляется состояние «мышечной радости» [6].

Учитывая данные влияние физических упражнений на функциональные возможности организма, в СибГУ на кафедре физической культуры и валеологии разработаны программы-карточки для студентов специальной медицинской группы, с описанием упражнений и указанием продолжительности их выполнения, так же в карточках даются методические указания по выполнению упражнений. Например, для студентов с нарушениями опорно-двигательного аппарата рекомендуется выполнение упражнений в медленном либо среднем темпе для максимального воздействия на все группы мышц с целью их укрепления и образования мышечного корсета. Так как функциональные нарушения осанки обусловлены слабостью мускулатуры туловища и плечевого пояса, а при укреплении мышц деформация позвоночника уменьшается, приостанавливается ее развитие, происходит нормализация осанки, так же происходят боли в суставах, они становятся более эластичными и гибкими [1].

Для студентов, имеющих заболевания сердечно-сосудистой системы предусмотрен комплекс упражнений, способствующих снижению артериального давления, повышающий сократительную способность миокарда. Под воздействием специальных физических упражнений у студентов специальной медицинской группы нормализуются показатели венозного давления, увеличивается скорость кровотока в сосудах, что сопровождается увеличением минутного объема сердца и уменьшением сопротивления в сосудах. Повышается адаптация организма больного к окружающей среде и различным внешним раздражителям, улучшается настроение, уменьшаются головная боль, головокружение, неприятные ощущения в области сердца и так далее.

Студенты с проблемами пищеварительной системы выполняют комплекс физических упражнений, который оказывают положительное воздействие на восстановительные процессы в слизистом желудке и двенадцати перстной кишки. При этом улучшается микроциркуляция в тканях слизистой оболочки, увеличивается объем циркулирующей крови, что приводит к улучшению состояния пищеварительной системы [4].

Студенты, имеющие ограниченные зрительные функции, занимаются по индивидуальной программе Ковалева В. Н. Эта программа направлена на тренировку окологлазных мышц, что приводит к снижению внутриглазного давления, снижается утомляемость глаз, снижается риск серьезных глазных заболеваний [5].

Исходя из написанного выше можно сделать вывод, что педагоги СибГУ кафедры физической культуры и валеологии вносят свой вклад в сохранение и укрепление здоровья студентов, так как учитывают состояние здоровья студентов и их уровни физической подготовки, для того чтобы разумно использовать физические возможности организма студента и также, чтобы физические нагрузки не нанесли вреда здоровью студентов.

Список литературы

1. Бальсевич В.К., Лубышева Л.И. Физическая культура: молодежь и современность//Теория и практика физической культуры, 1995, №4, С. 2-7.
2. Зотин В.В., Дьяченко А.И. Физическое воспитание и физическая подготовленность студенческой молодежи//сб. тр. всеросс. науч. практ. конф. "Физическая культура и спорт на современном этапе: проблемы, поиски, решения". – Томск,2016. – С.41-44.
3. Зотин В.В., Мельничук А. А. Физическая культура и спорт в высшем учебном заведении// сб. тр. науч. практ. конф. "Современные проблемы физической культуры и спорта: ретроспектива, реальность и будущее".– Курган,2014. – С.45-47.
4. Зотин В.В.Влияние силовых упражнений на организм студентов / Мельничук А.А., Степанова О.В.//Форум молодых ученых. – 2017. – №4(8). – С.612-614.
5. Психология здоровья/Г.С.Никифоров, В.А. Ананьев. И. Н Гурвич и др. под ред. Г. С. Никифорова. – СПб.: С.-Петербург. Ун-та. 2000. – 504с.
6. Физическая культура студента / Под ред. В.И.Ильинича. М.: Гардарики, 1999.– 448с.

УДК 378.17

**ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК ПРИОБЩЕНИЕ СТУДЕНТОВ СИБГУ
ИМ. М. Ф. РЕШЕТНЕВА К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ**

Пилунц Алина Сергеевна

Сибирский государственный университет
науки и технологий им. М.Ф. Решетнева
г. Красноярск

Аннотация. Статья посвящена физической культуре в образовании студентов как элемента образования и воспитательного процесса. В ней рассматриваются особенности поддержания здоровьесбережения студента с помощью физической культуры. Рассматриваются методы по привлечению студентов специальной медицинской группы СибГУ им. М.Ф. Решетнева к занятиям физкультурой для улучшения здоровья. Также рассмотрены точки зрения многих ученых о роли физической культуры в формировании здорового образа жизни студента

Ключевые слова: специальная медицинская группа, студенты, здоровый образ жизни, физическая культура, спорт.

**PHYSICAL CULTURE AS THE INTRODUCTION OF SIBSU STUDENTS
TO A HEALTHY LIFESTYLE**

Pilunts Alina Sergeevna

Abstract. The article is devoted to the role of physical culture in the education of students as an element of education and educational process. It considers the peculiarities of maintaining the student's health saving with the help of physical training. Considers methods to attract students of special medical group of SibGIU to exercise for better health.

Keywords: special medical group, students, healthy lifestyle, physical culture, sports.

Человечество на рубеже третьего тысячелетия вступает в эпоху образовательного общества, информационной цивилизации, развития мировой науки и производства. Повышенные требования к человеку невозможны без улучшения его уровня здоровья. Особое значение в данном контексте имеет здоровье студентов, которое можно во многом улучшать за счет формирования здорового образа жизни. Решение проблемы здорового образа жизни студентов в рамках вуза видится в приобщении его к здоровьесберегающей деятельности средствами физической культуры.

В связи с этим необходимо рассмотреть понятие «физическая культура». Понимание сущности данного понятия, обоснование его многоаспектного содержания возможно только в рамках культуры в целом, сущность которой

закладывается в её духовно-деятельной основе, формирующей и созидательной функции по отношению к человеку.

Данный подход к пониманию культуры позволяет более глубоко осмыслить физическую культуру в социокультурологическом аспекте, преодолеть ограниченность представлений о ней как о развитии двигательных способностей человека. Физическую культуру нельзя рассматривать вне учета таких основополагающих для нее характеристик, как единство телесного (физического) и духовного в человеке, понимания человека как биосоциокультурной целостности, интегральной индивидуальности.

В целом физическая культура, как часть общей культуры, способствует совершенствованию не только телесно-двигательных качеств человека, но и развитию духовно-нравственных способностей, гармонизации всех существенных свойств личности, формированию здорового образа жизни, укреплению здоровья и вбирает в себя идеи воспитания всестороннего и личного развитого здорового человека.

Физическая культура как деятельный и результативный процесс в единстве знаний, убеждений, ценностных ориентаций в их практическом воплощении и выполняет следующие функции: образовательные, воспитательные, познавательные, ценностно-ориентированные, оздоровительные и другие [1]. Функции физической культуры основаны на единстве физического, интеллектуального и нравственного воспитания и проявляются непрямо, а опосредованно, через их воздействие на духовный и чувственный мир личности. Система физической культуры призвана обеспечить комплексное решение проблем развития человека. Очевидно, что «физическая культура, развивая способности человека, дает значительный оздоровительный эффект» и, таким образом, занимает ведущее место в формировании здорового образа жизни человека, в том числе студента.

В качестве учебной дисциплины физическая культура предстает базовым компонентом в приобщении студентов к здоровому образу жизни. Концептуальный подход является исходным в наших представлениях о физической культуре и ее роли в формировании здорового образа жизни студента. Целевые положения программы дисциплины «физическая культура» государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования предусматривают сохранение и укрепление здоровья студентов, и позволяют решать ряд образовательных, воспитательных и оздоровительных задач [2].

Физическая культура призвана приобщать студентов к здоровому образу жизни. Соединение физкультуры с валеологией является очень перспективным, такие занятия «не теряя своей самостоятельности, могли бы превратиться в валеологический практикум, на котором учащиеся получали бы знания и формулировали бы умения, необходимые для осуществления здорового образа жизни». Организация дисциплины «Физическая культура» в вузе должна строиться на деятельностном подходе к освоению этого курса, включающем обучение студентов валеологическим знаниям, обогащение опыта здоровьесберегающей деятельности, приобщение к здоровому образу жизни, обретение умений самоорганизации здоровой жизнедеятельности [4].

Физическая культура является неотъемлемой частью в формировании здорового образа жизни студентов. В СибГУ им. М.Ф. Решетнева приобщение студентов к здоровому образу жизни осуществляется в рамках программы «Здоровье студентов», которая представляет собой комплекс мероприятий, содержащий ряд направлений здоровьесбережения студентов. Одним из таких направлений является медицинское обеспечение, включающее организацию массовых профилактических осмотров студентов и выделение диспансерных контингентов, лечебно-профилактическое лечение в санатории-профилактории СибГУ, медицинский контроль состояния здоровья студентов на протяжении обучения в вузе. Большое значение имеет административный ресурс, который заключается в организации, финансировании и контроле реализации данной программы. В образовательном направлении ведутся лекционные (по основам здорового образа жизни) и учебно-практические занятия (по волейболу, баскетболу, настольному теннису, легкой атлетике, лыжным гонкам, гиревому спорту, ритмической гимнастике) [3]. Студенты вуза ежегодно успешно участвуют в краевой Олимпиаде по валеологии, в конференциях, посвященных экологии и здоровью населения, пишут рефераты по проблемам здоровья, оформляют стенды, проводят пилотажные исследования публикации материалов по здоровому образу жизни и другие мероприятия.

Ведущим звеном в здоровьесбережении студентов является кафедра физической культуры и валеологии СибГУ, которая проводит учебно-практические занятия, организует спортивно-массовые и оздоровительные мероприятия (спартакиады университета, универсиады среди вузов края по физической культуре, спортивно-массовая работа в общежитиях, спортивно-оздоровительный лагерь и другие), работу спортивных секций (по 14 видам спорта) и клубов (клуб выходного дня, клуб любителей бега), совершенствует преподавание дисциплины [3].

Таким образом, воспитательный процесс вуза, максимально используя средства физической культуры и направленно воздействуя на студентов, включает их в физкультурно-оздоровительную деятельность в учебное и внеучебное время, способствует формированию активной жизненной позиции и приобщению к здоровому образу жизни.

Список литературы

1. Зотин В.В., Осмачко М.И. Приемы мотивации студентов с целью повышения интереса к занятиям физической культурой // сб. тр. 9-й Всеросс. научно-практ. конф. "Проблемы качества физкультурно-оздоровительной и здоровьесберегающей деятельности образовательных организаций". – Екатеринбург, 2019. – С.209-213.

2. Зотин В.В., Мельничук А.А., Постоногова А.Е. Развитие физических качеств студентов СибГУ им. М.Ф. Решетнева используя метод круговой тренировки // сб. тр. междунар. науч. практ. конф. "Актуальные проблемы физического воспитания студентов". – Чебоксары, 2019. – С.226-228.

3. Зотин В.В., Алехина С.В. Особенности организации занятий по физической культуре студентов специальной медицинской группы в высших учебных заведениях //сб.тр. XVII Всеросс. науч.-практ. конф. с междунар. участием: "Совершенствование системы физического воспитания, спортивной тренировки, туризма и оздоровления различных категорий населения". – Сургут, 2018. – С.3-6.

4. Мельничук А.А. Формирование основ самостоятельной физкультурно-спортивной деятельности у студентов в процессе физического воспитания в вузе: дис. канд.пед.наук:13.00.04. – Тульский государственный университет, Тула, 2013 – 176 с.

**К ВОПРОСУ О ГЕНЕЗИСЕ ПОНЯТИЯ
«ПРОИЗВОЛЬНАЯ РЕГУЛЯЦИЯ» В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ
ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКЕ**

Грачев Михаил Расулович

педагог-организатор

Спортивного педагогического колледжа Минспорта, г. Москва

кафедра адаптивной физкультуры

ТГУ им. Г. Р. Державина

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые аспекты генезиса понятия «произвольная регуляция» в отечественной психологии и педагогике. Автор отмечает основополагающую роль произвольности в мотивации поведения индивидуума в любом возрасте, но акцентирует важность достаточной степени ее сформированности в старшем дошкольном – младшем школьном возрасте. В статье анализируется подход к понятию произвольной регуляции у Л. С. Выготского и представителей его научной школы, рассматривается особая значимость в онтогенезе «кризиса семи лет».

Автор рассматривает и проблему нарушений произвольной регуляции, которая в школьной практике часто «решается» на когнитивном уровне, в то время как это – сбой поведенческой и эмоциональной сфер ребенка. Получается замкнутый круг: затрачивая ресурсы и усилия на коррекцию когнитивных процессов, школа еще больше усиливает влияние патологических факторов, повышают истощаемость и, как следствие, еще большие нарушения произвольной регуляции.

Ключевые слова: произвольная регуляция, кризис семилетнего возраста, новообразования в поведении ребенка, психическая сфера ребенка, когнитивная сфера, функции произвольной деятельности, избирательная речевая саморегуляция, внутренняя речь ребенка, особенности онтогенеза, девиантное поведение.

**THE QUESTION OF THE GENESIS OF THE CONCEPT
OF "ARBITRARY REGULATION" IN RUSSIAN PSYCHOLOGY
AND PEDAGOGY**

Grachev Mikhail Rasulovich

teacher-organizer

Sports teaching College MST, Moscow

graduate of the Department of adaptive

physical education TSU them. G. R. Derzhavin

Abstract. The article discusses some aspects of the genesis of the concept of “arbitrary regulation” in Russian psychology and pedagogy. The author notes the

fundamental role of arbitrariness in motivating an individual's behavior at any age, but emphasizes the importance of a sufficient degree of its formation in senior preschool and primary school age. The article analyzes the approach to the concept of arbitrary regulation by L. S. Vygotsky and representatives of his scientific school, examines the special significance in the ontogenesis of the "seven-year crisis".

The author also considers the problem of violations of arbitrary regulation, which in school practice is often "solved" at a cognitive level, while this is a malfunction of the child's behavioral and emotional spheres. It turns out a vicious circle: spending resources and efforts on the correction of cognitive processes, the school further enhances the influence of pathological factors, increase exhaustion and, as a result, even greater violations of arbitrary regulation.

Keywords: voluntary regulation, seven-year-old crisis, neoplasms in a child's behavior, child's mental sphere, cognitive sphere, voluntary activity functions, selective speech self-regulation, child's internal speech, ontogenesis features, deviant behavior.

Произвольная регуляция деятельности лежит в основе поведения индивидуума в любом возрасте, однако при этом исключительную роль играет степень сформированности произвольной регуляции у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Объясняется данное положение тем, что в возрасте от 5 до 8-9 лет дети отличаются стремительным развитием произвольной регуляции [1, С. 31-64]. В данном контексте обратим внимание на рассуждения выдающегося отечественного ученого Л. С. Выготского, который классифицировал этот отрезок жизни ребенка как «возраст утраты непосредственности», поскольку основополагающее его новообразование – появление в поведении интеллектуального начала: своеобразного «буфера» между переживанием и самим поступком. В научной литературе данная особенность формирования произвольной регуляции получила название «кризиса семи лет». Хотя на самом деле качественные изменения, которыми сопровождается этот процесс, наблюдаются до 10-11 лет [2, С.376-385].

В отечественной и зарубежной литературе достаточно широк массив данных, убедительно свидетельствующих о важности произвольной регуляции деятельности в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте, когда ребенок сталкивается с совершенно новыми для него областями деятельности. Речь идет о существенном усилении информационного компонента регуляции. Последнее, в свою очередь, связано с повышением нагрузки на нервную систему и психическую сферу ребенка, обратная сторона которой – мобилизация его психической активности, первопричина которой нам видится в необходимости тем или иным образом приспособливаться к повышенным требованиям, том самом кризисе возраста, о котором упоминалось выше, и, безусловно, смене ведущей деятельности [3, см. С.12-37].

Функции произвольной регуляции деятельности (управляющие функции) чрезвычайно важны и необходимы потому, что являются определяющими в утверждении ребенка в условиях микросоциума, в который он погружен.

Нарушения произвольной регуляции у детей и подростков чреваты не только декомпенсацией их возможности усвоения знаний, но и деформацией принятых норм поведения, поскольку обуславливают целый ряд их нарушений. Таких, например, как синдром дефицита внимания, гиперактивность [4, С.17-21].

В разное время разными учеными отмечалось, что возраст 7-10(11) лет в сфере произвольной регуляции деятельности знаменуется такими ее компонентами, как организованный поиск, способность к проверке выдвинутых взрослыми либо сверстниками гипотез. Контроль импульсов, например, примерно к 10-11 годам достигает уровня контроля взрослого человека, тогда как навыки планирования и к 12 годам остаются не в полной мере сформированными [5, С. 131-149].

Исследования в сфере изучения произвольной регуляции и детей и подростков и ее нарушений выдвигают как неопровержимый факт и то, что, будучи функциональной системой, произвольная регуляция обладает и таким ее свойством, как наличие в ее развитии ряда критических периодов, итог прохождения которых – определенные качественные изменения в ее структуре.

Минуя анализ кризисов младенчества и второго-третьего лет жизни ребенка, обратимся к такому возрастному периоду, как старший дошкольный – младший школьный возраст. Причина очевидна: именно на этом временном отрезке жизни ребенка происходят наиболее значимые качественные новообразования произвольной регуляции. Так, О. К. Тихомиров в известной своей работе приходит к следующим выводам: «...в возрасте 5 лет наблюдается кардинальный сдвиг в развитии избирательной речевой саморегуляции» [6, см. С. 27-42]. Акценты на данном этапе онтогенеза перемещаются с самого процесса говорения на внутреннюю речь ребенка. И если в 3-4 года слово расценивалось как «инструмент» импульсивного действия, спонтанно дополнявшего жесты и двигательную активность малыша, то пятилетний ребенок использует его как эффективное средство внешнего опосредования своих действий.

Но переоценивать данную особенность онтогенеза было бы ошибочным: произвольная регуляция речевой деятельности недостаточна для того, чтобы, например, можно было говорить о высокой переключаемости мышления пятилетнего ребенка и тех аспектах мыслительной деятельности, что свидетельствуют о в той или иной степени сформированных абстрактных понятиях [7, С.45-52].

В ряде работ, авторы которых исследуют механизмы формирования произвольной регуляции у детей 5-8 лет в онтогенезе, констатируется, что в этом возрасте наиболее значимые и заметные изменения происходят в когнитивной сфере. Исследования Ж. Пиаже обращены в первую очередь к проблеме когнитивного базиса развития речи, которую известный французский ученый трактует как дуалистическое противостояние мышления и языка, причем последний он рассматривает как своего рода частный случай символической функции, которая формируется к определенному периоду развития ребенка [8, С. 106].

Пиаже приходит к выводу, что с появлением речи мышление ребенка перестраивается и развивается с огромной силой. Развитие коммуникативных навыков приводит к тому, что получают свое дальнейшее развитие интеллект и эмоциональная сфера старшего дошкольника [9, С. 41-43].

Следующие шаги в генезисе понятия произвольной регуляции в отечественной педагогике тесно связаны с именем Ю. К. Бабанского и его концепцией формирования произвольной регуляции через формирование исследовательских умений ребенка. Такие умения позволяют ребенку быстро адаптироваться к изменяющимся ситуациям, приобретать необходимый социальный опыт. Автор уже упоминал, что в возрасте 5-8 лет ребенок в состоянии вести организованный поиск, и эта черта произвольной регуляции соответствует сущности исследовательской деятельности, являясь в то же время выражением одного из главных проявлений детской психики. В данном контексте к важнейшим этапам формирования произвольной регуляции у старших дошкольников следует отнести любознательность, постоянное стремление экспериментировать в самостоятельных поисках истины.

О различных аспектах исследовательской деятельности старших дошкольников – младших школьников говорится в работах И. Я. Лернера, М.И. Махмутова, М.Н. Скаткина, Р.С. Альтшуллера, В.И. Андреева, А.М. Матюшкина, П.Я. Гальперина, А.Н. Поддьякова, А.И. Савенкова и др.

Вопрос формирования произвольной регуляции неразрывно связан с проблемой ее нарушений. Отправной точкой исследования механизмов обозначенной проблемы является изучение кризисных, переломных моментов в жизни человека. То есть тех моментов, когда, по мнению М. Ш. Вроно [10, С. 16-17], происходят те или иные изменения в его «ситуации социального развития». Кризис «семилетнего возраста» больше, чем какой-либо, чреват опасностью нарушений произвольной регуляции. Этот вывод подтверждается многочисленными исследованиями, авторы которых находят, что, при относительном благополучии сферы когнитивной, в эмоциональной преобладают такие серьезные отклонения, как повышенная тревожность, страх перед новым микросоциумом, девиантностью поведения. работа педагогов в сфере коррекции таких когнитивных процессов, как развитие памяти, концентрация внимания, мало что дают в силу того, что в общей картине проявления нарушений произвольной регуляции доминируют поведенческие, а не иные проблемы [11, С.27-45].

Высокий уровень тревожности, который диагностируется у большинства описываемых детей, школьные страхи, поведенческие проблемы становятся основными препятствиями в устранении причин нарушений произвольной регуляцией деятельности, в то время как коррекционная работа с детьми строится по типу «репетиторство в школе» – дополнительные занятия по основным школьным предметам [12, С.31-33]. Получается замкнутый круг: дополнительные занятия с учителем, работа психолога, направленная на коррекцию когнитивных процессов, еще больше усиливают влияние патологических факторов, повышают истощаемость и, как следствие, еще большее отставание в школьной программе.

Список литературы

1. Леонтьев А.Н. Развитие высших форм запоминания // Избранные психологические труды в двух томах, том 1 / Под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко, А.А. Леонтьева, А.В. Петровского. – М.: Педагогика. – 1983. – с.
2. Выготский Л.С. Орудие и знак в развитии ребенка // Собрание сочинений в 6 томах. – Т.6. – М.: Педагогика. – 1984. – 397 с.
3. Корсакова Н.К., Микадзе Ю.В., Балашова Е.Ю. Неуспевающие дети: нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении младших школьников. – М. – 1997. – 124 с.
4. Barkley R.A. Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: constructing a unifying theory of ADHD/ R. A.Barkley // Psychol Bull. 1997. № 121.
5. Welsh M.C., Pennington B.F., Grossier P.B. A normative-developmental study of executivefunction // Developmental Neuropsychology. – 1991. –Vol. 7. – p.
6. Тихомиров О.К. О формировании произвольных движений у детей дошкольного возраста // Проблемы высшей нервной деятельности нормального и аномального ребенка / Под ред. А.Р. Лурии Т. 2. М., 1958. – с.
7. Chelune G.J., Baer R.A. Developmental norms for the Wisconsin Card Sorting Test / Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology. 1986. № 8.
8. Пиаже Жан: Теория, эксперименты, дискуссии Под ред. Обуховой Л.Ф., Бурменской Г.В. – М., 2001. С. 106,124-186..
9. Леонтьев А.Н. Развитие высших форм запоминания // Избранные психологические труды: В 2 т. Т. 1 / Под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко, А.А. Леонтьева, А.В. Петровского. М.: Педагогика. 1983. – 391 с.
10. Вроно, М.Ш. О различных подходах к изучению нарушений поведения у детей и подростков / М.Ш. Вроно // Патологические формы девиантного поведения у детей и подростков: тез. докл. VII международного симп. – М., 1986. – С. 16-22.
11. Обухова, Л.Ф. Детская психология: теория, факты, проблемы /Л.Ф.Обухова. – Тривола, М., 1995. – 360 с.
12. Кутьин, И.В. Особенности работы с детьми младшего школьного возраста с нарушениями произвольной регуляции деятельности / И.В. Кутьин, С.А. Ткаченко, С.Н. Попов, И.В. Холмогорова // XII Международный научный конгресс «Современный Олимпийский и Паралимпийский спорт и спорт для всех»: Материалы конгресса. – М.: Светотон, 2009, Т.4. – С. 31-33.

**СЕКЦИЯ ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА
ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

УДК 373.21

**КОДИРОВАНИЕ И ДЕКОДИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИИ
КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛОГИЧЕСКОГО
МЫШЛЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ**

Ломаева Марина Валентиновна

к.п.н., доцент

Фроленкова Дарья Андреевна

Нижнетагильский государственный
социально-педагогический институт

(филиал) ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет»

Аннотация. В данной статье описываются возможности использования в образовательной деятельности ДОО методического приёма: кодирование и декодирование информации. В статье мы рассмотрели способы кодирования информации. Также нами раскрыта суть логического мышления, логических операций и форм мышления. Приведены задания на кодирование и декодирования информации, которые способствуют развитию логического мышления.

Ключевые слова: логическое мышление, анализ, синтез, классификация, сравнение, сериация, абстракция, кодирование информации, декодирование информации, средство, развитие, суждение, умозаключение, понятие.

**ENCODING AND DECODING OF INFORMATION AS A MEANS
OF DEVELOPING LOGICAL THINKING OF PRESCHOOL CHILDREN**

**Lomaeva Marina Valentinovna
Darya Frolenkova**

Abstract. This article describes the possibilities of using methodological techniques in educational activities of pre-school educational institutions: encoding and decoding information. In this article, we have considered ways to encode information. We also revealed the essence of logical thinking, logical operations and forms of thinking. Tasks for encoding and decoding information that contribute to the development of logical thinking are given.

Keywords: logical thinking, analysis, synthesis, classification, comparison, serialization, abstraction, information encoding, information decoding, tool, development, judgment, inference, concept.

Согласно ФГОС ДО одной из приоритетных задач в система образования в РФ является развитие у детей мышления.

Одним из видов мышления является логическое мышление. Данный вид мышления подразумевает способность к оперированию понятиями, суждениями и умозаключениями, а его развитие сводится к развитию логических приёмов мышления [6].

Рассмотрим первую часть определения: «способность к оперированию понятиями, суждениями и умозаключениями». Суждение, умозаключение, определение понятий, индукция, дедукция — данные понятия относятся к формам мышления. К суждению относят высказывание, содержащее определенную мысль. К умозаключению относят логическую операцию, посредством которой из одного или нескольких утверждений, называемых посылками получается новое, по отношению к исходным, утверждение.

Вторая часть определения подразумевает развитие логического мышления у детей дошкольного возраста. Оно сводится к развитию логических операций, к которым относится сравнение, анализ и синтез, абстракция, обобщение, конкретизация, а также классификация и сериация [2].

Рассмотрим каждую операцию подробнее.

Анализ — логическая операция, которая представляет собой деление предмета на части.

Синтез — логическая операция, которая предполагает соединение частей предмета в единое целое.

Обобщение — логическая операция, которая предполагает объединение предметов, явлений на основе общности их свойств.

Классификация — логическая операция, которая предполагает распределение предметов по группам на основании общих признаков.

Сравнение — логическая операция, которая предполагает установление сходства или различия предметов по признакам

Отрицание — логическая операция, результатом которой является суждение «противоположное» исходному, обозначается частицей «НЕ» [4].

Дети ежедневно сталкиваются с огромным количеством информации в современном мире. С момента прихода в школу объем информации, который дошкольникам нужно воспринять, увеличивается. Необходимо сделать так, чтобы информация была в сокращённом виде, удобной для дошкольника, но и не теряла своей значимости.

При развитии логического мышления используются упражнения, которые направлены на сокращение информации. Данные упражнения связаны с кодированием и декодированием информации. Они делают её менее объемной, но такой же интересной и понятной для дошкольников.

Кодирование и декодирование мы можем отнести к практическому методу обучения. Упражнения на кодирование и декодирование — один из приёмов практического метода, и оно является средством развития логического мышления дошкольников.

Под кодированием информации подразумевают запись информации в другой системе символов, процесс представления информации (сообщения) в виде кода. Код — набор знаков (символов) для передачи, обработки и хранения информации (сообщения).

Существуют три основных способа кодирования информации:

Первый способ — числовой. Он направлен на кодирование информации с помощью чисел. Числовая информация кодируется арабскими, римскими цифрами и др. Данный вид кодирования применяется в образовательной деятельности с целью научить дошкольников кодировать число — цифрой, числовым обозначением количество предметов.

Второй способ — символьный. Он направлен на кодирование информации с помощью символов. Символы могут быть различными, например, в ДОО используют буквы алфавита, чтобы зашифровать живое общение с помощью кода. Кодом, в данном случае, будут являться буквы русского алфавита. Таким способом мы осуществили кодирование информации.

Третий способ — графический. Он направлен на кодирование информации с помощью рисунков, значков, схем, чертежей, графиков, условных обозначений, силуэтов, контуров, пиктограмм. Например, с помощью нотных знаков кодируются различные музыкальные произведения. Данный способ кодирования используется в непосредственно-образовательной деятельности с целью познакомить детей дошкольного возраста, к примеру, со знаками дорожного движения.

Под кодированием информации подразумевают процесс восстановления информации по её закодированной форме. В непосредственно-образовательной деятельности ДОО кодирование применяется для того, чтобы расшифровать информацию. Например, педагог может предложить дошкольникам разгадать ребус, кроссворд, шарады. Данные задания могут использоваться в различных НОД.

Рассмотрим упражнения на кодирование и декодирование информации, которые можно предложить детям дошкольного возраста.

Для того, чтобы дошкольник научился кодировать информацию, педагоги нередко используют в НОД загадки. Дошкольнику можно предложить картинку с изображением предмета или он может сам загадать свой предмет. С помощью предложенных знаково-символических обозначений представить этот предмет, нарисовать знаки на листе в ряд. Другой дошкольник должен расшифровать загаданный предмет. Данное упражнение, связанное с кодированием и декодированием информации, способствует развитию логического мышления.

Существуют множество различных средств обучения, которые можно использовать для кодирования и декодирования, это игровые пособия «Логические блоки Дьенеша», Воскобовича «Игровизор», «Счётные палочки Х. Кюизенера» и другие.

Рассмотрим одно из заданий на декодирование информации. Педагоги нередко используют игровое пособие «Логические блоки Дьенеша». Автор данного пособия предлагает различные игры. Мы рассмотрим игру «Фабрика

фигур», где используются логические блоки [1]. В ходе данной игры дошкольник делает вывод, что одни фигуры превращаются в другие, меняя свои свойства, одно или сразу несколько, то есть происходит процесс кодирования информации. Дошкольник в данном случае зашифровывает информацию с помощью знаков, обозначающие различные свойства (размер, цвет, форма). Также дошкольники могут расшифровать в данной игре свойства фигур, их задача — определить, какое свойство зашифровано в данном знаке и расшифровать его. Дошкольник в данной игре знакомится с графическим способом кодирования, применяя условные знаки, рисунки. Он восстанавливает информацию по её коду.

В процессе кодирования и декодирования информации дошкольник использует такие логические операции как анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация, сериация, абстракция. Оперирруя данными операциями, у дошкольника развивается логическое мышление.

Таким образом, можем сделать вывод, что кодирование и декодирование информации является средством развития логического мышления. Используя данный методический приём, педагог развивает у дошкольников умение анализировать, синтезировать, обобщать, сравнивать. Нами было рассмотрено определение логического мышления, а также изучены основные логические операции. Мы выделили различные виды заданий на кодирование и декодирование информации. А также определили, какие существуют средства обучения, которые можно использовать для кодирования и декодирования информации.

Список литературы

1. Давайте вместе поиграем, комплект игр с блоками Дьенеша, под ред. Б. Б. Финкельштейн. — СПб, ООО «Корвет», 2001 — 20 с.
2. Немов Л. С. Психология: Учеб. для студ. Высш. Пед. учеб. заведений: — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002 — 640 с.
3. Педагогический энциклопедический словарь, под. общ. ред. Бим Б. — М.: Академия, 2002 — 528 с.
4. Психологический словарь, под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского, 2-е изд., — М., 1998 — 494 с.
5. Смирнова В.А. Вопросы мышления детей — М: Просвещение, 1982 — 128 с.
6. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология / Н.Ф. Талызина. — М.: Изд. центр «Академия», 2006. — 321 с.

**ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ЗДОРОВОГО
ОБРАЗА ЖИЗНИ У ДЕТЕЙ 5-6 ЛЕТ**

Кочерова Лариса Сергеевна
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный
педагогический университет»

Аннотация. На сегодняшний день одной из главных стратегических задач нашей страны является сохранение и укрепление здоровья детей. Ведь полноценное физическое развитие и здоровье ребенка – основа создания всесторонне и гармонично развитой личности. Именно формирование основ здорового образа жизни у ребенка в младшем школьном возрасте оказывает решающее воздействие на уровень сформированности физического и психического здоровья.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, дети дошкольного возраста.

**FORMATION OF THE BASICS OF A HEALTHY LIFESTYLE
IN CHILDREN AGED 5-6 YEARS**

Larisa Kocherova
Undergraduate Armavir state pedagogical University

Abstract. Today, one of the main strategic tasks of our country is to preserve and strengthen the health of children. After all, the full physical development and health of a child is the basis for creating a comprehensively and harmoniously developed personality. It is the formation of the foundations of a healthy lifestyle in a child at primary school age that has a decisive impact on the level of formation of physical and mental health.

Keywords: healthy lifestyle, children of preschool age.

От уровня психического и физического положения граждан, а также от общего состояния их здоровья и зависит благосостояние населения в целом, вот почему проблема формирования у детей основ здорового образа жизни в современном обществе является актуальной и своевременной. Ведь именно до семи лет происходит процесс активного развития всех органов и становления многофункциональных систем организма, закладываются основные черты личности, формируется характер, темперамент. Необходимо на этой стадии развития сформировать у ребенка знания, умения и практические навыки здорового образа жизни, осознанную им необходимость в регулярных занятиях физической культурой и спортом.

На физическое состояние детей большое воздействие оказывают такие негативные условия, как ухудшающаяся экологическая обстановка, снижение уровня жизни в целом по стране, снижение уровня социальных гарантий для

детей в духовной и физической сферах развития, нехватка времени и средств у родителей с целью полного удовлетворения нужд детей, увеличение числа неполных семей, а также состояние и ориентация воспитания в семье.

Сегодня под здоровым образом жизни понимают активность людей, которая направлена на поддержание и улучшение здоровья. Создание основ здорового образа жизни должно начинаться уже в детском саду. Вся жизнедеятельность ребенка в дошкольном учреждении должна быть направлена на укрепление здоровья. Это и регулярные интеллектуальные, физкультурные и интегрированные занятия, а также совместная деятельность педагога и ребенка в течение дня. Целью оздоровительной работы в дошкольном учреждении является организация устойчивой мотивации потребности в сохранении своего собственного здоровья, а также здоровья окружающих. Необходимо с самых ранних лет научить ребенка следить за своим здоровьем. Исходя из этого следует, что главной задачей дошкольного воспитания является повышение уровня здоровья детей, формирование у них основ здорового образа жизни, а также потребности в постоянных занятиях физическими упражнениями.

Многочисленные исследования в этой области показывают, что за последнее время число абсолютно здоровых дошкольников уменьшилось в 7 раз, что составляет около 14% от контингента тех детей, которые поступают в школу. Необходимо отметить и отсутствие у детей таких качеств, как усидчивость, терпение, способность напрягаться без нанесения вреда здоровью, следить за своим эмоциональным состоянием, умения быстро переключаться с одной деятельности на другую, то есть тех показателей, которые наиболее тесно связаны с самовоспитанием и саморегуляцией. Необходимы самостоятельные занятия оздоровительной физической культурой с детьми в домашних условиях, в непринужденной обстановке, направленные на укрепление здоровья детей. Физическая активность является одним из основных средств предупреждения заболеваний, формирования защитных сил организма. Регулярные занятия физической культурой обеспечат положительный и эффективный результат для здоровья организма в целом.

Дошкольный возраст – это наиболее серьезный период в жизни каждого человека, поскольку именно в этом возрасте закладываются основы правильного физического развития, происходит становление двигательных способностей, формируется интерес к физкультуре и спорту, воспитываются личностные, морально-волевые и поведенческие качества. Среди социальных, экономических, демографических, высококультурных, общегигиенических и других факторов, оказывающих влияние на состояние здоровья и развитие детей, особое место занимает физическое воспитание. В условиях современного обучения возрастает объем и интенсивность учебно-познавательной деятельности, что в очередной раз свидетельствует о невозможности гармонического развития организма дошкольника без основ физического воспитания. Анализ имеющихся в большом количестве литературных источников доказывает недостаточную эффективность

процесса физического воспитания в дошкольных учреждениях, что подтверждается множеством фактов.

По данным НИИ гигиены и профилактики заболеваний дошкольников, школьников, а также молодого поколения за последние годы состояние их здоровья стремительно усугубилось: снизилось количество совершенно здоровых и увеличилось число детей, имеющих какие-либо отклонения в состоянии здоровья, а также хронические заболевания. Отношение ребенка к своему здоровью является важным основанием, на котором вполне возможно создать необходимость в здоровом образе жизни. Такая потребность зарождается и развивается в процессе осознания ребенком самого себя как человека, а прежде всего, как личности.

Основы здорового образа жизни у детей младшего школьного возраста выявляются наличием знаний, а также их взглядов на ключевые моменты здорового образа жизни и умением реализовывать их в процессе своей жизнедеятельности доступными способами (соблюдать правила личной гигиены, беречь зрение, не проводить много времени у телевизора или компьютера, соблюдать режим дня). Проблема улучшения физического здоровья и формирования здорового образа жизни детей находит отражение в трудах известных психологов, педагогов, политологов, философов, обществоведов, физиологов, экологов:

- подтверждение взаимосвязи физического и психического состояния человека показано в научных исследованиях И.С. Бериташвили, Л.Р. Лурье, Н.А. Берштейна, А.Ю. Рахнера, С.П. Боткина, В.М. Бехтерева и др.;

- проблема психологического здоровья детей поднималась в трудах Л.А. Абрамян, А.В. Запорожца, М.Ю. Стожаровой, И.В. Дубровиной, Т.А. Репиной, А.Н. Леонтьева, Я.З. Неверович и др.;

- основы взаимосвязи физиологического и психического развития были реализованы в трудах психологов П.П. Блонского, Л.С. Выготского, Б.М. Теплова, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и др.;

- на важность проблемы сформированности представлений у детей младшего школьного возраста о здоровом образе жизни указывают исследования А.А. Бодалева, А.Л. Венгера, Е.О. Смирновой, В.Д. Давыдова, А.В. Мудрика, М.И. Лисиной, И.П. Подласого, В.А. Слостенина.

Важнейшей образовательной стратегией нашей страны сегодня является формирование у детей старшего дошкольного возраста здорового образа жизни. Она представлена системой комплексных государственных и общественных, экономических, медико-санитарных, психолого-педагогических и общегигиенических мероприятий, направленных на предотвращение болезней и укрепление здоровья детей.

В случае если грамотно организовать находящуюся вокруг ребенка сферу его деятельности, учесть возрастные и индивидуальные особенности дошкольника, а также привлечь к работе по улучшению здорового образа жизни его родителей, то активная деятельность по формированию основ ЗОЖ станет содействовать укреплению их здоровья, а также сформирует

представление о здоровье как о ценности, заложит полезные привычки и навыки здорового образа жизни.

Список литературы

1. Антонов Ю.Е., Кузнецова М.Н. Здоровый дошкольник: социально-оздоровительная технология XXI века. М.: Гардарики, 2008.
2. Анохина И.А. Приобщение дошкольников к здоровому образу жизни: методические рекомендации. Ульяновск.: УИПКПРО, 2007.
3. Авдеева Н.Н. Безопасность: Учебное пособие по основам безопасности жизнедеятельности детей старшего дошкольного возраста. СПб.: Детствопресс, 2005.
4. Болотина Л.Р. Дошкольная педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений. М.: Академический Проект, 2005
5. Бабунова М.С. Дошкольная педагогика. Учебное пособие. ТЦ. Сфера, 2007
6. Блинова Г.В. Взаимодействие дошкольного общеобразовательного учреждения и семьи в формировании здорового образа жизни детей дошкольного возраста // Молодой ученый. 2017. №6.

РАЗВИТИЕ ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ И ВОООБРАЖЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ВОЗРАСТА

Темченко Инна Александровна
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный
педагогический университет»

Аннотация. В дошкольном и младшем школьном возрасте происходит становление мышления человека и его основных видов. В данный период времени обучение происходит гораздо проще и эффективнее, также это связано с фазой активного интеллектуального развития.

Ключевые слова: пространственное мышление, воображение, младший возраст.

DEVELOPMENT OF SPATIAL THINKING AND IMAGINATION OF YOUNG CHILDREN

Temchenko Inna Aleksandrovna
Undergraduate Armavir state pedagogical University

Abstract. In preschool and primary school age, the formation of human thinking and its main types occurs. In this period of time, learning is much easier and more effective, and it is also associated with the phase of active intellectual development.

Keywords: spatial thinking, imagination, younger age.

В возрасте 3-8 лет огромное значение приобретает пространственное мышление. В структуре психики человека оно отвечает за ориентацию в пространстве, создание в сознании человека образов пространства и использование их в процессе решения разнообразных задач.

Тот факт, что его единицей измерения служит образ, который включает в себе специфические характеристики пространства: размер, форма, взаимоотношения между его частями, местонахождение в пространстве и т.п., является отличительной особенностью пространственного мышления.

Таким образом, база, на которой строится большая часть учебной и впоследствии трудовой деятельности человека, поэтому развитие и формирование этого вида умственной активности очень важно для профессиональной успешности личности, это и есть пространственное мышление.

Особенно это стало актуальным в период современности, когда возросла роль графических изображений, условных обозначений, схематичности.

Поэтапно происходит и формирование пространственного мышления, затрагивая все периоды формирования человека:

- В раннем возрасте появилась начальная форма ориентирования, когда у младенца выстраивается связь между анализаторами – зрительными, двигательными и слуховыми;
- К трехлетнему возрасту формируется осознание своего положения относительно пространства;
- Получают свое развитие первые представления об окружающем пространстве до семи лет;
- Через обучение на уроках математики и геометрии в младшем школьном возрасте происходит формирование восприятия пространства в виде системы.

Каждый из этих этапов, получает свое развитие в деятельности игровой и учебной, но помимо первого. Поэтому родителям и учителям важно не упустить время, когда есть возможность максимально эффективно сформировать восприятие пространства и ориентацию в нем.

Важность пространственного интеллекта в развитии и становлении дошкольников невозможно переоценить – это значимая сторона человеческого сознания, которая способствует ориентации в окружающем мире, его овладению различными видами учебной и трудовой деятельности, эффективному усвоению новых знаний.

Однако неактивно проводятся на текущий момент времени исследования у детей дошкольников, крайне в области развития пространственного восприятия, в связи с чем мало опробованных методик по освоению математики в детсадовском возрасте.

Следует отметить, что до поступления ребёнка в первый класс отсутствуют существенны критерии степени развития пространственного интеллекта до поступления ребенка в первый класс. Многие исследования выявляют, что воспитатели детских садов обладают слабым пониманием пространственного мышления, воображения и восприятия, в связи с чем, чаще всего, ребенок попадает в школу не совсем подготовленным в области определённых знаний. Но многие родители в состоянии самостоятельно развивать у своих детей восприятие пространства, выполняя с ними упражнения и задания из области математики и геометрии. Эти методы являются доступными для детей, старше трех лет и уже определяющих фигуры и цвета.

Творчество – это такой вид деятельности, в результате которой создаются новые духовные и материальные ценности. Также к творчеству мы можем отнести сам процесс создания новых задач, задач, которые ещё не известны. Воображение, которое основывается на процессе создания новых образов, новых задач, новых объектов, такое воображение является одной из ключевых частей творчества.

Конечно, существует огромное количество классификаций воображения. При этом каждый из видов имеет определенные и существенные признаки воображения.

Мы определим виды по таким критериям, как:

1. По признаку активности (в данном пункте различают созерцательное воображение, пассивное и деятельное воображение). При этом созерцательное воображение входит сюда с его произвольными формами, например, грезы, сновидения. Надо подчеркнуть, что образы формируются с условием поставленной цели и сознательно, только при активном воображении.

2. Также воображение может быть творческим и воссоздающим, но это в зависимости от оригинальности и самостоятельности образов. Рассмотрение и восприятие чего-либо нового для любого человека, опирающееся на словесное описание или условное изображение этого нового (схема, чертёж, нотная запись и тому подобное), это содержание такого понятия, как воссоздающее воображение. Данный вид воображения достаточно широко используется в различных видах деятельности людей, в том числе и в обучении, используется данный вид. Образы памяти играют в нём первичную роль. Также важную роль, в процессе усвоения социального опыта и коммуникации играет именно воссоздающее воображение.

Создание и открытие новых образов, которые не опираются на готовое условное или описание изображение, всё это является содержанием такого понятия, как творческое воображение. Именно в самостоятельном создании новых образов заключается данный тип воображения. Можно сказать, что практически вся человеческая культура является результатом творческого воображения человека.

Воображение, также, является психическим познавательным процессом образования новых образов путем создания и переработки материалов восприятия и представления, которые были получены в прошлом опыте. Мы должны уточнить, что воображение присуще только человеку. Воображение позволяет представить результаты любого вида деятельности, любого результата труда (рисование, конструирование и тому подобное). Аналитико-синтетический характер имеют сами процессы воображения. С помощью сочетания различных элементов, сторон предметов и явлений, создаются новые образы, также с помощью комбинирования создаются новые образы. Причем сочетанию подлежат не различные черты, а именно черты соответствующие замыслу, существенные и обобщенные. Преобразование может осуществляться как акцентирование, заострение каких-либо сторон в виде их преуменьшения или преувеличения, а также. Также преобразование может проходить как выделение существенного в группе однородных явлений и воплощение их в конкретном образе, одним словом, проходит как типизация. Теперь можно сделать вывод, что воображение – это отражение действительности в неожиданных, достаточно новых сочетаниях и связях. Различают активное и пассивное воображение, но это в зависимости от степени активности, и в том случае, когда элементы пассивного воображения не воплощаются в жизнь. Также говорят о воссоздающем и творческом воображении, в том случае если учитывается самостоятельность и оригинальность образов. На создание соответствующих описанию образов, направлено воссоздающее воображение.

Ещё выделяют преднамеренное и непреднамеренное воображение, но это в зависимости от наличия сознательно поставленной цели создать образ.

Развитие и возникновение воображения это социально обусловленный процесс. Можем подчеркнуть, что именно взрослый закладывает механизмы воображения у ребенка. И только в общении с взрослыми ребенок осваивает общественно выработанные и фиксированные в культуре средства создания новых образов: сначала действия, а позднее – речь.

Среди многочисленных проблем в психологии, данная тема является наиболее исследуемой. Проблема исследования пространственного мышления и воображения находит своё отражение, как в исследованиях отечественных педагогов, психологов так и зарубежных. Существует огромное количество определений термина воображение и мышление, но наиболее оптимальные и понятные приведены в статье.

Таким образом, можно сделать вывод, что развитию основных аспектов темы, надо уделять большее внимание. В данной статье мы рассмотрели пространственное мышление и несколько видов воображения. Многие виды воображения, рассмотрены подробно. Можно сделать вывод, что данная тема актуальна в современном мире.

УДК 372

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ВЕЛИЧИНАХ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ОСНОВЕ ТРИЗ

Смирнова Анастасия Дмитриевна
НТГСПИ (ф) РГППУ

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования представлений о величинах у детей старшего дошкольного возраста посредством использования ТРИЗ. В исследовании рассмотрена роль восприятия в формировании представлений о величинах, характеристики величины и ошибки, характерные для детей старшего дошкольного возраста. Также в статье уделяется внимание методам ТРИЗ и их использования в формировании представлений у детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: величина, формирование представлений о величине, восприятие, старший дошкольный возраст, ТРИЗ.

FORMATION OF REPRESENTATIONS ABOUT MAGNITUDE IN CHILDREN OF PRESCHOOL AGE ON THE BASIS OF TRIZ

Zubareva Elena Sergeevna
Smirnova Anastasia Dmitrievna

Abstract. The article is devoted to the problem of forming ideas about values in children of preschool age through the use of TRIZ. In the study, the role of perception in the formation of ideas about quantities, characteristics of magnitude and error, characteristic of older preschool children, is considered. Also, the article pays attention to TRIZ methods and their use in the formation of representations in older preschool children.

Keywords: magnitude, the formation of ideas about magnitude, perception, senior preschool age, TRIZ.

В настоящее время становится актуальной проблемой формирование представлений о величинах у детей старшего дошкольного возраста, поскольку именно в данный период дошкольники изучают мир с точки зрения его трехмерности. Следовательно, освоение старшими дошкольниками представлений о величинах, будет влиять на их понимание пространственных отношений в дальнейшем, также на успеваемость в школе, так как понятие «величина» используется во многих науках.

Формирование представлений о величинах относится к образовательной области «Познавательное развитие» в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования № 1155, которая ориентирована на формирование познавательных действий; развитие

воображения и творческой активности; изучение объектов окружающего мира, их свойствах и отношениях [1].

Понимание величин влияет не только на познание окружающего мира человеком, а также на восприятие действительности.

Восприятие является одним из познавательных процессов, на основе которого происходит целостное отражение объекта при непосредственном воздействии органов чувств. Главную роль при восприятии величины занимает зрительный анализатор, так как при сравнении величины важен глазомер, который помогает сравнивать объекты на расстоянии. Безусловно, важны и другие анализаторы, так как в их комплексе происходит усвоение различных свойств предметов, имеющее большое значение для сенсорного развития.

Е. И. Щербакова отмечает, что величина воспринимается сразу несколькими анализаторами: зрительно-тактильный, тактильно-двигательный и т.п. Педагог характеризует величину, с точки зрения её относительной протяженности отдельных элементов, определяющая место среди однородных [9, с. 263].

Выделяют следующие характерные свойства величины [7, с. 115]:

- сравнимость величины представляет собой сопоставление нескольких предметов, для нахождения между ними разницы в величине и построении между ними отношений (больше — меньше, длиннее — короче и т.п.), осуществляется при помощи наложения или приложения, а также при измерении условной меркой;

- изменчивость величины выражается в изменении самой величины, а не содержащихся качеств, характерных для предмета;

- относительность величины в большой степени зависит от глазомера человека, поскольку величина зависит от расстояния сравниваемых объектов;

- измеримость величины выражается в том, что предмет можно измерить при помощи мерки и выразить в количественной оценке.

Особенной характеристикой величины является её сравнимость, поскольку только на основе оценивания нескольких предметов по величине, с использованием слов «больше — меньше», «длиннее — короче» и т. п., формируются представления о величинах.

В исследовании А. В. Белошистой, прослеживается мысль о том, что при усвоении такой характерной особенности как измеримость, дошкольники на практическом опыте знакомятся с понятием натурального числа [2, с. 348].

Дошкольное образование предполагает усвоение детьми таких величин, как длина, ширина, высота, толщина, масса, объем, площадь, время, температура. При их усвоении дети знакомятся с понятием мерки и различными способами измерения: линейное измерение, измерение объема сыпучих веществ, измерение жидкости. Дети старшего дошкольного возраста начинают знакомиться с общепринятыми эталонами: килограмм, метр, сантиметр, литр.

Такие педагоги, как К. А. Кирчек, М. Фидлер, Н. И. Фрейлах что дети старшего дошкольного возраста при изучении таких величин как длина, ширина, высота сталкиваются с определенными трудностями.

Во-первых, надо отметить, что данные величины являются параметрами трехмерности. При сравнении двух предметов по величине, без явного отличия, старшим дошкольникам трудно дифференцировать высоту, они ошибочно выделяют длину или ширину. Существует, также ошибочный показ высоты на объемном предмете в виде обозначения его верхней грани [6, с. 89].

Во-вторых, при изучении величин у детей прослеживается запущенность в понимании такого понятия как размер, поскольку его редко использует, для них данное понятие абстрактно [7, с. 154].

В-третьих, затруднения в измерительной деятельности, которые отражаются в непонимании использования одинакового способа измерения в разных условиях, а также ошибочная постановка точки отсчета в линейном измерении [3, с. 22].

Проблемы формирования представлений о величинах можно решить посредством использования ТРИЗ, которое направлено на глубокий анализ свойств предметов и объектов, на основе которого генерируются идеи для решения различных задач. Отметим, что данная теория является значимой для современного образования, поскольку при её использовании у детей формируются познавательная активность, любознательность, инициативность и стремление к новизне, необходимые в решение задач нестандартными способами. ТРИЗ имеет широкую сферу применения, так как её методы можно адаптировать под любой формат.

В дошкольном образовании ТРИЗ применяют для решения задач в различных образовательных областях. Например, в программе «Росток», разработанной А. М. Страунинг, используются методы ТРИЗ для развития познавательной активности и формирования у детей видеть причинно-следственные связи [4]. Отметим, что в трудах М. Н. Шустремана, методы ТРИЗ используются для изучения художественной литературы, в основном для постановки противоречий, для более осознанного понимания чувств и эмоций персонажей [8, с. 10].

Как было сказано выше, при решении задач по ТРИЗ изучаются свойства предмета. Величина является одним из свойств, поэтому методы ТРИЗ можно адаптировать для формирования представлений о величинах.

В дошкольной практике используются такие методы ТРИЗ: метод мозгового штурма, метод моделирования маленькими человечками, метод противоречий, синектика, метод фокальных объектов, метод морфологического анализа, системного оператора [5, с. 136].

Кратко обозначим, использование некоторых методов ТРИЗ при формирование представлений о величинах у детей старшего дошкольного возраста.

Для изучения параметров трехмерности можно использовать метод синектики, если говорить более точно, то её приемы символической аналогии и

личной симпатии и эмпатии. В первом случае, с детьми параметры трехмерности можно обозначить придуманными знаками либо небольшими рисунками, для более хорошего усвоения изучаемого материала. Во втором случае, старшие дошкольники на собственном опыте могут ознакомиться с параметрами, составляя коллективно объемные фигуры.

Применение метода системного оператора РВС (размер, время, стоимость) позволяет уменьшать и увеличивать размер, формируя у детей не только представление о размере, а также происходит закрепление такой характеристики величины как изменчивость. При этом методе, старшие дошкольники изучают предмет с точки зрения его стоимости и времени.

Метод противоречий предполагает для решения проблемы выявлять элементы и находить положительные и отрицательные стороны придуманных идей. Можно предложить детям старшего дошкольного возраста такие задачи, при решении которых для начала необходимо измерить предмет, при этом, задачи должны быть основаны на разных ситуациях, что закреплять у дошкольников умения использовать знания измерительной деятельности в различных условиях.

Главным преимуществом ТРИЗ в формировании представлений о величинах является не просто изучение названного свойства, а ориентирование детей на творческое мышление и нахождения решений в любой ситуации, что требуется от человека в современном обществе.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155). – М.: Центр педагогического образования, 2014. – 32 с.
2. Белошистая А. В. Формирование и развитие математических способностей у дошкольников: курс лекций. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 400 с.
3. Киричек К. А. Формирование представлений о площади у дошкольников // Современное дошкольное образование. – 2018. – №2. – С. 14-21.
4. Страунинг А. М. Программа по ТРИЗ-РТВ для детей дошк. возраста: учеб.-метод. пособие. – Обнинск. – 2000. – 202 с.
5. Утемов, В. В. Креативная педагогика : учебное пособие для вузов / В. В. Утемов, М. М. Зиновкина, П. М. Горев. – 2-е изд., испр. и доп. М. : Издательство Юрайт, – 2020. – 237 с.
6. Фидлер М. Математика уже в саду. – М.: Просвещение. – 1981. – 159 с.
7. Фрейлах, Н. И. Методика математического развития: учеб. пособие для сред. проф. образования. – М. : ФОРУМ : ИНФРА-М. – 2015. – 239 с.
8. Шустреман М. Н. Новейшие приключения Колобка, или наука думать для больших и маленьких. – Спб.: Весь СПб. – 2017. – 176 с.
9. Щербакова Е. И. Теория и методика математического развития дошкольников: учеб. пособие. – Воронеж: НПО «МОДЭК». – 2006. – 392 с.

СЕКЦИЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.922

ПРОБЛЕМА ЦИФРОВОГО АУТИЗМА

Гуторович Ольга Викторовна

к. филос. н., доцент, доцент

Военно-космическая академия имени А.Ф. Можайского

Аннотация. Статья посвящена появлению в современном обществе феномена цифрового (виртуального) аутизма. Перед автором стоит задача определить, что собой представляет виртуальный аутизм, определить триггерный фактор его развития и характерные признаки. Исследование призвано показать сходство и различие между виртуальным и классическим аутизмом, а также обратить внимание на необходимость «цифровой гигиены».

Ключевые слова: цифровой или виртуальный аутизм, классический аутизм, психическое расстройство, дефолт-система мозга, инновационные технологии, виртуальная реальность, мессенджеры, социальные сети, цифровая гигиена.

THE PROBLEM OF DIGITAL AUTISM

Gutorovich Ol'ga Viktorovna

Abstract. The article is devoted to the emergence of the phenomenon of digital (virtual) autism in modern society. The author is faced with the task of determining what virtual autism is, determining the trigger factor of its development and characteristic features. The study aims to show the similarities and differences between virtual and classic autism, as well as to draw attention to the need for "digital hygiene".

Keywords: digital or virtual autism, classic autism, mental disorder, default brain system, innovative technologies, virtual reality, messengers, social networks, digital hygiene.

Ни для кого не секрет, что человек и его развитие находятся в зависимости от окружающей среды. Культура, идеология, язык конструируют уникальные черты каждого человека. Не являются исключением физико-химический мир и психология нации или конкретного окружения. И, конечно, человек оказывается в прямой зависимости от информационной среды, обеспечивающей систему воспитания и образования, формирующей мировоззрение и поведенческие стереотипы.

В настоящее время психологи констатируют появление такого феномена как цифровой или виртуальный аутизм, в связи с чем возникает несколько

вопросов. Во-первых, что собой представляет данное явление? Во-вторых, что способствует появлению цифрового аутизма? Иначе, как должна была измениться окружающая среда, чтобы данная форма аутизма начала активно проявляться в XXI веке?

Обратимся к справочной информации. Термин «виртуальный аутизм» был впервые введен Мариусом Замфиром, психологом, координирующим работу Центра, созданного для детей-аутистов в Румынии. Наблюдая детей в возрасте 2–3 лет, он констатировал, что триггерным фактором развития психологического расстройства у них выступал длительный контакт с разнообразными видами виртуальной реальности: просмотр телевидения или игры с электронными гаджетами. Поражает процент детей, у которых цифровая реальность вызывала отклонения в психическом развитии. Речь шла о 90 % малышей, контакт которых с виртуальной реальностью достигал 4–5 часов в день [1].

В статье «Виртуальный аутизм – это уже реальность» М. Замфир описывает симптоматику, наблюдаемого заболевания [1]. К основным признакам данного психического заболевания он отнес отсутствие социальной взаимности, по сути, это нарушение социального общения и коммуникации, отсутствие визуального контакта и развития языка, возможно, его своеобразное использование и интонирование. Кроме того, наблюдаемые дети не обладали навыками социальной игры, не имели простейших социальных навыков, способностей вживаться и играть какие-то стереотипные социальные роли в той или иной игре.

Цифровой аутизм – заболевание технологизированных детей, но его симптоматика мало чем отличается от классического аутизма, в результате наблюдается сложность в их дифференцировании. Понятие «классический аутизм» появилось в начале XX века. Его использование связывают с именем швейцарского психолога и психиатра Эйгена Блейлера (1857–1939). Описывая шизофрению, он выделил 4 признака, которые назвал признаками «4 а». Речь шла о нарушении ассоциаций, неадекватных аффектах, аутизме и амбивалентности. Характеризуя аутизм, Э. Блейлер обратил внимание на уход человека от реальности, своеобразное бегство от окружающего мира и погружение в себя. На суть аутического расстройства указывает и происхождение термина «аутизм», которое с греческого «autos» переводится как «сам». В качестве самостоятельного феномена аутизм стал использоваться с 1943 года благодаря Лео Каннеру (1894–1981). Известный австрийский и американский психолог в статье «Аутистические нарушения аффективного контакта» описывал детский аутизм как самостоятельный синдром. Данный синдром предполагает развитие одиночества – этот способ существования исключает желание осваивать речь и активно социализироваться.

Необходимость различения классического и виртуального аутизма, приводит к характеристике факторов, обуславливающих данные психологические расстройства. В первом случае деструкция и неврологическое недоразвитие связано исключительно с биологическими факторами, во втором случае запускающим механизмом расстройств аутистического спектра (РАС)

становится внешний раздражитель – виртуальная среда, препятствующая нейроразвитию. Анализ факторов, определяющих развитие обоих видов аутизма, позволил М. Замфиру сделать вывод, что в отличие от классического аутизма, виртуальный предполагает излечение [1]. Для лучшего понимания сущности феномена аутизма отметим, что классический аутизм связан с изменениями в строении головного мозга, с наличием необычно большого количества синапсов, что ведет к повышенной чувствительности и невозможности полностью обработать впечатления. В отличие от классического аутизма лечение виртуального аутизма начинается с отказа от неконтролируемого контакта с гаджетами, восстановления живого общения и активной стимуляции нейронных областей ребенка. Данная методика дает положительные результаты.

Виртуальный аутизм – порождение стремительного информационно-технологического развития. Грандиозные преобразования, связанные с информационными технологиями, робототехникой, уберизацией и появлением искусственного интеллекта, привели к достаточно серьезным отрицательным последствиям для здоровья человека. Примером таких негативных последствий являются, например, атрофия интеллектуальной функции и психологические расстройства. Так, активное использование компьютеров, ноутбуков, электронной почты, интернета, смартфонов, планшетов, социальных сетей существенно изменило статистику заболеваемости аутизмом. За 40 лет число заболевших аутизмом выросло в 73 раза, в 2014 году аутизм наблюдался у каждого 69-го ребенка, в то время как в 1974 году аутизм диагностировался у 1 ребенка из 5000 детей [1]. В связи с чем Американская академия педиатрии (American Academy of Pediatrics) ещё в 2008 году призвала ограничить доступ детей к различным технологическим устройствам. В рекомендациях определялось время, которое дети могли проводить за просмотром телевизионных программ. Самые жесткие требования касались детей в возрасте от 0 до 2 лет, они полностью исключали их доступ к мультимедийным технологиям. В возрасте от 3 до 6 лет время ограничивалось одним часом в день, с 6 лет до 12 – двумя часами.

В настоящее время, вряд ли, для кого-то является спорным утверждение, что цифровизация бросает человеку и обществу жесткие вызовы. Всемирный экономический форум, призванный обсуждать наиболее сложные мировые проблемы, в 2020 году ключевыми темами выбрал несколько проблем. Среди них, вопросы, связанные с информационной безопасностью и здоровьем населения планеты. В рамках обсуждения данных тем 4 февраля на заседании форума был озвучен доклад российского врача-психотерапевта А.В. Курпатова «Личностная трансформация в цифровую эпоху», констатировавшего существенное изменение общества, связанного с перемещением из «галактики Гутенберга» в «галактику Цукерберга» [8]. В докладе прозвучало, что использование информационных технологий, в частности, смартфонов, а также активное потребление социальных сетей меняет мышление человека. На смену аналитическому и системному мышлению человека, принадлежащего к

цивилизации текста, приходит клиповое мышление, характеризующееся отсутствием навыков переработки информации, предложенной в повествовательном стиле. Мозг человека цивилизации зрительных образов привыкает к информационному фастфуду, не обучаясь тратить энергию на переработку сложного материала. Ему легко ориентироваться в большом объеме информации, вычленять необходимые данные и быстро их перерабатывать. Его мышление «объемно, многозначно, гибко» [2]. При этом у человека из «галактики Цукерберга» страдает логичность, ассоциативность, образность мышления [6].

Актуальность предложенной к обсуждению темы в том, что инновационные технологии, активно внедряемые во все сферы жизни, стремительно меняют человека и его образ жизни, делая в целом человечество глупее. В подтверждение такому выводу, А.В. Курпатов приводит ряд фактов. Известно, что формирование мозга происходит в первые 25 лет жизни человека. Данный процесс предполагает связывание нейронных клеток и образование нейронных связей, отвечающих за все виды работы мозга. Постепенно мозг превращается в своеобразный программный сервер, способный к хранению большого объема информации и ее переработке. В отсутствии задач из внешнего мира мозг человека демонстрирует уникальную активность. Данное состояние мозга была зафиксировано Г. Шульманом в 1997 г. [4, с. 367], но только с 2001 г. благодаря американскому неврологу М. Рейчлу теория «дефолт-системы» мозга превратилась в перспективное направление психологических исследований.

М. Рейчл выделил три основные системы работы мозга, отвечающие за удержание внимания и концентрацию, за познание и обработку информации, а также за работу мозга в состоянии покоя. Именно последняя система и была названа «дефолт-системой» или системой пассивного режима работы мозга [8]. По сути, речь идет о нервной сети взаимодействующих участков головного мозга. Огромный нейрофизиологический паттерн проявляет активность в момент, когда человек не занят решением каких-либо задач. Однако сегодня, при постоянном потреблении информации, человек подавляет работу «дефолт-системы» мозга, отправляя свой мозг как бы в спячку. Поэтому не приходится удивляться шаблонности и стереотипности мыслительной деятельности современных подростков, которые большую часть своего времени проводят в режиме онлайн, погружаясь в «Твиттер» и «Инстаграмм».

Г. Марк, доктор психологии в Колумбийском университете, профессор кафедры информатики в Калифорнийском университете, занимавшаяся изучением социальных сетей, исследованием взаимодействия человека с компьютером и анализом социальных последствий цифровых СМИ, пришла к выводу, что активное взаимодействие с информационными системами не дает возможности включиться «дефолт-системе», которой на загрузку требуется порядка 23 минут. Среднестатистический же человек прерывает ее работу каждые 15 минут, постоянно входя, начиная или продолжая работу в интернет-сессиях [8].

М. Рейчл обратил также внимание на то, что именно благодаря «дефолт-системе» человек погружается в рассуждения о социальных отношениях. Мысль, как бы, «блуждает», и мозг пребывает в раздумьях о других людях, анализирует отношения с ними, рисует конфликтные ситуации и их последствия, выстраивает дальнейшие отношения, прогнозирует будущее [7]. То есть «дефолт-система» отвечает ещё и за социальные контакты, помогая выстраивать социальные отношения и поддерживать связь с другими людьми. Человек же XXI века всё чаще заменяет живое общение на общение в мессенджерах. В соответствии с данными международного агентства We Are Social и Hootsuite, занимающегося разработкой инструментов необходимых для продвижения управления аккаунтами в социальных медиа, пользователи проводят в онлайне примерно четверть своей жизни. На просмотр сайтов, чтение новостных лент и общение в мессенджерах ежедневно уходит около 6 часов и 42 минут (50% этого времени – на мобильных устройствах), или 100 дней в году. В России продолжительность пребывания в Сети недалеко от среднего показателя – 6 часов 29 минут в сутки» [3]. Коммуникация лицом к лицу сводится к минимуму, экранное общение возрастает, и данная тенденция продолжает активно проявлять себя. Чем это грозит? Отрывом от действительности, потерей интереса к реальному миру, отсутствием эмоционального контакта с окружающими людьми, погружением в себя или, иначе, *эпидемией цифрового аутизма*. То есть, уход в виртуальную реальность способствует развитию психологического дискомфорта, возникающего при живом общении с другими людьми. Потребность в таком общении не возникает, так как не формируется понимание ценности конкретного человека и не возникает желания постичь его внутренний мир. Такое состояние объясняется неправильной работой мозга, точнее, его «дефолт-системы», для запуска которой у любителя мессенджеров просто нет времени и возможности озадачить ее крайне необходимой интеллектуальной информацией. Кроме того, нарушение работы «дефолт-системы» ведет к неумению планировать будущее, дистальное мышление не развивается, человеку трудно заглянуть вперед.

Психологи предупреждают, что регулярное использование, например, телефонов (больше 2,5–3 часов в сутки) способствует психическому расстройству. Следствием их чрезмерного использования выступает депрессия и развитие суицидальных наклонностей. Человек сталкивается с негативными когнитивными реакциями, проявляющимися в нарушении мышления и памяти. Вполне закономерной становится резкая смена настроения, эмоциональный фон характеризуется тревогой, страхами, печалью. Поведению присуща все возрастающая агрессивность, социальная настороженность, внутреннее напряжение, конформизм. Более того, даже физическое положение телефона по отношению к человеку оказывает существенное влияние, во-первых, на оперативную память, обеспечивающую осуществление человеком актуальных задач, действий или операций, во-вторых, на подвижный интеллект, что затрудняет способность анализировать и решать проблемы, выходящие за

пределы предыдущего опыта. Человек глупеет, находясь рядом с телефоном. Его же отсутствие рядом с человеком улучшает работу памяти и интеллекта.

Таким образом, активное развитие информационных технологий ведет к целому ряду существенных изменений, с которыми сталкивается человек. Изменение в потреблении информации усиливает цифровую зависимость человека, вносит изменение в классические формы общения между людьми, способствует развитию цифрового аутизма. Мир наблюдает разделение людей на две группы, одна из которых теряет навыки к обучению и коммуникативные приемы, позволяющие налаживать межличностное общение. Вторая группа сохраняет все необходимые образовательные и коммуникативные навыки, ограничивая потребление цифровых технологий. Общество дифференцируется, делясь на умных и глупых. При этом интерес последних сосредоточен исключительно вокруг потребления гаджетов и социальных сетей. Однако цифровые инструменты, оптимизирующие и упрощающие затраты человека на получение информации, негативно влияют на человеческий мозг, способствуя его деградации. Понимание всей серьезности данной проблемы требует ограничения цифрового потребления. Особенно, если речь идет о детях. Их здоровое развитие напрямую зависит от целесообразного потребления цифровых инновационных технических средств.

Сложившаяся ситуация требует определения признаков цифрового аутизма. К ним относят: стремление к постоянному общению в мессенджерах, желание в каждую свободную минуту скроллить или прокручивать новостную ленту, зависимость от социальных сетей. Даже при наличии рядом родных, друзей или приятелей наблюдается готовность войти в соцсети, демонстрируя не заинтересованность в конкретных людях. Время, проведенное в сетях, существенно возрастает, а реальная жизнь демонстрирует скудность на яркие события и эмоции. Человеку все сложнее понимать, чувствовать, общаться или подстраиваться под другого человека, дистанцированность возрастает, общение в сети становится более приемлемым.

Цифровой аутизм, ставший неотъемлемым признаком «цивилизации Цукерберга», требует от общества разработки правил «цифровой гигиены», которые следует рассматривать в качестве профилактики цифрового слабоумия. Чтобы не попасть в цифровой капкан, необходимо, прежде всего, ограничить время использования смартфона, функции и технические характеристики которого сегодня позволяют заменить целый ряд гаджетов. Для борьбы с цифровой зависимостью рекомендуется отключить уведомления и звук на смартфоне, удалить приложения, призванные убивать свободное время, а также воспользоваться программами, позволяющими отслеживать потребление экранного времени. Человек должен не только научиться начинать и заканчивать свой день без смартфона, но и понять, что совсем не обязательно быть всегда на связи, переносить телефон из комнаты в комнату или класть его рядом с кроватью. Скорректировав свое отношение к достижениям цифровой эпохи и ограничив их бесконтрольное использование, человек увеличит эффективность своей деятельности. На психику благотворно повлияет

использование обычных ручек и блокнотов, чтение не электронных книг и журналов, живое общение.

Важно также отметить, что цифровому аутизму подвержены не только дети, но и взрослые. На развитие взрослого цифрового аутизма обратил внимание А.В. Курпатов. В работе «Чертоги разума. Убей в себе идиота» он отметил, заблуждением является представление, что аутизм может развиваться только у детей, в то время как взрослые демонстрируют устойчивость к влиянию цифрового мира [5]. Исследования доказывают, что возможность в любой момент получить всю необходимую информацию, разобщает людей, ведет к отчуждению и снижению плотности общения. С течением времени все это способствует проявлению признаков аутизма. Для понимания сущности происходящего, необходимо вспомнить, что мышление человека глубоко социально, цифровой же мир убивает эту характерную для всего человечества черту, порождая цифровой аутизм.

Итак, подведем итоги. Информационно-технологическая революция, произошедшая в последней четверти XX века, существенно повлияла на все сферы жизни общества. Кардинально изменившийся способ обработки информации и ее потребление, породил иные нормы, ценности, стиль жизни. Сегодня трудно представить человека, не обладающего элементарным цифровым образованием, не способного пользоваться телефонами или смартфонами, не вовлеченного во всемирную паутину, не прибегающего к виртуальному общению и т.д. Однако, как и любая новация, цифровой мир способен породить негативные явления, таковым следует рассматривать виртуальный или цифровой аутизм. По сути, это психическое заболевание, основным признаком которого является нарушение социального общения и коммуникации. Ему подвержены как дети, так и взрослые. Так как последствия цифрового аутизма достаточно серьезны, общество не может не задумываться о профилактике цифрового аутизма. В связи с этим возникает необходимость пропаганды «цифровой гигиены», разработки правил пользования достижениями цифровой цивилизации. Человек должен остаться человеком, он должен уметь выстраивать отношения с другими людьми, иметь здоровое общение. Технологии не должны заменить ему человеческое общество, их задача развивать способности и удовлетворять потребности человека. В противном случае человек перестанет быть самим собой, перестанет быть человеком.

Список литературы

1. Виртуальный аутизм – это уже реальность. – URL: <https://komarovskiy.net/lib/virtualnyj-autizm-eto-uzhe-realnost.html> (дата обращения: 11.05.2020).
2. Грекова А. А. Особенности мышления представителей "цифрового поколения" // Вестник ЮУрГУ. Серия: Психология. – 2019. – №1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-myshleniya-predstaviteley-tsifrovogo-pokoleniya> (дата обращения: 06.05.2020).

3. Комарова А. Исследование: люди тратят на интернет 1/4 часть жизни. – URL: <https://rusability.ru/news/issledovanie-lyudi-tratyat-na-internet-1-4-chast-zhizni/> (дата обращения: 07.05.2020).
4. Курпатов А. В. Мышление. Системное исследование. – М.: Капитал, 2018. – 672 с.
5. Курпатов А. В. Чертоги разума. Убей в себе идиота. – «Курпатов А.А.», 2018. – 330 с. – URL: <https://100i1kniga.ru/chertogi-razuma-ubej-v-sebe-idiota/> (дата обращения: 11.05.2020).
6. Люльчак Е. Как меняется мышление ребенка в цифровую эпоху. – URL: <https://econet.ru/articles/kak-menyuetsya-myshlenie-rebenka-v-tsifrovuyu-epohu> (дата обращения: 06.05.2020).
7. Ставицкий А. В. Секреты мышления: дефолт-система головного мозга и «блуждающая» мысль. – URL: <https://skeptimist.livejournal.com/2075136.html> (дата обращения: 07.05.2020).
8. Эпидемия цифрового аутизма (заметки с полей Давоса). – URL: <https://brainapps.ru/blog/2020/01/yepidemiya-cifrovogo-autizma/> (дата обращения: 11.05.2020).

УДК 37.032.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

Красикова Елена Александровна

кандидат философских наук, доцент
ГБПОУ «Ставропольский региональный
многопрофильный колледж»

Литвинова Наталья Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент
ГАУ ДПО «Центр повышения квалификации
и профессиональной переподготовки
работников социальной сферы»

Аннотация. В статье анализируются особенности становления личности профессионала в условиях современных социальных трансформаций.

Ключевые слова: профессионализация, профессиональное становление, личность профессионала.

SOME ASPECTS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF AN INDIVIDUAL

Krasikova Elena Aleksandrovna

Candidate of Sciences in Philosophy, associate Professor
Stavropol regional multidisciplinary College

Litvinova Natalia Nikolaevna

Candidate of Sciences in Pedagogy, associate Professor
Center for the Further Training
and Vocational Retraining for social workers

Abstract. The article analyzes the professional personality formation in features the conditions of modern social transformations.

Keywords: professionalization, professional development, professional personality.

В современном обществе роль личности как участника производства и организатора собственной профессиональной жизни существенно возрастает. Растет востребованность людей с творческими возможностями. Человек XXI столетия стал более свободным в получении гражданства, выборе места постоянного проживания, в перемещении, в получении профессионального образования, в доступе к различным средствам информации, в творческой реализации. Все это существенно повышает требования к личности

профессионала и ведет к необходимости совершенствования системы непрерывного профессионального образования.

Анализ работ отечественных и зарубежных исследователей показывает, что в психологии достаточно подробно исследованы различные аспекты становления профессионала. Вместе с тем следует признать, что недостаточно изучены закономерности формирования профессионально важных качеств, их динамика в ходе профессионализации. Не в полной мере в психологии исследованы особенности взаимодействия профессионального и жизненного пути личности.

Профессиональное становление фактически идет всю жизнь, оно реализуется как решение определенного комплекса общественных и индивидуальных задач. К числу которых относятся поиск и выбор профессии, планирование и реализация профессиональной карьеры, формирование эффективного индивидуального стиля деятельности и жизнедеятельности, переучивание или повышение своей квалификации и многое другое.

Наиболее последовательно целостная концепция профессионализации разрабатывается в трудах Кудрявцева Т. В. В рамках данной концепции профессионализация рассматривается как целостный процесс профессионального становления личности и обретения ею социальной зрелости. «Профессиональное становление, отмечает Т. В. Кудрявцев – не кратковременный акт, охватывающий лишь период обучения и воспитания в стенах одного из типов профессиональных учебных заведений. Оно – длительный, динамичный, многоуровневый процесс, состоящий из четырех основных стадий. Переход к каждой последующей стадии закладывается в ходе предыдущей и сопровождается возникновением у субъекта ряда противоречий и нередко даже кризисных, ситуаций» [2].

Первая стадия – возникновение и формирование профессиональных намерений.

Вторая стадия – собственно профессиональное обучение.

Третья стадия – процесс вхождения в профессию.

Четвертая стадия это – полная реализация личности в самостоятельном профессиональном труде.

В рамках исследований допрофессиональной подготовки в литературе выделяется два направления: 1) изучение проблем трудового обучения и воспитания; 2) изучение проблем профориентации.

Трудовое обучение и воспитание является одной из наиболее ранних форм вовлечения ребенка в процесс профессионализации. Оно не связано с подготовкой к конкретному виду профессионального труда, а нацелено на подготовку ребенка к труду как основной форме социальной активности личности в обществе. Особенность профессионализации личности на этапе трудового обучения и воспитания заключается не в организации профессиональной подготовки, а в формировании положительного отношения к любому труду, формировании общей трудоспособности. Характеризуя задачи трудового обучения и воспитания, П.П. Блонский писал: «Цель трудового

воспитания – развитие ребенка, умение создавать из вещей и явлений природы предметы, полезные для человечества. Сущность трудового воспитания – овладение ребенком орудием и техникой труда. Метод трудового обучения – «планомерно организованное упражнение ребенка в трудовой деятельности» [2].

Из-за пандемии, которая охватила весь мир, современное общество сейчас находится в стадии трансформации. Как мы можем наблюдать ситуация на рынке труда существенно меняется. Профессии, которые были востребованы еще полгода назад, сейчас отходят на второй, а то и на третий план. В топ наиболее востребованных профессий на сегодняшний день входят профессии, которые до пандемии относились к области фриланса.

Сайт Glassdoor провел исследование рынка труда и на основе данного исследования был сделан вывод о том, что в ближайшие месяцы на рынке труда ожидаются тектонические сдвиги в отношении востребованности той или иной профессии.

Изменения, происходящие в современном обществе, способствуют росту состояний, связанных с трансформацией идентичности. Современный профессионал, чтобы оставаться востребованным на рынке труда, должен обладать не только профессиональными компетенциями, но и быть достаточно гибким. Ведь, если еще лет двадцать назад человек мог надеяться на то, что он выбирает профессию на всю жизнь, то в современном обществе существует вероятность, что к моменту окончания обучения по выбранной профессии, придется почти сразу переучиваться на другую, вследствие того что выбранная профессия стала невостребованной.

Процесс профессионализации личности не прекращается вместе с окончанием профессионального учебного заведения и начинается задолго до поступления в него. Тезис: «Образование через всю жизнь» сейчас, наверное, один из самых актуальных, ведь если человек хочет остаться востребованным профессионалом на рынке труда, ему придется учиться всю свою жизнь.

Но начинать все равно придется с выбора какой-то одной профессии, и в этом помогает профориентация как форма сопровождения человека в процессе профессионального становления. Она нацелена на решение одной задачи: оказание помощи человеку в ходе выбора профессии с учетом его интересов, интересов общества, опираясь на возможности человека и требования общества. Процесс выбора и принятия профессии – это всегда критический момент в развития личности, он связан с решением целого комплекса противоречий.

В период самостоятельной профессиональной деятельности человека профессиональное становление личности не прекращается, а приобретает иные формы и становится не целью, а средством социального регулирования эффективности профессиональной деятельности. На этом этапе можно выделить следующие процессы и формы социального регулирования профессионализации: профессиональная адаптация, стимулирование к обогащению профессиональной деятельности, повышение профессиональной квалификации и переучивание, и ряд других.

Процесс превращения индивида в профессионала относится к категории фундаментальных научных проблем, непреходящая актуальность которой определяется ролью специалиста профессионала в системе общественного производства. В настоящее время достаточно остро стоят вопросы о том, какими качествами и свойствами должен обладать профессионал, чтобы нормально жить и эффективно трудиться в новых экономических условиях, каковы оптимальные средства и реальные механизмы его функционирования в данной непростой ситуации. От адекватности ответов на данные вопросы существенно зависит решение целого комплекса проблем, связанных с совершенствованием системы профессионального образования и сопровождения специалиста на различных этапах профессионального пути.

Но не только эти вопросы сейчас актуальны, пандемия выявила еще ряд «узких» непроработанных моментов, а именно такие как:

Как профессионалу, который еще вчера был востребован на рынке, «переобуться» чуть ли не на ходу в изменившихся условиях?

Какими компетенциями должен обладать профессионал, чтобы оставаться востребованным в ситуации трансформации общества?

И эти вопросы нам еще предстоит решить. Ситуации с карантином показала, что мы не готовы к подобным ситуациям, не готова система профессионального образования, не готовы педагоги, не готовы люди.

Список литературы

1. Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения. / Под ред. А.В. Петровского; АПН СССР. Т.1. М.: Педагогика, 1979. – 308 с.
2. Кудрявцев Т.В. Психология профессионального обучения и воспитания. / Т.В. Кудрявцев. – М.: МЭИ, 1986. – 108 с.

УДК 159.9.

**ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
КОНСИЛИУМА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ
В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ**

Саранчин Николай Николаевич

директор

Можейко Анна Вячеславовна

к.пед. н., доцент, заместитель директора

Минина Ольга Алексеевна

учитель-логопед территориальной

психолого-медико-педагогической комиссии, г. Тамбова

Иванова Елена Сергеевна

к.пед. н., педагог-психолог территориальной

психолого-медико-педагогической комиссии г. Тамбова

МБУ «Центр психолого-педагогической

медицинской и социальной помощи», г. Тамбова

Аннотация. Статья включает в себя материалы по организационно-методическим аспектам деятельности психолого-педагогического консилиума образовательной организации, направленного на психолого-педагогическое сопровождение детей, испытывающих трудности в освоении основной общеобразовательной программы, развитии и социальной адаптации.

Ключевые слова: психолого-педагогический консилиум, аспекты деятельности, современные условия, документальное обеспечение, взаимодействия специалистов.

**ORGANIZATION OF WORK OF THE PSYCHOLOGICAL
AND PEDAGOGICAL COUNCIL OF AN EDUCATIONAL ORGANIZATION
IN MODERN CONDITIONS OF EDUCATION DEVELOPMENT**

Saranchin Nikolay Nikolaevich

Mozheyko Anna Vyacheslavovna

Minina Olga Alekseevna

Ivanova Elena Sergeevna

Abstract. The article includes materials on organizational and methodological aspects of the activity of the psychological and pedagogical Council of an educational organization aimed at psychological and pedagogical support of children who are experiencing difficulties in mastering the basic General education program, development and social adaptation.

Keywords: psychological and pedagogical consultation, aspects of activity, modern conditions, documentary support of interaction of specialists.

Государственная политика и правовое регулирование отношений в сфере образования основываются на принципах признания приоритетности образования; обеспечения права каждого человека на образование, недопустимость дискриминации в сфере образования, а также гуманистическом характере образования, приоритете жизни и здоровья человека, прав и свобод личности, свободного развития личности, а также свободе выбора получения образования согласно склонностям и потребностям человека, создание условий для самореализации каждого человека, свободное развитие его способностей, включая предоставление права выбора форм получения образования, форм обучения, организации, осуществляющей образовательную деятельность, направленности образования в пределах, предоставленных системой образования, а также предоставление педагогическим работникам свободы в выборе форм обучения, методов обучения и воспитания [1].

Современное образование идет по пути совершенствования форм, содержания, технологий обучения и воспитания, основываясь на принципах открытости, свободы выбора, адаптивности, индивидуализации, недопустимости дискриминации, обеспечения условий для раскрытия способностей и воспитания личности, готовой к жизни в обществе.

В соответствии с распоряжением Министерства Просвещения России от 09.09.2019 года №р-93 «Об утверждении примерного Положения о психолого-педагогическом консилиуме образовательной организации» с целью создания специальных условий получения образования обучающимися в г. Тамбове в 74 образовательных организациях функционируют психолого-педагогические консилиумы (далее – ППк).

ППк является одной из форм взаимодействия руководящих и педагогических работников образовательного учреждения, осуществляющего образовательную деятельность (далее – Учреждение), с целью создания оптимальных условий обучения, развития, социализации и адаптации обучающихся посредством психолого-педагогического сопровождения.

Задачами ППк являются: выявление трудностей в освоении образовательных программ, особенностей в развитии, социальной адаптации и поведении обучающихся для последующего принятия решений об организации психолого-педагогического сопровождения; разработка рекомендаций по организации психолого-педагогического сопровождения обучающихся; консультирование участников образовательных отношений по вопросам актуального психофизического состояния и возможностей обучающихся; содержания и оказания им психолого-педагогической помощи, создания специальных условий получения образования; контроль за выполнением рекомендаций ППк.

ППк создается на базе Учреждения приказом руководителя Учреждения. В ППк ведется документация, закрепленная в Положении ППк образовательной организации. Общее руководство деятельностью ППк возлагается на руководителя Учреждения.

В Состав ППк входят: председатель ППк – заместитель руководителя Учреждения, заместитель председателя ППк (определенный из числа членов

ППк при необходимости), педагог-психолог, учитель-логопед, учитель-дефектолог, социальный педагог (при наличии специалистов), секретарь ППк (определенный из числа членов ППк).

В ходе заседания оформляется протоколе по форме, утвержденной Положением ППк образовательной организации. Протокол ППк оформляется не позднее пяти рабочих дней после проведения заседания и подписывается всеми участниками заседания ППк.

Коллегиальное решение ППк, содержит обобщенную характеристику обучающегося и рекомендации по организации психолого-педагогического сопровождения, которая фиксируется в заключении и утверждается руководителем Учреждения и подписывается всеми членами ППк.

В случае несогласия родителей (законных представителей) обучающегося с коллегиальным заключением ППк они выражают свое мнение в письменной форме в соответствующем разделе заключения ППк, а образовательный процесс осуществляется по ранее определенному образовательному маршруту в соответствии с соответствующим федеральным государственным образовательным стандартом.

Коллегиальное заключение ППк доводится до сведения педагогических работников, работающих с обследованным обучающимся, и специалистов, участвующих в его психолого-педагогическом сопровождении, не позднее трех рабочих дней после проведения заседания.

Деятельность специалистов ППк осуществляется бесплатно.

Процедура и продолжительность обследования ППк определяются исходя из задач обследования, а также возрастных, психофизических и иных индивидуальных особенностей обследуемого обучающегося.

Обследование обучающегося специалистами ППк осуществляется по инициативе родителей (законных представителей) или сотрудников Учреждения с письменного согласия родителей (законных представителей). На заседании ППк обсуждаются результаты обследования ребенка каждым специалистом, составляется коллегиальное заключение ППк.

Родители (законные представители) имеют право принимать участие в обсуждении результатов освоения содержания образовательной программы, комплексного обследования специалистами ППк, степени социализации и адаптации обучающегося.

На основании полученных данных разрабатываются рекомендации для участников образовательных отношений по организации психолого-педагогического сопровождения обучающегося.

Рекомендации по организации психолого-педагогического сопровождения обучающихся реализуются на основании письменного согласия родителей (законных представителей) [2].

Таким образом, деятельность ППк в образовательных учреждениях г. Тамбова позволяет улучшить качество получения образования детьми, имеющими особые образовательные потребности.

Список литературы

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция).
2. Распоряжение Министерства Просвещения России от 09.09.2019 № Р-93 «Об утверждении примерного Положения о психолого-педагогическом консилиуме образовательной организации»

© Н.Н. Саранчин, А.В. Можейко, О.А. Минина, Е.С. Иванова, 2020

УДК 159.9.07

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Васильева Ульяна Юрьевна
ФГБОУ ВО «Южный федеральный университет»

Аннотация. Проанализированы особенности понимания социального интеллекта в современной психологии. Проведено эмпирическое исследование социального интеллекта у дошкольников с нарушениями речи в сравнении с нормативными сверстниками. Показано, что различия проявляются в понимании эмоций и понимании речевого высказывания, эмоционально окрашенного. Выявлены социальные предпосылки особенностей социального интеллекта, имеющие природу вторичного дефекта у детей с нарушениями речи.

Ключевые слова: дошкольники, нарушения речи, социальный интеллект.

PECULIARITIES OF SOCIAL INTELLIGENCE OF ELDER PRESCHOOLERS WITH SPEECH DISORDERS

Vasilyeva Ulyana Yuryevna
undergraduate
"Southern Federal University"

Abstract. The features of understanding social intelligence in modern psychology are analyzed. An empirical study of social intelligence in preschool children with speech impairment compared with normative peers was conducted. It is shown that the differences are manifested in the understanding of emotions and understanding of speech utterance, emotionally colored. The social prerequisites of the features of social intelligence, which have the nature of a secondary defect in children with speech impairments, are revealed.

Keywords: preschoolers, speech disorders, social intelligence.

В детстве человек развивается в пространстве взаимоотношений с окружающим миром. Общение с другими людьми развивает и формирует нашу личность, нашу систему отношений и познавательное развитие. Для полноценного развития и взаимодействием человека с социальным окружением, в частности, реализации его коммуникативных возможностей, необходима всесторонне развитая речь. Нарушения речи у дошкольников влечет за собой несформированность сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы.

Биологические и социальные влияния, которые оказывают заметное воздействие на все стороны личности ребенка с нормативным развитием, еще большее значение имеют для ребенка с нарушениями речи.

В современных психологических исследованиях проблема развития личности ребенка актуально строится с учетом развития разных сторон, актуальной является не только интеллект, но и коммуникация, эмоции человека. Это связано с развитием общества, с пониманием того, что социализация и реализация ребенка в социуме связана не только с умственной сферой, но чаще всего со всеми другими. Основной целью социального воспитания детей дошкольного возраста рассматривают становление основ ценностного отношения к элементам социальной культуры: толерантного – к иным национальным, возрастным и гендерным ценностям; бережного, уважительного – к достойным истории и собственным этническим ценностям; гуманного и других.

Важным понятием для понимания социализации ребенка становится понятие социального интеллекта. Социальный интеллект (СИ) – понятие современной психологии, которое находится в процессе развития и изучения. Феномен СИ является довольно малоизученным в современных психологических исследованиях (особенно отечественных) и достаточно дискуссионным с позиции определения его сущностных характеристик, структуры, функций в процессе личностного развития [2]. Отсутствие однозначности в определениях интеллекта безусловно связано с многообразием его проявлений образом определяли социальный интеллект Ф. Мосс и Т. Хант, как способность «уживаться» с другими людьми (MossF., HuntT.,1927), а также как способность «иметь дело» с окружающими людьми (Hunt T.,1928). Д. Векслер предложил определить его как уровень возможностей человека приспособиться к жизни в социуме (1958).

Дж. Гилфорд в своей теории представляет социальный интеллект как комплекс интеллектуальных возможностей, который управляет познавательными процессами, связанными с отображением социальных объектов. Эти факторы влияют на успешность общения и социальную адаптацию человека [2].

Модель социального интеллекта отечественного исследователя А. И. Савенкова состоит из социального опыта, полученного путем социального научения, и опытных знаний, полученных в результате собственной социально-исследовательской деятельности. Третьим компонентом социального интеллекта является социально-когнитивная гибкость как умение применять полученные социальные знания при решении новых задач [1].

Основой социального интеллекта является определенный уровень сформированности когнитивного и эмоционального развития дошкольника, то есть уровень сформированности социального интеллекта имеет непосредственную зависимость от сформированности общего интеллекта.

Таким образом, развитие социального интеллекта является способом соотношения формирования целостного образа окружающего мира, с освоением социокультурных связей, которые распространяются на все виды проявления жизнедеятельности дошкольника. В формировании социального интеллекта немалую роль играет формирование социально-

коммуникативных навыков, как основа для общения ребенка, познания межличностных взаимодействий и адаптации к социальному окружению и обществу в целом.

У дошкольников с нарушениями речи развитие социально-коммуникативных навыков происходит иначе. Дефицит средств общения и отсутствие полноценных условий для накопления достаточного опыта речевой деятельности усугубляет отсрочку формирования социально-коммуникативных навыков у таких детей и значительно удлиняет сроки их развития.

Обобщающая функция формируется неполноценно, поскольку нарушена коммуникативная функция речи. Речевые способности детей с тяжелыми нарушениями речи не могут в достаточной степени обеспечить правильное восприятие и сохранение информации при расширении ее объема и при усложнении содержания информации при развитии общения с окружающими людьми. Дети неспособны формулировать и передавать свои мысли и чувства с помощью речи во многих ситуациях и видах деятельности. Зачастую они нуждаются в дополнительных наглядных материалах, способных помочь им выполнить разные мыслительные операции. Детям сложно первыми вступать в диалог, правильно распознавать эмоциональное состояние партнера по общению, выбирать необходимую линию поведения.

В эмпирическом исследовании мы изучали особенности социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи. Респондентами стали 40 воспитанников логопедических и 40 общеразвивающих групп МБДОУ № 218, № 209 города Ростова-на-Дону. Для организации исследования мы использовали методику «Социальный интеллект» (Дж. Гилфорда, в адаптации Н. В. Микляевой).

Рассматривая социальный интеллект, как умение применять уже накопленный опыт общения со сверстниками и взрослыми, не только эмоционально значимых, и определять эмоциональные состояния как одного, так и группы в целом, в результате диагностики мы смогли увидеть различия по разным социально-коммуникативным способностям детей в структуре социального интеллекта /Рисунок 1/. Так, анализ 1 блока – способности ребенка предположить последствия поведения человека в определенной ситуации и предсказать то, что произойдет в дальнейшем – указывает на преобладание этой способности у детей с речевой нормой (4,55 баллов), а у детей с нарушением речи показатель составил 4,33 балла. Оба средних показателя находятся в пределах среднего уровня, что свидетельствует о некоторых трудностях в понимании чужих эмоций и неумении предполагать дальнейшее развитие событий.

Средний показатель второго блока – различение ребенком эмоций и объединение одной эмоцией несколько ситуаций или символических изображений – составил для детей с речевой нормой 19,18 баллов и для детей с нарушением речи 18,18 баллов, что является показателем высокого уровня. Таким образом дети умеют различать эмоции, показывать их и обобщать одной эмоцией разные ситуации.

Для третьего блока – понимание ребенком изменения значения фразы в зависимости от эмоциональной окрашенности и возможности подобрать подходящую эмоциональную окраску высказывания для ситуации – средний показатель составил для детей с речевой нормой 7,25 баллов и для детей с нарушением речи 6,00 баллов. Оба показателя находятся в пределах среднего уровня, что говорит о трудности понимания ребенком эмоционального оттенка произнесенной фразы, для подбора соответствующей ситуации и эмоциональной окраски высказывания требуется помощь взрослого.

В четвертом блоке – демонстрации понимания ребенком логики развития ситуации взаимодействия и значение поведения людей в этих ситуациях – для детей с речевой нормой средний показатель 7,58 баллов и для детей с нарушением речи 7,45 баллов, что является показателем среднего уровня, это говорит о трудностях в логике оценки взаимодействия и понимании поведения людей. На выбор ребенка влияют его собственные установки и самооценка.

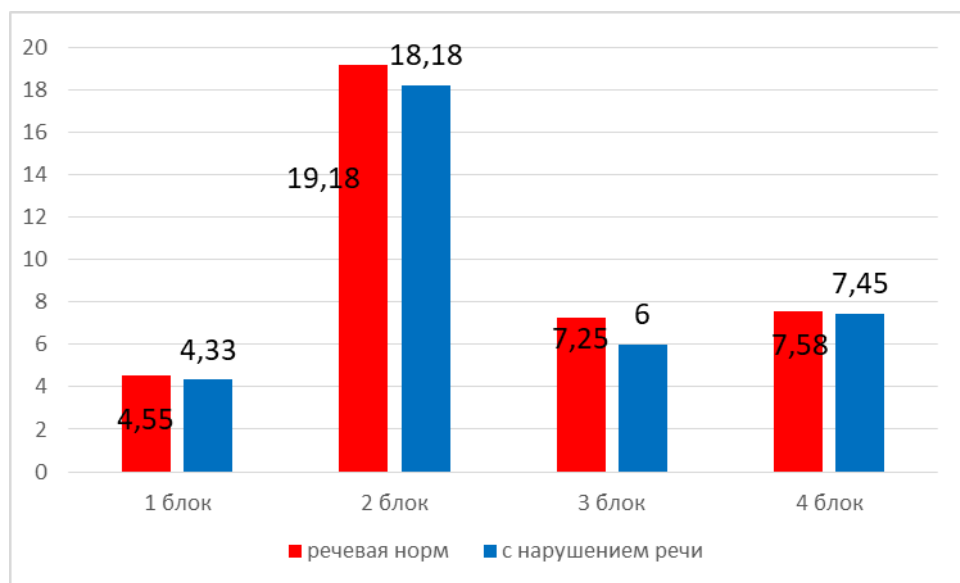


Рис. 1. Среднестатистические показатели социального интеллекта у дошкольников с разным речевым уровнем

Статистическая обработка полученных данных проводилась с помощью критерия Манна – Уитни /Таблица 1/.

Таблица 1

Показатели значимости различий

	1 блок	2 блок	3 блок	4 блок
U	749,500	443,500	254,000	739,500
P	0,602	0,000	0,000	0,535

Как видно из таблицы, достоверно значимые различия выявлены во втором (U=443,500, p=0,000) и третьем (U=254,000, p=0,000) блоках.

Таким образом, дети с нарушением речи в меньшей степени умеют различать эмоциональный фон по мимике и интонации речи, обобщать одной эмоцией разные ситуации. Так же нарушение речи влияет на эмоциональный окрас произносимых фраз и определение ситуации по эмоционально произнесенной фразе.

В ситуации взаимодействия и коммуникации дети с нарушением речи будут менее успешны в силу именно таких социальных факторов, а не своих физиологических особенностей. Соответственно, педагогическая и психологическая работа должна строиться с учетом всестороннего развития речи и других сторон личности ребенка, включая социальный интеллект. Работа в этом направлении должна быть систематической, с опорой на ведущую деятельность дошкольника – игру, имеющую развивающую направленность.

Список литературы

1. Исаева И.Ю. Педагогическое сопровождение развития социального интеллекта ребенка в период дошкольного детства // Автореф. дис. ...канд. Психол. наук. – Ростов-на-Дону, 2011.
2. Михайлова Е.С. Тест Дж. Гилфорда и М. Салливенна. Диагностика социального интеллекта: Метод. руководство. – СПб.:ИМАТОН,2006. – 56с.

© У.Ю. Васильева, ЮФУ, 2020

СЕКЦИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 374

КОНСТРУКТОРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШОЛЬНИКОВ
В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Шайхлисламов Альберт Ханифович

к.п.н., доцент

Миннеханов Ильназ Тагирович

Елабужский Институт К(П)ФУ

Аннотация. В статье описывается роль дополнительного образования в жизни школьников. Перечислены основные категории дополнительного образования. Раскрывается суть конструкторской деятельности, ее влияние на умственное и творческое развитие школьников, а также на выбор будущей профессии.

Ключевые слова: конструирование, учреждение дополнительного образования, конструкторская деятельность, техническое направление, творческая деятельность.

DESIGN ACTIVITIES OF SCHOOLCHILDREN IN INSTITUTIONS
OF ADDITIONAL EDUCATION

Shaykhislamov Albert Hanifovich

Minnekhanov Inaz Tagirovich

Abstract. The article describes the role of additional education in the life of schoolchildren. The main categories of additional education are listed. The author reveals the essence of design activity, its influence on the mental and creative development of schoolchildren, as well as on the choice of future profession.

Keywords: design, institution of additional education, design activity, technical direction, creative activity.

В «Концепции духовно–нравственного развития и воспитания личности гражданина России» (А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков, 2009), отмечается, что образовательные учреждения «должны готовить молодых россиян к жизни в высокотехнологичном конкурентном мире, который обеспечит повышение качества жизни, труда и творчества» [1, с. 23].

Вместе с тем, в Законе «Об образовании» указано, что важнейшей задачей образовательных учреждений является воспитание у детей и молодежи положительного отношения к труду, формирование элементарных

умений трудиться в конкурентной среде, а также создание мотивации к творческому подходу в решении учебно–трудовых задач [2, № 75, №76].

Решением подобных проблем занимается такой социальный институт, как учреждения дополнительного образования детей (далее сокращенно доп. образование), которые обеспечивают не только развитие индивидуальных способностей у детей, но и воспитательный процесс.

Доп. образование детей – это вид образования, который направлен на всестороннее удовлетворение образовательных потребностей человека в интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом и профессиональном совершенствовании. Сущностномотивированное образование, позволяет обучающемуся приобрести устойчивую потребность в познании и творчестве, максимально реализовать себя, самоопределившись профессионально и лично. Многие исследователи понимают доп. образование детей как целенаправленный процесс обучения и воспитания посредством реализации дополнительных образовательных программ [3, с. 147].

Уникальность деятельности учреждений доп. образования заключается в том, что все школьники могут проявить свои таланты, а основная задача преподавателя – это обеспечить сопровождение самостоятельного творческого исследования в рамках кружка.

Существующие на сегодняшний день направления доп. образования можно условно разделить на шесть основных категорий:

- туристическо-краеведческая;
- естественнонаучная;
- художественная;
- социально-педагогическая;
- техническая (конструирование и робототехника);
- физкультурно-спортивная.

В своей статье мы будем рассматривать дополнительное образование технического направления.

Приступая к работе в учреждениях доп. образования по техническому направлению, обучающиеся сталкиваются с таким понятием как конструирование. Конструирование – это вид технического творчества, задача которого состоит в том, чтобы разработать: 1) техническое задание; 2) рабочие чертежи и проверить их на сборность отдельных элементов машины, устройства, мебели. Конструкторская деятельность является одним из основных средств умственного и творческого развития. В процессе конструирования моделируются отношения между функциональными, структурными и пространственными характеристиками построенного объекта, с его видимыми и скрытыми свойствами.

Важно знать, что мышление школьников в процессе конструирования носит творческий характер и имеет практическую направленность. При обучении школьников конструированию развивается планирующая мыслительная деятельность, что является важным фактором при

формировании учебной деятельности. Так, например, при выполнении какой-либо проектной работы, обучающиеся на собственном опыте должны составить представление о жизненном цикле изделия от зарождения замысла до его реализации и практического применения. При конструкторской деятельности школьники получают опыт решения как типовых так и нетиповых задач. Конструктивный метод позволяет не только «разбудить» неактивные творческие задатки личности, но и создать условия для их развития.

В процессе конструирования школьники учатся:

- экспериментировать с «бросовым» материалом;
- «читать» простейшие чертежи и схемы;
- использовать материал экономно;
- поддерживать порядок на рабочем месте и в учебной мастерской, бережно обращаться с инструментами;
- составлять план;
- находить ответы на возникающие вопросы познавательного характера;
- осваивать трудовые умения и способы самоконтроля в техническом конструировании.

В процессе конструкторской деятельности школьники испытывают чувство удовлетворения от качественно и красиво сделанной работы, реализации конструктивного плана, который формирует у них мотивацию к художественно-продуктивным видам деятельности, для дальнейшего участия в совместных творческих проектах, с построением отношений сотрудничества с их участниками.

За последние годы в нашей стране развиваются электроника, механика, программирование и нанотехнологии. Именно поэтому важно развивать у школьников инженерное мышление, т.к. и сейчас, и в ближайшем будущем будут востребованы люди, способные быстро решать задачи на логику, конструктивно мыслить и принимать рациональное мышление, уметь находить выход из затруднительных ситуаций. Сегодняшним школьникам предстоит работать по профессиям, которые появятся в будущем, изучать технологии и находить решение задачам, о которых нам на данный момент ничего неизвестно. Профессии, которые будут востребованы как в России, так и за рубежом, напрямую связаны с изучением математических дисциплин [4, с. 86].

В Республике Татарстан, а именно в городе Елабуга действуют 16 центров дополнительного образования, работающих со школьниками по разным направлениям, в том числе и конструированием. Перечислим те учреждения, в которых есть техническое направление. Краткий обзор представлен в таблице 1.

**Центры дополнительного образования по формированию
у школьников конструкторских умений, открытых в г. Елабуга**

№	Название дополнительного центра, возраст детей	Краткое описание
1	Муниципальное бюджетное учреждение дополнительного образования «Центр детского творчества» Елабужского муниципального района РТ/Татарстан Республикасы Алабуга муниципаль районы өстәмә белем муниципаль бюджет учреждениесе "Балалар ижат үзәге" 7-16 лет	Руководитель данного центра – Каримов Эрнст Габденурович. Учреждение посещают 1122 обучающихся. В программу доп. образования входит: техническая (компьютерное моделирование, робототехника, основы программирования Адрес: 423600, Республика Татарстан, г. Елабуга, проспект Мира, 39.
2	Муниципальное бюджетное учреждение дополнительного образования «Центр детского технического творчества» Елабужского муниципального района Республики Татарстан 7-16 лет	Руководитель – Пыченков Владислав Валерьевич Учреждение посещают 745 учащихся. В программу доп. образования входит: начальное техническое моделирование, технология художественного курса, робототехника, автодело, мото-картинг (техническая подготовка, тактическая подготовка), дайвинг, дизайн, авиамодельный (конструирование радиоуправляемых моделей, пилотирование радиоуправляемых моделей), токарная обработка на станках с ЧПУ. Адрес: 423603, РТ, город Елабуга, Танаевское шоссе, дом 3
3	Муниципальное бюджетное учреждение дополнительного образования «Детский центр внешкольной работы» Елабужского муниципального района Республики Татарстан 11-16 лет	Руководитель – Наякшина Анастасия Николаевна Учреждение посещают 650 обучающихся. В программу доп. образования входит: модифицированная интегрированная «Я – мастер», модифицированная «Робототехника», модифицированная «Техническое моделирование». Адрес: 423600, РТ, г. Елабуга, пр. Нефтяников, д. 175
4	Техно класс Клуб робототехники и изобретательства 5-17 лет	Руководитель – Диана Ерофеева В программу доп. образования входит: робототехника Ардуино, робототехника Lego, сделай сам, робототехника Lego EV3. Адрес: ул. Интернациональная, 4 а, Елабуга

Следовательно, можно отметить, что в Елабуге существует небольшой выбор центров дополнительного образования по формированию конструкторских знаний, умений и навыков у школьников. У родителей детей школьного возраста есть возможность выбрать тот или иной центр для дополнительного образования своего ребенка.

Исходя из выше перечисленного, можно сделать вывод о том, что на занятиях по конструированию в учреждениях доп. образования, у школьников идет развитие кругозора, познавательных способностей, детализация знаний об окружающей действительности и мире. Конструкторская деятельность формирует теоретические знания и практические навыки, способствует достижению повышенного уровня умений и навыков в избранной области, что помогает для самоопределения и самореализации.

Список литературы

1. Данилюк А. Я. Концепция духовно – нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. – М.: Просвещение, 2009. – 23 с.

2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (принят Государственной Думой от 29.12.2012 №273 – ФЗ) // Дополнительное образование детей и взрослых. Глава 10. – ст. №75, №76

3. Березина В. А. Дополнительное образование детей как средство их творческого развития: Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / В. А. Березина. – М.: Министерство общего и проф. образ, 2002. – 147 с.

4. Обатина З. А. Формирование конструкторских умений дошкольников в условиях дополнительного образования посредством дидактических наборов Д. Кюизенера и З. П. Дьенеша: Выпускная квалификационная работа / З. А. Обатина, О. Ю. Потапова. – Тобольск, 2018. – 86 с.

© А.Х. Шайхлисламов, И.Т. Миннеханов, 2020

УДК 37.022

**ПРОФИЛАКТИКА ДЕТСКОГО ДОРОЖНО-ТРАНСПОРТНОГО
ТРАВМАТИЗМА СРЕДИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
ВО ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Щербакова Александра Эдуардовна

к.б.н., доцент

Григорян Григорий Гарикович

Бодениязов Эрмудин Саидович

БУ ВО ХМАО-Югры «Сургутский государственный
педагогический университет»

Аннотация. Детский травматизм по причине дорожно-транспортных происшествий (ДТП) стоит на первом месте среди причин получения травм и возникновения смертельных случаев среди детей в возрасте от 4 до 14 лет. Основная причина всех несчастных случаев с детьми на дороге заключается в несоблюдении правил дорожного движения (ПДД) и низкой культуре поведения, как водителей транспортных средств, так и детей. Следовательно, необходимо разрабатывать и внедрять результативные способы профилактики дорожно-транспортного травматизма (ДТТ) в образовательных организациях используя разнообразные формы и методы во внеучебной деятельности.

Ключевые слова: дорожно-транспортный травматизм, дети, профилактика, внеучебная деятельность, школа.

**PREVENTION OF CHILDREN ROAD AND TRANSPORT INJURIES
AMONG YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN EXTRA EXERCISE
ACTIVITIES**

Scherbakova Alexandra Eduardovna

Grigoryan Grigory Garikovich

Bodenyazov Ermudin Saidovich

Abstract. Child injuries due to road traffic accidents (RTA) are in the first place among the causes of injuries and deaths among children aged 4 to 14 years. The main reason for all accidents with children on the road is the non-observance of traffic rules (traffic rules) and a low culture of behavior, both for drivers of vehicles and for children. Therefore, it is necessary to develop and implement effective methods for the prevention of road traffic injuries (DTT) in educational organizations using a variety of forms and methods in extracurricular activities.

Keywords: road traffic injuries, children, prevention, extracurricular activities, school.

Проблема профилактики детского ДТТ объединяет представителей ГИБДД и образовательных организаций. Каждая структура старается решить эту проблему своими методами. Однако наиболее эффективным представляется метод совместного сотрудничества вышеуказанных структур. Но, тем не менее, необходимы все более разнообразные дифференцированные формы работы с детьми [1]. По статистическим данным ГИБДД количество пострадавших детей в ДТП в возрасте до 16 лет в настоящее время очень велико. Только за 2018 год количество произошедшего ДТП составило – 19930, среди них раненых – 21718, погибших – 628. За 2019 год по сравнению с предыдущим количество ДТП немного выросла, что составило – 19994, раненые – 21887, погибшие – 562. За первые месяцы 2020 года количество ДТП составило – 3591, раненые – 4002, погибло-101 человек [2]. Основными нарушениями со стороны детей являются переход проезжей части в неустановленном месте, переход на запрещающий сигнал светофора перед близко идущим транспортом, выход на дорогу из-за стоящего транспортного средства, игра на проезжей части или в непосредственной близости от нее, нарушения ПДД при управлении велосипедами, мопедами и мотоциклами. Данные нарушения свидетельствуют об отсутствии у детей навыков поведения на дорогах и, как следствие, неумение юных участников дорожного движения ориентироваться в сложной дорожной обстановке [1].

Также результативность профилактики ДТТ во многом зависит от активного взаимодействия сотрудников ГИБДД с руководством, воспитателями и педагогами образовательных организаций различных типов и видов [3].

Под профилактикой детского дорожно-транспортного травматизма следует понимать целенаправленную деятельность по своевременному выявлению, предупреждению и устранению причин и условий, способствующих дорожно-транспортным происшествиям, в которых погибают и получают травмы дети и подростки. Эта деятельность включает в себя комплекс профилактических мероприятий, проводимых совместно с сотрудниками ГИБДД, с работниками отделений профилактики правонарушений несовершеннолетних (ОППН), заинтересованными лицами федеральных органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации, местных органов управления образования, воспитателями и педагогами дошкольных, общеобразовательных учреждений и учреждений системы дополнительного образования, представителями средств массовой информации и общественных объединений [4].

Профилактика детского дорожно-транспортного травматизма в любой образовательной организации проблема, требующая многоаспектной и всесторонней педагогической деятельности. В ней актуализируются вопросы выбора методов и форм работы с детьми; с родителями; с общественными организациями и предприятиями, работающими в сфере организации дорожного движения; с сотрудниками ГИБДД, а также с другими заинтересованными организациями и ведомствами [5].

Внеучебная деятельность направлена на организацию совместной деятельности учащихся, педагогов, родителей и заинтересованных ведомств, построенная на основе системного, деятельностного, личностно-

ориентированного и компетентностного подходов в обучении и воспитании, что особенно актуально при организации работы по профилактике детского ДДТ.

Одним из примеров результативной работы по профилактике ДДТ является Программа «Безопасная дорога детства», реализуемая на уровне начального образования в МБОУ НШ «ПРОГИМНАЗИЯ» г. Сургута.

Новизна данной Программы в том, что в центре учебно-воспитательного процесса находятся обучающиеся, изучающие ПДД, которые написаны сложным языком и адресованы взрослым участникам дорожного движения. Данная же программа позволяет систематически знакомить с обязанностями пешеходов и пассажиров доступно и понятно, обучая ребенка правилам безопасного поведения на улицах, дорогах и в транспорте.

В Программе представлены разнообразные формы обучения младших школьников ПДД (тематические занятия; игровые уроки; практические занятия в автогородке; конкурсы, соревнования, викторины на лучшее знание ПДД; настольные, дидактические и подвижные игры, беседы; оформление маршрутных листов «Школа – дом»; конкурсы рисунков и стенгазет; конкурсы «Безопасное колесо» и «Стань заметнее на дороге»; посещение тематических мероприятий по безопасности дорожного движения).

Предусмотрена совместная работа с отделом ГИБДД (встреча сотрудников ГИБДД с обучающимися на классных часах, рейды, патрулирование на перекрестках; встреча сотрудников ГИБДД с родителями обучающихся; совместное планирование деятельности с ГИБДД).

Учтена работа с родителями (проведение родительских собраний по тематике ПДД; составление и распространение памяток и буклетов по безопасности дорожного движения; совместные праздники, конкурсы).

Список литературы

1. Кузьмин Александр Григорьевич Дорожно-транспортный травматизм как национальная проблема // Экология человека. 2011. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dorozhno-transportnyy-travmatizm-kak-natsionalnaya-problema> (дата обращения: 03.03.2020).

2. Официальный сайт Министерства внутренних дел Российской Федерации. – Режим доступа – <https://mvd.rf>.

3. Федеральный закон «О безопасности дорожного движения» ст. 2 ФЗ от 10.12.1995г. №196-с изменениями от 30.12.2018 г.

4. Сухотерина Д.Н. Вопросы обучения ПДД в воспитательных и учебных программах начальной школы // Проблемы педагогики. 2017. №4 (27). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/voprosy-obucheniya-pdd-v-vospitatelnyh-i-uchebnyh-programmah-nachalnoy-shkoly> (дата обращения: 15.04.2020).

5. Гучко В.Г. Профилактика детского дорожно-транспортного травматизма в России: проблемы и пути решения // Академическая мысль. 2019. №1 (6). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/profilaktika-detskogo-dorozhno-transportnogo-travmatizma-v-rossii-problemy-i-puti-resheniya> (дата обращения: 05.05.2020).

УДК: 374.1

«БИЗНЕС-ШКОЛА» КАК ФОРМА РАЗВИТИЯ ЭТИЧНОГО ПОТРЕБЛЕНИЯ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Шалина Алена Алексеевна
Нижнетагильский государственный
социально-педагогический институт
(филиал) ФГАОУ ВО РГППУ

Аннотация. Целью исследования является изучение возможностей «бизнес-школы» в развитии этического потребления в младшем школьном возрасте. В статье рассмотрены особенности этического потребления, предпосылки его формирования. Особое внимание уделяется возможностям и специфике курсов бизнес-школы при формировании навыков этического потребления у младших школьников. В результате определено, что программы бизнес-образования позволят раскрыть проблему этического потребления со сторон всех участников процесса производства: предпринимателя, производителя, потребителя.

Ключевые слова: бизнес-школа, экономические знания, этическое потребление, потребительское поведение, младшие школьники.

«BUSINESS SCHOOL» AS A FORM OF DEVELOPMENT OF ETHICAL CONSUMPTION IN PRIMARY SCHOOL AGE

Shalina Alena Alekseevna

Abstract. The purpose of the study is to study the possibilities of "business school" in the development of ethical consumption in primary school age. The article discusses the features of ethical consumption, the prerequisites for its formation. Special attention is paid to the opportunities and specifics of business school courses in the formation of ethical consumption skills in younger students. As a result, it is determined that the business education program allows you to solve the problem of ethical consumption from the sides of all participants in the production process: the entrepreneur, the manufacturer, the consumer.

Keywords: business school, economic knowledge, ethical consumption, consumer behavior, primary school students.

В настоящее время одними из самых необходимых для социализации младшего школьника являются экономические знания. Для того чтобы школьник научился разбираться в экономических понятиях, начинать работать в этом направлении необходимо уже с младшего школьного возраста. Основная цель экономического воспитания — раскрыть окружающий предметный мир материальных ценностей, как часть общечеловеческой культуры и в процессе познания научить соответствующим формам поведения.

Формирование потребительского поведения выступает одним из разделов экономического воспитания, так как это система социальных действий, в основе которой лежит использование различных экономических ресурсов с ориентацией на получение от них определенной выгоды. В последние десятилетия в развитых странах обрел широкую известность феномен так называемого «этичного потребления». В России данная тема мало изучена, тем не менее, модель этичного потребления постепенно начинает играть все большую роль в современном производстве товаров, определяя как доходы компаний, так и продолжительность пребывания на рынке конкретных продуктов. Этичные потребители оказывают значительное влияние на ситуацию на рынке. Отказ от потребления неэтичных продуктов негативно сказывается на реализации важнейшей цели бизнеса — извлечении прибыли, фактически вынуждая тем самым производителей учитывать этичные запросы потребителей своей продукции.

Себастьян Коос, немецкий социолог, выделяет четыре предпосылки формирования феномена «этичного потребления»[2, с. 79]:

- влияние уровня благосостояния страны;
- способность к использованию знания;
- глобализация;
- доступность «этичных» продуктов.

Исходя из этого, можно предположить, что практика этичного потребления формируется в основном в странах с развитой экономикой, но постепенно это явления распространяется на развивающиеся государства.

В России в последние годы проводятся исследования, посвященные данной теме. Среди российских социологов, занимающихся данной проблемой можно выделить М.А. Шабанову, ведущего научного сотрудника Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». Ею было проведено первое эмпирическое исследование этичного потребления в России как инновационной практики гражданского общества и сформулировано определение понятию «этичное потребление»: «этичное потребление — это покупка и использование благ, совершаемые не только по соображениям доставляемой ими ценности, но и под воздействием нравственного фактора, с учетом условий производства и последствий использования этих благ» [3, с. 19].

Исходя из определения, можно утверждать, что развитие этичного потребления в младшем школьном возрасте это прежде всего реализация следующих задач:

- 1) формирование знаний о процессах потребления, производства и распределения ресурсов и продуктов в соответствии с потребностями и желаниями, о роли потребителей, работников и производителей в экономике;
- 2) формирование у детей знаний о процессе и особенностях производства;
- 3) формирование представлений об основах экономики и предпринимательства;
- 4) развитие навыков управления деньгами;

5) нравственное воспитание школьников.

Первые четыре задачи могут быть успешно решены в рамках курсов «Бизнес-школа», так как целями большинства программ бизнес-образования для детей и подростков являются развитие предпринимательского мышления, профессиональных навыков, таких как маркетинг, финансы и основы составления бюджета, разработка продукта и многое другое. Помимо этого в программу можно включить темы, связанные с этичным потреблением, которые будут дополнять, углублять основы экономических, предпринимательских и потребительских знаний и навыков.

На основе программы Consumer. Stuff for Kids (Пол Джонсон и Линнет Хантер) [1], нами была разработана программа бизнес-школы для обучающихся в начальных классах общеобразовательной школы, которая может быть реализована как одна из форм внеурочной деятельности.

В процессе работы в рамках этой программы обучающиеся:

- исследуют то, как общество определяет, классифицирует и использует ресурсы;

- учитывают факторы, влияющие на расходы ресурсов и анализируют важность информации для потребителей при принятии решений о расходах;

- исследуют важность управления личными деньгами, роль банковского дела, бюджетирования и сбережений;

- расширяют свой экономический словарь, включая такие термины, как потребление, производство, распределение, предприятия и др.;

- учатся собирать и обрабатывать данные из целого ряда источников, в том числе электронных средств массовой информации и др.

В программе отражены четыре аспекта потребительской и финансовой грамотности. Они взаимосвязаны и охватывают знания, навыки, понимание и ценности, связанные с ключевыми понятиями:

- знание и понимание природы и форм денег, принципа их использования и последствий потребительских решений;

- компетентность — это применение потребительских и финансовых знаний и навыков в реальных ситуациях;

- предприятие — это возможность использовать инициативу, наращивать финансовые возможности и управлять рисками при принятии потребительских и финансовых решений;

- ответственность — это соответствующие потребительские и финансовые решения, которые отражают заботу о себе, о других, об обществе и об окружающей среде.

Таким образом, можно предположить, что реализация программы бизнес-школы позволит раскрыть проблему этичного потребления со сторон всех участников процесса производства: предпринимателя, производителя, потребителя. Это позволит детям увидеть процессы потребления, производства и распределения в их единстве, что даст возможность обучающимся стать не только информированными, но и этически-ориентированными потребителями.

Список литературы

1. Johnson P. Consumer. Stuff for Kids. A teaching & learning resource/ P. Johnson. // A.: Consumer affairs Victoria. — 2017. — 111 p.
2. Коос С. Объясняя этическое потребительское поведение в Европе: эмпирические данные по 19 странам [Текст] // Экономическая социология. — 2009. — № 2. — С. 76–97.
3. Шабанова, М. А. Этическое потребление как инновационная практика гражданского общества в России // Общественные науки и современность. — 2015. — № 5. — С. 19–34.

**СЕКЦИЯ ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ
В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

УДК 378.14

**ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА
С ПРИМЕНЕНИЕМ ДИСТАНЦИОННЫХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

Оксана Викторовна Марандыкина

к.п.н., доцент

МГАВТ – филиал ФГБОУ ВО «ГУМРФ
имени адмирала С.О. Макарова»

Аннотация. В статье представлен анализ организации учебного процесса с применением дистанционного и электронного обучения в МГАВТ-филиале ФГБОУ ВО «ГУМРФ имени адмирала С.О. Макарова».

Ключевые слова: учебный процесс, электронное обучение, дистанционные образовательные технологии.

**FEATURES OF IMPLEMENTATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS
WITH APPLICATION OF REMOTE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES**

Oksana Viktorovna Marandykina

Abstract. The article presents an analysis of the organization of the educational process using distance and e-learning of the Moscow State Aviation Technical University branch of the Federal State Financed Educational Institution of Higher Professional Education “Admiral Makarov State University of Maritime and Inland Shipping”.

Keywords: educational process, e-learning, distance educational technologies.

Основной целью использования электронного обучения (ЭО) и дистанционных образовательных технологий (ДОТ) является предоставление обучающимся возможности освоения основных и дополнительных профессиональных образовательных программ непосредственно по месту жительства или его временного пребывания (нахождения), а также предоставление условий для обучения по индивидуальному учебному плану с учетом индивидуальных возможностей и состояния здоровья, а также особенностей профессиональной деятельности обучающихся. Реализация использования ЭО и ДОТ возможна при всех формах получения образования или при их сочетании, при проведении различных видов учебных, лабораторных или практических занятий, текущего контроля, промежуточной аттестации обучающихся.

ЭО и ДОТ обеспечиваются применением совокупности образовательных технологий, при которых частично опосредованное или полностью опосредованное взаимодействие обучающегося и преподавателя осуществляется

независимо от места их нахождения и распределения во времени на основе педагогически организованных технологий обучения.

Основными элементами системы ЭО и ДОТ в МГАВТ – филиале ФГБОУ ВО «ГУМРФ имени адмирала С.О. Макарова» являются: система дистанционного обучения «ФАРВАТЕР»; цифровые образовательные ресурсы, размещенные на сайте МГАВТ и ГУМРФ; видеоконференции (программ Zoom и других по выбору преподавателя); Skype – общение; e-mail; облачные сервисы; электронные носители мультимедийных приложений к учебникам; электронные пособия, разработанные с учетом требований законодательства РФ об образовательной деятельности.

Формы ЭО и ДОТ, используемые в образовательном процессе, находят отражение в рабочих программах по соответствующим учебным дисциплинам/профессиональным модулям. В обучении с применением ЭО и ДОТ используются все организационные формы учебной деятельности: лекция; консультация, семинар; практическое занятие; лабораторная работа; контрольная работа; научно-исследовательская работа.

Сопровождение дистанционного обучения по учебным дисциплинам осуществляется в режимах: текущего контроля и промежуточной аттестации; при проведении промежуточной аттестации используется онлайн и офлайн прокторинг; консультации онлайн и офлайн; предоставление методических материалов.

Ответственность за реализацию образовательного процесса с использованием ЭО и ДОТ возлагается на педагогических работников.

Каждому обучающемуся МГАВТ – филиала ФГБОУ ВО «ГУМРФ имени адмирала С.О. Макарова» обеспечивается возможность доступа к электронной информационно-образовательной среде, в том числе, к системе дистанционного обучения «ФАРВАТЕР», используемой в качестве основного информационного ресурса, а также осуществляет учебно-методическую помощь обучающимся через консультации преподавателей, как при непосредственном взаимодействии, так и опосредованно.

Для организации обучения с использованием ЭО и ДОТ и осуществления контроля результатов обучения ФГБОУ ВО «ГУМРФ имени адмирала С.О. Макарова» обеспечивает идентификацию личности обучающегося в СДО «ФАРВАТЕР» (<https://farvater.gumrf.ru>), путем регистрации и выдачи персонального логина и пароля.

При использовании ЭО и ДОТ осуществляются следующие виды учебной деятельности: самостоятельное изучение учебного материала; учебные занятия (лекционные и практические); консультации; текущий контроль; промежуточная аттестация.

Для организации проведения различных видов учебного процесса используется: самостоятельное изучение учебного материала (изучение обучающимися учебного материала на основе предоставленных электронных образовательных ресурсов, основной и дополнительной литературы, приведенных в рабочих программах учебных дисциплин; учебные занятия

(лекционные и практические) – проводятся в онлайн или офлайн режиме с использованием программ Zoom, Skype и других по выбору преподавателя; консультации – проводятся в онлайн или офлайн режиме с использованием программ Zoom, Skype и других в индивидуальном или групповом режиме.

При проведении занятий преподаватель обязан вести журнал учебных занятий в условиях удаленного обучения (табл.1) в соответствии с указаниями и ведомости посещаемости / активности обучающихся группы (табл. 2).

Таблица 1

Форма журнала учебных занятий в условиях удаленного обучения

Кафедра	
Дисциплина	
Преподаватель	

Дата	Вид занятий	Режим проведения занятий (онлайн / оффлайн), поддерживающее программное обеспечение	Тема и краткое содержание занятий

Таблица 2

Ведомость посещаемости / активности обучающихся группы _____

ФИО	Дата занятий												Примечания

По факту проведения учебных занятий преподаватель представляет отчет о работе в условиях удаленного режима работы (табл.3).

Таблица 3

Отчет о работе преподавателя _____

Дата	Средство связи (телефон, скайп, СДО «Фарватер» и т.п.)	Порученная работа	Количество часов педагогической нагрузки	Результат	Качество результата
		Дистанционные лекционные занятия по дисциплине			
		Разработка индивидуальных заданий, выдача (как) студентам по учебной дисциплине			

Студенты имеют возможность заниматься в удобное для них время и в удобном месте (преимущественно дома), использовать наиболее подходящие для каждого способы доставки учебных материалов (бумажные или интернет) и оперативно получать необходимые консультации и ответы на возникающие вопросы, не тратя времени на встречи с преподавателем. Следует отметить, что обучение через электронную систему отличается большой самостоятельной работой, а качество получения знаний зависит от самоорганизованности студента.

Мы провели анкетирование курсантов 1-4 курсов специальностей «Судовождение» (СВ), «Эксплуатация судовых энергетических установок» (СМЭ), «Эксплуатация судового электрооборудования и средств автоматики» (ЭО) на предмет качества восприятия ими дистанционных образовательных

технологий в МГАВТ – филиале ФГБОУ ВО «ГУМРФ имени адмирала С.О. Макарова». В опросе приняли участие обучающиеся в количестве 161 человек.

Итоги анкетирования курсантов, находящихся на дистанционном обучении представлены в табл. 4.

Таблица 4

Итоги анкетирования курсантов, находящихся на дистанционном обучении

Перечень вопросов	Результаты
1. Проходите ли Вы дистанционное обучение? Если нет, то по какой причине?	Из 167 респондентов дистанционными формами обучения не охвачено 7 человек, из них 6 – по причине убытия на практику.
2. По каким дисциплинам Вы не получили задания на период дистанционного обучения?	100% респондентов ответили, что задания получены по всем дисциплинам.
3. По каким дисциплинам задания, представленные на период дистанционного обучения, непонятны?	85% – курсанты СВ (1 курс) усваивают учебный материал на 85%; 60% – курсанты ЭО (1 курс) усваивают учебный материал на 60%; 99,9% – курсанты СМЭ (1 курс) усваивают учебный материал на 99,9%; 18% – курсанты СВ (3 курс) – не в полной мере удовлетворены организацией дистанционного обучения; 87% – курсанты СВ (4 курс) усваивают учебный материал на 87%.
4. Как, по Вашему мнению, Вы усваиваете предоставленный материал по каждой дисциплине дистанционного обучения (отлично, хорошо, не могу усвоить)? Если не можете усвоить, то укажите причину.	– «Не достаточно консультаций преподавателя». – «Некоторые преподаватели просто направляют материал без разъяснений». – «Некоторые преподаватели высылают задание для самостоятельного изучения и отказываются отвечать на возникающие вопросы, оставляя их решение самим курсантам».
5. Ваши предложения по улучшению организации дистанционного обучения?	– «Отдельные преподаватели отказываются согласовывать время занятий с курсантами». – «Некоторые преподаватели проводят занятия почти ежедневно на протяжении недели, отменяя их полностью на следующей неделе». – «Обучение на платформе “Zoom” неудобно из-за временных ограничений видеоконференций (в бесплатной версии – 40 мин.) За время одной пары (1 час 35 мин.) приходится несколько раз переподключаться к текущей видеоконференции» – «Не все преподаватели используют дистанционные платформы для проведения занятий». – «Предлагаем дисциплинированно размещать домашние задания на дистанционных платформах».

Анализ анкетирования курсантов, находящихся на дистанционном обучении, выявил ряд незначительных сложностей организационного и технического характера, с которыми они столкнулись в условиях дистанционного обучения. В целом мы наблюдаем, что 75-85% обучающихся успешно осваивают учебный материал в дистанционном режиме.

Разработка и внедрение электронных средств поддержки обучения способствуют повышению уровня учебной, методической и научной работы, как самого преподавателя, так и всего профессорско-педагогического коллектива вуза.

Список литературы

1. Марандыкина О.В. Оценка качества образования на основе комплексного мониторинга учебной деятельности технического вуза//Лучшая научно-инновационная работа 2020: сборник статей Международного научно-исследовательского конкурса (19 апреля 2020 г.) – Петрозаводск: МЦНП «Новая наука», 2020. – С.20-24.

2. Сокова И.А. Балльно-рейтинговая система для обучающихся заочной формы при дистанционной поддержке обучения // КАНТ №3 (2017). – С.52-58.

3. Сергеева М.Г., Караванова Л.Ж. Цифровая образовательная среда как инструмент комплексных изменений педагогической деятельности работника вуза// Проблемы современного педагогического образования № 63-4 (2019). – С.238-242.

УДК 330

**ФОРМИРОВАНИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ УМЕНИЙ
ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В РАМКАХ
ПРЕДМЕТОВ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ЦИКЛА
СРЕДСТВАМИ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ**

Чувашова Ольга Владимировна
ГБОУ СОШ №106 г. Санкт-Петербург

Аннотация. Статья посвящена преимуществам использования проектных задач, как элемента проектно-задачных технологий обучения (ПЗТО) во внеурочной деятельности школьников. Наряду с доказательствами эффективности данной работы, статья содержит авторское мнение об использовании задач в рамках предметов естественнонаучного цикла и пример одной задач, разработанных для школьников 5-6 классов.

Ключевые слова: метапредметные компетенции, проектная задача, внеурочная деятельность, функциональная грамотность.

**«FORMATION OF INTERDISCIPLINARY SKILLS DURING AFTER-HOUR
STUDENT ACTIVITIES AS PART OF NATURAL SCIENCE
EDUCATIONAL CYCLE USING PROJECT-BASED LEARNING MODEL**

Chuvashova Olga Vladimirovna
Teacher of Biology of highest qualification category
Public Budget-funded educational institution
secondary school №106 Saint Petersburg

Abstract. This article is devoted to describing the advantages of using project-centered tasks as an element of project-based technologies of education (PBTE) carried out as a part of after-hour student activities. In addition to proving the effectiveness of such activities, the article includes authors' opinion about the use of these activities as part of natural science educational cycle and an example of a project-based task, developed for middle-school students' grade 5-6.

Keywords: interdisciplinary skills, project-based task, after-hour student activities, functional literacy.

Современное общество и стандарты образования требуют от учащихся не столько освоения предметных знаний, сколько овладения метапредметными компетенциями. Анализ исследований PISA, ВПР по предметам и РДР показали необходимость организации плановой работы по формированию метапредметных компетенций силами урочной и внеурочной деятельности. Внеурочная деятельность обрела новое значение в стандартах ФГОС, поэтому задача формирования метапредметных компетенций должна и может быть реализована с

ее помощью. Эта цель может быть реализована средствами проектного обучения и внедрением проектных задач. Концептуальной основой метода проектных задач является задачный подход (Н. А. Алексеев, Г. А. Балл, Г. И. Ковалева, Г. С. Костюк, Н. Ю. Посталюк, И. Г. Ступак). Сущность подхода состоит в том, чтобы «...построить учебное познание как систему задач и разработать средства для того чтобы: 1) помочь учащимся в осознании проблемности предъявляемых задач; 2) найти способы сделать решение проблемных ситуаций (заключенных в задачах) личностно-значимыми для учеников; 3) научить их видеть и анализировать проблемные ситуации, вычленять проблемы и задачи» [1, стр.89].

По мнению К. Н. Поливановой, учебное проектирование в школе является эффективным при условии, что оно имеет внутреннюю мотивацию. Проект возникает только как форма удовлетворения интереса самого ученика. Целесообразно создавать и реализовывать проектные задачи средствами внеурочной деятельности, которая не так жестко регламентируется правовыми документами и системами внешнего мониторинга [2, стр.25].

Проектные задачи чаще используется в учебной и внеурочной деятельности младших школьников, что подтверждается значительным количеством публикаций. В основной и старшей школе метод мало востребован, что представляется неправильным. Учитель находится в жестких рамках программы и предметных требований, а внеурочная деятельность предоставляет возможности для реализации проектных задач и получения метапредметных результатов.

Понятие «Проектная задача», с точки зрения А. Б. Воронцова, – это набор заданий, стимулирующих систему действий учащихся, направленных на получение «продукта», и одновременно качественное самоизменение учащихся. Цель проектной задачи – определить, как школьники могут использовать (применять) универсальные и предметные способы/средства действия в незнакомых квазиреальных ситуациях [3, стр.16].

Проектная задача состоит из заданий, связанных общим сюжетом. Перед постановкой задачи должна быть описана конкретно-практическая, проблемная ситуация, реализуемая через систему заданий, которая может требовать разных стратегий ее решения. Основная интрига заключается в использовании результатов выполненных заданий в общем контексте решения всей задачи [3, стр.18].

Главные особенности проектной задачи:

- наличие проблемной жизненной ситуации, которая побуждает учащихся конструировать собственный новый способ действия;
- неопределенность способа решения и конечного результата (отсутствие явной ориентации на определенную предметную тему, область знаний);
- отсутствие в описательной части всей необходимой информации, что требует обращения к сопровождающей справочной информации либо к дополнительным источникам;
- необходимость самостоятельного выбора и использования особых форм представления результатов решения задачи в виде различных текстовых, знаковых и графических средств. Решение задачи означает, что создан какой-то реальный продукт, который можно представить публично и оценить. Проектная

задача может решаться на одном уроке (в этом случае время на решение задачи от 15 до 30 минут), но может решаться несколько часов – именно такие задачи в основном решаются во внеурочной деятельности.

Чем больше времени требует решения задачи, тем объемнее должна быть система знаний и больше справочного материала. Справочный материал – информация, в которой дети могут найти необходимые данные (информация избыточна, нужную информацию надо выделить).

Оцениванием действий учащихся может стать встроенная экспертная оценка внешнего наблюдателя: другого учителя, старшеклассников, родителей и т. п. Представляется необходимым организовывать самооценку и рефлекссию учащихся по завершению решения задачи. Если проектные задачи не единичны, а являются продуманной системой, то можно вести мониторинговые карты каждого ученика, в котором фиксировать результаты решения каждой проектной задачи на основе самоанализа либо на основе мнения, сформировавшегося в группе либо у учителя (также возможно использовать комплексную оценку знаний).

В реализации внеурочной деятельности в школе существует много подходов и моделей, но чаще всего она рассматривается, как способ расширить учебное время и дать ученикам дополнительные предметные знания, которые будут востребованы в олимпиадах и итоговой аттестации. Школы с базовым уровнем образования таким образом решают проблему недостатка часов, которые есть на преподавание отдельных предметов в продвинутых школах. Такая деятельность не позволяет достичь повышения уровня усвоения метапредметных навыков многими школьниками, хоть и содействует личностному росту отдельных учащихся. Планируя деятельность по организации внеурочной работы, было решено использовать проектные задачи во внеурочной деятельности для эффективного формирования метапредметных навыков и компетенций школьников. При этом, мы понимаем, что и подготовку к неделе предметов цикла тоже можно рассматривать, как решение проектной задачи.

Являясь учителем географии и биологии, я хорошо представляю, какую отличную базу предоставляют предметы естественнонаучного цикла для формирования метапредметных умений в урочной деятельности, так как содержат большую практическую часть (практические и лабораторные работы. Содержание всех предметов (биологии, географии, физики и химии) имеет прикладной характер, поэтому очень значимо в этой работе. Решение проектных задач всегда очень радостно и с энтузиазмом воспринимается школьниками, особенно в том случае, если идея или проблемная ситуация задачи близка, понятна или особенно своевременна (например, приурочена к какой-либо дате: Дню смеха, Новому году, Дню Пушкинского лица, Дню города). Кроме того, при оформлении проектной задачи необходимо уделять особое внимание ее оформлению: она должна содержать рисунки, фотографии и другой иллюстративный материал, привлекающий внимание школьников. В этой работе я представляю задачу, разработанную для учащихся 5-6 класса, которую успешно проводим перед Новым годом.

Проектная задача для учащихся 6-ых классов
«Задание для эльфов – помощников Деда Мороза»

Условие задачи:

На почту пришло письмо, написанное детской рукой и с новогодней символикой. Письмо проделало долгий путь и в пути пострадало – адрес и некоторые слова и буквы размыло водой. Работники почты вскрыли письмо и обратились в ближайшую школу с просьбой помочь им разобраться с этим письмом.

Задание 1: вставить пропущенные в тексте буквы, слова, знаки препинания.

«Уважаемый Мы ж...вём в России – в...личайшей стране мира, о которой многие ин...странцы думают что у нас всё время идёт снег и по улицам бродят медведи. Но мы ж...вем в теплом южном городе – Краснодаре, и у нас с...всем не бывает зимой снега. В д...кабре у нас т...плая солнечная п...года и ин...гда идёт до...ь. Несмотря на это мы все очень любим Новогодние праздники, потому что в это время наш город станови...ся ещё краше. Все люди радуются Новому году, укр...шают свои дома, покупают подарки близким людям, загадывают новогодние ж...лания. В новогоднюю ночь небо над городом рас...вечивает салют. Но нам х...телось бы, чтобы в эту волшебную ночь в нашем городе была настоящая зимняя погода: шел снег, были сугробы и мороз. Мож...т быть ты см...жешь пр...ехать к нам на Новый год и поможешь нам устроить настоя...ий зимний пра...ник »

Задание 2. В письме ребята обращались к новогоднему волшебнику с просьбой – приехать на праздник и привести с собой настоящую зиму. Школьники задумались – кому должно быть доставлено это письмо? Ведь адрес на конверте размыло водой, а новогодние персонажи в каждой стране свои.

Определите страны, в которых есть свои сказочные новогодние персонажи по географическим координатам и заполнить таблицу (табл. 1).

Таблица 1

Страны и сказочные герои

Координаты	Страна	Новогодний персонаж
68° с.ш. 29° в.д.		Йоулупукки
33° с.ш. 80° з.д.		Санта-Клаус с эльфами
64° с.ш. 42° в.д.		Дед Мороз и Снегурочка
50° с.ш. 14° в.д.		Сказочник Микулаш
44° с.ш. 10° в.д.		Ведьма Бефале и Баббо Натале
45° с.ш. 0° з.д.		Пэр Ноэль (Отец рождества)
40° с.ш. 5° з.д.		Короли – Волшебники: Мельхиор, Гаспар и Балтасар
47° с.ш. 8° в.д.		Кристкинди – Рождественское Дитя
52° с.ш. 10° в.д.		Санта Николаус с рыцарем Рупрехтом
35° с.ш. 100° в.д.		Дун Че Лао Рен
40° с.ш. 140° в.д.		Сегацу-сан (Господин новый Год)
42° с.ш. 62° в.д.		Корбобо
20° с.ш. 155° з.д.		Канакалока
30° ю.ш. 70° з.д.		Вьеджо Паскуэро
57° с.ш. 14° в.д.		Дедушка Юлотмтеннен и карлик Юлниссар

Получили ребята точную информацию о том, в каких странах живут различные сказочные персонажи и призадумались – кому отправить письмо? Волшебников много, живут они на разных материках, в разных странах со своими новогодними традициями. В своем письме дети просили настоящую новогоднюю погоду – много снега и мороз, а все ли новогодние волшебники могут подарить им такой снежный праздник?

Задание 3. Изучите справочные материалы (данные о климате стран, в которых проживают известные вам волшебники) и определите, кто из новогодних персонажей может принести детям снежный Новый Год (табл. 2).

Таблица 2

Некоторые климатические условия отдельных стран

Страна	Особенности климата	
	Средняя температура января	Количество и тип осадков зимой
Финляндия	- 16° С	Достаточное, снег
США	- 8° С	Достаточное, снег
Россия	- 24° С	Достаточное, снег
Чехия	- 4° С	Достаточное, снег с дождем
Италия	0, + 8° С	Достаточное, в основном дождь
Франция	0, + 8° С	Достаточное, в основном дождь
Польша	- 4° С	Достаточное, снег с дождем
Испания	0, + 8° С	Достаточное, в основном дождь
Швейцария	- 8° С	Достаточное, в горах снег
Германия	- 4° С	Достаточное, снег с дождем
Китай	0, - 8° С	Достаточное, снег в горах
Япония	0, - 8° С	Достаточное, снег в горах
Узбекистан	0, + 8° С	Недостаточное, дождь
Гавайи	+ 22° С	Недостаточное, дождь
Чили	+ 24° С	Достаточное, дождь
Швеция	- 8° С	Достаточное, снег

Теперь наконец-то стало понятно, кто из волшебников может дать детям новогоднее настроение. Определите, кто живёт ближе всех к ребятам, чтобы дорога была недолгой, ведь новый Год уже совсем скоро.

Адрес отправителей письма известен – республика Украина (45° с.ш. 35° в.д.).

Задание 4: определить расстояния по карте, зная её масштаб.

Задание 5. Итак, расстояния известны. Решите задачу и определите, сколько времени потребуется новогоднему персонажу, чтобы добраться до детей, если он воспользуется различными видами транспорта (табл. 3).

Таблица 3

Средняя скорость основных видов транспорта

Вид транспорта	Средняя скорость
пассажирский поезд	60 км/час
самолет	800 км/час
пассажирский корабль:	40 км/час
воздушный шар	10-15 км/час

Дети написали своё письмо по-русски, но поймет ли их новогодний волшебник? Школьники решили перевести письмо на самый популярный в мире язык – английский.

Задание 6: перевести письмо на английский язык (возможно вносить значительные сокращения, без утраты смысла) (табл. 4).

Таблица 4

Некоторые английские слова и выражения

New Year's Day	Новый год
Send postcards	Посылать открытки
Decorate the Christmas tree	Украшать елку
Cook tasty food	Готовить вкусную еду
Invite guests	Приглашать гостей
Give presents	Дарить подарки
Congratulate	Поздравлять
Get presents	Получать подарки
I would like to have	Я бы хотел иметь
Celebrate	Поздравлять
Happy New Year!	С Новым годом!
Merry Christmas!	Счастливого Рождества!

Задание 7. Подготовьте и проведите презентацию вашего проекта. Для этого определите две части выступления:

1. Рассказ о том, каково было содержание вашей задачи и как вы его решили, то есть представление результатов решения. Возможно, вы сделаете это с использованием иллюстративного материала, то есть подготовите картинки или используете имеющиеся, чтобы сделать проект более ярким.

2. Расскажите, как организовали работу, распределяли задание, как справились с выполнением. Для этого можно использовать примерный план.

План рефлексии (анализа своей деятельности) для групп:

1. Опишите свою работу по подготовке выступления поэтапно (используйте глаголы, которые обозначают действие: распределили, изучили, поняли, осознали, разобрались, выяснили, перевели, нарисовали и так далее)

2. Назовите сложности, которые возникли в работе.

3. Каких навыков или знаний вам не хватало в работе над проектом?

4. Определите, каков был вклад каждого участника группы в работу над заданием.

5. Задание «Комплимент»

Выберите одного участника занятия и скажите комплимент, содержание которого относится к его деятельности на уроке (это может быть член вашей группы или любой другой ученик, если вы обратили внимание на то, как он проявил себя во время урока).

Комплимент должен быть грамотным и содержательным, то есть аргументированным (можно похвалить за интересную мысль, креативность, активность, чувство юмора, умение хорошо сформулировать мысль, деловые качества – умение организовать работу в команде).

Список литературы

1. Новиков А.М. Методология учебной деятельности. – М.: Издательство «Эгвес», 2005. – 176 с.

2. Поливанова К.Н. Проектная деятельность школьников: пособие для учителя / К.Н. Поливанова. – 2.-е изд. – М.: Просвещение, 2011. – 192 с.

3. Воронцов А.Б. Проектная задача, как инструмент мониторинга способов действия школьников в нестандартной ситуации учения. М.: Издательство «Первое сентября», журнал «Начальная школа», №6, 2007 г.

СЕКЦИЯ ФГОС И ОСОБЕННОСТИ ИХ ПРИМЕНЕНИЯ

УДК 372.893

ШКОЛЬНЫЙ УРОК КАК ПРАКТИКА КОММЕМОРАЦИИ

Васильев Дмитрий Валентинович

д.и.н., доцент

Мазаев Никита Андреевич

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

Аннотация. Основные образовательные документы, носящие как нормативный, так и рекомендательный характер, так или иначе содержат коммеморативные цели и задачи. Основываясь на этом, сделана попытка продемонстрировать необходимость включения коммеморативных практик в ход школьного урока. Рассмотрены основные способы коммеморативных практик, доступных учителю на уроке, а также даны их примеры, способы и рекомендации к применению.

Ключевые слова: школьный урок, коммеморация, история, историческая память, преподавание, учитель.

SCHOOL LESSON AS A PRACTICE OF COMMEMORATION

Vasilyev Dmitry Valentinovich

Mazaev Nikita Andreevich

Abstract. The main educational documents, which are both normative and advisory in nature, contain commemorative aims and objectives. Based on this, the authors made an attempt to demonstrate the need to include commemorative practices in the course of the school lesson; the main methods of commemorative practices available to the teacher in the lesson, as well as their examples, methods and recommendations for use.

Keywords: school lesson, commemoration, history, historical memory, teaching, teacher.

Коммеморативные практики являются не до конца востребованными элементами современного урока истории в средней школе. Хотя именно через них происходит воспитание у обучающихся чувства гражданской ответственности и уважения к историческому прошлому страны. Школьный урок – важный источник формирования исторической памяти людей.

В планировании учебного процесса учитель исходит из нормативных документов, основополагающими среди которых являются федеральные государственные образовательные стандарты, а также историко-культурный

стандарт, который носит рекомендательный характер. Поэтому необходимо обратиться к информации, содержащейся в этих материалах.

Действующий стандарт общего образования [1] ставит перед учителями следующие задачи: формирование у молодого поколения ориентиров для гражданской, этнонациональной, социальной, культурной самоидентификации в мире; воспитание учащихся в духе патриотизма, уважения к своему Отечеству – многонациональному российскому государству, в соответствии с идеями взаимопонимания, толерантности и мира между людьми и народами, в духе демократических ценностей современного общества. А освещение проблем культурной и духовной жизни России способствует формированию у учеников представлений об общей исторической судьбе нашей родины.

Историко-культурный стандарт в разделе «Человек в истории» указывает, что воспитанию патриотизма и гражданственности способствует обращение к ярким примерам трудовых и военных подвигов россиян на всем протяжении истории нашей страны [2, с. 6]. Важной задачей при этом является демонстрация ценностных ориентиров и мотивов поведения этих людей. А под определение героя попадает не только видный военачальник, но и простой солдат или рабочий. При этом акцент должен падать на массовый героизм народа в освободительных войнах. Главным смыслом изучения истории в школе становится идея созидания, а также формирование положительного восприятия отечественной истории. Такой подход не исключает упоминания трагических эпизодов в истории нашей страны и демонстрации стремления народа к преодолению возникших трудностей, к сохранению и улучшению своего государства. Школьники должны знать и понимать достижения русской культуры на всем протяжении ее формирования и развития.

К современным методическим приемам в реализации этих задач можно отнести составление и использование творческих заданий, способствующих развитию мышления учеников. Представляется, что именно использование коммеморативных практик на уроках истории позволяет эффективно эти задачи решать.

Одним из назначений учебно-методического комплекса по истории является раскрытие сути исторического процесса как совокупности усилий многих поколений россиян. Исходя из этого, настоящим подспорьем для учителя будет применение коммеморативных практик при планировании и ведении урока. Благо, выбор таких практик большой. Самым простым приемом является использование при объяснении темы героических образов людей, принимавших активное участие в историческом событии. Так, например, при разборе темы Великой Отечественной Войны вполне резонно упомянуть героев военного времени, чьи персоналии широко представлены в историко-культурном стандарте: М. Казей, В. Г. Клочков, И. Н. Кожедуб, З. А. Космодемьянская, Д. Г. Павлов, В. В. Талалихин и др. При объяснении начального этапа войны и битвы за Москву можно использовать истории вышеупомянутых личностей как З. Космодемьянская, В. Г. Клочков и И. В. Панфилов, В. Талалихин и др. Битва за Сталинград также изобиловала героическими персонажами: В. И. Чуйков,

Д. Г. Павлов, М. Паникаха и др. Таким образом, использование образа исторического персонажа, память о котором овеяна боевой славой представляет собой хороший вариант реализации коммеморативных практик на уроке истории.

Другой возможностью реализации коммеморативных практик на уроках истории является использование литературных произведений. Например, тема Отечественной войны 1812 года нашла широкое отражение в поэзии и прозе, что дает учителю возможность широкий выбор среди материала, служащего помощником при объяснении темы и одновременно выполняющего коммеморативную функцию. Например, поэзия участника военных действия Дениса Давыдова может служить еще и историческим источником. Такие его произведения как «Гусар», «Гусарская исповедь», «Гусарский пир», «Песня старого гусара» и др. помогут не только представить образ и психологию русского солдата XIX века, но также узнать больше об образах личностей (генералов и командующих) того времени, которых Давыдов упоминает в своих стихах. Не требует объяснений использование при объяснении данной темы романа Л. Н. Толстого «Война и мир».

Еще один вариант коммеморации на уроках истории – использование живописных произведений. Например, при объяснении темы внешней политики в эпоху Великих реформ (царствование Александра II) большие возможности учителю дает использование туркестанской и балканской серий картин великого русского художника В. В. Верещагина. Разговор о внешней политике Петра I и Северной войне не обойдется без демонстрации картин А. Коцебу, запечатлевшего на холсте и Нарвский конфуз, и Полтавскую викторию. Использование живописных произведений поможет погрузиться в историческое событие, и изнутри осознать его место в историческом процессе, понять его роль и влияние на ход мировой и отечественной истории.

Развитие технологий позволяет учителю широко использовать различные видеоматериалы, которые содержат коммеморативную составляющую. Применение такого материала позволяет заинтересовать широкую школьную аудиторию. Фильмография многих ключевых событий российской истории огромна, а тщательный отбор учителем видеофрагментов способствует повышению уровня усвоения подаваемой информации. Колоссальный объем видеоматериала представляет тематика Великой Отечественной войны, начиная со всем известной киноэпопеи «Освобождение» Ю. Озерова и заканчивая работами современных режиссеров. К этому кластеру следует отнести видеолекции, а также аналитический и дискуссионный визуальный материал известных исследователей. Стоит заметить, что и другие сюжеты российской и всеобщей истории нашли широкое отражение в отечественной и зарубежной фильмографии. Использование подобного материала способствует развитию самосознания ученика, формирует его гражданскую позицию и воспитывает в нем любовь к своей стране. Научно-популярные фильмы способны стимулировать обучающихся к началу исследовательской деятельности, углубляют их знания и формируют их позицию и отношение к той или иной исторической проблеме.

Другой формой коммеморативных практик в школьном образовательном процессе является включение в непосредственную образовательную деятельность школьного музея с динамичной экспозицией, периодическое обновление которой отвечает задачам «овеществления» урока по истории. Она не только позволяет разобрать тему в рамках музейного занятия, но также и способствовать реализации задач, поставленных федеральным государственным образовательным стандартом (которые несут, в том числе, коммеморативную функцию):

«1) формирование основ гражданской, этнонациональной, социальной, культурной самоидентификации личности обучающегося, осмысление им опыта российской истории как части мировой истории, усвоение базовых национальных ценностей современного российского общества: гуманистических и демократических ценностей, идей мира и взаимопонимания между народами, людьми разных культур

2) воспитание уважения к историческому наследию народов России; восприятие традиций исторического диалога, сложившихся в поликультурном, полиэтничном и многоконфессиональном Российском государстве» [1, с. 10].

Идеи и тематическое наполнение музейной экспозиции ограничиваются лишь фантазией педагогов и материальными возможностями учебного заведения. Например, в московской школе № 949 есть музей новоземельцев. Его экспозиция создана в память о советских военнослужащих, проводивших ядерные испытания на Новой Земле. Она включает в себя макеты различных самолетов, несущих ядерное оружие, информационные стенды с описанием испытаний, личные вещи и награды участников испытаний. Ежегодно, в день памяти новоземельцев, в музее проходят тематические уроки и даже встречи с отставными солдатами и офицерами, которые когда-то несли там службу.

В этой же школе экспонируется выставка «Русский быт», которая направлена на наглядную демонстрацию повседневной жизни русского крестьянина. Здесь представлены традиционные самовары, детали повозок, предметы быта, частично реконструирована бревенчатая кладка крестьянского дома, выставлены разнообразные предметы народного творчества. Это место замечательно подходит под любой урок, посвященный культуре России в Новое время.

Отличным примером может послужить музейная экспозиция в историко-краеведческом музее «Костино» школы №10 г. Королева Московской области. В ней представлена история Великой Отечественной войны через подлинные документы и реплики предметного окружения военного времени. Одна витрина разбита на четыре уровня. На первом – предметы, характеризующие первые военные годы: бытовая радиоточка военного времени, макет Холмских ворот Брестской крепости, муляж медали «За оборону Москвы», красноармейская книжка защитницы блокадного Ленинграда, документы участника партизанского отряда, фотографии концентрационных лагерей. Второй посвящен Сталинградской битве. Кроме фотографий ее героев и тружеников сталинградских заводов, здесь выставлены подлинники писем участников

сражения, муляжи военных орденов и медалей. На третьем уровне выставлены портреты советских маршалов. Этот уровень вместе с четвертым раскрывает идею коммеморации через историю создания памятника-ансамбля «Героям Сталинградской битвы» на Мамаевом кургане. Взяв за основу урока экспозицию данного музея, учитель сможет не только раскрыть практически любую тему из соответствующего цикла, но и продемонстрировать, какой след оставила война в памяти народа. Таким образом реализуются не только представленные выше предметные результаты, но также личностные: формирование ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности; способность к осознанию российской идентичности в поликультурном социуме; уважение к Отечеству, прошлому, настоящему и будущему народа; формирование целостного мировоззрения; развитие морального сознания и компетентности в решении моральных проблем и др. Достигаются метапредметные результаты: умение самостоятельно определять задачи своего обучения, умение организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками и т.д.

На реализацию указанных задач была направлена и предыдущая экспозиция школьного музея «Ровесница космоса», рассматривающая историю школы в контексте истории исследования космического пространства, а также фотовыставка «Улица нашей школы», посвященная истории Болшевской трудовой коммуны, положившей начало району Костино современного Королева. Не меньшую коммеморативную составляющую несет и действующая выставка, посвященная истории русского театра. Ее экспонаты не только притягивают внимание школьников, но и ежедневно напоминают им о деятелях отечественной культуры, которыми гордится Россия.

Отсутствие возможности организовать музейную экспозицию нивелируется использованием современных технологий, которые сегодня доступны каждому. Так учитель может организовать виртуальную экскурсию по местам памяти, местам исторических сражений. Сегодня каждое такое место имеет собственный сайт, который предоставляет широкие возможности для виртуального посещения. Одним из самых доступных вариантов для реализации такой задумки является памятник-ансамбль «Героям Сталинградской битвы». Рекомендации к тому, на что следует обратить внимание при работе с этим объектом, изложены в статьях «Преемственность и уникальность памятника-ансамбля «Героям Сталинградской битвы» [3] и «Памятник-ансамбль на Мамаевом кургане: эволюция предметов коммеморации» [4]. Предложенные методы и подходы можно экстраполировать на работу с другими подобными памятниками.

Еще одним важным коммеморативным элементом урока могут быть рассказы учеников о членах их семей, которые принимали участие в боевых действиях, прославили нашу родину своим самоотверженным трудом, заметными достижениями в любых сферах деятельности. Проведение такого урока несомненно будет способствовать воспитанию у обучающихся чувства национальной идентичности, причастности к судьбе и общим достижениям страны. Изучение микроистории и локальной истории (история своей семьи,

своего района или города) формирует у учеников ответственную гражданскую позицию и укрепляет чувство гордости за свою страну. Кроме того, изучение региональной истории представляется важным, поскольку она включена в школьную программу и регламентируется федеральными стандартами.

Список литературы

1. Приказ от 17 декабря 2010 г. № 1897 об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования. Министерство образования и науки РФ. Режим доступа: <https://fgos.ru/>
2. Рабочая группа по подготовке концепции нового учебно-методического комплекса по отечественной истории. Историко-культурный стандарт (проект). Режим доступа: <https://www.kommersant.ru/docs/2013/standart.pdf>
3. Мазаев Н. А. Преемственность и уникальность памятника-ансамбля «Героям Сталинградской битвы» // Материалы международной научной конференции студентов и молодых ученых «ФАРАБИ ӘЛЕМІ». Алматы: Қазақ университеті, 2020. С. 121–122.
4. Мазаев Н. А. Памятник-ансамбль на Мамаевом кургане: эволюция предметов коммеморации // Материалы международной научной конференции студентов и молодых ученых «ФАРАБИ ӘЛЕМІ». Алматы: Қазақ университеті, 2020. С. 122–123.

СЕКЦИЯ ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ

УДК 37.035

**АКТУАЛИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ
СОЦИАЛЬНО-АКТИВНОЙ ЛИЧНОСТИ РОССИЙСКОГО
СТУДЕНТА – ГРАЖДАНИНА, ПАТРИОТА**

Камаева Марина Петровна

к.п.н., доцент

Владимирова Лилия Владимировна

Чувашский государственный институт
культуры и искусств

Аннотация. В данной работе рассматривается проблема становления гражданственности студенчества в современных условиях, связь правового и гражданского воспитания, а также условия, формирования патриотическое воспитание конкретного учебного заведения.

Ключевые слова: гражданственность, патриотизм, правовая грамотность, система патриотического воспитания, национальное самосознание, правовое государство.

**ACTUALIZATION OF THE PROCESS OF FORMING A SOCIALLY
ACTIVE PERSONALITY OF A RUSSIAN STUDENT – CITIZEN, PATRIOT**

Kamaeva Marina Petrovna

Liliya Vladimirovna Vladimirova

Abstract. This paper examines the problem of the formation of citizenship of students in modern conditions, the relationship between legal and civil education, as well as the conditions for the formation of Patriotic education of a particular educational institution.

Keywords: citizenship, patriotism, legal literacy, system of Patriotic education, national consciousness, legal state.

Чем глубже историческая память, тем глубже корни исторического сознания, тем более богатыми духовно становится человек и в целом общество. Только глубокое проникновение в суть культурно-исторического опыта, накопленного предыдущими поколениями, поможет сформировать жизненные и гражданские принципы молодого поколения. В год празднования 75-летия Победы в Великой Отечественной войне мы должны заново осмыслить значение гражданско-патриотического воспитания нашей молодежи.

Президент России Владимир Путин, отвечая на вопрос о том, что является национальной идеей России, заявил, что национальная идея России – это

патриотизм, который заключается в том, чтобы посвятить себя развитию страны, ее движению вперед [6].

Что значит сегодня быть гражданином и патриотом? Каждый ли из нас задумывался над этим и пытался по-своему заслужить это звание? Если для одних, чтобы быть гражданином достаточно иметь наличие паспорта, то другие личным участием вносят посильный вклад для изменения в лучшую сторону жизни своего учебного заведения, города, села, развития и процветания страны.

Студенты Чувашского государственного института культуры и искусств при опросе показали чрезвычайное разнообразие представлений о том, что понимается под патриотическим воспитанием.

Вот их мнения:

- патриотическое воспитание направлено на воспитание самосознания в рамках конкретного государства, являющегося его Родиной;

- это система знаний, формирующих полноценного гражданина правового государства;

- патриотическое воспитание должно помочь жить в обществе, реализовывать свои права, не ущемляя прав других людей;

- это общее образование, получаемое на основе гуманитарных, технических и естественных наук.

Конечно, порой трудно разграничить такие понятия, как патриотизм и гражданственность. Да и современные ученые дают на этот счет различные объяснения. Одни авторы считают, что гражданственность строится на долге и заботе об общественном благе, готовности следовать его правовым и нравственным нормам. Говоря словами Николая Чернышевского, «патриот – это человек, который служит родине, а родина – это прежде всего народ» [4].

Для большинства исследователей гражданственность находит выражение в социальной деятельности человека, проявляется в его готовности и способности активно участвовать в делах общества и государства, сознательно и ответственно выполнять свой долг перед народом своего государства. Например, Вольтер писал: «Моя любовь к Отечеству не заставляет меня закрывать глаза на заслуги иностранцев. Напротив, чем более я люблю Отечество, тем более стремлюсь обогатить мою страну сокровищами, извлеченными не из его недр» [1]. Известный русский историк Николай Карамзин считал, что «патриотизм не должен ослеплять нас: любовь к Отечеству есть действие ясного рассудка, а не слепая страсть» [3]. Николай Добролюбов утверждал, что в порядочном человеке патриотизм проявляется «как желание трудиться на пользу своей страны» [7].

В Законе РФ «Об образовании» говорится, что одним из принципов государственной политики в области образования является воспитание гражданственности в духе уважения к правам и свободам человека, любви к Родине, семье [8].

В педагогической энциклопедии сказано, что к основным элементам гражданственности относятся нравственная, правовая и политическая культура, выражающаяся в уважении и доверии к другим гражданам и государственной власти [5, с.73].

Опыт показывает, что использование общих форм воспитательной работы со студентами только в процессе учебных занятий явно недостаточно. Необходима система работы по гражданскому воспитанию, включающая активное использование всех современных технологий, не искусственные увязки обучения с воспитанием, а правильная организация учебно-познавательного процесса, соответствующая духу времени.

Наши студенты активно включились в такие конкурсы, как «Спой ты мне про войну», посвященные 75-летию Победы, вдохновенно провели литературную акцию-альманах под названием «Строки, опаленные войной», оказали большую помощь ветеранам войны в качестве волонтеров.

В 2020 году все мероприятия были посвящены Году памяти и славы в ознаменование 75-летия Победы в Великой Отечественной войне 1941-1945 годов.

Присоединение к онлайн-формату всенародной гражданско-патриотической акции «Бессмертный полк» сотрудников, преподавателей и студентов Чувашского государственного института культуры и искусств, рассказ о героических родственниках, внесших свой вклад в Великую Победу наглядно демонстрирует их гражданскую позицию.

Необходимой составной частью формирования патриотического сознания является изучение фактического материала о защите нашего отечества, о воинской доблести и славе народов нашей страны. Эта работа наиболее эффективна не только на лекциях и практических занятиях, но и во внеучебной воспитательной деятельности [2].

Можно привести примеры мероприятий, проводимых в рамках гражданского воспитания студентов:

- сбор материалов о ветеранах войны и труда, об истории семьи, района, города, республики;
- создание устного журнала, «живой газеты», где обсуждаются злободневные вопросы студенческой жизни;
- участие в благоустройстве института, прикрепленной к нему территории, в оформлении учебных кабинетов;
- создание творческих выставок, вечеров поэзии, живописи, музыки;
- проведение экскурсий и подготовка экскурсоводов из студенческой среды;
- забота о школьниках микрорайона: разучивание с ними игр, песен, проведение с ними творческих дел, например, квеста «Город неразгаданных тайн и т.д.

Воспитать гражданина, члена демократического общества возможно только в адекватном образовательном пространстве, где сформирован демократический уклад жизни. Это своего рода социальный проект для всего учебного заведения. Демократический уклад, как модель открытого гражданского общества, где учеба соприкасается с активной внеаудиторной деятельностью, дает возможность студентам и педагогам проявлять гражданственность и патриотизм.

Список литературы

1. 1.Вольтер цитаты | Биография Труды Цитаты | RA-JA [Электронный ресурс] // .– Режим доступа: <https://ra-ja.ru/glavnaya/aforizmu/vyskazyvaniya-filosofov-novogo-vremeni/xvii-vek-n-je-aforizmu/volter-tsitaty/> (дата обращения: 26.05.2020).

2. .Камаева М.П., Никандрова А.Г. Отношение молодежи к политической жизни. Образование, наука, инновации сборник материалов международной научно-практической конференции Севастополь «Научное партнерство «Апекс», – 2017. – С.91-93.

Любовь к Отечеству есть действие рассудка [Электронный ресурс] // . – Режим доступа: <http://www.ug.ru/archive/50778> (дата обращения: 22.04.2020).

4. Патриот – это человек, служащий Родине, а Родина ... [Электронный ресурс] // . – Режим доступа: <https://ru.citatu.net/tsitaty/616334-nikolai-gavrilovich-chernyshevskii-patriot-eto-chelovek-sluzhashchii-rodine-a-rodina-/>(дата обращения: 27.04.2020).

5. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е.С. Рапацевич Мн.: Современ. слово, 2005. – С.73.

6. .Путин озвучил национальную идею и объяснил, что значит [Электронный ресурс] // . – Режим доступа: <https://lv.sputniknews.ru/Russia/20200510/13710786/Putin-ozvuchil-natsionalnuyu-ideyu-i-obyasnil-chto-znachit-dlya-Rossii-patriotizm.html> (дата обращения: 27.04.2020).

7. Семь цитат Николая Добролюбова о патриотизме. [Электронный ресурс] // . – Режим доступа: <https://mir24.tv/news/16337267/sem-citat-nikolaya-dobrolyubova-o-patriotizme-aktualnyh-i-segodnya> (дата обращения: 02.05.2020).

8. Статья 14. Военно-патриотическое воспитание граждан [Электронный ресурс] // . – Режим доступа http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_18260/4b8abe41a4356c0addb1c4c572e9ab7c0c5195e2(дата обращения: 19.05.2020).

© М.П. Камаева, Л.В. Владимирова, 2020

СЕКЦИЯ КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 376

РЕБЕНОК С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ:
ОСОБЕННОСТИ ПСИХИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ И СОСТОЯНИЙ

Тивикова Александра Викторовна
Филатова Анастасия Сергеевна
ФГАОУ ВО Первый МГМУ им. И.М. Сеченова
Минздрава России (Сеченовский университет)

Аннотация. В статье раскрываются особенности психических процессов и познавательной сферы детей с общим недоразвитием речи (ОНР). Даются определения таким понятиям, как «общее недоразвитие речи (ОНР)», «восприятие», «внимание», «мышление», «воображение». Делается вывод, каким образом можно влиять на более гармоничное становление и развитие психических процессов у данной категории детей.

Ключевые слова: дети с ОНР, развитие речи, речевой дефект, нарушения речи, психические процессы, восприятие, внимание, мышление, воображение, готовность к школьному обучению.

A CHILD WITH A GENERAL SPEECH IMPEDIMENT:
FEATURES OF MENTAL PROCESSES AND STATES

Tivikova Alexandra Viktorovna
Filatova Anastasia Sergeevna

Abstract. The article reveals the features of mental processes and the cognitive sphere of children with General speech underdevelopment. Definitions are given to such concepts as General underdevelopment of speech, perception, attention, thinking, and imagination. It is concluded how it is possible to influence the more harmonious formation and development of mental processes in this category of children.

Keywords: children with General speech underdevelopment, speech development, speech defect, speech disorders, mental processes, perception, attention, thinking, imagination, readiness for school education.

Довольно частым речевым нарушением, встречающимся у детей старшего дошкольного возраста без ментальных особенностей и интеллектуальной недостаточности, является общее недоразвитие речи.

Общее недоразвитие речи (ОНР) – диагноз, включающий различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте. Они приводят к замедленному, неравномерному процессу усвоения языковой системы родного языка [1].

Помимо отклонений в речевом развитии дошкольников с общим недоразвитием, родители и педагоги часто наблюдают задержку и в их психическом развитии, которая отражается в нарушении эмоционально-волевой регуляции, недостаточной произвольности психических процессов, в низкой познавательной активности и в отсутствии мотивации к обучению, что представляет дополнительные сложности в процессе коррекционно-развивающих занятий с логопедом и подготовке к школе.

Развитие всех психических процессов у ребенка тесно связано с развитием речи; нарушение развития неречевых психических функций отрицательно воздействует на речь, а нарушение речи, в свою очередь, препятствует развитию познавательной сферы – получается «замкнутый круг», разорвать который можно только применяя комплексный подход к развитию и оказанию помощи ребенку, содружество логопеда, педагога-психолога, родителя.

У детей с ОНР наблюдается отставание не только в развитии речи, но и в развитии таких психических процессов как восприятие, внимание, мышление, воображение и память. У многих детей с речевыми нарушениями при формально сохранном интеллекте имеют место выраженные трудности обучения, своеобразное неравномерное дисгармоничное отставание психического развития. В статье мы представим обобщенные данные, полученные в результате многочисленных исследований Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, Е.М. Мастюковой и др. [1, 2].

Восприятие – это психический познавательный процесс целостного отражения предметов и явлений объективного мира при их непосредственном воздействии в данный момент на органы чувств [3].

Своеобразие восприятия дошкольников с ОНР характеризуется недостаточностью развития некоторых его видов. Особенности развития слухового восприятия приводят к сложностям в формировании фонематического слуха. Нарушения в зрительном восприятии, обусловленные недостаточной дифференцированностью зрительных представлений, не позволяют сформировать прочную связь слова и зрительного образа предмета. Особенности несформированного пространственного гнозиса приводят к затруднениям в различении пространственных понятий. Дети с трудом ориентируются в окружающем пространстве при определении местонахождения предмета, ориентировка в теле также вызывает сложности. Наблюдается низкий уровень развития речевого гнозиса: путаница в написании букв (замены, добавление лишних элементов, искажение образа буквы), трудности в их узнавании и сравнении, затруднения в отличии или нахождении общего в печатных и прописных буквах.

Все это значительно усложняет процесс овладения дошкольниками с ОНР навыками чтения и письма. Р.Е. Левина отмечала, что «нарушение взаимодействия между слуховым и речедвигательным (кинестетическим) анализаторами ведет к недостаточному овладению звуковым составом слова, а это, в свою очередь, препятствует накоплению словарного запаса, формированию грамматического строя речи, овладению письмом и чтением» [4].

Внимание – это избирательная направленность на тот или иной объект и сосредоточенность на нем, углубленность в направленную на объект познавательную деятельность [5].

Внимание детей этой категории недостаточно устойчивое, дети быстро истощаются, темп их деятельности снижается в процессе обучения, это обуславливает количество незамеченных самостоятельно и не устраненных детьми ошибок при выполнении работы. Также у детей наблюдается низкий уровень показателей произвольного внимания, трудности в планировании своих действий, вследствие чего наблюдается более низкая работоспособность, которая у половины детей коррелирует с выраженностью стрессовых реакций и доминированием отрицательных эмоций. Они испытывают затруднения при определении форм, геометрических фигур, а также при выделении предметов по определенному признаку, с трудом удерживают внимание на слуховой подаче информации, без подкрепления ее наглядным материалом.

Исследования *мнестической функции* дошкольников с общим недоразвитием речи показывают, что объем зрительной памяти у детей чаще всего оказывается приближенным к норме, при этом наблюдается снижение слуховой памяти и продуктивности запоминания, что приводит к частому забыванию сложных (многоступенчатых) инструкций, заданных педагогом, а также к опусканию некоторых их элементов и изменению последовательности при выполнении предложенного задания. Сложность представляет и то, что дети не уточняют инструкции из-за недостатков их речевого общения. Однако следует отметить относительно сохранное смысловое и логическое запоминание.

Мышление – это процесс познавательной деятельности индивида, характеризующийся обобщенным и опосредованным отражением действительности [3].

Советский психолог С.Л. Рубинштейн подчеркивал, что «между речью и мышлением существует не тождество и не разрыв, а единство; в единстве мышления и речи ведущим является мышление» [3]. Особенности развития мышления детей с общим недоразвитием речи характеризуются ограниченностью познавательной деятельности, связанной с недостаточностью знаний. Наглядно-действенное мышление приближено к норме, но наблюдается отставание в развитии словесно-логического и наглядно-образного мышления. Недостатки наглядно-образного мышления у детей с недоразвитием речи могут иметь не только вторичный, но и первичный характер, в этом случае они обусловлены недостаточностью теменно-затылочных областей коры головного мозга. Также на процесс и результат мыслительной деятельности влияет малый запас знаний об окружающей действительности, о функциях и свойствах предметов, трудности в установлении причинно-следственных связей, в операциях анализа, синтеза, сравнения и обобщения.

У многих детей с речевыми нарушениями при формально сохранном интеллекте имеют место выраженные трудности обучения, своеобразное неравномерное дисгармоничное отставание психического развития, что

доказывает тесную связь речевых нарушений и других сторон психического развития дошкольников с ОНР и обуславливает особенности их мышления.

Воображение – это психический процесс, заключающийся в создании новых образов путем переработки материала восприятий и представлений, полученных в предшествующем опыте [3].

У дошкольников с общим недоразвитием речи наблюдается низкая продуктивность воображения: недостаточно развитая познавательная деятельность, скудный запас сведений об окружающей действительности, низкая мотивация и отсутствие целенаправленности деятельности, сложность в создании представлений, воображаемых ситуаций или предметов.

У детей с задержкой психического и речевого развития наблюдаются *трудности в социальной сфере*, что связано с особенностями коммуникации, личностного развития, вхождения и взаимодействия с социальной средой. Наличие речевых нарушений всегда влияет на характер взаимоотношений с другими людьми и формирование самооценки и самоорганизации, которые обуславливаются недостатками эмоционально-волевой и мотивационной сфер и проявляются в психофизической расторможенности, реже в заторможенности и отсутствии устойчивого интереса к заданию.

В большинстве случаев объективная личностная характеристика не совпадает с *самооценкой*, многие из своих черт характера дети не отмечают и не оценивают. Нарушения в эмоционально-волевой, личностных сферах дошкольников с общим недоразвитием речи не только снижают и ухудшают их работоспособность, но и могут приводить к нарушениям поведения и социальной дезадаптации.

Отметим, что особенности коммуникативной и речевой сферы взаимообусловлены. При недостаточном развитии всех компонентов речевой деятельности у детей с общим недоразвитием речи наблюдаются и нарушения *коммуникативной функции*: потребность в общении снижена, способы коммуникации не сформированы, имеются особенности в поведении, ребенок бывает не заинтересован в контакте, не умеет ориентироваться в коммуникативной ситуации, появляется негативизм, тревожность и агрессивность [6].

Всех дошкольников с общим недоразвитием речи можно разделить на три группы в зависимости от отношения к своему речевому нарушению.

Для первой группы детей характерно *отсутствие переживаний* своего дефекта. Они без затруднений вступают в речевой контакт, пользуются невербальными средствами общения, активно взаимодействуют с другими людьми и окружающим миром.

Для второй группы детей характерно *умеренное переживание* своего дефекта. Они с трудом устанавливают контакт с другими людьми, не стремятся к общению, избегают коммуникативных ситуаций и также пользуются невербальными средствами общения.

Третья группа детей *негативно реагирует* на собственный речевой дефект. Они отказываются от общения, бывают замкнутыми и даже агрессивными,

чаще всего у них наблюдается заниженная самооценка. Вступают в контакт только после длительной коррекционной работы с логопедом.

Помимо описанных выше коммуникативных трудностей, большую проблему составляет *мотивационная неготовность* дошкольников с общим недоразвитием речи к обучению: у детей часто бывает не сформирована внутренняя позиция школьника, наблюдается низкая познавательная мотивация. Вместо познавательных и социальных доминируют позиционные и оценочные мотивы. В случае преобладания внешних (игровых) мотивов формирование «правильной» мотивации затруднено из-за отсутствия необходимой для этого основы, что может привести к негативному отношению к школе и к обучению в целом и отрицательно сказаться на успешности усвоения учебного материала и получения положительного опыта в процессе учебной деятельности.

Таким образом, характеризуя ребенка с общим недоразвитием речи, мы видим некоторые особенности психических процессов, ограниченный запас знаний и представлений об окружающем мире, слабую мотивацию, трудности в общении, затруднения в моторной сфере, а также нарушения эмоционально-волевой и личностной сферы.

Для гармоничного развития таких детей необходима комплексная и своевременная работа целого ряда специалистов: логопеда, дефектолога, психолога. Комплекс мер должен быть направлен на развитие всех сторон речи и познавательных процессов – внимания, памяти, мышления, воображения, восприятия. Также необходима индивидуальная коррекционная программа, составленная с учетом особенностей развития ребенка.

Список литературы

1. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: Практическое пособие. – М.: Айрис-Пресс, 2008. – 224 с.
2. Мастюкова Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии: Ранняя диагностика и коррекция. – М.: Просвещение, 1992. – 95 с.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2010. – 720 с.
4. Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р.Е. Левиной. – М.: Просвещение, 1967 г. – 173 с.
5. Лурия А.Р. Лекции по общей психологии. – СПб.: Питер, 2018. – 384 с.
6. Лалаева Р.И. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, С.В. Зорина. – М.: Владос, 2004. – 303 с.

УДК 376

СЛОВООБРАЗОВАНИЕ ИМЕН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ И ОШИБКИ, ХАРАКТЕРНЫЕ ДЛЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР

Филатова Анастасия Сергеевна

Тивикова Александра Викторовна

Магистранты ФГАОУ ВО Первый МГМУ им. И.М. Сеченова
Минздрава России (Сеченовский университет)

Аннотация. Статья посвящена словообразованию имен существительных и ошибкам, характерным для дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) при образовании слов данной части речи. В статье даются определения таким понятиям, как «словообразование», «имя существительное». Рассматриваются способы и приводятся примеры образования слов в русском языке, описывается формирование словообразования в онтогенезе, а также специфические особенности, свойственные детям с ОНР при образовании имен существительных.

Ключевые слова: словообразование, способы словообразования, имя существительное, онтогенез речи, дети с ОНР, словообразовательные ошибки.

WORD FORMATION OF NOUNS AND ERRORS TYPICAL FOR PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Filatova Anastasia Sergeevna

Tivikova Alexandra Viktorovna

Abstract. The article is devoted to the word formation of nouns and errors that are typical for preschoolers with General speech underdevelopment in the formation of words in this part of speech. The article defines such concepts as «word formation», «noun». The article considers the ways and examples of word formation in the Russian language, describes the formation of word formation in ontogeny, as well as the specific features inherent in children with General speech underdevelopment in the formation of nouns.

Keywords: word formation, ways of word formation, noun, ontogenesis of speech, children with General speech underdevelopment, word formation errors.

Дошкольный возраст – это период активного усвоения ребенком языка, становления и развития всех сторон речи: фонематической, лексической, грамматической. Именно в это время ребенок начинает овладевать словообразованием.

С позиции лингвистики *словообразование* рассматривается в двух аспектах. С одной стороны, оно представляет собой результат или *процесс*

образования слов, называемых производными, как правило, на базе однокоренных по существующим в языке образцам и моделям. С другой стороны, словообразование – это *раздел языкознания*, анализирующий аспекты создания, функционирования, строения и классификации производных слов, – учение о том, «как делаются слова» [1, с. 51].

Отечественный лингвист В.В. Виноградов выделил несколько способов словообразования в русском языке: лексико-синтаксический, лексико-семантический, морфолого-синтаксический, морфологический [2, с. 156]. Рассмотрим каждый из них.

Лексико-синтаксический – соединение двух или более лексических единиц в одну (*скоропортящийся* – из *скоро* и *портящийся*).

Лексико-семантический – приобретение словом нового смыслового значения, распад на два и более омонима (*подоплека* – ‘скрытая причина’, ‘подкладка’).

Морфолого-синтаксический – появление новых лексических единиц в результате перехода слов одного грамматического класса в другой (*дежурный*, *гостиня*).

Морфологический – формирование новых слов с помощью морфем. В русском языке этот способ словообразования является наиболее продуктивным. Существует большое количество способов образования новых слов при помощи морфем. Выделим наиболее распространенные.

1) *Суффиксальный* способ – образование новых слов при помощи суффиксов, при этом суффиксация может быть как материально выраженной (*стол* – *столик*), так и нулевой (*зеленый* – *зелень*).

2) *Префиксальный* (приставочный) способ – образование новых слов при помощи приставок (*приятель* – *неприятель*, *город* – *пригород*).

3) *Префиксально-суффиксальный* способ – образование новых слов при помощи приставки и суффикса (*пододеяльник*, *побережье*).

4) *Сложение основ*:

- с помощью соединительной гласной (*лесостепь*);

- с помощью соединительной гласной и суффикса (*канатоходец*);

- с помощью соединительной гласной, префикса и суффикса (*Причерноморье*).

5) *Аббревиация* – образование новых слов путем сложения сокращенных элементов слов (*Московский педагогический государственный университет* – *МПГУ*).

Эти способы словообразования являются наиболее характерными для имен существительных.

Имя существительное – «знаменательная часть речи, выражающая грамматическое значение предметности в несловоизменяемых категориях одушевленности и рода и словоизменяемых категориях числа и падежа» [3, с. 259]. Существительными обозначаются конкретные предметы (*яблоко*, *стол*, *вагон*), их совокупности (*листва*, *мебель*) и составные части (*ветка*, *стебель*), а также живые существа (*человек*, *кот*, *Сидоров*). Кроме того,

словами этой части речи могут обозначаться действия (*перевозка, бег*) и состояния (*радость, тоска*), свойства (*синь, ширина*) и количества (*сотня, дюжина*).

Основную группу существительных составляют слова, обозначающие конкретные предметы. Значение предметности является наиболее понятным для детей, поскольку «новое слово возникает у ребенка как непосредственная связь между конкретным словом и соответствующим ему предметом» [4, с. 5].

По результатам проведенных исследований было выявлено, что имена существительные являются наиболее употребительными словами в речи детей дошкольного возраста [5, с. 63].

Однако словообразование вызывает интерес не только лингвистов, но и дефектологов. Процесс словообразования, становление речи – предмет их изучения. Развитие речи ребенка в целом подчиняется определенным закономерностям, тем же закономерностям подчиняется и овладение словообразованием. Ребенок вначале усваивает общие, а затем частные правила языковой системы. Овладение словообразованием происходит в направлении от простых к сложным, от продуктивных к непродуктивным единицам.

Советский лингвист А.Н. Гвоздев выделил три периода развития словообразования [6, с. 334].

Первый период (от 2,6 до 4 лет) – период накопления первичного словаря мотивированной лексики и формирования предпосылок словообразования. В это время словопроизводство имеет случайный, ситуативный характер.

Второй период (от 4 до 5,5 лет) характеризуется активным освоением словопроизводства, формированием обобщенных представлений о мотивированности наименований, регулярного словотворчества.

Третий период (от 5,5 до 6 лет) – время, когда происходит усвоение норм и правил словообразования. У ребенка развивается самоконтроль, критическое отношение к речи, снижается интенсивность словотворчества.

Развитие словообразования в онтогенезе тесно связано с развитием познавательной деятельности ребенка, операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения, определения сходства и различия в семантике и формально-языковых признаках родственных слов, с функционированием механизмов, обеспечивающих усвоение речи в целом.

Отметим, что в процессе формирования словообразования вначале появляются семантически простые, зрительно воспринимаемые, хорошо различимые словообразовательные модели, к которым и относятся слова-предметы – имена существительные. Значительно позже возникают модели с отвлеченной семантикой, среди которых можно выделить различение глаголов с приставками и другие более сложные по семантике формы [7, с. 56].

Неправильное использование словообразования является одним из проявлений общего недоразвития речи (ОНР). Это проявляется как в понимании, так и в использовании слов в речи.

Р.И. Лалаева и Н.В. Серебрякова указывают на то, что, если ребенок не владеет готовым словом, он «изобретает» его по заученным ранее правилам. В

дошкольном возрасте ребенок овладевает двумя сложнейшими операциями вычленения и семантического синтеза, которые отражают уровень его знаний об окружающем мире [4, с. 43].

Рассматривая состояние речи детей с ОНР, отечественный логопед Т.В. Туманова отмечает у них неполноценность словообразовательных навыков. В устной речи это проявляется в том, что ребенок употребляет в основном существительные, реже – глаголы, прилагательные, местоимения и наречия, допуская большое количество замен и смешений [7, с. 62].

Рассмотрим ошибки, характерные для детей с ОНР при образовании имен существительных различных лексико-семантических групп.

1) У детей с ОНР не развиты навыки практического словообразования существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами, в особенности непродуктивными (*дерево* – «*дерево*», *ведерко* – «*ведерчко*»).

2) Кроме того, у дошкольников с речевыми нарушениями отмечаются ошибки в образовании существительных со значением вместилища чего-либо (*масленка* – «*масленица*», *солонка* – «*соляница*»).

3) Словообразование названий детенышей животных также вызывает затруднения у детей с ОНР: в основном, они допускают ошибки в образовании супплетивных форм (*лошадь* – «*лошаденок*», *корова* – «*коровенок*») и множественного числа детенышей (*лисята* – «*лисенки*», *волчата* – «*волчонки*»).

4) Также к числу характерных ошибок можно отнести использование суффикса *-ниц-* вместо *-ник-* при образовании существительных со значением единичности (*виноградинка* – «*виноградница*», *горошинка* – «*горохница*»).

5) При образовании имен существительных женского рода от имен существительных мужского рода дети обычно путают суффиксы *-иц-* и *-их-* (*слониха* – «*слоница*», *волчица* – «*волчиха*»), при образовании животных женского пола не используют суффикс и добавляют лишь окончание (*тигра* вместо *тигрица*).

6) Словообразование профессий как женского, так и мужского рода вызывает затруднения. При словообразовании профессий мужского рода наблюдаются замены суффиксов *-ист-*, *-щик-* и *-ник-* (*футболист* – «*футбольщик*», *писатель* – «*писальник*»). Профессии женского рода даются дошкольникам с большим трудом: *повариха* – «*поварица*», *певица* – «*поица*», *спортсменка* – «*спортниха*».

Таким образом, можно сделать вывод, что у детей с ОНР нарушено словообразование имен существительных. Это проявляется в неправильном выборе производящей основы («*коровенки*») и замене суффиксов («*креселко*», «*учильник*»), что приводит к образованию неологизмов. Кроме того, преобладает замена производного слова наagrammaticальное высказывание (*сахарница* – «*которая для сахара*»). Вышеперечисленные типы ошибок говорят об ограниченных возможностях усвоения морфем как языковых знаков и операций с ними, что свидетельствует о слабой готовности детей с ОНР к выполнению базовых словообразовательных операций.

В ходе коррекционно-логопедической работы необходимо формировать у детей с ОНР внимание к различным оттенкам слов. Дети овладевают навыком нахождения общих и отличительных признаков в словах, учатся сопоставлению, используя на языке лингвистов, одинаковые корни и разные аффиксы. Использование разнообразных дидактических игр и упражнений должно составить основу практической дифференциации, выделения и обобщения значимых частей слов и способствовать полноценному овладению словообразованием.

Список литературы

1. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – СПб.: Наука, 1974. – 428 с.
2. Виноградов В.В. Избранные труды. Исследования по русской грамматике. – М.: Наука, 1975. – 562 с.
3. Касаткин Л.Л. и др. Краткий справочник по современному русскому языку / Л.Л. Касаткин, Е.В. Клобуков, П.А. Лекант; под ред. П.А. Леканта. – М.: Высш. шк., 1991. – 383 с.
4. Лалаева Р.И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПб.: Союз, 1999. – 160 с.
5. Захарова А.В. Опыт лингвистического анализа словаря детской речи: диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук. – Новосибирск: Новосиб. гос. ун-т, 1975. – 192 с.
6. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. – М.: Детство-Пресс, 2007. – 472 с.
7. Туманова Т.В. Особенности словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – М.: Моск. гос. открытый пед. ун-т, 2000. – 175 с.

СЕКЦИЯ РАБОТА С РОДИТЕЛЯМИ

РОЛЬ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА В ФОРМИРОВАНИИ РОДИТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ II УРОВНЯ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Гусева Елена Владимировна
ФГБОУ ВО «ТГУ им. Г.Р. Державина», г. Тамбов

Аннотация. В данной статье описана роль учителя-логопеда, основные формы и методы его взаимодействия с родителями дошкольников с общим недоразвитием речи с целью повышения их компетентности в коррекционном процессе.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, учитель-логопед, родительская компетентность.

Ситуация, возникшая в настоящее время в нашей стране, когда образовательный процесс перешел по необходимости на дистантную форму показал, в свою очередь, все те проблемы, которые умалчивались или же на которые закрывали глаза. А именно, как родителю выполнять те функции, о которых ранее ему не приходилось заботиться, так как их выполняли специалисты. Поэтому, говоря о детях дошкольного возраста, встает вопрос, как родителю занять ребенка на весь день, при том с пользой занять, а не посадить у телевизора или же другого гаджета. А если ситуация усугубляется тем, что у ребенка имеются такие специфические особенности развития как общее недоразвитие речи, а родитель не особо компетентен в данном вопросе.

Именно сейчас и раскрывается важнейшая роль участия учителя-логопеда в формировании родительской компетентности в логопедическом сопровождении ребенка с общим недоразвитием речи. Логопед помогает родителю выстроить основные моменты в воспитательном процессе и прийти к выполнению следующих задач:

- создавать в семье условия благоприятные для общего и речевого развития ребенка;
- строго выполнять задания логопеда, систематически проводить работу по развитию и коррекции речи, высших психических функций;
- закреплять речевые навыки, умения в процессе совместной деятельности с ребенком;
- осуществлять контроль за звуками, поставленными логопедом, за правильностью употребления грамматических категорий;
- информировать логопеда, воспитателей группы о речевой деятельности ребенка в повседневных жизненных ситуациях [1].

Для полноценной помощи ребенку с общим недоразвитием речи в преодолении его речевых особенностей работы на занятиях в дошкольном учреждении только с учителем-логопедом без включения родителей недостаточно, о чем указывается в научных работах многих специалистов, среди которых Г.А. Волкова, Т.Н. Волковская, Н.А. Гегелий, Л.М. Крапивина, Ю.В. Микляева и др. Весьма важным является содействие со стороны родителя, однако учителю-логопеду необходимо грамотно включить семью в коррекционный процесс. Взаимодействие учителя-логопеда с родителями не является чем-то новым в литературе и педагогической сфере. Однако в современной практике данное взаимодействие зачастую является либо поверхностным, либо односторонним.

Каким же образом строится работа учителя-логопеда по формированию родительской компетентности в логопедическом сопровождении дошкольников с общим недоразвитием речи, рассмотрим ниже.

Учителю-логопеду требуется использовать изначально индивидуальный подход к каждой семье ребенка с общим недоразвитием речи для повышения родительской компетентности в логопедическом сопровождении дошкольников. «Уже на начальном этапе совместной деятельности с родителями необходимо оценить степень их готовности к сотрудничеству с логопедом и специалистами разного профиля, прогнозировать возможную степень их привлечения в коррекционно-педагогический процесс и определять объем той помощи, на который способны родители с учетом различных факторов (профессиональной занятости, материального положения, уровня образования, жилищно-бытовых условий)» [1, с. 174].

На настоящий момент в методической литературе предоставлено описание множества разнообразных форм сотрудничества и взаимодействия учителя-логопеда с родителями.

Относительно источника информации, которая предоставляется родителям, среди форм работы учителя-логопеда выделяются 3 группы: словесные, наглядные и практические.

В группу словесных форм работы учителя-логопеда с родителями входят следующие.

– *Беседы*, основной целью которых является диалог с родителями детей с общим недоразвитием речи. Во время подобных диалогов учитель-логопед может дать родителям информацию о ходе речевого развития их ребенка, а также о способах преодоления определенных недостатках и дефектах, отмечающихся в разных компонентах речи дошкольника. Грамотно построенная беседа позволяет учителю-логопеду замотивировать семью ребенка с нарушением речи включиться в его логопедическое сопровождение.

– *Консультации*, по количеству участников бывают общие и индивидуальные. Задачей данной формы работы учителя-логопеда является предоставление родителям информации о структуре и механизме нарушения

речи их ребенка. Для родителей консультации весьма важны, ведь такие консультации позволяют им получать от специалиста необходимые рекомендации о том, какие упражнения необходимо выполнять в домашних условиях и как именно их выполнять. За счет вовлечения родительской общественности детей с нарушениями речи в рассмотрение проблем разного характера, учитель-логопед пытается пробудить желание в родителях к совместной слаженной работе, иначе говоря, сотрудничеству.

– *Конференции* представляют из себя такую форму работы учителя-логопеда с родителями, как ведение диалогов за «круглым столом», зачастую к участию в них приглашаются разные специалисты: психологи, воспитатели, дефектологи, медработники и др.

– *Анкетирование*, направленное на изучение вопросов нравственного и физического воспитания, а также для определения родительской позиции относительно особенностей нарушений речи их детей. Проанализировав полученные ответы, учитель-логопед в дальнейшем получает возможность для грамотного выстраивания работы с каждым родителем, в том числе, и для определения тем индивидуальных бесед.

– *Родительские собрания* в свою цель берут построение тесного сотрудничества и взаимодействия, а в дальнейшем возникновение дружеских, партнерских отношений между учителем-логопедом и семьями детей с общим недоразвитием речи. На родительских собраниях родители совместно с учителем-логопедом обмениваются мнениями, находят ответы на возникшие вопросы в процессе воспитания и развития ребенка. Эта форма работы может быть представлена в виде классического собрания (донесение информации в доступной для родителей манере; обратная связь родителей детей с нарушениями речи, в качестве которой предстают чаще всего вопросы; и, непосредственно, сами ответы логопеда). Однако, также они могут быть представлены в виде тренингов и конференций [3].

В психологии многими специалистами утверждается, что значительную часть всей информации человек запоминает лучше, если получил ее посредством зрительного акта. Отсюда следует, что наглядные методы необходимо использовать в работе с родителями детей дошкольников с общим недоразвитием речи в целях стимуляции их активности. В качестве наглядного материала педагогом используются разнообразные сопроводительные слайды презентаций и необходимые иллюстраций. Помимо этого, для наглядности учитель-логопед может продемонстрировать на практике выполнение заданий (например, артикуляционных поз, упражнений самомассажа и др.), и использовать выставочный материал (зонды, предметные карточки, развивающие игры, пособия и т.д.).

Среди наглядных форм работы выделяют: *речевые уголки, информационные стенды* с практическими рекомендациями, использование и распространение необходимой и доступной для родителей информации о речевых нарушениях, а также содержащие различные советы *буклеты и памятки, прайс-листы,*

основной задачей, которых является ориентирование родителей во всем разнообразии методических пособий и развивающих и коррекционных игр, доступных для использования в условиях семейного воспитания дошкольника с нарушением речи.

Однако, в работе учителя-логопеда с родителями важны и практические формы, к которым относятся *открытые занятия* и *занятия-практикумы*. Они направлены на родителей, для которых затруднительно самостоятельно заниматься дома с ребенком коррекцией его речевых нарушений по причине неумения заинтересовать ребёнка на выполнение необходимых упражнений или его непослушания, а также из-за низкого уровня родительской компетентности в преодолении общего недоразвития речи у дошкольника. Данная форма работы представляет из себя просмотр родителями индивидуальных занятий учителя-логопеда с их ребенком. Ключевым моментом является обращение внимания родителей на важность компановки речевых упражнений с заданиями, направленными на развитие всех психических процессов. В ходе открытых занятий и занятий-практикумов родители получают практические навыки, которые могут использовать в коррекционно-воспитательном процессе с собственным ребёнком.

Взаимодействие учителя-логопеда с семьями дошкольников с общим недоразвитием речи может строиться как в письменной, так и в устной форме. *Письменная форма* позволяет родителям ориентироваться во всей полученной информации от разных специалистов дошкольного учреждения, а затем последовательно выстраивать свои действия по выполнению их рекомендаций, что является положительным моментом данной формы работы. К тому же для родителей затруднительно удержать в памяти всю информацию, полученную от разных педагогов дошкольного учреждения. Помимо этого, многим родителям без определенного алгоритма действий сложно самостоятельно выполнять домашние задания с ребенком с учетом всех рекомендаций, поэтому ему можно предложить воспользоваться памяткой либо буклетом.

В зависимости от того со сколькими родителями проводится одновременно работа учителя-логопеда по формированию их компетентности в логопедическом сопровождении принято выделять такие формы как *коллективная* и *индивидуальная*.

Коллективная работа, в свою очередь, представляется в нескольких видах.

– Групповые родительские собрания – учитель-логопед проводит их 2-3 раза в год с группой родителей. Такие собрания проходят в начале, середине и конце учебного года и имеют своей целью объединение родителей, для того чтобы направить их на помощь собственным детям и специалистам дошкольного учреждения.

– Консультации, семинары – характеризуются тем, что учителю-логопеду необходимо грамотно построить свой рабочий процесс, при том, чтобы данный вид деятельности не стал слишком формальным, а по возможности сделать его

интересным и доступным для каждого родителя ребенка с общим недоразвитием речи, а также способствовал развитию дух плодотворного сотрудничества. Учителю-логопеду следует помнить, что родителям может стать совершенно неинтересно и скучно, если предоставить ему монотонные и длительные лекции, что, в свою очередь, не принесет никакого результата в коррекционном процессе.

– Фронтальные открытые занятия учитель-логопед проводит обычно совместно с собраниями.

Однако, индивидуальная работа имеет преимущество относительно коллективной, поскольку позволяет установить более тесный контакт с каждым отдельным родителем ребенка с общим недоразвитием речи. К данной форме обычно относят следующие методы.

– *Анкетирование*, для которого характерно использование вопросника на конкретную тематику. Вопросы анкет имеют свою структуру и представлены согласно заданного порядка и их содержания. Ответы на вопросы анкет обычно даются согласно примеру и образцу. Применение данной формы работы учителем-логопедом позволяет ему получить необходимые данные о семье дошкольника, о составе его семьи. Анкетирование может помочь узнать логопеду о том, как настроены на логопедическое сопровождение и взаимодействие со специалистами родители дошкольника с общим недоразвитием речи, выявить уровень родительской компетентности в логопедическом сопровождении их ребенка, а также понять какие трудности и ошибки возникают в этом процессе. Весьма плодотворным и эффективным является анкетирование родителей, проведенное в начале учебного года, так как позволяет учителю-логопеду получить необходимые сведения о детях. В дальнейшем полученные при анкетировании данные могут использоваться учителем логопедом для того, чтобы найти подход к каждому ребенку.

– *Беседы* как один из видов индивидуальной формы работы учителя-логопеда с родителями направлен на определение специфики семейного воспитания каждого отдельного дошкольника с общим недоразвитием речи. Посредством беседы учитель-логопед может выяснить, какая именно требуется помощь родителям при построении их взаимоотношений с ребенком, а также понять какая база о логопедическом сопровождении уже имеется. Эта форма работы показывает специалисту имеется ли обратная связь от родителей, так как беседа понимается как диалог, а значит, важна активность обоих его участников. Так в начале года проводится обследование речи каждого ребенка, в дальнейшем учитель-логопед проводит беседу отдельно с каждым родителем, в ходе которой знакомит их с полученными результатами. Каждая такая беседа носит строго индивидуальный характер. Во время такого взаимодействия родители дошкольников получают информацию о речевом развитии своих детей, о наличии каких-либо нарушениях или недостатках речевой сферы

дошкольника. Используя данную форму работы, учителю-логопеду следует быть тактичным. Родителей изначально необходимо психологически подготовить к сотрудничеству с педагогами дошкольного учреждения, вооружить их определенными знаниями, умениями и навыками преодоления речевых нарушений объяснить необходимость и значимость добросовестного выполнения домашних заданий.

– *Индивидуальные консультации* необходимы в работе учителя-логопеда, так как они позволяют родителям задать вопросы специалисту о том, как построить занятия с ребенком, имеющим речевую патологию дома. а направлены то, чтобы помочь родителям дошкольников, имеющих речевые особенности. Учитель-логопед на таких консультациях может дать конкретные рекомендации по выполнению домашних заданий родителю относительно его ребенка, с учетом его индивидуальных особенностей. Индивидуальные консультации дают родителям возможность получить систему рекомендаций по использованию несложных практических приемов логопедического сопровождения в домашних условиях. Консультации носят коррекционную направленность и учат родителей различным видам продуктивной деятельности: артикуляционная гимнастика, развитие связной речи, формирование звукопроизношения и др.

При организации родительского сопровождения логопедической работы с дошкольниками с общим недоразвитием речи II уровня речевого развития в условиях дошкольного образовательного учреждения предлагается совмещать коллективную и индивидуальную работу с родителями, придавая значимое место практическим формам работы учителя-логопеда с родителями.

Материал, освещаемый на занятиях для повышения родительской компетентности, учителю-логопеду следует подбирать и преподносить в доступной для родителей форме, использование специальной терминологии допустимо, однако не стоит ею переусердствовать.

В организационных моментах учителю-логопеду важно использовать наглядный материал, который может быть представлен в виде презентаций, отдельных видео моментов, кадров и др. Следует для каждой новой темы занятия подготовить раздаточный материал, который позже каждый родитель сможет забрать себе, например, можно предложить родителям буклеты, памятки или же брошюры. Полезным оказывается использование учителем-логопедом во время занятий различного оборудования, которое родители в дальнейшем смогут самостоятельно использовать дома в «игре» с ребенком.

Таким образом, роль учителя-логопеда в формировании родительской компетентности в логопедическом сопровождении наиболее ярко проявляется в тесном взаимодействии его с родителями, грамотном построении логопедической работы, однако для эффективности всего коррекционного процесса требуется тщательный выбор форм и методов работы с самой семьей дошкольника, а также соблюдение намеченного плана действий.

Список литературы

1. Боровцова Л.А. Организация и содержание логопедической работы в дошкольном образовательном учреждении: учебное пособие / Л.А. Боровцова. Тамбов: ОАО «Тамбовская типография «Пролетарский светоч», 2007. 220 с.
2. Мастюкова Е.М. Они ждут нашей помощи. / Е.М. Мастюкова, А.Г. Московкина. М.: Педагогика, 1991. 160 с.
3. Микляева Ю.В. Активизация работы с родителями детей с ОНР // Дефектология. 2001. № 4. С 77-80.
4. Чехомова Ю.В. Формирование коррекционно-логопедической компетенции родителей // Логопед. 2011. №2. С 89-94.
5. Чиркина Г.В. Основы логопедической работы с детьми: Учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ. М., 2010. 240 с.

УДК 159.9

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЕЙ,
ИМЕЮЩИХ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ
АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

Казанцева Дарья Владимировна
ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский
государственный университет»

Аннотация. В статье анализируется сущность психолого-педагогического сопровождения семей, имеющих детей с расстройствами аутистического спектра, цель данной деятельности, основные задачи сопровождения, рассматриваются лежащие в его основе принципы, необходимые условия осуществления, субъекты сопровождения, состояние данного института в России и перспективы его дальнейшего развития

Ключевые слова: аутизм, расстройства аутистического спектра, РАС, семья ребенка с аутизмом, психолого-педагогическое сопровождение.

**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF FAMILIES
WITH CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS**

Kazantseva Daria Vladimirovna

Abstract. The article analyzes the essence of psychological and pedagogical support for families with children with autism spectrum disorders, its purpose, main tasks, considers its basic principles, necessary conditions, subjects, the current state of this institution in Russia and areas of its further development.

Keywords: autism, autism spectrum disorders, ASD, family with autistic children, psychological and pedagogical support.

Психолого-педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей ребенка с расстройством аутистического спектра (далее – РАС) является одним из направлений помощи такому ребенку. Ее необходимость проистекает из представлений о семье как о целостной системе взаимосвязанных и влияющих друг на друга элементов (членов), обусловлена большим количеством трудностей, с которыми сталкиваются семьи детей с РАС и ограниченностью имеющихся у них ресурсов.

Рассматриваемая проблема является достаточно разработанной в психолого-педагогической литературе. Различные ее аспекты изучали, Е. Р. Баенская, Г. Л. Бардиер, М.Р. Битянова, Е. И. Казакова, Д.В. Лубовский, Г.С. Никифоров, М.М. Семаго, В.В. Ткачева, Л.М. Шипицына и многие другие.

Психолого-педагогическое сопровождение рассматривается одновременно как система, метод и процесс, в зависимости от того, какая из сторон

рассматриваемого явления видится исследователям первостепенной. Так, М.Р. Битянова, психолого-педагогическое сопровождение семьи определяет как систему профессиональной деятельности психолога, направленную на создание социально-психологических условий для успешного развития проблемной семьи. Шипицына Л.М. и М.И. Рожков предлагает рассматривать психолого-педагогическое сопровождение как метод, обеспечивающий создание условий для принятия членами семьи оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора, взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого. Рассматривая психолого-педагогическое сопровождение как процесс (Л.Г. Субботина, Е.И. Казакова), под ним понимают целостную, организованную и системную деятельность специалистов «помогающих профессий», направленную на создание условий для успешного функционирования участников сопровождения, или совокупность последовательных действий, позволяющих субъекту определиться с принятием решения и нести ответственность за реализацию решения [1]. Психолого-педагогическое сопровождение также рассматривается как особый вид помощи, технология и модель организации психологической службы.

Целью психолого-педагогического сопровождения семьи ребенка с РАС является повышение родительской компетентности в вопросах обучения, воспитания, развития ребенка, активация скрытых ресурсов семьи, обеспечение максимально возможной самостоятельности независимости детей с РАС и их семей. К основным задачам сопровождения семьи ребенка с рас относятся: формирование основных принципов эффективного взаимодействия с ребенком: понимание проблем ребенка, связанных с ограничением здоровья, налаживание конструктивного общения с ребенком, формирование у членов семьи умения контролировать отрицательные эмоции, исключение деструктивных стилей воспитания, тормозящих личностное развитие ребенка, расширение сфер творческого взаимодействия с ребенком; информирование членов семьи об особенностях и уровне развития ребенка; формирование адекватных детско-родительских отношений; формирование у родителей навыков работы с ребенком с целью их генерализации в условиях повседневной жизни; информационная поддержка по вопросам обучения и воспитания ребенка; психологическая поддержка (в т.ч. поднятие самооценки, восстановление социальных связей) [2].

Психолого-педагогическое сопровождение семей, воспитывающих детей с РАС должно осуществляться с учетом следующих принципов: добровольность участия; приоритет прав ребенка с РАС и его семьи; соответствие потребностям семьи и опора на ее ресурсы; сбалансированность вмешательства; взаимосвязь и единство педагогического и психологического сопровождения, комплексный характер; ранее начало – с момента постановки диагноза; интенсивность, длительность, непрерывность, последовательность; шаговая доступность; межведомственное и междисциплинарное взаимодействие при его осуществлении; профессионализм; участие семей в формировании систем помощи; ориентация на передовой мировой и отечественный опыт. Не все из

перечисленных принципов в настоящее время в полной мере реализованы на практике, однако они являются ориентирами, к которым нужно стремиться, выстраивая систему сопровождения детей с РАС и их семей. При осуществлении психолого-педагогического сопровождения необходимо соблюдать ряд условий: выявлять и учитывать индивидуально-психологические особенности ребенка и членов его семьи, использовать современные и адекватные целям и задачам сопровождения технологии, поддерживать комфортный социально-психологический климат, физическое, психическое, социальное, профессиональное здоровье участников процесса сопровождения, соблюдать санитарно-гигиенические нормы [3].

Основными субъектами сопровождения являются ребенок с РАС, его семья и ближайшее окружение, а также специалисты, оказывающие услуги по психолого-педагогическому сопровождению (социальные педагоги, психологи, специальные педагоги (дефектолог, логопед), юристы, врачи и реабилитологи. В настоящее время в РФ помощь семье, воспитывающей ребенка с РАС, оказывают как государственные учреждения: системы социальной защиты, здравоохранения и образования, так и некоммерческие организации (НКО).

Формы работы с семьей ребенка с РАС многообразны: индивидуальное и групповое консультирование, домашнее визитирование, психолого-педагогическая диагностика и изучение ребенка, индивидуальные и групповые занятия с детьми, занятия в триаде педагог-ребенок-родитель, информационно-практические семинары, тренинги, интервью, беседы, супервизия, совместные досуговые мероприятия, разработка мелодических рекомендаций и многие другие. В настоящее время становится актуальным поиск новых путей и форм помощи семьям детей с ОВЗ [2].

В настоящее время система сопровождения семей с детьми с РАС в России находится в стадии формирования. Ведутся методические разработки, отдельные государственные Центры разрабатывают и реализуют соответствующие программы, однако целостная система сопровождения семей с детьми с РАС отсутствует. Родители детей с РАС не получают необходимой психологической, педагогической, консультативной и коррекционной помощи, или получают ее в незначительных объемах, не отвечающих потребностям семьи. Актуальными задачами в этой связи являются: совершенствование законодательной базы в этой области, методическое и кадровое обеспечение процесса сопровождения, тщательный мониторинг потребностей семей детей с РАС и разработка индивидуальных программ сопровождения, отвечающих запросам семьи.

Список литературы

1. Муругова, А.О. Сущностные характеристики психолого-образовательного сопровождения / А.О. Муругова // Мир педагогики и психологии. – 2019. – № 2 (31). – URL: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/sushhnostnye-kharakteristiki-psikhologo-obrazovatelno-go-soprovozhdeniya.html> (дата обращения: 30.05.2020)

2. Хаустов А.В., Богорад П.Л., Загуменная О.В., Козорез А.И., Панцырь С.Н., Никитина Ю.В., Стальмахович О.В. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / Под общ. ред. Хаустова А.В. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ. – 2016. – 125 с. – URL: https://autism-frc.ru/ckeditor_assets/attachments/1505/psihologo-pedagogicheskoe_soprovozhdenie_itog_24112016.pdf (дата обращения: 25.05.2020)

3. Шингаев, С.М. Основные теоретические и методические подходы к психолого-педагогическому сопровождению // Непрерывное образование в Санкт-Петербурге. – 2019. – № 1 (9). – С. 11-18. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41272888&> (дата обращения: 14.05.2020)

СЕКЦИЯ МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 373.2

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ
ОРГАНИЗАЦИИ МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ДЛЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Ряхлова Татьяна Вячеславовна
МАДОУ «Детский сад №85»
г. Нижний Новгород

Аннотация. В статье предлагается к рассмотрению авторская педагогическая технология в области музыкального образования дошкольников. Дается оценка актуальности и значимости проблематики организации музыкально-ритмической деятельности детей в контексте их эмоционального развития. Рассматривается структура технологии, её концептуальная и содержательная основы. Дается оценка эффективности её применения.

Ключевые слова: Педагогическая технология, музыкально-ритмическая деятельность, эмоциональное развитие ребенка, структура технологии, алгоритмизация педагогического процесса, диагностический инструментарий, зона ближайшего развития ребенка, индивидуально-дифференцированный подход.

USE OF PEDAGOGICAL TECHNOLOGY OF ORGANIZING
MUSICAL- RHYTHMIC ACTIVITY FOR EMOTIONAL DEVELOPMENT
OF PRESCHOOLERS

Ryakhlova Tatyana Vyacheslavovna

Abstract. The article proposes to consider the author's pedagogical technology in the field of musical education of preschool children. The relevance and significance of the problems of organizing the musical and rhythmic activities of children in the context of their emotional development are assessed. The structure of technology, its conceptual and substantive foundations are considered. An assessment of the effectiveness of its use is given.

Keywords: pedagogical technology, musical rhythmic activity, emotional development of the child, technology structure, algorithmization of the pedagogical process, diagnostic tools, zone of the child's closest development, individually differentiated approach.

Исследователями доказано, что музыкально-ритмическая деятельность имеет особое значение для эмоционального развития детей дошкольного возраста. Именно эта форма деятельности очень любима малышами, так как

движение под музыку, игра, в том числе и музыкальная, – это самая органичная и близкая им форма существования и освоения мира. Она дарит детям самые сильные и радостные эмоции и удовлетворяет свойственной возрасту большую потребность в движениях. Дошкольникам просто необходимо много бегать, прыгать, скакать, ползать, вертеться и т.п. Задача музыкального руководителя дошкольного учреждения – направить эту неуёмную энергию «вечного двигателя» и «вечного прыгателя» из одноименной песни в благотворное русло развития, в том числе и эмоционального. Идентифицируя себя с интересным, а главное, доступным и привлекательным игровым художественным образом в танце, ребенок переживает целую гамму чувств. Этот бесценный и глубоко личный эстетический опыт очень важен для эмоционального развития. Для кого-то из малышей он станет важным толчком в этом направлении, поможет социализироваться, а также раскрепоститься двигательным и психологически и, следовательно, наладить хорошие коммуникативные связи со сверстниками и педагогами.

Основы эстетических чувств закладываются в дошкольном возрасте. Именно в этот период начинает формироваться и эмоциональная культура.

Различные музыкальные произведения вызывают у детей разнообразные эмоциональные переживания, рождают определённые настроения, под влиянием которых и движения приобретают соответствующий характер. Например, торжественное звучание праздничного марша радует, бодрит. Это выражается в подтянутой осанке, точных, подчёркнутых движениях рук и ног. Спокойный, плавный характер русского хоровода, напротив, позволяет сделать осанку свободнее, а движения – неторопливыми, более мягкими, округлыми.

Изучив и проанализировав научные источники, рассматривающие средства развития музыкально-ритмических способностей детей, их полноценного эмоционального воспитания, а также основываясь на данных собственной педагогической практики, мы выявили, что именно применение особой педагогической технологии организации музыкально-ритмической деятельности наиболее эффективно для эмоционального развития дошкольников.

Концептуальной основой авторской педагогической технологии являются труды Б.М. Теплова, Л.С. Выготского, Ветлугиной, О.П. Радыновой, А.И. Бурениной, Э.П. Костиной.

Особенности формирования и функционирования эмоциональной сферы в дошкольном возрасте давно признаны психологами важной проблемой. Эмоциональная сфера дошкольника – важнейшая система, которая оказывает огромное влияние на психическую жизнь и поведение ребенка и очень важна для его психического и соматического здоровья.

Практика показывает, что в развитии эмоциональной сферы дошкольников слабо используются возможности музыки, содержанием которой являются чувства, эмоции, настроения. Как известно, эмоциональная отзывчивость на музыку, формируемая у детей в процессе музыкальной

деятельности, напрямую связана с развитием эмоциональной отзывчивости и в жизни, с воспитанием таких качеств личности как доброта, умение сочувствовать другому человеку.

Музыка расширяет «эмоциональное поле» человека, формирует его эмоционально-эстетический опыт, воспитывает эмоциональную культуру, следовательно, эмоциональная сфера «...формируется в музыкальной атмосфере» [1, с. 238]

По словам Л.С. Выготского [3, с. 89], эмоциональное развитие детей — одно из важнейших направлений профессиональной деятельности педагога.

Процесс движения под музыку позволяет ребёнку «проживать» собственное эмоциональные переживания. В том случае, если содержание музыкального произведения близко к актуальному эмоциональному опыту ребёнка, а педагог помогает ему установить такую связь, это существенно обогащает эмоциональное развитие дошкольника. Таким образом, важной составной частью заявленной педагогической технологии является грамотно подобранный в соответствии с реализуемыми целями и задачами, структурированный по разделам и апробированный на практике репертуар для музыкально-ритмической деятельности.

Основные принципы отбора, безусловно, соответствуют общепринятым среди большинства ученых и методистов (Ветлугиной Н.А., Бурениной А.И., Радыновой О.П.) А именно:

1. Высокая художественность:

- Наличие одного или нескольких ярких игровых образов.
- Разнообразие произведений (классических, народных, современных), а также их жанров и стилей.
- Гармония образа и средств выразительности.

2. Доступность:

- Соответствие содержания жизненному опыту детей. Высокая эмоциональность и соответствие эмоциональному опыту детей.
- Удобство формы, объема и темпа.
- Учет музыкальных интересов детей (каждый ребенок обладает индивидуальным музыкальным опытом и имеет начальное избирательное отношение к музыке; т.о., разным детям может быть предложена разная музыка и, возможно, несколько произведений на выбор)

3. Идейность.

Большую роль в педагогической технологии играет и гендерный подход к выбору репертуара. Этот фактор тоже направлен на качественное эмоциональное развитие воспитанников.

Например, мальчикам, у которых характер движений в целом более энергичен и мужественен, будет интересен репертуар, близкий им эмоционально и по смыслу. Это, например, танцы медвежат, снеговиков, петрушек для младших дошкольников и танцы богатырей, хоккеистов, десантников или, наоборот, веселых цирковых клоунов для старших дошкольников.

Девочкам ближе более нежные и легкие мелодии и соответствующие им характеры и эмоции. Они, скорее, льдинки, конфетки, цветы.

А репертуар для парных танцев дает прекрасную возможность детям проиграть роли мужчин и женщин, правильно идентифицируя себя, что важно в современном обществе, где такие грани иногда стираются. И это тоже является своеобразной формой гендерного воспитания чувств и эмоций.

Алгоритмизация педагогического процесса, многообразие интегративных подходов, методов и приемов, направленных на развитие детей; диагностические срезы на разных этапах работы; оперативная коррекция деятельности музыкального педагога и осуществление индивидуального подхода к каждому ребенку на основе партнерских взаимоотношений при решении общих задач – всё это важные составляющие педагогической технологии организации музыкально-ритмической деятельности.

Основные содержательные компоненты данной технологии – цель и четко алгоритмизированные и диагностируемые задачи.

Цель – достичь стабильно высокого уровня эмоционального развития воспитанников в музыкально-ритмической деятельности.

Задачи:

1. Создать пошаговый алгоритм педагогического процесса, сопровождаемый поэтапным мониторингом достижений детей в данной области.

2. Подобрать и систематизировать качественный музыкальный репертуар, обеспечивающий успешность развития детей в рамках реализации технологии.

3. Выявить наиболее эффективные формы и методы сотрудничества детей с педагогом.

4. Обеспечить условия для стимулирования творческих способностей детей в совместной с педагогами и самостоятельной музыкально-ритмической деятельности.

Следующий важнейший компонент технологии – методические и организационно-педагогические условия, без которых невозможно достичь намеченных результатов. Одним из главных её пунктов является содержательная музыкально-образовательная среда ДОУ. Насущной необходимостью стало качественное обогащение предметно-развивающей среды в музыкальном зале и группах с особым акцентом на блок музыкально-ритмической деятельности.

Другим важнейшим элементом и одним их основных условий реализации технологии является диагностика достижений воспитанников. Она состоит из 3-х этапов: начальный, промежуточный и итоговый. На каждом из них решает свои определенные задачи. Так, с помощью начальной диагностики, проводимой соответственно в начале учебного года, выявляется исходный уровень развития детей в музыкально-ритмической деятельности, в том числе и эмоционального, их стартовых умений и навыков, проблемных зон, которым нужно будет уделить особое внимание в дальнейшей работе. Данные, полученные в результате выявления достижений детей в качестве овладения

музыкальной деятельностью, помогают наметить маршруты индивидуального развития каждого ребенка и осуществлять обучение, ориентированное на зону ближайшего развития его музыкальности с учетом индивидуально-дифференцированного подхода.

Затем следует промежуточная диагностика, ориентировочно в середине учебного года. Возможно, по необходимости, промежуточных диагностик будет несколько, чтобы скорректировать направление работы, некоторые методы и приемы или изменить репертуарный план. И, наконец, самая важная итоговая диагностика, завершающая учебный год и демонстрирующая выход на запланированный результат, – максимально большой процент детей с высоким уровнем эмоционального развития в музыкально-ритмической деятельности, а также отсутствие или минимальное количество воспитанников с низким уровнем развития. Следующим важным условием реализации технологии является активное взаимодействие музыкального руководителя, воспитателей, педагога-психолога, инструктора по физкультуре с семьей и социумом. Здесь необходимо совместное перспективное планирование всей работы по эмоциональному развитию воспитанников в музыкально-ритмической деятельности, в том числе проводимых вместе с инструктором по физкультуре развлечений, а также семейных праздников и досуга при продуктивной консультативной поддержке психолога. Это позволяет своевременно осуществить коррекционную помощь педагогов, а также достичь системности и преемственности в работе всего педагогического коллектива учреждения.

Переходим к процессуальной части технологии организации музыкально-ритмической деятельности детей и рассмотрим её алгоритмизированные этапы.

Предварительный этап предполагает создание условий для реализации технологии и включает в себя:

- Игровую мотивацию у детей к предстоящей музыкально-ритмической деятельности (детям предлагается определенная игровая ситуация, в которой им предстоит действовать в дальнейшем).
- Актуализацию личного эмоционального опыта детей, осуществленную воспитателем в группе, что позволяет существенно оптимизировать педагогический процесс.

I этап. Восприятие музыки и освоение музыкально-ритмических движений, упражнений, небольших композиций с помощью игровой мотивации с опорой на способность детей к подражанию.

Формируем у воспитанников целостное представление о музыке и движении, используемых для передачи ее эмоционально-образного содержания. Активизируем интерес к музыке, эмоциональную отзывчивость, образное мышление, творческое воображение. Методика организации педагогического процесса на первом этапе представляется организационно-информационным методом, обеспечивающим восприятие и передачу информации о музыкальном произведении, средствах его музыкальной

выразительности. Вспомогательные методы представляют собой метод предварительного прослушивания, сведения о музыкальном произведении, метод размышления о музыке, ее содержании, средствах музыкальной выразительности, применение наглядных художественных средств, метод выразительного показа, беседа, рассказ, объяснение.

2 этап. Побуждаем к постепенному переходу к самостоятельному исполнительству с помощью гибкой системы игрового стимулирования.

Применяется метод последовательного разучивания, представляемого подметодами: показ педагогом приемов исполнения, пояснения и указания детям во время их исполнения, упражнения в освоении навыков (индивидуальные, групповые), неоднократные повторения отдельных эпизодов и всего произведения; всеми рассматриваются варианты танцевальных движений, предложенные детьми, даётся оценка выразительности исполнения педагогом и самими детьми, используются игровой метод, метод создания композиций. На данном этапе следует применять следующие приемы: “вовлекающий показ” (С.Д. Руднева [9,с.56] с соответствующими пояснениями, “опережающий показ” (А.И. Буренина [7,с.18]), показ-подсказка музыкальным педагогом движений условными жестами, мимикой; словесные указания, показ самими детьми, беседа и оценка исполнения разучиваемого произведения, прием индивидуального подхода, прием группового подхода. Игровое стимулирование музыкально-ритмической деятельности осуществляется с помощью различных вариантов развития игровой ситуации, чтобы дети не теряли эмоциональную нить процесса.

3 этап. Творческое самовыражение в движении под музыку в атмосфере психологического комфорта и радости творчества.

На этом этапе осуществляется совершенствование музыкально-двигательных навыков, ведется работа над качеством целостного исполнения, развивается эмоционально-оценочное отношение к творческой музыкально-ритмической деятельности. Метод самостоятельной интерпретации способствует творческому самовыражению в процессе движения.

Заключительный этап – анализ успешности детей на всех этапах технологического процесса и выводы о необходимости варьирования средств и методов с целью коррекции результатов.

Таким образом, рассмотренная выше педагогическая технология организации музыкально-ритмической деятельности дошкольников соответствует требованиям ФГОС ДОО и нацелена на достижение стабильно высокого уровня эмоционального развития воспитанников. Она имеет прочную концептуальную основу, продуманные дидактические условия, а также соответствующее ресурсное обеспечение для успешной реализации. Содержательная часть технологии, в том числе разработанный алгоритм педагогического процесса, основана на многолетней педагогической практике музыкального руководителя в детском саду.

Список литературы

1. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. – М.: Наука, 2003. – 379 с.
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М. Просвещение, 1991.- 96с.
3. Выготский Л.С. Психология развития человека. — М.: Смысл; Эксмо, 2005. — 1136с.
4. Ветлугина Н. А. Теория и методика музыкального воспитания в детском саду – М.: Просвещение, 1983. – 255с.
5. Радынова О.П., Копцева Т.А. Художественно-эстетическое развитие ребенка в дошкольном детстве. – М.: Дрофа, 2014. – 384с.
6. Радынова О.П., Катинене А.И., Палавандишвили А.И.. Музыкальное воспитание дошкольников – М. : Академия, 1998. – 240с.
7. Буренина А. И. Ритмическая мозаика. – СПб: Музыкальная палитра, 2012. – 192с.
8. Костина Э. П. Камертон. Программа музыкального образования детей дошкольного возраста. – М.: Просвещение, 2004. – 223с.
9. Руднева С. Д., Пасынкова А. В. Опыт работы по развитию эстетической активности методом музыкального движения. /Хрестоматия по телесно-ориентированной психотерапии и психотехнике /Составитель В. Ю. Баскаков. Москва: НПО «Психотехника», 1993. – 140с.

УДК 785,166

СПЕЦИФИКА РАБОТЫ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА В ДЕТСКОМ ОРКЕСТРЕ НАРОДНЫХ ИНСТРУМЕНТОВ

Семенова Татьяна Александровна

студия народных инструментов «Серебряный родник»

ГБУ ДО «Дом детского творчества
«Левобережный», г. Санкт-Петербург

Аннотация. В статье освещаются особенности работы концертмейстера в детском музыкальном коллективе, его роль в освоении детьми музыкального инструмента, помощи педагогу и дирижёру в образовательном процессе и формированию у детей художественного вкуса.

Ключевые слова: концертмейстер, солист, педагог, аккомпанемент, оркестр, ансамбль, дирижёр, музыкальное произведение.

SPECIFICS OF THE CONCERTMASTER'S WORK IN THE CHILDREN'S ORCHESTRA OF FOLK INSTRUMENTS

Tatyana Semenova Alexandrovna

Abstract. The article highlights the features of the concertmaster's work in children's musical groups, his role in the development of children's musical instruments, assistance to the teacher and conductor in the educational process and the formation of children's artistic taste.

Keywords: concertmaster, soloist, teacher, accompaniment, orchestra, ensemble, conductor, musical work.

1. Введение

Работа концертмейстера занимает значительное место в повседневной профессиональной деятельности музыканта. Концертмейстер — это универсальный человек, который должен владеть обширным объёмом знаний в области музыки.

Концертмейстер нужен буквально везде: и в музыкальном классе – по всем специальностям, и на концертной эстраде, и в хоровом коллективе, и в оперном театре, и в хореографии. Без концертмейстера не обойдутся ни музыкальные и общеобразовательные школы, ни дворцы творчества и эстетические центры, ни музыкальные и педагогические колледжи и вузы.

Солист, творческий коллектив и концертмейстер в художественном смысле являются членами единого, целостного организма. Более того, концертмейстерское искусство доступно далеко не всем музыкантам. Оно требует высокого музыкального мастерства, художественной культуры и особого призвания.

2. Особенности работы концертмейстера в детском коллективе.

Концертмейстер в детских музыкальных коллективах, как и педагог, играет большую роль в развитии музыкальных способностей ребенка. Он активно участвует в учебной, воспитательной и музыкально-просветительской работе, а в отсутствии преподавателя самостоятельно проводит занятия и репетиции.

Работа концертмейстера требует постоянных занятий за инструментом, изучение и освоение концертного и учебного репертуара. Такая работа расширяет творческий кругозор музыканта, позволяет быть активным пропагандистом музыки.

Концертмейстер в процессе исполнения становится равноправным членом единого целостного музыкального коллектива.

Хороший концертмейстер должен обладать общей музыкальной одаренностью, хорошим музыкальным слухом, способностью образно, вдохновенно воплотить замысел автора в концертном исполнении. Концертмейстер должен уметь бегло читать с листа, транспонировать, а также быстро осваивать музыкальный текст и сразу отличать существенное от менее важного.

Функции концертмейстера, работающего в учебном заведении с солистами (детьми), носит в значительной мере педагогический характер, поскольку часто сводятся к разучиванию нового репертуара, умению корректировать ребенка в отношении точности интонирования и других тонкостях исполнительства. Эта педагогическая сторона концертмейстерской работы требует от концертмейстера специфических навыков и знаний, педагогического чутья и такта. Повышается роль внутреннего слуха в концертмейстерской работе.

Специфика работы концертмейстера в детском музыкальном коллективе состоит в том, что ему приходится сотрудничать с представителями разных специальностей, и в этом смысле он должен быть «универсальным» музыкантом. При этом в зависимости от того, на каком отделении работает концертмейстер, его знания и навыки могут иметь различные специфические особенности.

3. Работа концертмейстера аккордеониста-баяниста с солистами

В процессе обучения юные музыканты должны овладеть основами музыкального искусства, изучить основные стили и жанры музыкальных произведений, приобрести навыки игры на инструменте. Эти цели достигаются при правильной организации учебного процесса.

Приступая к работе с учеником важно учитывать его возраст, способности, а также продолжительность его обучения на инструменте. Обычно начинающие ребята чувствуют себя еще не очень уверенно, поэтому аккомпанемент их часто сбивает. Задача концертмейстера на данном этапе – помочь ученику, поддержать его. В этом случае полезно поиграть вместе с ребенком мелодию с гармонизацией в левой руке. После того, как ученик адаптируется, привыкнет к аккомпанементу, его можно изменить, играть, как написано в нотах. При необходимости вновь вернуться к начальному варианту.

Когда произведение разобрано и выучено, перед концертмейстером встают новые задачи. Успех исполнения зависит от всех участников ансамбля, и в большей степени – от концертмейстера. При формальном проигрывании сопровождения не будет развития музыкальности и у ребенка. Аккомпанемент – это не только ритмо-гармоническая основа. Это, прежде всего, часть музыкального произведения, требующего выполнения всех нюансов, работы над средствами музыкальной выразительности, которые использовал композитор в данном сочинении. Только следуя самому этим музыкальным канонам, концертмейстер вправе требовать того же от ученика.

Творческая активность аккомпаниатора может ярко проявляться в тех разделах произведения, где аккордеон (баян) звучит самостоятельно – во вступлении, в проигрыше или заключении. В них концертмейстер должен дополнить логическое развитие музыкального образа. Так, например, во вступлении важно создать соответствующее художественно-эмоциональное настроение и подготовить вступление солиста, а затем гибко следовать за ним. В заключительном разделе необходимо добиться художественной завершенности музыкального развития, которое было достигнуто в процессе исполнения.

Особо стоит остановиться на концертных и экзаменационных выступлениях концертмейстера с учащимися-инструменталистами. На этом этапе от концертмейстера зависит, спасет ли он слабую игру ученика, или испортит хорошую. Концертмейстер обязан продумать все организационные детали, включая тот факт, кто будет переворачивать ноты. Пропущенный во время переворота бас или аккорд, к которому привык ученик в классе, может вызвать неожиданную реакцию – вплоть до остановки исполнения.

Концертмейстер должен полностью знать не только свою партию, но и партию солиста. Если учащийся переволновался, что-то забыл, в таких случаях нужно «спасать» ситуацию и на концертмейстера ложится груз ответственности за удачное исполнение.

Иногда даже способный ученик на инструменте запутывается в тексте настолько, что это приводит к остановке звучания. Концертмейстеру в этом случае следует сначала применить музыкальную «подсказку», сыграв несколько нот мелодии. Если это не помогло, то надо договориться с учеником, с какого места продолжить исполнение и далее спокойно довести пьесу до конца. Выдержка концертмейстера в таких ситуациях позволит избежать образования у учащегося комплекса боязни эстрады и игры на память. Умение поддержать солиста, подхватить в нужном месте, не допустить остановки – все это входит в обязанности концертмейстера. Чувствуя подстраховку, ребенок будет спокойнее и увереннее.

Концертмейстер должен, помимо музыкальной чуткости, обладать ясным мышлением, крепкими нервами и хорошей интуицией. Он также должен постоянно совершенствовать свой исполнительский уровень.

Концертмейстеру часто приходится заниматься с учениками самостоятельно. Приступая к работе над произведением, необходимо рассказать

ученику о жанре, в котором оно написано, рассмотреть особенности его формы и структуры. Концертмейстер должен построить работу над всеми средствами выразительности – фразировкой, динамикой, артикуляцией. Таким образом, концертмейстер ведет, направляет ребенка, помогает найти ему соответствующий художественный образ произведения. Очень важно также находиться на одной психологической и эмоциональной волне с учащимся, особенно при подготовке к выступлению. При этом ученик должен чувствовать себя солистом, ведущим, а не ведомым.

При работе над аккомпанементом следует учитывать акустические особенности солирующих инструментов, их сочетание с аккомпанирующим. Аккордеон, как и домра с балалайкой, является народным инструментом, поэтому их совместное звучание хорошо сочетается. Но по силе звука аккордеон более мощный инструмент. При работе над сопровождением это надо учитывать – выбирать соответствующие регистры, приглушать при необходимости уровень звучания, применять более легкую, "прозрачную" фактуру.

Концертмейстер-аккордеонист (баянист) должен уметь грамотно делать переложение, так как аккомпанемент чаще всего предлагается фортепьянный. Основная задача концертмейстера – переложить его так, чтобы произведение не потеряло своего художественного образа, а по возможности приобрело и новые качества. Например, используя на аккордеоне регистры, которых нет у фортепиано, можно придать произведению новые звуковые краски.

Не всегда в сборниках для домры и балалайки предлагается аккомпанемент. В этом случае подбор сопровождения – обязанность концертмейстера. Подбирая аккомпанемент, следует учитывать, какой год ребенок занимается на инструменте. Если ученик начинающий, лучше отказаться от сложного аккомпанемента и поиграть вместе с ним его мелодию или создать приглушенный фон. Чем лучше ребенок владеет инструментом, тем более сложный аккомпанемент можно ему подобрать. При этом сопровождение не должно затмевать или заглушать тему, а быть лишь дополнением художественного образа произведения.

4. Концертмейстер в оркестре

Не менее большое значение имеет работа концертмейстера в оркестре и ансамбле. Игра в коллективе отличается от сольного исполнения. Ученикам нужно уметь слушать друг друга, не выбиваться из общего темпа, вовремя вступить, не заглушать тему гармоническими нотами, уступить ей и наоборот, ярче сыграть свое соло. В освоении этих навыков руководителю коллектива помогает концертмейстер. Он держит темп, ведет мелодическую линию, помогает при разучивании партий, участвует в концертах.

Концертмейстер в классе (оркестре) – это помощник, аранжировщик, репетитор, правая рука и единое целое с педагогом.

В оркестре русских народных инструментов работа с участниками той или иной струнной группы (домровой, балалаечной) проходит при активном участии концертмейстера.

Любой вид творческой деятельности, в том числе и концертмейстерство, осуществим лишь в том случае, если он подкреплён целым комплексом специальных знаний и умений. Так, для работы концертмейстеру необходимо владение основами теории, достаточное развитие музыкальных способностей, знаний произведений разных стилей и композиторов, сформированность навыков ансамблевого исполнения.

Главное в деятельности концертмейстера – вовремя уступить и вовремя повести за собой ту или иную группу струнных в оркестре русских народных инструментов.

Иногда требуется индивидуальная работа с определенным участником группы, и работа концертмейстера сводится к тому, чтобы более слабый в исполнительском плане участник, максимально быстро «догнал» остальных – более тщательно проводится работа над оркестровыми партиями (фразировка, штриховка. Возможна и так называемая «сдача партий», если это потребуется для более качественной подготовки каждого участника группы.

При сводной репетиции домровой группы проводится тщательная работа над слаженностью и ансамблевым исполнением, особое внимание концертмейстер может уделить моментам переключек (например, между малыми и альтовыми домрами), четкостью исполнения пассажей одной аппликатурой, а также подголоскам и контрапункту, который часто встречается у басовых и альтовых домр.

У балалаечной группы (в частности, у балалайки альт и секунды) концертмейстер должен обратить внимание на одинаковое движение рук при исполнении ритмической фигурации (в одну сторону – вверх или вниз) и обозначить в партиях приемы игры и направления ударов по струнам.

При соединении всей струнной группы на репетиции концертмейстер должен применять умение слышать одновременность исполнения нот, снятия звука в конце фразы, чёткость исполнения ритмической и мелодической фигурации, ансамблевое исполнение, единое движение во фразах при помощи динамических оттенков.

На этом этапе очень важно уделять внимание динамике, умению участников групп слушать и видеть указания концертмейстера, так как группы инструментов часто плохо слышат друг друга. Для уравнивания динамики групп очень эффективным методическим приемом является игра на *p* (*piano*), что позволяет обостряться слуху.

А исполнение различных проигрышей, которые могут встречаться в музыкальных произведениях являются сольными местами и их можно подразумевать как сольное выступление концертмейстера. И такие места в пьесах требует особо тщательной самостоятельной и качественной подготовки к выучиванию оркестровых партий.

Так как концертмейстер является правой рукой дирижера и его главным помощником, то он должен уметь достаточно хорошо читать оркестровые партитуры, редактировать нотный текст (нюансировку, штрихи т.д.), если это потребуется.

Профессиональные требования к концертмейстеру можно кратко сформулировать следующим образом:

1. Играть строго по руке дирижера
2. Знать инструментовку произведения, хорошо представлять себе характер музыкального произведения и его стилистику.
3. Быть готовым к специальному редактированию штрихов в нотном тексте для каждой струнной группы оркестра, решаю главную задачу оркестра – ансамблевое исполнение музыкального произведения.

Концертмейстер должен быть готов ко всему: всевозможным импровизациям, быстро вникать в замысел сочинения, прочувствовать характер музыки, быть предельно внимательным к смене темпа, тональности, фактуры и ритмическим изменениям и вести за собой участников своей группы.

Основная задача оркестра – это объединение многих музыкантов в одновременной и слаженной игре, т.е. в ансамбле между партиями, а главная задача концертмейстера – объединить участников той или иной группы в один общий ансамбль.

5. Заключение

Таким образом, творческая деятельность концертмейстера включает и исполнительскую, и педагогическую, и организационную работу, где музыка выступает в качестве реального самостоятельного художественного процесса.

Работа концертмейстера уникальна и увлекательна. Его роль в учебном процессе детского коллектива неоспоримо велика. Для педагога по специальному классу – концертмейстер – правая рука и первый помощник, музыкальный единомышленник. Для учащихся – помощник, друг, наставник, репетитор, педагог.

Концертмейстер наряду с педагогом помогает ученикам в освоении инструмента, приобщает детей к искусству, способствует формированию у них художественного вкуса.

Несмотря на то, что к данному виду деятельности часто относятся свысока, а сами концертмейстеры всегда остаются «в тени», – их искусство требует высокого музыкального мастерства и бескорыстной любви к своей профессии.

Список литературы

1. Бойченко Л.В. «Традиционные направления русского народного инструментального искусства сквозь призму концертмейстерского опыта». Свердловское областное музыкальное училище (колледж) имени П.И. Чайковского, г. Екатеринбург
2. Кубанцева Е.И. Концертмейстерство – музыкально-творческая деятельность Музыка в школе – 2001 – № 4
3. Шендерович Е.М. В концертмейстерском классе: Размышления педагога.— М.: Музыка, 1996.
4. Подольская В. В. Развитие навыков аккомпанемента с листа // О работе концертмейстера / Ред.–сост. М. Смирнов. — М.: Музыка, 1974.

НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ

ВСЕРОССИЙСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФОРУМ

Сборник статей Всероссийского педагогического форума,
состоявшегося 7 июня 2020 г. в г. Петрозаводске.

Под общей редакцией И.И. Ивановской.

Подписано в печать 12.06.2020.

Формат 60x84 1/16. Усл. печ. л. 14,76.

МЦНП «Новая наука»

185002, г. Петрозаводск

ул. С. Ковалевской д.16Б помещ.35

office@sciencen.org