

ISSN 2072-0297

# МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



47 2018  
ЧАСТЬ IV

16+

ISSN 2072-0297

# МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

Международный научный журнал

Выходит еженедельно

№ 47 (233) / 2018

Редакционная коллегия:

**Главный редактор:** Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

**Члены редакционной коллегии:**

Ахметова Мария Николаевна, доктор педагогических наук

Иванова Юлия Валентиновна, доктор философских наук

Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук

Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук

Лактионов Константин Станиславович, доктор биологических наук

Сараева Надежда Михайловна, доктор психологических наук

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

Авдеюк Оксана Алексеевна, кандидат технических наук

Айдаров Оразхан Турсункожаевич, кандидат географических наук

Алиева Тарана Ибрагим кызы, кандидат химических наук

Ахметова Валерия Валерьевна, кандидат медицинских наук

Брезгин Вячеслав Сергеевич, кандидат экономических наук

Данилов Олег Евгеньевич, кандидат педагогических наук

Дёмин Александр Викторович, кандидат биологических наук

Дядюн Кристина Владимировна, кандидат юридических наук

Желнова Кристина Владимировна, кандидат экономических наук

Жуйкова Тамара Павловна, кандидат педагогических наук

Жураев Хусниддин Олтинбоевич, кандидат педагогических наук

Игнатова Мария Александровна, кандидат искусствоведения

Искаков Руслан Маратбекович, кандидат технических наук

Кайгородов Иван Борисович, кандидат физико-математических наук

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

Кенесов Асхат Алмасович, кандидат политических наук

Коварда Владимир Васильевич, кандидат физико-математических наук

Комогорцев Максим Геннадьевич, кандидат технических наук

Котляров Алексей Васильевич, кандидат геолого-минералогических наук

Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор

Кузьмина Виолетта Михайловна, кандидат исторических наук, кандидат психологических наук

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

Кучерявенко Светлана Алексеевна, кандидат экономических наук

Лескова Екатерина Викторовна, кандидат физико-математических наук

Макеева Ирина Александровна, кандидат педагогических наук

Матвиенко Евгений Владимирович, кандидат биологических наук

Матроскина Татьяна Викторовна, кандидат экономических наук

Матусевич Марина Степановна, кандидат педагогических наук

Мусаева Ума Алиевна, кандидат технических наук

Насимов Мурат Орленбаевич, кандидат политических наук

Паридинова Ботагоз Жаппаровна, магистр философии

Прончев Геннадий Борисович, кандидат физико-математических наук

Семахин Андрей Михайлович, кандидат технических наук

Сенцов Аркадий Эдуардович, кандидат политических наук

Сенюшкин Николай Сергеевич, кандидат технических наук

Титова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук

Ткаченко Ирина Георгиевна, кандидат филологических наук

Федорова Мария Сергеевна, кандидат архитектуры

Фозилов Садриддин Файзуллаевич, кандидат химических наук

Яхина Асия Сергеевна, кандидат технических наук

Ячинова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук

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

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

Журнал размещается и индексируется на портале eLIBRARY.RU, на момент выхода номера в свет журнал не входит в РИНЦ. Журнал включен в международный каталог периодических изданий «Ulrich's Periodicals Directory».

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

**Международный редакционный совет:**

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

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

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

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

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

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

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

Гайич Тамара, доктор экономических наук (Сербия)

Данатаров Агахан, кандидат технических наук (Туркменистан)

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

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

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

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

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

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

Искаков Руслан Маратбекович, кандидат технических наук (Казахстан)

Кадыров Кутлуг-Бек Бекмуратович, кандидат педагогических наук, декан (Узбекистан)

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

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

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

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

Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)

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

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

Кыят Эмине Лейла, доктор экономических наук (Турция)

Лю Цзюань, доктор филологических наук, профессор (Китай)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Федорова Мария Сергеевна, кандидат архитектуры (Россия)

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

Хоссейни Амир, доктор филологических наук (Иран)

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

Шуклина Зинаида Николаевна, доктор экономических наук (Россия)

**Руководитель редакционного отдела:** Кайнова Галина Анатольевна

**Ответственный редактор:** Осянина Екатерина Игоревна

**Художник:** Шишков Евгений Анатольевич

**Верстка:** Бурьянов Павел Яковлевич, Голубцов Максим Владимирович, Майер Ольга Вячеславовна

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

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

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

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый».

Тираж 500 экз. Дата выхода в свет: 12.12.2018. Цена свободная.

Материалы публикуются в авторской редакции. Все права защищены.

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

---

---

**Н**а обложке изображен *Сергей Натанович Бернштейн* (1880–1968), советский математик, профессор Харьковского и Московского университетов, академик АН СССР.

Сергей Натанович родился в Одессе в семье доктора медицины. В 1899 году он окончил Парижский университет, а в 1901-м — Парижскую высшую электротехническую школу. Вернувшись в Россию, Бернштейн был недолгое время профессором на Женских политехнических курсах в Петербурге. В Москве ему работать не разрешили, и с 1907 по 1933 год он преподавал в Харьковском университете, потом был профессором Ленинградского политехнического института и Ленинградского государственного университета, а затем профессором мехмата МГУ.

Основные труды С. Н. Бернштейна относятся к теории дифференциальных уравнений, теории функций и теории вероятностей (аксиоматика, предельные теоремы). Метод вспомогательных функций Бернштейна применяется в теории линейных и нелинейных уравнений с частным производным. Продолжая и развивая идеи П. Л. Чебышева, С. Н. Бернштейн и его ученики создали новую ветвь теории функций — конструктивную теорию функций. При доказательстве аппроксимационной теоремы Вейерштрасса Бернштейн построил полиномы, которые оказались полезными в самых разных областях математики. Теперь их называют полиномами Бернштейна. Он разработал теорию слабозависимых величин, исследовал стохастические дифференциальные уравнения и указал на ряд применений

вероятностных методов в физике, статистике и биологии. В теории вероятностей он ввел неравенство, позволяющее заменить степенную оценку вероятности больших отклонений на экспоненциальную убывающую (неравенство Бернштейна). Им было впервые разработано аксиоматическое построение теории вероятностей.

В 1936 году он входил в состав комиссии Президиума АН СССР по «делу Лузина», которого обвиняли в подрыве основ математики и выполнении указаний Гитлера. Бернштейн был одним из тех, кто активно защищал академика Н. Н. Лузина, благодаря чему было принято достаточно мягкое решение: вместо заключения или возможного смертного приговора Лузин остался на свободе и даже не был исключен из Академии наук.

Бернштейн был членом Немецкого союза математиков, Французского математического общества, почётным доктором наук Алжирского и Парижского университетов, иностранным членом Болгарской и Парижской Академий Наук.

Сергей Бернштейн был награжден двумя орденами Ленина (1945, 1953), орденом Трудового Красного Знамени (1944), а также медалями. В 1942 году ему присуждена Сталинская премия за научные труды в области математики: «О суммах зависимых величин, имеющих взаимно почти нулевую регрессию», «О приближении непрерывной функции линейным дифференциальным оператором от многочлена», «О доверительных вероятностях Фишера».

*Екатерина Осянина, ответственный редактор*

---

---

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПСИХОЛОГИЯ

**Дмитриева И. Ю.**

Работа с детьми в группе семейного типа с использованием элементов АВА-терапии .... 301

**Михан О. Ю.**

Гиперактивность у детей дошкольного возраста: причины и признаки дефицита внимания (СДВГ), рекомендации для педагогов и родителей. .... 304

**Моисеева Т. А., Санникова В. С.**

Развитие внутренней мотивации учебной деятельности у подростков..... 307

**Петрунькина Л. С.**

Психологическое консультирование педагогов по выявлению конфликтности и агрессивности и снижению их проявлений у подростков ..... 315

**Скорик Е. Д.**

Влияние раннего опыта отношений привязанности с матерью на формирование личности и особенности построения социальных взаимоотношений взрослого человека..... 317

**Хабибулова Д. С.**

Особенности развития интеллектуальных операций у первоклассников на первом этапе обучения..... 320

**Чернова Е. Е.**

Диагностика леворукости как условие развития познавательных способностей младших школьников в учебной деятельности..... 323

**Чернова Е. Е.**

Психологическое консультирование родителей леворуких младших школьников ..... 325

**Чехунова А. А.**

Особенности самооффективности спортсменов высшего мастерства..... 326

### ПЕДАГОГИКА

**Абрамовская Н. Ю., Федорук С. В.**

Особенности аутентичного звучащего текста.. 330

**Авдеева Н. М., Соколова М. А.**

Инклюзивное образование детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра как фактор их социальной интеграции ..... 332

**Антонова Н. А.**

Особенности экологического воспитания дошкольников ..... 334

**Берестовская Л. П., Фрицковская О. В.**

Применение проектной деятельности в ДОУ с целью развития познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста ..... 336

**Быханова К. Н., Каданцева О. В.**

Развитие мелкой моторики рук у дошкольников средней группы..... 338

**Грязнов Д. А.**

Предпосылки и основные шаги по созданию образовательной среды «один ученик — один компьютер» ..... 340

**Дуреева Т. В.**

Диалектические аспекты профессионального становления специалиста ..... 343

**Жемерина Д. С.**

Виды тестов в обучении иностранному языку ..347

**Ibragimova S. R.**

Warm-up activities are interactional part in teaching language ..... 350

**Ibrokhimova L. I.**

Development of professional competence of foreign language teacher ..... 351

**Кабиров И. Н., Овсепян Г. А.**

Применение инновационных технологий при организации самостоятельной работы суворовцев ..... 352

**Казаринова О. А., Домышева Т. И., Ляпунова А. Ф.**

Занятие по патриотическому воспитанию в подготовительной группе «Вечный огонь — сердце Иркутска — Мы живы, пока наша память жива...»..... 354

<b>Казаринова О. А., Домышева Т. И.</b> НОД по экспериментальной деятельности в старшей группе «Цветик-Семицветик» ..... 356	<b>Румянцева М. В., Беланова А. В., Мальшева Н. В.</b> Воспитание у дошкольников заботливого отношения к окружающим..... 379
<b>Кайсаканова Т. А., Зуйкова Г. В., Бернацкая А. А.</b> Художественно-эстетическое развитие дошкольников в условиях реализации ФГОС....357	<b>Тажетдинова С. М., Худайбергенова Г. Ж.</b> Формирование музыкальной культуры студентов ..... 380
<b>Кобызева Н. Г.</b> Коррекция сигнификативных нарушений семантической системы при алалии с помощью информационных технологий обучения ..... 358	<b>Toshboyeva M. E.</b> The role of professional-psychological competence of the teacher ..... 382
<b>Кравченко Н. И.</b> Обобщение системы работы при подготовке учащихся к ЕГЭ по математике.....361	<b>Туребекова Г. А., Юсупова М. С.</b> Эстетическое воспитание детей старшего дошкольного возраста ..... 383
<b>Кулиева Е. А.</b> Эстетическое воспитание младших школьников средствами музыкального искусства ..... 363	<b>Усольцева Е. В., Сабирова М. В.</b> Формирование грамматического строя речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи ..... 385
<b>Кулиева Е. А.</b> Развитие музыкальных и ритмических творческих способностей у детей младшего школьного возраста в средней школе ..... 365	<b>Fayzullayeva S. G.</b> Implementation of videos in order to enhance listening comprehension ..... 387
<b>Максимова Т. В., Старосветская Н. А.</b> Проблемы организации взаимодействия дошкольной образовательной организации с семьями воспитанников .....367	<b>Федорова Е. Л.</b> Диагностика уровня осведомленности субъектов дополнительного образования старших дошкольников в ДОУ..... 388
<b>Мартыросов А. В., Кучеренко М. С.</b> Авторский подход к преподаванию современной композиции для студентов-дизайнеров (из опыта работы) ..... 370	<b>Ханмурзина М. Р.</b> Проектная деятельность для развития воображения у суворовцев «Мы дети галактики...» .....391
<b>Никульникова В. И., Резниченко М. А.</b> Принципы реализации когнитивного подхода в образовательном процессе начальной школы .....373	<b>Шахбазова И. С.</b> Понятие, средства и факторы адаптации первоклассников к обучению в школе..... 393
<b>Radjabova D. K.</b> Some ways for improving motivation of student's activities ..... 375	<b>Шокарева А. В.</b> Как графический дизайн в детских образовательных учреждениях может стать более доступным для детей с ограниченными возможностями..... 395
<b>Романова Е. А., Долбичева М. А.</b> Интеллектуальная игра шашки в условиях дошкольной образовательной организации (из опыта работы педагогов МБДОУ № 116 города Калуги)..... 376	
<b>Рослякова Л. А.</b> Цифровые образовательные ресурсы и организация учебной деятельности в школе 378	
	<b>ПРОЧЕЕ</b>
	<b>Kalandarov H. H.</b> The scientist of our time.....397
	<b>Tashmuhamedova S. O., Vaxabova N. A.</b> A country with healthy children has a great future..... 398

## ПСИХОЛОГИЯ

### Работа с детьми в группе семейного типа с использованием элементов АВА-терапии

Дмитриева Ирина Юрьевна, воспитатель

ГКУ г. Москвы Центр содействия семейному воспитанию «Южное Бутово»

**А**ббревиатура АВА переводится на русский язык как Прикладной Анализ Поведения. АВА представляет собой набор принципов, которые формируют основу для многих методов поведенческой терапии. АВА основывается на науке обучения и поведения. Эта наука включает в себя общие «законы» о том, как работает поведение и как происходит обучение. АВА терапия применяет эти законы к поведенческим методам лечения таким образом, чтобы увеличить уровень желаемого поведения и уменьшить уровень опасного или проблемного поведения, которое может мешать обучению и эффективному социальному взаимодействию.

Что же это такое поведение?

**Поведение** — это движение организма или его частей тела в рамках соотношения с внешними предметами или факторами (Скиннер, 1938).

Другими словами определение Скиннера, основоположника бихевиоризма можно

**Поведение** — это любое действие, которое выполняет человек.

Другими словами, все, что мы делаем или делает ребенок — это поведение:

- Ест
- Пьет
- Спит
- Кричит
- Рисует
- Играет
- Моет руки
- Дерется и т. д.

Все, что человек НЕ делает, и остается пассивным — это не поведение.

Например:

- Не слушается родителей
- Не реагирует на обращения сверстников
- Не смотрит в глаза
- Не плачет, когда ударился

Нежелательное поведение — это социально неприемлемое поведение в обществе.

Методы коррекции того или иного нежелательного поведения должны, прежде всего, основываться на определении функции поведения.

— У различных форм нежелательного поведения может быть одна функция.

Пример. Для того, чтобы избежать требований педагога или родителей ребёнок может начать бить себя по голове, закусывать руку или заваливаться на пол, кричать, разбрасывать предметы.

— У одной и той же формы нежелательного поведения может быть несколько функций.

Пример. Ребёнок может кусать себя или бить по лицу по разным причинам, например, чтобы добиться внимания, чтобы избавиться от задания или других неприятных стимулов.

Существуют 4 основные функции поведения:

1. Доступ к желаемому предмету или действию.
2. Прекращение/ избегание стимулов или действий.
3. Привлечение внимания.
4. Получение сенсорных стимуляции.

1. Поведение, функцией которого является получение доступа к желаемому предмету или действию возникает, когда ребенок получает отказ на его просьбу, или когда от него требуют прекратить то любимое занятие, которым он занят в данный момент.

Пример:

В нашей группе есть девочка, обращённую речь она не понимает и поэтому, когда ребёнок увлечён каким-либо занятием, а у нас происходит какой-либо очередной режимный момент, ребёнок не понимает, почему ей нужно прекратить её занятие. В этот момент она может кричать, разбрасывать всё на пол, т. е. проявляет нежелательное поведение. В этом случае мы показываем её пиктограмму, того что сейчас будет по режиму. Ребёнок успокаивается, потому что понимает, почему попросили закончить её занятие.

2. Поведение, функцией которого является прекращение или избегание неприятных стимулов или действий преследует следующие цели

- Прекращение/избегание неприятных ситуаций

- Прекращение/избегание трудных заданий
- Прекращение/избегание длинных занятий
- Прекращение/избегание неприятных стимулов (громкая музыка, крики и т. д.)

Это поведение возникает в присутствии одной из вышеперечисленных ситуаций.

Пример:

В нашей группе есть мальчик, который всегда вскакивал со стула, когда мы пытались с ним заниматься. Перед нами была задача, чтобы ребёнок сидел во время занятия. При этом мы обратили внимание на то, что любит прыгать на фитболе. Мы решили применить это в нужном направлении, т. е. во время занятий ребёнка посадили на фитбол. Затем постепенно заменили его стулом. Сначала он сидел несколько секунд, постепенно время увеличилось. При этом ребёнок получал поощрение после каждого занятия, когда он сидел на стуле. Сейчас ребенок без проблем сидит на стуле на занятиях.

3. Целью поведения, функцией которого является привлечение внимания, может быть:

- Привлечение внимания взрослых (родителей, педагогов и т. д.)
- Привлечение внимания сверстников (братьев и сестёр, друзей и т. д.)

Это поведение обычно проявляется в ситуациях, в которых на ребенка не обращают внимания.

Иногда этот вид поведения усиливается специфическим видом внимания — когда поведение ребенка раздражает окружающих, и окружающие реагируют криками, угрозами, делают сердитое выражение лица, и т. д.

Пример:

У нас в группе есть девочка, которая привлекала к себе внимание взрослых криком и смотрела на нашу реакцию. Когда взрослые незамедлительно обращали на это внимание, нежелательное поведение усиливалось. Мы решили не реагировать на крики. Постепенно продолжительность крика уменьшилась.

4. Поведение, функцией которого является получение сенсорной стимуляции, усиливается в процессе сенсорной стимуляции.

Поведение обычно происходит очень часто, и не изменяется в зависимости от присутствия или отсутствия других людей.

Пример:

У нас есть мальчик, который постоянно машет руками. Для того чтобы прекратить эти движения, мы его переключаем на другой вид деятельности. Например, мозаика, конструктор, музыкальная книга.

В поведенческом анализе коррекция поведения производится на основе функциональной оценки.

Для проведения функциональной оценки требуется анализ факторов в окружающей среде, которые влияют на поведение.

Определение функции поведения производится на основе анализа предшествующих факторов и последствий.

Предшествующий стимул — любой стимул, который предшествует реакции.

Последствие — стимул, который происходит после реакции.

Чтобы научиться правильно, корректировать нежелательное поведение нам поможет таблица АВС.

Когда основалась наша группа, мы пользовались этой таблицей, в которую записывали: саму проблемную ситуацию, что ей предшествовало и последствие, сейчас мы достаточно хорошо изучили детей и можем без таблицы определить функцию их проблемного поведения.

Метод АВА признан лучшим методом лечения аутизма, имеющим научное обоснование. Однако АВА терапия эффективно применима и к нашему контингенту детей со сложной структурой дефекта. Я работаю с детьми из семей, которые находятся на пятидневном пребывании, либо посещают отделение дневного пребывания.

В своей работе мы используем элементы АВА терапии

#### 1) Учебное поведение

Для того чтобы у ребёнка сформировались какие-либо (учебные) навыки, необходимо формировать у ребёнка учебное поведение. В нашей группе работает 2 воспитателя, и функции распределяются так, что один воспитатель ведёт занятие, а другой выступает в роли «Феи». Термин «Фея» взят из АВА и обозначает специалиста, выполняющего сопряжённые действия с ребёнком.

#### 2) Использование пиктограмм

Многие дети с ОВЗ практически не умеют общаться и обращаться к окружающим с просьбами, с жалобами, с желаниями поделиться впечатлениями, и так далее. Процесс коммуникации и общения является достаточно сложным и абстрактным, и поэтому многие дети затрудняются приобрести и понять данные навыки, так же, как и другие абстрактные понятия.

Система пиктограмм позволяет определить понятие «коммуникация» или «общение» способом, доступным детям, испытывающим трудности в понимании обращённой речи.

Как неговорящие, так и малоговорящие дети должны изначально приобрести базисные навыки коммуникации для того, чтобы общаться. И данным навыкам можно обучить с помощью пиктограмм.

Пиктограммы — это альтернативный способ коммуникации ребенка с другими людьми. Основная цель карточек — это дать ребенку возможность попросить или сказать о том, что он хочет, что ему нужно, или как он себя чувствует, когда он не может это сделать с помощью слов (речи).

Пиктограммы — это схематичная картинка, обозначающая какой-либо предмет или действие.

При работе с нашими детьми мы использовали фотографии реальных объектов и действий, далее перешли на цветные картинки, и постепенно переходим на черно-белые карточки и слова.

В своей практике мы используем пиктограммы на всех этапах коррекционной работы с детьми с ОВЗ.



В помещении нашей группы наклеены пиктограммы обозначающие назначение данного помещения, например, ванная, игровая, раздевалка.

Создание единого «Пиктомира» позволяет детям более уверенно чувствовать себя в группе и смелее ориентироваться в пространстве.

### 3) Визуальное расписание

Визуальное расписание является визуальным представлением событий, которые будут происходить в течение дня или в рамках какой-либо задачи или деятельности.

В своей работе мы используем общее и индивидуальное визуальное расписание. На занятии «Круг» мы выстраиваем структуру дня. Для всех детей группы это общее расписание.

А также у каждого ребенка группы имеется индивидуальное расписание. Оно у всех детей разное, т. к. к общему расписанию добавляются индивидуальные занятия со специалистами.

Ещё мы используем таблицы и индивидуальные доски с визуальным расписанием (последовательности действий), таких как: чистка зубов, одевание, раздевание, сервировка стола и другие.

Визуальное расписание полезно для разбиения задач, которые имеют несколько этапов, на отдельные последовательные шаги. Это помогает убедиться в том, что ребенок действительно обучился определенным действиям и соблюдает их последовательность.

Например, задачу «Чистка зубов», мы разбиваем на следующие этапы:

- Намочить щётку;
- Выдавить пасту на щётку;
- Почистить зубы;
- Прополоскать рот;
- Помыть щётку.

Также визуальное расписание играет важнейшую роль в снижении тревожности и ригидности навыка переходов, поскольку они сообщают ребенку, какие именно виды деятельности будут происходить в течение всего дня или части дня.

Как научить ребенка использовать визуальное расписание?

Сначала мы учим ребёнка понимать понятие последовательности действий «СНАЧАЛА — ПОТОМ». Например, СНАЧАЛА будет занятие — ПОТОМ игра на любимом музыкальном инструменте.

Когда он будет понимать эту последовательность, можете разработать более сложное расписание различных мероприятий и последовательностей действий в течение дня.

Расписание может быть портативным, например, в папке с переплетом или зажимом, или же оно может быть закреплено на постоянном месте, таком, как стена. Ребенок должен иметь возможность ознакомиться с расписанием перед началом первого действия по данному расписанию. Оно также должно оставаться в поле зрения у ребенка на протяжении остальной его деятельности.

### 5. Поощрения

Чтобы скорректировать поведение, нам следует применить определённые усилители в качестве поощрений.

Наблюдая за ребёнком в повседневных ситуациях, нетрудно определить, что для него будет стимулом, который усилит социально приемлемое поведение в будущем, т. е. поощрение.

Виды поощрений, которые могут функционировать как положительные усилители:

- Сладости
- Игрушки
- Мотивационная деятельность — щекотка, качание в гамаке, компьютерные игры
- Словесные поощрения
- Призы
- Медали
- Наклейки
- Жетоны

Поощрения должны быть разнообразными, и предоставляться согласно иерархии — за самые качественные реакции предоставляются самые сильные поощрения.

В начале работы в качестве поощрений для детей выступали игрушки, словесные поощрения, для кого-то поощрением было только сладости (но их мы использовали только в крайних случаях). Сейчас мы перешли на жетоны. Ребенок в течение дня собирает необходимое количество жетонов, после чего он получает приз, игрушку, доступ к желаемому предмету.

Поощрение должно предоставляться незамедлительно после реакции (от 3-х до 30 секунд).

Для коррекции нежелательного поведения у детей с умственной отсталостью важно правильно определить функцию поведения. От нашей работы зависит будущее наших подопечных!

### Литература:

1. Морозова С. С. Аутизм: коррекционная работа при тяжёлых и осложнённых формах: пособие для учителя-дефектолога / С. С. Морозова. М.: Владос, 2007. — 176 с.
2. Морозова С. С. Основные аспекты использования АВА при аутизме / С. С. Морозова. — М.: 2013. — 363.
3. Питерс Т. Аутизм: от теоретического понимания к педагогическому воздействию / Т. Питерс. — СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 1999. — 192 с.
4. Фрост Л., Бонди Э. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS): руководство для педагогов / Лори Фрост и Энди Бонди. — М.: Теревинф, 2011. — 400 с.
5. <http://www.autism-aba.blogspot.ru/>

## Гиперактивность у детей дошкольного возраста: причины и признаки дефицита внимания (СДВГ), рекомендации для педагогов и родителей.

Михан Ольга Юрьевна, медицинский психолог первой квалификационной категории  
Воронежский областной клинический психоневрологический диспансер

*В статье обсуждается проблема синдрома дефицита внимания и гиперактивности у детей (СДВГ), который встречается у 1 из 20 современных детей. Рассматривается вопрос поиска эффективных средств и условий для психосоциальной коррекции эмоционально-волевой сферы детей с СДВГ в условиях ДОУ и организации комплексной коррекции данного синдрома, предлагаются рекомендации педагогам и родителям. Убеждаемся, что разработка и применение комплексной коррекции при СДВГ должны осуществляться своевременно и носить индивидуальный характер.*

**Ключевые слова:** гиперактивность, синдром дефицита внимания, импульсивность, активность, двигательная расторможенность.

**Актуальность проблемы:** статья посвящена проблеме гиперактивности и в настоящее время приобретает особую актуальность, т. к. число гиперактивных детей с каждым годом увеличивается. При несвоевременной диагностике и отсутствии коррекции данное состояние может привести к внутрисемейным проблемам, формированию асоциального поведения, что во многом определяет актуальность изучения СДВГ.

«Гипер...» — (от греч. Нурег — над, сверху) — составная часть сложных слов, указывающая на превышение нормы. Слово «активный» пришло в русский язык из латинского «a tivus» и означает «действенный, деятельный».

«Школа причиняла мне настоящие страдания. Некоторые учителя искренне старались мне помочь, другие решали оставить меня таким, как есть, требуя мало, ожидая еще меньше и надеясь на мое хорошее поведение на уроках. Все мое детство я слышал от них одно и то же: «Саша, угомонись» или «Помни, Саша, ты делаешь хуже только себе». Учителя не понимали, что я никогда не хотел сделать себе хуже, но не знал, как угомониться» — из воспоминаний гиперактивного ребенка.

С подобными проблемами сталкиваются практически все гиперактивные дети. Никто не может совладать с ними: ни родители, ни воспитатели, ни они сами. Такие дети не могут усидеть на одном месте, они невнимательны и рассеянны, они находятся в постоянном возбуждении и успокоиться не могут. Кроме того, зачастую имеют повышенную агрессивность, вспыльчивость, навязчивость, эмоциональную нестабильность, что значительно затрудняет адаптацию таких детей в социуме.

Проблема гиперактивности в настоящее время приобретает особую актуальность, т. к. число таких детей с каждым годом увеличивается. По данным разных авторов от 2 до 20% детей в садах проявляют гиперактивные расстройства, характеризующиеся повышенной активностью и расторможенностью. Поскольку эти дети невнимательны, просто сделать им замечание недостаточно. Воспитатель вынужден повышать голос до тех пор, пока ребёнок не обратит на него внимание. Поэтому, начиная с детского сада, надо уделять им особое внимание, не только со стороны родителей, но и работникам детских садов, участвующих

в воспитании таких детей. Как же можно помочь гиперактивному ребенку?

Наиболее ярко данные показатели проявляются у детей старшего дошкольного и младшего школьного возрастов. Проблема в том, что именно в этот период происходит важное изменение — переход к учебной деятельности как к ведущей. Уже начиная с подготовительной к школе группы детского сада, значительно усиливаются интеллектуальные нагрузки, требующие сосредоточения внимания в течение длительного времени, четкого понимания инструкции и следования им. Именно в условиях длительной и систематической деятельности гиперактивность заявляет о себе очень убедительно. Разумеется, для детей с СДВГ такие требования непосильны. Потому как ярко выраженные симптомы — неусидчивость, малая работоспособность, неумение контролировать всплеск возникших эмоций, берут верх над ребенком.

Применительно к проблеме детей с СДВГ представляется, что причиной такого поведения является его неосознанность! Без осознания своих действий дети не могут управлять и контролировать их. А это значит, что импульсивность и неуправляемость поведения дошкольников с синдромом двигательной расторможенности и, гипердинамическим синдромом и дефицитом внимания правильной всего объяснить тем, что дети не замечают и не осознают, что они делают! К сожалению, нередко и взрослые-родители и педагоги тоже не понимают и не знают, что делать с ними. Гиперактивные крайне «малоудобны», обременительны для воспитателей, учителей и даже родителей. Дезадаптирующие особенности поведения таких детей свидетельствуют о недостаточно сформированных регулятивных механизмах психики, и прежде всего самоконтроля как важнейшего условия и необходимого звена в генезисе произвольных форм поведения. Такому ребенку необходима своевременная помощь, иначе в дальнейшем может сформироваться асоциальное или даже психопатоподобное лицо: известно, что среди малолетних правонарушителей значительный процент составляют именно такие дети.

Причину синдрома дефицита внимания и гиперактивности у ребенка установить не удастся. Ученые убеждены, что болезнь провоцирует сочетание нескольких факто-

ров, нарушающих работу нервной системы, которые могут привести к кислородному голоданию или кровоизлиянию в ткань мозга: загрязнение окружающей среды, высокое содержание вредных веществ в воздухе, воде, продуктах питания; прием женщиной во время беременности лекарственных препаратов; воздействие алкоголя, наркотиков, никотина; инфекции, перенесенные матерью во время беременности; конфликт по резус-фактору — иммунологическая несовместимость; угроза выкидыша; асфиксия плода; осложненные или стремительные роды, приведшие к травмированию головы или позвоночника плода.

Факторы, нарушающие работу мозга в младенческом возрасте заболевания, сопровождающиеся температурой выше 39–40 градусов; прием некоторых лекарственных средств, оказывающих нейротоксическое действие; бронхиальная астма и пневмония; тяжелые заболевания почек; сердечная недостаточность; порок сердца.

Генетические факторы. Согласно этой теории, 80% случаев синдрома дефицита внимания и гиперактивности связано с нарушениями в гене, который регулирует выделение дофамина и работу дофаминовых рецепторов. Результатом становится нарушение передачи биоэлектрических импульсов между клетками мозга. Причем болезнь проявляется в том случае, если помимо генетических отклонений присутствуют неблагоприятные факторы окружающей среды.

Неврологи считают, что все эти факторы способны вызвать повреждение на ограниченных участках мозга. В связи с этим некоторые психические функции (например, волевой контроль над импульсами и эмоциями) развиваются несогласованно, с опозданием, что вызывает проявления болезни. Это подтверждает факт, что у детей с СДВГ обнаруживалось нарушение обменных процессов и биоэлектрической активности в передних отделах лобных долей мозга.

Классификация СДВГ. Выделяют три варианта течения СДВГ в зависимости от преобладающих признаков:

1. Синдром гиперактивности без дефицита внимания.
2. Синдром дефицита внимания без гиперактивности.
3. Синдром, сочетающий дефицит внимания и гиперактивность (наиболее распространенный вариант).

Кроме того, выделяют простую и осложненную формы заболевания. Если первая характеризуется только невнимательностью и гиперактивностью, то при второй к этим симптомам присоединяются головные боли, тики, заикание, нарушения сна.

Невозможно представить все методы и способы, используемые родителями и воспитателями при коррекции поведения детей с СДВГ. Приведу лишь несколько рекомендаций по снижению гиперактивности:

— Поступки гиперактивного ребенка не умышленны; не следует давать ему реактивные указания, следует избегать слов «НЕТ», «НЕЛЬЗЯ», строить взаимоотношения на понимании и доверии; реагировать на действия ребенка неожиданным приемом (шуткой). Повторять свою просьбу автоматически одними и теми же словами много раз; не на-

стаивать на том, чтобы ребенок обязательно принес извинения за проступок; выслушать то, что он хочет сказать.

— В семье необходимо изменить психологический микроклимат, т. е. уделять ребенку достаточно эмоционального внимания, проводить досуг вместе, не допускать ссор в присутствии ребенка.

— Важно родителям сохранять спокойствие. Например, отец, вечно недовольный начальником, станет плохим примером для гиперактивного сына, а уставшая мать, срывающаяся на своих домочадцах, не успокоит своим видом гиперактивную дочь.

— Ребенку, как и всем членам семьи необходим четкий режим дня и место для занятий. Как можно чаще показывать ребенку, как, не отвлекаясь, лучше выполнить задание; ограждать его от длительных занятий на компьютере и просмотра телевизионных передач, так как переутомление способствует снижению самоконтроля и нарастанию гиперактивности.

— Ребенку необходима специальная поведенческая программа, т. е. продуманная гибкая система вознаграждений, поощрений за хорошо выполненное задание и наказание — только не физическое! — за плохое поведение. Разумнее, чтобы ребенок спокойно посидел в течение определенного времени (5–10 минут) в специальном месте, но не лишился прогулки или еды. Порог чувствительности к отрицательным стимулам у гиперактивных детей очень низок, они не воспринимают выговоры и наказания, однако чувствительны к поощрениям. Необходимо чтобы вслед за понесенным наказанием ребенок получал необходимое эмоциональное подкрепление, знаки приятия и поощрения.

— Гиперактивный ребенок должен всегда находиться перед глазами педагога.

— Необходимо проводить занятия с включением нескольких физкультурминут, использовать на занятиях элемент игры или соревнования.

— Предоставляйте ребенку возможность обращаться за помощью в случае любого затруднения.

— Направляйте энергию ребенка в полезное русло (вымыть доску, полить цветы).

— Ставить реальные цели. Не ожидайте чуда. Не надейтесь на быстрый эффект. Если ребенку плохо дается чтение, то ожидать, что он один прочитает предлагаемую вами книгу, нелогично. А вот если вместе с вами он будет читать по одной странице день, можно со временем ожидать положительного результата. Все мы нуждаемся в успехе — и не только для формирования, но и для поддержания своего самосознания.

— Поддержите ребенка. Верьте в его способности. Поддержите его честными, но не преувеличенными высказываниями: «Я знаю, у тебя это получится. Я горжусь (довольна) тобой. Мы верим в тебя». И всегда старайтесь с помощью жестов ободрить ребенка, показав ему, что вы действительно верите в него. Не скупитесь на доброе слово, похвалу даже за незначительные поступки.

— Создавайте ситуации, в которых гиперактивный ребенок может показать свои сильные стороны. Ищите у него «остров компетенции». Каждый ребенок что-то умеет делать хорошо. Дайте ему возможность проявить свои способности.

— Обязательно нужно четко обозначить правила поведения и границы, переступать через которые запрещено. Не должно быть «тепличных условий» и вседозволенности, которая расшатывает и крепкую нервную систему, а детскую слабую калечит еще сильнее. Следовать правилам нужно и родителям, если говорить одно, а делать другое, то лечебного эффекта не будет. Еще сложнее с чувством противоречия, которым с рождения обладают такие дети: если заявлять, что правила есть только для детей, а взрослые им следовать не станут, то проблемы усугубятся. Устанавливать нужно реальные правила, которые возможно выполнить.

— Не водить в места скопления народа, где слишком шумно и многолюдно. Гораздо лучше сходить в будний день в зоопарк или музей, чем в кино или цирк. Совершенно исключено посещение крупных магазинов и торговых центров.

— Если гиперактивный ребенок разыгрался и не может успокоиться, то родителям рекомендуется не кричать, а обнять его, взять на руки или посадить на колени, предложить воды. Для детей с этим заболеванием очень важен физический контакт и поощрение.

— Очень сложно направить кипучую энергию гиперактивного ребенка в нужное русло. Подумайте, как лучше это сделать.

— Помогите детям научиться дружить. Известно, что дети с СДВГ с трудом заводят дружбу и имеют сложности с ее поддержанием. При этом они общительны и легко идут на контакты. Но некоторые черты их поведения раздражают других детей.

— Необходимо снизить возможность отвлекаться. Устраните визуальные раздражители, шум.

— Во время учебы старайтесь поддерживать визуальный контакт. Это способ усиления концентрации внимания.

Особенности синдрома: для большинства взрослых диагноз СДВГ звучит, как приговор. Они считают своих детей в некоторой степени неполноценными. Это большая ошибка с их стороны: из-за сложившихся мифов родители забывают, что гиперактивный малыш: креативный. У него полно идей, а воображение развито лучше, чем у простых детей. Если старшие ему помогут, то он сможет стать отличным специалистом с нестандартным подхо-

дом или творческим человеком с множеством идей. Владелец гибкого ума. Он находит решение непростой задачи, облегчая себе работу. Энтузиаст, яркая личность. Его интересует много вещей, он старается привлечь к себе внимание, стремится общаться с как можно большим количеством человек. Непредсказуем, энергичен. Это качество можно назвать как положительным, так и отрицательным. С одной стороны, у него достаточно сил для множества разных дел, а с другой-его просто невозможно удержать на месте.

Родителям нужно понимать, что гиперактивность у детей никак не сказывается на интеллекте и таланте. Это зачастую одаренные дети, кроме лечения им нужно воспитание, направленное на развитие навыков, данных природой. Обычно они отлично поют, танцуют, конструируют, рассказывают стихи, с удовольствием выступают на публику.

Закончить свою статью мне хочется высказыванием древнегреческого писателя сатирика Лукиана: «Нам кажется недостаточным оставить тело и душу детей в таком состоянии, в каком они даны природой, — мы займемся об их воспитании и обучении, чтобы хорошее стало много лучшим, а плохое изменилось и стало хорошим».

#### **Вывод:**

Уровень современной жизни требует от нас быстрой адаптации к изменениям в ней. В то же время проблема детей с дефицитом внимания и гиперактивности заявляет о себе все отчетливее. Нам нужно постоянно следовать ритму жизни, чтобы быстро адаптироваться в создающихся ситуациях и решать основные проблемы обучения. Есть мнение, что нет такой проблемы у детей, которую не могли бы решить взрослые. Главное, чтобы у взрослых было желание ею заняться. К сожалению, в наше время нам действительно приходится встречаться с трудностями детей-СДВГ. В своей работе я рассмотрела проблемы синдрома дефицита внимания: какое это заболевание, и какие трудности у детей возникают в дошкольном учреждении и в школе. Я предлагаю, не отгораживаться от их проблем, не обвинять родителей в плохом воспитании своих чад, и не «клеить» на них ярлык «трудный», а попробовать помочь им. Ведь это наши дети, внуки и потомки в целом. Да это сложно, это непривычно, и требует от окружающих много сил и терпения, но ведь от этого будет зависеть развитие нашего общества. И кто знает, может сегодняшние дети-индиго действительно предназначены для будущего нашего мира и цивилизации...

#### Литература:

1. Альтхерр П., Берг Л., Вельфль А., Пассольт М. Гиперактивные дети. Коррекция психомоторного развития / Альтхерр П., Берг Л., Вельфль А., Пассольт М. — М: Издательский центр «Академия», 2004 — 160 с.
2. Бадалян Л. О., Заваденко Н. Н., Успенская Т. Ю. Синдромы дефицита внимания у детей / Бадалян Л. О., Заваденко Н. Н., Успенская Т. Ю. — Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. В. М. Бехтерева. — 1993 — № 3. — 95—101 с.

3. Брызгунов И. П., Касатикова Е. В. Дефицит внимания с гиперактивностью у детей. /Брызгунов И. П., Касатикова Е. В. — М., Медпрактика, 2002. — 128 с 4. Досани С. Способы преодоления дефицита внимания и гиперактивности у детей. /Досани С. — СПб., Центрполиграф, 2010. — 224 с.
5. Моница Г. Б., Лютова-Робертс Е. К., Чутко Л. С. Гиперактивные дети: психолого-педагогическая помощь /Моница Г. Б., Лютова-Робертс Е. К., Чутко Л. С. — СПб., Речь, 2007. 186 с.
6. Горячева Л., Кругляк Л. Гиперактивный ребенок-это навсегда? Альтернативный взгляд на проблему. / Горячева Л., Кругляк Л. СПб., Весь 2016—179—180 с, 209—210 с.

## Развитие внутренней мотивации учебной деятельности у подростков

Моисеева Татьяна Александровна, студент;

Санникова Валентина Сергеевна, студент

Амурский государственный университет (г. Благовещенск)

*В данной статье рассмотрено понятие мотивации, ее виды и особенности развития. Также представлены результаты исследования внутренней учебной мотивации у подростков, представлены данные, после проведения психокоррекционной программы.*

**Ключевые слова:** мотив, мотивация, подростковый возраст, мотив достижения успеха, оценочный мотив, внутренний мотив, внешний мотив, учебный мотив, развитие, коррекция.

Важной частью личности являются ее потребности, мотивы, побуждения к определенной деятельности, включая учебную. Мотивация определяется как совокупность причин психологического характера, объясняющих поведение человека, его начало, направленность и активность. Мотивированность учебной деятельности определяет ее успешность и эффективность, в то время как ее отсутствие делает невозможным развитие личности.

Подростковый возраст является переходом от зависимого детства к самостоятельной и ответственной взрослости. Изучение, развитие и коррекцию учебной мотивации школьников можно считать одними из центральных проблем современной школы. Определенный вклад в изучение данной темы внесли такие ученые, как С. Д. Смирнов, А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Вербицкий, А. Бакшаев.

Зачастую этот возраст характеризуется резким ухудшением поведения, снижением успеваемости и школьной мотивации. Способность к самостоятельному поведению способствует формированию новых моментов в его потребностно-мотивационной сфере и поиску новых форм поведения, что приводит к изменению личностных смыслов, в том числе и смысла учения. Данный смысл представляет собой соотнесение получаемых знаний с собой, своим опытом и своей жизнью. В процессе обучения необходимо сформировать у школьников активное внутреннее отношение к знаниям, к способам их приобретения, что способно привести школьников к личностному развитию [3].

Мотивация учения тесно связана с процессом учения. От того, как этот процесс будет поставлен, будет зависеть желание ученика учиться, что прямым образом повлияет на качество получаемых знаний. Каждый учитель должен проникнуть в сущность поведения ученика и постараться понять, какие истинные мотивы, движущие им, стараются изменить их в лучшую сторону.

Для того чтобы школьник смог сам определять свои учебные цели, необходимо решить три большие задачи: научить его самоопределению и управлению своими действиями; научиться строить обучение с учетом позиции взрослого и позиции, выражающей его актуальные желания и возможности; стимулировать развитие — на базе активных познавательных интересов. Учебная мотивация подростков — это сложный процесс, который находится на стыке полярных, противоречивых интересов.

Любая форма поведения может быть объяснена как внутренними, так и внешними причинами [2]. Мотив следует считать внутренним, если человек получает удовлетворение непосредственно от самого поведения, от самой деятельности [1]. Одним из способов формирования, развития и коррекции внутренней мотивации является психологический тренинг, основанный на том, что любое изменение причин поведения лежит в основе изменения его результатов.

При проведении исследования была поставлена следующая цель: изучить влияние коррекционной программы на внутреннюю мотивацию учебной деятельности подростков.

Гипотеза исследования: с помощью психологического тренинга можно развить внутреннюю мотивацию учебной деятельности у подростков.

Исследование проводилось на базе МАОУ СОШ № 17, г. Благовещенск.

Выборка исследования: 24 человека в возрасте от 15 до 16 лет. Контрольная и экспериментальная группы были сформированы случайным способом из учета показателей итогового уровня мотивации и преобладания внешней или внутренней мотивации. Количество участников обеих выборок 12 человек.

Исследование проходило в два этапа. На первом этапе было проведено тестирование контрольной и эксперимен-

тальной группы. После проведения психологического исследования на экспериментальную группу было оказано воздействие с помощью коррекционной программы. Затем было проведено повторное тестирование обеих выборок.

Для исследования учебной мотивации школьников была использована «Методика диагностики учебной мотивации школьников», разработанная Н. Ц. Бадмаевой с учетом выявленных дополнительных мотивов учения — коммуникативного мотива и мотива творческой самореализации. Для исследования учебной мотивации была применена «Методика диагностики учебной мотивации старшеклассников», разработанная Н. В. Калининной и М. И. Лукьяновой.

Коррекционная программа была направлена на развитие внутренней мотивации учебной деятельности подростков. Задачами программы выступали: актуализация представлений о личностных чертах, знаниях и навыках,

необходимых для достижения жизненных целей; осознание важности адекватной оценки своих возможностей и необходимого времени, развитие навыков анализа собственных усилий для разрешения проблем. Продолжительность коррекционного воздействия составила 4 недели. Оно включало 2 встречи в неделю, каждая встреча была рассчитана на 2,5–3 часа.

Для сравнения показателей методик между контрольной и экспериментальной группы был использован критерий Манна-Уитни. Для сравнения показателей по «Методике диагностики учебной мотивации школьников» Н. Ц. Бадмаевой был использован критерий углового преобразования Фишера.

В результате исследования экспериментальной группы видно, что у 83,33 % исследуемых школьников средний и у 16,67 % высокий уровень мотивации учения (рисунок 1).

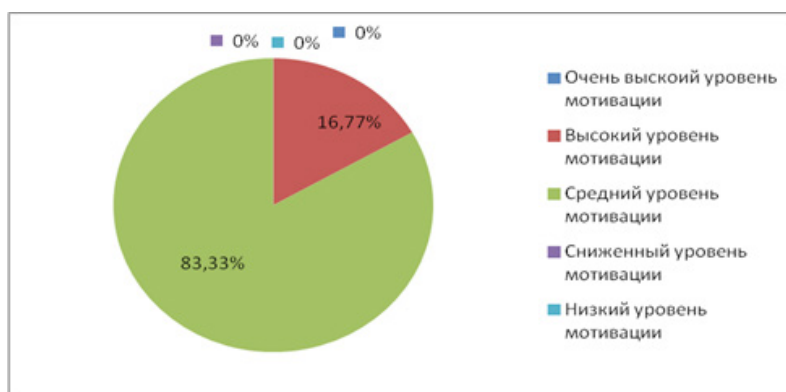


Рис. 1. Результаты тестирования экспериментальной группы по 1 пункту методики на первом этапе исследования

Для этих учеников очень силен личностный смысл учения, развита способность к целеполаганию, мотивация направлена на познавательную сферу. Из рисунка 2 видно, что 100 % опрошенных школьников отмечают позиционный мотив. На втором месте по предпочти-

тельности находится учебный мотив, его выбирают 75 % обучающихся. Лишь малая доля ответов относится к внешнему игровому (33,33 %) и оценочному (41,67 %) мотивам, которые не являются ведущими ни для одного из опрошенных.

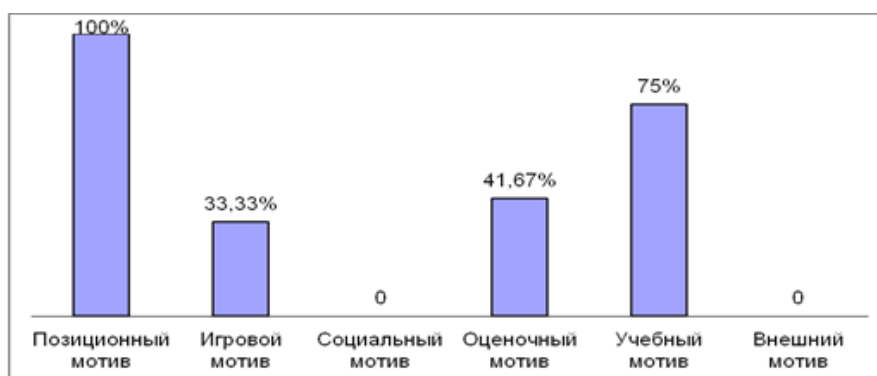


Рис. 2. Результаты тестирования экспериментальной группы по 3 блоку на первом этапе исследования

На рисунке 3 показаны данные об общей мотивации учения. Для 91,67 % опрошенных характерна смешанная мотивация, что означает присутствие в деятельности как внешних, так и внутренних мотивов. В зависимости от ситуации может актуализироваться мотив достиже-

ния успеха или мотив избегания неудачи. У 8,33 % участников экспериментальной группы выражена внутренняя мотивация, что является признаком стремления к успеху в учебной деятельности и реализации учебных мотивов в поведении.

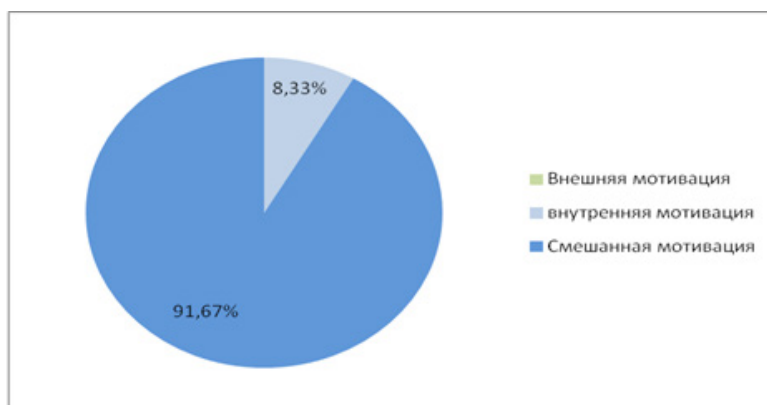


Рис. 3. Результаты тестирования экспериментальной группы по 4, 5, 6 блоку на первом этапе исследования

На рисунке 4 изображены результаты тестирования контрольной группы. У 83,3% исследуемых школьников средний и 16,7% — высокий уровень мотивации учения.

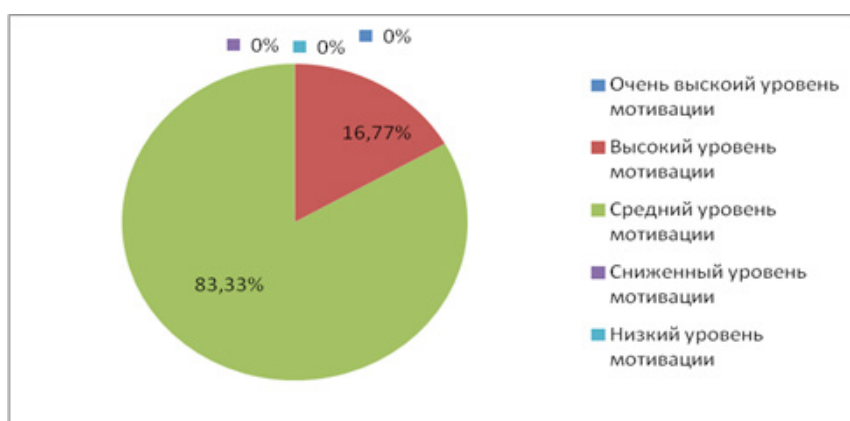


Рис. 4. Результаты тестирования контрольной группы по 1 пункту методики на первом этапе исследования

Из рисунка 5 видно, что 100% опрошенных школьников выбрали позиционный мотив учения. Так же на первом месте по предпочтительности (100%) находится учебный мо-

тив. Малая доля ответов относится к игровому (41,67%) и оценочному (41,67%) мотивам, но они не являются ведущими ни у одного исследуемого ученика.

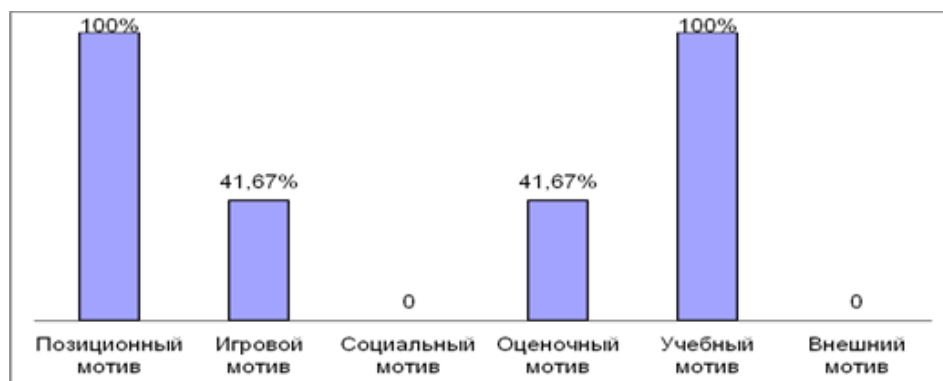


Рис. 5. Результаты тестирования контрольной группы по 3 блоку методики на первом этапе исследования

На рисунке 6 показаны данные об общей мотивации учения. Для 91,67% опрошенных характерна смешанная мотивация, у 8,33% выражена внутренняя мотивация.

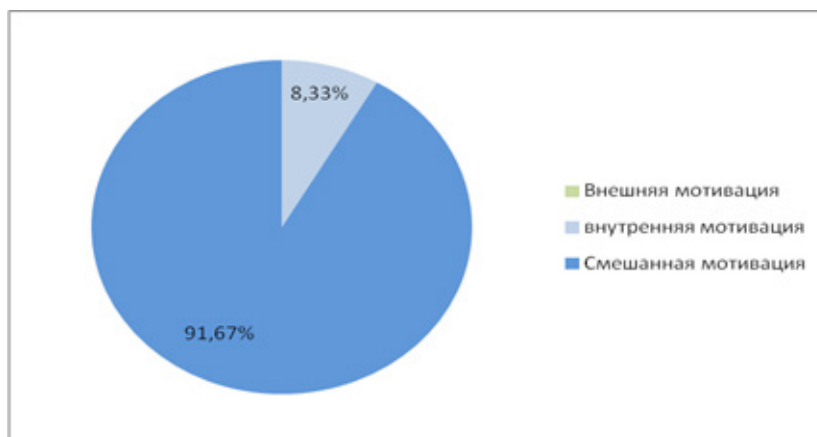


Рис. 6. Результаты тестирования контрольной группы по 4,5,6 блоку на первом этапе исследования

Для исследования ведущих мотивов учебной деятельности школьников была использована методика, разработанная Н. Ц. Бадмаевой (рисунок 7). 100% опрошенных школьников выбрали мотив достижения успеха. Также 91,67% участников экспериментальной группы считают одним из основных мотивов мотив самоопределения и само-

совершенствования. Учебно-познавательный мотив, мотив долга и ответственности и мотив творческой самореализации одинаково выражены у данной группы опрошенных школьников. Каждый из этих мотивов отметили 16,67% обучаемых. Мотив аффилиации и благополучия отмечают 8,33% опрошенных.

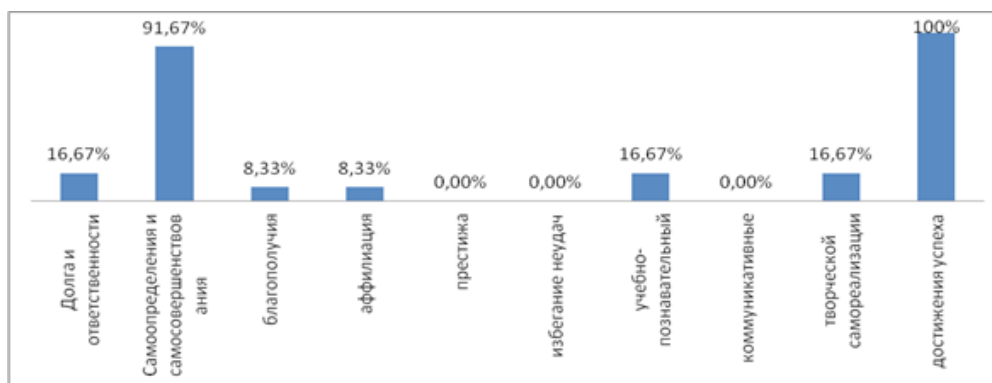


Рис. 7. Результаты исследования учебной мотивации экспериментальной группы на первом этапе исследования

Результаты исследования указывают на то, что ученики стремятся к улучшению своих результатов, саморазвитию, реализации новых подходов и способов изучения материала, предоставляемого педагогами. Они ориентированы на установление благоприятных взаимоотношений в классе, получение положительной оценки своей деятельности от значимых взрослых и от сверстников.

В ходе исследования ведущих мотивов участников контрольной группы (рисунок 8) выяснено, что мотив самоопределения и самосовершенствования выбирают 100% опрошенных. У 91,67% участников контрольной группы один из основных мотивов — мотив достижения успеха. Учебно-познавательный мотив и мотив творческой самореализации одинаково выражены у данной группы опрошенных. Каждый из этих мотивов отметили 16,67% обучаемых. Мотив благополучия отмечают 8,33% опрошенных.

Результаты исследования свидетельствуют о наличии разных мотивов учебной деятельности школьников. Ученики стремятся к улучшению своих результатов, саморазвитию, поиску и использованию новых подходов и способов учения материала. Они ориентированы на создание благоприятной эмоциональной и психологической обстановки в классе, получение положительной оценки своей деятельности сверстниками и значимых взрослых.

После проведения тестирования на экспериментальную группу было произведено воздействие с помощью коррекционной программы. В результате, у 58,33% исследуемых школьников отмечен высокий и у 33,33% — средний уровень мотивации учения. Сниженным этот показатель является только у 8,33% опрошенных (рисунок 9).



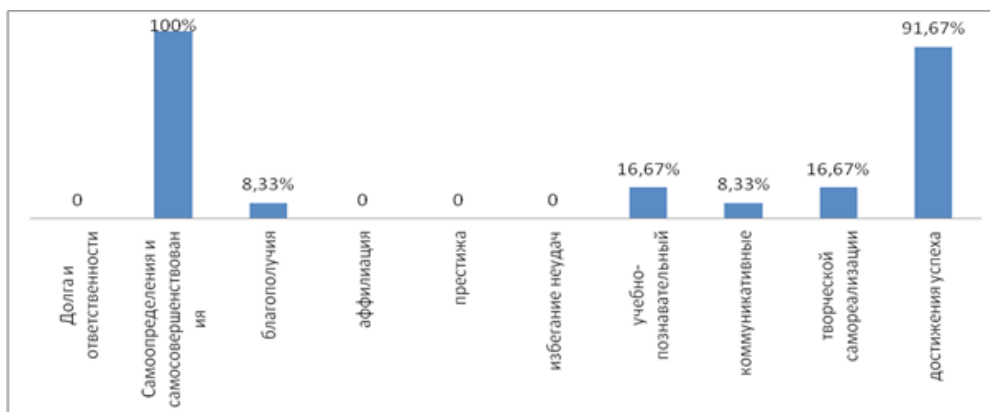


Рис. 8. Результаты тестирования учебной мотивации контрольной группы на первом этапе исследования

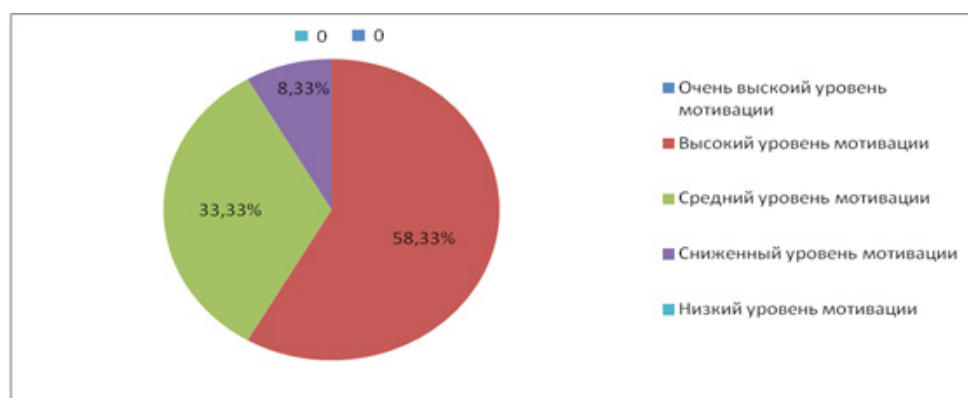


Рис. 9. Результаты тестирования экспериментальной группы по 1, 2, 3 блоку на втором этапе исследования

Отмечаются изменения процентного соотношения количества участников экспериментальной группы, обладающих различными уровнями мотивации на первом и втором этапах исследования. Увеличилось количество школьников, обладающих высоким уровнем мотивации на 42%, на 50% уменьшилось количество опрошенных со средним уровнем мотивации, так же у 8,33% уровень мотивации стал сниженным.

У данной группы преобладает позиционный мотив учения, его выбрали 100% опрошенных. На втором месте по предпочтительности (91,67%) находится учебный мотив. 25% ответов относится к игровому мотиву. Для 75% опрошенных характерна внутренняя мотивация, для 25% — смешанная (рисунок 10).

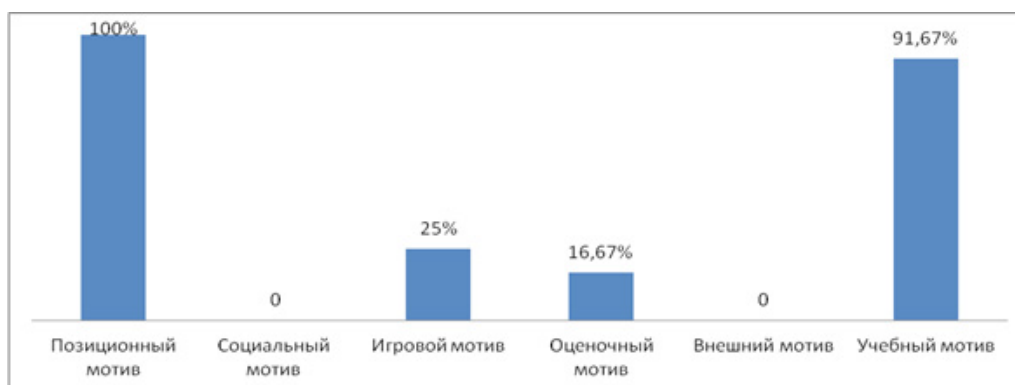


Рис. 10. Результаты тестирования экспериментальной группы по 3 блоку на втором этапе исследования

На рисунке 11 представлены данные об общей мотивации учения. Для 75% опрошенных характерна внутренняя мотивация, для 25% — смешанная. Снизилось коли-

чество учеников со смешанным типом мотивации, а число школьников с внутренней мотивацией учения возросло. Произошел сдвиг в сторону повышения внутреннего типа

мотивации. Это может быть следствием реализованной коррекционной программы, направленной на развитие внутренней мотивации.

Согласно результатам повторного тестирования контрольной группы, у 83,33% исследуемых школьников средний и у 16,67% высокий уровень мотивации учения.

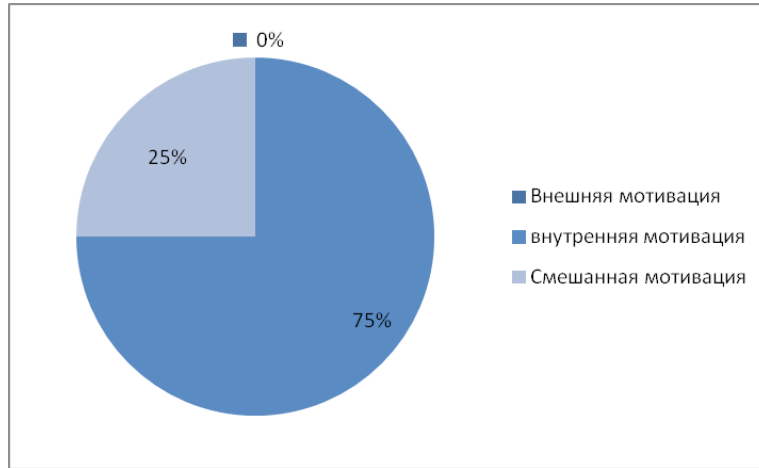


Рис. 11. Результаты повторного исследования экспериментальной группы по 4, 5, 6 блокам методики

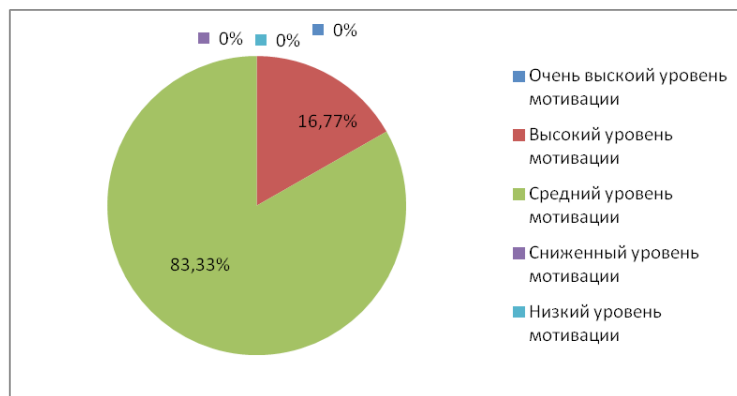


Рис. 12. Результаты повторного тестирования контрольной группы по 1 пункту теста (1, 2 и 3 блоки)

Процентное соотношение уровней мотивации контрольной группы на 1 и 2 этапах исследования не изменилось. 100% опрошенных выбрали позиционный мотив. Так же 100% учеников отмечают учебный мо-

тив. У 33,33% опрошенных отмечается игровой мотив и у 41,67% — оценочный мотив. Но два последних мотива не являются ведущими ни у одного исследуемого ученика (рисунок 13).

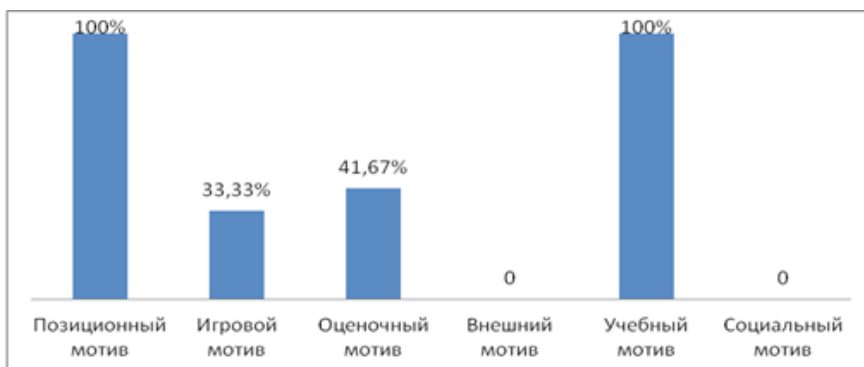


Рис. 13. Результаты повторного тестирования контрольной группы по 3 блоку

У 83,33 % исследуемых школьников присутствует смешанная мотивация, у 16,77 % — внутренняя (рисунок 14).

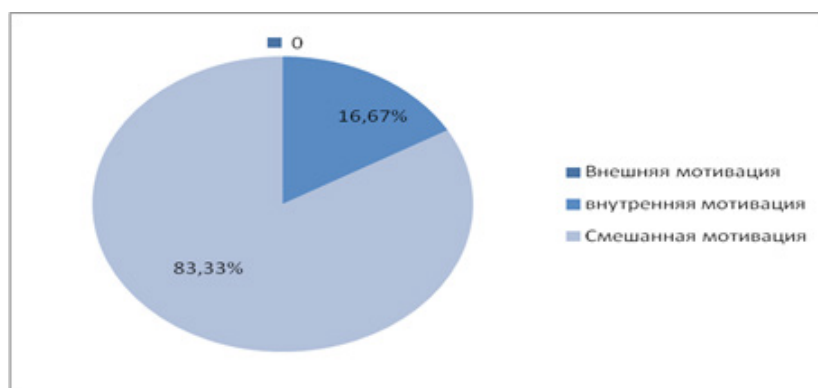


Рис. 14. Результаты повторного исследования контрольной группы по 4, 5, 6 блокам методики

В таблице 1 представлены показатели экспериментальной группы для оценки произошедших изменений. Произошел положительный сдвиг в результате увеличения числа участников экспериментальной группы, у которых повысились показатели по шкалам «личностный смысл обуче-

ния», «преобладание внешней или внутренней мотивации», «реализация мотивов».

Между показателями контрольной группы на первом и втором этапах исследования не произошло изменений, которые можно было бы выявить (таблица 2).

Таблица 1. Значимость различий между показателями «Методики диагностики учебной мотивации старшеклассников» Н. В. Калининой и М. И. Лукьяновой экспериментальной группы

Шкала	Т кр	Т эмп	Статистическая значимость различий
личностный смысл учения	17	8	значима
способность к целеполаганию	17	34	незначима
игровой мотив	0	7	незначима
позиционный мотив	9	9,5	незначима
учебный мотив	2	7,5	незначима
оценочный мотив	17	33	незначима
Итоговый уровень мотивации	17	23,5	незначима
Преобладание внешней или внутренней мотивации	9	1	значима
Стремление к достижению успеха или избеганию неудач	17	26	незначима
реализация мотивов	17	8,5	значима

Таблица 2. Значимость различий между показателями «Методики диагностики учебной мотивации старшеклассников» Н. В. Калининой и М. И. Лукьяновой контрольной группы

Шкала	Т кр	Т эмп	статистическая значимость различий
Личностный смысл учения	17	38	не значима
Способность к целеполаганию	8	8,5	не значима
Игровой мотив	3	10	не значима
Позиционный мотив	0	2	не значима
Учебный мотив	2	6	не значима
Оценочный мотив	2	13,5	не значима
Итоговый уровень мотивации	10	22,5	не значима
Преобладание внешней или внутренней мотивации	0	5	не значима
Стремление к достижению успеха или избеганию неудач	5	16,5	не значима
Реализация мотивов	3	12	не значима

В результате второго этапа исследования между контрольной и экспериментальной группами были обнаружены

статистически значимые различия показателей шкалы «преобладание внешней или внутренней мотивации». Это

означает, что произошедшие в ходе тренинга изменения можно считать существенными.

Одним из важных мотивов обучения для опрошенных контрольной группы является мотив самоопределения и самосовершенствования. Его выбирают 91,67% опрошенных школьников. Так же 91,67% участников экспе-

риментальной группы считают одним из основных мотив достижения успеха. Учебно-познавательный мотив отметили 58,33% обучаемых. 16,67% выделяют в своих ответах мотив творческой самореализации. Мотивы избегания неудачи и аффилиации выделяют 8,33% опрошенных (рисунок 15).

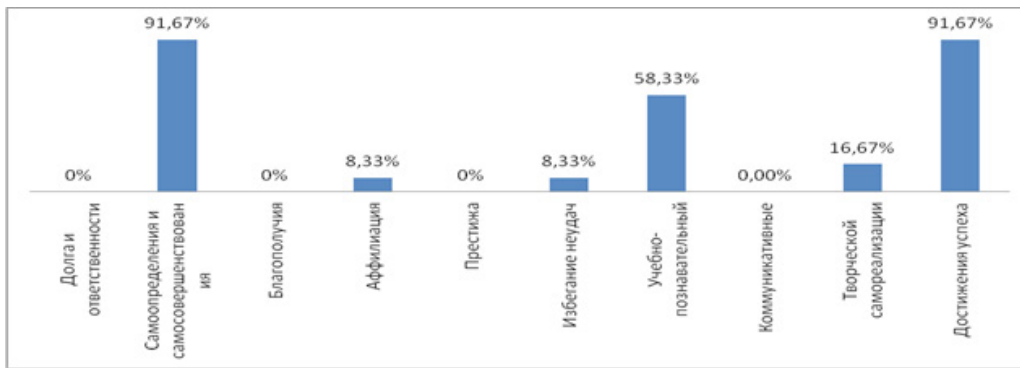


Рис. 15. Результаты изучения ведущих мотивов деятельности контрольной группы на втором этапе исследования

Рисунок 16 отражает ведущие мотивы учебной деятельности школьников, составляющих экспериментальную группу. Мотив достижения выбирают 91,67% школьников, мотив самоопределения и самосовершенствования — 75%, мотив благополучия — 25%. Мо-

тив аффилиации, престижа и учебно-познавательный мотив обладают одинаковой выраженностью (16,67%). Меньше всего (8,33%) выражены мотивы избегания неудач, творческой самореализации и коммуникативные мотивы.

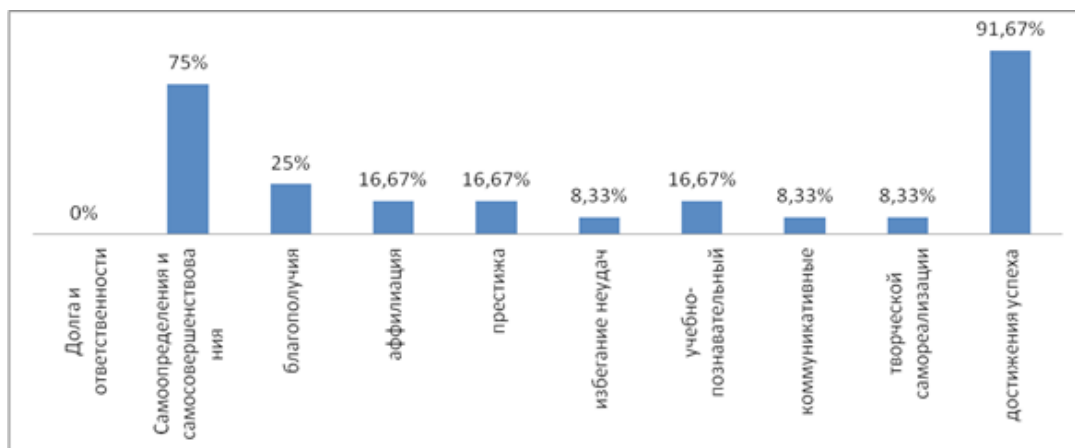


Рис. 16. Результаты диагностики мотивов учебной деятельности экспериментальной группы на втором этапе исследования

Таким образом, на первом этапе исследования было обнаружено преобладание среднего уровня мотивации учения, были отмечены позиционный, игровой, учебный и оценочный мотивы. Преобладал смешанный тип мотивации учения. Наиболее выраженными были мотивы самоопределения и самосовершенствования. После проведения коррекционной программы появились положительные различия между показателями экспериментальной группы по шкалам «личностный смысл

обучения», «преобладание внешней или внутренней мотивации», «реализация мотивов». Также было выявлено повышение уровня учебно-познавательного мотива у подростков. Школьники стали отмечать мотивы аффилиации, избегания неудач, коммуникативные мотивы. Гипотеза, поставленная перед началом исследования подтвердилась: с помощью психологического тренинга можно развить внутреннюю мотивацию учебной деятельности.

Литература:

1. Леонтьев В. Г. Мотивация и психологические механизмы ее формирования — Новосибирск: ГП «Новосибирский полиграфкомбинат», 2002. — 264 с.
2. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: проблемы становления личности / Х. Ремшмидт. — М.: Мир, 2014. — 320 с.
3. Хайдаров Ф. И. Проблемы развития учебной мотивации школьников // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития — 2016. — № 7. — С. 12.

## Психологическое консультирование педагогов по выявлению конфликтности и агрессивности и снижению их проявлений у подростков

Петрунькина Лариса Сергеевна, студент магистратуры  
Московский педагогический государственный университет

*В статье рассматриваются причины возникновения конфликта, проявлений агрессии, типология поведения подростков в конфликте.*

**Ключевые слова:** *подросток, причины конфликта, конфликт, конфликтность, типология поведения в конфликте, агрессивность, агрессия.*

История человечества с древних времен до настоящего времени показала, что конфликты существовали всегда, и будут существовать столько, сколько существует взаимодействие людей.

Каждый человек должен обладать умением определять момент зарождения конфликта, эффективно улаживать споры и разногласия. Задача педагога-психолога и учителя научить детей, подростков и взрослых распознавать конфликт, анализировать причины его возникновения и находить пути выхода из конфликта.

Конфликт — особая форма взаимодействия людей между собой. Существует большое количество определений данного явления. Например, Л. Г. Здравомыслов трактует понятие следующим образом: конфликт — это важнейшая сторона взаимодействия людей в обществе, своего рода клеточка социального бытия. Это форма отношений между потенциальными или актуальными субъектами социального действия, мотивация которых обусловлена противостоящими ценностями и нормами, интересами и потребностями.

Наиболее часто конфликты проявляются в подростковом возрасте.

Подросток — это повзрослевший ребенок, который борется за свою свободу и независимость, что, в крайних случаях может проявляться даже в серьезных ссорах, употреблении алкоголя, уходе из дома. Вследствие дисгармоничности развития он сталкивается с различными конфликтами.

Период становления личности — это переход от детства к взрослой жизни. Именно в это время формируются важные навыки, необходимые для гармоничного социального взаимодействия, в том числе относящиеся и к сфере регулирования конфликтов.

Для выявления уровня конфликтности среди подростков использовался тест В. И. Андреева. В исследовании приняли участие 18 подростков: 12 юношей и 6 девушек.

После обработки полученных данных были выявлены следующие уровни проявления конфликтности у подростков:

- у одного человека уровень конфликтности низкий;
- у трёх человек уровень конфликтности ниже среднего;
- два человека, имеют уровень конфликтности чуть ниже среднего;
- четыре человека, имеют средний уровень конфликтности;
- у трёх человек уровень конфликтности чуть выше среднего;
- пять человека, имеют уровень конфликтности ниже среднего.

Данные говорят о том, что в целом у подростков, принявших участие в исследовании, преобладает уровень конфликтности чуть ниже среднего, а связано это, прежде всего, с их индивидуально-психологическими особенностями.

Для выявления причин возникновения конфликтов было проведено исследование по методике Басса-Дарки.

Одной из причин возникновения конфликтов среди подростков является высокий уровень вербальной агрессии. Вербальная агрессия — выражение негативных чувств, как через форму, так и через содержание словесных ответов. Дети, вступая в конфликт, ругаются, скандалят, обзываются, т. е. выражают свою агрессию через слова. Скорее всего это происходит из — за того, что подростки в силу своего возраста часто бывают слишком возбуждены и вследствие этого раздражительны.

Однако следует отметить, что подростковый возраст также сензитивен для развития эмпатии — способности сопереживать, сочувствовать, и рефлексии — способности понимать и осознавать собственное состояние, чувства, эмоции. Поэтому проявляемая агрессия не может не вызывать чувство вины, которое является одной из выраженных особенностей подростков.

Неуверенность в себе и окружающих, неустойчивость характера приводят к развитию подозрительности — недоверия и осторожности по отношению к людям, основанные на убеждении, что окружающие намерены причинить им вред.

В результате у подростков повышается физическая и косвенная агрессия, то есть они часто направляют агрессию на других людей окольными путями в виде сплетен, злобных шуток. Также в их поведении присутствуют не направленные порывы ярости — взрывы ярости, проявляющиеся в крике, топании ногами, битье кулаками по столу и т.д. Эти взрывы характеризуются не направленностью и неупорядоченностью, однако, в некоторых случаях они могут переходить и в физическую агрессию — использовании физической силы против другого лица.

Наименее представлен у подростков негативизм и обида, значит можно сделать вывод, что ребята позитивно относятся к окружающим.

Методика позволяет определить общий уровень агрессивности и враждебности, путём подсчета соответствующих индексов.

Индекс враждебности, в данном случае, составил 9,9%. Индекс агрессивности — 17,8%. По данным проведенного исследования видно, что у подростков наиболее выражена агрессивность, т.е. ребята не владеют адекватными способами поведения, это внутреннее состояние неумения контролировать свои эмоции.

По результатам исследования по методике Басса-Дарки выявлено, что у подростков наблюдается достаточно высокий уровень агрессивности, который и служит причиной возникновения конфликтов. Наиболее часто конфликты возникают вследствие того, что ребята подросткового возраста раздражительны и часто проявляют вербальную агрессию, что приводит к неконтролируемым вспышкам гнева и может доходить до физической агрессии.

Для сокращения количества проявлений конфликтности и агрессии в школах у подростков педагогам-психоло-

гам важно своевременно проводить целенаправленную работу, индивидуальные и групповые занятия и консультации подростков, а также педагогов и родителей. В основу такой работы могут быть положены следующие рекомендации специалистов:

1. Попросите подростков написать в столбик несколько слов, которыми, по их мнению, можно охарактеризовать жизнь школы. Если большинство учащихся напишут такие слова, как «доброта», «понимание», «уважение», «сотрудничество» «забота», значит, создана комфортная атмосфера. Но может случиться и по-другому: подростки подберут другие слова, обозначающие страх, чувство вины, тревогу. И это уже серьезный повод для школьной администрации задуматься о существующем стиле жизни подростков, особенностях сложившихся взаимоотношений с одноклассниками и педагогами, а для школьных педагогов-психологов — активизировать работу по оказанию психологической помощи подросткам и психологическому консультированию педагогов, родителей и администрации школы.

2. Создание ученического комитета, в обязанности которого, помимо текущих дел, должно входить обсуждение проблем, возникающих между учениками.

3. Очень полезным может стать формулирование в письменном виде тех сторон школьной жизни, вокруг которых наиболее часто возникают конфликты. Например, правила поведения учащихся, требования к ученикам и родителям. Родители должны четко знать требования школы, а учащиеся — правила своего поведения, и правила поведения учителей.

4. Проведение специальных тренингов.

5. Организация культурного диалога в системе взаимодействия «педагог — подросток».

Таким образом, можно отметить, что в конфликты в подростковой среде — явление неизбежное. Задача педагога не бояться подобных ситуаций, а научиться пользоваться определенными механизмами воздействия в ситуациях конфликтного взаимодействия подростков для успешного урегулирования столкновения. Очень важно вовремя направить конфликтное поведение подростков, в сторону конструктивных аспектов протекания конфликтов, к поиску взаимоприемлемых решений в конфликте, и к успешному социальному становлению в обществе.

#### Литература:

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология: Учебное пособие для студентов ВУЗов. — Екатеринбург: Деловая книга, 2002 г., — 704 с.
2. Агапов В. С. Концепция Я и самореализация субъекта: проблемное поле научных исследований // Акмеология. № 3 (43). 2012. С 26—31
3. Анцупов А. Я. Профилактика конфликтов в школьном коллективе. — М.: Гуманит. изд; центр ВЛАДОС, 2003. — 208 с. — (Б-ка школьного психолога).
4. Гребенюк О. С. Общая педагогика: Курс лекций / Калинингр. ун-т. Калининград, 1996. — 107 с.
5. Драгунова Т. В. Проблема конфликта в подростковом возрасте // Психология подростка: Хрестоматия / сост. Ю. И. Фролов. — М., 1997.

6. Здравомыслов А. Г. Социология конфликта. Исследование конфликта на макроуровне. Теоретические предпосылки. Н. Новгород: Волго-Вятский кадровый центр, 1994.

## Влияние раннего опыта отношений привязанности с матерью на формирование личности и особенности построения социальных взаимоотношений взрослого человека

Скорик Елена Дмитриевна, практикующий детский психолог  
(г. Киев, Украина)

*В данной статье раскрывается вопрос влияния раннего опыта отношений привязанности в диаде мать-ребенок на формирование личности и особенности построения социальных взаимоотношений взрослого человека.*

*Рассматривается зависимость развития коммуникативной, когнитивной, эмоциональной и личностной сферы ребенка от характера взаимоотношений с матерью, и формирующейся в результате модели привязанности. Так же показывается влияние сформировавшейся в детстве системы ожиданий от социальных интеракций на характер взаимодействия и особенности построения романтических отношений в паре во взрослом возрасте.*

*Выводы основываются на практических и теоретических достижениях теории привязанности, как раздела психологии развития.*

**Ключевые слова:** *ребенок, мать, отношения, теория привязанности, тип привязанности, материнская фигура, развитие, взрослый.*

Главным условием полноценного и гармоничного развития ребенка является обеспечение удовлетворения его базовых эмоциональных и физиологических потребностей близкими взрослыми. Особенности взаимодействия ребенка с родителями, степень их отзывчивости, наличие эмоциональных связей и отношений привязанности оказывают свое влияние, как на протяжении всего периода детства, так и в дальнейшей жизни [1, с. 84].

Именно качество заботы о ребенке, обеспечиваемое значимым взрослым в первые годы жизни человека, влияет на формирование множества значимых факторов. Таких как: ощущение базового доверия к людям и миру (по Э. Эриксону), самооценка и представление о себе, способность к успешному социальному взаимодействию, развитие эмоционального интеллекта и др.

Одним из наиболее актуальных направлений в психологии развития является изучение формирования и развития привязанностей в онтогенезе, где привязанность понимается как «подвид эмоциональной связи, в которой чувство безопасности человека связано с отношениями» [2, с. 482]. Первичный опыт взаимоотношений и безопасности младенец получает через мать. Согласно своим исследованиям поведения пары мать-ребенок, Дж. Боулби (1907–1990), английский психолог-психоаналитик и психиатр, утверждал, что тесная эмоциональная связь между матерью и ребенком не сводима ни к сексуальности (объяснение классического психоанализа), ни к инстинктивному поведению. Резкий разрыв этой связи приводит к серьезным нарушениям в структуре личности ребенка и его психическом развитии. Часто эти нарушения появ-

ляются далеко не сразу, а значительно позднее — лишь в подростковом возрасте.

Дж. Боулби доказывал, что мать для маленького ребенка выступает своеобразной базой, надежной защитой, которую он периодически покидает, в порыве исследовать окружающий мир. Однако эта исследовательская активность стабильна и адекватна в тех случаях, когда ребенок уверен, что он может в любой момент вернуться под защиту матери.

Таким образом, главной целью формирования эмоциональной связи между ребенком и матерью является передача ребенку ощущения защищенности и безопасности. Именно тепло и ласка, исходящие от матери в первые годы жизни важны для ребенка, а не правильный уход и обучение, осуществляемое ею [3, с. 272].

Дети, имеющие тесный эмоциональный контакт с матерью, согласно исследованиям Дж. Боулби, отличаются более высоким уровнем познавательной активности, чем дети, которые выросли в более отстраненных эмоциональных отношениях с матерью, а также дети, потерявшие мать в дошкольном возрасте. Он также доказывал, что у подростков, которые не имели устойчивой эмоциональной связи с матерью, чаще наблюдаются депрессии, а также формируются изменения в структуре личности [4, с. 173].

Младенец привязывается к значимому взрослому и ожидает от него защиты и поддержки, когда испытывает тревогу. Однако, привязанность между младенцем и заботящимся о нем взрослым формируется, даже если взрослый не чувствителен и не реагирует должным образом на сигналы ребенка. Ребенок не имеет возможности вы-

бирать отношения — он вынужден подстраиваться под те условия, в которых он уже оказался. Поэтому отношения привязанности, по крайней мере с одним опекающим взрослым, будучи необходимым критерием для успешного социального и эмоционального развития ребенка, могут отличаться по содержательным характеристикам (качествам).

Следует заметить, что возникающие в этих отношениях эмоциональные и поведенческие паттерны не ограничиваются ранними этапами детства, а распространяются даже на взрослые возрасты жизни [5, с. 139].

Наиболее известной методикой оценки качества привязанности детей 1–2 лет является тест «Незнакомая ситуация», предложенный американским психологом, коллегой Дж. Боулби — М. Эйнсворт (1913–1999). Этот тест позволяет изучить поведение ребенка в присутствии и отсутствии матери, а также в ситуации, когда он находится наедине с незнакомцем. Тест состоит из нескольких эпизодов. Продолжительность каждого эпизода — 3 минуты.

Этот тест позволяет судить о характере привязанности на основании реакции ребенка после ухода матери и ее последующем возвращении. Так же, в ходе эксперимента можно установить, использует ли ребенок мать как «безопасную базу» для исследования новой обстановки, игрушек. Результаты исследования выявили 4 вида привязанности ребенка к близкому взрослому [6, с. 84].

Надежная или безопасная привязанность.

В ходе эксперимента, ребенок рядом с мамой проявляет расположенность к совместной активности, отзывчивость на материнские просьбы, исследовательский интерес к окружающей незнакомой обстановке. Он склонен использовать мать, как «базу» безопасности, к которой можно вернуться в любой момент. Когда мать уходит, эти дети проявляют беспокойство, часто ищут утешения у другого взрослого. По возвращении матери — они кидаются на руки, плачут, но быстро успокаиваются и возвращаются к исследованию пространства.

Примерно две трети детей, участвовавших в эксперименте М. Эйнсворт, попали в группу, демонстрирующую признаки надежной привязанности.

Базовое чувство безопасности, явно присутствующее у детей из этой группы, по мнению М. Эйнсворт, обусловлено тонкой чувствительностью и отзывчивостью матерей.

В последствии, при наблюдении за развитием этих детей, у последних был обнаружен ряд схожих личностных характеристик. Они проявляли большую потребность в маме, но, вместе с тем, были более предрасположены к новым знакомствам и успешно социализировались. Дети с безопасной моделью привязанности к матери, отличались лучшим интеллектуальным развитием, уверенностью в себе, самостоятельностью, способностью к самоконтролю и активностью. Они уверены в материнской фигуре — поэтому более расслаблены и направляют большую часть своего внимания на исследование окружающего мира. [7, с. 67–104]

Тревожно-амбивалентная привязанность.

В ходе эксперимента, даже рядом с матерью, ребенок проявляет признаки тревоги, беспокойства и неуверенности. Он не готов действовать самостоятельно, на контакт с незнакомым взрослым не идет. Когда мать уходит — проявляет еще большее беспокойство, нередко плачет. По возвращении матери — бежит к ней, чтобы выразить свою обиду, может ударить или, наоборот, отстраниться. Складывается впечатление, что ребенок питает противоречивые — амбивалентные чувства к матери: он то стремится к ней, то избегает и отталкивает.

Такой паттерн поведения ребенка, скорее всего, обусловлен непоследовательными и непредсказуемыми откликами матери на его потребности. Она часто эмоционально не стабильна, демонстрирует противоречивые реакции на обращения ребенка: то добра, ласкова и заботлива, то несдержанна и отстранена. При таком взаимодействии материнская фигура выступает эмоционально недоступной, использовать ее как надежную «базу» безопасности ребенок не может. Следовательно, исследовательская активность таких детей значительно снижена, по сравнению с детьми из предыдущей группы. За счет чего так же страдает развитие когнитивной сферы.

Дети с тревожно-амбивалентным типом привязанности часто тревожны, зависимы, с заниженной самооценкой и подвержены чувству одиночества. Они нередко «провоцируют» родителя на наказания, таким образом добиваясь внимания.

Тревожно-избегающая привязанность.

Оказавшись в незнакомой ситуации, эти дети выглядели уверенными и самостоятельными, их контакты с мамой были крайне редки. На уход матери дети не выявляли никакой реакции, а по возвращении даже отстранялись от нее. Такая видимая самостоятельность ребенка и отсутствие потребности в матери, как оказалось, является следствием выработанного защитно-адаптивного поведения на отношение матери к ребенку.

Матери детей из данной группы были скупы на проявления заботы и ласки, сами избегали контактов с детьми, редко брали их на руки и утешали, чаще проявляли нечувствительность и отстраненность. Так же они отличались эмоциональной скупостью и авторитарным вмешательством в игры и активность ребенка.

В результате, дети с тревожно-избегающим типом привязанности отличаются неспособностью устанавливать стабильные, доверительные отношения с другими значимыми фигурами, испытывают проблемы с социализацией и построением взаимоотношений в коллективе. Они часто демонстрируют внешнюю независимость и самостоятельность при значительной степени внутренней неуверенности в себе. Такие дети редко проявляют эмпатию, чаще предпочитают отстраняться и избегать любые социальные взаимодействия. По данным исследований, дети из данной группы чаще сталкиваются с проблемами в школе и хуже ладят с друзьями [8, с. 234–235].



Дезорганизованная привязанность.

Четвертый тип привязанности не был описан в работах М. Эйнсворт, возможно по причине отсутствия пар мать-ребенок с данным типом привязанности при проведении эксперимента.

Дети с дезорганизованной привязанностью — это дети с глубокой эмоциональной травмой. Они непредсказуемы, агрессивны и хаотичны. У них часто встречается фрагментация осознанного восприятия действительности, которая называется «диссоциацией».

Дезорганизованная модель привязанности и сопровождающая ее диссоциация, встречающаяся у 5–15 % людей, не подвергавшихся насилию в детстве, и примерно у 80 % детей из трудных семей с повышенным риском психических травм. При диссоциации человек утрачивает связь с разными аспектами восприятия и с трудом отделяет чувства от воспоминаний и мысли от действий. Личность фрагментируется — ребенок чувствует себя оторванным от мира и распавшимся на части. [9, с. 114–116].

В зависимости от типа привязанности, у ребенка устанавливается определенная система ожиданий по отношению к участникам всех других социальных взаимодействий. Эта система ожиданий фактически определяет характер взаимодействия ребенка с окружающим миром. И, благодаря этому, оказывает существенное влияние на другие стороны жизни и развития индивидуума, к примеру, на формирование его образа-Я. Глубокое влияние привязанности на эмоционально-личностное, коммуникативное и даже познавательное развитие ребенка позволяет полагать, что тип привязанности во многом определяет своеобразие всей «траектории» развития. Привязанность остается активно действующим психологическим механизмом в плане построения межличностных отношений, включая отношения дружбы, любви и внутрисемейные отношения [10, с. 6].

В конце 1980-х С. Хазан и Ф. Шейвер применили концепты теории привязанности к взрослым, состоящим в романтических отношениях. Они выявили, что взаимодействие между партнёрами в романтических отношениях в какой-то мере сходно с отношениями между детьми и значимым взрослым [11, с. 511].

Также целый ряд исследований подтвердил, что ранние типы привязанности влияют на формирование отношений со сверстниками [12, с. 180–181].

Взрослые с опытом надежной привязанности в детстве имеют ряд схожих черт: они социально активны и адаптированы, обладают развитым эмоциональным интеллектом и позитивной самооценкой. Эти люди склонны к большому самораскрытию и свободному проявлению чувств, при этом они отличаются высоким уровнем самоконтроля в конфликтных ситуациях. Они быстрее восстанавливаются после стресса и адаптируются к сложным жизненным ситуациям. Так же взрослым из данной группы свойственна когнитивная гибкость и открытость, отсутствие излишней боязни критики, готовность признать свои ошибки. В романтических отношениях они способны высоко ценить

как себя, так и другого человека, формируют прочные связи и доверительные отношения, но остаются самодостаточными и не впадают в зависимость от партнера.

Совершенно другая динамика наблюдается у взрослых, выросших в условиях амбивалентно-тревожной привязанности. Это люди с низким уровнем самооценки, высоким уровнем тревожности и неуверенности, как в себе, так и в других. Они склонны недооценивать себя и переоценивать партнера, постоянно ищут подтверждения собственной значимости. Им сложно доверять, они постоянно сомневаются в партнере, очень требовательны в отношениях, склонны к созависимости, ревности. В социальных взаимодействиях они проявляют низкий уровень гибкости, в конфликтах чаще избирают пассивно-протестную модель поведения. Достаточно экспрессивны, демонстрируют низкий уровень самоконтроля.

Взрослые с избегающим типом привязанности, напротив, очень самодостаточны. В отношениях и социальных взаимодействиях предпочитают держаться на дистанции, не принимают и не оказывают эмоциональной поддержки. Демонстрируют высокую предрасположенность к конфликтам, низкую адаптивность и гибкость в стрессовых ситуациях. Они не способны открыто выражать свои эмоции, неосознанно боятся уязвимости и отвержения — поэтому предпочитают отстраняться и не доверять другим людям. Эта группа характеризуется наличием коммуникативных и личностных проблем во взрослом возрасте. Они часто обесценивают значение близких отношений, могут дистанцироваться и избегать интимных отношений, по причине восприятия близости, как угрозы их уязвимости. С другой стороны, они могут проявлять склонность менять партнеров и вступать в них к чему не обязывающие сексуальные связи. При этом, они сверхчувствительны к отвержению и реакциям гнева [10, с. 20–21].

Взрослые с тревожно-избегающим типом привязанности проявляют сильное стремление к контакту и близости, но вместе с тем перспектива эмоционально близких отношений их пугает возможностью быть отвергнутым. Этот тип привязанности часто свойственен людям, пострадавшим от сексуального насилия на более ранних этапах жизни [13].

Такие люди никому не доверяют, не считают себя достойными любви партнера, часто манипулируют, являются инициаторами конфликтов, отличаются эмоциональной несдержанностью и непредсказуемостью.

Рабочие модели привязанности, как показали исследования, стабильны и сохраняются на протяжении всей жизни у 70–80 % населения [14]. Однако, остальные респонденты отмечают изменения в рабочих моделях привязанности. И это говорит о том, что они не являются устойчивыми чертами личности. Некоторые виды психотерапии (эмоционально-фокусированная психотерапия и психотерапия, основанная на привязанности) преуспели в оказании психологической помощи взрослым по изменению модели привязанности.

Таким образом, на основании множества исследований и их теоретических интерпретаций теорией привязанности, мы приходим к выводу, что ранний детский опыт надежных, безопасных взаимоотношений с заботливым взрослым закладывает наиболее здоровый фундамент для формирования адекватной самооценки, способности к построению конструктивных взаимоотношений в социуме и в паре, когнитивного и эмоционального развития человека. Обретение этого опыта во многом зависит от материнской фигуры, ее отзывчивости, последовательности и чувствительности.

Дети, оказавшиеся в ненадежных и небезопасных отношениях вынуждены адаптироваться к ним за счет выстраивания психологических защитных реакций и поведения, которое влияет на развитие когнитивной, интеллектуальной, социальной и эмоциональной сфер негативным образом. В результате взрослые с ненадежными типами привязанности (амбивалентной, избегающей и тревожно-избегающей) демонстрируют низкий уровень социальной адаптации, стрессоустойчивости, гибкости и способности к построению надежных, доверительных семейных отношений в паре.

#### Литература:

1. Заостровцева, М. Н. Психология одиночества у законопослушных и криминальных подростков / М. Н. Заостровцева, Н. В. Перешеина // под науч. ред. проф. В. В. Новикова: монография. — Ярославль: МАПН, 2007. — 362 с.
  2. Боулби Дж. Психология одиночества у законопослушных и криминальных подростков / пер. с англ. Н. Г. Григорьева, Г. В. Бурменская; под ред. Г. В. Бурменской. — М.: Гардарики, 2003. — 480 с.
  3. Марцинковская Т. Д. История детской психологии: Учебник для студ. пед. вузов. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. — 272 с.
  4. Боулби Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей / пер. с англ. В. В. Старовойтова — 2-е изд. — М.: Академический проект, 2004. — 232 с.
  5. Смирнова Е. О. Теория привязанности: концепция и эксперимент // Вопросы психологии. — 1995. — № 3. — С. 139–151.
  6. Авдеева Н. Н. Ребенок второго года жизни. Пособие для родителей и педагогов / Н. Н. Авдеева и др.; ред. С. Н. Теплюк. — М.: Мозаика-Синтез, 2008. — 176 с.
  7. The development of infant-mother interaction among the Ganda / M. D. Ainsworth / B. M. Foss (ed.) // Determinants of infant behavior. L.: Methuen; N. Y.: Wiley, 1963. — Vol. 1. — P. 67–104.
  8. Диксон У. Двадцать великих открытий в детской психологии. — СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. — 448 с.
  9. Сигел Д. Растущий мозг. Как нейронаука и навыки майндсайт помогают преодолеть проблемы подросткового возраста. — М.: Эксмо, 2016. — 272 с.
  10. Бурменская Г. В. Привязанность ребенка к матери как основание типологии развития // Вестник Московского университета. — 2009. — № 4. — С. 17–32.
  11. Romantic love conceptualized as an attachment process / Hazan C., Shaver P. // Journal of Personality and Social Psychology. 1963. — Vol. 52 (3). — P. 511–524.
- J Can Acad Child Adolesc Psychiatry. 2007. Vol. 16 (4). — P. 180–181. — PMID: PMC2247463
- Contextualizing the effects of childhood sexual abuse on adult self- and social functioning: an attachment theory perspective / J. H. Liema, A. C. Boudewyn // Child Abuse & Neglect — URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0145213499000812> (дата обращения: 20.11.2018).
- Reliability and stability of adult attachment patterns / E. Scharfe, K. Bartholomew // Personal Relationships — URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1475-6811.1994.tb00053.x> (дата обращения: 20.11.2018).

## Особенности развития интеллектуальных операций у первоклассников на первом этапе обучения

Хабибулова Джамиля Султановна, студент магистратуры;

Научный руководитель: Макарова Карина Вячеславовна, доктор психологических наук, профессор  
Московский педагогический государственный университет

*Интеллектуальные операции учеников — операционные механизмы познавательных способностей. В статье представлены результаты сформированности интеллектуальных операций: анализа, сравнения, обобщения на начальном этапе обучения первоклассников.*

**Ключевые слова:** интеллектуальные операции, операционные механизмы, анализ, сравнение, обобщение, начальный этап обучения.

## Features of the development of intellectual operations in first-graders in the first stage of training

*Pupil intellectual operations are operational mechanisms of cognitive abilities. The article presents the results of the formation of intellectual operations: analysis, comparison, synthesis at the initial stage of training first-graders.*

**Keywords:** *intellectual operations, operational mechanisms, analysis, comparison, generalization, initial training.*

Начало обучения первоклассников в школе — серьезное испытание для большинства детей. Ребенок, поступивший в школу, попадает в непривычные условия жизнедеятельности, которые отражаются на его эмоциональном состоянии, работоспособности, успешности в учебной деятельности, межличностных отношениях и так далее. Детям приходится адаптироваться к условиям школы, то есть усваивать нормы и способы поведения, одобряемые учителями и родителями, и учиться формировать учебные действия и учебную мотивацию. Это достаточно сложный промежуток времени, который требует определенного уровня готовности со стороны учеников. В нашей статье мы попытались раскрыть особенности сформированности интеллектуальных операций первоклассников на первом этапе обучения.

В.Д. Шадриков определил механизм развития способностей субъекта деятельности — интеллектуальные операции [1]. Он также разработал возрастную периодизацию интеллектуальных операций, классифицировал операции по различным типам мышления, экспериментально подтвердил свою теорию.

Одной из приоритетных задач современной начальной школы, по В.Д. Шадрикову, должна стать задача развития интеллектуальных операций посредством школьного обучения [2]. К сожалению, можно констатировать, что в настоящее время в начальной школе развитию интеллектуальных операций уделяется недостаточно времени, современная система образования более нацелена на получение конечного результата обучения, чем на процесс формирования этого самого результата. Как известно операции мышления развиваются в деятельности, а ведущей деятельностью ученика начальной школы является учебная деятельность.

В процессе учебной деятельности, меняется не только сам субъект учебной деятельности, но и сама деятельность, она трансформируется под конкретного ученика. В.Д. Шадриков писал, что «личность ученика находит свое выражение в учебной деятельности», но и деятельность также находит свое отражение в личности [3]. Каждая личность по своей биологической структуре индивидуальна и в процессе обучения происходит индивидуализация деятельности. Каждый первоклассник, входя в школу, обладает различным набором умений и знаний, в процессе деятельности он адаптируется под цели учебной деятельности, приобретая новые знания умения и развивая свои способности. Интеллектуальные операции рассматриваются В.Д. Шадриковым, как операционные механизмы развития способности субъекта деятельности [4].

Интеллектуальные операции для ученика начальной школы являются основным способом переработки информации в целях конкретной деятельности. Формировать операции мышления следует специально, уделяя отдельное время в учебном плане. Современные учебные программы, такие как «Школа России», направлены на систематическое развитие интеллектуальных операций, как одних из приемов обучения. Операции мышления обуславливают уровень успеваемости ученика в деятельности и достижения цели этой деятельности.

Целенаправленное обучение интеллектуальным операциям должно происходить на всех уроках изучаемых дисциплин. Но наиболее интенсивно их развитие происходит на уроках математики. Наибольший вклад в формирование познавательных действий как учебных по традиционной системе обучения вносят учебники математики. Именно уроки математики в начальной школе в большей степени способствуют развитию интеллектуальных операций.

Для выявления уровня сформированности интеллектуальных операций у первоклассников на первом этапе обучения нами проведено эмпирическое исследование. В диагностике принимали участие обучающиеся 1 «Д» класса ГБОУ Школы № 1514 г. Москвы в количестве 30 человек.

При анализе эмпирического исследования мы рассмотрели интеллектуальные операции в плане их проявления на начальном этапе. Для этого мы рассмотрели выраженность каждой исследуемой интеллектуальной операции (анализ, сравнение, обобщение) у каждого учащегося.

Нами были проведены две психодиагностические методики «Графический диктант» и «Образец и правило».

«Графический диктант» — методика, предложенная Д.Б. Элькониним, направлена на выявление умения внимательно слушать и точно выполнять указания взрослого, правильно воспроизводить на листе бумаги заданное направление линии, самостоятельно действовать по указанию взрослого. Методика состоит из 3 заданий [5].

«Первая буква» — методика направлена на выявление умения выделять согласный звук в начале слова (без учета его твердости/ мягкости). При этом ребенок должен удерживать поставленную задачу: ориентироваться на начальный звук слова, а не на значение слова [5].

В 1 психодиагностической методике были продиагностированы интеллектуальные операции: анализ, сравнение, тогда, как во 2 методике интеллектуальная операция: анализа и обобщение.

Таблица 1. Результаты исследования интеллектуальных операций по 1 методике «Графический диктант» испытуемых 1 «Д» класса

Уровень проявления	Интеллектуальные операции		Количество детей%	
	Анализ	Сравнение	Анализ	Сравнение
Высокий	8 б.	8 б.	63%	41%
Средний	5 б.	5 б.	21%	38%
Низкий	3 б.	3 б.	16%	21%

Из содержания данной таблицы следует

- уровень сформированности интеллектуальных операций анализа у учащихся 1 «Д» — 63% учащихся имеют высокий уровень, 21% учащихся — средний уровень, 16% — низкий;
- показатели развития интеллектуальной операции сравнение ниже у учащихся, но с небольшим значе-

нием. В 1 «Д» классе — 41% с высоким уровнем, 38% — средний уровень, 21% — низкий.

Высокий уровень сформированности интеллектуальной операции анализа связанно с тем, что учащиеся точно следовали инструкции учителя, а самостоятельно выполнить задания без помощи учителя им сложно и это показывает низкий уровень сформированности интеллектуальной операции сравнение.

Таблица 2. Результаты исследования интеллектуальных операций по 2 методике «Первая буква»

Уровни проявления	Интеллектуальные операции		Количество детей%	
	анализ	обобщение	анализ	обобщение
Высокий	11	11	47%	50%
Средний	7	7	30%	24%
низкий	4	4	23%	26%

Из содержания данной таблицы следует:

- уровень сформированности интеллектуальных операций анализа у учащихся 1 «Д» — 47% высокий уровень, 30% — средний уровень, 23% — низкий уровень.
- сформированность развития интеллектуальной операции обобщение выше, но не на много, это связано с тем, что дети не держали поставленную за-

дачу, а просто ориентировались на выделение звука. В 1 «Д» классе — 50% с высоким уровнем, 24% — средний уровень, 26% — низкий.

Проведенное исследование интеллектуальных операций позволило нам выявить уровень их проявления на начальном этапе. Исходя из полученных результатов мы можем подобрать упражнения для развития интеллектуальных операций на уроках математики.

Литература:

1. Шадриков В.Д. Введение в психологию: способности человека. М.: Логос 2002
2. Шадриков В.Д. Интеллектуальные операции. — М.: Логос, 2006
3. Шадриков В.Д. Ментальное развитие человека. — М.: Аспект пресс, 2007
4. Макарова Карина Вячеславовна. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора псих.наук. Развитие духовных способностей: на примере младших школьников. — М.: 2006
5. <https://mcko.ru/>

## Диагностика леворукости как условие развития познавательных способностей младших школьников в учебной деятельности

Чернова Елена Евгеньевна, студент магистратуры  
Московский педагогический государственный университет

*В статье дано краткое представление о леворукости, о диагностических комплексах по ее выявлению для учета организации учебной деятельности с целью развития познавательных способностей у леворуких младших школьников.*

**Ключевые слова:** леворукость, способности, учебная деятельность, диагностика.

Сегодня практически в каждом классе есть дети, работающие левой рукой — леворукие, то есть активно предпочитающие при письме, рисовании и выполнении других видов деятельности левую руку правой. Леворукие дети (как и праворукие) — разные по своим психологическим и физиологическим особенностям, по своим способностям, интересам и проблемам.

В наше время трудно даже поверить, что к леворуким когда-то относились как к калекам, грешникам или дегенератам, что их сжигали на инквизиторских кострах и помещали в лечебницы для душевнобольных.

До недавнего времени леворукость представляла серьезную педагогическую проблему. Считалось необходимым систематически переучивать леворуких детей, у которых не оставалось альтернативы при выборе руки для письма — все должны были писать правой.

Пока еще нет четкого и однозначного ответа на вопрос: что является причиной леворукости и чем леворукий человек отличается от праворукого? Но специалисты едины в том, что леворукость — это результат особой организации мозга, один из вариантов нормального развития ребенка. И уж конечно, нельзя считать леворукость болезнью, а тем более предпосылкой снижения умственных способностей.

В газете «Правда» 8 июля 1980 года была опубликована статья «Если вы левша?». Впервые во всеуслышание было объявлено, что насильственное переучивание леворуких детей наносит им непоправимую психологическую травму.

Проводились симпозиумы и конференции, читались лекции для учителей, на которых специалисты убедительно доказывали, что нельзя насильно переучивать леворуких в дошкольном возрасте и особенно в начальных классах школы. Это может стать причиной негативного отношения к учебе, неуспешности и даже вызвать психическое заболевание у ребенка. Категорически противопоказано «двойное» переучивание после первой или второй четверти первого класса.

С 1985 года в школах постепенно отказались от переучивания леворуких детей, в результате чего они стали появляться в массовом порядке. Сейчас леворуких переучивают лишь самые дремучие или недобросовестные педагоги.

Тем самым проблема леворукости для школы не снимается, поскольку остаются дети со «скрытой леворукостью».

Достаточно весомая методологическая база работ о проблемах леворукости принадлежит таким ученым

как А. П. Чуприков, А. Р. Лурия, В. А. Москвин, Т. А. Доброхотова, Н. Н. Брагина, М. М. Безруких.

В связи с вышесказанным, тема является актуальной на современном этапе развития коррекционной педагогики.

Если ведущая рука не была выявлена до школы, то сделать это необходимо в первый год обучения. Этот процесс осложняется тем, что в ранний период развития ребенка могло произойти переучивание, в результате чего позже он уже рисует и пишет правой рукой, но бытовые действия выполняет левой [1].

При овладении бытовыми навыками скрытая леворукость ребенка, как правило, не сказывается на успешности выполнения действий, однако, приступая к систематическому обучению в школе, особенно при овладении письмом и чтением, такие дети могут встретиться с неожиданными трудностями.

Поэтому важно определить направление «рукости» ребенка до начала обучения: в детском саду или при приеме в школу.

Разработанные методики зарубежных и отечественных ученых дают возможность диагностировать детей в выявлении ведущей руки, для того чтобы в дальнейшем не сталкиваться с проблемами, связанными с учебной деятельностью.

Для диагностики ведущей руки используются опросники, а также функциональные пробы, среди которых наиболее популярные: «Поза Наполеона», «Сцепление пальцев рук», «Аплодирование», «Плечевой тест», «Рисование геометрических фигур», «Рука, берущая предметы. Рука, лучше опознающая предмет», «Рука, выполняющая привычные действия» [2].

Имея разнообразие различных методик определения ведущей руки, был проведен сравнительный анализ двух диагностических комплексов по выявлению и изучению леворукости:

- комплекс тестов, разработанный на классических методиках таких ученых как А. Р. Лурия и А. П. Чуприков («Поза Наполеона», «Сцепление пальцев рук», «Аплодирование», «Плечевой тест», «Рисование геометрических фигур», «Рука, берущая предметы, «Рука, лучше опознающая предмет», «Рука, выполняющая привычные действия»).
- комплекс тестов, разработанный М. Г. Князевой и В. Л. Вильдавским («Рисование», «Открытие спичечного коробка», «Складывание колодца из палочек», «Игра в мяч», Вырезание ножницами

по контуру рисунка», «Нанизывание бисера», «Выполнение вращательных движений», «Развязывание узелков», «Построение из кубиков по образцу» [5].

В результате эмпирического исследования, проводившегося в МОУ СОШ № 4 г. Фрязино Московской области среди учащихся 1–4 классов в количестве 12 человек, после получения результатов была доказана гипотеза, проводимая двумя методами: Критерий Q Розенбаума; Критерий U Манна-Уитни, о наиболее информативной и надежной диагностической процедуре выявления и изучения леворукости у детей, 1 комплекс показал себя более информативным и надежным по сравнению со 2 комплексом.

Что необходимо учитывать при организации учебной деятельности леворуких:

— *Пространственная организация рабочего поля (часть доски)*: лучше воспринимаются объекты на правой части доски и на правой стороне тетради, листа;

— *Цветовая организация (цвет доски и мела)*: оптимальное восприятие записей, сделанных темным мелом на светлой доске;

— *Условия для успешной деятельности*: наличие обрванной наглядности, контекста, связи информации с реальностью, с практикой, предпочтение творческим заданиям, экспериментам, благотворно воздействует музыкальный фон и речевой ритм;

— *Формирование мотивации*: значимы завоевание авторитета, престижность положения в коллективе, стремление к установлению новых контактов, понимание социальной значимости деятельности;

— *Восприятие материала*: целостность восприятия, приоритет зрительного восприятия информации, хорошее понимание и ориентация на интонацию в речи;

— *Переработка информации*: быстрая, мгновенная переработка материала;

— *Деятельность*: предпочтение практической деятельности на уроке;

— *Память*: произвольная, наглядно-образная;

— *Мышление*: наглядно-образное, спонтанное, эмоциональное, интуитивное, трехмерное;

— *Самоконтроль*: не контролируют правильность речи, допускают смысловые пропуски;

— *Характерные ошибки*: ударные гласные, словарные слова, пропуски букв, описки, имена собственные пишут со строчной буквы;

— *Методы проверки*: предпочтителен устный опрос с вопросами открытого типа (собственный развернутый ответ).

Итак, леворукий ребенок может иметь в школе немало проблем. Но следует отметить, что леворукость является фактором риска не сама по себе, а в связи с теми определенными нарушениями и отклонениями в развитии, которые могут встретиться у конкретного ребенка [3]. Далеко не все леворукие дети, особенно если в дошкольном детстве уделялось внимание их полноценному психическому развитию, будут иметь серьезные осложнения при овладении учебной деятельностью.

Наиболее успешными во всех жизненных аспектах являются дети с наследственной леворукостью, имеющие генетическую леворукость, которая не связана с нарушениями мозговой деятельности. При обучении они, как правило, не имеют острых проблем, показывают хорошие результаты по письму, чтению, математике и другим предметам.

Леворукий ребенок требует особого внимания и особого подхода не потому, что он леворукий, а потому, что он, как и любой ребенок, неповторим и индивидуален.

#### Литература:

1. Емельянова Е. Н. Левшата в школе и дома: как определить левшество; помогаем хорошо учиться. — М.: Эксмо, 2010. — 160 с. — (Учиться? Легко! Советы нейропсихолога).
2. Николаева Е. И. Леворукий ребенок: диагностика, обучение, коррекция. — СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2009. — 128 с.
3. Практическая психология образования: Учебное пособие 4-е изд. / Под редакцией И. В. Дубровиной — СПб.: Питер, 2007. — 592 с.: ил.
4. Семенович А. В. Введение в нейропсихологию детского возраста: Учебное пособие. — М.: Генезис, 2005. — 319 с.: ил.
5. Шелопуха О. А. Левша и правша. — М.: ЗАО «ОЛМА Медиа групп», 2011. — 320 с. — (Серия «Мамина школа»).

## Психологическое консультирование родителей леворуких младших школьников

Чернова Елена Евгеньевна, студент магистратуры  
Московский педагогический государственный университет

*В статье дана краткая характеристика психологического консультирования в образовании. Кратко описано о леворукости. Представлен основной перечень рекомендаций и информации для родителей леворуких младших школьников.*

**Ключевые слова:** консультирование, леворукость, учебная деятельность, диагностика.

В настоящее время в государственных учреждениях, общественных и коммерческих организациях, частных психологических практиках стала востребованной и начала интенсивно развиваться консультативная функция психолога.

Активно обсуждаются различные вопросы внедрения психологической науки в практику образования. В число актуальных проблем психологической науки в современном образовании включается консультирование по вопросам психологии развития, обучения, и воспитания человека, его личностного и профессионального становления. Все более востребованной становится профессиональная консультативная деятельность психолога, способствующая повышению качества образования [5].

Как бы ни понималось психологическое консультирование и в каких бы формах и условиях оно не осуществлялось в конкретной консультативной работе психолога по проблемам онтогенеза личности (вслед за В. Д. Шадриковым сущность онтогенеза личности понимаем как единство развития и воспитания, при этом обучение и воспитание соединены воедино в двухстороннем процессе), всегда присутствует ожидание ученика, родителей, педагогов совета, рекомендации психолога и помощи от него [5]. Определяющим в этой ситуации является мнение Б. Ф. Ломова: «Рекомендации, предлагаемые от имени психологии, должны опираться на четкие, выверенные знания объективных законов психической деятельности» [5].

На современном этапе развития психологии психологическое консультирование в образовании развивается в трех сферах одновременно [5]:

1) как научное направление, базирующееся на системе психологического знания (общепсихологического и прикладного) о сущности и предназначении человека, особенностях его психики, поведения, деятельности и способностей и методах их исследования и представляет собой выделение системы понятий, процедур, концептуальных положений теории психологического консультирования;

2) как путь внедрения психологической науки в педагогическую практику — отрабатываются организационные модели внедрения научного знания в консультативно-психологическую практику;

3) как область практической деятельности психолога в образовании — психолог-практик непосредственно использует научно обоснованные методы и технологии решения практических задач и внедряет разные типы психологического знания о человеке в жизнь.

Долгое время в качестве приоритетного в образовании выступает возрастно-психологическое консультирование, акцентирующее внимание на необходимости регулярного и как можно более раннего контроля за ходом психического развития нормально развивающегося ребенка. Консультативно-психологическая функция, реализуемая в модели возрастно-психологического консультирования, базируется на процедурах возрастно-психологического анализа. В качестве центрального момента при данном подходе к решению консультативно-психологических задач выступает понятие возраста, особенности которого исследуются и анализируются через призму ведущей деятельности [5]. Констатация факта необходимости учета в психологическом консультировании особенностей ведущей деятельности личности на разных этапах ее развития неразрывно связывает «возраст» и «деятельность» в едином консультативном процессе и закономерно ставит вопрос о необходимости дополнения возрастно-психологического анализа консультативных проблем деятельностью-психологическим [5].

В консультации психолог имеет дело с жизненными проблемами реального человека; они и определяют предметную область диалога субъектов психологического консультирования — психолога, педагогов, учеников и их родителей или замещающих их лиц. Более точно содержание предмета диалога субъектов психологического консультирования, с точки зрения В. Д. Шадрикова и Г. А. Суворовой, отражает понятие «мир внутренней жизни человека» (содержание понятия разработано В. Д. Шадриковым) [5].

Сегодня практически в каждом классе есть дети, работающие левой рукой — леворукие, то есть активно предпочитающие при письме, рисовании и выполнении других видов деятельности левую руку правой.

Пока еще нет четкого и однозначного ответа на вопрос: что является причиной леворукости и чем леворукий человек отличается от праворукого? Но специалисты едины в том, что леворукость — это результат особой организации мозга, один из вариантов нормального развития ребенка.

До 1985 года в школах заставляли леворуких детей писать правой рукой. Постепенно, отказавшись от переучивания, леворукие дети стали появляться в школах в достаточно большом количестве. Сейчас леворуких переучивают лишь самые дремучие или недобросовестные педагоги.

Тем самым проблема леворукости для школы не снимается, поскольку остаются дети со «скрытой леворукостью».

Достаточно весомая методологическая база работ о проблемах леворукости принадлежит таким ученым

как А. П. Чуприков, А. Р. Лурия, В. А. Москвин, Т. А. Доброхотова, Н. Н. Брагина, М. М. Безруких.

В связи с вышесказанным, на современном этапе развития коррекционной педагогики, этот вопрос остается актуальным.

Какую консультацию может дать психолог родителям леворуких младших школьников? Вот основной перечень рекомендаций и информации.

— Важно определить направление «рукости» ребенка до начала обучения: в детском саду или при приеме в школу.

— Разработанные методики зарубежных и отечественных ученых дают возможность диагностировать детей в выявлении ведущей руки, для того чтобы в дальнейшем не сталкиваться с проблемами, связанными с учебной деятельностью.

— Для диагностики ведущей руки используются опросники, а также функциональные пробы, среди которых наиболее популярные: «Поза Наполеона», «Сцепление пальцев рук», «Аплодирование», «Плечевой тест», «Рисование геометрических фигур», «Рука, берущая предметы. Рука, лучше опознающая предмет», «Рука, выполняющая привычные действия» [2].

— Создавать условия для успешной деятельности: наличие образной наглядности, контекста, связи информации с реальностью, с практикой, предпочтение творческим зада-

ниям, экспериментам, благотивно воздействует музыкальный фон и речевой ритм.

— Для формирования мотивации значимы: завоевание авторитета, престижность положения в коллективе, стремление к установлению новых контактов, понимание социальной значимости деятельности.

— Восприятие материала целостное, приоритет зрительного восприятия информации, хорошее понимание и ориентация на интонацию в речи.

— Переработка информации быстрая.

— Предпочтительна практическая деятельности.

— Память произвольная, наглядно-образная.

— Мышление наглядно-образное, спонтанное, эмоциональное, интуитивное, трехмерное.

— Не контролируют правильность речи, допускают смысловые пропуски.

— Характерные ошибки при письме: ударные гласные, словарные слова, пропуски букв, описки, имена собственные пишут со строчной буквы.

— Предпочтителен устный опрос с вопросами открытого типа (собственный развернутый ответ).

— Рекомендуется выполнять упражнения для развития координации обеих рук.

Поддержка и доброжелательное отношение взрослых помогут леворукому ребенку поверить в свои силы и создать положительное отношение к учебе.

#### Литература:

1. Емельянова Е. Н. Левшата в школе и дома: как определить левшество; помогаем хорошо учиться. — М.: Эксмо, 2010. — 160 с. (Учиться? Легко! Советы нейропсихолога).
2. Николаева Е. И. Леворукий ребенок: диагностика, обучение, коррекция. — СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2009. — 128 с.
3. Практическая психология образования: Учебное пособие 4-е изд. / Под редакцией И. В. Дубровиной. — СПб.: Питер, 2007. — 592 с.: ил.
4. Пятница Т. В. Мой ребенок — левша. Диагностика и обучение леворуких детей / Т. В. Пятница. — Изд. 2-е. — Ростов н/Д: Феникс, 2011. — 315 с.: ил. — (Мир вашего ребенка)
5. Суворова Г. А. Психология консультирования в образовании: современное состояние и перспективы развития // Преподаватель XXI век, 2011. — № 1. — 171—186 с.
6. Шелопуха О. А. Левша и правша. — М.: ЗАО «ОЛМА Медиа групп», 2011. — 320 с. (Серия «Мамина школа»).

## Особенности самооффективности спортсменов высшего мастерства

Чехунова Алина Александровна, студент магистратуры  
Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева

*В статье раскрывается проблема самооффективности спортсменов. Выявлено, что для спортсменов высшего мастерства преобладающими компонентами психологической готовности к тренировочной и соревновательной спортивной деятельности являются: средний уровень самооценки психологической готовности к соревновательным мероприятиям; низкий уровень общей самооффективности; средний уровень развития предметной самооффективности; неопределенный тип доминирующей мотивации.*

*Полученные данные свидетельствуют о взаимосвязи самооффективности спортсменов и их общей психологической готовности в соревновательной и тренировочной деятельности.*



**Ключевые слова:** спортсмены, самооффективность, мотивация, уровень успешности, психологическая готовность, спортивная деятельность, взаимосвязь.

## Features of self-efficiency of sportsmen of higher excellence

Chekhunova Alina Aleksandrovna, Undergraduate student  
KSPU them. V. P. Astafieva, Krasnoyarsk

*The article reveals the problem of self-efficacy of athletes. It has been revealed that for sportsmen of higher skill the predominant components of psychological readiness for training and competitive sports activities are: the average level of self-assessment of psychological readiness for competitive events; low overall self-efficacy; the average level of development of subject self-efficacy; uncertain type of dominant motivation.*

*The data obtained indicate the relationship of self-efficacy of athletes and their overall psychological readiness in competitive and training activities.*

**Keywords:** athletes, self-efficacy, motivation, level of success, psychological readiness, sports activity, interrelation.

В настоящее время в современном спорте поле деятельности психологической науки разносторонне и многогранно. Современный спорт подразделяется на массовый и спорт высших достижений — это достижения максимально возможных спортивных результатов или побед на крупнейших спортивных соревнованиях. В спорте высших достижений психологическое сопровождение представлено в достаточной степени, однако оно очень не систематично и фрагментарно.

Высокий уровень технической подготовки и общей физической готовности к конкретному соревнованию не гарантируют спортсмену достижение высокого спортивного результата. Психологическая составляющая подготовки спортсменов все больше приобретает значимость, необходимо нахождение и использование психологических ресурсов роста спортивных результатов. Такую возможность дает исследование проблемы самооффективности личности, как фактора результативности спортивной деятельности. Поэтому проблема самооффективности личности спортсмена особо актуальна в условиях роста мировых рекордов и жесткой соревновательной борьбы, в различных видах спорта. От спортсменов требуется не только физическая подготовленность, но и гибкость мышления и поведения.

Понятие самооффективности изучается в основном в контексте когнитивной психологии, поскольку в самом понятии содержится когнитивная составляющая, которая относится к способностям к манипулированию абстрактными объемами, прогнозированию ситуаций и восприятию в целом [2]. Самооффективность определяется как представления человека о собственных возможностях и уверенность в способности достигать цели в различных сферах деятельности [1]. Установлено, что самооффективность выступает как наиболее точный предиктор производительности и успешности в спортивной деятельности и относится к убеждениям спортсменов в способности выполнять алгоритмы действий и реализовывать модели поведения, необходимые для достижения желаемых результатов [3].

Актуальность исследования проблемы самооффективности личности в спорте с практической точки зрения определяется социальной значимостью нахождения и изучения возможностей прогнозирования успешности и повышения результативности (эффективности) спортивной деятельности.

Концепция самооффективности и возможности ее практического применения в прикладных областях психологии, в том числе спортивной, остается малоизученной, соответственно остается недостаточно изученным вопрос о влиянии самооффективности на успешность в спортивной деятельности, о ее особенностях и механизмах.

В проведенных зарубежных и отечественных исследованиях, вопросу о средствах и методах развития самооффективности не уделено достаточно внимания. А. Бандура утверждал, что лучшим способом развития самооффективности является жизненный опыт, когда самооффективность развивается естественным путем, за счет накопления опыта успешных действий и наблюдением за успехами других, однако, он также не исключал возможности развивать самооэффективность посредством специально организованного психологического обучения [4].

С нашей точки зрения, наиболее эффективным в этом плане является групповое консультирование. В подтверждение этому, в настоящее время мы можем наблюдать расширение границ использования данного метода. Это может быть связано с постоянным увеличением количества целей и задач, которые можно решить с помощью группового консультирования.

Все вышесказанное определяет актуальность, практическую и теоретическую значимость выбранной нами темы исследования.

Целью нашего исследования было изучение возможностей группового консультирования со спортсменами, как средство психологической помощи в повышении самооффективности. В экспериментальном исследовании были использованы методики: «Шкала общей самооффективно-

сти» (Р. Шварцер, М. Ерусаль, в адаптации В. Г. Ромека); «Тест определения уровня самоэффективности» (Дж. Маддукс, и М. Шеер, модификация Л. Бояринцевой под руководством Р. Кричевского) (модифицированный и реадaptированный, с учетом специфики спортивной деятельности); авторская анкета «Уровень успешности действий спортсмена в соревновательных мероприятиях» и «Тест мотивации достижения» (А. Мехрабиан). В исследовании приняли участие 34 спортсмена высшего мастерства, занимающиеся зимними видами спорта, в возрасте от 20 до 25 лет. Исследование проводилось на базе КГАУ «РЦСП «АЗВС». Достоверность полученных результатов обеспечивалась использованием в исследовании метода математической статистики, нами был применен коэффициент корреляции Пирсона, характеризующий существование линейной зависимости между двумя величинами.

Для определения субъективного ощущения и оценки психологической готовности к соревновательным мероприятиям спортсменов была использована авторская анкета «Уровень успешности действий спортсмена в соревновательных мероприятиях». Исходя из результатов, мы выявили, что 17,5% испытуемых спортсменов имеют низкий уровень успешности, это говорит о том, что данная категория спортсменов имеют низкие или непостоянные результаты. У данной категории спортсменов могут встречаться такие проблемы, как: наличие внешней мотивации и эго-ориентации; склонность к нарушениям правил, получению повторных травм; отсутствие формулировок определенных целей и задач; высокое состояние тревожности, неумение входить в состояние боевой готовности, что в свою очередь приводит к состоянию предстартовой лихорадки или соревновательной апатии; высокий уровень соматической и когнитивной тревожности и др. Средний уровень успешности имеют 35,5% испытуемых, для них характерно частичное присутствие проявлений и особенностей низкого уровня успешности. Чаще всего это проблемы тревожности, повышенный уровень когнитивной и соматической тревожности; неумение входить в состояние боевой готовности; сложности в преодолении прошлых неудач; высокий уровень возбуждения и тревожности перед стартом; страхи. Высокий уровень успешности имеют 47% испытуемых. Данной категории спортсменов характерно: наличие внутренней мотивации и ориентации на определенные задачи; формулировка конкретных целей и задач, их анализ при получении результата; умеренный уровень соматической и когнитивной тревожности, умение входить в состояние боевой готовности; стабильность представлений о своих способностях и возможностях; отсутствие страхов и мышечных неврозов и др.

Для определения степени общей самоэффективности, нами была использована методика «Шкала общей самоэффективности» (Р. Шварцер, М. Ерусаль, в адаптации В. Г. Ромека). По результатам можно констатировать, что в данной выборке спортсменов преобладает низкий уровень самоэффективности — 41,2%. Спортсмены убе-

ждены в том, что не способны справиться с деятельностью при высокой сложности или меняющихся условиях, в отсутствии у себя знаний, умений и навыков для осмысленной реализации деятельности, продуктивного овладения новыми формами поведения. На основании этих убеждений склонны выбирать простой вид деятельности и не ставить сложные задачи, считают не способными их осуществить, что в свою очередь не способствует развитию мастерства. Средний уровень самоэффективности отмечается у 35,3% испытуемых. На основании убеждений в отношении собственного потенциала, спортсмены данной категории склонны выбирать тот вид деятельности и выполнения задач, которые они считают способными или неспособными осуществить. Спортсмены редко и не во всех случаях прилагают максимальные усилия в осуществлении спортивной деятельности. Так же редко они принимают конкретные решения, чаще всего только в менее стрессовой ситуации. Не стремятся овладеть новыми формами поведения. Не прикладывают максимальных усилий, чаще работают в среднюю силу. При столкновении с трудностями испытывают сильное напряжение и тревожность. Высокий уровень самоэффективности отмечается у 23,5% испытуемых спортсменов. Данные спортсмены убеждены в том, что способны справиться с деятельностью даже при высокой сложности. Убеждены в наличии у себя знаний, умений и навыков для осмысленной реализации деятельности, продуктивного овладения новыми формами поведения. На основании этих убеждений склонны выбирать более сложный вид деятельности и выполнять сложные задачи. Этим спортсменам характерно прилагать больше усилий в осуществлении спортивной деятельности. Они принимают конкретные, смелые и быстрые решения, которые отражаются на деятельности в целом. Стремятся включить больше усилий в достижение результата, а следовательно, еще более укрепить самоэффективность. Даже при столкновении с трудностями, спортсмены стремятся к их преодолению.

Для исследования предметной самоэффективности, нами была применена методика «Тест определения уровня самоэффективности» (Дж. Маддукс, и М. Шеер, модификация Л. Бояринцевой под руководством Р. Кричевского) (модифицированный и реадaptированный, с учетом специфики спортивной деятельности). По результатам данной методики, мы выявили, что показатели предметной самоэффективности значительно разнятся с показателями общей самоэффективности спортсменов. У 52,9% испытуемых спортсменов уровень предметной самоэффективности высокий. Данные спортсмены убеждены в том, что способны справиться с деятельностью даже при высокой сложности, в наличии у себя знаний, умений и навыков для осмысленной реализации деятельности, продуктивного овладения новыми формами поведения. На основании этих убеждений склонны выбирать более сложный вид деятельности и выполнять сложные задачи. Данным спортсменам характерно прилагать больше усилий в осуществлении спортивной деятельности, принимать конкретные, смелые и быстрые решения,

которые отражаются на деятельности в целом. Они стремятся включить больше усилий в достижение результата, следовательно, еще более укрепить самоэффективность. У 47,1 % спортсменов уровень предметной самоэффективности — средний. На основании убеждений в отношении собственного потенциала, спортсмены данной категории, склонны выбирать тот вид деятельности и выполнения задачи, который они считают способными или неспособными осуществить. Эти спортсмены редко и не во всех случаях прилагают максимальные усилия в осуществлении спортивной деятельности. Так же редко они принимают конкретные решения, чаще всего только в менее стрессовой ситуации. Не стремятся овладеть новыми формами поведения, не прикладывают максимальных усилий, чаще работают в среднюю силу, при столкновении с трудностями испытывают сильное напряжение и тревожность.

Для определения типа мотивации спортсменов, мы применили методику «Тест мотивации достижения» (А. Мехрабиан). По результатам данной методики мы выявили, что тенденцией мотивации достижения успеха обладает 29,4 % испытуемых спортсменов. Данным спортсменам характерно: низкая тревожность, настойчивость в достижении поставленных целей, уверенность в правильности своих действий, независимость, стремление к соперничеству, постановка перед собой трудных задач и умение прилагать большие волевые усилия для их решения.

Спортсмены, имеющие мотивацию достижения успеха, свои достижения приписывают внутриличностным факторам (способностям, стараниям и т. п.), адекватно оценивают свои способности, мобилизуются при неудачах, идут вперед.

Остальные 70,6 % испытуемых имеют неопределенный тип доминирующей мотивации личности. Данная ка-

тегория спортсменов характеризуется непостоянством проявлений мотивационной сферы личности, при различных условиях. Спортсмены, имеющие неопределенный тип мотивации, могут проявлять черты мотива избегания неудачи, так же как и черты мотива достижения успеха, то есть степень преобладания одного из указанных мотивов не определен.

Для доказательства гипотезы исследования на статистическом уровне, нами был применен математический метод обработки результатов данных, коэффициент корреляции Пирсона, характеризующий существование линейной зависимости между двумя величинами. Нами было выявлено, что существует линейная зависимость между всеми диагностируемыми величинами, была доказана взаимосвязь мотивации, общей и предметной самоэффективности, и самооценки успешности деятельности спортсменов. Это говорит о том, что воздействуя на любой из этих компонентов личности, остальные компоненты будут также подвергаться воздействию и изменению.

Таким образом, мы можем предположить, что повышать самоэффективность спортсменов возможно посредством повышения уровня развития других компонентов, а именно работая и воздействуя не только с самоэффективностью, но также с мотивацией и самооценкой успешности деятельности спортсменов.

В свою очередь, разработка и апробирование программы группового психологического консультирования спортсменов по повышению самоэффективности позволит повысить не только уровень самоэффективности спортсменов, но и уровень общей психологической подготовки спортсменов, а это в свою очередь повысит уровень спортивных результатов и достижений.

#### Литература:

1. Bandura A. Self-efficacy: towards a unifying theory of behavioral change // Psychol. Bull. — 1977. — P. 191–215.
2. Creer T., Wigal J. Self-efficacy // CHEST Journal. — 1993. — T/ 103, № 5. — С.1316–1317.
3. Llewellyn D. J., Sanchez X., Asghar A., Jones G. Self-efficacy, risk taking and performance in rock climbing // Personality and Individual Differences. — 2008. — Vol. 45 (1). — P. 75–81.
4. Бандура А. Теория социального научения. — СПб.: Евразия, 2000. — 320 с.
5. Бояринцева А. В. Тест на самоэффективность/ А. В. Бояринцева/ /Психология развития конкурентоспособной личности/Л. М. Митина. — М.: Изд. Моск. психолого-социального института; Воронеж: Изд. НПО «МОДЕК», 2003. — С. 217–219.
6. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. — М. 2002. С. 98–102.
7. Шварцер Р. Русская версия шкалы общей самоэффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема/Р. Шварцер, М. Ерусалем, В. Ромек//Иностранная психология. — 1996. — № 7. — С. 71–76.

## ПЕДАГОГИКА

### Особенности аутентичного звучащего текста

Абрамовская Нина Юрьевна, кандидат педагогических наук, преподаватель;

Федорук Светлана Витальевна, преподаватель

Колледж Омского государственного медицинского университета

В настоящее время наметилась четкая дифференциация понятий «устный» и «звучащий» текст. Так, по мнению О.Л. Федоровой, под звучащим текстом понимается любое законченное в коммуникативном отношении речевое произведение, произнесенное вслух, как специально подготовленное говорящим, так и спонтанное, представляющее не только устное, но и озвученное письменное сообщение. Поэтому под термином «звучащий текст» понимается все многообразие текстов, которые звучат по радио, телевидению, в кино, в театре, в частном общении, тексты выступлений на собраниях, конференциях и т.д. Очевидно, что все эти тексты существенно отличаются друг от друга, но слуховой канал коммуникации и, соответственно, характер их восприятия реципиентом позволяют отнести их к одной категории. Правомерность такой трактовки звучащего текста подтверждается рядом исследований, проведенных отечественными и иностранными лингвистами (Потапова Р.К., Москльская О.А., Чернышева Н.И., Кесероу, ван Дейк, Ч. Греймас, М. Хэлидей).

В аутентичном звучащем тексте следует различать лингвистические, паралингвистические особенности. Одним из наиболее информативных признаков аутентичного звучащего текста на лингвистическом уровне является интонация, которая является важным фактором оформления высказывания и передачи его смысла. Фонетисты определяют интонацию как своеобразное изменение высоты тона мелодии, ударений, пауз, темпа, тембра, имеющее определенное коммуникативное значение (Васильев В.А. Соколова М.А. и др.).

Следует сказать, что мелодия, темп, длительность, интенсивность, паузы, тембр являются не только компонентами интонации, но и просодии. С помощью интонационных средств передаются основные коммуникативные типы высказывания; они объединяются в более сложные единства, а также выражают смысловые отношения между ними. Интонация считается признаком законченности фразы, в этом проявляется ее структурно-синтаксическая функция; она выделяет информативное ядро предложений, их тему и рему (логико-коммуникативная функция); при помощи интонации выражаются различные чувства, состояние коммуни-

кантов (эмоционально-экспрессивная функция). Просодические средства с функциональной точки зрения служат для реализации фоностилистических особенностей и жанровых характеристик аутентичного текста, для индивидуализации его звукового оформления при спонтанной речи и чтении вслух и т.д. В разряд просодических средств входят также дополнительные, представляющие собой совокупность сегментных и суперсегментных средств: нейтральные звуки, паузы «хезитации», ритмический «каркас» интонации и т.п. [4, с. 108]

Существенную роль при восприятии аутентичной звучащей речи играет такой элемент интонации, как мелодия. Она является не только наиболее важным элементом интонации, но и более доступным, чем все остальные, для слухового анализа. Мелодия аутентичной звучащей речи самым тесным образом связана с ритмом, с ударениями. Именно ритмом, а также системой и характером ударений английская звучащая речь отличается от русской. Трудности для обучающихся, в первую очередь, представляют членение потока английской речи, восприятие ритмических групп, система английского ударения.

К числу возможностей вариативности ритмической структуры относят голосовой тембр говорящего, который наряду с мелодией выражает чувства и настроения говорящего, и который поэтому является одним из факторов, влияющий на восприятие и понимание аутентичного звучащего текста.

При помощи изменения тембра голоса коммуниканты передают различные чувства: радость, печаль и так далее. Кроме перечисленных признаков аутентичной звучащей речи значительное влияние на аудирование оказывает темп речи говорящего. Темп — это скорость произнесения отрезка речи в единицу времени. Он складывается из двух величин: количество слогов в минуту и количество речевых пауз. В целом, темп английской речи является более быстрым, чем русский, особенно это касается разговорной речи. В процессе речевого сообщения наиболее употребляемым является средний темп (220–230 слогов в минуту) с небольшими отклонениями в ту или иную сторону. Интересно, что англичане и американцы, говоря-

щие на одном языке, используют его в разном темпе. Англичане произносят 220 слогов в минуту, а американцы — всего 150—170.

Паузы играют значительную роль в организации просодии аутентичного звучащего текста. Изучению функций паузы посвящена обширная литература, особенно в последнее время, когда исследователи обратили пристальное внимание на изучение аутентичного звучащего текста (Блохина Л. П., Златоусова Л. В., Brown G., Crystal D., Halliday M.). Пауза рассматривается как пограничный сигнал в тексте и представляет собой перерыв в речевом потоке. Паузы выполняют различные функции, среди них авторы выделяют дыхательные паузы, паузы сегментации речевого потока, паузы грамматической организации высказывания и паузы hesitation. Паузы помогают выделить аргументы, привлечь внимание аудитора к тому, что говорится или будет сказано, при их помощи говорящий добивается желаемого впечатления, которое производит на слушающих его высказывание. Пауза является важным просодическим средством аутентичного звучащего текста, оказывающим определенное влияние на аудирование.

Восприятие аутентичной звучащей речи во многом облегчается экстралингвистическими свойствами общения, наличием ситуации. Известно, что устное общение всегда проходит между конкретными партнерами и в определенных конкретных условиях, которые определяют лингвистические особенности речи, диалогическую/монологическую форму общения. В методической литературе существует большое количество работ, посвященных определению ситуации (Леонтьев А. А., Розембаум Е. М., Герасимов В. И. и др.). Мы остановились на определении ситуации, которое приводит Н. Н. Трошина, основываясь на ряде работ отечественных и зарубежных исследователей: под ситуацией понимается «комбинация экстралингвистических элементов речевого поведения в акте коммуникации». [7, с. 85]

Признаками ситуации являются: число говорящих и их состав; заданность/незаданность темы; место и время общения, официальный/неофициальный характер общения; цель, тип и предмет деятельности общающихся; отношение между коммуникантами; степень знакомства; позиция и статус каждого участника общения, его личностные качества, интересы, эмоции, национальная и социальная принадлежность. Естественно, что перечисленные признаки ситуации не исчерпывают весь список, можно назвать ряд других характеристик ситуации, в частности можно выделить наличие/отсутствие посторонних наблюдателей, то, кем контролируется коммуникация (говорящим или аудитором, или обоим вместе), в чью пользу совершается действие и пр.

Аутентичные аудиотексты при обучении иностранному языку обеспечивают передачу обучающемуся минимума социальных фоновых знаний. Благодаря этому возможно преодоление культурно-языковых барьеров за счет сообщения

комплекса знаний о стране, ее природно-географических условиях, социально-политической и экономической истории, о политической структуре общества, духовной культуре и так далее, то есть знаний, которые получает каждый член данной языково-этнической группы. Фоновые знания как элемент массовой культуры, подчиняясь ее общей закономерности, разделяются на актуальные фоновые знания и знания культурного наследия. В лингвистике текста на первый план выдвигаются вопросы условий «правильности» коммуникации. В связи с этим отмечается, что понимание аутентичных текстов, обусловленное знанием о мире, недоступно получателям (слушающим текст), которые не обладают знанием о мире в той степени, в которой предлагаются данные аудиотексты.

Экстралингвистические характеристики аутентичного звучащего текста тесно связаны не только с лингвистическими характеристиками, но и с паралингвистическими и определяют в значительной степени их употребление. В условиях аудирования аутентичного звучащего текста важную роль играют внешние средства организации устного высказывания (мимика, жесты, позы и т. д.), так как они являются функционально значимыми с точки зрения восприятия и понимания аутентичной звучащей речи. Паралингвистические средства служат для выражения эмоционального состояния собеседников; для восполнения пробелов в вербальной информации, которая характеризуется кратковременностью, одноразовостью и необратимостью; дублируют и дополняют речевую информацию; уточняют ситуацию общения. Эти неязыковые средства аутентичной звучащей речи способствуют удержанию внимания аудитора, усиливают понимание замысла и содержание высказывания. Таким образом, можно говорить не только о влиянии экстралингвистических особенностей на паралингвистические, которое проявляется в определенном выборе последних, но и о значении паралингвистических особенностей звучащего текста для уточнения акта общения. А. А. Леонтьев пишет, что речь не является единственным способом общения. Для тех же целей — в сочетании с речью или заменяя ее могут использоваться различные средства: мимика, жестикуляция, неязыковые знаковые системы и т. п. Причем, отмечает автор, по подсчетам психологов, при помощи неречевых способов общения передается до 40 процентов информации.

Жесты, телодвижения, позы и мимика имеют столь же определенное значение, как и знаки языка. Причем, они специфичны и общеприняты в каждом языковом сообществе, в том числе и среди носителей английского языка. Паралингвистические средства, играющие значительную роль в процессе коммуникации, являются одним из важнейших признаков звучащей речи.

Таковы лингвистические, паралингвистические и экстралингвистические характеристики естественных аутентичных звучащих текстов, восприятие и понимание которых является целью обучения аудированию.

## Литература:

1. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. — М.: Индрик, 2005. — 1038 с.
2. Верещагин Е. М., Тамм Э. И. К дальнейшему развитию теории и практики лингвострановедческой компарации лексики в преподавании русского языка иностранцам. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. — М.: Рус. язык, 2006. — 508 с.
3. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г., Морковин В. В. Лингвострановедческий словарь: изъяснение русского слова в учебных целях. М.: Индрик, 2006. — 756 с.
4. Златоусова Л. В. Общая и прикладная фонетика. — М., 2005.
5. Михайлова О. Э. Обучающая методика обучения иностранному языку на специальных факультетах педагогических институтов. — М., 2005. — 126 с.
6. Мишин И. Ф. Речевой узус как фактор адекватной организации материала в преподавании иностранных языков. Вопросы обучения иностранным языкам в школе и в вузе. — М., 2008. — 157 с.
7. Трошина Н. Н. Типология звучащего текста. — М., 2010.
8. Щерба Л. В. Преподавание иностранного языка в средней школе. — М., 1997. — 183 с.

## Инклюзивное образование детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра как фактор их социальной интеграции

Авдеева Нина Михайловна, заместитель директора по дошкольному образованию, воспитатель;

Соколова Марина Александровна, воспитатель

МКОУ «Краснологская СОШ», структурное подразделение «Детский сад» (Воронежская обл.)

*Статья посвящена описанию научного исследования в области инклюзивного образования детей с расстройством аутистического спектра и проблемам интеграции их в социум. Описывается дошкольный возраст и методы интеграции детей с РАС. Дается описание методов, позволяющих поэтапно включать детей с РАС в образовательный процесс детского сада. Сравнительный анализ инклюзии основан на примере одного ребенка, описан перманентный дефицит в социальной коммуникации и социальном взаимодействии. Приводятся примеры аномалии зрительного контакта и агглютинации у детей с РАС и методы социализации.*

**Ключевые слова:** расстройство аутистического спектра; социализация; социальная интеграция; дошкольники.

**Введение.** Положение об инклюзивном обучении детей с ограниченными возможностями здоровья определяет порядок реализации образовательных программ для детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях.

Идея создания единого образовательного пространства для детей с ограниченными возможностями здоровья и здоровых детей и по истечению времени встречает возражения со ссылками на трудности создания индивидуального образовательного маршрута для детей с различными образовательными потребностями.

Обучение в совместной образовательной среде детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и детей, не имеющих таких ограничений, достигается посредством обеспечения детям с ОВЗ условий обучения и социальной адаптации, не снижающих уровень образования детей, не имеющих таковых ограничений.

Степень научной разработанности проблемы представлена в основном западными исследователями. В России вопросам интеграции в социальную среду детей с различными

нарушениями развития уделяли Н. Н. Малофеев, Т. А. Добровольская и Н. Б. Шабалина, Н. Д. Шматко и др. Однако эта проблема остается недостаточно разработанной в теоретическом и практическом плане. Противоречивость взглядов на качественную оценку социально-интеграционного процесса и частичность его практического осуществления в современной России говорит о недостаточной степени эффективности существующих форм организации инклюзивного образования в РФ.

Эффективность системы корригирующего образования в западных странах исследовали такие ученые и практики, как С. Thomas, P. Walker, J. Webb, L. Florian и D. Pullin и др. Они разработали систему принципов реализации идей инклюзивного образования, анализировали и описывали опыт развития практики инклюзивного обучения детей с ОВЗ в различных странах мира.

Противоречия, проблемы, трудности становления в России инклюзивного образования детей с тяжелыми физическими нарушениями остаются всё ещё вне развернутого социологического анализа.

В связи, с чем *объектом* исследования стало образование детей с расстройством аутистического спектра их социальная интеграция.

*Предмет* исследования — инклюзивное образование детей с РАС как фактор их социальной интеграции.

Цель исследования — рассмотреть возможности социальной интеграции детей с РАС.

Задачи исследования:

1. Изучение научной и научно-исследовательской литературы, нормативных и правовых актов об инклюзивном образовании в дошкольных образовательных организациях.

2. Выявить пути реализации инклюзивного образования детей с РАС в ДОО на основе опыта европейских стран и Америки.

3. Разработать адаптационные методы, позволяющие поэтапно включать детей с РАС в образовательный процесс детского сада.

4. Провести сравнительный анализ инклюзии на примере одного ребенка и описать, с чем связан перманентный дефицит в социальной коммуникации и социальном взаимодействии у конкретного ребенка с РАС.

*Методы экспериментальной работы и исследуемый ребенок*

В исследовании принял участие ребенок с РАС, возраста пяти с половиной лет МКОУ «Краснологская СОШ» СП «Детский сад» Каширского муниципального района Воронежской области. Так как проблема инклюзивного образования в образовательной организации ранее не поднималась из-за отсутствия детей с диагнозами, то в данном случае воспитатели столкнулись со сложностями.

Социальная интеграция предполагала, что инклюзивное воспитание и образование ребенка с РАС должно иметь обязательный предваряющий подготовительный этап. В детском саду созданы условия, «которые максимально соответствуют проблемам ребенка с РАС, так как он нуждается в большей степени в защите, чем в интеграции» [2, с. 82]. Это определяется следующими проблемами:

- длительный период адаптации к социальным условиям;
- негативизм, агрессия, аффекты из-за усложнения социальной среды (непривычной для ребенка);
- несформированность мотивационной и волевой сфер;
- отсутствие индивидуальной программы воспитания и обучения.

Исходя из этого заместителем директора по дошкольному образованию и воспитателем образовательной организации, работающим непосредственно с ребенком, была разработана индивидуальная программа «Воспитание ребенка с эмоционально-волевыми нарушениями», включающая следующие блоки:

- адаптационно-диагностический;
- организация образовательного пространства;
- педагогическое сопровождение;
- корригирующий.

Известно, что у детей с РАС не развито воображение, нарушения коммуникативной сферы, однотипные повторяющиеся движения для аутостимуляции. Поэтому, определяя содержание воспитания и развития, мы разработали образовательный маршрут и образовательную программу, гарантирующую «при любых подходах конечный результат, соответствующий реальным учебным возможностям данного ребенка» (Е. А. Ямбург).

*Результаты реализации программы и их обсуждение*

Педагогический эксперимент опирается исследование О. С. Никольской о первичности нарушения развития аффективной сферы дошкольников с РАС. Важными в практической деятельности при разработке методики коррекционного воспитания детей с РАС являются:

- педагогическая компетентность о системном взаимодействии между компонентами речи в норме и патологии Р. Е. Левиной;
- представления об эмоциях и волевых актах ребенка с РАС;
- представления о развитии психических познавательных процессов в норме и патологии;
- знание девиантологии и методов управления девиантными поступками.

В процессе реализации адаптационно-диагностического блока программы было выявлено:

- воображение, как психический познавательный процесс не развито и не поддается коррекции;
- не сочувствует и не передает свои эмоции;
- сложность организации произвольного внимания;
- речь слабо развита, однако отраженная речь отличается повторением сложных грамматических конструкций;
- не откликается на имя, не интересуется игрой с детьми, но может отнять игрушку;
- трудности адаптации, точнее дезадаптация.

Поскольку диапазон нарушений в развитии у ребенка с РАС очень широкий, разработанная программа является вариативной и может быть использована как основа.

Блок «Организация образовательного пространства» включает в себя:

- комплексный подход в образовательной деятельности (следование рекомендациям ПМПК);
- средовой подход — оказание помощи в социальной адаптации (педагогическое сопровождение);
- нейропсихологический подход (сенсомоторная коррекция);
- деятельностный подход (учет мотивов и деятельности через потребности);
- индивидуальный подход (индивидуальная траектория развития и воспитания).
- Блок педагогическое сопровождение предполагал:
- следование за естественным развитием ребенка, не пытаясь резко менять его привычки, игровую деятельность; взаимодействие с другими детьми;

- диагностика личностная (в том числе учет заключений и рекомендаций специалистов в области РАС);
- личностная индивидуальная коррекция (корректирующие занятия в сопровождении тьютора, специалиста).

Последний блок — корректирующий. В программе коррекция является основополагающей задачей, поэтому проходит нитью через всю программу.

*Выводы по реализации программы:* программа построена с учетом основных особенностей ребенка с расстройством аутистического спектра. Учет этих особенностей предполагает как **социальную интеграцию**, так и адаптацию ребенка к новым социальным условиям. Отмечено, что родители заинтересованы в успешной социальной интеграции и включены в реализацию программы с точки зрения родительского присмотра, обучения, развития и воспитания.

#### Литература:

1. Алексеева В. В., Волков А. А., Шаргородская Л. В. Обеспечение доступности образования и социализации детей с расстройствами аутистического спектра и выраженными проблемами поведения в условиях общеобразовательной школы // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: Сб. материалов II Международной научно-практической конференции / Отв. ред. Алехина С. В. — М.: МГППУ, 2013.
2. Бондарь Т. А., Захарова И. Ю. Подготовка к школе детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы: от индивидуальных занятий к обучению в классе. — М.: Теревинф, 2012.
3. Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Аутичный ребенок: Пути помощи. — М.: Теревинф, 2007.
4. Семаго Н. Я., Хотылева Т. Ю., Гончаренко М. С., Михаленкова Т. А. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра: Методические рекомендации для педагогов и специалистов сопровождения основной школы. Серия «Инклюзивное образование». — М., 2012.
5. International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems. Tenth Revision. World Health Organization. — Geneva, 1992.

## Особенности экологического воспитания дошкольников

Антонова Наталья Андреевна, воспитатель

МБДОУ № 225 «Детский сад общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по художественно-эстетическому направлению развития воспитанников» г. Кемерово

**П**рирода и человек... Когда-то эти понятия в сознании людей были слиты воедино. Человек чувствовал целостность мира и считал себя его частью.

В наше время отношения человека и природы претерпели изменения.

Экологические проблемы, ставшие сегодня глобальными, затрагивают интересы каждого человека, так как Земля наш общий дом. Их решение зависит в первую очередь от уровня сознания людей, поскольку именно человек несет ответственность за все живое на Земле.

Формирование у ребенка культуры сознания, культуры мышления, «экологической совести» является в наши дни насущной задачей экологического воспитания и образования.

Для эффективной реализации инклюзивного образования в ДОО необходимо учитывать положения, составляющие основную идею социальной интеграции детей с РАС. А это значит:

- Дополнительно разработать программы раннего вмешательства;
- Психологическое сопровождение ребенка с РАС;
- Создание специальной психологической службы в ОО для развития и коррекции ребенка с РАС;
- Продолжить практику составления индивидуального плана обучения и воспитания;
- Социализировать ребенка включением его в массовые мероприятия (по ситуации и по восприятию ребенком шумных образовательных событий).

Таким образом, инклюзия в образовании — это процесс, осуществление которого предполагает изменение системы, психологии, философии, образования.

Для выполнения этой задачи необходимо дать ребенку определенные знания о природе, о взаимосвязях в ней, научить видеть ее красоту и бережно, с любовью, относиться ко всему живому.

Как и с какого возраста нужно начинать экологическое воспитание и образование?

Любовь к матери, к родному дому зарождается в раннем возрасте ребенка. Расширить понятие дома, помочь ребенку осознать себя частицей огромного мира, научить его правильно вести себя в этом мире, быть с ним в гармонии, жить в созвучии с природой, беречь и умножать прекрасное на Земле можно и нужно еще в дошкольном детстве. Именно в это время сознание ребенка широко распахнуто для восприятия, жа-



ждет познаний об окружающем его мире, охотно откликается на добро.

Маленький человек начинает делать свои первые шаги. Он душой чувствует природу, тянется к взаимодействию с ней, всё воспринимает с любовью. Испытывает восторг, наблюдая за тем или иным явлением или животным. У него возникает множество вопросов, на которые он с нетерпением ждет ответа. Так начинается для него познание мира.

В это время очень важно обратить внимание детей на жизнь природы, взаимосвязь ее составляющих, хрупкость и зависимость от всевозможных воздействий, на единство всего живого. Постепенно у ребенка начинает формироваться взгляд на сказочный мир природы. У него появляется желание поближе узнать и понять законы природы научиться жить в гармонии с ней. Непосредственно в соприкосновении с природой у ребёнка развиваются наблюдательность и любознательность, формируется эстетическое восприятие окружающего мира. А вместе с этим формируются такие нравственные качества как доброта, милосердие, любовь к природе, желание помочь нуждающимся.

Целью экологического воспитания детей дошкольного возраста является развитие гуманной, социально активной творческой личности, способной понимать и любить окружающую природу и бережно относиться к ней, т. е. — формирование начал экологической культуры у детей дошкольного возраста.

Исходя из указанной цели, предполагается решение следующих задач:

- воспитывать любовь к природе через прямое общение с ней, умение воспринимать ее красоту и многообразие;
- формировать знание о природе;
- развивать сочувствие, сопереживание ко всему живому.

Данные задачи должны решаться не обособленно, а взаимосвязано. Раскрыть перед детьми красоту природы и научить увидеть ее — дело сложное. Для этого воспитатель сам должен уметь жить в гармонии с природой. Дети очень наблюдательны и внимательны к словам воспитателя, хорошо отличают положительное и отрицательное в действиях взрослых. Экологическая воспитанность, искренняя любовь к природе означает не только определенное душевное состояние, восприятие ее красоты, но и ее понимание и познание.

Таким образом, важнейшим условием успешной реализации комплексного подхода в формировании экологической культуры дошкольников, является создание среды, в которой воспитатель личным примером демонстрирует детям правильное отношение к природе и активно, по мере своих возможностей, вместе с детьми участвует в природоохранной деятельности.

В процессе экологического воспитания детей дошкольного возраста используют разные методы: наглядные, это

например, наблюдение, демонстрация; практические, это игры; словесные, это беседы, чтение художественных произведений (что способствует расширению знаний о предметах и явлениях, формированию художественных вкусов, возникновению сопереживания) и экспериментальные, это опыт (то есть это наблюдение со специально созданными условиями).

Эти методы классифицируются на две группы в зависимости от того, знакомятся дети с природой через непосредственный контакт с ней (наблюдение, несложные опыты, игры с природным материалом), или через ознакомление опосредованным путем (беседы, чтение художественных произведений).

Наблюдение является основным методом ознакомления детей с природой, он базируется на чувственном восприятии, обеспечивает живой контакт детей с реальными объектами природы, в результате у детей формируются реальные представления об объектах природы. В это время, так же активно взаимодействуют речь, мышление и восприятие. Во время наблюдения дошкольники выделяют в предметах и явлениях основные, существенные признаки, устанавливают причинно-следственные связи.

Формы ознакомления детей дошкольного возраста с природой бывают разные: занятия; экскурсии; прогулки; работа в повседневной жизни.

В детском саду интерес детей к природоведческим и экологическим знаниям так велик, что удовлетворить его на занятиях не предоставляется возможным, поэтому основной объем материала я даю в свободной деятельности, в процессе ежедневного личностного общения с детьми.

В ходе экологического воспитания детей дошкольного возраста в детском саду используются различные методы: словесные (беседы, чтение художественной литературы); наглядные (труд); экспериментальные (опыт). Дети знакомятся с природой через экскурсии, прогулки, занятия. Проводятся занятия первично-ознакомительного типа; занятия углубленно-познавательного типа; занятия обобщающего типа; занятия комплексного типа. В группах есть уголки природы, в которых дети наблюдают за ростом и развитием растений, за изменениями, которые происходят в зависимости от сезона. В работе с детьми использую метод наблюдения. Циклы наблюдений за растениями, растущими на окне, на участке, помогают детям проследить особенности взаимосвязи растений с условиями жизни. Обязательно включаю в циклы наблюдения эстетического характера, дети учатся замечать красоту растений и животных. Наблюдая за растениями, особенно в процессе труда, дети знакомятся со строением и функциями их органов. Проводим наблюдения и во время прогулок: за кошками, собаками, птицами. Также в осенне-зимне-весенний период кормим птиц. Предварительно дети с родителями делают кормушки, которые мы разместили на участке.

Экологические занятия воспитывают в детях любовь к природе, стремление охранять ее.

## Литература:

1. Ашиков В. И., Ашикова С. Г. Семицветик: Программа и руководство по культурно-экологическому воспитанию и развитию детей дошкольного возраста. М., 1997.
2. Бобылева Л., Дулленко О. О программах экологического воспитания дошкольников // Дошкольное воспитание. 1998.
3. Васильева А. И. Учите детей наблюдать природу. — Мн.: Нар. асвета, 1972.
4. Фокина, В. Г. Теория и методика экологического образования детей дошкольного возраста Электронный курс / В. Г. Фокина, О. М. Газина. — Режим доступа: <http://fictionbook.ru/static/trials/09/74/11/09741121.a4.pdf>
5. Гончарова, Е. В. Технология экологического образования детей ДОУ Текст: учебное пособие / Е. В. Гончарова, Л. В. Моисеева. — Екатеринбург: Центр Проблем Детства, 2002. — 194 с.
6. Зебзеева, В. О. О формах и методах экологического образования дошкольников Текст / В. Зебзеева // Дошкольное воспитание. — 1998. — № 7. — С. 45–49.
7. Иванова, А. И. Живая экология: Программа экологического образования дошкольников Текст / А. И. Иванова. — М.: ТЦ Сфера, 2009. — 80 с.
8. Николаева, С. Н. Теория и методика экологического образования детей: учебное пособие Текст / С. Н. Николаева. — М., 2005. — 336 с.
9. Рыжова Н. А. Экологическое образование в детском саду. М.: Карпуз, 2000.
10. Рыжова Н. А. Экологическое воспитание дошкольников с позиции новой парадигмы. Дошкольное воспитание № 7, 2001.

## Применение проектной деятельности в ДОУ с целью развития познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста

Берестовская Людмила Петровна, кандидат педагогических наук, доцент;  
Фрицковская Ольга Викторовна, студент магистратуры  
Филиал Омского государственного педагогического университета в г. Таре

**Ключевые слова:** старший дошкольный возраст, метод проектов, познавательный интерес.

Современная система дошкольного образования ориентирована на применение новых, более перспективных и даже инновационных технологий обучения и воспитания детей. Это необходимо для развития у них ряда знаний, навыков и умений, которые в последующем можно применить в различных жизненных ситуациях, а также требуемых для начала освоения школьной образовательной программы. Для этого современными ДОУ в ходе воспитательно-образовательной деятельности детей активно применяется перспективная и результативная технология — метод проектов.

По мнению Н. О. Лебедевой, «ключевой целью организации проектной деятельности в ДОУ является развитие детской инициативы, свободной творческой личности. Следует отметить, что возрастные особенности накладывают определенные ограничения на организацию проектной деятельности дошкольников, тем не менее, обязательно необходимо начинать вовлекать детей в проектную деятельность с раннего возраста. Обуславливает эту необходимость то, что именно в дошкольном возрасте закладываются ценностные установки, личностные качества и отношения. Если данное обстоятельство не принимать во внимание, если этот возраст рассмотреть в качестве малозначимого,

«проходного» для метода проектов, то происходит нарушение преемственности между этапами развития учебно-познавательной деятельности воспитанников и в дальнейшем значительная их часть не может достигать желаемых результатов в проектной деятельности» [2, с. 122].

Метод проектов в основном применяется в работе со старшими дошкольниками, т. к. дети этого возраста более внимательные, самостоятельные, наблюдательные, у них в достаточной степени развиты способности к началу анализа, синтеза, самооценке, а также стремление к совместной деятельности. Метод проектов может быть ориентирован как на самостоятельную деятельность ребенка, так и на совместную деятельность детей, педагогов и родителей. Такая деятельность может носить поисковый, творческий, познавательный или иной деятельности. Проект является конечным результатом деятельности ребенка, который отражает уровень развития познавательного интереса, творческой активности, коммуникативных навыков, социальной адаптации и т. д.

Старший дошкольный возраст (5–7 лет) является последним периодом дошкольного детства, в рамках которого у детей формируется достаточно широкий перечень знаний, умений и навыков, который они используют в своей

дальнейшей жизнедеятельности, в частности, при обучении в школе. Этот период характеризуется интенсивным личностным развитием ребенка, активизацией физических и психических возможностей, совершенствованием его социализации, развитием навыков коммуникативного общения. Кроме того, в старшем дошкольном возрасте у детей совершенствуется речь, активизируется воображение, формируется познавательный интерес, проявляются творческие способности, развивается словесная память, повышается уровень мыслительных операций и т. д. К концу дошкольного периода у ребенка уже в достаточной степени сформированы предпосылки к трудовой и учебной деятельности.

Развитие познавательного интереса дошкольника является центральным вопросом его воспитания в рамках ДОУ, что подтверждается нормами ФГОС ДО. Вместе с этим детям старшего дошкольного возраста свойственны активное проявление любознательности, склонность к экспериментированию, длительному концентрированию внимания на каком-либо объекте, выдвижению собственных предположений. Они задают много вопросов взрослым людям и используют полученные знания в собственных целях, применяют их в игровой, поисковой, творческой и прочей деятельности. Для того, чтобы помочь детям старшего дошкольного возраста сформировать и развить в достаточной степени познавательный интерес современными ДОУ активно применяется метод проектов.

Методика применения метода проектов с целью формирования и развития познавательного интереса у детей

старшего дошкольного возраста в ДОУ подразумевает включение не только детей, но и педагогов и родителей. Она подразумевает реализацию ряда действий по 7 основным этапам. Они предполагают постановку цели проекта, поиск формы его реализации, разработку содержания учебно-воспитательного процесса, организацию предметной среды, определение направления поисковой деятельности, организацию совместной деятельности (творческой, поисковой, практической), осуществление работы над частями проекта и демонстрацию полученных результатов.

Таким образом, работа над проектом имеет большое значение для развития познавательных интересов детей старшего дошкольного возраста. В этот период происходит интеграция между общими способами решения учебных и творческих задач, общими способами мыслительной, речевой, художественной и другими видами деятельности. Через объединение различных областей знаний формируется целостное видение картины окружающего мира. Коллективная работа детей в подгруппах дает им возможность проявить себя в различных видах ролевой деятельности. Общее дело развивает коммуникативные и нравственные качества. Дидактический смысл проектной деятельности заключается в том, что она помогает связать обучение с жизнью, формирует навыки исследовательской деятельности, развивает познавательную активность, самостоятельность, творчество, умение планировать, работать в коллективе. Такие качества способствуют успешному обучению детей в школе.

#### Литература:

1. Давлетшина О. В. Проектная деятельность в ДОУ / О. В. Давлетшина // Современные тенденции организации образовательного процесса: от идеи к результату: Материалы Международной научно-практической конференции. Главный редактор М. П. Нечаев. 2017. — С. 129–131.
2. Лебедева Н. О. Формирование учебно-познавательных компетенций через проектный метод обучения // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. — 2014. — № 41. — С. 120–123.
3. Пузарина Е. Л. Проектный метод как средство внедрения педагогических инноваций в ДОУ / Е. Л. Пузарина // Дошкольное образование в современном изменяющемся мире: теория и практика: III Международная научно-практическая конференция: сборник статей. Под редакцией А. И. Улзытуевой. 2015. — С. 285–290.
4. Циценко В. С. Организация проектной деятельности в ДОУ / В. С. Циценко, Т. Н. Красноперова // Молодой ученый. — 2016. — № 16 (120). — С. 384–387.
5. Чукалина Т. А. Проектные технологии в системе образования / Т. А. Чукалина // Образовательные инновации: опыт и перспективы: Сборник материалов межрегиональной заочной научно-практической конференции. Под редакцией Е. А. Рязанцевой, Л. Ю. Петровой, Н. В. Стребковой. 2017. — С. 280–283.

## Развитие мелкой моторики рук у дошкольников средней группы

Быханова Кристина Николаевна, воспитатель;  
Каданцева Ольга Викторовна, воспитатель  
МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 42» г. Воронежа

*Статья посвящена изучению условий для успешного развития мелкой моторики у дошкольников средней группы. В качестве одного из условий предлагается разработанная программа «Дидактические, театрализованные и сюжетно-ролевые игры и как средство развития мелкой моторики у дошкольников». Автор проводит аналитическое сравнение развития мелкой моторики у дошкольников до и после реализации программы. Сравнения достижений дошкольников до и после реализации программы показали, что программа эффективна и может использоваться в других группах детского сада для решения проблем недоразвитости моторики рук.*

**Ключевые слова:** мелкая моторика; дошкольники.

Развитая мелкая моторика играет одну из основных ролей в успешности психофизического и интеллектуального развития дошкольника. Мелкая моторика представляет собой совокупность действий человека скоординированных, направленных на выполнение точных мелких движений кистями и пальцами рук и ног. Достигается хорошо за счет хорошо поставленного нейропсихологического развития в дошкольном возрасте. Мелкая моторика — это один из видов моторики, которая влияет на различные психические функции и свойства сознания. Поэтому в любой из периодов жизни человека движения рук, пальцев очень важны. Развивать мелкую моторику необходимо для развития умений движения кисти и пальцев, так как данные умения будут способствовать в дальнейшем развитию навыков самообслуживания, что определяет актуальность исследования на социальном и педагогическом уровне.

Исследованиями ученых (М. М. Кольцова, Е. Н. Исеева, Л. В. Антакова-Фомина) была подтверждена связь интеллектуального развития и моторики.

Теоретико-методологической основой нашего исследования явились:

- положения о системном подходе к организации психической деятельности ребенка (Б. Г. Ананьев, А. П. Анохин, Б. Ф. Ломов);
- учение о роли перцептивных действий в формировании образа предмета и о роли в развитии ребенка (А. В. Запорожец);
- теория деятельностного подхода в развитии личности (Н. В. Бордовская, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин и др.).

Иммануил Кант считал, что «... рука является вышедшим наружу головным мозгом». Поэтому для развития интеллекта необходимо развивать мелкую мускулатуру пальцев рук.

В. А. Сухомлинский также утверждал: «Ум ребенка находится на кончиках его пальцев».

Многие известные ученые считают, что развитие и совершенствование мелкой моторики кисти рук является главным стимулом развития психических познавательных процессов. Исследователи в области педагогики и психологии (Е. М. Беспаленко, Л. В. Занков, А. Р. Лурия, Н. С. Махина, Г. Е. Сухарева и др.) определяют нарушения в развитии мелкой моторики как один из симптомов интел-

лектуального недоразвития. Следствием этого может стать несогласованность двигательной и чувственной сферы, так как недостаточно развит каждый орган чувств в отдельности. Для развития восприятия и, двигательного в том числе, необходимо систематически проводить специальную развивающую работу.

Таким образом, **целью** исследования явилось создание специальных условий для развития мелкой моторики рук у дошкольников средней группы.

Задачи:

1) Разработка программы «Дидактические, театрализованные и сюжетно-ролевые игры и как средство развития мелкой моторики у дошкольников».

2) Апробация программы в средней группе МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 42» г. Воронежа.

3) Провести сравнительный анализ реализации программы.

4) Предоставить выводы методисту и старшему воспитателю детского сада для реализации программы в других группах.

*Реализация программы и участники исследования*

Исследование проходило в средней группе МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 42» г. Воронежа. Исследование началось в апреле 2018 года и продолжается в настоящее время. Программа рассчитана на 68 часов, т. е. реализуется два раза в неделю. Описываемые данные в статье являются промежуточными, т. к. эксперимент не завершен.

Программа имеет следующие разделы: игры с песком и натуральными камнями (литопедагогика); игры с крупами, бобовыми, макаронами; дидактические игры; сюжетно-ролевые игры; театрализованные игры (пальчиковый и кукольный театр); игры с соленым тестом; подвижные игры. В одной теме занятия могут сочетаться дидактические и подвижные игры, также комбинированные занятия предполагают сюжетно-ролевую игру и игру с крупами и др.

Все упражнения и игровые занятия в программе были разделены на четыре группы:

- группа упражнений связана с распознаванием предметов (чудесный мешочек, нахождение на ощупь в коробке определенную игрушку и др.);
- группа направлена на развитие координации движений;

- группа развивает ловкость пальцев;
- группа направлена на общее развитие мелкой моторики.

*Обсуждение результатов*

Успешность реализации программы оценивалось по следующим критериям:

- выполняет задание точно, без ошибок, укладывается в отведенное время — 1 балл;

- выполняет задание с незначительными ошибками, но укладывается в отведенное время — 0,5 балла;
- выполняет задание с множеством ошибок и не укладывается в отведенное время — 0 баллов.

В таблице приведены результаты на начало реализации программы (апрель 2018 года) и в промежуточный контроль (октябрь 2018 года). По каждому из пунктов находилось среднее арифметическое значение.

№	Мероприятие	Апрель 2018	Октябрь 2018
1.	Сюжетно-ролевая игра «Готовим торт» (игра, лепка из соленого теста, динамическая минутка).	0,63	0,86
2.	Игра — драматизация «Золушка» (на скорость нужно разделить в отдельные контейнеры горох, фасоль и рис).	0,54	0,78
3.	Сочетание дидактической и сюжетно-ролевой игры «Художники» (литопедagogика, т. е. выкладывание картины из камней, презентация картин)	0,71	0,89
4.	Дидактическая игра «Одень дерево». Предлагаются фигуры деревьев, но на них нет листьев. Есть пуговицы, к которым необходимо пристегнуть листья и плоды. Решается одновременно задача по развитию познавательной активности.	0,43	0,56
5.	Дидактическая и сюжетно-ролевая игра «Готовим букет». Из макаронных изделий различной формы дети создают букеты. Присутствует соревновательный эффект. За лучший (лучшие) букет поощрение. С букетом идут в гости (по инициативе детей).	0,57	0,88
6.	Театрализованные кукольные игры «Лиса и петух», «Курочка ряба», «Уголек, солонинка и боб» и др.	0,33	0,48
7.	Пальчиковый театр и дидактическая игра «Колобок», «Кто как говорит», «Танцы зверят» и др.	0,47	0,63
8.	Подвижные игры: «Зеркало» (необходимо успевать копировать движения напротив стоящего ребенка); считалочки с выполнением фигур кистями рук; игра «Домик» и «Баба Яга к нам пришла» (усиление концентрации зрительного и слухового внимания, тренировка координации движения).	0,76	0,89
9.	Упражнение «Кулак-ребро-ладонь»	0,32	0,51
10.	Дидактические игры с графическим диктантом и штриховкой.	0,58	0,79
11.	Упражнения с мячом в подвижных играх.	0,77	0,92

Полученные данные наглядно показывают, что прогресс в развитии мелкой моторики достаточно хороший. Эти показатели не являются высокими, но разница в результатах на начало реализации программы и на момент проведения анализа по некоторым параметрам увеличилась на треть.

Лучшие показатели по дидактической и сюжетно-ролевой игре «Готовим букет». Разница составляет 0,31 балла. Это самый высокий результат. Улучшен результат в упражнениях и играх с мячом, но он и изначально был высоким, т. е. выше, чем показатели других игр и упражнений. Это объясняется тем, что дети чаще всего играют в мяч: на прогулке, на занятиях физической культурой с инструктором, на развивающих занятиях.

Упражнение «Кулак-ребро-ладонь» трудно дается детям, путаются в упражнении, но результаты тоже стали лучше.

Кукольный театр и постановки с использованием кукол также не дал высоких показателей. Но здесь есть погрешность. Есть дети, у которых прекрасно развита мелкая моторика, они хорошо владеют куклами и речью, но на общий результат это не повлияло.

*Заключение.* В настоящее время проблема развития мелкой моторики рук у дошкольников требует поиска инновационных образовательных ресурсов.

В исследовании раскрыта сущность образовательной деятельности через реализацию программы «Дидактические, театрализованные и сюжетно-ролевые игры и как средство развития мелкой моторики у дошкольников». Изучение состояние проблемы исследования, стало возможным благодаря анализу психолого-педагогической литературы, научных трудов, методических рекомендаций, которые позволили организовать психофизиологический процесс развития мелкой моторики у дошкольников средней группы детского сада комбинированного вида.

Предлагаемые игры и упражнения программы обеспечивают развитие мелкой моторики рук у детей старшего дошкольного возраста, так как в содержании программы присутствуют методы обучения, соответствующие возрастным и психофизиологическим особенностям детей указанной возрастной группы.

Литература:

1. Белая А. Е., Мирясова В. И. Пальчиковые игры для развития речи дошкольников. — М., 2000, — 48 с.
2. Светлова, И. Развиваем мелкую моторику и координацию движений рук [Текст] / И. Светлова. — М.: АСТ, 2011. — 56 с.
3. Сиротюк, А. Л. Коррекция развития интеллекта дошкольников. Психогимнастика. Пальчиковые упражнения. Программа развития интеллекта / А. Л. Сиротюк — М.: ТЦ Сфера, 2011. — 48 с.
4. Ткаченко Т. А. «Развиваем мелкую моторику», М.: Издательство ЭКСМО, 2007, — 80 с.

## Предпосылки и основные шаги по созданию образовательной среды «один ученик — один компьютер»

Грязнов Дмитрий Александрович, руководитель  
ООО «Делл Украина» (г. Киев, Украина)

*Статья посвящена краткому анализу предпосылок и основанных на существующем опыте основным шагам по созданию образовательной среды «1 ученик — 1 компьютер».*

**Ключевые слова:** компьютерные технологии, образование, среда «1 ученик — 1 компьютер»

Опыт и успехи наиболее развитых стран мира в области науки, производства, новых технологий свидетельствуют о необходимости перестройки системы образования в направлении создания условий для личности, обладающей свободой проявлять свои способности, развивающейся в соответствии со своими наклонностями. Перед современной школой встала задача адаптации учащихся к жизни в информационном обществе через формирование соответствующих компетенций в процессе обучения. Чтобы стать человеком XXI века, современному ученику необходимо не только овладеть базовыми компьютерными навыками, но и научиться собирать и анализировать информацию, синтезировать новые знания, эффективно сотрудничать с людьми разных культур. Необходимо повышать мотивацию к обучению учащихся и привлекать их к самостоятельной (индивидуальной или групповой) исследовательской работе на базе комплексного использования инновационных педагогических и информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) с целью повышения качества обучения учащихся.

Использование ИКТ в учебном процессе открывает широкие перспективы в изучении дисциплин школьного курса. Появляются возможности расширения содержания наполнения предметов, повышение интерактивности обучающих систем, обработки больших объемов учебной информации, которая становится доступной для восприятия.

Использование ИКТ на различных этапах педагогического процесса требует глубокого анализа целей и задач учебно-воспитательного процесса, прогрессивных изменений в его организации. Отметим, что существует устойчивая тенденция отношения к ИКТ не только как к предмету изучения, а в целом как к средству оптимизации учебной деятельности учащихся и развития их жизненных компетенций.

Приоритетная задача обучения и воспитания в XXI веке заключается не только в формировании у учащихся определенных знаний, общеучебных умений и навыков, но и в обеспечении дальнейшего становления личности ребенка, развития его умственных способностей, и в первую очередь — обучении детей творчески и самостоятельно мыслить.

Основной целью использования информационных компьютерных технологий (ИКТ) в учебно-воспитательном процессе общеобразовательных учреждений является развитие мышления и творческих способностей ученика. Многолетние психолого-педагогические эксперименты В. В. Давыдова, Д. Б. Эльконина, А. В. Занкова и других показали, что учащиеся способны усваивать значительно сложнее материал за более короткий срок, чем считалось до последнего времени. Использование ИКТ помогает ученику одновременно рассматривать объект в нескольких аспектах. Анализ и синтез, абстракция и обобщения выступают в наглядно-действенном и словесно-логическом плане и их различных соотношениях. Благодаря этому свойству ИКТ позволяют не только следить за течением процесса мышления ученика, но и формировать его мыслительные операции.

Не вызывает сомнений тот факт, что информатизация образования должна быть направлена на формирование и развитие интеллектуального потенциала нации, совершенствование форм и содержания учебного процесса, внедрение компьютерных методов обучения и тестирования, что позволит решать проблемы образования на высшем уровне с учетом мировых требований. Среди них — индивидуализация обучения, организация систематического контроля знаний, возможность учитывать психофизиологические особенности каждого ребенка и тому подобное. Результатами информатизации образования должны быть:

развитие информационной культуры человека (компьютерной грамотности); развитие содержания, методов и средств обучения до уровня мировых стандартов.

Поэтому особую актуальность приобретает проблема разработки, создания и внедрения развивающих образовательных программ, которые бы отвечали указанным заданиям, способствовали адаптации учащихся к жизни в информационном обществе. Одним из вариантов таких образовательных программ являются проекты по созданию среды электронного обучения «1 ученик — 1 компьютер», в которой предусмотрено создание необходимых условий для формирования жизненных компетенций учащихся на основе интеграции, гуманизации, информатизации содержания образования и деятельного подхода к обучению и воспитанию, который должен обеспечить равный доступ к качественному образованию.

Неоднократные практики использования портативных компьютеров в образовании показали, что целесообразнее рассматривать их не только в качестве очередного технического средства обучения, но также и как ключевой компонент образовательного пространства нового поколения, среды электронного обучения «1 ученик — 1 компьютер».

Среда электронного обучения — это образовательное пространство, в котором происходит формирование у детей качеств и умений необходимых современному человеку XXI века, таких, как медиа грамотность, критическое мышление, способность к решению творческих задач, умение мыслить глобально, готовность работать в команде и гражданское сознание. Знания и умения XXI века способствуют формированию у учащихся самостоятельности и развитию у них гражданских, профессиональных и лидерских качеств.

В образовательной модели «1 ученик — 1 компьютер» информационные технологии используются для создания среды, в которой общение ученика с компьютером происходит один на один. Наличие Интернета является крайне желательным компонентом этой учебной модели для создания сети и увеличения пользования онлайн-ресурсами.

Разница между моделями информатизации школы за счет создания в ней компьютерных классов и за счет обеспечения каждого ученика личным портативным компьютером крайне существенна. При всей инновационности оборудования и возможностей, которые открывают компьютерные технологии в обеспечении наглядности и доступности учебного материала, компьютерный класс встраивается в традиционную классно-урочную систему, ориентированную на трансляцию знания от учителя к ученику. Создание среды электронного обучения в школе позволяет ключевым образом изменить парадигму трансляции знания в системе образования. Эта модель, ориентированная на принцип «учиться всегда и везде», создает условия для реализации принципов личностно ориентированного обучения. Новый вид применения технологий открывает совершенно новые возможности для обучения, позволяя достичь более глубокого понимания и изучения материала,

так как доступ к точным и детальным данным по теме становится почти мгновенным. В ходе любого урока учитель, направляя школьников к ресурсам Интернета, может организовать исследовательскую деятельность учеников, ориентировать их на углубленный поиск информации, оценку надежности различных информационных источников, обсуждение их с одноклассниками, создание мультимедийных презентаций. Все эти возможности позволяют увлечь школьников процессом обучения и создать для них прочную мотивацию.

Таким образом, как явственно следует из приведенных выше аргументов, внедрение образовательной модели «1 ученик — 1 компьютер» является крайне желательной. Следует отметить, что школы по всему миру постепенно уже осуществляют переход к работе в условиях этой модели, преобразуя то чему они учат и что в этих школах изучают. На практике существует уже достаточно много примеров успешной реализации образовательной модели «1 ученик — 1 компьютер». Тем не менее есть также и не совсем успешные попытки. Почему же некоторые проекты достигают поставленной цели, а другие нет? Постараемся разобраться в том общем, что есть в успешных проектах [1].

Итак, во-первых, успешные школы **ясно представляют** себе свое будущее, сообразуя его с советами и мнением школьного сообщества, состоящего из всех участников образовательного процесса, включая учеников, учителей, администрацию, родителей и др. Под это видение успешные школы разрабатывают **детальный план действий**, который специфицирует, что они должны сделать чтобы на практике, в условиях их конкретной реальности, претворить это видение в жизнь. Это, во-вторых. Далее школы методично, пункт за пунктом, **претворяют в жизнь** все аспекты намеченного плана, который обычно сконцентрирован на: 1) оборудовании учеников и учителей; 2) сетевом окружении; 3) учебном плане; 4) подготовленности педагогического коллектива, осуществляя этим третий шаг на пути к успеху. И, наконец, в процессе реализации плана, школы периодически **оценивают** свой прогресс, чтобы понять насколько им удалось воплотить свое видение в жизнь. Этим четвертым шагом завершается цикл внедрения образовательной модели «1 ученик — 1 компьютер».

Рассмотрим каждый из этих шагов более детально. Успешные школы начинают с формулирования четкого **видения** того, где они хотят оказаться после внедрения образовательной модели «1 ученик — 1 компьютер» и под это видение совместно со всеми вовлеченными сторонами готовят всесторонний план действий. Главное, что отличает видение таких школ, это концентрация не на технологиях, сетевых вопросах, типах используемых устройств или профессиональной переподготовке учителей, а на повседневной жизни учеников в образовательном процессе. Такие успешные школы ставят своей целью радикально изменить то, чем занимаются ученики в течение дня, буквально с момента их пробуждения, до момента отхода ко сну.

Они стараются представить себе, или будет правильнее сказать вообразить, новые способы познания, с точки зрения, глазами и исходя из перспектив своих учеников. На практике, самые успешные школы вовлекают самих учеников в этот процесс «придумывания» видения. Они выражают это своё видение, и, в последствии, документируют свой прогресс в этом направлении даже не в словах, а в образах. Не цветистыми фразами о знаниях и умениях XXI века, навыках, проценте учеников, попадающих в ту или иную группу, а в четких формулировках, описывающих, что ученики и учителя делают каждый день, и образах, которые показывают, о чем ученики думают, о чем беспокоятся и как внедряемые технологии помогают им в этом.

Видится полезным ответить на следующие простые вопросы:

- Чем бы хотели, чтобы занимались ученики в вашей школе в среде «1 ученик — 1 компьютер»?
- Что находится на их устройствах?
- О чем они думают?
- Какие проблемы они решают? Как? Почему?
- Вы видите их работающими в парах, в группах или поодиночке за своими партами? Почему?

В конечном итоге видение должно ответить на простой вопрос как должен выглядеть «один день из жизни» ваших учеников.

Таким образом, наиболее важным элементом в планировании внедрения среды «1 ученик — 1 компьютер» есть формулировка видения того, как эта среда будет выглядеть, когда она будет окончательно внедрена. Видение четко иллюстрирует что именно ученики будут делать со своим устройствами и почему.

После того, как представлено себе, что должно быть включено в «один день из жизни» ваших учеников, обитающих в среде «1 ученик — 1 компьютер», нужно определить, что конкретно должно быть сделано, чтобы это произошло. Так появляется **план действий**. Он проистекает из видения. Следует рассмотреть каждый элемент учебного процесса, взятого из этого видения и внимательно обдумать...

- Каким должно быть ученическое устройство, что оно должно мочь выполнить;
- Что должна обеспечить сеть, какой она должна быть — проводной или беспроводной;
- Как должен измениться учебный план, чтобы полностью воспользоваться преимуществами, предоставляемыми средой «1 ученик — 1 компьютер»;
- Чем нужно овладеть учителям, чтобы это все заработало на уроке в классе.

Сформировав план действий нужно приступить к его **выполнению**. На этом этапе абстрактные установки, использовавшиеся на первых двух шагах такие как: представить себе, вообразить, спланировать, набросать эскиз, предусмотреть, постепенно превращаются в конкретные действия: приобрести, провести тренинг, установить, раз-

вернуть, написать, разработать, обучить, изучить. Именно в этой фазе происходит:

- Выбор и приобретение устройств, которые самым лучшим образом делают возможным ученикам и учителям претворить в жизнь видение, сформулированное на первом шаге;
- Развертывание сети и сопутствующих сетевых сервисов, необходимых для взаимодействия учеников и учителей в учебном процессе;
- Выбор или разработка материалов и методик для учебного плана, необходимых для того видения, которое было изложено;
- Повышение профессиональных навыков учительского коллектива для обеспечения возможности создавать новые учебные стратегии и в полной мере воспользоваться преимуществами технологий необходимых для реализации видения;
- Творческая переработка школьных и, зачастую, районных и даже областных политик и процедур, которые требуются видоизменить, дабы поощрить формирование такого процесса преподавания и изучения, который был представлен на первом шаге;
- Перестройка физической архитектуры школьных пространств, дабы сделать возможным те новые формы обучения и изучения, которые были задуманы в начале процесса.

Очевидно, что в процессе выполнения намеченного плана, нужно все время проводить **оценку** своего прогресса. Успех в реализации среды «1 ученик — 1 компьютер» может быть определён путем ответа на следующие вопросы:

- Удалось ли нам достичь того, что было сформулировано в видении?
- Что изменилось в результате выполнения плана?

Ответом на первый вопрос может быть обычная фото- и краткая видеофиксация того, чем занимаются ученики в учебных кабинетах во время уроков, в столовых во время обеденного перерыва, в других местах где ученики наиболее часто проводят время в школе. Таким образом можно составить визуальную картину того, каким же стал «один день из жизни» учащихся состоящего из элементов обучения и изучения. Без сомнения, такой фотоотчёт о реальности школьной жизни в условиях среды «1 ученик — 1 компьютер» сможет дать для всех участников процесса: учителей, администрации, учеников и их родителей много полезной информации как о том, что реально работает, но также и идеи о том, что можно улучшить, или где ещё есть нераскрытый потенциал.

Помощью в ответе на второй вопрос может стать обычный опрос учителей и учеников, а также анализ оценок по контрольным работам, проведенный с привлечением стандартных методов статистики. Такие количественные данные способны раскрыть — произошёл ли уже существенный сдвиг в ученическом интересе к предметам, возросла ли их удовлетворённость, просматривается ли пози-



тивная корреляция между расширенным использованием цифровых технологий и успеваемостью.

Безусловно, процесс внедрения в школах образовательной среды «1 ученик — 1 компьютер» является ресурсоемким, требующим особого внимания и вклю-

чающим много деталей, однако, можно констатировать, что следование изложенным в этой статье четырем важным шагам способно обеспечить для движущихся в этом направлении хороший ориентир, приводивший многих к успеху.

Литература:

1. James Lengel & Kathleen Lengel. Education 1.2.1: How Best to Provide a Device for Every Student. — LEC, 2016. — 225 с.

## Диалектические аспекты профессионального становления специалиста

Дуреева Татьяна Викторовна, студент магистратуры  
Кемеровский государственный университет

*В статье автор задаёт и рассуждает на ряд вопросов, связанных со становлением личности как специалиста, предпосылок, приводящих к активной деятельности человека в профессиональной сфере или разрушающих его, жизненных и педагогических аспектов заставляющих стремиться к профессиональному росту, к развитию и углублению своих знаний, накоплению опыта, мастерства, к стремлению к высшей степени профессионализма?*

**Ключевые слова:** амбициозность, профессионализм, движущие силы профессионального роста.

Работая уже несколько лет со студентами Педагогического колледжа, я наткнулась на такую проблему: почему многие молодые специалисты, довольствуясь полученным в учебном заведении «багажом знаний», постепенно деградируют как специалисты и уходят из профессии? Другая же категория, профессионально развиваясь, удовлетворяется внутренним самосовершенствованием — сама профессия и ощущения себя в профессии для них приносит моральное удовлетворение. Вектор профессионального развития в их случае направлен во внутренний мир личности, развивая и совершенствуя его. Такой специалист может достичь высокого уровня профессионализма, не претендуя на общественное признание, продвижение по карьерной лестнице, научной стезе. Здесь можно говорить о профессиональном *альтруизме*.

И третья категория выпускников — я их определяю, как *профессионалы*, — это целеустремленные и деятельные люди, которые стремятся к завышенным целям и достигают высоких уровней профессионализма, так называемого профессионального мастерства, быстро продвигаются по карьерной лестнице. В этом случае можно говорить о тщеславных или амбициозных личностях, стремящихся не только к профессиональному совершенствованию, но и к общественному признанию, достижению достойного положения в обществе и в профессии. В данном случае вектор профессионального развития направлен во вне, то есть во внешний мир.

Так что же является той побудительной движущей силой что толкает человека к профессиональному росту, к непрерывному совершенствованию и развитию в профессии, в чем истоки или гносеологические корни этого явления?

Анализ литературных источников показал, что в отечественной психологии и педагогике отсутствует единая точка зрения относительно источников или побудительных мотивов профессионального развития. Но практически все авторы выделяют **оценочно-мотивационный компонент** как главную движущую силу в профессиональном росте человека. Так, по мнению А. С. Богинской, движущей силой профессионального роста специалиста является взаимодействие личностно-мотивационный факторов и оценочно-рефлексивных свойств личности (рис. 1) [1]. Их циклическое взаимодействие образует новое качественное состояние личности и тем самым обеспечивает профессиональный рост человека.

Так, касаясь проблемы становления профессионализма, А. С. Богинская в своей диссертации «Педагогические предикторы становления готовности студентов ВУЗа к профессиональной педагогической деятельности» отмечает: «Компоненты готовности к профессионально-педагогической деятельности, относящиеся к сфере направленности, составляют круговой цикл, обеспечивающий профессиональное развитие: при этом личность не просто, адаптируется к выполнению профессиональных требования, а стремится к развитию, поиску новых способов решения и выходу за границы заданных условий. Иными словами, круговой цикл сферы направленности (интерес к деятельности, постоянная оценка результатов деятельности и рефлексия) обеспечивает прирост элементов операциональной сферы, что способствует движению в направлении профессионализма» [1].

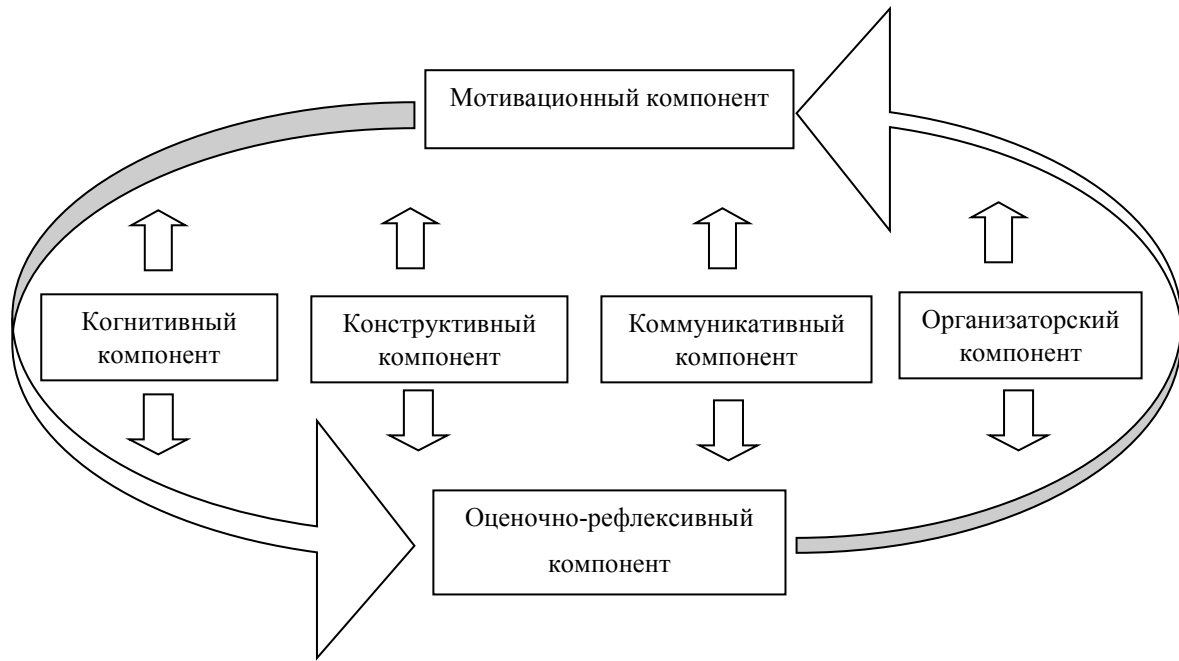


Рис. 1. Цикл прироста профессионализма по А.С.Богинской

Таким образом А. С. Богинская и другие авторы в качестве основной движущей силы в профессиональном становлении определяют **мотивационную компоненту структуры готовности**. Но достаточно ли простой мотивации и рефлексии для того, чтобы раскрутить маховик цикличности в профессиональном становлении и развитии личности, и если так то, что в мотивационной компоненте обеспечивает такое действие? И что же означает движение по циклу с постоянным приростом элементов операциональной сферы, т. е. количественных и качественных показателей, переводящих профессионализм на очередном этапе на более высокий уровень как ни движение по спирали? То есть развитие профессионализма идет не по замкнутому циклу, а по спирали. Таким образом развитие профессионализма, как и все развитие в мире подчиняется законам **диалектики**.

Очередной вопрос, на который я ищу ответ в своей работе со студентами это то, что же приводит к активной деятельности человека в профессиональной сфере, что заставляет его стремиться к профессиональному росту, к развитию и углублению своих знаний, накоплению опыта, мастерства, к стремлению к высшей степени профессионализма?

Простой созерцательной мотивации для формирования устойчивого стремления к совершенствованию явно недостаточно, здесь нужно что-то еще, чтобы заставляло человека неустанно двигаться в своем развитии как профессионала и как личности вперед. Можно сколько угодно любить педагогику свою профессию, с душой относиться к своему любимому делу, поддерживать свой профессионализм на достаточном для осуществления профессиональной деятельности уровне, но не предпринимать никаких действий для своего дальнейшего профессионального и карьерного роста, т. е. удовлетвориться достигнутым уровнем своего развития. Таким образом для раскрутки спи-

рали профессионального развития нужен некий психологический механизм, мобилизующий все ресурсы личности и побуждающий к активной деятельности, к преодолению трудностей в стремлении к поставленной цели. Ведь зачастую даже при наличии всех компонентов психологической готовности: мотивации, знания, компетентности, эмоций т. д., стремления к росту своего профессионализма может и не быть. В этом случае можно говорить о стагнации человека как специалиста, вследствие отсутствия у него здоровых профессиональных амбиций<sup>1</sup>. Таким образом можно сделать вывод, что движителем профессионального роста и развития личности в этом направлении являются *профессиональные амбиции*, но не просто амбиции как завышенные жизненные цели, жизненное кредо, а *неудовлетворенные профессиональные амбиции*.

Сам термин амбиции или амбициозность личности в различные периоды принимал различный смысл, от негативного до позитивного. Ранее в сознание амбициозность вкладывался негативный смысл, связанный с необоснованными претензиями человека, карьеризмом и т. д., что противоречило идеологическим установкам государства в то время. В силу этого в отечественной и педагогической и психологической науке в влияние личной амбициозности на формирование психологической готовности остается малоизученным. В настоящее время данное понятие связывают все больше и больше с успешностью в профессии, в науке, в общественном положении.

В отечественной психологической литературе понятие амбициозности рассматривается в двух взаимоисключающих аспектах: здоровой (адекватной) или нездоровой

<sup>1</sup> Амбиции (латин. Ambition) — самолюбие, чувство чести (словарь Ушакова).

(неадекватной) амбициях. Нездоровые (неадекватные) амбиции контрпродуктивны, они не только не приносят положительных результатов в деятельности человека, но вызывают к нему негативное отношение в коллективе, обществе. И наоборот, адекватные амбиции, — это реальные, соответствующие своим возможностям устремления человека к завышенным, но вполне достижимым при определенных условиях целям. Такие амбиции приносят положительный результат и успех в профессии, помогают достичь поставленных целей, тем самым приносят как моральное, так и материальное удовлетворение.

Амбициозность — как черта характера является приобретенным, обусловленным воспитанием и окружающей средой (обществом) и в той или иной степени присуща всем людям, с той лишь разницей, что у одних она вызывает мобилизацию сил и интеллекта к реализации, у других так и остается в качестве неосознанных желаний. При этом важным фактором в формировании амбиций в целом и профессиональных в частности является мотивационный фактор, психические свойства и личностные качества человека, определяющие его характер (развитые когнитивные и рефлексивные качества, воля, решительность, настойчивость, стремление к саморазвитию и др.).

Амбиции в профессии — это завышенные цели, к которым движется амбициозный человек, мобилизуя при этом свой психический, интеллектуальный и физический потенциал. И заставляет это делать чувство неудовлетворенности, которое порождается несоответствием амбициозных целей, интеллектуальным и физическим возможностям и текущему положению человека в профессии.

Основываясь на это суждение, можно сделать предположение, что степень неудовлетворенности профессиональных амбиций и является тем двигателем, который приводит в движение весь интеллектуальный и психологический потенциал человека в достижении вершин профессионального мастерства. И чем больше неудовлетворенность человека, тем больше он будет прилагать усилий в достижении поставленных целей, используя для этого все возможности своей операциональной сферы. В своем движении при достижении промежуточных целей и, казалось бы, удовлетворении профессиональных амбиций, на базе новых возможностей появляются все более новые цели, и начинается новый виток в развитии человека в профессии, но на более высоком уровне. Т. е. развитие человека как профессионала идет по спирали от уровня к уровню, постепенно обогащаясь новыми знаниями, опытом, компетентностью. Таким образом, развитие профессионализма, как и все движение в мире подчиняется законам диалектики Гегеля:

**1) Закон единства и борьбы противоположностей** (в борьбе противоположностей заключается источник развития);

**2) Закон преобразования количественных отношений в качественные** (при достижении определенной стадии накопления количественных изменений происходит качественное изменение);

**3) Закон отрицания** (любая стадия процесса развития непременно сменяется новой стадией, на смену которой приходит еще более новая стадия). Иллюстрацией закона отрицания отрицания является спираль.

Так в чем же источник развития? Несомненно, это чувство неудовлетворенности, которое порождается двумя противоположностями, желанием и возможностями человека в профессиональном плане. С одной стороны личностные амбиции «Я хочу быть», а с другой стороны рефлексия и оценка своих возможностей «Я могу быть». В единстве и борьбе этих противоположностей, и проявляется диалектика интеллектуального и профессионального развития личности, скрытая в таком понятии как *амбициозная неудовлетворенность*. Это и есть проявления первого закона диалектики о единстве и борьбе противоположностей. При этом следует понимать, что амбициозная неудовлетворенность может иметь два вектора направленности: во внутрь системы (личности) и во вне, т. е. в окружающую среду, общность. В первом случае это вызывает чувство неудовлетворенности собой, уровнем знаний, опыта т. е. своей профессиональной подготовкой и стремление к своему развитию в профессии, без претензий на общественное признание. Во втором случае это также вызывает стремление к профессиональному развитию, но с обязательным признанием в обществе и достижению определенных моральных и материальных благ.

Согласно второму закону диалектики количественные изменения, произошедшие в личности педагога (накопление знаний, опыта, навыков, расширение профессионального кругозора и прочее) на новом витке переходят в качественные, т. е. в более высокий уровень профессиональной компетентности. При этом психо-конструктивные способности личности вырабатывают новую стратегическую цель в профессиональной направленности специалиста и решение новых тактических задач по продвижению к поставленной цели. Таким образом педагог в своем развитии переходит на более высокий уровень компетентности. Следует отметить, что в случае необоснованных амбиций неудовлетворенные амбиции могут привести к озлоблению, замкнутости человека, и конфликтным отношениям с коллегами по педагогическому цеху и как итог уход из профессии.

И, наконец, согласно третьему закону диалектики достигнутая стадия процесса развития личности как профессионала сменяется новой, более высокого уровня. Т. е. процесс развития личности в профессиональном плане идет по спирали, а не по замкнутому циклу.

На рисунке 2 представлена спиралевидная схема профессионального развития человека. Здесь спираль — это накопленные изменения в профессионализме на психологическом и операциональном уровнях. Размах спирали определяется степенью рассогласования между желаемым и действительным, т. е. уровнем удовлетворенности амбиций личности. Чем больше степень профессионального удовлетворения достигнутым уровнем, тем меньше дви-

жущая сила и меньше наклон оси профессиональной направленности к оси профессиональной удовлетворенности, т. е. дольше будут достигаться уровни профессионализма и профессионального мастерства. В предельном положении, при отсутствии профессиональных амбиций, точка

профессионального роста сводиться к нулевому, т. е. к начальному уровню. В зависимости от степени неудовлетворенности движущие силы будут изменяться. Чем больше амбиции, тем энергичнее будет стремление осуществить честолюбивую цель, замысел, идею.



Таким образом, взаимодействие мотивационной компоненты и оценочно-рефлексивных происходит не по замкнутому циклу, что привело бы к стагнации личности в профессиональном плане, а по восходящей спирали, вокруг оси профессионального роста или оси профессионализма, поднимаясь от простой профессиональной годности к профессиональной готовности и далее к профессиональному мастерству. А так как профессиональному совершенствованию нет предела, то спираль неудовлетворенных амбиций в своем движении также не имеет предела.

Следует отметить, что профессиональное развитие личности может иметь два вектора направленности: во внутрь личности (на повышение внутренней самооценки) и во вне личности (на общественное признание, научный и карьерный рост, материальные блага и т. д.). Но в том и другом случае удовлетворяются личностные амбиции или тщеславие, хотя последний термин мы привыкли воспринимать

негативно. В первом случае профессиональное развитие направлено на внутренне самосовершенствование и профессиональный рост, без каких-либо карьерных амбиций или претензий на материальные блага. Во втором случае, превалируют признание общества, карьерный рост и прочие атрибуты успешности.

Идеальная модель педагогической деятельности, создаваемая в процессе профессиональной подготовки, включающая соответствия между личностью и трудом педагога должна содержать полное совпадение объективного содержания профессиональной деятельности и амбициозных ожиданий, что практически недостижимо. Таким образом возникновение противоречий между идеальной моделью и реальностью неизбежны и при определенных условиях, внутренних качеств личности, данные противоречия и становятся источником развития профессиональной направленности.

Законы диалектики распространяются и на психику людей, которая выступает нематериально отраженной сутью объективного мира человеческой деятельности. Понимание этого находит отражение в научных психологических публикациях при описании и анализе как общепсихологических процессов и явлений, так процессов профессионального развития человека. Согласно диалектическому закону «единства и борьбы противоположностей» основным источником профессионального развития является возникновение и разрешение внутренних противоречий личности. Эти противоречия проявляются в форме неудовлетворенных профессиональных амбиций, разрешение которых происходит через отрицание существующего профессионального уровня личности и через накопления новых качеств осуществляется переход на новый цикл развития. На новом этапе возникают новые амбициозные цели и вновь идет циклическое обновление личности как профессионала. Но так как амбициозность человека есть привнесенный из вне фактора (воспитанием, обучением, внешним окружением, мотивацией и др. факторами), то данный компонент может корректироваться в ходе учебного и воспитательного процессов. Воспитывать и прививать здоровые амбиции у студентов, значит нацеливать их на достижение завышенных целей, что приводит к усилению мотивационных

компонентов психологической готовности и объективно стимулирует молодых специалистов к профессиональному развитию.

Таким образом, понимание природы и структуры понятия готовности к профессиональной деятельности и процессов становления и диалектику развития личности в профессии позволяет формировать научно-обоснованные подходы к как к формированию готовности студентов к профессиональной деятельности, так и закладывать психологический и интеллектуальный потенциал для его дальнейшего профессионального роста, т. е. непрерывного совершенствования и развития в профессии.

Вычленив наиболее важные и необходимы качества человека в той или иной профессии, определяя мотивирующие и мобилизующие факторы к профессиональному развитию можно воздействовать на учащихся, закладывая в их сознание определенные целевые установки с целью их устойчивого становления и развития в выбранной профессии, т. е. в развитии профессиональной компетентности от простой профессионально подготовленности в высокому уровню профессионализма или профессионального мастерства. Именно в этом и должна заключаться практическая применимость исследований в области формирования готовности к профессиональной деятельности и профессионального развития личности.

#### Литература:

1. Богинская А. С. / Педагогические предикторы становления готовности студентов вуза к профессиональной педагогической деятельности/Дис. на соискание ученой степени кандидата педагогических наук/Москва, 2017.
2. Диалектика // Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона: в 86 т. (82 т. И 4 доп.). — СПб., 1890—1907.
3. Дружилов С. А. Уровни профессионализма, стадии профессиональной компетентности и самосознание: проявление закона диалектического отрицания в профессионализации // Современные научные исследования и инновации. 2015. № 10 [Электронный ресурс]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2015/10/58815> (дата обращения: 07.06.2018).
4. Колташов В. Г. Диалектическая психология. URL: [http://lit.lib.ru/k/koltashow\\_w\\_g/text\\_0020.shtml](http://lit.lib.ru/k/koltashow_w_g/text_0020.shtml)
5. Машин В. А. Проблемы исследования профессионализации операторов АЭС // Вопросы психологии. 1996. № 4. С. 63—71.

## Виды тестов в обучении иностранному языку

Жемерина Дарья Сергеевна, студент магистратуры  
Новосибирский государственный педагогический университет

Проверка и оценка знаний, умений и навыков является неотъемлемой составляющей учебного процесса. От правильной постановки, которой, зависит во многом успех всего процесса обучения. Одной из важнейших и труднейших задач, стоящих перед преподавателем, является овладение методикой проверки знаний и выставления оценок. В настоящее время широко распространенным средством проверки ЗУН является тестирование.

Основными достоинствами тестов являются экономичность, простота использования и несложная проверяемость выполнения. Следует отметить, что тестирование получило признание в нашей стране и стало общепринятой формой не только текущего, но и итогового контроля.

Особенно хочется отметить, то, что итоговая школьная аттестация, а именно, Единый Государственный Экзамен проводится в форме тестирования, к которому, необ-

ходимо готовить учащихся. В организации контроля знаний и умений необходимо учитывать большое количество разновидностей тестов. Преподавателям необходимо не просто работать с тестом, а обязательно учитывать, на каком этапе идет проверка знаний и какие навыки речевой деятельности проверяются. Этим обуславливается актуальность выбранной темы.

Стоит отметить, что основные теоретические и практические положения тестологии были разработаны для психологических тестов и позднее экстраполированы на педагогические тесты. Но, безусловно, педагогические тесты имеют свою специфику. Отличия педагогических тестов от психологических тестов очень четко изложены у И. А. Рапопорт и состоят в следующем:

- во-первых, совершенно очевидны функциональные различия психологических и педагогических тестов. Психологические тесты предназначены для выявления и измерения соответствующих свойств психики, в то время как педагогические применяются для измерения уровня усвоения конкретного учебного предмета (дисциплины), изучаемого в данном учебном заведении;
- во-вторых, стандартизация и разработка норм оценки результатов психологических тестов обычно осуществляется на основе кривой нормального распределения [1, с.41].

Таким образом, можно сделать вывод, что педагогические тесты образуют специфическую группу тестов.

Частным случаем педагогических тестов являются лингво-дидактические тесты. Термин «лингводидактический тест» ввел российский ученый В. А. Коккота. Он соотносит лингводидактический тест с комплексом учебных заданий, которые:

- разработаны в соответствии с определенными требованиями,
- прошли предварительную проверку с целью выявления показателей качества,
- позволяют определить у тестируемых уровень их языковой (лингвистической) и речевой (коммуникативной) компетенции,
- результаты которого поддаются определенной оценке по заранее установленным критериям [2, с.38].

Процесс развития лингводидактического тестирования как распространенного средства контроля привел к появлению различных видов лингводидактических тестов.

Большинство отечественных авторов во главе с Э. А. Штульманом, классифицируют языковые тесты на 3 категории. Подавляющее же большинство зарубежных теоретиков тестирования (Р. Ладо, А. Девис) выделяют четыре.

К первой категории отечественные лингвисты относят тесты общего умения, которые позволяют проверить уровень владения языком согласно деятельности, к которой готовит себя испытуемый. Вторая категория — тесты успешности или как часто их называют тестами учебных достижений. Эти тесты позволяют педагогу оценить успеш-

ность овладения конкретными знаниями и даже отдельными разделами учебных дисциплин. Данный вид тестирования является более объективным показателем обученности, чем оценка. И третья категория — диагностические тесты, которые позволяют определить не только уровень знаний, умений и навыков, но и обнаружить причины их недостаточной сформированности. [3, с. 169].

А. Девис различает четыре типа языковых тестов. В своих работах он дает подробную характеристику каждому из приведенных типов.

1. General Proficiency tests (тесты возможностей) — тесты для определения уровня владения иностранными языками. В этой категории учёный выделяет несколько видов тестов в зависимости от их назначения. Если целью является проверка знаний абитуриентов на определение уровня владения иностранным языком, то такие тесты называются selection tests (отборочные тесты); если же их целью является распределение учащихся по группам в зависимости от их знаний — placement tests и т. д.

2. Aptitude tests — категория тестов для определения способностей экзаменуемого по иностранному языку, а также времени, необходимого ему для овладения языком. Эта категория тестов часто носит название тестов прогнозирования (Prognostic tests), т. е. тестов, предсказывающих возможный успех ученика в изучении иностранного языка, который зависит от его способностей.

3. Achievement tests (тесты прогресса и достижений) — тесты для определения достижений знаний, умений и навыков, приобретенных в процессе обучения за определенный период. Эта же категория тестов более известна под названием Progress tests.

4. Diagnostic tests (диагностические тесты) — тесты для выявления слабых сторон знаний учащихся по отдельным языковым навыкам, также причины их отставания. С их помощью, педагогу предоставляется возможность принять соответствующие меры для устранения отставания [4, с.102].

По частоте применения можно выделить следующие виды тестов:

- текущие, которые проводятся по мере изучения определенной темы или раздела;
- периодические тесты, применяемые на определенном этапе учебного процесса и совпадающие обычно с моментом завершения работы над определенным разделом или темой;
- глобальные, подводящие итог более длительному периоду обучения. [6, с. 231].

Современные тесты отличаются многоуровневостью и не зависят от учебных методик или преподавателя. При помощи них проверяется все четыре вида деятельности учащихся — чтение, аудирование, говорение и письмо. При работе с тестами, необходимо учитывать, что проверяется и какими видами работы это достигается.

В научно-методическом журнале «Английский язык в школе» И. А. Кукушкина в своей статье предлагает сле-

дующую классификацию тестов. Тестирования по видам речевой деятельности, позволяющие проверить навыки, письма, устной речи, чтения и аудирования.

В отдельную группу можно выделить лексико-грамматические тесты, проверяющие навыки владения лексикой и грамматикой. [5, с. 18].

В свою очередь, лексико-грамматические тесты можно разделить на лексические и грамматические.

1. Лексические тесты проверяют навыки орфографии, словообразования, различения слов, близких по значению или написанию, то есть синонимов и омонимов.

2. Грамматические тесты проверяют навыки владения различными грамматическими явлениями, а именно:

- употребление времен английского языка в активном и пассивном залоге;
- согласование времен;
- употребление неличных форм глагола, герундия, инфинитива и инфинитивных конструкций и причастных оборотов [8, с. 202].

Также отдельной группой можно выделить тесты на проверку письменной речи. Письмо проверяет навыки передачи идей и мыслей на иностранном языке, умение извлекать информацию из таблиц, графиков и т. д. и передавать ее в письменном виде. Среди письменных тестов можно выделить следующие:

- заполнение бланков;
- описание таблиц и графиков;
- написание личного и делового письма [9, с. 105].

Следующей группой являются тесты по чтению. При помощи данных тестов, проверяется уровень понимания и извлечения информации, представленной в письмен-

ной форме. Самые распространенные виды тестов: тексты с пропусками (close tests) и тексты с различными заданиями [10, с. 291].

Также существуют тесты по аудированию. Само по себе аудирование считается достаточно сложным видом работы, которая требует большого внимания и сосредоточенности. Данные тесты проверяют уровень понимания и извлечения информации из устного сообщения, также помогают учителю контролировать умения учащихся извлекать специфическую и фактическую информацию из прослушанного; идентифицировать говорящих, их имена, даты и время; устанавливать связь между идеями причиной и следствием, порядком следования событий, сравнениями. Они также показывают умение следовать устным инструкциям и наставлениям, а также делать заключения и выводы [11, с. 154].

Тесты по устной речи, проверяют коммуникативные умения учащихся, а также владение лексикой; умение учеников высказывать свое мнение, давать оценку, обобщать, отвечать на вопросы и задавать их, с правильной интонацией реагировать на реплики и замечания. Также немаловажным является то, что эти тесты позволяют проверить произносительные навыки учащихся и их умение грамматически правильно оформлять свою речь [5, с. 18].

Итак, безусловно, при всем многообразии тестовых заданий, учителю необходимо уметь ориентироваться в них. Подробная классификация даст учителю возможность планировать свою работу с тестами, а, следовательно, и прогнозировать результаты своей работы. Данная информация поможет учителю правильнее распределять свое рабочее время и направлять его на практическую работу с учащимися.

#### Литература:

1. Рапопорт И. А. Теория и практика языковых тестов. Таллин, 1980. — 346 с.
2. Коккота В. Лингводидактическое тестирование. М.: Высш. шк., 1989. — 130 с.
3. Штульман Э. А. Тестирование при обучении английскому языку в неязыковых вузах. Воронеж, 1972. — 402 с.
4. Davies A. Language Testing. Introduction. Department of Applied Linguistics. Edinburgh, 1968. — 145с.
5. Научно-методический журнал. Английский язык в школе. Обнинск: Титул, 2007. — 118 с.
6. Фоломкина С. К. Тестирование в обучении иностранному языку. Иностр. языки в школе. М.: 2006. — 289 с.
7. Павловская И. Ю., Башмакова Н. И. Основы методологии обучения иностранным языкам: Тестология. Издание 2-ое, исправленное и дополненное — СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2007 г. — 194 с.
8. Никоненко Т. Г. Тесты по грамматике английского языка. М.: Айрис Рольф, 1997. — 259с.
9. Иностранные языки. Варианты и ответы централизованного тестирования. 11 класс: Пособие для подготовки к тестированию. — Омск, 1999. — 149 с.
10. Кузьменкова Ю. Б. Tests, Texts and Topics for your English Exams. — Обнинск: Титул, 2001. — 425с.
11. Павлоцкий В. М. Test your English. С. Петербург: Капо, 2001. — 392 с.

## Warm-up activities are interactional part in teaching language

Ibragimova Shokhsanam Rashidovna, teacher  
Tashkent State University of Law (Uzbekistan)

**Key words:** *warm-up activity, interaction, motivation, icebreakers*

Warm-up activities are essential part of teaching language that are directed to get students' attention during classes. Conducting lessons through warm-up activities make students attentive, interested and ready to participate at classes. In addition, reviewing language from previous lesson or starting the lesson with new topic.

There is a list of warm-up activities that do not require any preparation. Most of them can be used as filler activities.

### Quick questions

Write two or more questions on the board which introduce the topic of the lesson. For instance, if the topic is about food, you could write: *What's your favorite food? What kind of foods do you prefer?* etc. Give 3–5 minutes to think and discuss the questions, then students present their answers to the class.

### Make the longest words

Write a topical word vertically down on two sides of the board, for example, ENVIRONMENT. Divide students into groups, they should write the longest word that begins with each letter. Score a team with a point per word.

*Eventually Nocturnal Vivaldi Initially Rehearsal Obvious Nausea Minimum Especially Necessary Treasure*

### Find the meaning of your name

For this activity students can use dictionaries, google or other resources to find out proper adjectives that begin with each letter of their name. For example,

*Joyful, Inquisitive, Magnificent.*

### Jumbled sentence

Write a sentence on the board but change the word order, then ask students to make up the correct sentence. For example,

*a motorcycle more economical riding is a car driving than*

### Name ten

Ask students to think of 5–10 items that fit particular criteria. For instance:

- Jobs where you have to wear a uniform
- English football clubs
- Sports that are played with a ball
- Foods that contain egg
- Animals that lay eggs
- Three letter parts of the body — *eye, arm, leg, hip, ear, toe jaw, rib, lip, gum*

### Who am I?

In this game, the leader prepares cards with famous people's names on them. The leader tapes one card on the back of each member. Then everyone pretends they are at a party and asks each other questions to find out their own identities. When someone guesses their own name correctly,

the name-tag gets taped to their front and they continue to chat with the party guests until everyone is wearing the nametag on the front.

### Word Association

This game is one of the most effective and interesting activity among students. Teacher tells initial word, for example, *travel* and every student takes it turns to say a word that related to the previous word.

*Travel — tourism- luggage — ticket — hotel-.....*

### Three things in common

This is an effective icebreaker, it can be used as a lead-in to a topic or to check students' knowledge of a grammar reference. Ask students to work in pairs and find three things that they have in common and report back to the class. Teacher can specify the topic area like three foods *we both do not like, three things we both like about studying at university, three things we both can do, three sports we both like, etc.*

### Fortunately/Unfortunately

Students make story by using these adverbs. One by one students make sentence that related to the previous one putting the adverbs *fortunately/unfortunately*. For example:

Teacher: *Yesterday my purse was stolen.*

Student A: *Fortunately, I had money in my pocket.*

Student B: *Unfortunately, it was not enough.*

Student C: *Fortunately, I met my friend.*

Student D: *Unfortunately, he didn't borrow any money.*  
Etc.

### 20 Questions

One person thinks of an object (person, place, or thing). Everyone takes turns asking yes/no questions until someone can guess correctly (or until 20 questions are asked). The difficult part is that you cannot ask "wh" questions!

*Example: PINEAPPLE. Does it talk? No. Does it make life easier? No. Do you eat it? Yes. Is it something you would eat for dinner? No. Etc...*

If someone makes a mistake in forming the question, other club members can help turn it into a proper question.

### Draw the Picture

In this activity members split up into pairs or small groups. One person looks at a scene from a magazine or book (the leader should cut out enough pictures, or bring in enough magazines for the club). The other person has a pencil and a blank piece of paper. The person with the picture will try to describe everything he sees to the drawer. This is good practice for using prepositions of place. When the describer is finished, compare the drawings to the real thing! Whose is the closest to the original?

All above mentioned activities can be used for all age group learners. Using icebreakers, fillers and warm-up



activities keep students energetic, motivated and active, as well as, it helps to create language learning atmosphere

and to allow students interact each other easily at classroom.

References:

1. <https://icebreakerideas.com/who-am-i-game>
2. <https://eslgames.com/no-prep-warm-up-activities/>
3. <https://goldstarteachers.com/4-awesome-warm-activities-start-classes/>

## Development of professional competence of foreign language teacher

Ibrokhimova Lobar Iskhokovna, teacher  
Uzbek State University of World Languages

The key figure of the quality of education is, first of all, the competence of the knowledge carrier (teacher), which transmits this knowledge through various methods to students in the process of implementing all levels of education. One of the important tasks of vocational training in higher educational institutions of the country is to increase the competence of students through increasing the professional competence of teachers [1].

The term “professional competence” began to be actively used in the 90s of the last century, and the concept itself becomes the subject of a special, comprehensive study of many researchers dealing with the problems of pedagogical activity (N. V. Kuzmina, A. K. Markov, etc.). Under the professional competence of a teacher is understood the totality of professional and personal qualities necessary for successful pedagogical activity. Professional-competent it is possible to name the teacher who at enough high level carries out pedagogical activity, pedagogical dialogue, achieves stably high results in training and education of students.

The development of professional competence is the development of creative individuality, the formation of receptivity to pedagogical innovations, the ability to adapt in a changing pedagogical environment. The socio-economic and spiritual development of society directly depends on the professional level of the teacher.

In the opinion of A. V. Khutorsky, the competence of a foreign language teacher is a complex of professional and personal qualities (competences) of the teacher, which determines the effectiveness of his pedagogical activity.

Professional competence (from Latin “belonging by right”) in the dictionary, ed. D. N. Ushakov is given in two meanings: first, it is a circle of questions, phenomena in which the personality has authority, knowledge, experience; secondly, it is a circle of powers, the area of questions, phenomena subject to anyone’s conduct.

Yu. K. Babansky, B. G. Ananiev, T. I. Shamov in his works revealed those or other aspects of pedagogical competence:

— the managerial aspect is the teacher’s ability to analyze, plan, organize, supervise, regulate the learning process;

— the psychological aspect is revealed in the influence of the teacher’s personality on the students, in the teacher’s ability to take into account the individual abilities of the students;

— The pedagogical aspect is revealed in the selection of forms and methods of instruction with the help of which the teacher conducts instruction for schoolchildren.

Professional competence of the teacher also includes the ability to structure scientific and practical knowledge, which will allow him to better solve pedagogical and educational problems.

As V. I. Mikheev notes, “professional competence is a psychological neoplasm that includes along with cognitive and behavioral aspects a long-term readiness for professional activity as an integrative property of the individual”.

And also professional competence in the framework of the functional-activity approach was investigated by D. M. Grishina, N. V. Kuzmina, A. K. Markova, N. V. too. According to their approach, competence is considered as a theoretical and practical readiness to implement pedagogical activity, to perform professional functions. At the same time, the focus of attention is the functional aspect of pedagogical activity.

Based on current requirements, it is possible to determine the main ways of developing the professional competence of the teacher:

1. Work in methodological associations, creative groups;
2. Research activities;
3. Innovative activity, mastering of new pedagogical technologies;
4. Various forms of pedagogical support;
5. Active participation in pedagogical competitions, forums, festivals;
6. Generalization of own pedagogical experience.

The development of professional competence is a dynamic process of mastering and modernizing professional experience,

leading to the development of individual professional qualities, the accumulation of professional experience, involving continuous development and self-improvement.

It is possible to single out the stages of the formation of professional competence:

- introspection and awareness of necessity;
- self-development planning;
- self-manifestation, analysis;

Formation of professional competence process is cyclical, because in the process of pedagogical activity, constant improvement of professionalism is necessary, and each time the stages listed are repeated, but in a new quality.

So, professional competence is a system of linguistic, sociolinguistic, cultural, strategic and discursive knowledge and skills that allow communicants to interact effectively in specific socially communicative situations, as well as skills and ability to apply existing knowledge in the field of pedagogy, psychology and teaching methods of foreign language.

It is worth noting that the teacher's professional competence is the teacher's ability to carry out his professional activities. Professional competence of the teacher is expressed in the competence approach in the field of development of creative abilities of the students who are trained in the

formation of universal values. To do this, the teacher himself must possess, develop and be able to use his creative potential, be a creative thinker for education.

A competent teacher must have organizational qualities. Such qualities include activity punctuality of the teacher, his diligence, sociability, these qualities should be an example for the students to follow.

The basic psychological and pedagogical qualities of the teacher are expressed in its correctness, tact, and morality.

Goodwill, tactfulness of the teacher, encouragement, approval — all this creates a special microclimate. A competent teacher should combine exactingness and adherence to principles with a respectful attitude towards students and an obligatory sense of tact.

Objective fair attitude of the teacher forms, educates the student's self-esteem. The most important quality of a competent teacher is a high professional level of the teacher. Competent teachers involve students in working together on material, instilling in them a habit of independence, the ability to reflect, analyze and draw conclusions.

The competence of the teacher can not exist without creativity in pedagogical activity. Only a teacher who works creatively, is able to educate and educate a creative person.

#### References:

1. Ilyenkov, S. D. Indicators of the quality of education.
2. Kotova, T. I. Competent approach to the personality of the trainee through the competence of the university teacher.
3. Lomakina, O. E. Forming the professional competence of the future teacher of a foreign language. Volgograd, 1998. — 18с.

## Применение инновационных технологий при организации самостоятельной работы суворовцев

Кабилов Ильшат Нурислямович, воспитатель;

Овсепян Генрик Айрапетович, воспитатель

Казанское суворовское военное училище МО РФ

Немаловажную роль играет организация самоподготовки суворовцев к предстоящим занятиям. Если в гражданских условиях ученик садится за приготовление уроков в большинстве случаев, когда ему вздумается, и сам процесс подготовки проходит бесконтрольно, то в суворовских училищах самоподготовка предусмотрена распорядком дня, проводится в классах под наблюдением и активной помощи воспитателей.

Самоподготовка — это особая форма организации обучения, необходимая и неотъемлемая часть единого процесса обучения, представляющая собой самостоятельную учебную деятельность суворовцев под руководством воспитателя.

Для того чтобы осуществлять руководство процессом организации самоподготовки, классный руководитель дол-

жен хорошо ориентироваться в учебных программах, знать требования, предъявляемые учителями-предметниками, знать индивидуальные особенности каждого воспитанника. Являясь классным руководителем взвода, для более качественного проведения самоподготовки, необходимо уточнить задания по предметам и составить план проведения самостоятельной подготовки.

Перед воспитателями, которые ведут самоподготовку, стоят те же задачи, что и перед учителями — предметниками.

Основные цели и задачи самоподготовки:

1. Образовательные:

- закреплять, систематизировать и расширять знания суворовцев.
- тренировать суворовцев в практическом применении полученных знаний.

2. Развивающие:

- создавать условия для развития памяти, внимания, мышления, речи воспитанников.
- создавать условия для развития творческих способностей суворовцев.
- учить самостоятельно пользоваться справочниками, словарями, дополнительной литературой, искать информацию в Интернете.

3. Воспитательные:

- воспитывать самоконтроль, самоорганизованность, самостоятельность и прилежание, самодисциплину.
- прививать культуру умственного труда.

Основная задача воспитателя — организовать проведение самоподготовки таким образом, чтобы поставленные цели достигались с наибольшей эффективностью.

Для повышения качества самостоятельной подготовки суворовцев воспитателями нашего училища используются различные современные педагогические методики и технологии:

- технологии лично-ориентированного обучения;
- технологию сотрудничества;
- групповые технологии, в том числе технологию работы в малых группах и технологию работы в парах;
- ИКТ обучения, в том числе технологии мультимедиа.

Самыми популярными технологиями и у нас, воспитателей, и у суворовцев, являются **ИКТ обучения**, так как, информационные технологии значительно расширяют возможности предъявления учебной информации. Применение цвета, графики, звука, всех современных средств видеотехники позволяет воссоздавать реальную обстановку деятельности. Также ИКТ вовлекают суворовцев в учебный процесс, способствуя наиболее широкому раскрытию их способностей, активизации умственной деятельности.

Информационно-компьютерные технологии можно использовать на любом этапе самоподготовки.

Использование ИКТ на самоподготовке ведет к:

- индивидуализации обучения;
- существенному увеличению объема выполненных заданий, а также уменьшению времени на их выполнение;
- расширению источников информации при использовании Internet.
- повышению мотивации и познавательной активности суворовцев за счет разнообразия форм работы; процесс усвоения и закрепления материала становится более интересным, разнообразным, интенсивным.

Информационные и коммуникационные технологии (ИКТ) с каждым днем все больше проникают в различные

сферы образовательной деятельности. В условиях активного внедрения современных информационных технологий актуальной потребностью является формирование ИКТ компетенции всех педагогических работников, в том числе занятых в сфере воспитания. Это позволяет эффективно решать вопросы обновления форм и методов воспитательной деятельности, учитывая тенденции развития информационного общества, интересы и потребности современных детей и подростков. Эффективность использования ИКТ зависит от четкого представления о роли и месте, которое они могут и должны занимать в системе воспитательной деятельности.

Применение компьютерных тестов, тренажеров и диагностических комплексов на этапе проверки самоподготовки позволяет воспитателю за короткое время получить объективную картину уровня усвоения изучаемого материала у каждого суворовца. При этом есть возможность выбора уровня сложности задания для конкретного суворовца.

Во время самостоятельной подготовки суворовцев, для большей наглядности и лучшего запоминания суворовцами пройденного материала выводим на экран заранее подготовленный материал (например, основные правила по русскому языку, или же основные даты по истории).

Использование дидактического материала способствует активизации образовательной деятельности обучающихся, экономии учебного времени.

Для наилучшего восприятия учебного материала нужно использовать все каналы передачи информации. Образное восприятие создает для наилучшие условия для осознанного (подсознательного) обучения. Известно, что преобладающей памятью человека является зрительная, что примерно 80% всей информации человек получает зрением. Следовательно, такой канал использовать нужно с наибольшей нагрузкой.

Поэтому при подготовке к таким предметам, как биология, география, на самостоятельной подготовке часто используются мультимедийные материалы. Это всевозможные презентации, видеоролики.

Таким образом, самоподготовка суворовцев является весьма важной составной частью процесса образования и воспитания в суворовском училище.

Воспитатель должен творчески подходить к вопросу организации и проведения самоподготовки, так как ничто не утомляет детей так, как однообразие. Воспитатель должен самосовершенствоваться сам, стараться проводить самоподготовку интересно и познавательно для обучающихся.

Литература:

1. Колюткин Ю. Н., Муштавинская И. В. Образовательные технологии и педагогическая рефлексия. СПб.: СПб ГУПМ. — 2012
2. Петрушин В. И. Психологические аспекты деятельности учителя и классного руководителя. Москва, 2017.
3. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент лично-ориентированного образования, 2013.

4. Электронный журнал «РОНО», Выпуск 16 / Инновации: поиски и исследования // Современные инновационные технологии в образовании // Бондаренко О. В.

## Занятие по патриотическому воспитанию в подготовительной группе «Вечный огонь — сердце Иркутска — Мы живы, пока наша память жива...»

Казаринова Ольга Анатольевна, воспитатель;  
Домышева Татьяна Иннокентьевна, воспитатель;  
Ляпунова Анжелика Федоровна, воспитатель  
МБДОУ г. Иркутска «Детский сад № 37»

**Цели:** Вызывать живой отклик на события военных лет и чувство глубокого уважения к тем людям, которые победили в 1945-м на основе ярких впечатлений и исторических фактов.

**Задачи:**

1. Создать условия для развития познавательного интереса детей к военной истории, к событиям Великой Отечественной войны, к истории возникновения «Вечного огня» в нашем городе. Уточнить знания детей о том, как защищали страну, русские люди в годы Великой Отечественной войны, как живущие помнят о них.

2. Развивать познавательную активность и любознательность детей, помочь им осознать подвиг народа в годы Великой Отечественной войны. Развивать эмоционально-ценностное отношение к нашей Родине, городу Иркутску.

3. Формировать чувства патриотизма и любви к защитникам отечества. Воспитывать чувство гордости за своих земляков. Воспитывать чувства уважения к ветеранам Великой Отечественной войны, желание заботиться о них, а также воспитывать чувство сопричастности к событиям к событиям, которыми живет страна.

4. Формировать уважение к защитникам Родины, чувство гордости за свой народ.

**Предварительная работа:**

1) чтение книг о войне, беседы на военную тему, рассказы о жителях тыла, военных детях, сынах полка;

2) рассматривание картин и иллюстраций о войне, знакомство с литературным героем А. Твардовского — Василием Теркиным;

3) разучивание стихов о войне с детьми;

4) просмотр детских фильмов о войне;

**Словарь:** сражение, борьба, бой, ветераны, День Победы, «мемориальный комплекс», передовая, тыл, бесстрашные, мужественные, решительные, выносливые, рейхстаг.

**Оборудование:** проектор, экран, ноутбук, фотографии, соответствующие тематике, свеча.

**Атрибуты:**

1) плакат с фотографиями и текстом «Герои войны»;

2) макет обелиска «Вечный огонь»;

3) георгиевская лента, с орденком.

**Ход НОД:**

*Воспитатель предлагает детям сесть в кружок в затемненном помещении и зажигает свечку.*

Воспитатель (вполголоса):

Горит дрожащая свеча.

Не дунь на пламя сгоряча.

А ты, волшебный огонек,

О чем бы нам поведать мог?

— Внимательно посмотрите на горящую свечку, расскажите, какие чувства она у вас вызывает? На что похож огонек пламени? В каких еще ситуациях дети могли бы смотреть на пламя и думать о чем-то далеком, таинственном и важном? (В храме, где горят свечи; в походе у костра; у бабушки в деревне, когда она топит печку.)

Но есть огонь, который вызывает у людей особые чувства и особые воспоминания. Это Вечный огонь.

*Свечка гаснет. Подходим к стенду, где висят фотографии с изображением Вечного огня в разных городах.*

Воспитатель: Кто из вас был когда-нибудь у такого огня? С кем? По какому случаю? (Выслушиваются ответы детей.)

Воспитатель: Много таких мемориалов, могил на нашей земле. В этих могилах похоронены останки солдат, павших на поле битвы во время Второй Великой Отечественной войны.

— Что вы знаете об этой войне?

*(Ответы детей)*

Воспитатель: — да, это была очень страшная война, фашисты хотели захватить нашу страну, бомбили наши города, жгли деревни и убивали людей. Но у них ничего не получилось! В этой войне мы одержали победу потому, что весь наш народ поднялся на борьбу с фашистами, даже маленькие дети. Мы помним имена тех, кто защищал нашу страну.

*(Воспитатель показывает фотографии Стены памяти «Помни меня»)*

Воспитатель: Много солдат погибло в боях на той войне. В память о тех людях, которые сражались с фашистами, не жалея своей жизни и здоровья, народ воздвиг по всей стране памятники. Но не всех убитых могли опознать, не у всех находили документы. У Кремлевской стены в Москве захоронен прах одного из таких солдат. Поэтому на надгробном камне написано: «Имя твое неизвестно».

*(воспитатель показывает фотографию Могилы Неизвестного солдата в Москве)*

— А что значит вторая часть надписи: «Подвиг твой бессмертен»? (Дети высказывают свои предположения.)

Воспитатель: эта надпись означает, что люди всегда будут помнить: похороненные здесь солдаты погибли, защищали Родину, своих родных и близких, своих детей и внуков. Это памятник всем, кто погиб на полях сражений. И всем тем солдатам, чьи имена остались неизвестными.

Воспитатель: — а как вы думаете, в нашем городе есть такой мемориальный комплекс?

*(Ответы детей)*

Правильно, в нашем городе Иркутске тоже есть мемориальный комплекс «Иркутяне в Великой Отечественной войне».

— Кто из вас помнит, где он находится? Кто из вас там был? Кому он воздвигнут?

*(Воздвигнут он в память о героических подвигах сибиряков на фронтах войны.)*

Воспитатель: На гранитном постаменте горит Вечный огонь.

— Как дети думаете, почему горит Вечный огонь?

*(Выслушиваются версии детей.)*

А может, огонь зажигают на могилах, потому что он должен напоминать о вечной жизни души — как свечки в храме? Или, чтобы он согревал души оставшихся в живых и тоскующих по своим родным, погибшим в годы войны?

Но главное, что огонь на солдатской могиле будит в людях воспоминания и не дает забыть погибших во имя Отечества. Он горит зимой и летом, днем и ночью. И потому его называют вечным.

У иркутян даже есть обычай приезжать к Вечному огню в день свадьбы. Ведь это счастливое событие может сегодня состояться благодаря тому, что много лет назад кто-то отдал свою жизнь в бою.

Воспитатель: — Кто помнит, откуда был привезен огонь?

*(Ответы детей)*

Правильно. Огонь доставили ветераны железнодорожники от могилы неизвестного солдата из города Москва, а привезли его на поезде в специальной лампе.

— Что вложено в насыпь перед Вечным огнем?

*(В насыпь перед вечным огнем вложены урны с землей, доставленной с полей сражений, на которых особенно прославились Иркутяне: из-под Волгограда, Ленинграда, Москвы и т. д.)*

— Кто знает, что еще находится на площади возле вечного огня?

*(ответы детей)*

Воспитатель: Против Вечного огня на мраморную стелу занесены имена иркутян — Героев Советского Союза.

*(показ фотографий)*

У Вечного огня на Посту № 1 в почетном карауле стоят школьники. Возможно когда вы, будите учиться в старших классах школы, вы тоже удостоитесь такой чести, как нести службу у Поста № 1. Через два дня после открытия мемориала на пост Вечного огня заступили ученики 39-й школы, с тех пор, каждую неделю в «мемориальный час» сменяются лучшие ученики Иркутских школ, они несут ежедневный 8 часовой почетный караул. Сейчас в России остался 21 мемориал, но Иркутск единственный город, где в течение 40 лет, вахту несут непрерывно!

Воспитатель: а еще, напротив Вечного огня расположен памятник дважды Герою Советского Союза А. П. Белобородову, уроженцу Иркутской области, который во время Великой Отечественной войны сначала командовал нашей армией. За боевые заслуги А. П. Белобородову было присвоено звание Героя Советского Союза.

*(показ фотографий)*

Воспитатель: — какого числа вся наша страна отмечает «День Победы»?

*(Ответы детей)*

День 9 мая 1945 года знает весь мир. Наша страна шла к этому дню 5 лет. Но какие это были годы. В этот день вся страна чествует ветеранов Войны, и тех, кто не дожил до этого светлого дня. Люди приходят к Вечному огню, чтобы возложить цветы и отдать дань уважения тем людям, кто воевал и тем, кто не дожил до дня Победы.

ВОВ была очень тяжелой для нашего народа. Сейчас осталось очень мало тех людей, которые воевали, они уже очень старенькие, многие из них больные, инвалиды. Им трудно ходить. Их называют ветеранами. В День Победы они надевают свои военные награды, собираются вместе, чтобы вспомнить те тяжелые военные годы и почтить память тех, кого уже с нами нет.

Если вы 9 мая увидите пожилого человека с орденами, то подойдите и поздравьте его с праздником, скажите ему спасибо за то, что он защищал нашу Родину от врагов. Ветеранам будет приятно, что все помнят о той трудной, но замечательной Победе!

У многих из вас прабабушки и прадедушки тоже воевали, кто-то из них ещё жив. Попросите рассказать их о тех годах. Не забудьте их поздравить с праздником.

*(Ребенок рассказывает стихотворение «Никто не забыт, ничто не забыто»)*

## НОД по экспериментальной деятельности в старшей группе «Цветик-Семицветик»

Казаринова Ольга Анатольевна, воспитатель;  
Домышева Татьяна Иннокентьевна, воспитатель  
МБДОУ г. Иркутска «Детский сад № 37»

— Здравствуйте, ребята. Очень рада всех вас сегодня видеть в детском саду. Сегодня у нас будет не простое занятие, а очень необычное...

Сегодня в сад пришла посылка (*вносит посылку*)

— Посмотрим, что в ней? (*ответы детей*)

— Ребята, что это? (*воспитатель достает цветик-семицветик*)

— Что это за цветок такой? (*ответы детей*)

— Правильно, это волшебный цветок, который исполняет все желания. Но, посмотрите, в посылке еще письмо, давайте прочтем его:

(*воспитатель читает письмо*)

*«Ребята, Мы жители волшебной поляны, просим Вас помочь нам. Нашу волшебную солнечную поляну заколдовал Злой волшебник, все волшебные цветы он заколдовал, чтобы мы больше не могли делать волшебство, исполнять ваши желания, последний цветок мы успели отправить вам в детский сад. Чтобы вы смогли по его волшебным лепесткам выполнить все сложные задания и расколдовать нас. Ждем вашей помощи».*

*Жители волшебной страны.*

— Что же делать? Поможем, ребята? (*дети предлагают помочь*).

Тогда предлагаю оторвать первый лепесток и выполнить его задание.

А вот и задание. В нем говорится, что мы с вами должны превратиться в добрых волшебников и выполнять все сложные задания цветка, только так мы сможем расколдовать волшебную поляну. Согласны?

Предлагаю нам всем вместе произнести волшебные слова:

*«1,2,3 — повернись и волшебниками окажись!»*

Вот мы с вами и стали волшебниками. Предлагаю теперь оторвать следующий лепесток. (*вытаскиваем лист с заданием*)

**2 задание — «Заставить танцевать фольгу».**

Ребята, вот и все необходимое для этого трудного задания, как вы думаете, что это значит? Раз мы теперь волшебники, может, произнесем волшебные слова (*дети произносят, но ничего не выходит*).

Посмотрите, на лепестке схема, что нужно сделать по этой схеме?

*Дети рвут фольгу на длинные и тонкие кусочки, берут расчески или воздушные шары, чешут о волосы и подносят к кусочкам фольги.)*

Смотрите фольга танцует! Вот мы с вами и со вторым заданием справились.

Отрываем следующий лепесток, что здесь нарисовано? (*Прыгающий виноград в воде*).

— Ребята, как заставить виноград прыгать в воде? Давайте нальем воду в стакан и опустим туда несколько виноградинок. Что происходит? (*просто плавают*)

Что еще нарисовано на лепестке. Какая подсказка? (*газированная вода*)

Попробуем взять газированную воду.

*Дети наливают газированную воду в стакан, опускают виноград.*

— Смотрите, волшебство: виноград опускается на дно и поднимается на поверхность. Это происходит потому, что в минеральной воде множество пузырьков воздуха, они-то и поднимают виноград.

Молодцы, мы справились с заданием.

— Отрываем четвертый лепесток, что здесь нарисовано? (*Зарядка*)

Значит нам необходимо немного отдохнуть и набраться сил для следующего волшебства.

*В лес пришел волшебник злой,*

*Он ужасный и большой.*

*Он руками замахал*

*И зверей заколдовал.*

*Но пришли друзья-детишки,*

*Озорные шалунишки,*

*Стали думать и решать,*

*Как задания выполнять.*

*Наконец они решили*

*И зверей освободили.*

*А теперь, друзья, — плясать,*

*Нам не надо унывать.*

Отрываем пятый лепесток, что же нарисовано здесь, какое задание?

*«Салют в молоке»*

Посмотрите внимательно на лепесток, что же нам для этого нужно? *Ответы детей: молоко, красители, средство для мытья посуды.*

Пробуем творить волшебство по схеме, и тогда молоко оживет! (*Дети наливают в тарелку молоко, добавляют несколько капель разного красителя и в самый центр рисунка добавляют каплю моющего средства*)

— Ура!!! У нас получился салют в молоке! Ребята, моющее средство вступает в реакцию с молекулами жира в молоке, и приводит их в движение, поэтому пищевые красители начинают свободно перемещаться по всей поверхности молока. Мы справились!

Отрываем шестой лепесток. Что же здесь за задание?

*«Плавающее яйцо»*

Пробуем? (*дети наливают в стакан воду, опускают яйцо. Яйцо утонуло*)

Что же делать? Посмотрите, на лепестке есть подсказки. (*Добавить соль*)

*Дети добавляют соль в стакан, перемешивают, опускают яйцо. И вот чудо — яйцо не тонет, оно плавает!*

И с этим заданием мы справились. Молодцы! У нас остался последний лепесток, самое трудное задание, справимся с ним, расколдуем всю волшебную поляну. Справимся? Итак, что же изображено на последнем лепестке?

(*вулкан*)

Нам нужно самим сделать извержение вулкана, огонь расколдует злые чары. Какие подсказки у нас изображены, схема?

(*сода и уксус*)

Выполняем все по схеме. (*дети аккуратно насыпают в колбу немного соды, а сверху капают уксус*)

Ура! все шипит и «извергается». Вот и получился у нас вулкан, извергающий шипучий фонтан.

(*играет музыка «От улыбки станет всем светлей»*)

Ребята, слышите? Играет музыка, значит мы расколдовали волшебную поляну, и эту песню они поют нам. Теперь мы с ними настоящие друзья. Посмотрите, что это? (*на столе конфеты*)

Они благодарят нас за помощь, и оставили нам угощение. Ведь мы с вами настоящие волшебники!

## Художественно-эстетическое развитие дошкольников в условиях реализации ФГОС

Кайсаканова Татьяна Андреевна, воспитатель;

Зуйкова Галина Владимировна, воспитатель;

Бернацкая Александра Александровна, воспитатель

МБДОУ детский сад № 42 «Малинка» г. Старый Оскол (Белгородская обл.)

Эстетическое воспитание является неотъемлемой частью всестороннего развития личности маленького человека. В процессе художественно-эстетического воспитания формируются творческие, культурные ценности.

В дошкольном возрасте у ребенка насыщенный эмоциональный фон, он особенно чувствителен к различным культурным проявлениям. Воспитание эстетически-художественных компетенций является важным условием приобщения ребенка к культуре.

Цель эстетического развития дошкольника направлена на общее развитие, духовное, нравственное, интеллектуальное. Для достижения цели, необходимым условием является реализация задач, через которые ребенок овладеет знаниями художественно-эстетической культуры, получит условия для развития способностей к художественно-эстетическому творчеству и эстетическому воспитанию.

В условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования были выявлены проблемы художественно-эстетического развития дошкольников, которые могут быть успешно разрешены при условии повышения качества научно-методического сопровождения образовательного процесса.

В основе ФГОС ДО заложены следующие основные принципы:

- поддержка специфики и разнообразия детства;
- сохранения уникальности и самооценки детства, как важного этапа в общем развитии человека;

- личностно-развивающий и гуманистический характер взаимодействия взрослых и детей;
- уважение личности ребенка как обязательное требование ко всем взрослым участникам образовательной деятельности;
- осуществление образовательной деятельности в формах, специфических для детей данной возрастной группы, прежде всего, в форме игры, познавательной и исследовательской деятельности, в форме творческой активности, обеспечивающей художественно-эстетическое развитие ребенка.

Содержание Образовательной Программы ДОУ обеспечивает развитие личности ребенка, их мотивации и способностей в различных видах деятельности по следующим направлениям:

- социально-коммуникативное развитие;
- познавательное развитие;
- речевое развитие;
- физическое развитие;
- художественно-эстетическое развитие.

Перед педагогом стоит задача в том, чтобы научить ребенка общаться с произведениями искусства в целом, развивать художественное восприятие, эмоциональную сферу, способность к коммуникации через художественные образы. В целом назначение любого вида искусства — это отражение сегодняшней действительности в художественных образах, и то, как ребенок научится их воспринимать, размыш-

лять об идее художника, композитора, писателя, режиссера, зависит от работы каждого специалиста и воспитателя ДООУ.

Художественно-эстетическое развитие предполагает развитие смыслового восприятия и понимания произведений искусства и окружающего мира; становление собственного эстетического отношения к нему; формирование начальных представлений о различных видах искусства — музыки, художественной литературы, фольклора. Огромную роль играет и эмоциональное отражение: умение сопереживать персонажам художественных произведений, видеть характеры героев и учит оценивать отношение автора произведения к написанному.

У педагогов есть немало возможностей для реализации программы художественно-эстетического направления. Необходимо обращать внимание детей на разнообразие форм, цветов, звуков, запахов в окружающем мире во время прогулок, экскурсий, а игре, в быту, в специально организованных видах деятельности. Для развития у детей эмоциональной отзывчивости необходимо побуждать их к совместному переживанию эмоций радости, сострадания, удивления, восхищения через проявление различных внешних признаков.

В реализации художественно-эстетического направления, создано вовлечение детей в разные виды деятельности: в сюжетно-ролевые и режиссерские игры. В изобразительной деятельности — рисовании, лепке, аппликации,

художественном конструировании — экспериментирование с цветом, составление композиций; знакомство с техниками оригами, папье-маше, аппликация из рваной бумаги; работа с различными материалами: пластилином, глиной, бумагой, тканью, природным материалом и разными видами конструкторов: деревянный, бумажный, Лего, мягкий. Используются такие средства, как кисточки, карандаши, ножницы. В музыкальной деятельности — танцах, пении, игре на детских музыкальных инструментах — создаются художественные образы с помощью пластических средств, ритма, темпа, высоты и силы звука. В театральной деятельности, сюжетно — ролевой и режиссерской игре — способность языковыми средствами, средствами мимики, пантомимы, интонации учатся передавать характер, переживания и настроения персонажей.

Важным для художественно-эстетического развития является и приобщение детей к истокам народного творчества. Дошкольников знакомят с традиционными национальными и региональными промыслами, обрядами, песнями, хороводами; побуждают воспроизводить образцы народного творчества в самостоятельной изобразительной музыкальной, театрализованной деятельности.

Таким образом, новые воспитательные цели в развитии личностных компетенций дошкольников предполагают качественные изменения в сфере художественно-эстетического развития.

#### Литература:

1. Баранова, Е. В., Савельева, А. М. От навыков к творчеству: обучение детей 2–7 лет технике рисования. — М.: Мозаика-Синтез, [2010. — 288 с.]
2. Бутенко, Н. В. Теоретико-методологический регулятив художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста: теоретико-методологический аспект: монография. — М.: ВЛАДОС, [2012. — 410 с.]
3. Веракса, Н. Е., Комарова, Т. С., Васильева, М. А. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования (пилотный вариант). — М.: Мозаика-Синтез, [2014. — 368 с.]
4. Голоменникова, О. А. Радость творчества. Ознакомление детей 5–7 лет с народным искусством. — М.: Мозаика-Синтез, [2010. — 205 с.]
5. Комарова, Т. С. Детское художественное творчество. — М.: Мозаика-Синтез, [2010. — 315 с.]
6. Комарова, Т. С. Занятия по изобразительной деятельности в средней группе детского сада. Конспекты занятий. — М.: Мозаика-Синтез, [2010. — 264 с.]
7. Комарова, Т. С. Занятия по изобразительной деятельности в старшей группе детского сада. Конспекты занятий. — М.: Мозаика-Синтез, [2010. — 296 с.]

## Коррекция сигнификативных нарушений семантической системы при алалии с помощью информационных технологий обучения

Кобызева Наталья Геннадьевна, старший преподаватель  
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

*Статья посвящена вопросу возможности применения информационных технологий обучения в области коррекции сигнификативных нарушений семантической системы у детей с алалией.*

**Ключевые слова:** информационные технологии, алалия, сигнификативные нарушения, семантическая система, обучение, коррекция.



*The article is devoted to the possibility of using information technologies of teaching in the field of correction of significative violations of the semantic system in children with alalia.*

**Key words:** *information technologies, alalia, significative violations, semantic system, training, correction.*

На современном этапе развития общества большое влияние оказывает всепроникающее влияние компьютерных технологий.

Одной из сторон этих процессов является компьютеризация образования. Реформы образования в нашей стране сопровождаются значительными изменениями учебного процесса, который должен соответствовать современным техническим возможностям и гармонично помогать ребенку входить в информационное общество. Компьютерные технологии не могут оставаться интересным элементом в обучении, они должны стать неотъемлемой частью целостного процесса обучения, повышая его эффективность.

Вопрос о трудностях применения и внедрения компьютерных средств обучения в процесс коррекции детей с нарушениями развития поднимается достаточно часто. Решение этих проблем скрывает в себе новые, эффективные возможности для обучения. Это связано с уникальностью современной электроники и телекоммуникаций.

Хотя информационные технологии являются достаточно новой частью системы образования, их психолого-педагогические и методические основы базируются на трудах, дефектологов классиков: А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурия, Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина и др.

Рассмотрим возможности исправления сигнификативных нарушений семантической системы у детей с алалией посредством информационных технологий обучения. Термин «алалия» — переводится как отсутствие речи и часто встречается в литературе, посвященной нарушениям речи.

Особенностью алалии является наличие речевых и неречевых симптомов, между которыми существуют сложные связи.

Алалия — системное недоразвитие речи, в котором нарушены речевые компоненты, а именно фонетико-фонематическая сторона, также лексическо-грамматический анализ.

Исследования таких экспертов как М. Совак, К. П. Беккер говорят о том, что для центральных нарушений речи, таких как алалия характерна вербальная акустическая агнозия и вербальная моторная апраксия. Существуют различные степени выраженности алалии: от легких нарушений, до полного отсутствия речи. [2, 136]

Стоит отметить, что данные литературных источников по вопросам алалии многоаспектны и противоречивы. Речевая деятельность является сложной системой и имеет динамическую локализацию, структуры мозга, которые вовлечены в речевой процесс создают между собой постоянно меняющиеся связи. Сложная иерархия речевой деятельности не сводится только к моторному уровню. Характерной особенностью детей с алалией является не только замедленный темп развития внешней речи, но и патологический ход ее развития.

По мнению В. А. Ковшикова, основным звеном нарушения при алалии является проблема формирования операций выражения (лексическая, грамматическая, фонетическая) с сохранением семантического и движущегося уровня генерации высказывания. Исходя из этого, алалия интерпретируется как нарушение языка.

Приобретение и обобщение опыта объективной деятельности происходит в связи с формированием и взаимодействием предметно-продуктивной и предметно-игровой деятельности. Субъективно-продуктивная деятельность возникает в онтогенезе только тогда, когда ребенок способен, с помощью объекта действовать предметно-опосредованно. Сначала ребенок овладевает свойствами предметов. Затем в игре он начинает использовать заместители предметов. Постепенно ребенок переходит от замены предмета игрушкой-заместителем, к замене на слово. Существует отвлечение от конкретного объекта и его замещение словом. [4, 37]

Когда ребенок начинает понимать отношение между знаком и значением возникает сигнификативная функция речи. Ее развитие идет по пути абстрагирования от несущественных признаков и обобщения существенных.

Л. С. Выготский установил общие закономерности последовательного овладения смыслом слова как лингвистического знака. Согласно его концепции, ассимиляция значения ребенком слова идет в направлении формирования объективной связи с формированием «правильного значения» этого слова посредством ассимиляции его обобщающей функции, т. е. Функции выделения и обобщения существенных признаков объекта, а затем категорического значения. «Основной путь» ассимиляции ребенка к значению слова подразумевает постепенный переход от «синкретического» (определяемого практической деятельностью ребенка) к «конкретному» значению слова как знака, имени объекта, его абстрактное, «концептуальное» значение, включая многомерную систему соединений и отношений указанного объекта. Практическая и игровая деятельность ребенка наряду с практикой словесного общения со взрослыми является важным и решающим фактором в формировании «оригинального» значения слова.

Ребенок бессознательно овладевает словом (семантической единицей) и не может изначально дать свою интерпретацию, хотя он уже может выбрать это слово из потока языка и соотносить его с тем или иным субъектом. В структурной лингвистике проводится различие между словами с преобладающим визуальным компонентом (собакой, розой, чайником) и абстрактным компонентом (мысль, земля, животное, мебель, работа). Для ребенка раннего и младшего дошкольного возраста визуальная составляющая доминирует во всех словах. [3, 215]

Одной из проблем для ребенка в овладении смыслом слова является его многозначность. Практически невозможно узнать значение абстрактных слов на основе их использования в контексте языка. Ребенку трудно овладеть сравнительным уровнем прилагательных и наречий, так как необходимо иметь некоторые «ментальные» эталонные стандарты, хранящиеся в памяти. Из-за его общего и когнитивного развития у ребенка есть определенные ментальные ограничения. Поэтому, несмотря на прогресс в развитии языка, слово для трехлетнего ребенка остается определенным. Если взрослый может дать полное определение слова, «определение» ребенка будет очень специфичным и ситуативным (собака — у нас есть дома, в деревне). У маленьких детей также есть сложная метафоричность и, как правило, ношение смыслов слов для освоения «абсурдных» вопросов (от кого отстает часы, куда идет фильм и т.д.). Некоторые дети считают, что каждая машина должна ехать и на любой машине (даже в стиральной), вы можете отправиться куда угодно.

Для преодоления разных трудностей в обучении детей с алалией можно использовать информационные средства обучения. При помощи программ и методических комплексов, возможно сопровождение процесса коррекции и учебного процесса, практически на любом этапе обучения.

Применение информационных технологий чрезвычайно актуально, так как с их помощью упрощается процесс выполнения задач, решение которых с помощью обычных методов недостаточно продуктивно, что позволяет экономить время, при этом достигая лучшего результата.

Кроме того, введение информационных технологий в специальную подготовку позволяет индивидуализировать процесс коррекции с учетом образовательных потребностей каждого ребенка, что способствует, в конечном счете, повышению эффективности учебного процесса в целом.

Применение информационных технологий в работе дефектолога связано с решением определенных образовательных проблем, в рамках которых очень эффективны автоматизированные средства коррекционного обучения.

Это разнообразные цифровые образовательные ресурсы, тематические коллекции, программные инструменты для обучения на основе информационно-коммуникативных технологий, которые дефектолог может использовать как на индивидуальных, так и на подгрупповых занятиях. Использование такого рода информационных технологий может повысить мотивацию, которая будет поддерживать внимание на всех стадиях обучения.

Очень эффективным является создание и использование учебно-методических материалов с помощью информационно-коммуникативных технологий, в процессе комплексной коррекции можно установить связь между всеми задействованными специалистами. Это создание общих проектов, проведение родительских собраний, консультаций и т.д. [7, 68]

Разумеется, большое внимание в применении информационных технологий обучения уделяется работе с роди-

телями. Это могут быть онлайн-консультации, дистанционные родительские собрания, индивидуальные рассылки с домашними заданиями и специальными упражнениями. Кроме того, с помощью информационных технологий можно подготовить фото или видео презентацию к встрече с родителями.

Повышение квалификации дефектологов возможно с помощью информационно-коммуникативных технологий, что становится новым качественным шагом, поскольку обучение будет проходить на заочных курсах в Интернете. Это помогает сэкономить ресурсы и приобрести новые знания.

В связи с этим дефектолог должен овладеть основными знаниями и навыками в работе за компьютером, чтобы уметь пользоваться всеми средствами обучения и коррекции, а также для личного и профессионального развития.

Современные технологии позволяют использовать компьютер в диагностических целях. Создание базы данных уровня речевого развития детей в начале и в конце коррекционной работы, анализ результатов в форме диаграмм, таблиц, графиков и т.д. Планирование коррекционной работы, паспорт класса, опросы родителей все эти и другие документы очень удобно использовать в электронной форме.

Использование презентаций является одним из излюбленных видов использования информационно-коммуникативных технологий. Презентация может использоваться преподавателем на конференциях, мастер-классах, индивидуальных и групповых занятиях и т.д. Особую роль презентации стоит выделить как раз в вопросе коррекции синтаксических нарушений семантической системы у детей с алалией так как именно с её помощью возможно показать наглядно большое количество предметов, а при помощи анимированной или видео презентации можно показать способ действия разных предметов. Тем самым мы развиваем представления об окружающем мире, а также пассивный словарь ребенка.

Также возможно применение готовых логопедических компьютерных игр. Для коррекционной работы на фронтальных и индивидуальных занятиях, можно комбинировать традиционные методы игры с играми на компьютере. Кроме этого, отличной возможностью для расширения своего профессионального мастерства является создание собственной веб-страницы, где можно делиться своими практическими разработками с коллегами, создавать важные для обсуждения форумы, получать обратную связь от родителей и многое другое.

В заключение стоит заметить, что применение информационно-коммуникативных технологий облегчает работу педагога и делает занятия более интересными для детей. Но высоких результатов обучения можно достичь только, используя грамотно все средства обучения под чутким руководством педагога.

Литература:

1. Борозинец Н. М., Шеховцова Т. С., Колокольникова М. В. Логопедия. Фонетико-фоиематическое недоразвитие речи, общее недоразвитие речи, алалия. — Ставрополь: Северо-Кавказский федеральный университет, 2016. — 203 с.
2. Волкова Л. С., Шаховская С. Н. Логопедия. — 3 изд. — М.: Владос, 2012. — 364 с.
3. Выготский Л. С. Мышление и речь.. — 5 изд. — М.: Лабиринт, 1999. — 352 с.
4. Ковшиков В. А. Экспрессивная алалия. — М.: «Институт общегуманитарных исследований», 2001. — 96 с.
5. Лынская М. И. Формирование речевой деятельности у неговорящих детей с использованием инновационных технологий. — М.: ПАРАДИГМА, 2012. — 128 с.
6. Малышева М. А. Информационные технологии в специальном образовании // Специальное образование. — 2017. — № 2. — С. 127–130.
7. Минин А. Я. Информационные технологии в образовании. — Ставрополь: Московский педагогический государственный университет, 2016. — 148 с.
8. Мичкова Ю. Д. Формирование лексико-семантических представлений о слове у учащихся начальных классов с недоразвитием речи: дис... канд. пед. наук наук: 13.00.03. — М., 2015. — 185 с.

## Обобщение системы работы при подготовке учащихся к ЕГЭ по математике

Кравченко Нина Ивановна, учитель математики

МБОУ СОШ № 12 имени С. Н. Кравцова ст. Ленинградской Краснодарского края

Общеизвестно, что приоритетной целью введения системы управления качеством образования является создание условий повышения его качества на основе достоверной информации о результатах образования и соответствующих факторах.

Были выявлены повторяющиеся из года в год типичные ошибки, допускаемые учащимися при выполнении заданий по математике одинаковой тематики. Это стало возможным благодаря тому, что аттестация, вскрывающая проблемы школьного математического образования. Полученные результаты независимой итоговой аттестации позволили сделать вывод о необходимости целенаправленных действий по повышению качества математического образования.

Была выдвинута гипотеза, что изменить сложившуюся ситуацию (низкого качества) в математическом образовании школьников может системный подход, направленный на совершенствование учебного процесса с учетом результатов итоговой аттестации.

Эксперименты по введению профильного обучения и ЕГЭ показали, что в основном выпускники достаточно успешно справляются с новыми формами экзаменов, однако, учитывая отличительные особенности этих форм итоговой аттестации от традиционных контрольных работ по математике, необходимо осуществлять специальную подготовку учащихся к экзамену. Такая подготовка должна быть направлена на формирование умений выполнять различные типы тестовых заданий, правильно планировать время выполнения различных частей работы.

Согласно современным представлениям о технологиях обучения математике в общеобразовательной школе в основе построения любой технологии исследований, связанных с осуществлением процесса обучения конкретному предмету.

Технология разноуровневого обучения и обобщающего повторения, построения на результатах независимых экзаменов и систематически проводимых диагностических тестовых работ обеспечивает достижение следующих целей [1, с.3]:

- повышение уровня обученности учащихся и качества их математических знаний;
- погружение учащихся в обстановку, близкую к условиям проведения независимой итоговой аттестации;
- установление уровня остаточных знаний по основным темам курса алгебры и начала анализа, изученным на данный момент времени, для последующей корректировки поурочных планов работы учителя и индивидуальных планов учащихся, направленной на ликвидацию выявленных пробелов в знаниях учащихся класса;
- демонстрация учащимся заданий возможных уровней сложности, встречающихся в КИМах, и предоставление им возможности выбора стратегии выполнения заданий с учетом отводимого на их решение времени. Так как в настоящее время экзамен по математике разбит на базовый и профильный уровни, то данная технология позволяет научить школьника для сдачи выбранным им уровнем.

Так при изучении темы «Логарифмические уравнения» рассматриваю пять типов и три уровня сложности уравнений. [2, с. 7]

1 тип. Решение логарифмических уравнений на основе логарифма.

2 тип. Метод потенцирования.

3 тип. Приведение логарифмического уравнения к квадратному уравнению.

4 тип. Уравнения, решаемые приведением логарифмов к одному и тому же основанию.

5 тип. Уравнения, решаемые логарифмированием его обеих частей.

6 тип. Графическое решение логарифмического уравнения.

1 уровень — самый общий, т. е. знаниями этого уровня должны владеть все учащиеся.

2 уровень — включает всё, что достигнуто на 1 уровне, но в более сложном виде;

3 уровень — всё, что достигнуто на 1 и 2 уровне, но теперь должно применяться в нестандартных ситуациях.

В результате овладения содержанием каждого типа уравнений учащиеся должны уметь:

1 уровень: решать простейшие логарифмические уравнения; решать логарифмические уравнения по заданному алгоритму (базовый уровень)

2 уровень: решать уравнения, самостоятельно выбирая метод решения (профильный уровень 1 части)

3 уровень: применять полученные знания в нестандартной ситуации. (профильный уровень 2 части.)

Традиционно промежуточный контроль усвоения знаний по математике, проводится учителем. При подготовке к ЕГЭ работа учителя заключается зачастую непреднамеренно ориентировании учащихся на конкретные типы заданий, которые встречаются как в базовом экзамене, так и в профильном.

В силу этого, в процессе подготовки учащихся к ЕГЭ необходимо периодически погружать учащихся в обстановку,

близкую к условиям проведения независимой итоговой аттестации. Это поможет учащимся психологически адаптироваться к условиям проведения ЕГЭ и понять, что на экзамене им придется действительно самостоятельно выполнять работу, в которой могут оказаться задания, формулировки которых они ранее не встречали.

Для выстраивания разноуровневого процесса обучения и повторения в классе учителю необходимо установить остаточные знания по основным темам курса алгебры и начала анализа, изученным на данный момент времени каждым учащимся. Это позволит учителю своевременно скорректировать свои поурочные планы работы и индивидуальные планы некоторых учащихся по ликвидации выявленных пробелов в знаниях учащихся класса.

При подготовке учащихся к итоговой аттестации учителя часто следуют крылатому выражению «Тяжело в ученье — легко в бою» и предлагают учащимся более сложные задания, нежели те, которые встречаются в 1-й части КИМов. В результате для сильных учащихся это несомненный плюс: научившись решать сложную задачу, они справятся с простой, а вот слабый учащийся, который не научился решать сложную задачу, скорее всего, не решит и простую.

Поставленные цели определяют комплекс организационных задач, которые необходимо решить для реализации сформулированных целей.

К ним относятся:

— разработка тематики и тестов диагностических работ на основе анализа результатов ЕГЭ, и предыдущих диагностических работ, выявивших типичные недостатки в математической подготовке учащихся;

Для успешной сдачи экзамена необходимы знания по математике и умение организовать свою работу.

Это означает, что развитие скорости устных вычислений и преобразований, а также навыков решения простейших задач «в уме» является важным моментом подготовки ученика к ЕГЭ.

#### Литература:

1. Мордкович А. Г. Алгебра и начала математического анализа. 10—11 классы. Задачник для учащихся общеобразовательных учреждений (базовый уровень) / под. ред. А. Г. Мордковича. — 13-е изд. — М.: Мнемозина, 2012. — 271 с.
2. Задания для подготовки к выпускному экзамену по алгебре и началам анализа: Кн. Для учащихся 11 кл. общеобразоват. учреждений / Е. А. Семенко, С. Д. Некрасов, Г. Н. Титов и др. — 2-е изд. М.: Просвещение, 2001. — 190 с.

## Эстетическое воспитание младших школьников средствами музыкального искусства

Кулиева Екатерина Александровна, учитель  
ГБОУ г. Москвы «Школа № 1000»

*В данной статье представлены результаты и анализ диагностического исследования эстетического воспитания младших школьников средствами музыкального искусства. Статья посвящена роли эстетического, нравственного и музыкального воспитания детей; особое внимание обращается на значение раннего музыкального развития детей младшего школьного возраста.*

**Ключевые слова:** эстетика, музыкально-эстетическое воспитание, музыкальное искусство, младший школьник.

Эстетическое воспитание школьников посредством музыки — это одна из основ развития и формирования представления о культуре в целом, при этом музыкальное развитие рассматривается как одна из составных частей общего развития социально адаптированного, нравственно воспитанного человека.

Музыкальное воспитание — это формирование, прежде всего, эмоциональной сферы восприятия очевидной действительности, эстетического взгляда на окружающую действительность. Главным здесь является приобщение и воспитание к восприятию предлагаемого музыкального материала. Детям с раннего возраста присуще стремление ко всему красивому, доброму и прекрасному, и именно поэтому в эстетическом воспитании ребенка важно применять музыкальное искусство. Музыкальные произведения оказывают огромное психологическое воздействие, что может пробуждать в человеке положительные эмоции, а в дальнейшем может сыграть роль в развитии творческого вкуса, понимания и восприятия культуры, формировании интеллекта и нравственности личности [1].

Эстетическое воспитание планомерно получает свое развитие на всех возрастных этапах грамотного конструирования личности, и чем раньше ребенок оказывается под влиянием конкретного и целенаправленного воздействия культуры эстетического воспитания, тем результативнее и прогрессивнее будет ожидаемый прогноз. В центре внимания сегодня стоит личность, имеющая доступ к разным формам культуры, способная понимать и умеющая оценить творчество народа, охватывающая мировое искусство в целом. Воспитание такой личности является трудной задачей в сфере образования, и именно этому в наши дни уделяется огромное внимание.

Младший школьный возраст считается самым подходящим для равномерного умственного и физического развития с чрезвычайно активной любознательностью. Эстетическое и музыкальное воспитание имеют много общего, так как музыка может вызывать бурю эмоциональных всплесков, положительных или отрицательных эмоций, что в свою очередь способствует формированию художественного вкуса. Главное, что и в том и другом случае воспитывается нравственная сторона личности, одновременно развиваются чувства удовольствия и радости, пробуждая еще дремлющие творческие способности ребенка [1].

Музыкальное воспитание имеет множество положительных качеств, которые помогают развиваться не только индивидуальным творческим способностям, но и мировоззрению ребенка в целом, что в свою очередь учит умению правильно оценить и увидеть во всем духовно-нравственное начало.

Учеными неоднократно доказано и положительное лечебное воздействие музыки на человека, на его эмоциональное состояние. Музыка многогранна и поэтому проникает во все сферы творческой деятельности человека и поэтому, предоставляя возможность младшим школьникам знакомиться и заниматься музыкальным искусством, мы даем возможность не только реализоваться творческим потребностям ребенка, но, и активизируем его деятельность в целом, помогая формироваться собственным интересам [2]. Погружаясь в познание музыкального искусства, ребенок способен широко и грамотно раскрыть свои способности, реализовать свои собственные идеи и творческие планы, раскрепостить себя.

Младший школьный возраст считается самым достойным и подходящим временем для развития личности ребенка. В этом возрасте ребенок очень любознателен и готов к множеству открытий и реализации своего творческого потенциала. Немаловажным фактором является умение наладить психологический контакт с детьми, научить их правильно мыслить, слушать и понимать музыку. Воспитываясь в сегодняшней социальной структуре, дети чаще всего замкнуты и погружены в собственный ограниченный мир компьютерных игр. Наша задача — воспитать здорового ребенка с высоким познавательным интересом. С первых попыток общения и познания окружающего мира начинает формироваться и развиваться эмоциональная сторона личности, и чаще всего это происходит в то время, когда ребенок начинает посещать уроки музыкального искусства в школе.

За годы обучения у ребенка формируются собственное мнение, симпатии, взгляды на искусство в целом. Музыка отвечает многим запросам социальной сферы современного человека. Роль музыки велика и безгранична и играет важную роль в духовном воспитании личности ребенка, которая формирования благодаря познанию нравственных убеждений, с которыми они знакомятся именно на уроках. Занятия музыкой учит мыслить свободно, постигая новые горизонты

и раскрывая в себе нераспознанные ранее возможности и таланты. Получить данные знания, развить свой музыкально-эстетический вкус ребенок может именно на уроках музыки, и важно не упустить то золотое время, когда ребенок готов творить и развиваться, всецело погружаясь в мир искусства. На данных занятиях, под четким руководством педагога зарождается то самое правильное и важное звено цепочки восприятия мира в целом, понимание прекрасного, воспитание нравственных качеств, т. е. происходит взросление и становление интеллектуально развитой, правильно сформированной личности [3].

Классные часы, лекции концерты, презентации, подготовленные совместно учащимися и преподавателем, вносят существенный вклад в развитие способностей детей. Изучая музыкальное искусство, ребенок знакомится с культурой, с музыкальными произведениями великих композиторов, которые внесли неоценимый вклад в развитие культуры всего мира.

Одним из эффективных способов повышения уровня эстетического воспитания является дифференцированный подход к процессу обучения, под которым понимается применение различных методов и способов воздействия на учащихся с учетом их возможностей и творческого потенциала. Умея воздействовать на человека комплексно, затрагивая эмоциональную сферу, музыке подвластно отобразить прошлое, настоящее и будущее, погружая слушателя в момент прослушивания в реальную действительность.

В настоящее время эстетическому воспитанию учащихся просто необходимо уделять больше внимания, защищая их от закомплексованности, замкнутости и неуверенности в своих силах. Эстетическое воспитание посредством музыкального искусства является составной частью полноценного воспитания правильно сформированной, эмоционально устойчивой личности, ведь музыка — это особый вид искусства, раскрывающий эстетические, творческие способности ребенка, способствующий гармоничному развитию его личности.

Диагностика музыкальных способностей нужна не для предварительного распределения детей на «способных и неспособных» (как иногда все еще понимается некоторыми педагогами), а как инструмент определения слабо развитых структур музыкальности индивида с целью построения обоснованной (а не субъективно надуманной) программы музыкально-педагогической помощи в развитии соответствующих свойств и качеств личности.

При обнаружении всех внутренних (психологических) условий — необходимых способностей — уместно ставить

дидактические задачи по реализации собственно музыкальных проектов: воспроизведения музыкального материала в соответствии с требованиями высокохудожественного искусства. В случае же недостаточного или слабого развития отдельных структур музыкальных способностей ребенка, педагог должен ставить задачи психологического содержания, что обуславливает развивающую стратегию музыкального воспитания.

Авторы программы «Музыка» предлагают проводить диагностику уровня музыкального развития школьников с использованием следующих процедур:

— анкетирование учащихся с целью выявления жизненно-музыкального опыта, музыкального кругозора, степени проявления интереса к занятиям музыкальными и художественными видами деятельности;

— анкетирование родителей с целью выявления особенностей социальной и эстетической среды учащихся;

— ведение учителем музыки и школьным психологом «Индивидуальных карт музыкального развития учащихся»;

— ведение учителем «Дневника наблюдений» с целью фиксации эффективности музыкального развития учащихся на разных этапах обучения — четверть, полугодие, год, завершающий этап обучения;

— анализ учителем рабочих тетрадей и/или дневников музыкальных впечатлений учащихся;

— использование срезов, тестов для учащихся (констатирующие, промежуточные, выборочные, итоговые) с последующей обработкой ответов;

— проведение самостоятельных работ по итогам изучения темы четверти, полугодия, направленных на констатацию успешности изучения учебной темы, с последующей обработкой результатов;

— развитие у школьников навыков самооценки собственной музыкально-практической деятельности;

— выявление активности учащихся в проектной исследовательской деятельности;

— учет проявления активности учащихся во внеурочных и внешкольных формах музыкально-эстетической деятельности.

Таким образом, познавательный интерес к музыке у младших школьников довольно велик, а наличие интереса — это первое из условий успешного воспитания и обучения. Кроме того, уроки музыки обладают большим эмоциональным потенциалом. Именно сила эмоционального воздействия является путем проникновения в детское сознание, и средством формирования эстетических качеств личности.

#### Литература:

1. Бодина, Е. А. Воздействие музыки на воспитание личности / Е. А. Бодина. — М.: Педагогика, 1992. — № 5, 6. — С. 30–32.
2. Гембицкая, Е. Я. Музыкально-эстетическое воспитание учащихся / Е. Я. Гембицкая. — М.: Музыка, 1970. — 36 с.
3. Дмитриева, Л. Г. Методы музыкального воспитания в школе / Л. Г. Дмитриева. — М.: Просвещение, 1998. — 240 с.

## Развитие музыкальных и ритмических творческих способностей у детей младшего школьного возраста в средней школе

Кулиева Екатерина Александровна, учитель  
ГБОУ г. Москвы «Школа № 1000»

*В статье рассматриваются методы развития музыкальных и ритмических способностей у детей младшего школьного возраста на уроках в школе. Описаны метод танцевального показа, метод диалогического изложения учебного материала, метод танцевально-практических действий, метод познавательной деятельности и другие методы и приемы развития музыкальных и ритмических способностей.*

**Ключевые слова:** музыкальные способности, ритмические способности, дети младшего школьного возраста, метод танцевального показа, метод диалогического изложения учебного материала, метод танцевально-практических действий, метод познавательной деятельности.

В начальной школе на уроках музыки, на внешкольных и кружковых занятиях ритмикой и хореографией у детей младшего школьного возраста активно развиваются музыкальные и ритмические способности. Педагог играет в этом процессе важнейшую роль. От уровня его теоретической и практической подготовки, его знаний и умений зависит успешность этого процесса.

Рассмотрим некоторые методы и приемы по развитию музыкальных и ритмических способностей у детей младшего школьного возраста на уроках и во внеурочной деятельности учащихся.

1. Метод танцевального показа — это такой способ обучения, при котором я демонстрирую танцевальную композицию, отдельные фигуры и элементы, и соответственно анализирую их. Наглядно-образные представления, получаемые обучающимися, являются основой для последующего разучивания схемы движения, поворотов, вращений. Ребенку нужно изначально преподавать азы хореографии, основы классического танца.

Также и при выполнении творческих заданий, если ребенок затрудняется импровизировать, ему предлагается свой вариант, и педагог просит развить его так, как ему хочется. Например, при выполнении танцевальных этюдов с детьми младшего школьного возраста, вначале изучаем готовые этюды-инсценировки, такие как «Тучка», «Бабушка», «Ладощки» и т. д. в которых педагог предлагает свой вариант инсценировки песенки, но впоследствии дети могут предложить свою трактовку хореографической миниатюры [1].

2. Метод диалогического изложения учебного материала. При подготовке танцевальных композиций педагог старается не только сама разъяснять композиционный замысел, но в первую очередь побуждает к погружению детей в атмосферу будущего танца через чтение книг, просмотр фильмов, концертов с последующим обсуждением. В этом случае каждый ребенок высказывает свое мнение, творческое представление образа, становится творческим соавтором нового танца. Например, при подготовке хореографического номера «Яблоко раздора» девочки очень увлеченно изучали мифы Древней Греции, и с удовольствием участвовали в выстраивании драматургии номера, делились своими знаниями и давали советы в построении номера. И при вы-

ходе на сцену с легкостью и пониманием передавали образы богинь Афины, Афродиты и Геры.

3. Метод танцевально-практических действий. Рассмотренные методы и приемы наглядного обучения и устного изложения материала органически сочетаются с методом танцевально-практических действий. Как уже отмечалось, занятие хореографией чаще всего преимущественно строится как практическое занятие по разучиванию танцев и закреплению навыков. Кратко остановимся лишь на хореографических упражнениях и заданиях. Тренировочные упражнения — это планомерное повторение выполнения танцевальных движений, которые обучающиеся под моим руководством осуществляют каждое занятие.

Танцевальные задания — это задания, с помощью которых обучающиеся воспроизводят танцевальную лексику с целью дальнейшего ее закрепления, или это многократные повторения, в которых вырабатывают танцевальные умения и навыки [1].

Каждое занятие дети выполняют: поклон, линейную разминку, круговую разминку, отработку элементов в диагонали, классический экзерсис, партерную гимнастику. И это достаточно трудоемкая работа, так как занятия по времени идут в от одного часа до трех часов. При этом педагог старается внести нотку творчества и импровизации и в эти повторяющиеся задания. Детям предлагается примерить роль «Педагога» и провести разминку, придумать свои названия привычным элементам, дети младшего школьного возраста активно выходят на мое место для показа правильного исполнения того или иного элемента, дают свои комментарии при неправильном исполнении другими детьми.

4. Метод познавательной деятельности. Различают иллюстративно-объяснительный, репродуктивный, проблемный, частично-поисковый и исследовательский методы. Эти методы применяются взаимосвязано. Они отличаются друг от друга по характеру познавательной деятельности обучающихся. Использование этих методов способствует более глубокому и прочному усвоению танцевального материала обучающимися.

Например, при выполнении с детьми упражнения имеющего название объекта природы, педагог предлагает вначале посмотреть на картинку с его изображением, тем самым ребенку становится понятным, почему в упражнении

«Бабочка» необходимо плавно работать ногами, а при выполнении упражнения «Улитка» достать носочками до головы, чтобы домик получился как у настоящей улитки. Педагог часто задает детям домашнее задание, в котором он должен не выучить или вызубрить что-то, а провести исследование. Например, давая определенную танцевальную комбинацию, оставляет ее не оконченной, и предлагает детям подумать над её окончанием, и целесообразностью выбранных ими движений [2].

5. Индивидуальный подход к каждому ребенку. Так как у одних детей может преобладать уровень развития творческих способностей над уровнем техники, у других — наоборот; исходя из учета тех или иных особенностей ребенка, необходимо развивать именно то, чего недостает. При оценке творческой деятельности детей необходимо поощрять самобытность, проявление индивидуальности, свободу самовыражения, приветствовать нестандартные подходы к решению творческих задач [3].

Поэтому в своей работе педагог должен уделять много внимания сольным выступлениям, давая возможность детям реализовать себя не в массе, а индивидуально. Детям очень нравится, и они стараются внести что-то свое в номер, думают над своим образом, костюмом, возможностью использования декорации, придумывают свои комбинации. Сольных номеров достаточно много, это «Колобок», «Маруся», «Пеппи», «Девушка-красавица», «Барби» и т. д.

6. Метод игры. Для детей младшего школьного возраста ведущим методом является игровой. Поэтому метод игры актуален и для детей школьного возраста. В играх воспитанники учатся имитировать повадки зверей и птиц, учатся фиксировать свое тело в красивой танцевальной позе, развивать мимические мышцы лица и обогащать актерское мастерство. Детские игры — явление многообразное [3].

Особое место в хореографическом развитии ребенка занимают музыкальные игры. В игре раскрывается перед детьми мир, раскрываются творческие способности личности. Для меня ценность этой деятельности в том, что она постепенно перерастает в обучение, в творчество. Практически каждое танцевальное занятие младших школьников традиционно заканчивается любимейшей игрой: «Море», «Одуванчики», «Улыбнись» и т. д.

7. Метод импровизации. На протяжении всего курса обучения педагог предлагает обучающимся задания на танцевальную импровизацию. Выполняя их, индивидуально и группами дети пытаются фантазировать на заданную тему, на заданную музыку. В эти задания включены сюжеты, связанные с окружающим миром, с природой, сказочными героями книг, мультфильмов. Занятия танцевальной импровизацией развивают у детей творческую инициативу, умение передавать музыку и содержание образа движениями, а также помогают снять внутренние зажимы, дают выход спонтанному чувству танцевального движения.

Можно выделить ряд эффективных форм развития музыкальных и ритмических способностей у детей младшего школьного возраста, которые педагоги могут применять

на занятиях, сущность которых заключается в формировании их активной деятельности [2].

1. «Творческие задания». Для развития творческих танцевальных способностей младшие школьники, прежде всего, должны накопить двигательный опыт, сформировать навыки и умения, а для этого нужно много двигаться, добиваться навыка исполнения. Этот этап работы можно рассматривать как интенсивный тренинг. Творческие задания в танцах начинаются с простых импровизаций, различных переплясов и двигательных игр для детей.

Например, педагог берет тему с вариациями, когда дети определяют на слух уже знакомую мелодию, звучащую в нескольких вариантах. После прослушивания музыки предлагаю детям придумать на каждое изменение характера свое движение (плавный шаг, подскок, бег, ходьба).

В младшем школьном возрасте на занятиях детям предлагаются разнообразные творческие задания, которые решают задачи развития наблюдательности, фантазии, смелости публичного выступления. Эта деятельность способствует раскрытию их внутреннего мира, развивает образное мышление, приближает их к знаниям не только через разум, но и через чувства, эмоции. Выполняя доступные задания, воспитанники соотносят свои действия с действиями партнеров, ищут новые средства самовыражения.

Например, педагог рассказывает сюжет (чаще всего сказочный), который лежит в основе задания. Затем исполняется музыка, и ребенок исполняет движения под музыку без моего показа движений, по собственному наитию. Здесь важна эмоциональная отзывчивость на музыку, точность в передаче определенных образов, деталей сюжета посредством движений, мимики, пластики.

2. «Этюды». Творческие задания на движения еще называют этюдами (фр. — учение). Этюды могут быть сюжетными и несюжетными. Они могут быть групповыми и индивидуальными. В групповом этюде более свободно чувствуют себя малоактивные, застенчивые дети. Движения сверстников помогают им исправить ошибки, почувствовать уверенность в себе. В индивидуальном этюде ребенок выполняет игровые действия самостоятельного. Он сам находит соответствующие движения, помогающие эмоционально передать игровой образ сюжета. Индивидуально-творческий этюд позволяет увидеть степень развития ребенка, его творческие способности, избежать заимствований [2].

Сценическое воплощение образов животных побуждает наблюдать за ними, проникать в их внутренний мир, вызывает теплые чувства к «братьям нашим меньшим». Дети легко принимают правила игры и работают сначала индивидуально, а потом с партнером, где уже требуется соотносить свои действия с движениями партнера, устанавливая необходимый контакт. Например, детям очень нравится «образ-пушистик». Они сами выбирают, кем они будут, котеночком, щеночком, цыпленочком и т. д. И с большим удовольствием изображают, как это котеночек лакает молоко, потягивается, изгибая спинку, умывается и т. д.



3. Сочинение танцевальных импровизаций (это педагог проводит в целях развития творческой инициативы детей). Творческий потенциал детей столь высок, что педагогу остается только направлять их фантазию, а также создавать благоприятную атмосферу на занятиях, помня о том, что лишь доброжелательное отношение с детьми освобождает их от эмоциональной и физической скованности. Иногда дети предлагают темы для творчества. Например, после просмотра передачи «Танцы на ТНТ» можно воплотить на занятии конкурсное соревнование и устроить настоящий танцевальный «батл». Самостоятельная творческая деятельность детей помогает им легче и быстрее войти в удивительный мир музыки и танца, способствует их всестороннему эстетическому развитию.

4. Постановка танцевальных номеров с использованием элементов детского творчества. Овладев техникой исполнения движений, ребенок с удовольствием танцует самостоятельно, придумывает движения, играет, перевоплощаясь в музыкальный образ, варьируя движения в соответствии с характером музыки, выраженным в ней на-

строением. Детям очень нравится, когда ими придуманное упражнение включается в комплекс повседневных упражнений и называется их именем: «Юлина разножка», «Танин Кузнечик» и т. д. Родители, присутствуя на открытых занятиях, подготовленных специально для них, гордятся самостоятельно подготовленными выступлениями своих детей.

Выполнение творческих заданий и заданий на импровизацию объединяет детей общей деятельностью, в которой возникают ощущения взаимной зависимости, учит чуткости по отношению к товарищу, воспитывает чувство коллектива и ответственности перед ним [4].

Развитие музыкальных и ритмических способностей у детей младшего школьного возраста осуществляется на занятиях хореографией через различные творческие упражнения. Глубоко убеждена, что только благодаря постоянным упражнениям, связанным с систематическими занятиями, можно развивать музыкальные и ритмические способности у детей младшего школьного возраста. Каждое занятие — это поступательное звено в единой цепи воспитания.

#### Литература:

1. Араксина, Н. В. Язык танца: учеб. пособие для работы со школьниками / Н. В. Араксина. — М.: Знание, 2013.
2. Баварская, Н. П. Классический танец: методика четвертого и пятого года обучения: учебник для высш. и сред. спец. учеб. заведений искусств и культуры / Н. П. Баварская. — СПб.: Искусство, 2012. — 199 с.
3. Бочарова, Э. В. Страна волшебная — балет / Э. В. Бочарова. — М.: Детс. литература, 2011. — 190 с.
4. Эльконин, Д. Б. Психологическое развитие в детских возрастах / Д. Б. Эльконин. — М. Ин-ут практ. психологии. — Воронеж: Модек, 1995. — 224 с.
5. Юрина, У. С. Одаренный ребёнок: иллюзии и реальность: учеб. пособие / У. С. Юрина. — М.: Просвещение, 2010. — 136 с.
6. Яковлева, Е. Л. Психология развития творческого потенциала личности: учеб. пособие / Е. Л. Яковлева. — М.: Флинта, 1997. — 224 с.

## Проблемы организации взаимодействия дошкольной образовательной организации с семьями воспитанников

Максимова Татьяна Викторовна, студент магистратуры;  
 Старосветская Наталья Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент  
 Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева

*Данная статья посвящена актуальной проблеме организации взаимодействия дошкольной образовательной организации с семьями воспитанников. В статье рассматриваются результаты исследования характера взаимодействия педагогов и родителей дошкольной образовательной организации, анализируются выявленные проблемы организации взаимодействия, делаются выводы о причинах выявленных проблем.*

**Ключевые слова:** взаимодействие, родители, воспитанники, дошкольная образовательная организация, условия, субъекты.

Организация взаимодействия дошкольной образовательной организации и семей воспитанников является актуальной проблемой современной системы образования. Во многом это вызвано сменой образовательных стандартов и подходов к воспитанию детей в дошкольной

образовательной организации, а также изменением позиции большинства родителей в отношении воспитания детей, ориентированной на пассивное участие либо вовсе отказ от взаимодействия со специалистами. Согласно требованиям федерального государственного образователь-

ного стандарта дошкольного образования, дошкольная образовательная организация обязана строить эффективное взаимодействие с семьей в интересах развития ребенка. При этом есть ряд важных проблем, нуждающихся в решении: 1) проблема понимания педагогами путей наиболее эффективной организации процесса взаимодействия родителей и детского сада; 2) проверенные формы и методы взаимодействия дошкольной образовательной организации с родителями недостаточно отражают современные запросы семьи к этой деятельности; 3) отсутствуют конкретные критерии определения качества взаимодействия дошкольной образовательной организации в вопросах воспитания ребенка; 4) несогласованность взаимодействия субъектов образовательного процесса, вызванная неподготовленностью семьи к активному участию во взаимодействии с дошкольным образовательным учреждением в вопросах воспитания ребенка.

Исходя из указанных проблем, мы видим противоречия:

- между социальной потребностью в организации взаимодействия дошкольной образовательной организации с семьей и недостаточным уровнем реализации данной проблемы в практике управления;
- между теоретической разработанностью данной проблемы в науке и недостаточным количеством исследований по организации успешного взаимодействия дошкольной образовательной организации с родителями воспитанников в аспекте современного образования;
- между требованиями, предъявляемыми к руководителям, педагогам, и их недостаточной компетентностью по эффективной организации взаимодействия дошкольной образовательной организации с семьей.

Очевидно, что необходимо изучение оптимальных условий для эффективной организации взаимодействия детского сада и семьи. Для этого требуется, прежде всего, выяснить характер взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи. Решению данной задачи было посвящено наше исследование.

Исследование проводилось на базе дошкольной образовательной организации в период 2017–2018 гг. в г. Красноярске. В исследовании участвовали 12 педагогов, а также 21 родитель, дети которых посещают подготовительную группу данной дошкольной образовательной организации.

Для проведения исследования нами специально были разработаны две «зеркальные» анкеты для родителей и педагогов, основанные на субъективной оценке характера взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи. Вопросы анкет были закрытого типа с вариантами ответов — «всегда», «часто», «иногда», «никогда». Анкеты включали в себя три блока вопросов: 1) используемые в детском саду формы организации взаимодействия педагогов и родителей; 2) используемые каналы обмена информацией; 3) востребованность различных форм взаимодействия. При обработке и анализе результатов исследования нами был сделан акцент на выявление сильных и слабых сторон взаимодействия педагогов и семей воспитанников.

В первом блоке анкет о формах организации взаимодействия используемых в дошкольной образовательной организации, нами было выявлено, что инновационные формы деятельности в данной дошкольной образовательной организации присутствуют в малой степени. 66,7% педагогов ответили, что «иногда» они используют инновации во взаимодействии с родителями, что подтверждают 57,2% родителей.

При этом вариант «никогда» не был выбран ни одним педагогом, тогда как родителей избрали 19%. Значит некоторые родители совсем не чувствуют использование новых интересных для них форм взаимодействия. Вполне возможно, что причина кроется в неправильном или неэффективном использовании инновационных форм, рассматриваемая нами как слабая сторона во взаимодействии педагогов и родителей.

Далее, на вопрос о том, интересуются ли педагоги удовлетворенностью родителей воспитательно-образовательной работой, большинство педагогов (58,3%), оценили как «часто», а родители — всего 19%. Очевидно, родители нуждаются в том, чтобы педагоги больше интересовались их мнением.

В оценке вопросов, касающихся «педагогической помощи родителям по вопросам развития ребенка», и их «информировании о целях и задачах воспитания и обучения детей», родители и педагоги оказались солидарны. Такие формы работы проводятся часто, и это можно выделить сильной стороной взаимодействия родителей и педагогов.

Во втором блоке анкет на вопросы о способах получения информации большинство родителей, а это 61,9%, сказало, что получают основную информацию в непосредственных беседах с воспитателями, что подтвердили и 83,3% педагогов. Использование информационного стенда 91,7% педагогов отметили как «иногда», и почти половина родителей (42,8%). Мы выделим эти два вопроса как сильные стороны во взаимодействии, мнения по которым у педагогов и родителей совпадают.

Также 47,6% родителей отметили, что никогда не получают информацию через сайт ДОО, и 58,3% педагогов согласны с этим. Это свидетельствует о том, что сайт ДОО либо не расположен к правильной подаче информации, либо не выполняет функцию подачи информации в реальном времени. Данный вопрос можно выделить слабой стороной во взаимодействии родителей и педагогов.

Традиционные родительские собрания как форма взаимодействия, проводятся «иногда»: отметило 57,2% родителей и 66,7% педагогов. Значит, они присутствуют в дошкольной образовательной организации настолько, сколько это удовлетворяет.

Анализируя этот блок вопросов, становится ясно, что формы и методы работы с родителями, применяемые в детском саду (беседы, наглядная агитация и др.) недостаточно эффективны, не позволяют родителям занять активную позицию в образовательном процессе дошкольной образовательной организации.

В третьем блоке вопросов анкет выявлялись формы взаимодействия, востребованные для общения между педагогами и родителями. Больше половины родителей, 66,7%, в графе «иногда» отметили о желании посещать открытые занятия в дошкольной образовательной организации, и 83,3% педагогов готовы «иногда» их проводить. Можно предположить, что такой вариант ответа объясняется нехваткой времени у тех и у других на более частое проведение и посещение открытых занятий.

Очень удивил тот факт, что 47,6% родителей не заинтересованы в посещении тренингов, мастер-классов, семинаров, так же, как и 16,7% педагогов. Вероятно, причина в том, что большинство родителей просто не имеют полного представления об этой форме взаимодействия, так как никогда не участвовали в подобного рода мероприятиях. 83,3% педагогов готовы «иногда» организовывать такую форму взаимодействия с родителями. Можно предположить недостаточную готовность педагогов к проведению мероприятий интерактивного характера, требующих более серьезной подготовки и уровня профессионализма.

Подобная ситуация обстоит и с клубами по интересам: 52,4% родителей и 16,7% педагогов утверждают, что «никогда» не хотели бы участвовать в них. При этом 75% педагогов «иногда» все-таки готовы реализовать такую форму взаимодействия с родителями, что свидетельствует об их неуверенности в этом вопросе. Все это подтверждает наши предположения, что данные формы взаимодействия, такие как тренинги, мастер-классы, семинары и клубы по интересам совсем не проводятся в дошкольной образовательной организации. У педагогов и у родителей просто нет опыта в участии и проведении таких мероприятий. Поэтому данные вопросы третьего блока, мы можем от-

метить как слабую сторону во взаимодействии родителей и педагогов.

Обработка всех вопросов анкет позволила получить сведения о противоречиях в некоторых вопросах, например, педагоги считают, что постоянно учитывают желания и интересы родителей воспитанников, а родители считают, что очень редко. Отметим, что при этом большая часть родителей и педагогов «открыты» для общения, желание взаимодействовать друг с другом есть.

Также мы выделили, что в некоторых вопросах присутствует солидарность родителей и педагогов, например по обмену опытом между родителями мероприятий не проводится, желания участвовать на минимальной отметке.

Полученные результаты констатирующего этапа нашего исследования показывают, что у родителей и педагогов существуют различия в понимании взаимодействия относительно вопросов воспитания детей с позиции взаимодействия в рамках дошкольной образовательной организации. В частности, родители и педагоги придерживаются преимущественно традиционных взглядов на взаимодействие по вопросам воспитания детей. В тоже время педагоги указывают на свои усилия в несколько других областях, чем родители детей, что указывает также на различие в понимании вопросов воспитания детей, и эти различия выражаются в несогласованном подходе к взаимодействию у всех участников воспитания детей. При этом желание активно взаимодействовать друг с другом у педагогов и родителей существует, но подтверждаются проблемы, указанные в начале нашей статьи. Это и несогласованность взаимодействия по некоторым вопросам, и отсутствие у педагогов и родителей необходимых навыков взаимодействия, и отсутствие таких форм и методов взаимодействия, которые будут достаточно отражать современные запросы семьи.

#### Литература:

1. Арнаутова, Е. П. Социально-педагогическая практика взаимодействия семьи и детского сада в современных условиях / Е. П. Арнаутова. // Детский сад от А до Я. — 2014. — № 10. — С. 23–29.
2. Бабинина Т. Ф., Гильманова Л. В., Головенко В. Э. Диалог с родителями. Методический аспект взаимодействия детского сада и семьи. — М.: ТЦ Сфера, 2016. — 128 с.
3. Бражицкая, А. А. Формы взаимодействия ДОО с родителями // Теория и практика образования в современном мире: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, январь 2014 г.). — СПб.: Заневская площадь, 2014. — С. 28–31.
4. Богославец, А. Г. Взаимодействие ДОО и семьи в условиях малого города / А. Г. Богославец, А. А. Майер. // Управление ДОО. — 2014. № 5. — С. 8–16.
5. Куланина, Л. А. О формах взаимодействия с семьей / Л. А. Куланина. — Детский сад от А до Я. — 2014. — № 10. — С. 8–16.
6. Леонтьева, А. Родители являются первыми педагогами своих детей / А. Леонтьева, Т. Лушпарь // Дошкольное воспитание. — 2011. — N 8. — С. 57–59.
7. Солодянкина О. В. Сотрудничество дошкольного учреждения с семьей: [Текст]: пособие / О. В. Солодянкина. — М.: Аркти, 2014. — 80 с.
8. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 13.07.2015) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 24.07.2015).
9. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. N 1155)

## Авторский подход к преподаванию современной композиции для студентов-дизайнеров (из опыта работы)

Мартыросов Артур Владимирович, доцент;  
Кучеренко Марьяна Сергеевна, старший преподаватель  
Кубанский государственный университет (г. Краснодар)

*В статье представлены основные аспекты преподавания современной композиции студентам-дизайнерам в высшей школе, основанные на авторской методике и инновационном подходе.*

**Ключевые слова:** композиция, дизайн, образование, высшая школа, авторская методика обучения, абстрактное искусство, Русский Авангард.

Действующая ныне система образования диктует свои требования к содержанию и организации образовательного процесса, в том числе и в высших учебных заведениях. Во многом, ключевую роль в формировании будущего специалиста играют не только полученные им профессиональные знания, умения и навыки, но и, так называемый, компетентный подход, основанный на принципах стимуляции развития личности. Т. е., теперь «во главу угла», ставятся такие принципы, как: формирование у обучаемых самостоятельности в решении проблемных ситуаций и профессиональных задач, самоосознания, саморегуляции и саморефлексии, гибкости и вариативности мышления, способность быстрого ориентирования в информационных потоках и темповой адаптации к потребностям рынка, стимулирование познавательного интереса, профессиональной мотивации, инициативности, умений выстраивать алгоритм движения и путей решения задач в сфере своей квалификации и т. п.

Безусловно, что в каждой образовательной профессиональной среде определяются свои требования к качеству и содержанию образовательного процесса, компетенциям и компетентности, которыми должен обладать будущий специалист. Так, например, в сфере дизайна, в силу его творческого характера, будущий квалифицированный специалист должен быть не только конкурентоспособным на рынке труда, свободно владеющим своей профессией, но и быть мобильным в смежных областях деятельности, самостоятельно стремиться к повышению своего профессионального мастерства и личностному творческому росту, быть готовым осознанно и грамотно действовать в различных ситуациях и уметь корректировать, с помощью оптимизации путей решения и вариативности выбора средств, проектные задачи, формировать свой индивидуальный стиль, познавательную активность, владеть аналитическим, прогностическим и образным мышлением, активизировать свое самосознание и самосовершенствование, и пр.

В соответствии с этим, определяется проблема современной высшей школы в поиске принципиально новых подходов, методов и приемов к преподаванию некоторых творческих и проектных дисциплин на факультете дизайна, особенно в условиях принятия ФГОС по направлению подготовки «Дизайн», с целью формирования компетентного в своей профессиональной деятельности выпускника-специалиста.

По мнению многих авторов, рассматривавших проблему компетентного подхода, считается, что модернизация современного образования нуждается не только в компетентных специалистах, выходящих из высшей школы, но и преподавателях, обладающих основными компетенциями, что позволит им эффективно вести и значительно совершенствовать педагогическую деятельность. Одновременно с этим ставится вопрос и изменения методической базы содержания и осуществления учебного процесса.

В данной статье представлены базовые концептуальные аспекты из методики разработанного курса по преподаванию современной композиции студентам-дизайнерам в высшей школе, основанные на авторском творческом опыте и инновационном подходе. Ибо творчество в нашей профессии — это «сложный акт человеческой воли, в котором тратится гораздо более теплой человеческой энергии, чем в каком-либо другом действии» [4].

Мы постоянно говорим о традициях Русского Авангарда, как о наследии, возможно «великом наследии», но «концептуально» он совершенно отсутствует в нашем учебном поле. Возвращение к практической основе изучения глубоких, структурообразующих идей и концепций в Русском Авангарде, становится базой для формирования профессионального мышления будущих дизайнеров, закладывая основы интуитивного и эвристического подхода в их проектной деятельности, создавая фундаментальную основу для их творчества в динамичной конкурентной среде, которая предлагается социумом и рынком.

Программа курса возрождает значение формального искусства в том виде, как его понимали творцы Русского Авангарда и основатели школы «Баухауз». Обращаясь к лучшим открытиям, сделанным в искусстве двадцатого века, она проводит студента через идеи и методологию формального искусства и развивает устойчивую потребность в новаторском модернистском мышлении в профессии дизайнера [1].

Итак, в основе предложенной методики лежит опыт осмысления и применения теоретического и философского наследия Русского Авангарда в дизайнерской проектной деятельности. Базовые положения теории Супрематизма К. Малевича и взятые за основу для иллюстрации («иллюминации») теоретические выкладки Создателей Русского Авангарда, смотрятся сегодня куда более современно и актуально, нежели их искусство, ставшее уже классическим наследием и золотым фондом культуры.

Творчество в дизайне основано на принципе абсолютной, безусловной свободы, соединяющейся с четко понятой и принятой функциональной необходимостью, связанной не только со сферой деятельности и собственно сферой применения объекта, но и со всей сферой сегодняшней коммуникации, где переплетаются все информационные линии, сообщающие об объекте пользователю в сети.

Это требует от дизайнера не только максимальной эрудиции и профессиональной информированности, по определению, но и высокой степени интуитивности в мышлении, и использовании интуитивных и эвристических методик в рабочем процессе, как факторе, позволяющем находиться «в центре циклона», или, как говорится, «на гребне волны», чтобы иметь возможность не только изучать, но и создавать тенденции, видя сверху и изнутри информационное поле в мирах сети.

Развитие человека, способного свободно и творчески мыслить, опираясь как на интуитивную, так и на строго логическую базу мышления, необходимо увязывать с самой сегодняшней ситуацией «дискретного мышления» у современных студентов. Дискретное мышление дает огромные возможности творческой личности в пространстве собираемой информации. Эта форма поддерживает в сознании человека способность к почти безграничной обработке и систематизации ментальных файлов.

На этом принципе построен метод изучения базовых констант, закладываемых в учебный процесс при изучении практического наследия идей и концепций Русского Авангарда (в частности). Теоретические и психологические основы понимания фундаментальных основ русского (советского) дизайна формируются и выстраиваются в известный алгоритм, приводящий обучающегося к заданной цели.

Это стандартный набор последовательных шагов педагогического процесса, когда известен заданный результат, к которому подводит серия практических заданий. В данном случае, такие практические задания являются творческим и художественным «высвечиванием» (иллюминирование) основных теоретических констант Русского Авангарда (важных для нас сегодня), включающих работу внутренней интуиции у автора.

Обучающийся самостоятельно, интуитивно анализирует высказывания классиков авангарда, и создает в известном смысле «иллюстрации», не столько к фрагментированным текстам, сколько к идеям, в них заложенным (классическая «иллюминация» текста).

Процесс обучения современной композиции в целом состоит в понимании задач, возникающих в результате взаимодействия «видящего» и «видимого», их взаимовлияния и, в итоге, формирования поля восприятия, где находятся «базовые игроки» всего спектра феноменального мира, «пустота-и-форма», которые становятся предметом исследования базового курса.

Так, одна из системных задач курса современной композиции представляет необходимость формирования у сту-

дентов четко структурированного абстрактного мышления, фундаментального и определяющего в графическом дизайне. Основой его может стать интуитивное постижение, как выстроенный процесс, как супрематический анализ в формообразовании, как понимал его Казимир Малевич, сформулировавший основные принципы проявления утилитарных задач и форм в Супреме.

Здесь базовыми графическими образами и константами становятся «квадрат», как «формат» и «персонаж», «круг-сфера», как форма движения квадрата, и «треугольник», как основа «кристалла», лежащего в основании процессов движения в процессе создании объектов утилитарного мира.

«Квадрат», «сфера» и «треугольник» становятся базовой формой для «иллюминации», где тексты безусловных классиков авангарда («квадрат» — К. Малевич; «сфера» — В. Кандинский) становятся центром интуитивного постижения — интерпретации обучающимися; «треугольник», как завершающий данный блок, связан с текстами трансперсональной психологии, в ее популяризированной форме.

Тексты для интуитивного анализа курса взяты из сочинений К. Малевича, как создателя Супрематизма, близкого к лучшим идеям русского космизма, и обеспечивающего формирование видения «целого», в данном случае «целого во фрагментах».

Идеи супрематизма, как фундаментальная литературная основа курса современной композиции, становятся предметом вдумчивого исследования и иллюстрирования по выделенным в контексте высказывания смыслов и категориям.

Философия и концептуалистская целостность взглядов таких столпов Авангарда, как Казимир Малевич и Василий Кандинский, используются студентами в практическом изучении и творческом применении, на фоне изменчивых тенденций и сиюминутных течений в теоретической сфере дизайна.

Хочется подчеркнуть, что именно весь XX век прошел под влиянием звезды Русского Авангарда. И не только в его художественном, но и теоретическом влиянии. И мы, как его наследники, можем и вправе опираться на идейные истоки теоретического наследия авангарда, не потерявшие своего значения сегодня. Наши предшественники, совершившие настоящую Революцию в мышлении, искусстве и дизайне, заложили не только основы структурного мировоззрения XX столетия, но и заглянули дальше, глубже, в далекую эпоху человеческого интернационала и единства [3].

В методике преподавания курса современной композиции активно используются именно концептуальные базовые константы, составившие основу супрематической теории, для того чтобы задать принципиальный вектор построения смыслов для обучающихся, в процессе творческой художественной интерпретации на практических занятиях и мастер-классах формальной графики.

Определенный последовательный метод предлагается для структурирования формалистической стороны осуще-

ствляемых творческих шагов. Это процесс художественного эскизирования с системно заданными графическими и об-разными константами, например:

- квадратный формат;
- квадрат в статике, как персонаж (и как прямоугольник — в динамике);
- черно-белая графика, без тональных градиентов, как квинтэссенция графической формы в пределах формалистического минимализма;
- анализ ситуации взаимодействия понятий «пустота» и «форма», как предельной дихотомии (для физиче-ского мира вещей) в Супреме.

Получая рамки или границы использования творче-ской формы выражения (что здесь дается, как принцип А. Родченко, при «бесконечном» дроблении и повторении одной и той же формы — ради предельной вариативно-сти итоговых комбинаций) обучающийся получает полную свободу в интерпретации высказывания и поливариатив-ность в комбинациях абстрактных форм («квадрат в ква-драте», «круг в круге», «треугольник в треугольнике»), как заданный метод движения в процессе познания смыс-лов и самораскрытия.

Постижение в двухмерной модели основного психо-физического тезиса взаимодействия: «форма — есть пу-стота, пустота — есть форма», приводит к практическому пониманию, что все системы взаимодействий, фактически дихотомичные (форма — объект, а пустота — свободное пространство, к чему сводятся все видимые и мыслимые взаимодействия объектов мира), таковыми не являются, т. е. «пустота» превращается в «форму» для другого объ-екта, и наоборот, что выводит мышление индивидуума из бытового творческого «тупика», нивелируя «традици-онное восприятие», и замещая его «верным», т. е. диа-лектическим, сводящим все противопоставления к сфере относительного в Супреме, подключая творческое мышле-ние к Мировой интуиции, по определению Казимира Ма-левича [2].

#### Литература:

1. Кучеренко М. С., Мартиросов А. В. Из опыта преподавания дисциплины «Композиция» для студентов старших курсов направления «Дизайн» // Лучшая научная статья 2016: сборник статей победителей IV международ-ного научно-практического конкурса. — Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение». — 2016. С. 390–395.
2. Малевич К. Черный квадрат как точка в искусстве. Манифесты, декларации, статьи. М.: Издательство АСТ, 2018.
3. Мартиросов А. В., Кучеренко М. С. Паттерн. Структура реальности // Научные достижения и открытия 2017: сборник статей победителей II Международного научно-практического конкурса. — Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение». — 2017. С. 148–153.
4. Неизвестный Русский Авангард. Сост. А. Д. Сарабьянов М.: Советский художник, 1992.

На практическом же уровне решения задачи мы полу-чаем беспредельно поливариативный комплекс графиче-ских изображений, дающий визуальную интерпретацию содержательных идей Русского Авангарда.

Итоговой работой становится уже самостоятельный анализ так называемой «трехмерной формы», где дихо-томия «пустоты и формы» и ее иллюзорность становится сверхочевидной для обучающегося, представляя «форму» и «объем», как бесконечно-вариативные взаимодействия «пустоты» в «пространстве», фактически уводя процесс в возможно беспредельную интерпретацию «теории фор-мообразования», где «все» содержит «все», где «формы» и «объекты» — лишь серии «остановок» линейных дви-жений, которые сами по себе сводятся только к видам фиксации положения «точки» на плоскости, где они обе, в действительности, лишены физических параметров, т. е. «великое» и «малое» совпадают и превращаются в вид визуализации личностью ее собственных представлений, излучаемых на плоскость, через призму определенного, или «заданного» видения.

Такая шлифовка мышления дает безусловный и творче-ский толчок к безграничному поливариативному процессу интуитивного свободного формообразования.

Авторский курс дисциплины «Композиция» предпола-гает не только изучение традиций и теории Русского Аван-гарда, но и направлен на визуальное и концептуальное взаимодействие с новыми и новейшими течениями в обла-сти современного искусства и дизайна.

Мышление в сфере современного искусства — это при-вычка выходить за пределы сложившихся парадигм, базо-вых констант, разрушение и преодоление застылых форм консервации идей, мнений и приемов, и в конечном счете, такое мышление — базовая лаборатория той самой Ми-ровой интуиции, к которой обращались основатели Супре-матизма, творцы Русского Авангарда, на чью долю выпало создание практических идей и концепций, сформировав-ших XX столетие.

## Принципы реализации когнитивного подхода в образовательном процессе начальной школы

Никульникова Валентина Ивановна, учитель начальных классов;  
Резниченко Мария Алексеевна, учитель начальных классов  
МКОУ Воронцовская СОШ (Воронежская обл.)

*В статье рассматриваются основные положения когнитивного подхода, определяющие содержание, организационные формы и методы учебного процесса в соответствии с его общими целями и закономерностями при обучении школьников в начальной школе. Обоснована актуальность исследования. Доказано, что принципы когнитивного подхода связаны с уровнем развития лингвистики, психолингвистики и социолингвистики. Анализируется отечественная и зарубежная литература по проблеме. Обоснована научная новизна исследования, которая состоит в следующем: впервые определены индикаторы рациональности реализации принципа когнитивного подхода при обучении школьников в начальной школе. Определено, что когнитивный подход позволяет обеспечить эффективное понимание обучающимися реального мира, интеллектуальное развитие, успешную адаптацию к учебным условиям школы.*

**Ключевые слова:** когнитивный подход, начальная школа, обучение.

**Введение.** Актуальность исследования в том, что модернизация начального общего образования в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС НОО) обусловила активизацию научного поиска эффективных путей обучения школьников с использованием инновационных образовательных технологий. Проблема, связанная с поиском путей повышения качества образования, не является новой. Известны многие диссертационные исследования, монографии, статьи, посвященные этой проблеме. Некоторые из них: М. А. Аكوпова, 2003, С. Б. Велединская, 2008; Г. А. Краснощекова, 2010; Г. А. Петрова, 2008; Л. В. Яроцкая, 2013 и др.

Психическая деятельность ребенка осуществляется во взаимосвязи и взаимовлиянии всех когнитивных функций. На наш взгляд, комплексный анализ уровня когнитивных функций младших школьников даст более полную картину психического развития учащегося и поможет определить такие методы обучения, которые дадут высокие результаты.

Принципы когнитивного подхода связаны с уровнем развития психических познавательных процессов, влияющих на успешность в школьном обучении. Проблемам школьной успеваемости посвящены исследования известных педагогов и психологов: Ю. К. Бабанского, Н. А. Менчинской, Н. И. Мурачковского, Л. С. Славинной, и др., указывающих на необходимость формировать когнитивные процессы: речи, памяти, мышления, восприятия, внимания. Зависимость школьной успеваемости от когнитивного развития выявлена в работах отечественных и зарубежных психологов. Согласно выводам Л. С. Выготского, В. В. Давыдова, А. Р. Лурия, Н. В. Бордовской, А. А. Реана и др., деятельность учителя должна быть ориентирована на развитие высших психических функций школьников.

В реальной практике образовательных организаций выбор инновационных, действенных методов обучения детей осложняется тем, что учитель не может диагностировать или отследить, на каком этапе протекания психического процесса встречаются наибольшие трудности у каждого ре-

бенка. Как следствие, он не может найти внутреннюю причину, а значит и методы коррекции.

Анализ научной и научно-методической литературы показал, что когнитивный подход эффективен в обучении школьников.

В связи с чем, целью исследования стало поиск и обоснование принципов реализации когнитивного подхода при обучении школьников в начальной школе.

Решались задачи:

- обосновать в качестве методологической основы принципы когнитивного подхода;
- провести анализ научной и учебной литературы по проблеме исследования;
- аргументировать теоретические и практические основания реализации принципа когнитивного подхода при обучении школьников в начальной школе;
- сформулировать принципы реализации когнитивного подхода при обучении школьников в начальной школе.

*Научная новизна* исследования состоит в следующем: впервые определены индикаторы рациональности реализации принципов когнитивного подхода при обучении школьников в начальной школе.

А. А. Шакирова выделяет следующие когнитивные принципы: принцип использования внутренней мотивации; принцип автоматизации речевых единиц; принцип использования личного вклада школьника [5].

Характерной особенностью реализации когнитивных принципов является адекватная система контролей: первичного, текущего, итогового. В данном случае имеется в виду контроль знаний по всем предметам.

Реализация принципов когнитивного подхода при обучении обучающихся в начальной школе базируется на методах обучения.

Рассмотрим примеры реализации когнитивного подхода при обучении школьников в начальной школе. Концепция когнитивного подхода в обучении основана на использовании эмоций, движения и специальных инструментов ней-

рообразования, способствующих развитию когнитивных способностей каждого ребенка. Нейропсихология и социолингвистика — часть когнитивного развития человека.

Когнитивное обучение — это приобретение знаний посредством изучения или опыта. Под концепцией когнитивного обучения подразумевают происходящие в организме при получении новой информации процессы, начинающиеся в органах чувств, идущие через когнитивную систему и завершающиеся ответной реакцией на производимый информацией эффект [6].

#### *Методы реализации когнитивного подхода и участники эксперимента*

В эксперименте приняли участие обучающиеся начальных классов МКОУ Воронцовская СОШ Воронежской области.

Методы когнитивного подхода: матричный метод, в результате использования которого мозг ребенка структурируется для поиска нужной информации.

Коммуникативный метод, в результате использования которого, навыки развиваются в процессе живого общения во время урока.

Метод с использованием электронных образовательных ресурсов: прослушивание и повторение, решение проблемных вопросов, проблемных задач и проблемных ситуаций, а компьютерная программа правильность выполнения заданий.

Метод погружения в изучаемую среду или практические занятия вне класса. Чаще это предмет «Окружающий мир», «Физическая культура», уроки «Технология».

Натуральный метод, относящийся к когнитивному подходу, нацелен на развитие устной и письменной речи. Эффективность этого метода может быть в том случае, если на уроках отводится время для самостоятельного поиска решений и проговаривание конечного результата. Вывод ребенок делает самостоятельно, в обсуждение может вступать весь класс.

Педагогический коучинг — это развитие навыков взаимодействия друг с другом. Упражнения такого уровня используются во внеурочное время, при проведении классных часов, при подготовке к олимпиадам, в проектной и исследовательской деятельности.

#### *Обсуждение результатов*

Исследование началось в сентябре 2017 года в первом классе, продолжается в этом классе в 2018 году. С сентября 2018 года к эксперименту был подключен первый класс, набранный для обучения с сентября месяца 2018 года. То есть сейчас проходит одновременно в первом и втором классе.

Чем привлекает обучающихся когнитивный подход, было выявлено при опросе родителей и их детей, при проведении игры «Что для меня наивысшая ценность?», в процессе включенного, научного и невключенного наблюдения. Некоторую помощь в исследовании педагоги получали

от педагога-психолога, когда требовалось индивидуальное изучение конкретного ученика.

За полтора года эксперимента реализации когнитивного подхода к обучению в начальной школе было выявлено:

- мотивационно-потребностная сфера обучающихся отличается осознанным изучением предметов, желанием узнавать, учить, исследовать;
- формирование картины мира и развитие познавательной активности целенаправленно;
- связь между стимулом и учебным поведением связана с мотивом достижения успеха;
- эффективно обучение методом открытия, при котором ребенок изучает, интересуется, запоминает, соотносит различные понятия и адаптирует их к своей когнитивной схеме;
- имитация, как инструмент когнитивного подхода дает мощный потенциал обучающимся, так как при когнитивном процессе задействованы зеркальные нейроны;
- учебная деятельность младших школьников отличается стеническими эмоциями, стимулирующими и активизирующими познавательную активность;
- метакогнитивные стратегии при когнитивном подходе дают возможность обучающемуся познать самого себя, свои способности и навыки, чтобы понять, как лучше учиться в зависимости от ситуации.

*Выводы.* Реализация когнитивного подхода к обучению в начальной школе позволяет создавать условия для понимания каждым обучающимся информации по предметам.

Когнитивный подход направлен на формирование критического мышления, предметного мышления, образного мышления, знакового и символического мышления. На уроках отрабатываются группы умений, необходимых для восприятия и переработки учебной информации.

Когнитивный подход в обучении предполагает развитие мыслительной деятельности обучающихся.

#### *Заключение.*

Предпринятое исследование направлено на решение проблемы рационализации процесса обучения реализуя принципы когнитивного подхода.

Новое время выдвигает новые требования к подготовке школьников всех ступеней школьного обучения, обеспечивая их академической мобильностью и практическими навыками.

В статье обоснованы принципы реализации когнитивного подхода при обучении школьников в начальной школе.

Когнитивность обеспечивает реализацию когнитивно-познавательных механизмов и позволяет актуализировать сознательные формы и методы организации образовательной деятельности.

#### Литература:

1. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста / Под ред. Цветковой Л. С. М.: МПСИ; Воронеж: МО ДЕК, 2001. — 272с. — ISBN 589502-217-0 (МПСИ).



2. Аржакаева, Т. А., Вачков, И. В., Попова, А. Х. Психологическая азбука. Начальная школа (Второй год обучения). / Под ред. И. В. Вачкова М.: Издательство «Ось-89», 2004. — 168с. — ISBN 5–86894–853-X.
3. Лурия, А. Р. Современная нейропсихология. М.: Изд-во МГУ., — 1982–465 с.
4. Осипова, В. В. Программа когнитивного развития младших школьников «Умка». Учебно-методическое пособие. Брянск: Ладомир, 2008. — 112 с. — ISBN 978–5–91516–004–9.
5. Шакирова А. А. Принципы обучения иностранному языку // Современные проблемы науки и образования. — 2015. — № 1–1.; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=18324> (дата обращения: 17.11.2018).
6. Typical Day of A UCLA Medical Student // Prospective doctor. [Electronic resource]. — Mode of access: <http://prospectivedoctor.com/articles/item/290-typical-day-of-a-uclamedical-student>. — Date of access: 17.11.2018.

## Some ways for improving motivation of student's activities

Radjabova Dildora Karimberdiyevna, English teacher  
Uzbek State University of World Languages

Stimulation of human behavior is associated with the concepts of motivation and motivation. These concepts include notions of the needs, interests, goals, intentions, aspirations, motivations available to a person, external factors that cause him to behave in a certain way, about managing activities in the process of implementing it, and much more.

The main kind of internal motivation is communicative, since communication is the first and natural need of students of a foreign language. The problem here is that this type of motivation is most difficult to preserve, since a foreign language can not compete with one's native language.

Lingua-cognitive motivation is the positive attitude of students to the language itself, to the study of the basic properties of linguistic norms.

An important kind of internal motivation is also instrumental motivation, i. e. motivation, resulting from the positive attitude of students to certain types of work.

Now everyone understands that the Internet has tremendous information capabilities and no less impressive services. Regular use of the Internet makes the learning process of a foreign language more attractive for students. The Internet creates a unique opportunity for foreign language learners to use authentic texts, listen and communicate with native speakers, i.e. it creates a natural language environment. Students expand their vocabulary, everyday vocabulary, their spelling improves.

Exercises in electronic training courses are suitable for independent work of students. The exercises are supplemented by acoustic and animated stunts, which makes them visual and attractive.

From time to time, it is necessary to conduct joint results and discussion of the results, which promotes active speech activity. Such work is motivated, as all students want to talk about the results.

To overcome the difficulties associated with the lack of language experience among students, and create a positive emotional linguistic motivation, some teachers use the

elements of dramatization, dramatization and staging in the lessons. But the scope of the lesson does not always allow this. So there was the idea of expanding the scope of the lessons and creating a theater and language society — the German musical theater.

The peculiarity of work with the use of theatricalization and dramatization is as follows:

- it allows you to connect the two components of the educational process into a single whole, making them a logical, dynamic and consistent continuation of each other;

- when choosing a repertoire, the requirements of the state standard of teaching a foreign language to language (phonetic, lexical, grammatical) and speech (cultural) material are taken into account [3].

In the lessons of a foreign language, the use of a linguistic and cultural material is also effective. Among the goals of teaching a foreign language include the education of students a positive attitude to a foreign language, the culture of the people who speak this language.

The term "lingvostranovedenie", on the one hand, combines the teaching of language, and on the other — gives certain information about the country of the language being studied.

In order to awaken interest in the topic under study, as well as to enrich knowledge on the geography, history, culture of the language being studied, a certain system of studying regional geographic material is proposed. First of all, these are contour maps and blocks, tables that students fill with facts.

When working on regional studies material, various activities are used: listening and checking the understanding of the text, reading and independent work with texts, preparing messages and speaking with them before classmates [5, p. 68].

At the final session, the task is solved — in an entertaining form to check how well the students have learned and understood the material. Students demonstrate the degree of their erudition, show how they managed to enrich their

knowledge of geography, history, traditions and customs of the country of the studied language.

To increase the motivation of the learning activity of students when learning a foreign language, the rational use of interdisciplinary links plays a huge role. As you know, the language is pointless, but it has many points of contact with other disciplines, we can say that the language is “poly-subject”. The teacher of a foreign language needs to know the stock of knowledge of students in various disciplines of the training cycle in order to ensure the content of an interested foreign-language communication in the lesson.

A powerful stimulus for mastering a foreign language is play. It acts as an effective teaching tool that activates the thinking activity of students, makes it possible to make the learning process attractive and interesting, and causes students to worry and experience.

The game fulfills four important functions for a person: a means of developing the motive the means of cognition, a means of developing mental action, and a means of developing voluntary behavior. Game-like exercises can be different in

their purpose, content, ways of organizing and conducting, material equipment, the number of participants. The following main purposes of using the game in foreign lessons language:

- formation of certain skills
- development of certain speech skills
- learning to communicate
- development of necessary abilities and mentally
- knowledge in the field of regional studies and language.

When planning classes and selecting various games for them, we try to take into account not only the age categories of students, but also the level of their development and awareness. In general, we conduct games that include lexical and grammatical assignments on a certain topic, so that students train in using vocabulary in situations close to the natural situation, learn to use speech patterns containing certain grammatical difficulties. Thus, the abovementioned ways of developing positive motivation for studying foreign language act not only as a means of increasing motivation, but also as a means of teaching and educating students in the team.

#### References:

1. Bozovic L. I. Selected psychological works. Problems of the formation of personality. — Moscow: International Pedagogical Academy. — 209 p.
2. Maksimova V. N. Inter-subject communication in the learning process. — Moscow: Education, 1988. — 191 p.
3. Salanovich N. A. Lingvocultural approach as a means of increasing the motivation for teaching foreign languages in high school in high school. — M., 1995. — 180 p.

## Интеллектуальная игра шашки в условиях дошкольной образовательной организации (из опыта работы педагогов МБДОУ № 116 города Калуги)

Романова Елена Александровна, инструктор по физической культуре;  
Долбичева Маргарита Андреевна, старший воспитатель  
МДОУ № 116 г. Калуги

Часто у родителей детей 5–7 лет возникает проблема, как занять вечернее время так, чтобы это развивало его интеллект и способности. Получая такой запрос от родителей наших воспитанников, педагоги МБДОУ № 116 города Калуги выбрали один из лучших способов решения данной проблемы — научить ребенка игре в шашки. Конечно, настольные игры уже давно уступили место компьютерным, между тем машина не заменит непосредственного, живого общения с ребенком. Дух партнерства, товарищества, соперничества во время настольных интеллектуальных игр сложно переоценить [2, 46]. С их помощью можно судить о степени развития внимания, сосредоточенности, усидчивости ребенка, его умении мыслить тактически и стратегически, а также выяснить, как развита его волевая и нравственная сфера, что так важно для последующего обучения в школе.

Целью нашей работы по данному направлению было формирование у детей и их родителей (з/п) заинтересованности и умения играть в настольную игру шашки. Чтобы достичь поставленной цели, нужно было решить ряд задач:

1. Проанализировать литературу и выявить направления работы по вопросу актуальности применения шашек в старшем дошкольном возрасте в ДОО.

2. Подготовить перспективное планирование совместной деятельности по формированию у детей интереса и умения играть в настольную игру шашки, соблюдая правила и ход игры, развивая у них интерес и активное участие.

3. Повысить родительскую компетентность в вопросах пользы шашечной игры, о её значимости в воспитании и развитии детей старшего дошкольного возраста.

Решение поставленных задач с детьми проходило по следующим направлениям:

1. Ознакомление детей с историей шашечной игры.
2. Ознакомление с правилами игры.
4. Обучение детей играть в шашки.
5. Активное использование в совместной деятельности настольных игр и игр на развитие логических операций.
6. Индивидуальные игры с детьми.
7. Парные игры детей.
8. Выставка рисунков на тему: «Настольные игры».
9. Организация и проведение шашечного турнира между подготовительными группами нашего ДОУ.
10. Участие в городском турнире среди дошкольных учреждений «Чудо-шашки».

11. Закрепление полученных результатов в повседневной жизни и режимных моментах.

Одновременно велось активное взаимодействие с родителями (законными представителями) воспитанников:

1. Проведение анкетирования на тему «Шашки семье».
2. Помощь родителей при подготовке досок и фишек для игры в шашки.
3. Организация фотовыставки для родителей «Играя — учимся, играя — познаём!», где можно увидеть в какие настольно-дидактические игры играют дети в группах.
4. Наглядная информация с описанием истории шашечной игры, ее видов, правил. Информация на сайте ДОУ.
5. Консультация для родителей: «Как научить ребёнка играть в шашки и её роль в развитии детей».

Благодаря играм в шашки дети становятся терпеливыми, настойчивыми в достижении поставленной цели, выработывают в себе работоспособность, умение решать логические задачи в условиях дефицита времени, тренируют память, учатся самодисциплине. Решение большого количества систематизированных дидактических заданий способствует формированию у детей способности действовать в уме и развитию морально-волевых качеств [1, 294]. А также эта игра воспитывает в детях умение самостоятельно думать и нести ответственность за принятое решение, адекватно относиться к неудачам и поражениям [3, 135].

В групповых комнатах для детей старшего дошкольного возраста, в нашем дошкольном учреждении, организована зона для игры в шашки. Дети имеют возможность в игре обмениваться со сверстниками знаниями и умениями, обучаться и устанавливать на этой основе дружеские взаимоотношения, проявлять речевую активность. Это совершенствует навыки общения, воспитывает доброжелательное отношение детей друг к другу, тем самым создавая благоприятный эмоциональный фон в группе. Ведется «Книга рекордов».

В работе с детьми мы опираемся на следующие требования к шашкам для детей старшего дошкольного возраста:

1. Шашки должны соответствовать эстетическим и гигиеническим требованиям, привлекать, вызывать желание играть в них;
2. Шашки следует хранить в группе в доступном для детей месте.

Начинать обучение детей рекомендуется в старшей группе детского сада. В этом возрасте внимание детей становится более устойчивым и произвольным, развивается прогностическая и наглядно — образная функции мышления, которые позволяют решать уже более сложные задачи.

При обучении игре в шашки детей нельзя заставлять, они должны сами этого захотеть.

Знакомить детей с новым для них материалом необходимо в простой и очень доступной для их понимания форме. Например, рассказывать детям о правилах игры в шашки можно в виде сказки или в стихотворном варианте, заучив который, дети быстро начнут в них ориентироваться и перестанут путаться

Для того, чтобы дети хорошо научились играть в шашки, нужны систематические занятия, которые включают в себе минимум теории и максимум практики. В процессе обучения большую роль играют воспитатели и младшие воспитатели.

Знакомство и обучение детей игре в шашки происходит поэтапно, по принципу от простого к сложному.

Занятия по шашкам нужно проводить не более двух раз в неделю.

Планировать занятия нужно таким образом, чтобы чередовались несколько видов деятельности: теоретическая (знакомство с новым материалом), практическая (демонстрация простых, но показательных и увлекательных фрагментов игры в шашки и решение простых шашечных задач) и игровая (игры соревновательного характера).

Играть в шашки ребенку нужно не только с игроками сильнее, но также и слабее него (победы в игре будут стимулировать его, подогревать интерес, а вот частый проигрыш может отрицательно повлиять на дальнейшее желание ребенка играть в шашки).

Важно хвалить каждого ребенка время от времени (за победу, даже за один верно сделанный им ход), и никогда нельзя его критиковать за проигрыш.

В ходе игры нельзя детей торопить, так как правильные решения, которые влияют на итог игры, должны приниматься не спеша, ибо он сам несет за них ответственность.

В случае поражения в игре, необходимо научить ребенка относиться к данной ситуации спокойно и выдержано, не огорчаться, а делать выводы, учить анализировать ошибки.

Подвести итог обучения необходимо проведением итогового соревнования по шашкам между детьми, где им вручаются дипломы и подарки.

В результате работы по данному направлению в МБДОУ № 116 города Калуги изменился взгляд родителей на обучение детей шашечной игре в дошкольном возрасте, появился интерес к игре у детей, они приобрели навык игры в шашки. Воспитанники МБДОУ № 116 г. Калуги приняли участие в городском шашечном турнире «Чудо-шашки» в 2016 году и заняли призовые места — Гуцин Артем 15 место, и в 2018 году — Логвин Егор — 2 место.

Воспитанники МБДОУ № 116 г. Калуги приняты в МБУ спортивная школа «Русские шашки» города Калуги (3 че-

ловека). Педагоги МБДОУ № 116 г. Калуги транслировали опыт работ по данному направлению в рамках проведения педагогической экспедиции «Технологии поддержки детской индивидуальности в условиях реализации ФГОС ДО» в апреле 2018 года в форме мастер-класса.

Литература:

1. Асмолов, А. Г. Психология личности [Текст] / А. Г. Асмолов. — М.: МГУ. 1990. — С. 289–311.
2. Герцензон, Б., Напреенков А. Шашки — это интересно! Учебник шашечной игры [Текст] / Б. Герцензон. — СПб. Издательство «Литература», 1997. — 256 с.
3. Цукерник, Э. Г. Антология шашечных комбинаций [Текст] / Э. Г. Цукерник. — Издательство «Русский шахматный дом», 2015. — 472с.

## Цифровые образовательные ресурсы и организация учебной деятельности в школе

Рослякова Любовь Александровна, учитель информатики и математики  
МБОУ «Сорокинская средняя общеобразовательная школа» (Белгородская обл.)

Современные технологии, основанные на использовании компьютеров, появились сравнительно недавно. Однако удобство в пользовании, а также уникальные возможности при работе с информацией, размещенной на электронных носителях, уже оценены по достоинству. В настоящее время интенсивно развивается процесс создания учебников, справочников, методических разработок на компакт-дисках, размещения необходимых обучающих программ в сети Интернет. [1]

Деятельность современного педагога на уроке и во внеурочной работе согласно требованиям ФГОС должна быть нацелена на развитие личности ребенка способного самостоятельно мыслить. Огромную поддержку в данном случае оказывают современные компьютерные технологии. Не для кого уже не секрет, что современные методы и приемы работы на уроке повышают интерес обучающихся, побуждая их к активным действиям. Поэтому учителю необходимо включать в элемент занятия цифровые образовательные ресурсы (ЦОР).

Под **цифровым образовательным ресурсом (ЦОР)** понимается информационный источник, содержащий графическую, текстовую, цифровую, речевую, музыкальную, видео-, фото и другую информацию, направленный на реализацию целей и задач современного образования. [5]

Современное образование располагает достаточно большим количеством ЦОР, расположенных на разных образовательных порталах. Наличие разнообразных материалов к уроку освобождает педагога от создания собственных ресурсов и открывает ряд возможностей для создания качественного занятия. Однако их применение в образовательном процессе требует определенных навыков и умений.

Таким образом, игра в шашки в дошкольном учреждении — еще одна образовательная технология, направленная на формирование предпосылок учебной деятельности и на развитие интегративных качеств детей, обеспечивающих им социальную успешность.

Часто педагог считает, что наличие презентации к уроку является достаточным условием проведения урока с ИКТ-поддержкой. На самом деле учителю не стоит забывать о том, что каждый ресурс используется в определенном методе обучения.

По характеру деятельности обучающегося в учебном процессе обычно выделяю несколько методов обучения:

- объяснительно-иллюстративные методы;
- репродуктивные методы;
- методы проблемного изложения изучаемого материала;
- частично-поисковые методы;
- исследовательские методы. [3]

Методов может быть много, но все они должны соответствовать основным принципам дидактики, которые сформулировал еще Я. А. Коменский.

1. Принцип сознательности и активности.
2. Принцип наглядности.
3. Принцип постепенности и систематичности знаний
4. Принцип упражнений и прочного овладения знаниями и навыками. [4]

Использование ЦОР в педагогической практике современного учителя способно поддержать данные принципы, если использовать их правильно. При использовании обычной презентации к уроку в качестве изложения учебного материала учитель, скорее всего, будет применять объяснительно-иллюстративный метод. Педагог использует содержание отдельных ресурсов как средство предъявления новой информации для школьника. В этой ситуации, обучающиеся пассивно взаимодействуют с содержанием ЦОР на уровне восприятия информации, наблюдения, запоми-

нения и т. д. Этого может быть достаточно только для начинающего педагога. В урочной и внеурочной деятельности эффективно используют разные виды информационных ресурсов. Творческий и увлеченный педагог, несомненно, пойдет дальше и будет искать или создавать свои ресурсы для применения репродуктивных методов. Которые предполагают в процессе своего использования формирования у обучающихся новых умений и навыков, а также для осуществления контроля полученных знаний.

Содержание ЦОР может стать источником создания проблемной ситуации, постановки учебной проблемы, демонстрации способов ее решения. Опыт работы показывает, что использование учителем цифровых образовательных ресурсов помогает при организации самостоятельной деятельности обучающихся с учетом их индивидуальных образовательных потребностей, таких как самостоятельное

изучение материала, организация и проведение виртуальных лабораторных и практических работ, создание учебных проектов, организация учебных игр и др. При проведении урока в традиционной форме его содержание теряет свою актуальность. При творческом подходе создания урока с использованием данных ресурсов получение обучающимися новой информации должно происходить в процессе самостоятельной деятельности обучающихся, которая заключается в оценке содержания ЦОР, работе с Интернет-ресурсами и другими информационными ресурсами (книгами, словарями, энциклопедиями и т. д.), с которыми они обязательно должны уметь работать.

Задача современной школы — не «давать готовые знания», а научить приобретать их, дать в руки современный инструмент и жизненные ориентиры, сформировать определенный уровень информационной культуры. [2]

#### Литература:

1. Гавриков А. Л., Возможности использования электронных учебников в образовательном процессе URL <http://www.artinfo.ru/eva/EVA2000M/eva-papers/200003/Gavrikov-R.htm>.
2. Использование ресурсов Интернет в учебно-воспитательном процессе URL <http://www.teacherjournal.ru/shkola/informatika/2322-ispolzovanie-resursov-internet-v-uchebno-vospitatelnom-processe.html>.
3. Лернер И. Я., Скаткин М. Н О методах обучения // Советская педагогика. 1965. — № 3.
4. Педагогические идеи Яна Амоса Коменского URL <https://pandia.ru/text/79/514/17180.php>.
5. «Цифровые образовательные ресурсы как электронный компонент процесса обучения» URL <https://worldofteacher.com/8688-konsultaciya-dlya-pedagogov-doo-cifrovye-obrazovatelnye-resursy-kak-elektronnyy-komponent-processa-obucheniya.html>.

## Воспитание у дошкольников заботливого отношения к окружающим.

Румянцева Марина Владимировна, воспитатель;

Беланова Анастасия Валериевна, воспитатель;

Малышева Надежда Васильевна, воспитатель

МБДОУ детский сад № 66 «Журавушка» г. Старый Оскол (Белгородская обл.)

**В**оспитание у дошкольников заботливого, чуткого отношения к окружающим очень длительный процесс, который направлен на то, чтобы забота о людях стала для детей привычной формой их общения и поведения.

Умение проявлять чуткость к окружающим, быть отзывчивым на добро, хорошее и иметь неприязнь ко злу формируются с детства. Основная роль в воспитании дошкольников принадлежит семье, в которой ребенок постигает первую школу общения с близкими. Огромное влияние на ребенка оказывает микроклимат в семье. В воспитательном отношении важен весь уклад семейной жизни.

Когда родители делят между собой все радости и трудности жизни, всегда готовы прийти на помощь другим людям, тем самым создаются необходимые условия для того, чтобы ребенок подражал их формам взаимоотношений. Если ребенка с первых лет жизни учить быть заботливым, он обя-

зательно будет расти отзывчивым, чутким и не равнодушным к чужому горю.

Часто родители из-за ограниченности во времени, мало уделяют внимания на воспитание детей. Но не следует забывать, что воспитание осуществляется не только при непосредственном контакте с ребенком, но и в организации всей жизни семьи.

Особое значение для формирования заботливого отношения к окружающим имеют обсуждения с детьми событий в детском саду, интересные рассказы родителей из своего детства, о своих товарищах, совместных переживаниях. Такие беседы побуждают детей на добрые поступки, заставляют проявлять интерес к другим людям, их труду и заботам, стремиться быть полезными для кого-то. Если ребенок принимает активное участие в трудовой жизни семьи, то у него появляется возможность проявлять заботу об окружающих.

Родителям не следует забывать, что каждый их необходимый поступок или неосторожное слово могут отразиться на поведении дошкольника. Основы поведения, навыки трудолюбия, уважение, понимание и внимание к людям семья воспитывает с раннего детства. С возрастом, ребенок уже оценивает не только поступки взрослых, но и мотивы поведения. Если мотивы будут понятны для ребенка, он обязательно будет руководствоваться ими, стремиться поступать как взрослые.

Для детей старшего дошкольного возраста свойственно стремиться к общению со сверстниками, и родители с уважением и пониманием относятся к их дружбе с другими детьми.

Воспитание заботливого отношения в семье тесно связано с формированием таких нравственных качеств, как ответственность, организованность.

Детская литература играет особую роль в воспитании нравственных качеств у дошкольников.

Восприятие художественных произведений развивают у детей эмоциональную отзывчивость, умение правильно оценивать поступки героев. Для этого следует устраивать чтение с обязательной беседой по содержанию. Такие беседы помогут ознакомить детей с элементарными нормами морали, покажут всю нравственность поступков, научат их словесному выражению сопереживания и сочувствия.

У детей очень рано возникают первые способности сопереживать, появляется чувство симпатии. Дошкольники

очень часто относятся с сочувствием к тем, кто нуждается в их помощи, защите: младшим детям, щенятам, котяткам.

Давая дошкольнику возможность принимать активное участие в жизни семьи, выполнять постоянные трудовые поручения, помогать в подготовке к семейным праздникам, организации совместных прогулок, взрослые должны стремиться не только к тому, чтобы научить ребенка внешним проявлениям вежливости, уважению к старшим, но и воспитывать у него умение быть внимательным, заботливым, понимать настроение близких.

Часто родители, не учитывая психологических особенностей ребенка, могут хвалить за удачный результат в каком-либо деле, не учитывая приложенных усилий и наоборот, могут поругать за неудачу в выполнении работы, даже если ребенок старался, но у него не хватило навыков и умений.

Огромной ошибкой в воспитании дошкольника является физическое наказание. В семьях, где это допустимо, трудно воспитать заботливое отношение к родителям и остальным членам семьи.

Нельзя забывать, что ребенок воспитывается в семье в каждый момент его жизни, даже тогда, когда родителей нет дома. Воспитание заботливости в ребенке успешно проходит в тех семьях, где существует взаимное уважение всех членов семьи, интерес к окружающим людям. Таким образом, задача взрослых состоит в том, чтобы постоянно демонстрировать детям положительные образцы поведения, побуждающие их к мотивированным социально значимым поступкам.

#### Литература:

1. Буре Р.С. Социально-нравственное воспитание дошкольников. Методическое пособие. — М.: Мозаика-Синтез, 2012.
2. Григорович Л.А. Педагогика и психология. — М., 2004.
3. Куликова Т.А., Маркова Т.А. и др. Воспитателю о работе с семьей. Пособие для воспитателя дет. сада. — М.: Просвещение, 1989.

## Формирование музыкальной культуры студентов

Тажетдинова Софья Минажатдиновна, доцент;  
Худайбергенова Гулшинар Жангабаевна, студент магистратуры  
Нукусский государственный педагогический институт имени Ажинияза (Узбекистан)

*В статье рассматриваются способы качественного обеспечения эффективной подготовки высококлассных специалистов, научно-практические подходы к профессиональному усвоению художественных дисциплин с целью формирования музыкальной культуры студентов. Характерными особенностями профессиональной подготовки музыкальных специалистов стало совершенствование системы учебно-воспитательной работы, внедрения новых технологий в учебный процесс. В научных исследованиях представлены эффективные научно-практические подходы к профессиональному усвоению художественных дисциплин с целью формирования музыкальной культуры студентов.*

**Ключевые слова:** музыкальная культура, студент, эффективная подготовка, профессиональные знания, образование.

**Введение.** Участвуя в формировании определенной картины мира и мировоззрения человека, искусство осуществляет чрезвычайно существенное влияние на духовное и интеллектуальное развитие индивида. Его значение в современном мире важно и своими адаптивными свойствами, которые помогают личности идти в ногу с научно-техническим прогрессом, которым пропитан весь пространство жизнедеятельности человека, все отрасли духовно-хозяйственной деятельности.

Среди различных видов искусства особое место занимает музыка. Ее плыл на формирование, в частности, студенческой молодежи является огромным, поэтому и проблемы развития ее музыкальной культуры будут всегда актуальными.

И сегодня в области образования чрезвычайной актуальностью обозначена проблема общественного назначения учителя, его роли в реализации гуманитарно-социальной политики государства.

Современные процессы глобальной информатизации возлагают на учителя большую ответственность перед обществом за формирование общей культуры молодежи и за духовную культуру, в частности.

К сожалению, современная молодежь не всегда ценит гуманистические идеалы, которые пропагандируются высокохудожественными произведениями музыкального искусства. Преодолеть эту ситуацию может только хорошо подготовленный к организации музыкально-учебной работы учитель. И потому формированию музыкальной культуры у будущих специалистов путем современной художественного образования должно уделяться особое внимание.

Последние десятилетия в мире происходят процессы активного пропаганды массовой музыки с последовательным вытеснением с массового эфира серьезной музыки. А чрезмерная коммерциализация средств массовой информации способствовала отстранению государственных структур от контроля культурной политики каналов радиовещания и телевидения в популяризации продуктов массовой музыкальной культуры. Так «воспитывается» современный человек с неприятным вкусом, более того — исчезают давнишние традиции классической музыкальной культуры, отлучается от нее молодежь.

Хорошо подготовленный учитель музыки играет важную роль в воспитании молодого поколения, воздействуя на выбор их профессии и формируя художественные вкусы. Поэтому во все времена музыкальная культура, процесс ее формирования находились под пристальным наблюдением политиков и идеологов.

Особенности взаимосвязей личности как субъекта и объекта воздействия, образования, культуры и общества определяют эффективность образования и воспитания, качество педагогически-воспитательного процесса в целом. Образование существенно влияет на формирование эстетических идеалов, даже поздравительных ценностей музыкантов. Среда, формируя профессионального музыканта через систему специальных знаний и практи-

ческих навыков, одновременно способствует воспитанию у него определенного мировоззрения, художественного сознания, моральных принципов, всего того, на чем основывается культурный и профессиональный уровень человека.

Пути вступления профессионализма учителей освещаются в разработках новейших технологий, в частности, их применение в процессе преподавания художественной дисциплины в вузе. Если к этому добавляется активное внедрение преподавателями эффективных методов, направленных на креативный индивидуально-личностное развитие студента, то это значительно ускоряет овладение им технологии профессионального самосовершенствования.

Преподаватели специальных дисциплин усилили подготовку, использовали новые информационные технологии в обучении, вводили творческие задачи в процессе обучения игре на музыкальных инструментах, циклы звуковых дидактических материалов по изучению истории музыки, новые методики развития музыкальной памяти, формирование индивидуального исполнительского стиля и т. д.

Все больше в учебный процесс входит современная музыка, студенты выступают на фестивалях авторской и бардовской песни, телевизионных фестивалях-конкурсах эстрадной песни, участвуют в межвузовских фестивалях-конкурсах инструментальной и вокальной музыки.

В воспитании и обучении музыканта особую роль играют такие виды творчества, как композиция и импровизация. Музыканты разных специальностей неоднократно подчеркивали их роль в формировании личности, акцент на значении для развития всего комплекса музыкальных способностей, музыкально-образного мышления, рост эффективности процесса усвоения знаний, формирования умений и навыков, необходимых музыканту-специалисту в его профессиональной работе.

Осознание связи гармонии со всеми другими средствами выразительности в музыкальном тексте является важной предпосылкой для овладения как композицией, так и импровизацией. Умение импровизировать опирается на сложный комплекс навыков и требует, кроме достаточно высокой исполнительской-технической оснащенности, высоко развитого слуха, чувства формы, стиля, владение широким запасом различных клише с музыки разных стилей и тому подобное.

Итак, научные исследования формирования музыкальной культуры студентов проявляют целый ряд средств практического обеспечения качественной подготовки высококлассных специалистов, как: обновление содержания учебного процесса, направленного на знакомство и осмысление новейших достижений науки и техники, повышение профессионализма, активное участие в научно-исследовательской работе, совершенствование практических умений и навыков.

**Вывод.** Характерными особенностями профессиональной подготовки музыкальных специалистов стало совершенствование системы учебно-воспитательной работы, внедрения новых технологий в учебный процесс. В научных

исследованиях представлены эффективные научно-практические подходы к профессиональному усвоению художественных дисциплин с целью формирования музыкальной культуры студентов.

#### Литература:

1. Безбородова Л. А. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях. — М., 2002.
2. Арчажникова Л. Г. Теория и методика музыкального воспитания — М., 1991.

## The role of professional-psychological competence of the teacher

Toshboyeva Munojat Erkinovna, English teacher  
Uzbek State University of World Languages

The preparation of professionally competent teaching staff in our country is entrusted to secondary special and higher educational institutions. An important aspect for pedagogical universities that prepare bachelors in the field of early learning a foreign language is the development and scientific substantiation of the structure of the professional competence of a teacher of foreign (English) language for schools and preschool institutions that make the process of forming the professional competence of a foreign language teacher more effective.

Formation of the professional competence of a foreign language teacher is the main task of universities when implementing the training of future teachers of a foreign language, since at the present stage of modernization of the traditional education it is the competency model of professional training of a specialist that is the target and effective basis for building an educational process for the preparation of students.

Under the professional competence of a teacher is understood the totality of professional and personal qualities necessary for successful pedagogical activity.

Professionally competent can be called a teacher who at a sufficiently high level carries out pedagogical activity, pedagogical communication, achieves consistently high results in teaching and educating students.

The development of professional competence is the development of creative individuality, the formation of receptivity to pedagogical innovations, the ability to adapt in a changing pedagogical environment. The professional level of the teacher directly depends on the socio-economic and spiritual development of society.

The changes taking place in the modern education system make it necessary to improve the qualifications and professionalism of the teacher, that is, his professional competence. The main goal of modern education is to meet the actual and long-term needs of the individual, society and the state, the preparation of a multi-faceted personality of a citizen of his country, capable of social adaptation in society,

the beginning of work, self-education and self-improvement. A free-thinking, predictive results of their activities and modeling the educational process the teacher is the guarantor of achieving the set goals. That is why the demand for a qualified, creative and competitive personality of a teacher, capable of educating a person in a modern, dynamically changing world, has suddenly risen sharply.

One of the most important tasks in teaching a foreign language in a non-linguistic institution is the task of teaching the language as a means of communication. Solving this problem assumes the students have a complex of both linguistic, and reserve, and communicative knowledge and skills.

Knowledge of a foreign language as a means of communication requires the ability to navigate in a specific situation, to find the most effective ways and means to solve emerging problems, to predict the results of their educational and communicative activities, i. e. requires active thinking activity of students. Therefore, the teacher faces the need to find such forms, methods and means of teaching that would allow solving the whole complex of psychological and pedagogical tasks.

There is a need to develop and study the psychological foundations for ensuring the effectiveness of teaching, to identify the structural components of the psychology of the teacher's personality that would contribute to raising the level of his pedagogical skills.

The professional competence of a foreign language teacher in a non-linguistic institution is a combination of a variety of functional psychological and socio-psychological knowledge and skills, as well as certain personal qualities that enable the teacher to effectively implement the process of teaching a foreign language in a non-linguistic institution, taking into account the individual psychological characteristics of the trainees. Psychological competence is one of the fundamental components (along with linguistic, methodical, regional) professional competence of a teacher of a foreign language of a non-linguistic institution.



“The psychological competence of a foreign language teacher in a non-linguistic institution depends on the following functions:

- emotional stimulation;
  - support and care;
  - creating an optimal psychological climate;
  - creation and support of positive motivation;
  - the implementation of indirect suggestion;
  - readiness for improvisation and spontaneous response
- «[2, p.23].

The place of psychological competence in the general structure of professional activity is defined as one of the basic components of pedagogical mastery of a foreign language teacher in a non-linguistic institution.

In addition, the professional competence of a modern teacher largely depends on his computer literacy. “Information competence is interpreted as: a complex individual-psychology education based on the integration of theoretical knowledge, practical skills in the field of innovative technologies and a certain set of personal qualities, new literacy, which includes the skills of active independent processing of information by a person, the adoption of fundamentally new solutions in unforeseen situations using technological means” [3, p.5]. The key figure in the modern educational process is a teacher who aspires to use computer technologies in the educational process.

The requirements for a language teacher in the use of computer technology are much higher than the requirements for teachers of other subject subjects, since language training

software includes a very wide range of software tools and educational materials, oriented at different levels, stages, aspects and training profiles. Already in the early 90’s as the main requirement for a modern teacher of a foreign language in the field of computer training, put forward the following: to be able to use computer technology in all their diversity at the modern methodical level. That is why we can talk about such a correlation of skills that would determine the professional competence of a foreign language teacher in this field.

The first level, which can be called the base level, serves as an indicator of the general professional culture of every foreign language teacher. At this level, the teacher should be able to use a limited number of applied computer programs: text editor, computer dictionaries, e-mail, search engines.

The second level, which can be considered the main one, presupposes the availability of theoretical training in the field of computer linguodidactics and the ability to work with a set of tools used in teaching the language. It will include all kinds of training programs, an expanded block of applied programs and tools. The teacher of a foreign language should also possess the necessary terminology apparatus for using a set of software in the language of study.

The third level — in-depth training — is focused on teaching methodologists in the field of computer linguodidactics. Such a teacher should not only have the fullest possible idea of computer language training facilities and resources for teachers, but also act as the organizer and coordinator of the process of using information technology in language teaching.

#### References:

1. Sazonova Z. The Bologna process: the position of the Russian teacher Journal, Higher education in Russia, 2004. — № 3. — P.32–34.
2. Lomakina O. E. Formation of the professional competence of the future teacher of foreign languages / Volgograd, 1998.
3. Zaitseva, O. B. Formation of information competence of future teachers by means of innovative technologies [Electronic resource]: the abstract of the dis. Ph.D. / Bryansk, 2002.

## Эстетическое воспитание детей старшего дошкольного возраста

Туребекова Гульжахан Адилбековна, преподаватель;

Юсупова Махлиё Самандаровна, студент магистратуры

Нукусский государственный педагогический институт имени Ажинияза (Узбекистан)

*В статье рассматриваются на основе анализа педагогической литературы раскрывается содержание и определяются методы хореографической деятельности, на основе которых осуществляется эстетическое воспитание детей старшего дошкольного возраста на гуманистических основах. Освещаются задания гуманистической педагогики, которые могут решаться в ходе танцевальной деятельности, сориентированной на развитие эмоциональной творческой сферы ребенка старшего дошкольного возраста.*

**Ключевые слова:** эстетическое воспитание, дети старшего дошкольного возраста, гуманистическая педагогика, хореографическая деятельность.

**М**одернизация образовательной системы на современном этапе становления предусматривает целостный,

гармоничный, эстетически-художественное развитие личности ребенка. Именно поэтому все звенья области, в том

числе дошкольного, направляют свои усилия на формирование художественно-культурных ценностей личности ребенка, основанное на изучении индивидуальных возможностей, условий для самореализации и самоопределения на всех этапах жизнедеятельности. Такой подход предполагает осуществление процесса эстетического воспитания на гуманистических началах.

Поэтому воспитательный процесс строится с учетом его потребностей, интересов, мотивов, возможностей и тому подобное. Рассматривая направления гуманистической педагогики, ученые определили основные задачи личностно-ориентированной образовательной системы, в частности:

- развитие гармонично развитой, духовно обогащенной ребенком, основой жизнестворчества которой является культурно-духовные ценности человечества;
- формирование эстетических понятий и взглядов детей старшего дошкольного возраста, на основе которых происходит восприятие прекрасного в жизни и искусстве;
- развитие творческого потенциала детей.

Во время хореографической деятельности создаются условия, при которых ребенок является субъектом процесса обучения и воспитания, а его личность понимается как высшая ценность, как самоцель педагогического воздействия. Формы и методы хореографической работы на таких занятиях направляются на развитие индивидуальных качеств каждого ребенка, самобытности и неповторимости, стимулируют их дальнейшее поэтапное эстетическое развитие.

К сожалению, сегодня не все дети старшего дошкольного возраста имеют хорошее состояние здоровья, поэтому предлагаем исключить из процесса танцевальной деятельности методы, которые могут повредить физическому состоянию воспитанников: метод многократного повторения упражнений и метод силовой нагрузки на организм детей.

Кроме того, не все дети имеют мягкие, эластичные мышцы тела, легкий прыжок, стройную осанку и тому подобное. То есть те параметры, которые важны для профессионального хореографического искусства. Поэтому на занятиях по хореографии в дошкольных учебных заведениях необходимо изучать движения, которыми может овладеть каждый ребенок. Для каждого воспитанника образные темы, роли в игровых задачах, ассоциативные упражнения подбираются индивидуально, в соответствии с ее психологическими, физически пластичными, творческими возможностями. Это даст детям возможность осознать свою роль в процессе обучения и воспитания.

#### Литература:

1. Макаренко А. С. О воспитании: / Макаренко Антон Семенович; — 2-е изд., перераб. и доп. — М., 1990.
2. Бондаревская Е. В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания / Педагогика. — 2007.

Именно поэтому следует наполнять содержание хореографической деятельности элементами, которые соответствуют физическим возможностям детей. К таким относим:

1. Элементарные и упрощенные движения классического танца. Их усвоение будет эффективным при условии включения в специальных танцевально-ассоциативных игр.

2. Элементарные движения народного танца. Предлагаем изучать не только движения зарубежного танца, но и простейшие элементы белорусского, молдавского, эстонского, грузинского танцев. Для успешного овладения ими уместно внедрять в содержание хореографической деятельности детей старшего дошкольного возраста танцевально-театрализованные композиции.

3. Элементарные движения современного танца. Учитывая потребности детей, важно вводить в воспитательный процесс по хореографии элементы популярных эстрадных стилей, овладение которыми будет осуществляться при применении имитационно-игровых комбинаций.

Важным для эстетического развития детей старшего дошкольного возраста является создание благоприятного морально-психологического климата на занятиях хореографии, что обеспечит сохранение и укрепление психического здоровья воспитанников.

Важным для эстетического развития детей старшего дошкольного возраста является создание благоприятного морально-психологического климата на занятиях хореографии, что обеспечит сохранение и укрепление психического здоровья воспитанников. Для этого в содержание хореографической деятельности надо внедрять танцевально-творческие игры и задания с учетом особенностей темперамента каждой личности ребенка. Например, наиболее активные из них могут реализовывать эмоции, создавая танцы под зажигательную, быструю современную музыку, уравновешенным детям надо предлагать спокойный музыкальный материал. Также считаем целесообразным внедрение самостоятельного распределения между детьми танцевально-образных ролей в танцевальных композициях, композициях, играх соответствии с их темперамента. Использование на занятиях по хореографии указанных форм работы развивать эстетико-оценочные способности детей старшего дошкольного возраста, формировать в них эстетические суждения, потребности и ценности.

**Вывод.** Считаем необходимым исследовать влияние хореографической деятельности на формирование мотивации на эстетическое воплощение телесных проявлений детей старшего дошкольного возраста, что будет способствовать повышению уровня их эстетической воспитанности.

## Формирование грамматического строя речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Усольцева Елена Викторовна, старший преподаватель;  
 Сабирова Мария Васильевна, студент магистратуры  
 Российский новый университет (г. Москва)

Актуальной проблемой современного дошкольного образования является общее недоразвитие речи. Несвоевременная коррекция данной речевой патологии может способствовать школьной и социальной дезадаптации, препятствовать личностному развитию ребенка. В связи с этим необходимо комплексный, многоаспектный подход к организации коррекционно-развивающего процесса и учет новых социально-педагогических условий

Общее недоразвитие речи (ОНР) у детей с нормальным слухом и сохранным интеллектом — это специфическое проявление речевого нарушения, при котором нарушено или отстает от нормы формирование основных компонентов речевой системы: лексики, грамматики, фонетики. При этом типичными являются отклонения в смысловой и произносительной сторонах речи.

С учетом постоянного увеличения числа старших дошкольников с общим недоразвитием речи, проблема своевременной диагностики уровня развития речи является важной задачей логопедии. В связи с этим важно начать работу по преодолению ОНР как можно раньше, чтобы предупредить нарушения письменной речи. В наибольшей степени у детей этой категории страдает грамматический строй речи, поэтому мы считаем, что данная проблема является актуальной для рассмотрения в дипломной работе.

**Объектом** нашего исследования является грамматический строй речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

**Предметом** исследования является процесс формирования языковых операций, структурирования и грамматического оформления предложения у старших дошкольников с ОНР, III уровня речевого развития в системе коррекционно-логопедической работы.

**Целью** исследования является разработка и апробация методики по коррекции грамматического строя речи у старших дошкольников с ОНР, III уровня речевого развития.

### Задачи:

- 1) изучить и проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования;
- 2) определить специфику овладения грамматическим строем речи детьми в норме и при ОНР;
- 3) подобрать методы и приемы изучения грамматических операций у старших дошкольников;
- 4) разработать и апробировать методику, направленную на формирование грамматических операций у старших дошкольников с ОНР;
- 5) провести эксперимент по внедрению разработанной методики обследования грамматических операций у детей пяти лет с ОНР, III уровня речевого развития;

6) провести контрольный эксперимент и сравнить результаты до апробации представленной методики, и после ее применения.

**Гипотеза исследования:** коррекционная логопедическая программа по преодолению нарушения компонентов речевой системы у детей с общим недоразвитием речи может предупредить возникновение нарушения письменной речи.

Экспериментальной базой исследования является МБДОУ «Детский сад № 45» г. Королев.

На этапе констатирующего эксперимента нами проведено логопедическое исследование, направленное на выявление особенностей грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Исследование состоит из двух этапов: констатирующий эксперимент (логопедическое обследование) и формирующий эксперимент (коррекционно-логопедическая работа).

Каждый ребенок обследовался в несколько этапов. Для получения более полных данных о сформированности речевых компонентов необходима целостная картина. Психологические особенности детей старшей логопедической группы проявляются в том, что они не могут концентрировать свое внимание на материале более 20–25 минут. Результаты выполнения заданий оценивались по четырехбалльной системе.

Исследование проводилось с помощью 7-и заданий.

1 Задание: согласовать глаголы настоящего времени с существительными единственного и множественного числа (что делает самолет (ы)?).

2 Задание: употребить имена существительные в падежах (о чем мечтает девочка).

3 Задание: согласовать притяжательные прилагательные с существительными в роде и числе (чей хвост, ушки?).

4 Задание: образовать относительные прилагательные от существительных (стол, замо'к какой).

5. Задание: употребить предложно-падежные конструкции (котенок спрятался куда?).

6. Задание: образовать приставочные глаголы ((от) куда входит (выходит) девочка?).

7. Задание: составить предложение с глаголами противоположностями. (вопрос типа: «Что делает девочка одна и другая — эта девочка режет бумагу, а эта девочка бумагу клеит).

Анализ экспериментальных данных показал, что у старших дошкольников с ОНР, III уровня речевого развития наблюдаются многочисленные аграмматизмы. Дети редко использовали сложные предложения, увеличение количества слов провоцировало появление ошибок, поэтому дети

предпочитали предложения не распространять. Наблюдалось много ошибок в окончаниях всех употребляемых частей речи. Часто пропускались предлоги и союзы.

После проведенного обследования следующим этапом был проведен формирующий эксперимент.

Логопедическая коррекция осуществлялась посредством методик, предложенных учеными: Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной, Н. В. Серебряковой и др.

Для формирования навыков языкового анализа и синтеза была разработана методика, состоящая из двух этапов:

#### **Первый этап**

Основными задачами логопедического воздействия этого этапа являются:

- 1) научить детей грамматически правильно строить предложения из 3–5 слов;
- 2) научить первоначальному самостоятельному словоизменению некоторых существительных и глаголов;
- 3) сформировать простейшие навыки связной речи.

Работа первого этапа включала в себя два направления:

1) проведение работа на формирование предложений из нескольких слов;

2) коррекционная работа на сопоставление грамматических форм слов.

#### **Второй этап**

Основные задачи логопедического воздействия второго этапа являются:

- 1) научить детей строить сложносочиненные и сложноподчиненные предложения;
- 2) продолжить работу по словоизменению;
- 3) научить согласовывать местоимение и прилагательное с существительным.

Работа этого этапа ведется по следующим направлениям:

- 1) формирование распространенного простого предложения;
- 2) формирование предложения с однородными членами;
- 3) коррекционная работа на сопоставление грамматических форм глагола;
- 4) формирование сложного предложения.

<b>Задание</b>	<b>0 баллов</b>	<b>1 балл</b>	<b>2 балла</b>	<b>3 балла</b>	<b>4 балла</b>
1. Согласование глаголов настоящего времени с существительными единственного и множественного числа.	До обучения				
	0 (0%)	1 (10%)	3 (30%)	4 (40%)	2 (20%)
	После обучения				
	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (10%)	9 (90%)
2. Употребление имен существительных в падежах	До обучения				
	1 (10%)	1 (10%)	6 (60%)	2 (20%)	0 (0%)
	После обучения				
	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	3 (30%)	7 (70%)
3. Согласование числительных с прилагательными и существительными	До обучения				
	1 (10%)	3 (30%)	4 (40%)	2 (20%)	0 (0%)
	После обучения				
	0 (0%)	0 (0%)	1 (10%)	2 (20%)	7 (70%)
4. Согласование притяжательных прилагательных с существительными в роде и падеже	До обучения				
	2 (20%)	4 (40%)	4 (40%)	0 (0%)	0 (0%)
	После обучения				
	0 (0%)	0 (0%)	2 (20%)	2 (20%)	6 (60%)
5. Образование относительных прилагательных от существительных	До обучения				
	1 (10%)	3 (30%)	3 (30%)	2 (20%)	1 (10%)
	После обучения				
	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (20%)	8 (80%)
6. Употребление предложно-падежных конструкций	До обучения				
	2 (20%)	5 (50%)	2 (20%)	1 (10%)	0 (0%)
	После обучения				
	0 (0%)	0 (0%)	2 (20%)	2 (20%)	6 (60%)
7. Образование приставочных глаголов	До обучения				
	1 (10%)	3 (30%)	5 (50%)	1 (10%)	0 (0%)
	После обучения				
	0 (0%)	0 (0%)	2 (20%)	3 (30%)	5 (50%)

После проведения методики по формированию грамматической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР, III уровня речевого развития, было прове-

дено исследование знаний, умений и навыков, усвоенных контрольной группой детей. У испытуемых вырос процент успешного выполнения заданий.

Анализ полученных данных отражает успешное усвоение согласования глаголов настоящего времени с существительными единственного и множественного числа, употребления имен существительных в падежах, согласования числительных с прилагательными и существительными, образования относительных прилагательных от существительных.

Но есть и задания, по которым все еще осталась достаточные трудности, это согласование притяжательных прилагательных с существительными в роде и падеже, употребление предложно-падежных конструкций и образование приставочных глаголов.

Но очевидно, что грамматическая сторона речи испытуемой группы детей претерпела существенные положительные изменения, так как у всей группы детей возросла

процентная эффективность успеваемости по всем предложенным заданиям.

На основании вышесказанного можно утверждать, что гипотеза доказана.

Успех коррекционного обучения во многом определяется тем, насколько четко организована работа логопеда, воспитателей и родителей. Без этой взаимосвязи невозможно добиться необходимой коррекционной направленности всего образовательно-воспитательного процесса и построения «индивидуального образовательного маршрута», преодоления речевой недостаточности и трудностей социальной адаптации детей. Правильная организация логопедического процесса — это залог хорошего конечного результата и успешного обучения детей в школе.

## Implementation of videos in order to enhance listening comprehension

Fayzullayeva Chevar Gayrat kizi, teacher  
Tashkent State University of Law (Uzbekistan)

Materials are meaningful tools to facilitate the learning of a language, used by teachers as (Ramirez, cited by Gonzales Moncada, 2004) declare. Video can be a very valuable tool for language learning. The advantages this tool provides, which this section will discuss, include the provision of samples of real-life communication, motivation for language learning, and promoting language acquisition. The first major advantage of using video is that it can provide samples of real-life situations. Lonergan [1984, pp. 4–5 cited in Lustigová, 2013] pointed out that video is able to present “complete communicative situations. At their best, video presentations will be intrinsically interesting to language learners. The learner will want to watch, even if comprehension is limited.” Learners can use video to study how language use may be employed by age and how the relationship between language use and paralinguistic features can be focused, including how to convey moods and feelings. Mirvan (2013) asserted that employing video materials in a classroom can enhance students’ motivation to learn since it can expose them to a wide variety of situations that can help them comprehend similar situations in real life. Allan [1985, pp. 48–49 cited in Liu, 2005], who also argues that video reflects real-life communication, advances another reason why video is more advantageous than other forms of authentic material; it presents “slices of life.” Normally, teachers work with dialog in textbooks or audio cassettes; however, video presents communication more contextually. According to Allan, this makes video a valuable addition to language learning. Besides providing real communication situations, video can be more

motivating than other forms of authentic material. Christopher and Ho [1996, pp. 86] provide another reason why this is so; it can be entertaining. Music and setting elements can make for an enjoyable experience by learners. Video movies provide topics and ideas for learners to discuss. In order to choose video material for the classroom, topics must be chosen based on students’ interest and their level of English proficiency, as well as cultural aspects. In addition, Nunan (2003) stated that the design of listening cycles is an important consideration, which involves selecting the content of the video or audio recording and dividing it into sections for presenting in stages to learners. Instructors can design cycles of activities in which learners can participate. The instructor should also be a reflective observer in order not to distract the learners’ attention from the video. Therefore, it would be very beneficial for instructors to select video materials that are conducive to language learning. Learners are more motivated to cope with the instruction when given the opportunity to study with the use of video materials. Studies have revealed that visual attention is affected by several factors. While moment-to-moment visual attention of children may wander from the set, the studies showed that they steadily monitor the presentation at a surface level, so that their visual attention is recaptured by certain audio cues [Anderson, Alwitt, Lorch, & Levin, 1979]. Nugent (1982), Pezdek and Hartman (1983), and Pezdek and Stevens (1984 cited in Zarei & Gilanian, 2013) conducted studies to examine a video program with its audio and visual presentations decomposed by comparing the role of these two sources of information, individually and together. In most of

the research, the integration of visual and auditory input has led to more recall than visual-only or audio-only presentations.

#### **Aspects to consider before choosing which videos to use in class**

Having the best tools to make students improve in an area of English is not enough. It is of equal importance to know how to use such tools. It is suggested then to follow certain procedure. As Thomas, Herrington, & Oliver (20001) declare, effectively integrating video into classroom instruction involves preparation and activities before, during and after viewing. However, as those procedures will be specified later, we will now focus on certain characteristics authentic videos need to have in order to be used in class. We will start by looking at which factors or aspects need to be taken into account before choosing a determined kind of movies or video segments to use.

— **Cultural aspect:** It is important to notice what kind of social environment our students are involved in so as to make a choice of video that matches our students' preferences or that is culturally correct or accepted. According to Verissimo Toste (2014), thinking about the life of our students, at school, home, neighborhood, etc is important so that we can implement topics or content to the class more naturally and language can be more easily used.

— **Student's Age and Interests:** The interests students have will depend a lot on the age they are. Definitely, an 18 yearold student does not think like a 30, 40, or 50 year old teacher. Therefore, it is very important that teachers try to understand their students' needs and preferences so as to make the right choice of video. As a consequence, it is important to know the main characteristics that students have at this age. Dennise Witmer (n.d) states that the 18-year-old teen is on an identity quest into their future. It is a time for big change that comes with a lot of freedom and happiness, along with feelings of nostalgia and apprehension. According to Groff, J. (1997), the selection of age appropriate activities for young people will provide them with a positive learning environment that will support their interests and provide a solid foundation for further investigation and research.

— **Students' level:** This represents a very difficult factor to deal with in video session class. Not only does the particular

accent of the speakers in video may be a problem, but also the kind of language they use. The speech in movies and sitcoms is well charged by slang, which gives students a bigger challenge when they are exposed to authentic videos. Some options to deal with this issue would be to do tasks that range of difficulty according to students' level. Another alternative could be to use subtitles so that students do not feel frustrated for not understanding everything in the video. Finally, pre-teaching vocabulary would be a good way to prevent students from difficult situations due to the language used in videos, too.

— **Preparation activities:** Lessons need to be prepared in advance. In order to motivate students, ease students' understanding of the video, and digest the information. That way, they will prepare students for the information that will be presented in videos, as well as, students will be eager to watch the films or sitcom. Taking advantage of the language presented in authentic videos is something that needs special attention and dedication because motivation, understanding and results may depend on it. A video session, then, needs to be accompanied by the appropriate pre-viewing, viewing and post-viewing activities.

**Length of videos:** According to Stempleski, S. & Tomalin, B. (1990), video sequences need to be short, around two or three minutes long, to have time to exploit all their contents in class, using the appropriate ad-hoc activities just mentioned. It is important to bear in mind that the authentic video is used as a point of departure to boost, motivation to practice grammar; it implies that not all the class will be organized based on its contents; this is only part of the class, which includes other activities as well. Another advantage that short periods of viewing have is the level of comprehension students get. As a result of this, they gain confidence, what is relevant is not only what video you use but how you use it. Reviews and meta-analysis of the research indicate that positive learning and affective outcomes are greatly enhanced and extended when the video is integrated into the rest of the lesson, (Tomalin, 1990). Besides this benefit, Shepherd (2003) agrees that most educational experts agree that video is best shown in short segments so as to maximize learners' concentration.

## **Диагностика уровня осведомленности субъектов дополнительного образования старших дошкольников в ДОУ**

Федорова Елена Леонидовна, студент магистратуры

*В данной статье рассматриваются опыт использования методики диагностирования уровня осведомленности родителей о дополнительном образовании в ДОУ. Полученные результаты диагностики выявлены на пилотажном этапе исследования и позволяют создать основу для организации формирующего эксперимента на базе исследования.*

**Ключевые слова:** дополнительное образование.

Социальный заказ в системе дополнительного образования ДООУ является отражением социально-педагогических целей общественных (государственных и частных) институтов, направленных на создание условий для развития личности, её способностей к продуктивному решению задач в сферах трудовой, культурно-досуговой деятельности.

Таким образом, можно вывести такое предположение: социальный заказ является одним из факторов организации дополнительного образования в ДООУ.

Для того, чтобы подтвердить или опровергнуть данное предположение, нами было организовано пилотажное исследование.

Целью эксперимента является изучение социального заказа на дополнительное образование старших дошкольников.

Экспериментальной базой исследования выступило Нефтеюганское районное муниципальное дошкольное образовательное бюджетное учреждение «Детский сад «Солнышко», поселка Сентябрьский, Нефтеюганского района, Тюменской области.

В исследовании приняли участие родители воспитанников ДООУ.

В ходе реализации диагностики применена разработанная в рамках данной работы анкета для изучения уровня осведомленности родителей о дополнительных образовательных услугах в ДООУ.

1. Считаете ли Вы необходимым дополнительные образовательные услуги (отметьте нужное):

- Да
- Нет
- Затрудняюсь ответить

2. Удовлетворены ли Вы качеством дополнительных образовательных услуг (кружков, секций)?

- Да
- Нет
- Затрудняюсь ответить

3. Информированы ли Вы о дополнительных образовательных услугах?

- Да
- Нет
- Затрудняюсь ответить

4. Как Вы считаете, необходимо ли в детском саду развивать систему дополнительных платных образовательных услуг?

- Да,
- Нет,
- Затрудняюсь с ответом

5. Готовы ли Вы оплачивать дополнительные образовательные услуги?

- Да
- Нет
- Затрудняюсь с ответом

6. Устраивает ли Вас работа педагогов дополнительных услуг?

- Да;

- Нет;
- Затрудняюсь ответить.

7. Какие кружки, клубы хотел бы посещать Ваш ребёнок во время его пребывания в детском саду

- музыкально-танцевальные
- художественно-эстетические
- спортивно-развивающие
- научно-познавательные
- другое

8. Какие услуги Вы выбрали бы для своего ребенка (отметьте нужное):

- Хореография;
- Занятия в спортивных секциях;
- Занятия в ИЗО студии;
- Индивидуальная коррекционная работа речевого развития;

- Подготовка к школе
- Занятия в детской театральной студии;
- Лего конструирование;

9. В какое время, на Ваш взгляд, удобнее проводить платные дополнительные образовательные услуги?

- с 16.00
- с 16.30
- с 17.00
- с 17.30

10. На что, по Вашему мнению, должно быть направлено воспитание и образование Вашего ребёнка в детском саду

- на общее развитие
- на подготовку к школе
- по развитию художественно-эстетического вкуса
- на приобщение к русской национальной культуре
- на воспитание экологической культуры

11. Информацию о дополнительных услугах Вы приобретаете:

- из наглядной агитации детского сада;
- со слов других родителей;
- от воспитателя;
- от заведующей;
- не получаете.

В разработанном опроснике предусмотрено три блока:

Блок 1: «Дополнительные услуги»

Блок 2: «Платные услуги»

Блок 3: «Направления услуг»

Далее рассмотрим полученные результаты пилотажного исследования и интерпретируем их.

В результате анкетирования мы выяснили, что 70% опрошенных родителей осведомлены о проведении дополнительных образовательных услуг в детском саду, 20% не интересуются дополнительным образованием в ДООУ и 10% затруднились ответить.

В результате анкетирования мы выяснили, что респонденты за услуги дополнительного образования готовы платить — 70% опрошенных; не могут оплачивать — 30% (по причине низкой платежеспособности населения).

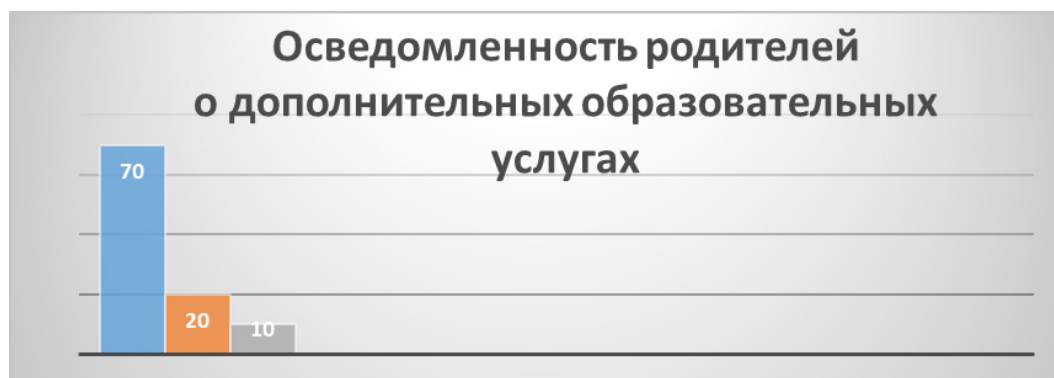


Рис. 1. Осведомленность родителей о дополнительных образовательных услугах для старших дошкольников



Рис. 2. Доля родителей, готовых пользоваться дополнительными платными образовательными услугами

В результате анкетирования мы выяснили, что респонденты выбрали направления дополнительных образовательных услуг: музыкально-танцевальные — 35%,

художественно-эстетические — 30%, спортивно-развивающие — 25%, научно-познавательные — 10%.

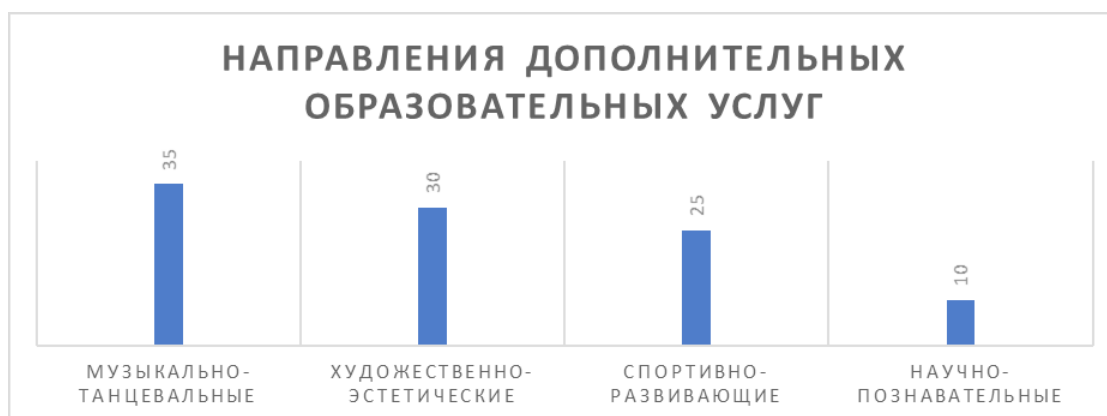


Рис. 3. Выбор родителями направлений дополнительных образовательных услуг

В результате анкетирования мы выяснили, что респонденты выбрали дополнительные образовательные услуги: хореография — 25%, занятия в спортивных секциях — 5%; занятия в ИЗО студии — 20%; занятия в детской театральной студии — 15%; конструирование — 35%.

Таким образом, интерпретировав полученные данные можно сделать заключение, что в образовательном учреждении, на базе которого осуществлялось пилотажное ис-

следование, в целом родители признают значимость дополнительного образования в развитии личности ребенка: его всестороннего, физического, эмоционального, интеллектуального развития.

Очень важным для дальнейшего взаимодействия родителей и ДООУ считают расширение и углубление рекламной деятельности («Побольше открытых мероприятий с демонстрацией успехов», «Выход педагогов в социальные сети для сообщения информации» и др.)





Рис. 5. Выбор родителей программ дополнительных образовательных услуг для старших дошкольников

Литература:

1. Езопова С. А. Менеджмент в дошкольном образовании: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2013. — 320 с.
2. Золотарёва А. В. Проблемы и перспективы включения дополнительного образования в процесс реализации ФГОС общего образования. // Внешкольник, 2011, № 3 — С.12–15.
3. Интеграция общего и дополнительного образования Практическое пособие / Под. ред. Е. Б. Евладовой, А. В. Золотаревой, С. А. Паладьева. — М.: АРКТИ, 2006. — 296 с.
4. Кошкарёва Н. В. Мониторинг сети процессов системы менеджмента качества образовательной организации: монография / Н. В. Кошкарёва. — Красноярск: Изд-во Сиб. гос. технолог. ун-та, 2006. — 120 с.
5. Литвак Р. А., Казымов В. Б. Инноватика в управлении системой дополнительного образования детей // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 6. С. 318–31.
6. Минкина Г. Т. Управление инновационными процессами в муниципальной системе образования // Профессиональное образование в России и за рубежом 2010 — № 2. С. 47–60.

## Проектная деятельность для развития воображения у суворовцев «Мы дети галактики...»

Ханмурзина Минзифа Рахфатовна, педагог дополнительного образования  
Казанское суворовское военное училище МО РФ

Требования государственного образовательного стандарта предполагают развитие у обучающихся эмоционально-ценностного отношения к миру, воспитание художественного вкуса, овладение навыками художественно-творческой деятельности. Современное образование должно не просто обучать ребенка конкретным навыкам, но и готовить обучающегося к стремительно нарастающему темпу жизни и к сверхскоростному развитию новых технологий. Ребенок должен быть готов к появлению новых профессий, новых способов передачи информации, и личность должна быть адаптирована к переменам.

**«Лишь реализация творческого потенциала, каковы бы ни были его масштабы, делает человека**

**психически нормальным и эмоционально устойчивым». Жариков Е. С.**

Для гармоничного развития личности необходимо раскрыть творческий потенциал ребенка на этапе становления личности. Ведь творчество — это не только конкретный вид искусства (в нашем случае — живопись), это еще и рождение идей, креативность в работе, науке, повседневной жизни, с помощью которой людям удается делать открытия, создавать нечто из ничего. Ведь именно креативность мышления дает весьма успешный рост в карьере, в своем деле.

В Казанском СВУ художественное творчество осуществляется на уроках изобразительного искусства и во время дополнительных и воспитательных занятий. Я веду кружок

«Изостудия «Радуга». Наблюдая за суворовцами 1 курса, можно заметить, что на начальных этапах освоения программы Изостудии «Радуга» у обучающихся не в полной мере раскрыты способности художественного выражения действительности (изобразительные, декоративные и конструктивные).

Для успешной работы кружка и достижения высоких результатов, как коллективных, так и личностных, очень важно, чтобы у суворовцев было развито воображение, пространственное мышление, умение выразить свое настроение, эмоции в своих работах. В этом случае работы не будут носить безликий характер и смогут отразить внутренний мир ребенка, принесут ему радость «обретения себя» в искусстве, радость самовыражения через творчество. В дальнейшем, именно эти эмоции будут способствовать формированию конструктивных способностей суворовца.

Занятия рисованием, используя технологии арт-терапии, раскрепощают творческие силы каждого суворовца, максимально развивая их соответственно возрастной деятельности, что способствует формированию положительной мотивации к труду, развитию интеллекта.

Говоря о творческом развитии обучающихся, нельзя не отметить большую роль воображения в этом процессе.

Воображение — погружение человека в свой внутренний мир и создание там образов, картинок и представлений. Если восприятие создает нам образы предметов и явлений, которые непосредственно видимы во внешнем мире, то воображение строит образы отсутствующих предметов и явлений на основе уже имеющихся картинок и представлений.

### **«Воображение важнее знания». Альберт Эйнштейн**

Работа с суворовцами 2 роты над проектом «Мы — дети Галактики» — это работа с воображением и познаниями ребенка в области космоса и астрономии. Космос всегда будоражит воображение. Но создание космического рисунка невозможно без двух компонентов: знания о космосе и развитого воображения.

Для проектной работы «Мы — дети Галактики» необходимо задействовать иные качества, кроме воображения: интеллект, творческое мышление, наблюдательность. Проектные работы, включающие в себя сумму навыков для их реализации, закладывают хороший фундамент для ребенка, ведь вступая во взрослую жизнь, чело-

век должен быть способен охватывать и объединять широкие области знаний, уметь находить решения, используя аналогии, искать выходы из сложных ситуаций при помощи креативности.

Цель проекта:

- Развитие художественных способностей, путём экспериментирования с различными материалами, традиционных и нетрадиционных художественных техник акварели, сухой и масляной пастели.

- Развитие мотивации любознательности, стремления к познанию и размышлению работая над эскизами.

- Обеспечение эмоционального благополучия и положительного заряда на занятиях кружка.

- Приобщение к знаниям о космосе, космонавтике и космонавтах.

- Создание условий для интеграции знаний и умений в области космонавтики.

Задачи:

- Прививать любовь к Родине и чувство гордости за успехи своей Родины в области космической науки и техники.

- Познакомить суворовцев с историей развития космонавтики.

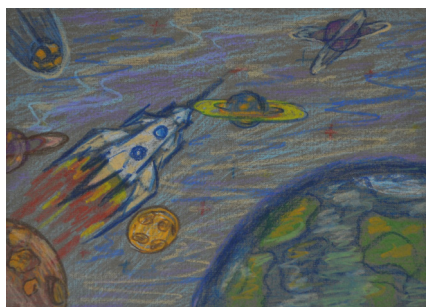
- Стимулировать развитие у суворовцев фантазии и творческого воображения, мышление, а также коммуникативные навыки.

- Воспитание эмоционально-ценностного отношения к произведениям искусства.

- Издать альбом.

В процессе работы над проектом суворовцы раскрыли не только талант воображения, но и проявили себя как личности, с неповторимыми особенностями и чертами характера. Каждому суворовцу, выполнившему работу, была составлена краткая характеристика, обязательно подчеркивающая сильные стороны ребенка.

Развитию способностей к адаптации в изменчивом мире помогает творчество. Именно поэтому, когда суворовцы занимаются проектной работой, решаются не только частные задачи художественного воспитания и образования, но и более глобальные — раскрывается интеллектуально-творческий потенциал ребенка. Проектные технологии укрепляют дружеские отношения, дети учатся уважать друг друга, прислушиваться к чужому мнению, что, несомненно, поможет им налаживать деловые и личные отношения в учебе и во взрослой жизни.



## Понятие, средства и факторы адаптации первоклассников к обучению в школе

Шахбазова Инна Сергеевна, студент магистратуры  
Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского

*В статье освещена проблема адаптации и готовности ребенка к школьному обучению, средства и факторы адаптации детей к школе, а также проблема дезадаптации ребенка в условиях школьного обучения.*

**Ключевые слова:** *школьная адаптация, готовность ребенка к школьному обучению, школьная дезадаптация.*

Проблема адаптации детей к школе является одной из наиболее важных проблем начальной ступени образования: сложной как для педагогов, так и для родителей. Согласно данным современных исследований (Н. Н. Заваденко, М. М. Безруких, Э. В. Галажинского, В. Сорокиной и др.) от 30 до 70% первоклассников сталкиваются с серьезными проблемами в период адаптации к школьному обучению. Сложность адаптации первоклассников к новым условиям и новой деятельности определяет необходимость тщательного учета всех факторов, влияющих на процесс и результат адаптации к школьному обучению.

По мнению М. М. Безруких, школьная адаптация представляет собой процесс перестройки познавательной, мотивационной и эмоционально-волевой сфер при переходе к систематическому организованному школьному обучению [1, с. 47].

М. В. Максимова рассматривает школьную адаптацию как процесс и результат вхождения ребенка в ситуацию школьного обучения, результатом которого является адаптированность, то есть система качеств личности, умений и навыков, обеспечивающих успешность последующей жизнедеятельности [6, с. 12].

Для успешной адаптации к школьному обучению ребенок должен быть психологически готов к грядущим изменениям в его жизни. Акцентируя свое внимание на интеллектуальной готовности ребенка к школе, родители иногда не придают значения эмоциональному и социальному аспектам готовности, включающих в себя такие умения и навыки, от которых зависят будущие успехи ребенка в процессе школьного обучения.

Социальная или личностная готовность ребенка к обучению в школе подразумевает потребность общения со сверстниками, умение подчиняться законам группы, принятие роли ученика, умение слушать и выполнять инструкции учителя, а также наличие навыка самопрезентации.

По мнению Е. С. Беловой, к важнейшим показателям социальной готовности можно отнести:

- желание ребенка учиться, получать новые знания, мотивация к началу учебной работы;
- умение понимать и выполнять распоряжения и задания, которые дают ребенку взрослые;
- умение считаться с другими, уступать и подчиняться им при необходимости;
- навык сотрудничества;
- старание довести начатую работу до конца; умение приспосабливаться и адаптироваться;

- способность самому решать свои простейшие проблемы, обслужить себя;
- элементы волевого поведения — поставить цель, создать план действия, реализовать его, преодолеть препятствия, оценить результат своего действия [2, с. 28].

Выше перечисленные умения и навыки помогают ребенку безболезненно адаптироваться к новой для него социальной среде, что будет способствовать созданию благоприятных условий для дальнейшего обучения в школе.

Я. Л. Коломинский и Е. А. Панько определили позитивные и негативные факторы приспособления детей к школьному обучению. Одним из факторов успешной адаптации является возраст начала систематического обучения. Адаптация 6-летних детей к обучению в школе длится гораздо дольше, чем адаптация 7-летних детей. Причиной тому служит более низкая и неустойчивая работоспособность 6-летних детей по сравнению с 7-летними.

Следующим фактором успешности можно считать состояние здоровья ребенка. Легче всего процесс адаптации протекает у детей, не имеющих проблем со здоровьем. В то время как у часто болеющих детей и детей, страдающих от хронических заболеваний, в начале школьного обучения отмечается ухудшение состояния здоровья в связи с возникновением различного рода нервно-психических отклонений.

Готовность ребенка к началу систематического обучения является следующим не менее важным фактором. Психологическая готовность ребенка к школьному обучению — это один из важнейших итогов психического развития в период дошкольного детства [1, с. 47].

Не менее важным фактором успешной адаптации ребенка к обучению в школе является содержание обучения и методика преподавания. Данный фактор подразумевает под собой рациональную организацию учебных занятий и режима дня, а также соответствие расписания учебных занятий, методов преподавания, содержания и насыщенности учебных программ функциональным возможностям первоклассников. Например, Е. А. Овсянникова указывает, что любая образовательная деятельность, не связанная с движениями, является тяжелой нагрузкой на организм первоклассников, которая может привести к переутомлению и возникновению нервных расстройств. И самым эффективным способом предупреждения утомления и переутомления считаются кратковременные физические упражнения, или физкультминутки [5, с. 52].

Адаптацию ребенка к школьному обучению в значительной степени облегчает его предварительное пребыва-

ние в детском саду. По данным исследований, дети, не посещавшие детский сад, демонстрируют нежелательные изменения в характере общения как со взрослыми, так и со сверстниками, а также имеют проявления двигательной расторможенности.

Немаловажным фактором успешной адаптации является стиль общения учителя с учениками и выбранная им позиция. Исследователи выделяют три основных стиля педагогического общения: демократический, авторитарный и попустительский. Адаптация детей наиболее благоприятно протекает в классе, где учитель придерживается демократического стиля общения.

Также на успешную адаптацию первоклассника влияет умение учителя создать благоприятный микроклимат в условиях школьного коллектива. В данном случае задачей учителя является поддержание дружбы между учениками, а также формирование положительных эмоций, связанных у ребенка с посещением школы. Отношение учителя к любому из учеников является индикатором отношения к нему его одноклассников. При негативном отношении со стороны учителя ребенок получает негативные оценки и со стороны одноклассников.

Следует сказать, что семейные отношения оказывают непосредственное влияние на процесс адаптации ребенка к школьному обучению. Для успешной адаптации внутрисемейные отношения должны быть хорошим, должны отсутствовать конфликтные ситуации, а также у самого ребенка должен быть благоприятный социальный статус в коллективе одноклассников. Ученые сходятся во мнении, что наказывать детей в период адаптации не рекомендуется, потому что ребенок все свои силы тратит на достойное поведение в школе, что может повлечь за собой возникновение конфликтных ситуаций по приходу домой. Поэтому родители должны максимально корректно избегать конфликтов с ребенком, чаще обнимать и целовать его. Также очень важно, чтобы родители помогали ребенку с домаш-

ними заданиями, но лишь после того, как малыш попробует справиться с ними сам. Помимо этого, З.Л. Жукова считает, что на успешность адаптации влияет и заранее продуманная и четко организованная система сотрудничества родителей и классного руководителя. В нее, в частности, включено знакомство родителей с традициями школы, ее историей, успехами в обучении и воспитании учащихся, учителями и школьными достижениями [3, с. 22].

Исследования показывают, что адекватная оценка ребенком своего положения в школе, изменение вида деятельности, оптимальные методы семейного воспитания, отсутствия конфликтных ситуаций в семье, высокий статус в группе сверстников способствует успешному привыканию детей к обучению, в то время как функциональная неготовность к школе, неудовлетворенность в общении со взрослыми, низкий уровень образования родителей, негативное отношение педагога и неблагоприятный микроклимат в семье затрудняют процесс адаптации к школе и приводят к возникновению дезадаптации [4, с. 18].

По мнению Т.В. Дорожевец, школьная дезадаптация — это образование неадекватных механизмов приспособления ребенка к школе в форме нарушений учебы и поведения, конфликтных отношений, психогенных заболеваний и реакций, повышенного уровня тревожности, искажений в личностном развитии [6, с. 48].

Причины дезадаптации могут быть как внешние, так и внутренние. К внешним причинам относят несоответствие методик и технологий возможностям детей, высокий уровень нагрузки, повышение требований со стороны учителей и родителей, тактика педагогических воздействий, усложненные программы, дополнительные занятия и т.д. К внутренним причинам дезадаптации можно отнести несформированность у ребенка готовности к школьному обучению.

Все выше изложенное свидетельствует о том, что психическое и физическое воздействие на ребенка в стенах школы должно быть соразмерно его возрастным возможностям.

#### Литература:

1. Безруких, М. М. Портрет будущего первоклассника / М. М. Безруких // Дошкольное воспитание. — 2003. — № 2. — С. 47.
2. Белова, Е. С. Влияние внутрисемейных отношений на развитие одаренности в дошкольном возрасте / Е. С. Белова // Психолог в детском саду. — 2008. — № 1. — С. 27–32.
3. Жукова, З. Л. Совместная деятельность классного руководителя и семьи [Текст] / З. Л. Жукова // Начальная школа — 2012. — № 8 — с. 21–23.
4. Костяк, Т. В. Психологическая адаптация к школе [Текст] / Т. В. Костяк — М.: «Академия», 2008. — 175 с.
5. Овсянникова, Е. А. Использование физкультминуток на уроках [Текст] / Е. А. Овсянникова // Начальная школа, 2015, № 5, — с. 52–55.
6. Максимова, М. В. Психологические условия школьной адаптации (1–3 классы) [Текст] / М. В. Максимова. — М., 1994. — 164 с.

## Как графический дизайн в детских образовательных учреждениях может стать более доступным для детей с ограниченными возможностями

Шокарева Арина Викторовна, студент  
Кубанский государственный университет (г. Краснодар)

Дизайнерское мышление — это процесс внедрения инноваций и решения проблем. Это такой успешный и универсальный инструмент, который создает не только красоту, как твердят многие стереотипы, но и функциональность. Многие даже не подозревают, как сильно дизайн влияет на жизни людей.

Дизайн — это путь, с помощью которого все люди могут чувствовать себя интегрированными в общество, это также путь, поддерживающий достоинство каждого человека, его права. И при неправильных решениях, он может повысить уязвимость определенных групп людей, чьи потребности не были учтены.

Сфера, на которую прежде всего нужно обратить внимание — это система образования. Ведь именно с ранних этапов необходимо создавать развивающую среду и формировать определенные ценности у детей любого уровня мобильности. Таким образом, реализация права каждого ребенка на полноценную жизнь и всестороннее развитие напрямую зависит от решений дизайнерского мышления.

Во многих школах России уже внедрены элементы доступной среды, среди которых: архитектурные (установка пандусов, противоскользящих покрытий, специальных перил и поручней), материально-технические (установка мобильных подъемников на лестницах, специальной мебели и сантехники) предметно-пространственные (использование в классах читающих машин, адаптированных клавиатур и т. д.) элементы. Безусловно, данные решения значительно упрощают жизнедеятельность учеников с ограниченными возможностями здоровья. [1]

Но необходимо также не исключать немаловажные аспекты графического дизайна, чему не уделено должного внимания.

Дети-инвалиды по своей природе имеют разные потребности, которые иногда не определяются правилами. Важно иметь в виду, что ребенок с инвалидностью не учится так же, как это делает обычный ребенок. Они могут иметь или не иметь нарушения двигательных навыков, менее развитые социальные навыки, нарушения когнитивного развития или проблемы внимания.

Одной из важнейших задач, которую необходимо решать в первую очередь — это проектирование навигации в школе, разработанной визуально и физически так, чтобы способствовать лёгкому и быстрому пониманию всеми учениками. Этого можно достигнуть тщательно продуманной системой навигации с определенными упрощенными знаками, а также с крупным размером шрифтов, где он необходим. Это помогает детям развивать повседневную жизнь, проще ориентироваться в пространстве здания и на территории школы.

Цвета, используемые в полиграфии и на различных пособиях в классе, афишах, крупных баннерах и других элементах также могут вызывать негативное или положительное воздействие на психику учеников. Лучшие цвета для детей с особыми потребностями — приглушенные, более холодные цвета, а не яркие теплые цвета. Жёлтый в большом количестве может вызвать напряжение в глазах из-за его яркости. Красные могут вызвать гиперактивность у ребенка. Зеленые и голубые — лучшие варианты. Синий успокаивает. Зеленый имеет тот же эффект, но с более привлекательным, теплым чувством к нему. Это не означает, что нельзя использовать теплые яркие цвета. Их следует употреблять в качестве цветов акцента. Данные приёмы употребления цветов в полиграфии касаются и иллюстративного ряда. Хорошее эмпирическое правило состоит в том, чтобы обеспечить как минимум 70% разницу в цвете между шрифтом и фоном. Дизайнеры достигают оптимального контраста между оттенками путем сочетания дополнительных цветов, однако их значение и интенсивность слишком схожи. Эта оптическая иллюзия создает у многих читателей зрительное напряжение.

Четкие подразделения обеспечивают акцентирование информации для читателей с нарушениями зрения, указатели помогают идентифицировать нужные разделы и быстро обрабатывать смысл. Иерархия должна присутствовать во всех проектах, но особенно важна в сложных произведениях, где явный логический порядок приносит пользу читателям разных способностей. Важно выбрать бумагу из печатных материалов, которые минимизируют блики. Лучше использовать бумагу с матовым, а не с глянцевым эффектом.

Связь между основным и соединительным штрихами, которые определяют распознавание букв, также является немаловажным критерием читабельности. Если буква имеет чрезвычайно толстый основной и маленький соединительный штрихи, для распознавания букв требуется больше времени. То же самое верно для тонких основных и небольших соединительных штрихов. Соотношение высоты между строчными и прописными буквами также имеет решающее значение для определения общей удобочитаемости. Считается, что шрифты с высокими x-высотами легче читать, потому что они выглядят большими. Курсив, подчеркивание также должны использоваться только тогда, когда они улучшают общение, в противном случае они создают визуальное отвлечение. [2]

Таким образом, с помощью проектирования различных носителей для школы, учитывая все вышеперечисленные правила, графический дизайнер может создать комфортное обучение и нахождение в школе для всех учащихся. Благо-

даря этим принципам будут достигнуты следующие необходимые условия для достижения доступной среды: информационная осведомленность, усиление обучения, адаптация, комфорт, чувство безопасности, устойчивое развитие, социальная сплоченность.

Проектирование для детей с особыми потребностями — это вызов, который обязан принимать каждый дизайнер. Очень важно, чтобы подходы были тщательно разработаны в тесной консультации с заинтересованными сторонами.

Развивающаяся и доступная среда детских образовательных учреждений должна становиться объектом самого

пристального внимания специалистов разного профиля, в том числе графических дизайнеров. Повышенное внимание к доступной среде для детей с ограниченными возможностями определяется тем, что именно от качества образования, социальной адаптации людей с ограниченными возможностями и, в целом, от качества их жизни, начиная с ранних этапов, во многом зависит развитие России в ближайшие десятилетия. Ведь от того, какое поколение мы воспитаем, какие стартовые условия предоставим для его развития, зависят культура, физическое и нравственное здоровье нашего общества. [3, с.3]

#### Литература:

1. Создание доступной среды в образовательном учреждении// Образов.org. URL: <https://www.obrazov.org/info/articles/sozдание-dostupnoy-sredy-v-obrazovatelnom-uchrezhdenii/> (дата обращения: 21.10.2018)
2. Как может графический дизайн быть более доступным для людей с ограниченными возможностями?// Графический дизайн. URL: <https://graphicdesign.stackexchange.com/questions/15674/how-can-graphic-design-be-more-accessible-for-people-with-disabilities> (дата обращения: 21.10.2018)
3. Грашин А. А. Дизайн детской предметной развивающей среды. — Отдельное издание, 2008. — 296 с.

## ПРОЧЕЕ

### The scientist of our time

Kalandarov Hamzajon Hamrokulovich, past master  
National University of Uzbekistan named after Mirzo Ulugbek

*Our country has long been one of the ancient cradles of Islamic science and culture. Imam Bukhari, Burkhanuddin Margonani, Imam Termizi, Hakim Termizi, Mahmoud Zahamhztzy, Kaffol Shashi, Bakhuddin Naqshband, Khoja Ahror Valy, Muhammad Khorezmiy, Ahmad Fargani, Abu Rayhan Beruni, Abu Ali ib Sino, Zyzhem, Ahmad Fargani, Abu Rayhan Beruni, Abu Ali ib Sino, Ahmad Fargani but also in the history of world civilization, it is true with golden letters.*

**Keywords:** religion, Islamic science and culture, multi-ethnic and multi-religious country, World Islamic Communication, The Council of Secretaries of the World Union of Muslim Ulema and others.

**Introduction:** Thanks to independence, our religious and national values have been fully restored, and we respect the memory of our great ancestors, and opportunities have been created to study the religious, scientific, and spiritual and educational heritage left by them (1).

Discussion: Muhammad Sadyk Muhammad Yusuf was born on April 15, 1952 in Uzbekistan, in the family of a spiritual scientist. His father, the teacher Muhammad Yusuf, gave his son an elementary religious education, created all the conditions for him to succeed in school, instilled a love for reading books.

After graduating from high school, in 1970, Muhammad Sadyk studied at the Mir Arab Arab Madrasa in Bukhara, which he successfully completed as an external student. In 1973 he entered the Tashkent Islamic Institute. Imam Bukhari. After graduation in 1975, he worked in the journal "Muslims of the Soviet East".

In 1976 he entered the University of Dava Islamiya in Tripoli (Libya), from which he graduated in 1980 with honors. Returning to his homeland, he began working in the department of foreign relations of the Spiritual Administration of Muslims of Central Asia and Kazakhstan, taught at the Higher Islamic Institute. Imam Bukhari. During this time, Muhammad Sadik developed a new curriculum for the institute, introduced the teaching of new Islamic disciplines, and adjusted the provision of students with the necessary educational and scientific literature. 1986 became the rector of the institute.

On February 6, 1989, Muhammad Sadyk, Muhammad Yusuf, became mufti — the head of the Spiritual Administration of Muslims of Central Asia and Kazakhstan, and on the eve of independence of Uzbekistan, sheikh was elected deputy of the USSR Supreme Soviet and became the first mufti of independent Uzbekistan. With independence, the people were given religious freedom, Mufti Muhammad Sadyk

Muhammad Yusuf became a popular figure in Uzbekistan. In the same year he was elected people's deputy of the USSR (2).

Sheikh directed his activities as a mufti and chairman of the Spiritual Administration to eliminate the existing barriers to the Muslims gaining their religious rights, to gain the opportunity to receive religious education, to restore Islamic culture. As Chairman of the Spiritual Administration of Muslims of Central Asia and Kazakhstan, as well as People's Deputy of the Supreme Soviet of the USSR, he submitted to the then Government a detailed report on the life of Muslims throughout the country, demanding to restore and protect their rights. After that, the state policy towards Muslims has changed. It was allowed to open mosques, Islamic educational institutions, publish religious literature, perform many religious duties prohibited during the Soviet era. At the deputy's request, a decree was adopted on the organization of pilgrimage for Muslims from the USSR.

However, in 1993, Sheikh Muhammad Sadyk Muhammad Yusuf resigned, leaving the post of head of the Spiritual Administration. During this period, he worked in the international organization "League of the Islamic World" with headquarters in Mecca, and then at the Islamic University in Libya.

After the terrorist attacks in Tashkent in 1999, Muhammad Sadyk Muhammad Yusuf received an official invitation to return to Uzbekistan. The authorities took this step, apparently because they realized that it was necessary to support theologians who preach true Islam, seeing how quickly the ideas of extremist religious organizations spread in the country.

Returning to his homeland in Uzbekistan, Muhammad Sadyk Muhammad Yusuf began writing many theological works. He took part in a large number of events and meetings throughout the country devoted to raising the scientific and religious culture of Muslims, made a semantic translation of the Holy Quran into the Uzbek language, published more than

a hundred of his books and translations on Islamic sciences (3).

In recent years, Muhammad Sadyk, Muhammad Yusuf, being a member of the founding assembly of the World Islamic Communication, was busy working to develop religious culture among the people of Uzbekistan through the website Islom.uz. He constantly participated in scientific conferences, seminars, meetings and meetings around the world.

Muhammad Sadyk Muhammad Yusuf was a member of the following Muslim organizations:

1. The Council of Secretaries of the World Union of Muslim Ulema (co-founder); 2. The Constituent Council of the World Islamic League (Mecca); 3. Presidium of the World Association of Tasawwuf; 4. General Secretariat of the World Islamic People's Guide; 5. Presidium of the World Council of the Islamic Appeal; 6. Royal Academy of Islamic Thought (Jordan); 7. The executive bureau of the Assembly of Islamic

ulamas and thinkers of the world (Mecca); 8. Academic Council of the World Islamic University (Islamabad); 9. World Association of Mosques.

Muhammad Sadiq Muhammad Yusuf died on March 10, 2015 at the age of 62 (4).

**Result:** At the same time, the rapidly developing world has misinterpreted sacred Islamic religious laws and misinterpreted false religion, as well as misinterpreted the holiness of religion and a high level of science and spirituality that can convey the essence of its world and humanity to members of society, training specialists with religious potential.

**Conclusion:** The Muslim renaissance, which was created by our great ancestors who founded the awakening of scientific enlightenment, is now studying the scientific heritage that fascinates the enlightened world, conducts scientific research, continues the traditions of the scientific disciplines and schools they create. rows in the list.

#### References:

1. Sh. Mirziyoyev. Asarlar I tom. "Buyuk kelajagimizni mard va oliyanob xalqimiz bilan birga quramiz" T.: "O'zbekiston". 2017
2. I. Karimov. Yuksak ma'naviyat-yengilmas kuch. T.: "Ma'naviyat". 2008
3. M. Xayrullayev. Ma'naviyat yulduzlari. T.: "Ma'naviyat". 1998.
4. U. Alimov. Ma'rifatli islom namoyondasi. T.: "Hidoyat". 2016.

## A country with healthy children has a great future

Tashmuhamedova Saodat Olimjonovna, teacher;

Vaxabova Nargiza Abdulhalilovana, teacher

College of building and national craftsmanship in Tashkent, Uzbekistan

*Each nation's future life and development of the country depends on physical and moral condition of the youth. Nowadays, intergovernmental communication is developing day by day by the help of highly produced technologies and transportation. It reasons intergovernmental competitions, that can be: sport and education or intellectual activity.*

**Keywords:** "Healthy generation", a new law on "Physical training and sport", "The fund of developing children's sport", "Founding student's sport fund", decree on "Developing sport activities in Uzbekistan", the 17th Asian Games, 95% of children engaged in sports

**Introduction:** After independence Republic of Uzbekistan many laws and decrees are accepted: Only 5 months after independence, on the 14th of January, 1992 a new law on "Physical training and sport was adopted". There are 28 articles in this law. It is important that none of the countries had a law on sport. This Law was adopted in the new edition on the 4<sup>th</sup> September, 2015 y.

**Discussion:** As we know, nowadays the number of convocation, order and law on physical training and sport are over than 20.

— On the 21st of January, 1992 National Olympic Committee is founded and on the 27th of May Uzbekistan become formal representative of International Olympic Committee.

— On the 18th of March, 1993 The Cabinet of Ministry was adopted decree on "Spreading football to mass".

— On the 4th of March, 1993 the first President of Uzbekistan, Islam Abduganiyevich Karimov adopted orden "Healthy generation".

— On the 13th of March, 1996 The Cabinet of Ministry accepted decree on "The ways of developing football in Uzbekistan"

— On September, 1998 World competition on Kurash was held in Tashkent for the first time.

— In 1999 decree was announced on "Developing Kurash in Uzbekistan" by the President of Uzbekistan.

— On the 1st of February, 1999 President's order was accepted on "Supporting international Kurash association".



— On the 24th of October the decree of the President of the republic of Uzbekistan on " Founding the fund of developing children's sport in Uzbekistan" and on the 31st of October, 2002 The Cabinet of Ministry adopted order № 347 on "The fund of developing children's sport".

— In 2000 the decree of the President of the Republic of Uzbekistan on "Three staged" sport competitions.

— On the 24th of October the decree of the President of the Republic of Uzbekistan on " Founding the fund of developing children's sport in Uzbekistan" and on the 31st of October, 2002 The Cabinet of Ministry adopted order № 347 on " The fund of developing children's sport".

— On the 25th of December, 2002 the Ministry of higher and secondary special education accepted decree on "Founding student's sport fund".

— In 2003 the Ministry of higher and special secondary education adopted order on "Spreading students' competitions to mass".

— On the 27 th of September, 2004 the President of the Republic accepted and announced order on " Founding the ministry of culture and sport".

— On the 29th of August, 2004 the decree of the Republic of Uzbekistan was adopted for fulfillment of the order № 348 PF by The Cabinet of Ministry on "The measurements of improving the activity of the children's fund" was adopted.

— On the 1 st of May, 2006 the President adopted decree on "Developing sport activities in Uzbekistan" (1).

— Foundation for the development of children's sport of Uzbekistan has a special place in the spread of the foundations of a healthy lifestyle among young people, the formation of physical and spiritual health of the younger generation,

education of the individual, fully developed, strong, strong-willed, with a stable views and opinions, increase interest in sport among children and the creation of material and technical base, modern sports facilities. It is worth noting that only at the expense of the Fund in 2014 g of 18 standard sports facilities and 73 school sports halls in 24 facilities reconstruction and capital repairs in the amount of about 100 billion soums were built (2).

**Result:** It should be noted that a growing number of victories of our athletes at the prestigious international competitions. In 2015, Mr. Athletes of Uzbekistan have won more than 860 medals in international tournaments, the Asian championships. Of these, 311 — gold medals, 274 — silver and 276 — bronze (3).

The national team of Uzbekistan won 61 medals, of which 12 — gold has taken a worthy place among the 10 most powerful countries at the 17th Asian Games, held in 2014, autumn in South Korea, which was attended by 13 thousand athletes from 45 countries.

**Conclusion:** In conclusion, it should be noted that our country has all the conditions to the young people actively engaged in physical culture and sports have strengthened their health. Especially, the organization of three landmark sports competitions is the involvement of youth sports training, healthy lifestyle. In particular, according to surveys conducted, 95 % of children engaged in sports are considered supporters of a healthy lifestyle. They were given to know that far from addictions (alcoholism, smoking, drug addiction, etc.). As noted by the first president, "Bringing up a healthy generation — is to build the foundation of a great country, a prosperous life".

#### References:

1. O'zbekiston Respublikasi milliy qonunchilik bazasi-www.lex.uz. sayti
2. I. Karimov. Ona yurtimiz baxtu iqboli va buyuk kelajagi yo'lida xizmat qilish-eng oliy saodatdir. T.: "O'zbekiston". 2015. B.238.
3. O. Radjabov. Yoshlar-yurt tayanchi. T.: "Yangi nashr". 2016. — B.65

# МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

Международный научный журнал

Выходит еженедельно

№ 47 (233) / 2018

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

**Главный редактор:**

Ахметов И. Г.

**Члены редакционной коллегии:**

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

Яхина А. С.

Ячинова С. Н.

**Международный редакционный совет:**

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

**Руководитель редакционного отдела:** Кайнова Г. А.

**Ответственный редактор:** Осянина Е. И.

**Художник:** Шишков Е. А.

**Верстка:** Бурьянов П. Я., Голубцов М. В., Майер О. В.

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.

При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Материалы публикуются в авторской редакции.

**АДРЕС РЕДАКЦИИ:**

**почтовый:** 420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231;

**фактический:** 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

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

**Учредитель и издатель:**

ООО «Издательство Молодой ученый»

ISSN 2072-0297

Подписано в печать 05.12.2018. Тираж 500 экз.

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