

СБОРНИК ВКЛЮЧЕН
В НАУКО-
МЕТРИЧЕСКУЮ БАЗУ

РИНЦ

ИНТЕРНАУКА
internauka.org

СБОРНИК СТАТЕЙ ПО МАТЕРИАЛАМ
LIV МЕЖДУНАРОДНОЙ
НАУЧНО- ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ

НАУЧНАЯ ДИСКУССИЯ: ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ



№ 9(54)

ISSN 2309-2742



9 772309 274772 >

Москва, 2016

**НАУЧНАЯ ДИСКУССИЯ:
ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ
И ПСИХОЛОГИИ**

*Сборник статей по материалам LIV международной
научно-практической конференции*

№ 9 (54)
Сентябрь 2016 г.

Издается с мая 2012 года

Москва
2016

УДК 37.01
ББК 74.00
Н 34

Ответственный редактор: Красовская Н.Р.

Н 34 Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии. сб. ст.
по материалам LIV междунар. науч.-практ. конф. – № 9 (54). – М.,
Изд. «Интернаука», 2016. – 140 с.

Сборник статей «Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии»
включен в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).

Оглавление

Доклады конференции на русском языке	7
Секция 1. Педагогические науки	7
1.1. Общая педагогика, история педагогики и образования	7
ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА К РЕАЛИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ Баранова Галина Анатольевна	7
ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ КАЧЕСТВ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА Белоусова Галина Владимировна	11
О ФОРМИРОВАНИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЙ ОСНОВЫ ПРОФЕССИИ У КУРСАНТОВ И СЛУШАТЕЛЕЙ ВОЕННЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ Корзун Михаил Михайлович Полякова Елена Петровна	22
МАСТЕР-КЛАСС ВИКТОРИИ МОИСЕЕВОЙ. ДВА ОТКРЫТЫХ УРОКА: «РАСПЕВАНИЕ – ОСНОВА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ДЕТСКОГО ПЕВЧЕСКОГО ГОЛОСА», «РАБОТА НАД МУЗЫКАЛЬНОЙ ФРАЗОЙ, СТИЛЕМ И ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ОБРАЗОМ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ МАЛЫХ ФОРМ РАЗНЫХ ЭПОХ» Моисеева Виктория Викторовна	30
БОКС: ОБУЧЕНИЕ КОНТРАТАКАМ Морозов Александр Сергеевич	54

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И СПОРТУ	57
Нурмуханбетова Динара Кенжеевна Мусаев Абдугани Таджибаевич Лесбекова Рыскуль Борановна Зауранбеков Бауржан Зауранбекович Отаралы Светлана Жубатыркызы Онгарбаева Дамет Туралбаевна Ложкин Андрей Анатольевич Жанен Зарина Мырзакасымкызы Камал Меруерт Болаткызы	
К ПРОБЛЕМЕ ВЛИЯНИЯ ЦВЕТА НА ПСИХИЧЕСКОЕ И ФИЗИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ ЧЕЛОВЕКА	63
Тремаскина Екатерина Васильевна Разбежкина Елена Павловна	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕТРАДИЦИОННЫХ ТЕХНИК РИСОВАНИЯ В РЕАЛИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ	67
Сафронова Елена Геннадьевна	
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ	71
Смирнова Наталья Валентиновна	
1.2. Теория и методика обучения и воспитания	76
МЕТОДИКА ПРИМЕНЕНИЯ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ	76
Лапшина Елена Валерьевна	
ДЕТИ И ДЕНЬГИ	80
Прудникова Татьяна Николаевна	
ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ РЕЧЕВОЙ АКТИВНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ	83
Самсонова Светлана Николаевна Яковлева Ирина Васильевна	

1.3. Коррекционная педагогика	88
ОБУЧЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ СОСТАВЛЕНИЮ РАССКАЗА ПО СЮЖЕТНОЙ КАРТИНЕ Дышкант (Решетова) Оксана Григорьевна	88
ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА С ОВЗ В РАМКАХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ. ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИОП Ионкина Ирина Васильевна	92
ФОРМИРОВАНИЕ ИНТОНАЦИОННОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ РЕЧИ В РАБОТЕ С ДОШКОЛЬНИКАМИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ Колупаева Нина Анатольевна Этманова Татьяна Юрьевна	97
МЕТОДЫ ДИАГНОСТИКИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ Завалишина Ольга Васильевна Сардарова Зарина Османовна	102
СИСТЕМА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РЕБЁНКА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ Спицына Оксана Викторовна	106
1.4. Теория и методика профессионального образования	110
ИЗУЧЕНИЕ ВЛИЯНИЯ РАЗЛИЧНЫХ ФАКТОРОВ НА УСПЕВАЕМОСТЬ СТУДЕНТОВ 3 КУРСА МЕДИЦИНСКОГО ИНСТИТУТА БЕЛГУ ПО ПАТОЛОГИЧЕСКОЙ АНАТОМИИ Нестеров Аркадий Витальевич Ильченко Алина Сергеевна Фетисова Валерия Игоревна	110

АУДИОВИЗУАЛЬНЫЕ ТЕКСТЫ КАК ЭНЦИКЛОПЕДИЯ АГРЕССИИ Меньшикова Татьяна Ивановна	115
Секция 2. Психологические науки	121
2.1. Психология развития, акмеология	121
ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ И МОТИВАЦИОННОЙ СФЕР МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В ПЕРИОД ВОЗРАСТНОГО КРИЗИСА (НА ПРИМЕРЕ ЯЛТИНСКИХ ШКОЛ) Рудакова Ольга Александровна	121
Конференциянын кыргыз тилинде окулган докладдары	128
Секциясы 1. Педагогикалык илим	128
1.1. Жалпы педагогика, педагогиканын жана билим берүүнүн тарыхы	128
АКЫН-ЖАЗУУЧУЛАРДЫН ӨМҮР БАЯНЫН ЧЫГАРМАЛАРЫ МЕНЕН БАЙЛАНЫШТЫРЫП ОКУТУУНУН ПЕДАГОГИКАЛЫК НЕГИЗДЕРИ Акматов Кыялбек Камутович	128

ДОКЛАДЫ КОНФЕРЕНЦИИ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ

СЕКЦИЯ 1.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

1.1. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА К РЕАЛИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Баранова Галина Анатольевна

*канд. пед. наук, доц., ГОУ ДПО ТО «Институт повышения
квалификации и профессиональной переподготовки работников
образования Тульской области»,
РФ, г. Тула*

Аннотация. В статье рассмотрен процесс подготовки педагога к реализации деятельностного подхода в коррекционной работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: подготовка педагога к реализации деятельностного подхода; деятельностный метод; коррекционно-развивающее обучение; дети с ограниченными возможностями здоровья; принцип субъектности образования; ведущие виды деятельности и законы их смены; сензитивные периоды развития; определение зоны ближайшего развития и организация в ней совместной деятельности педагога и детей; принцип амплификации (обогащения, усиления, углубления) детского развития; принцип мотивированности, рефлексивности любого вида деятельности; нравственного обогащения; сотрудничества, при организации и управлении различными формами деятельности.

В условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья особое внимание уделяется реализации деятельностного подхода – организованной и управляемой педагогом деятельности ребенка при решении им тех или иных учебных задач.

Становление деятельностного подхода в педагогической мысли тесно связано с появлением и развитием идей этого же подхода в детской психологии. Психологическое изучение деятельности в качестве предмета было начато Л.С. Выготским. Значительный вклад в создание данной теории внес А.Н. Леонтьев, изложивший основные положения общепсихологической теории деятельности. По словам А.Н. Леонтьева, «... деятельность – это не реакция и не совокупность реакций, а динамическая система, имеющая свое строение, свои внутренние переходы и превращения, свое развитие» [4; 57].

В рамках деятельностного подхода важны исследования Д.Б. Эльконина, одного из отечественных основоположников деятельностной педагогики, раскрывающего содержание понятия ведущей деятельности, так как именно она отвечает за психическое развитие ребенка. Поэтому в периодизации психического развития Д.Б. Эльконина каждый возрастной этап однозначно характеризуется свойственной ему ведущей деятельностью. Переход от одной ведущей деятельности к другой – это и есть переход с одной ступени возрастного развития на другую.

При анализе организации деятельности детей в процессе воспитания и обучения особое значение имеют представления о ее структуре. В работах С.Я. Рубинштейна, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина деятельность чаще всего представлена следующими компонентами: потребности, мотивы, действия, условия, операции, результаты.

Нужно отметить, что развитие личности происходит в процессе деятельности. Эта закономерность и положена в основу деятельностного подхода в организации образовательного процесса. Сущность данного подхода заключается в том, чтобы активно вовлекать детей в посильную и интересную для каждого деятельность.

Опираясь на основные положения Федерального государственного образовательного стандарта в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, деятельность рассматривается, как средство становления и развития субъектности ребенка. То есть в процессе и результате использования различных форм, методов образовательного процесса рождается не объект, обученный и запрограммированный на четкое выполнение определенных видов действий, деятельностей,

а человек, способный выбирать, оценивать, программировать, конструировать те виды деятельности, которые адекватны его природе, удовлетворяют его потребности в саморазвитии, самореализации. Суть образовательного процесса с точки зрения деятельностного подхода заключается в том, что «... в центре внимания стоит не просто деятельность, а совместная деятельность детей и взрослых по реализации вместе выработанных целей и задач» [3; 31]. Педагог не просто передает готовые образцы нравственной и духовной культуры, а создает, вырабатывает их вместе с детьми. Совместный поиск ценностей, норм жизни в процессе деятельности и составляет содержание образовательного процесса, реализуемого в контексте деятельностного подхода. Поэтому в самой общей форме деятельностный подход означает организацию и управление целенаправленной образовательной деятельностью ребенка в общем контексте его жизнедеятельности – направления интересов, понимания смысла воспитания и обучения, личного опыта в интересах становления субъектности ребенка.

Очевидным является то, что «... деятельность детей с ограниченными возможностями здоровья должна быть сориентирована на активизацию ее мотивационно-потребностной, процессуальной и содержательной сторон» [1; 23]. Для этого педагог должен знать следующий комплекс требований по организации различных видов деятельности детей:

- каждый вид деятельности должен содержать все необходимые компоненты для усвоения лишь ей соответствующих знаний и переживаний; одна деятельность не может заменить все остальные, в образовательном процессе следует использовать комплекс видов деятельности;
- любой вид деятельности должен иметь «личностный смысл» для ребенка;
- в результате педагогических воздействий у детей с ограниченными возможностями здоровья должна формироваться готовность к выбору цели и способов деятельности, так как цель определяет способ и характер действий;
- при управлении деятельностью детей необходимо сочетать различные методы и приемы, обеспечивающие побуждение, приучение и упражнение детей в выполнении различных видов деятельности, формирование опыта общественного поведения;
- при организации совместной деятельности педагога и детей, педагог не просто должен передавать готовые образцы нравственной и духовной культуры, а вырабатывать их вместе с детьми; совместный поиск ценностей, норм жизни в процессе деятельности и составляет

содержание образовательного процесса, реализуемого в контексте деятельностного подхода.

Следует подчеркнуть, что в процессе организации коррекционно-развивающего обучения детей с ограниченными возможностями здоровья педагог применяет следующие принципы деятельностного подхода: субъектности образования; учета ведущих видов деятельности и законов их смены; учета сензитивных периодов развития; «... определения зоны ближайшего развития и организации в ней совместной деятельности педагога и детей; принцип амплификации (обогащения, усиления, углубления) детского развития» [2; 11]; обязательной результативности, высокой мотивированности, рефлексивности любого вида деятельности; нравственного обогащения; сотрудничества, при организации и управлении различными формами деятельности.

Помимо этого, при осуществлении деятельностного подхода немаловажно опираться на деятельностный метод, который предполагает включение детей с ограниченными возможностями здоровья в деятельность, создание благоприятных условий для воспитания и обучения. Важно помнить, что педагог должен находиться рядом с ребенком, взаимодействовать, но ни в коем случае не диктовать собственные установки и правила.

Использование деятельностного подхода создаёт условия для развития умений детей мыслить самостоятельно, ориентироваться в новой ситуации, находить свои подходы к решению той или иной проблемы.

Список литературы:

1. Баранова Г.А. Подготовка учителя к применению современных педагогических технологий в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья // Известия Тульского государственного университета. Педагогика. – Тула: Изд-во ТулГУ. – 2016. – № 1. – С. 23.
2. Баранова Г.А., Андреева Е.И. Подготовка педагога дошкольной образовательной организации к коррекционной работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья // Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии. – 2016. – № 8 (53). – С. 11.
3. Баранова Г.А., Львугина Т.Н. Содержание образовательного процесса в дошкольной образовательной организации в условиях инклюзивной практики // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2015. – № 5-3. – С. 31.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. – М., 1975. – С. 57.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ КАЧЕСТВ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Белоусова Галина Владимировна

*воспитатель, МАДОУ д/с 25,
РФ, г. Армавир*

Динамичность социокультурного пространства требует от современного человека действия гибких адаптивных механизмов, формирование и развитие которых начинается уже в дошкольном детстве. Одним из таких механизмов является способность к **коммуникации**.

В своей работе я поставила **целью** поиск путей повышения эффективности речевой работы в направлении использования возможностей диалогического общения детей со взрослыми и особенно. Со сверстниками, в направлении воспитания коммуникативной личности детей, развития их поисковой активности в сфере языка и речи.

Овладение коммуникативными навыками – важное условие нормального психологического развития ребенка: позволяет ребёнку конструктивно организовывать межличностное взаимодействие с другими участниками и находить адекватные решения коммуникативных задач, оно ставит его в позицию активного партнёра и, как следствие, позволяет «найти себя» в коллективе сверстников. Отсутствие коммуникативных навыков и несформированность умений не только приводит к обратному результату, но ставит ребёнка в позицию отвержения со стороны сверстников, что наносит непоправимый вред его психическому и морально-нравственному развитию.

Проблемы развития коммуникации приобретают особую актуальность в старшем дошкольном возрасте, так как именно этот период признан отечественными психологами и педагогами (Н.Н. Подъяковым, В.С. Мухиной, Л.А. Венгером и другими) как **сенситивный**, то есть «максимально чувствительный и обладающий благоприятными условиями для формирования определённой способности или типа деятельности организма». Сенситивность при этом предполагает «развитие качественной составляющей способностей детей». Также старший дошкольный возраст – это своеобразный «мостик» между детским садом и школой, период, когда ребёнок, интуитивно сам или с подачи взрослого, встаёт перед более высокими требованиями к особенностям и возможностям собственной коммуникации.

В современных условиях развития российского общества успех каждого человека зависит от умения устанавливать контакты

с различными людьми в независимости от возраста и менталитета, быстро реагировать на происходящие изменения, анализировать информацию, принимать соответствующие решения и действовать согласно им.

Дошкольное детство, являясь возрастом первоначального становления личности ребенка, чрезвычайно важный период развития человека.

В настоящее время, по мнению Б.С. Волкова коммуникативные способности, основанные на человеческих отношениях, связаны с дефицитом воспитанности доброты, культуры, неустойчивыми нравственными критериями в воспитании детей. Отсутствие положительного опыта общения детей приводит к стихийному возникновению у них негативных форм поведения, к ненужным конфликтам. Дети стремятся, но часто не умеют вступить в контакт, выбрать уместные способы общения со сверстниками, проявлять вежливое, доброжелательное отношение к ним, соблюдать разговорный этикет, слушать партнера.

Ребенок, который мало общается со сверстниками и не принимается ими из-за неумения организовать общение, чувствует себя уязвленным и отвергнутым, что может привести к снижению самооценки, возрастанию робости в контактах, замкнутости, формированию тревожности или, наоборот, к чрезмерной агрессивности поведения.

Чем раньше обратить внимание на эту сторону жизни ребенка, тем меньше проблем будет у него в будущей жизни.

Вопросом «общения и развития коммуникативных способностей» детей дошкольного возраста занимались наши отечественные педагоги и психологи, такие как: А.А. Леонтьев, М.И. Лисина, А.Г. Арушанова, В.С. Мухина, Т.А. Федосеева, В.С. Селиванов, Я.Л. Коломенский, Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Т.А. Репина.

Наши современные специалисты в области общения детей со взрослыми и сверстниками – Г.Г. Кравцов, Е.Е. Кравцова, Е.О. Смирнова рассматривали формы и методы развития коммуникативных способностей у дошкольников.

На сегодняшний день одним из ведущих приоритетов в образовании является коммуникативная направленность педагогического процесса.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования в требованиях к структуре образовательной программы дошкольного образования и ее объему приписывает выпускнику детского сада следующие «возможные социально-нормативные возрастные характеристики в области социально-коммуникативного развития».

- Ребёнок способен проявить инициативу и самостоятельность в разных видах деятельности, в том числе и общении; он любознателен, задаёт вопросы взрослым и сверстникам, интересуется причинно-следственными связями.

- Дошкольник может активно взаимодействовать со сверстниками и взрослыми, принимать участие в совместных играх; способен договариваться, учитывать интересы и чувства других детей, сопереживать неудачам и радоваться успехам других участников взаимодействия; он адекватно проявляет свои чувства, в том числе чувство веры в себя; старается разрешать конфликты с помощью речи.

- Выпускник детского сада способен различить условную и реальную ситуации, он умеет подчиняться разным правилам и социальным нормам.

- Старший дошкольник может достаточно хорошо овладеть устной речью, а также использовать речь для выражения своих мыслей, чувств и желаний, построения высказывания в ситуации речевого общения.

Данные целевые ориентиры, не являясь бесспорной и однозначной нормой, тем не менее, показывают «возможные достижения» старшего дошкольника, способные стать реальностью, т. е. программа должна быть направлена на: «создание условий развития ребенка, открывающих возможности для его позитивной социализации, его личностного развития ... на основе сотрудничества с взрослыми и сверстниками и соответствующим возрасту видам деятельности».

Коммуникативные способности – индивидуально психологические особенности личности, обеспечивающие эффективное взаимодействие и адекватное взаимопонимание между людьми в процессе общения или выполнения совместной деятельности.

По мнению Л.В. Чернецкой коммуникативные способности включают в себя три основных составляющих, на которых они основываются и без которых не могут существовать.

Первая составляющая коммуникативных способностей – это «область желания», включает в себя потребность в общении, которая и определяет желание ребенка вступить в контакт с окружающими. Без такого желания общение попросту невозможно. Отсутствие или недостаточное развитие потребности в общении может быть связано как чисто с физиологическими (нарушение функций головного мозга), так и, как бывает гораздо чаще, с психологическими нарушениями. Появление у ребенка различных психологических проблем связано с негативными факторами социальной (прежде всего семейной) среды.

Вторая составляющая коммуникативных способностей – «область знания» определяется тем, насколько ребенок имеет представление о нормах и правилах эффективного общения. Это знание формируется также в ходе взаимодействия с взрослыми, которые своим примером показывают ребенку, как вступить в контакт с другим человеком, как поддерживать разговор и завершить его, как разрешить возникающие конфликты.

Умение использовать имеющиеся представления об эффективном общении – **третья (поведенческая) составляющая** коммуникативных способностей – способность к общению «область умений». Она включает в себя умение адресовать сообщение и привлечь к себе внимание собеседника, доброжелательность, аргументированность общения, умение заинтересовать собеседника своим мнением и принять его точку зрения, умение критично относиться к собственному мнению, действиям, высказываниям, умение слушать, эмоционально сопереживать, а также разрешать конфликтные ситуации.

Только при наличии всех трех гармонично развитых составляющих можно говорить о наличии у ребенка развитых коммуникативных способностей.

В своей работе детьми дошкольного возраста я всё чаще встречаюсь с проблемами взаимоотношений между дошкольниками, с конфликтными ситуациями в группе. Между моими воспитанниками во время игр, совместной деятельности и на занятиях формируется широкий диапазон взаимоотношений, и не всегда они складываются благополучно. Дети не умеют договариваться, часто ссорятся, конфликтуют, не пытаются услышать друг друга, агрессивны. Возникающие конфликтные ситуации не только препятствуют нормальному общению детей, но и мешают воспитательно-образовательному процессу в целом.

И мы, педагоги, должны вовремя увидеть эту проблему и помочь ребенку наладить отношения с окружающими, чтобы этот фактор не стал тормозом на пути развития личности.

Вопросам формирования этических инстанций в дошкольном возрасте много внимания уделяли Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович, А.В. Запорожец, Я.З. Неверович, а также М.И. Лисина, Т.А. Репина, Е.О. Смирнова. Исследования психологов показывают, что на протяжении дошкольного возраста стремительно увеличивается структурированность детского коллектива – одни дети становятся более предпочитаемыми, другие всё прочнее занимают положение «отверженных». Содержание обоснование предпочтений детей изменяется от чисто внешних качеств до личностных характеристик. Было

установлено также, что эмоциональное самочувствие детей и общее отношение к детскому саду во многом зависит от характера отношений ребёнка в группе сверстников.

В то же время основным предметом этих исследований была группа детей, но не личность отдельного ребёнка. Сверстник выступал как предмет эмоциональной, осознанной или деловой оценки (Т.А. Репина). Субъективный образ другого человека, представления ребёнка о сверстнике, психологические особенности других людей оставались за рамками данных исследований. Этот пробел был восполнен в исследованиях другого направления, где межличностные отношения трактовались как понимание других людей – их качеств, настроения и способности разрешать конфликтные ситуации. Главным предметом этих исследований было восприятие ребёнком других людей, способность решать конфликтные ситуации между ними. Понимание психической активности других людей, способность устанавливать связи между внешним обликом (или поведением) и внутренним состоянием, имеют огромное значение в общении с людьми.

Среди этих исследований можно выделить два основных теоретических подхода:

1. Концепция деятельностного опосредствования межличностных отношений (А.В. Петровский).
2. Концепция генезиса общения, где взаимоотношения детей рассматривались как продукт деятельности общения (М.И. Лисина).

Коммуникативные качества являются одной из составляющих нравственного развития ребёнка. Практически все образовательные программы для детей дошкольного возраста содержат раздел, который специально посвящён воспитанию нравственных качеств личности, хотя называться предмет такого воспитания может по-разному: «социально-эмоциональное» воспитание, или «нравственное» воспитание, или формирование гуманного отношения к другим людям.

Следует отметить, что в старшем дошкольном возрасте ребята уже демонстрируют активную речь, способны вступать в процесс общения, поддерживать определённые отношения между собой, что, нередко, создаёт обманчивую видимость сформированности коммуникативных навыков. Данное обстоятельство объясняется смешением понятий «коммуникация» и «общение» как на теоретическом уровне, так и в реальной практике, что становится причиной неполноценного планирования педагогической деятельности в области коммуникативного развития дошкольников, а, следовательно, отсутствия своевременной коррекции пробелов данного развития в конкретном детском коллективе.

Вникая в суть понятий, мы отмечаем большую смысловую разницу между «общением» и «коммуникацией». Так, **общение** представляет собой «сложный процесс взаимодействия между людьми, заключающийся в обмене информацией, а также в восприятии и понимании партнёрами друг друга». Идеи о том, что общение играет важную роль в формировании личности, получили свое развитие в трудах как отечественных, так и зарубежных педагогов и психологов. В жизни человека общение выполняет ряд «важных» функций. С точки зрения социального подхода, «общение есть не столько процесс внешнего взаимодействия изолированных личностей, сколько способ внутренней организации и внутренней эволюции общества как целого, процесс, при помощи которого осуществляется развитие общества, так как это развитие предполагает постоянное и динамичное взаимодействие общества и личности. Общение понимается и как важнейший способ связи элементов общества в систему». Данный аспект представляет общение как неизбежную ценность для каждого человека, превращающую его в подлинно социальное существо. При этом общение, при соблюдении ряда условий, может выступать как сторона совместной деятельности и тогда оно преобразуется в коммуникацию.

Коммуникация – это «специфическая форма взаимодействия людей в процессах их познавательно-трудовой деятельности, осуществляемой с помощью вербальных и невербальных средств». Понятия «общение» и «коммуникация» не равны между собой и данное неравенство можно обозначить так: **не всякое общение является коммуникацией, но любая коммуникация между людьми строится на общении**. Сторонники данной позиции, в частности практикующий психолог Н.С. Козлов, говорят о том, что «бытовое – это чаще общение, профессиональное – чаще коммуникация; бесцельное и без правил – чаще общение, с осознанной целью и по скриптам (по заранее подготовленным текстам) – чаще коммуникация. В отличие от общения, коммуникация предполагает наличие цели как минимум у одного из участников».

В кратком психологическом словаре коммуникация представлена как «смысловой аспект социального взаимодействия», и, если общение – это социальное взаимодействие, то **коммуникация – это смысл общения**. Как и в общении, в процессе коммуникации люди обмениваются различными представлениями, идеями, интересами, чувствами, но «этот обмен представляет собой не простое движение информации, как в кибернетическом устройстве, а активный обмен ею. И главная особенность заключается в том, что люди в процессе

обмена информацией могут влиять друг на друга». Другими словами, коммуникация – это взаимодействие в общении.

Понимая разницу между коммуникацией и общением, педагог задаёт логичный вопрос: каким образом непринуждённое общение детей превратить в коммуникацию? И, более того, как научить ребят самостоятельно выходить из общения на уровень коммуникации? Ответ кроется в понимании того, что обмен знаниями, идеями, чувствами говорит об *организации* деятельности. При этом коммуникация выступает, с одной стороны, как средство организации общения, с другой, как продукт этой организации.

Организация любой деятельности, в том числе коммуникативной, требует от дошкольников определённых умений. Если **умение** – это «способность выполнять какое-либо действие по определённым правилам (при этом действие ещё не достигло автоматизированности)», то под коммуникативными умениями, можно понимать «осознанные коммуникативные действия субъектов (на основе знания структурных компонентов умений и коммуникативной деятельности) и их способность правильно строить своё поведение и управлять им в соответствии с задачами общения». Следовательно, педагог, задавшийся целью научить детей выводить собственное общение на уровень коммуникации, или, другими словами, придавать смысл своему общению, должен сформировать в детях определённые коммуникативные умения.

Коммуникативные умения по мнению А.А. Максимовой, являются сложными умениями высокого уровня, которые включают в себя три группы умений:

- *информационно-коммуникативные* (умение вступать в процесс общения, ориентироваться в партнёрах и ситуациях, соотносить средства вербального и невербального общения),
- *регуляционно-коммуникативные* (умение согласовывать свои действия, мнения, установки с потребностями партнёров по общению; умение доверять, помогать и поддерживать их; применять индивидуальные умения при решении совместных задач, а также оценивать результаты совместного общения),
- *аффективно-коммуникативные* (умение делиться своими чувствами, интересами, настроением с партнёрами по общению; проявлять чуткость, отзывчивость, сопереживание, заботу; оценивать эмоциональное поведение друг друга).

Данная позиция созвучна с мнением А.А. Когут, которая в рамках коммуникативной деятельности выделяет две группы умений:

- *умение сотрудничать* (умение видеть действия партнёра, согласовывать свои действия с ним, осуществлять взаимоконтроль, взаимопомощь, иметь адекватное отношение к взаимодействию),
- *умение вести партнёрский диалог* (умение слушать партнёра, договариваться с ним, способность к эмпатии).

Развитие данных умений приводит, по мнению А.А. Когут, к «правильным» отношениям в группе: как со стороны общества к ребёнку (он становится принимаемым в детском коллективе), так и со стороны ребёнка к обществу (он приобщает себя к этому коллективу). Но, главное, они позволяют детям встать на путь развития собственной коммуникации.

Следует отметить, что понятие «коммуникативные умения» часто сливается или синонимизируется с понятием «коммуникативные навыки», что некорректно с точки зрения вложенного в них смысла. Известно, что **навык** – это «действие, сформированное путём повторения, характеризующееся высокой степенью освоения и отсутствием поэлементарной сознательной регуляции и контроля», другими словами, навык – это умение, доведённое до автоматизма. И в этой связи коммуникативные навыки следует понимать, как доведённые до автоматизма умения людей организовывать коммуникацию в разных областях и ситуациях общения. Именно автоматизм, или «отсутствие поэлементарной сознательной регуляции» и отличает коммуникативные навыки от коммуникативных умений. Другими словами, навык – это следующая после формирования умений ступень развития коммуникации. Далее, при активном желании человека вступать и поддерживать контакты с окружающими, коммуникативные умения и навыки трансформируются в **коммуникативную способность** («индивидуально-психологическую особенность личности» – А.М. Никонова), которая, в свою очередь, при постоянном обновлении и модификации в конкретных условиях, переходит в стадию **коммуникативной компетенции** – одной из основных компетенций современного человека.

Таким образом, коммуникативные умения и навыки – это элементарные единицы коммуникативного развития, основание заявленной компетенции. Понимая весь груз ответственности, педагог встает перед проблемой поиска цельной системы развития коммуникативных умений и навыков у детей старшего дошкольного возраста.

Проблемы развития коммуникативных умений широко рассматриваются в трудах отечественных и зарубежных педагогов, психологов и исследователей: А.А. Максимовой, Е.Е. Дмитриевой, Е.О. Смирновой, В.М. Холмогоровой, К. Фопель и других, но развитие

навыков коммуникации у дошкольников, казалось бы, не имеет смысла, ведь навык, как уже говорилось, – это «автоматизированное умение», умение, о котором никто не задумывается, а просто применяет в своей повседневной жизни. Существуют упражнения, *закрепляющие* навыки коммуникативной практики, а **развитие**, как известно, предполагает «переход из одного состояния в другое, более совершенное; переход от старого качественного состояния к новому ...». И если говорить о развитии навыков, то следует помнить, что навык – это не точка после длительного процесса, сложенного из повторений и закреплений, а многоточие, за которым последует новая цель. Это динамичная категория, разворачивание которой в педагогической деятельности должно осуществляться постепенно, целенаправленно и, чтобы не потерять верный курс, на основании общепризнанной теории развития. Именно теоретическое обоснование позволяет обыкновенный план педагогической деятельности, как тематический набор мероприятий, к которому мы так привыкли в повседневной практике, превратить в инструмент развития не только умений, но и навыков, в данном случае, – коммуникативных.

Среди множества теорий развития наиболее приемлемой, и с точки зрения понимания, и с точки зрения применения, является теория Л.С. Выготского. Напомним, что Л.С. Выготский представлял процесс развития в виде движения от зоны актуального (к ней относились те знания и умения, которые ребёнок мог продемонстрировать самостоятельно, без помощи взрослого) к зоне ближайшего развития (спектру тех знаний и умений, которые ребёнок способен освоить на данном этапе, но только с помощью взрослого). Данное движение не аморфно, оно направлено к зоне «возможного развития» – тому потенциалу, который способен накопить ребёнок благодаря целенаправленному и постоянному движению по спирали развития.

Исходя из вышеизложенного, становится ясной **основная задача** педагогов в процессе развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста – выстроить процесс развития коммуникации по основным точкам развития умений, чтобы впоследствии, работая принципу Л.С. Выготского от зоны актуального к зоне ближайшего развития и превращая умения в навыки, не потерять связь между этими основными точками, а, следовательно, целостности всего процесса.

На какие бы индивидуально-личностные и возрастные характеристики детей не была рассчитана педагогическая работа, её выстраивание должно соответствовать ряду общих **принципов**. Так, С.К. Каравасилиади предложила следующие принципы развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста:

- принцип интеграции (взаимосвязь с другими видами деятельности),
- принцип разнообразия тематики и методов работы,
- принцип максимальной активности детей,
- принцип сотрудничества детей друг с другом и со взрослыми (взаимосвязь ребёнка и взрослого),
- принцип возрастания компетентности педагога в вопросах развития коммуникации,
- принцип индивидуального подхода к детям,
- принцип игровой подачи материала.

В практике существуют разные **методы**, применяемые для развития коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста. Их можно распределить на три группы: наглядные, словесные и практические (по материалу С.К. Каравасилиади).

- **Наглядные методы:** метод непосредственного наблюдения и его разновидности (наблюдения в природе, экскурсии), опосредованное наблюдение (с использованием изобразительной наглядности: игрушки, картины).

- **Словесные методы:** чтение и рассказывание художественных произведений, пересказ, заучивание стихотворений наизусть, обобщающая беседа, рассказывание без опоры на наглядный материал.

- **Практические методы:** дидактические игры, игры-драматизации, инсценировки, дидактические упражнения, пластические этюды, хороводные игры.

Все методы должны применяться только на почве **игровой** деятельности как ведущей в дошкольном возрасте. Ведь «в игре ребёнок познаёт смысл человеческой деятельности, начинает понимать и ориентироваться в причинах тех или иных поступков людей. Познавая систему человеческих отношений, он начинает осознавать своё место в ней. Игра стимулирует развитие познавательной сферы ребёнка, способствует формированию творческого воображения. Игра способствует развитию произвольного поведения ребёнка, становлению произвольности других психических процессов: памяти, внимания, воображения. Игра создаёт реальные условия для развития коллективной деятельности, основу для проявления чувств и эмоций детей, их коррекции».

Итак, понимание педагогов к осознанию потребности в становлении, формировании и развитии у дошкольников коммуникативных умений и навыков – элементарных единиц довольно сложного процесса. Данная потребность усиливается осознанием того, что старший дошкольный возраст – это не только чувствительный для развития детской

коммуникации период, но и своеобразный «мостик» между детским садом и школой, когда перед ребёнком встают новые требования к организации собственного общения. Развитие при этом – динамичная категория, подразумевающая изменение и совершенствование, и, для создания целостности этого процесса, требующая не только составление определённого плана мероприятий, но и выстраивание их в соответствии с постулатами общепризнанной и апробированной временем теории развития. Не малую роль в этом процессе играют также принципы и методы развития детской коммуникации. Ведь только правильно организованная методология развития процесса способна дать реальный результат.

Список литературы:

1. Арушанова А.Г Развитие коммуникативных способностей дошкольника: Методическое пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2011 С. 80 (Модули Программы ДОУ).
2. Большой энциклопедический словарь // Академик: словари и энциклопедии. URL: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc3p/160762>.
3. Бодалев А.А. Личность и общение: Избранные труды / А. Бодалев. – М.: Педагогика, 2001. – 270.
4. Венгер Л.А. Педагогика способностей. – М., 1973.
5. Волков Б.С., Волкова Н.В. Психология общения в детском возрасте [Текст]: практическое пособие, 3-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 272 с.: ил. – (Серия «Детскому психологу»).
6. Василик М.А. Основы теории коммуникации: учебник / М.А. Василик, М.С. Вершинин, В.А. Павлов и др. / под ред. проф. М.А. Василика. – М.: Гардарики, 2006. – 615 с.
7. Когут А.А. К вопросу диагностики развития коммуникативной деятельности старших дошкольников // Человек и образование. 2012. № 4 (33). С. 161–164.
8. Козлов Н.И. Коммуникация // Психологос: энциклопедия практической психологии. URL: <http://www.psychologos.ru/articles/view/kommunikaciya>.
9. Лисина М.И. Общение и речь / М.И. Лисина. – М.: Педагогика, 1985. – 208 с.
10. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей психологии / А.А. Леонтьев: Избр. псих. труды. – Л., Воронеж, 2001. – 447 с.
11. Мудрик А.В. Социализация человека: учеб. пособие. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 304 с.
12. Эльконин Д.Б. Психология игры. – Издание второе. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2010. – 304 с.

О ФОРМИРОВАНИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЙ ОСНОВЫ ПРОФЕССИИ У КУРСАНТОВ И СЛУШАТЕЛЕЙ ВОЕННЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Корзун Михаил Михайлович

канд. техн. наук, доц., науч. сотр. Военной академии ракетных войск стратегического назначения им. Петра Великого, РФ, Московская обл., г. Балашиха

Полякова Елена Петровна

мл. науч. сотр. Военной академии ракетных войск стратегического назначения им. Петра Великого, РФ, Московская обл., г. Балашиха

В нашей статье (Корзун М.М., Полякова Е.П. О технологии формирования информационной основы профессии у курсантов и слушателей военных учебных заведений), опубликованной издательством «Интернаука» в сборнике № 6 (51) 2016 г., изложена концепция технологии формирования профессиональных знаний и представлений, прежде всего, применительно к курсантам, осваивающим образовательные программы специалитета, и, в определённой мере, к слушателям, проходящим подготовку по образовательным программам магистратуры. Там же дано краткое описание сущности понятия технологии обучения. Настоящая статья является логическим продолжением предыдущей.

Сформированность у обучаемого (курсанта, слушателя) необходимой совокупности профессиональных знаний и представлений выступает в качестве информационной основы решения задач профессиональной деятельности. Органично связана с ней базовая составляющая принципиально иной природы, а именно, деятельностная основа решения указанных задач, или, другими словами, деятельностная основа профессии будущих инженеров и магистров. В современной терминологии можно говорить о двух составляющих профессиональной компетентности выпускника. Формат данной статьи не позволяет привести полное описание технологии формирования деятельностных компетенций, поэтому на данном этапе считаем целесообразным изложить ряд методологических вопросов создания такой технологии.

В связи с изучением объектов мы говорим об осмыслении и усвоении информации, внутренними результатами которых являются знания и представления, в том числе целостные совокупности

представлений, соответствующие состоянию понимания обучаемым получаемой информации. Процесс же управления объектами, применения их или информации о них сопровождается во внутреннем плане освоением действий, а его результатами традиционно принято считать умения и навыки. Однако мы отмечаем недостаточную полноту традиционного подхода, обусловленную, в частности, непринятием во внимание некоторых внутренних факторов эффективного освоения действий. В этой связи остановимся на анализе особенностей действий, связанных как с учебно-познавательной, так и профессиональной деятельностью.

Выбор путей эффективного освоения обучаемым действий по применению информации об объектах и самих объектов зависит от природы действий, а следовательно, от характера задач, с которыми эти действия сопряжены. Поэтому анализ данного вопроса следует начать с уточнения понятия задачи.

В самом широком смысле под задачей понимается требующее исполнения задание, работа. В психологии понятие задачи определяется как цель, рассматриваемая в отношении к средствам, необходимым для ее достижения. Столь общее толкование данного понятия в применении к образовательному процессу недостаточно конструктивно. Здесь о задаче следует говорить в связи с ситуацией, когда от обучаемого требуется по заданным условиям (исходным данным) определить путем умозаключений, расчётов некоторое искомое на основе применения информации об изученных им объектах, с которыми связано содержание задачи. При такой трактовке мы сосредотачиваем внимание на ситуациях именно применения информации и на мыслительных действиях, сопряжённых с анализом исходных данных и нахождением искомого, получением требуемого результата.

Если путь определения искомого известен или указан решающему задачу, то работа над ней заключается в выполнении некоторой совокупности действий, определяемых заданным алгоритмом (расчётными соотношениями, формализованным описанием, инструкцией). По внутренним особенностям исполнения эти действия являются репродуктивными (воспроизводящими, копирующими, повторяющими). Такого рода задачи нетипичны для собственно инженерной деятельности. Для неё типичны задачи, при решении которых субъект не располагает алгоритмом достижения поставленной цели и находится в состоянии той или иной неопределенности относительно пути к этой цели. В этом случае перед ним возникает необходимость его поиска, а связанные с поиском действия характеризуются как неформализуемые, эвристические, творческие.

Так, применению каких-либо приёмов при решении задачи предшествуют усилия, направленные на вскрытие отношений между элементами заданной ситуации, осмысление их взаимодействий, построение её наглядной модели в целях нахождения ключевой идеи, принципа решения. Причём эти моменты активности часто имеют место в условиях, когда поначалу неизвестно, приведёт ли та или иная из вырабатываемых идей, выдвигаемых гипотез к получению желаемого результата, и когда необходима их проверка в последующих рассуждениях и умозаключениях.

Цель освоения обучаемым действий в вузе заключается в достижении им определённой степени подготовленности к решению задач в будущем. Одной из сторон профессиональной подготовленности является владение определённым массивом информации об объектах изучения, отражённым в сознании обучаемого в виде знаний и представлений. Это – внутренняя информационная основа действий, связанных с решением профессиональных задач. Другая сторона подготовленности заключается в наличии внутреннего фактора иного рода – фактора, непосредственно обеспечивающего действия по достижению поставленной цели, получению требуемого результата, определению искомого. Применительно к формализованным компонентам процесса решения задачи наличие такого фактора выражается во владении способами, приёмами действий, операций, то есть – в умениях и навыках субъекта. Это – внутренняя деятельностная основа формализованных репродуктивных действий. Что же касается неформализованных компонентов решения, то сам факт их неформализуемости говорит об отсутствии готовых способов, приёмов. Такие компоненты процесса решения задачи осуществляются на основе аналитико-синтетических актов мышления, умозаключений при высокой активности всех его функциональных механизмов – интеллекта, интуиции и воображения. В этом случае деятельностную основу успешных действий субъекта составляют способности. В отношении субъекта-инженера (будущего инженера) речь идёт об исследовательских, изобретательских, конструкторских и т. п. мыслительных способностях, которые можно объединить под общим названием «поисковые мыслительные способности». Итак, достижение субъектом целей действий на основе использования освоенного им способа, приёма мы связываем с умениями и навыками, а соответствующие действия называем репродуктивными. Если же те или иные результаты достигаются через неформализуемые компоненты активности мышления, то связываем это с поисковыми мыслительными способностями.

Применительно к репродуктивным действиям, заметим, что и здесь можно говорить о способностях, но в ином контексте. Любое умение и навык изначально базируется на определённых способностях: способности глазомерно определять расстояние, осуществлять движение руки по мысленно намеченной траектории, различать изменения частоты звука и др. Однако такие, являющиеся общими, способности, как правило, не требуют специального формирования в процессе профессиональной подготовки и выступают как изначальные общие компоненты образующейся у обучаемого структуры умений и навыков. В нашем же контексте речь идёт о специальных способностях, целенаправленно развиваемых, формируемых на основе ориентированных на эту цель методов – именно формируемых, несмотря на неформализованность самих поисковых действий.

Таким образом, к важнейшим профессионально значимым результатам процесса освоения действий следует отнести не только умения и навыки, но и традиционно обходимые молчанием способности обучаемого, прежде всего, мыслительные: познавательные и поисковые (творческие). Предваряя анализ факторов и условий развития этих способностей, рассмотрим вопрос о месте и роли познавательных и поисковых действий в профессиональной деятельности инженера.

Профессиональная деятельность военного инженера – выпускника военно-учебного заведения в большинстве случаев связана с эксплуатацией вооружения и военной техники. Однако его профессиональная биография как специалиста простирается и за пределы военной службы. Именно этим обстоятельством обусловлено подчинение подготовки дипломированных специалистов в военных вузах требованиям Федеральных государственных образовательных стандартов наряду с гражданскими вузами, для чего предпринято объединение соответствующих специальностей по признаку их родственности или смежности. Для квалификации «инженер» (по последней терминологии – «специалист») стандарты предусматривают такие виды профессиональной деятельности, как проектно-конструкторская, производственно-технологическая, научно-исследовательская, организационно-управленческая и эксплуатационная.

С точки зрения проблем эффективной подготовки инженера в вузе (здесь мы не ограничиваем рассмотрение рамками военного вуза) представляется важным вопрос об основных видах функций, с выполнением которых сопряжено осуществление собственно инженерной деятельности. На достаточно обобщённом уровне они совпадают с функциями любой научно-технической отрасли. В историческом плане главная функция науки менялась по мере

развития самой науки: вначале это была описательная функция, затем – объяснительная и, наконец – преобразовательная. Так как обучаемый технического вуза – это будущий представитель научно-технических, в том числе, военно-технических сфер профессиональной деятельности, то он должен быть и подготовлен к выполнению функций, характерных для этих сфер. Очевидно, основными из них являются объяснительная и преобразовательная, однако, необходимое внимание должно быть уделено и играющей вспомогательную роль описательной функции. Так, инженер, занимающийся эксплуатационно-технической деятельностью, должен обладать подготовленностью к чёткому описанию явлений и процессов, свидетельствующих, например, о зарождающейся или уже возникшей неисправности аппаратуры, к описанию аварий, чрезвычайных ситуаций и т. п. Тем более необходимой является подготовленность инженера к объяснению процесса функционирования образцов техники, причин его отклонения от нормы, отказов аппаратуры и т. д., а также подготовленность к обоснованию технических предложений, мер по восстановлению повреждённого вооружения, сооружений и др. Еще значимее роль указанных сторон профессиональной подготовленности инженера в случаях, когда он осуществляет научно-исследовательскую, проектно-конструкторскую или производственно-технологическую деятельность. При этом на первый план по важности выходит преобразовательная функция (название происходит из того факта, что эти виды деятельности так или иначе связаны с преобразованием объектов, веществ, энергии, информации).

Фактически «преобразовательная» – это обобщённое название ряда частных функций, за каждой из которых стоит определённый круг задач, характерных для различных видов инженерной деятельности и являющихся при этом родственными друг другу по особенностям мыслительных действий, связанных с их решением. К ним относятся такие задачи, как (в скобках указаны соответствующие частные функции):

- определение хода, характерных состояний и исхода того или иного процесса, ситуации (предвидение, прогнозирование);
- разработка структуры технических устройств, систем, сооружений, расчёт параметров и условий, совокупность которых обеспечивает возникновение заданного явления или процесса, получение необходимого результата, выполнение требуемого алгоритма функционирования (проектировочная, изобретательская функция);
- обоснованный выбор сырья, материалов, унифицированных элементов и других средств для реализации спроектированного объекта (обосновательная функция);

- внесение в технические объекты изменений, направленных на их совершенствование, на устранение нежелательных побочных явлений при сохранении заданных (рационализаторская функция);
- разработка способов изготовления изделий, ремонта аппаратуры, восстановления сооружений и т. п. (технологическая функция).

Очевидно, что неотъемлемую часть совокупности действий, связанных с решением задач всех перечисленных видов, составляют поисковые действия и они же играют ведущую роль в этой совокупности.

Среди различных сторон профессиональной подготовленности инженера, выступающих как необходимые условия успешного осуществления вышеперечисленных общих и частных функций, важнейшими являются: во-первых, владение необходимой внутренней информационной основой деятельности, то есть наличие достаточных представлений об имеющих отношение к объектам деятельности физических явлениях и процессах, знание их закономерностей, законов, а также знание определённого множества способов реализации решений, достижения тех или иных целей; во-вторых, обладание способностью находить ключевую идею объяснения явления, процесса, ситуации, обнаруживать причины нежелательных явлений, намечать эффективный путь решения задачи, или, говоря по-другому – обладание поисковыми мыслительными способностями (более коротко – поисковыми способностями).

Поисковая способность есть интегральное проявление таких ее составных частей (частных способностей), как:

- способность субъекта мысленно собрать во взаимосвязанное целое совокупность известных атрибутов заданной ему или предполагаемой им ситуации: компонентов ситуации и их проявлений, свойств, а также отношений и взаимодействий между ними;
- способность по непосредственно заданным или очевидным атрибутам ситуации выявить и другие из значимых, неочевидные и затем объединить их с вышеуказанной совокупностью;
- способность мысленно «увидеть» результат взаимодействий как отдельных компонентов объекта, ситуации, так и совместного результата всей их совокупности или «увидеть» путь определения неизвестного отношения, параметра через известные.

Основу первого компонента (по данному перечню) составляет способность составить мысленную модель ситуации (в воображении или с помощью графических средств); основу второго – способность применить информацию о физических явлениях, процессах и других ранее изученных обучаемым объектах; в качестве основы третьего компонента выступает способность мысленно варьировать ситуацию:

менять значения отдельных величин (без изменения структуры и природы взаимодействий, отношений, связей) и, оценивая следствия этих вариаций, наращивать представления о ситуации в целом. Кроме того, в основе всех их лежит способность охватить мышлением сразу несколько сторон, моментов ситуации или их совокупность в целом.

Совместное проявление рассмотренных сторон профессиональной подготовленности инженера – обладание информационной основой деятельности и поисковыми способностями – выступает как творческая самостоятельность – качество, занимающее центральное место в его профессионально-деловом облике. На формирование этих сторон подготовленности обучаемого – будущего инженера и должны быть направлены основные усилия вуза.

Кроме выполнения отмеченных выше функций и задач в деятельности инженера определённое место занимает и работа, связанная с изучением тех или иных объектов, документов и т. п., или, другими словами – с усвоением профессионально значимой информации. Несмотря на это, соответствующую ей функцию мы не включаем в число основных, так как её выполнение в общем не сопряжено с какими-либо проблемными для инженера моментами. Так обстоит дело в сфере профессиональной деятельности. Однако на этапе подготовки инженера в вузе эта функция – основная. Путём специальной организации и управления деятельностью обучаемого ВУЗ обеспечивает целенаправленное и эффективное усвоение им информации об обоснованно отобранном множестве объектов изучения и тем самым вооружает его и необходимой информационной основой, и развитыми познавательными способностями для будущего вхождения в профессиональную деятельность и дальнейшего успешного её осуществления. Заметим, данная основа включает в себя и информацию о методах, способах, процедурах выполнения определённых действий, достижения той или иной цели, получения результата. Но, как уже отмечалось, действия на основе способа – это выполнение операций по формализованным правилам, алгоритмам. Такие действия репродуктивны по своей сути и в данном контексте второстепенны, поэтому сосредоточим внимание на поисковых действиях, внутреннюю основу которых составляют поисковые способности. Поисковые, творческие действия неформализуемы: не существует алгоритмов для отыскания пути решения задачи, и даже выбор способов осуществления найденного пути в общем неформализуем, хотя сами способы представляют собой формализованный порядок выполнения операций. Тем не менее, поисковыми действиями обучаемого преподаватель может управлять, что является одной

из предпосылок целенаправленного формирования у него поисковых способностей. Так, преподаватель может организовать поиск пути решения задач без его (поиска) алгоритмизации, например, посредством выдачи обучаемому специально подготовленных вопросов и указаний – используя приём «подведение к решению» (детальное рассмотрение вопроса управления поиском не представляется возможным).

Возвращаясь к рассмотрению деятельности военного инженера, отметим некоторые её особенности. Прежде всего, она сопряжена с необходимостью оперативного принятия (отыскания, выработки, выбора) решений причём часто в ситуациях, когда цена ошибки в этих действиях очень велика. Такие ситуации случаются не только в условиях боевых действий, но и в мирное время. Эта особенность усиливает актуальность задачи военно-учебного заведения по специально организованному, целенаправленному формированию творческой самостоятельности обучаемого – будущего специалиста, его мыслительных способностей – прежде всего поисковых. Высокое мастерство, оперативность, точность и полнота необходимы и при выполнении достаточно алгоритмизированных задач по техническому обслуживанию и применению вооружения и военной техники, то есть задач, выполнение которых связано с репродуктивными действиями. Поэтому к числу важных мы относим и задачу эффективного формирования умений и навыков выполнения таких действий. Подчёркивая значимость указанных задач для военных вузов, мы, естественно, не считаем, что для гражданских вузов они неактуальны: гражданский инженер часто тоже оказывается в ситуациях, где необходима та же профессиональная подготовленность, что и для военного специалиста.

Заканчивая статью, отметим, что мы осознаём необходимость вернуться к затронутой теме с целью раскрытия конкретных вопросов создания технологий формирования деятельностной составляющей профессиональной компетентности специалиста.

МАСТЕР-КЛАСС ВИКТОРИИ МОИСЕЕВОЙ. ДВА ОТКРЫТЫХ УРОКА: «РАСПЕВАНИЕ – ОСНОВА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ДЕТСКОГО ПЕВЧЕСКОГО ГОЛОСА», «РАБОТА НАД МУЗЫКАЛЬНОЙ ФРАЗой, СТИЛЕМ И ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ОБРАЗОМ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ МАЛЫХ ФОРМ РАЗНЫХ ЭПОХ»

Моисеева Виктория Викторовна

преподаватель «высшей категории по «сольному пению», «первой» по фортепиано МБУ ДО Октябрьской ДМШ Республики Крым, концертмейстер, руководитель вокальных ансамблей «малых форм», РФ, Республика Крым, Красногвардейский р-он, п. Октябрьское

Аннотация. В статье представлен опыт работы с одаренными детьми в экспериментальном классе, где один педагог ведет разные дисциплины. На уроках применяются различные методы и упражнения, способствующие развитию творческих способностей.

ОТКРЫТЫЙ УРОК № 1.

«Распевание – основа совершенствования детского певческого голоса».

Цель:

1. Развитие интонационного слуха у учащихся класса сольное пение;
2. Развитие голосового микста, значительное расширение диапазона.
3. Показать на примере ансамбля солистов-вокалистов квартета. «Звёздная капель» как совершенствуется детский голос при постоянном распевании, использовании синтеза определенных упражнений и вокализов.

Задачи:

1. Познакомить со сборником упражнений и вокализов «Методика постановки высокого голоса» Н.К. Бахуташвилли.
2. Синтез упражнений, собранных Бахуташвилли и Сета Ригса для развития вокально-технических навыков детского певческого голоса.
3. Развитие навыков сольного исполнения сопровождением фортепиано.

Аудитория: учащиеся Творческой Лаборатории Крымской Малой Академии Искусств и Ремёсел РЦДЮТ г. Симферополь (60 человек).

Иллюстраторы: квартет солистов – вокалистов «Звёздная капля» Октябрьская ДМШ: Хакимов Алим, Хакимова Айше, Сосновская Элина, Махновецкая Яна (руководитель Виктория Моисеева).

Концертмейстеры: В.В. Моисеева. М.С. Дрожжина.

План.

1. Презентация творческой лаборатории класса «сольного пения» В. Моисеевой. Отрывки ярких выступлений в ТВ-проектах.

2. Подготовительные и вспомогательные мероприятия вокального процесса:

2.1) Дыхательная гимнастика Н. Стрельниковой.

2.2) Алгоритм для правильного дыхания.

2.3) Артикуляционная гимнастика.

2.4) Распевки Сета Риггса.

3. Распевание – основа совершенствования детского певческого голоса:

3.1) О Н.К. Бахуташвилли.

3.2) Упражнения для постановки голоса;

3.3) Упражнения для дальнейшего развития вокально-технических навыков;

3.4) Упражнения для развития интонационного слуха;

3.5) Освоение мелизмов.

3.6) Итоговое исполнение вокализа ансамблем.

4. Концерт солистов класса «сольное пение».

Ход урока:

1. Презентация творческой лаборатории класса «сольного пения» В. Моисеевой. Отрывки ярких выступлений в ТВ-проектах.



Рисунок 1. Элина Сосновская – «суперфиналистка» на «Голос-дети» на канале «1+1»



Рисунок 2. Люба Михина – лауреат «Крок до зірок» на канале «ПЕРШИЙ» – 2010



Рисунок 3. Алим Хакимов – призёр Национального отбора на «Детское Евровидение» на канале «ПЕРШИЙ» – 2013



Рисунок 4. «Звёздная капель» – финалисты Украинского Национального отбора на «Детское Евровидение» на канале «ПЕРШИЙ» – 2014



Рисунок 5. Яна Махновецкая – финалист ТВ Международного фестиваля крымско-татарского искусства “TATLI SES” на канале «ATR» – 2013



Рисунок 6. «Звёздная капель» – «Хочу співати» на канале «ПЕРШИЙ» – 2014

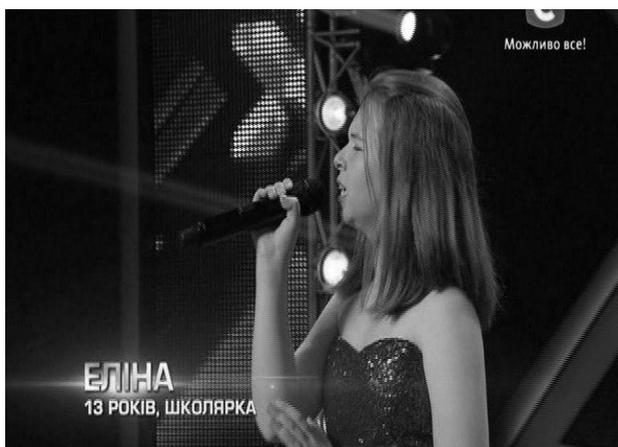


Рисунок 7. Элина Сосновская – «Х- Фактор» на канале «СТБ» – 2014

2. Подготовительные и вспомогательные мероприятия вокального процесса:

2.1 Упражнения из Дыхательной гимнастики Н. Стрельниковой:

1) «ладошки»: Исходное положение: станьте прямо, согните руки в локтях (локти вниз) и «покажите ладони зрителю» – «поза экстрасенса». Делайте шумные, короткие, ритмичные вздохи носом и одновременно сжимайте ладони в кулаки (хватательные движения). Попряд сделайте 4 резких ритмичных вдоха носом (то есть «шмыгните

4 раза). Затем руки опустите и отдохните 3–4 секунды – пауза. Сделайте 4 коротких, шумных вдоха и снова пауза.

2) **«насос»:** станьте прямо, ноги чуть уже ширины плеч, руки вдоль туловища (основная стойка). Сделайте лёгкий поклон (руками тянуться к полу, но не касаться его) и одновременно – шумный короткий вдох носом во второй половине поклона. Вдох должен кончиться вместе с поклоном. Слегка приподняться (но не выпрямляться), и снова поклон и короткий, шумный «вдох» с пола. Возьмите в руки свернутую газету или палочку и представьте, что накачиваете шину автомобиля. Поклоны делаются ритмично и легко, низко не кланяйтесь, достаточно поклона в пояс. Спина круглая, не прямая, голова опущена.

3) **«китайский болванчик»:**

станьте прямо, ноги чуть уже ширины плеч. Слегка наклоните голову вправо, правое ухо идет к правому плечу – шумный короткий вдох носом. Затем наклоните голову влево, левое ухо идет к левому плечу – тоже вдох. Чуть-чуть покачайте головой, как бы мысленно говорите кому-то: «Ай-ай-ай! Как не стыдно!» Смотреть нужно прямо перед собой. Это упражнение напоминает «китайского болванчика».

4) **«обними плечи»:** станьте, руки согнуты в локтях и подняты на уровень плеч. Бросайте руки навстречу друг другу до отказа, как бы обнимая себя за плечи. И одновременно с каждым «объятием» резко «шмыгайте» носом. Руки в момент «объятия» идут параллельно друг другу (а не крест на крест), ни в коем случае их не менять (при этом все равно, какая рука сверху – правая или левая); широко в стороны не разводите и не напрягать. Освоив это упражнение, можно в момент встречного движения рук слегка откидывать голову назад (вдох с потолка).

5) **«погончики»:** станьте прямо, кисти рук сожмите в кулаки и прижмите к животу на уровне пояса. В момент вдоха резко толкайте кулаки вниз к полу, как бы отжимаясь от него (плечи напряжены, руки прямые, тянутся к полу). Затем кисти рук возвращаются в и. п. на уровень пояса. Плечи расслаблены – выдох «ушел». Выше пояса кисти рук не поднимайте. Сделайте подряд 8 вдохов-движений. Затем отдых 3–4 секунды и снова 8 вдохов движений.

2.3) **Артикуляционная гимнастика:** Находим за ушами «замок», нажимает эту точку. Открываем рот, челюсть опускаем. Так должен всегда открываться рот при пении гласных звуков: а, о, ё, я, е, ю, н, э.

Покусать кончик языка. Язык становится более управляемым. «Шинкуем» язык от кончика и далее, вытаскивая его вперед.

Жуем язык. Кончиком языка проводим по верхней полости рта, по небу верхней, направляя к верхним зубам.

Открыть рот на ширину двух пальцев и закрыть рот, убрав руку, освобождая мышцы лица. Так сделать 4 раза, можно больше.

Вытягиваем губы в трубочку и, имитируя хобот слона, делаем вращения то в право, то влево.

Делаем шелчки языком в полости рта, имитируя цоканье лошадей.

Создаем имитацию жевания мяса в полости рта то под правой щекой, то под левой, то напротив зубов. Вытягиваем язык и тянем его к носу, к правой щеке, к левой щеке, к подбородку. Так 4 раза.

Оттопыриваем нижнюю губу, потом нижнюю. Поднимаем рот, изображая радость, затем обиду. Так несколько раз. Наморщить переносицу, насупиться и затем расслабиться. Проговариваем мелодический рисунок поступенно на интервал терции вверх и вниз. При этом прыгаем на месте, ощущая прыгучесть на опоре, направляя давление в низ живота и проговариваем слоги:

та-тэ-ти-ту-тэ – активность кончика языка;

ут-от-ат-эт-ит

па-пэ-пи-пу-пэ-активность верхней губы;

уп-оп-ап-эп-ып

2.4) Упражнения для распевки из школы Сета Ригса.

Преподаватель: О чем нужно помнить в пении в речевой позиции, что это естественный прием, при котором наш голос работает без усилий. Мы не должны позволять мышцам, лежащим вне гортани вмешиваться в процесс рождения звука. А также не забывать, что когда мы освобождаем процесс появления звука освобождается и артикуляция, в результате чего слова пропеваются легко и внятно. При расслабленной и стабильной гортани резонатор также остается стабильным, что позволяет голосу соблюдать соответствующий баланс верхних, средних и нижних гармонических составляющих вне зависимости от диапазона в котором поем.

Упражнение № 1. Расположи кончики пальцев на щеках так, чтобы они поддерживали лежащую вокруг губ кожу. Подтянуть кожу так, чтобы твои зубы соединились. Благодаря этому мышцы остаются расслабленными и чтобы двигать ими не нужно много воздуха. Используя звук «М» позволь своим губам вибрировать как можно свободно и равномерно. Всю работу делает воздух. Расслабь губы и все остальные мышцы лица и горла. Чем медленнее будет скорость вибрации губ, тем лучше. Следим за тем, чтобы губы были свободными и расслабленными, а звук слитным. Попробуем выполнить это упражнение, избегая прерывистости звучания (*обрабатывается упражнение*).

(Пасаж губами)
Первая нота упражнения:

Сопрано Альт Тенор Бас

Упражнение № 2. Трель языком. При извлечении звука позволь своему языку слегка колебаться. Ноты те же, что и в упражнении № 1. Помни, при переходе к головному голосу важно следить за тем, чтобы звук был связным (*отрабатывается упражнение*).

(Трель языком)
Начальная нота упражнения:

Сопрано Альт Тенор Бас

Упражнение № 3. Споем звук «нэй». Следим за тем, чтобы он не пелся носом. Постарайся не утрировать звук «эн» иначе он будет гнусавым. Также следи за тем, чтобы не петь грудным голосом (*отрабатывается упражнение*).

пau пau пau пau пau пau пau пau пau пau

Упражнение № 4. Споем те же ноты, но только на слог «мам». Чтобы удобнее было петь, сделай свой голос немного «плаксивым» для того чтобы опустилась твоя гортань. Эта позиция является временной. При пении следить, чтобы мягкое небо оставалось расслабленным, а звук по мере того, как будешь петь все выше и выше, уходил за него все дальше и дальше. Поем звук «мам» внятно, не следует переходить на «мем» – это будет сигналом того, что гортань начала подниматься (*отрабатывается упражнение*).



3. Распевание – основа совершенствования детского певческого голоса:

3.1 Бахуташвили Нина Константиновна – заслуженный учитель Грузинской ССР, профессор Тбилисской государственной консерватории им. В. Сараджишвили, кандидат искусствоведения.

В «Методике постановки высокого голоса» упражнения и вокализы объединены в отдельные группы по методической направленности. Это способствует тому, что определенные элементы вокально-технических навыков на упражнениях сразу же закрепляются проработкой соответствующих вокализов. А в последствии переносятся на исполнение произведений с текстом.

Четыре группы упражнений:

1) Используется на всех этапах обучения для выработки правильного певческого тона, атаки звука, активности диафрагмы, выравнивания гласных и развития артикуляции, Legato в гаммообразных ходах, трезвучиях и арпеджио, выработки кантилены, подвижности и высокой позиции звука.

2) Предназначается для учащихся, усвоивших основы звукообразования и постигших некоторые элементы вокальной техники, предусматривая дальнейшее развитие вокально-технических навыков: улучшение кантилены, развитие дыхания, подвижности и гибкости голоса, расширение диапазона, прикрытие верхних нот, выравнивание звука по силе и тембру, сглаживание регистров, освоение динамики и филировки звука.

3) Предназначается для развития интервального слуха.

Для того чтобы читать музыкальный текст и чисто петь интонационно учащемуся нужно иметь «мышечное чувство» интервалов. Прежде чем интонировать, сначала надо услышать внутренним слухом.

4) Освоение мелизмов: фаршлагов, трелей, группетто.

3.2) Упражнения для постановки голоса: № 5 – для выработки устойчивого певческого тона. Первый звук надо суметь взять, поставить на опору. Теперь добавим к исполнению упражнения различные движения, удерживая при этом устойчивость певческого тона.

5 Andante

и-е-а-о-у
а-е-и-о-у
у-о-а-е-и

№ 10, № 11, № 12 – для выработки подвижности голоса. Петь на разные гласные, добиваясь единообразного звучания.

10 Moderato

а-е-и-о-у
и-е-а-о-у
у-о-а-е-и

11 Moderato

о-а-е-и-у
а-е-и-о-у
и-е-а-о-у

8 12 Moderato

и-е-а-о-у
а-е-и-о-у
у-о-а-е-и

№ 13 – для развития артикуляции и четкого произношения согласных, выработки активности губ, правильного уклада языка.

Языком намечаем место, куда в последствии будет направлено дыхание: в небо (что является секретом Болонской вокальной школы).

13 Allegretto

ви-ви-ви-и-и-и-и т. д.
до-до-до-до-до
зо-зо-зо-зо

14 Moderato

до-до-до-до-до-до-до-до

№ 14 – намечаем место высокой певческой форманты. Язык идет в передние зубы.

№ 15 Allegretto

ТА-ТА-ТА-ТА, ТА-ТА-ТА-ТА, ТА-ТА-ТА-ТА-ТА-ТА-ТА-ТА-ТА.

№ 15 – весёлая распевка. За счёт характера идем радостно, и смело по довольно большому отрезку диапазона на сложный слог «та».

№ 18 – намечаем место верхних резонаторов, хорошо работаем верхней губой. Хорошо чувствуется вертикаль для исполнения в будущем классического репертуара. Всё же я склоняюсь к подаче звука в небо.

18 Allegro

МНА-МНА-МНА-МНА-МНА-МНА-МА
НАН-НАН-НАН-НАН-НАН-НАН-НА

22 Moderato – бодро, уверенно

А-О-У-О
НА-НО-КУ-НА-НО-КУ-НА

23 Moderato с любовью, печально

А-О-У-О

№ 22 – это упражнение для придания объёмности гласной, учимся раздувать гласный звук. Это придаст жирность голосу.

№ 24 – для выработки legato в арпеджиях, для вытягивания, что поможет в дальнейшем красиво выводить линию фразы, можно сказать: рисовать голосом.

24 Andante

А-О-У-О

25 Andante

А-О-У-О

№ 28, 29 – Для развития и подвижности голоса.

The image shows three musical exercises. Exercise 28 is marked 'Andante' and consists of two systems of piano accompaniment. Exercise 29 is marked 'Moderato' and also consists of two systems of piano accompaniment. Exercise 31 is marked 'Moderato' and includes a vocal line with lyrics: 'МО-а, МО-а, И Т. Д.' and 'МО-а, МО-а, И Т. Д.' over two systems of piano accompaniment.

№ 31 – нахождение и сохранение высокой позиции в нисходящем движении.

3.3. – Упражнения для дальнейшего развития вокально-технических навыков;

№ 42 – поем на удивлении. Придавая больший объем гласным, подготавливается раскрытие мягкого неба. Помогает избавиться от носового призвука».

The image shows exercise 42, marked 'Andante'. It features a vocal line with lyrics: 'МО-а, МО-а, И Т. Д.' and 'МО-а, МО-а, И Т. Д.' over two systems of piano accompaniment. The score is numbered 42 on the left and 41 on the right.

50 Allegro 43

51 Allegro

№ 50, 51 – для запоминания высокой певческой форманты; пения в верхнем регистре ... подвижность голоса, расширение диапазона:

№ 53 – Для техники беглости. Способствует упругости гортани, снятию форсировки звука.

53 Allegro—Presto

58 Allegro

№ 58 – для развития беглости снятия форсировки звука.

Полина Виардо писала свои вокализы в таком стиле.

№ 59. – виды гамм – вырабатывает полетность голоса. Смелость. Виртуозность.

Музыкальный фрагмент № 59, состоящий из вокальной партии и фортепиано. Темп обозначен как *Allegretto*. В начале вокальной партии и в начале каждого из трех последующих тактов фортепиано указаны динамические и артикуляционные знаки: *до.*, *ре.*, *ми.*, *фа.*, *со.*, *ля.*, *до.*, *ре.*, *ми.*, *фа.*, *со.*, *ля.*. В четвертом такте темп меняется на *Allegro*. Вокальная партия содержит следующие ноты и слог: *до, до, ре, ми, ре, ре, ми, фа, ми, ми, фа, соль, фа, соль, ля, соль, соль, фа, ми, фа, ми, ре.* Фортепиано играет аккордовую поддержку.

№ 61 – Закрепляет пение в высокой позиции удержание высокой форманты.

Музыкальный фрагмент № 61, состоящий из вокальной партии и фортепиано. Вокальная партия содержит следующие ноты и слог: *ми, ми, ре, до, ре, ре, до, си, до, до, до.* Фортепиано играет аккордовую поддержку.

№ 63 – так же закрепляет пение в высокой позиции удержание высокой форманты.

63 Allegro

а, уо, а, уо, и т. д.

51

№ 67 – Пение скачком на интервал «децима». Удержание «высоко певческой форманты».

67 Allegro

Andante

В заключении: пропевание очень полезного вокализа для поддержания интонационного слуха.

Открытый урок № 2.

«Работа над музыкальной фразой, стилем и художественным образом в произведениях малых форм разных эпох».

Провела: В.В. Моисеева – преп. класса фортепиано

Иллюстратор: Катя Ройк – 2 класс.

Цель урока:

1. Формирование исполнительских навыков, овладение особенностями исполнения полифонии (И.С. Бах Буре).

2. Раскрыть и выразить в исполнении образное содержание музыкального произведения Торопова Романс.

Задачи урока:

Обучающая:

1. Научить ребенка владеть разными видами фортепианной техники в пределах изучаемых на данном этапе произведений.

2. Расширить знание учащегося о культуре эпохи барокко.

3. Выявить отличительные черты произведений И.С. Баха.

4. Развить ощущение естественного движения голосов и пластики данного произведения.

5. Формировать пианистические умения и навыки с помощью интегрирования образных впечатлений.

6. Работать над выразительностью музыкального языка, преодолением исполнительских трудностей.

7. Формировать умение выполнять анализ и синтез музыкального произведения.

Воспитывающая:

1. Воспитание чувства прекрасного. Воспитывать у ученицы культуру исполнения изучаемых произведений, терпение и настойчивость для преодоления трудностей.

Тип урока: показательный.

Приемы, методы обучения: словесный, наглядный, метод показа, подражания, проблемно-поисковые.

Вид урока: урок обобщения и систематизации изученного.

Последовательность этапов урока:

1. Организационный.

1.1. Введение.

1.2. Упражнения для расслабления корпуса (5 минут).

1.3. Играем гамму до мажор в 4 октавы, аккорды (5 минут).

2. Игра программы академконцерта (5 минут).

3. Работа над произведениями:

3.1. Бах Буре (15 минут):

a) Краткие сведения о композиторе и эпохе.

b) Стилиевые особенности клавирных произведений И.С. Баха.

c) Исполнение произведения педагогом.

d) Анализ произведения, выявление формы.

e) Приемы и методы, особенности исполнения (голосоведение, взаимодействие голосов, артикуляция, ритмика, динамика).

f) Исполнение в готовом виде (учеником).

3.2. Н. Торопова Романс (10 минут).

a) Исполнение произведения педагогом;

b) Анализ произведения, выявление формы;

c) Работа над фразировкой;

d) Работа над нюансами и звукоизвлечением.

e) Придумывание поэтического текста.

4. Игра заключительная (5 минут)

5. Домашнее задание.

1.1. Введение

Единица мышления в музыкальном языке – фраза. Поэтому беря любой музыкальный материал, для понимания эмоционального строя и характера сочинения важна работа над её особенностями. Итак, фраза нас интересует, как драматургическое зерно: мысль, эмоции, как комплекс исполнительских приёмов, служащих для реализации этой мысли.

Творческий процесс работы над музыкальным произведением рассматривался в трудах многих выдающихся деятелей фортепианного искусства А. Вицинского, С.Е. Фейнберга, А.П. Щапова, Б. Милича и других. В основном этот процесс подразделялся на три этапа, в современной методологии говорится о четырех этапах. **Карл Черни** называл эти этапы: *«разбором, техническим освоением, художественной отделкой»*. **А.П. Щапов** характеризовал их как: *«начальный, «ранний срединный», «поздний срединный», заключительный*. Г. Гинзбург – *«зарождение образа, элементарная работа, приспособление»*.

А. Вицинский: *первоначальное формирование музыкального образа, техническое овладение произведением, исполнительская реализация музыкального образа*.

Актуальность нашей работы в том, что в учебной практике зачастую детализируется содержание основного центрального этапа работы (несомненно, самого емкого), и недостаточно уделяется внимания первому и последнему этапу, в результате музыкальное произведение утрачивает свой стержень, единство мысли, вложенное в него автором. Одной из задач педагога является воспитание умения охватить композицию произведения и определить место и роль каждого элемента в стройном целом.

1.2. Упражнения для расслабления корпуса (5 минут).

Делаем несколько физических упражнений из Дыхательной гимнастики Н. Стрельниковой, подходящих для расслабления организма ученика и правильности дыхания во время исполнения музыкальных фраз и всего произведения:

1) «ладошки»: Исходное положение (и. п.): станьте прямо, согните руки в локтях (локти вниз) и «покажите ладони зрителю» – «поза экстрасенса». Делайте шумные, короткие, ритмичные вдохи носом и одновременно сжимайте ладони в кулаки (хватательные движения). Попряд сделайте 4 резких ритмичных вдоха носом (то есть «шмыгните» 4 раза). Затем руки опустите и отдохните 3-4 секунды – пауза. Сделайте еще 4 коротких, шумных вдоха и снова пауза.

2) «насос»: станьте прямо, ноги чуть уже ширины плеч, руки вдоль туловища (основная стойка – о. с.). Сделайте легкий поклон (руками тянуться к полу, *ноне касаться* его) и одновременно – шумный

и короткий вдох носом во второй половине поклона. Вдох должен кончиться вместе с поклоном. Слегка приподняться (но не выпрямляться), и снова поклон и короткий, шумный вдох «с пола». Возьмите в руки свернутую газету или палочку и представьте, что накачиваете шину автомобиля. Поклоны делаются ритмично и легко, низко не кланяйтесь, достаточно поклона в пояс. Спина круглая, а не прямая, голова опущена.

3) «китайский болванчик»: станьте прямо, ноги чуть уже ширины плеч. Слегка наклоните голову вправо, правое ухо идет к правому плечу – шумный короткий вдох носом. Затем наклоните голову влево, левое ухо идет к левому плечу – тоже вдох. Чуть-чуть покачайте головой, как бы мысленно говорите кому-то: «Ай-ай-ай! Как не стыдно!» Смотреть нужно прямо перед собой. Это упражнение напоминает «китайского болванчика».

4) «обними плечи»: станьте, руки согнуты в локтях и подняты на уровень плеч. Бросайте руки навстречу друг другу до отказа, как бы обнимая себя за плечи. И одновременно с каждым «объятием» резко «шмыгайте» носом. Руки в момент «объятия» идут параллельно друг другу (а не крест на крест), ни в коем случае их не менять (при этом все равно, какая рука сверху – правая или левая); широко в стороны не разводите и не напрягать. Освоив это упражнение, можно в момент встречного движения рук слегка откидывать голову назад (вдох с потолка).

5) «погончики»: станьте прямо, кисти рук сожмите в кулаки и прижмите к животу на уровне пояса. В момент вдоха резко толкайте кулаки вниз к полу, как бы отжимаясь от него (плечи напряжены, руки прямые, тянутся к полу). Затем кисти рук возвращаются в и. п. на уровень пояса. Плечи расслаблены – выдох «ушел». Выше пояса кисти рук не поднимайте. Сделайте подряд 8 вдохов-движений. Затем отдых 3–4 секунды и снова 8 вдохов-движений.

6) «шаги»: станьте прямо, ноги чуть уже ширины плеч. Поднимите левую ногу, согнутую в колене, вверх, до уровня живота (от колена нога прямая, носок тянуть вниз, как в балете). На правой ноге в этот момент делайте легкое танцевальное приседание и короткий, шумный вдох носом. После приседания обе ноги должны обязательно на одно мгновение принять и. п. Поднимите вверх правую ногу, согнутую в колене, на левой ноге слегка присядайте и шумно «шмыгайте» носом (левое колено вверх – и. п., правое колено вверх – и. п.). Нужно обязательно слегка присесть, тогда другая нога, согнутая в колене, легко поднимется вверх до уровня живота. Корпус прямой.

Напоминаю уч-ся, где находится центр тяжести организма.

1.3. Играем гамму до мажор в 4 октавы, аккорды (5 минут).

Урок продолжаем с проигрывания нескольких подготовительных для гамм упражнений. Разогреваем мышцы рук.

1.3.1 Соединение двух нот разными пальцами на legato для равномерности и независимости пальцев;

1.3.2 Гамму играем в четыре октавы, для расширения диапазона мышления и зрительного восприятия ученицы.

Показываю несколько способов достижения беглости пальцев и ровности звучания:

- 1) “Non legato”;
- 2) “Staccato”;
- 3) “Non legato” пунктирным ритмом с акцентом на первую ноту;
- 4) “Non legato” пунктирным ритмом с акцентом на вторую ноту;
- 5) “Legato” пунктирным ритмом с акцентом на первую ноту;
- 6) “Legato” пунктирным ритмом с акцентом на вторую ноту;
- 7) Ровное “legato”.

1. Так как наш урок происходит накануне Академического концерта, то забываем о том, что Катя знает наизусть свои произведения и по ноткам будем вспоминать и отрабатывать некоторые детали.

3.1. И.С. Бах – Буря#2 h-moll из Французской увертюры.

Гомофонный склад (или просто *гомофония*) – это род многоголосия с наличием главной мелодии и сопровождения (аккомпанемента).

Сопровождающие голоса оказываются такими, что музыкальный материал, исполняемый ими, значительно менее самостоятелен, чем материал главной мелодии. В подавляющем большинстве случаев аккомпанемент складывается из аккордов или звуков разложенных аккордов. При этом ни один из сопровождающих голосов не становится ясно выраженной мелодией.

Полифонией называется лишь такое многоголосие, в котором каждый голос *мелодически самостоятелен* и где сплетаются несколько (не менее двух) таких голосов. Сущность такого полифонического соединения можно определить как *ансамбль мелодий*.

Существует три вида полифонического изложения – подголосочное, контрастное, имитационное.

Одновременное звучание нескольких вариантов мелодий образует *подголосочную* полифонию (иначе – *вариантную*).

Одновременное звучание различных мелодий образует *контрастную* (иногда говорят — *разнотемную*) полифонию.

Наконец, *неодновременное, последовательное* вступление голосов, проводящих одну мелодию (или ее близкие варианты), – это *имитационная* полифония:

Буре написано в гомофонном складе с элементами различной полифонии: имитационная (19–20 такты), контрастной (т. 25, 26, 27, 28) с использованием контрапункта (26, 27 такты, 10–11 такты).

Прорабатываем, подкрепляем технически – ясное исполнение этих моментов.

Когда-то на уроке в Музыкальном училище я услышала:

«Бах никогда не просил милостыню».

Стилю музыки эпохи Баха присуща неконтрастная динамика и длительные динамические линии. Короткие <>, т. е. «вилочки», искажают мужественную простоту Баховского письма. Ведь играть мужественно – это не значит играть быстро и громко. Мужественность в исполнительстве: это свойство музыкального мышления, это умение охватить форму в целом, при ясном понимании всех её мельчайших компонентов, это умение мыслить крупными построениями.

Ограниченность динамических возможностей клавирных инструментов времен Баха компенсировалась разнообразием артикуляционных приемов.

Артикуляция – одно из важнейших условий выразительного исполнения старинной музыки, и ей следует уделять в работе большое внимание.

Артикуляция темы, противосложения, и других мелодических и ритмических элементов инвенций должна быть сохранена во всех проведениях от начала до конца пьесы.

Надо объяснить ученику, что правильному разделению мелодии на мотивы и их верному интонационному произношению во времена Баха придавалось большое значение.

Можно так же помнить, что в большинстве случаев мотивы начинаются со слабой ритмической доли.

Короткие лиги, проставленные редактором, а изредка и самим Бахом, указывают границы мотивов, но не всегда означают снятие руки.

Во времена Баха, Люлли, Рамо было важно воспринимать мелодию как «женщину», которую надо наряжать, она не может прийти на бал в простом одеянии

... Бах украсил мелодию ...

Орнаментика Баха часто вызывает затруднения. Я процитирую несколько указаний профессора Враудо по поводу исполнения украшений:

«Праллер – это неперечеркнутый мордент. Играется за счет времени главной ноты, акцентируется первый звук, так как именно он является основным тоном; остальное – его украшением.

Мордент – так же исполняется за счет времени главной ноты.

Ритмическая ровность нарушается главным образом из-за того, что мелизм для неопытного исполнителя затрудняет восприятие целостности мелодической линии.

При этом длинный звук, заключающий праллер, должен быть дослушан до конца, а следующий за ним должен явиться его продолжением.

Применение педали в инвенциях И.С. Баха в детском исполнении нежелательно. Педаль может помешать выполнению основной задачи: сохранению чистоты голосования и воспитанию у ученика ясного слушания голоса.

Существуют различные способы для развития пианистического мышления:

1. Нижний голос обычно воспринимается хуже, чем верхний. Полезно поиграть нижний голос в октавном удвоении, а педагог – верхний голос.

2. Ученик играет оба голоса: Первый–f, Второй–p, затем наоборот.

3. Поиграть оба голоса и в то же время один из них петь.

4. Один из голосов играть, другой из них – петь.

5. Сложный способ: оба голоса играть «тр», но слушать внимательно один из них, вести его внутренним слухом. Педагог всегда услышит, какой голос ведет ученик.

В процессе работы над Буре пропевали мотивы. Обращали внимание на диалог между партиями правой и левой рук. Работали над звонкостью верхнего регистра, над совпадением параллельных шестнадцатых.

Для итогового проигрывания все делали нужно объединить для придания целостности музыкального образа. Для понимания полифонического произведения и осмысленности работы нужно с самого начала представлять себе его форму, тонально-гармонический план. В музыкальной фразе важно знание своеобразия динамики в полифонии, особенно баховской, состоящее в том, что самому духу музыки не свойственно излишне измельченное, волнообразное её применение.

3.2. Н. Торопова «Романс».

В начале сама (учитель) проигрываю произведение. Сегодня поговорим о художественном образе произведения. Что же это за понятие «художественный образ»?

Ответ: Это композиторский замысел. Это то, что показано в музыке ... это мысли, чувства автора, отношение к своему сочинению.

Работа над созданием художественного образа – сложный процесс. Рождение художественного образа произведения – это раскрытие его характерных особенностей, его «лица».

И раскрывается образ, как мы уже сказали, с помощью выразительных средств.

Обращаем внимание на строение музыкальной формы.

Романс написан в двухчастной форме.

Подкрепляли техническую сторону. Работали способами: нон легато, стаккато, пунктирами; полезен переход с последней доли на первую, учили переносы рук, нажимая беззвучно клавишу, по два раза нажимали каждую ноту. Слушали фразы: начало и конец. Стремилась к полётности звучания.



Рисунок 8. В.В. Мусеева, Е. Ройк

В конце прочитали стихи, которые были придуманы совместно с ученицей на одном из уроков:

Осень к нам пришла, грусть всем принесла.

Расставаться с летом ну не хочется никак.

Падает роса – дождика слеза,

Опадает жёлтая листва.

Припев:

Закружились в вихре вальса

Листья, ветер, птицы...

И дождинки брызгами покрыли

Землю, крыши.

Как же хочется вернуться в лето,

И морскими каплями умыться.

Осень наступила, ну и что же

Будем ждать весну ...

4. Итоговое прослушивание программы академического концерта.

После активной работы над деталями произведений полезно мобилизовать все силы и сделать контрольное проигрывание от начала до конца двух произведений, лучше два раза. Это воспитывает выносливость учащегося.

5. Домашнее задание.



Рисунок 9. В.В. Моисеева, Е. Ройк

Список литературы:

1. Щетинин М.Н. Дыхательная гимнастика Н. Стрельниковой.
2. Методика постановки высокого голоса Н.К. Бахуташвилли.
3. Сэт Риггз «Пойте как звезды». (+2CD). Издательство «Питер» 2007 г.
4. Глинка М.И. «Упражнения для усовершенствования голоса» Методические к ним пояснения «Вокализы – Сольфеджио» для среднего голоса «Государственное музыкальное издательство», 1951 г.
5. Шапов А.П. «Некоторые вопросы фортепианной техники». Издательство: – М. Музыка, 1968 г.
6. Копчевский Н.А. Клавирная музыка. Вопросы исполнения. Издательство «Музыка» 1986 г.

БОКС: ОБУЧЕНИЕ КОНТРАТАКАМ

Морозов Александр Сергеевич

*старший преподаватель, Балтийский Государственный Технический
Университет «Военмех» им. Д.Ф. Устинова, Кафедра О5
«Физического воспитания и спорта»,
РФ, г. Санкт-Петербург»*

В боксе контратака – это не только действенный отпор сопернику, но и возможность сконцентрироваться и провести собственную атаку, то есть контратака является и средством активной защиты, и средством наступления.

Таким образом, контратаку можно рассматривать как наступательное, так и оборонительное действие. Разница в том, что в первом варианте эти действия результат заранее задуманной подготовительной акции, когда противник провоцируется на атаку, во втором варианте они обусловлены ситуацией, которую создал соперник, овладевший к тому моменту инициативой.

Как представляется, контратаке должно быть отведено важнейшее при обучении боксеров, тем более что в боксе не так уж редки ситуации, когда победа одерживается благодаря быстроте реакции на действия соперника в виде контратаки и «идеального удара» [1].

Наступательные действия обеспечиваются посредством ударов, которые выполняются на дальней, средней и ближней дистанциях в атакующей и контратакующей формах. Атака и контратака могут применяться для перехвата инициативы, для решительного удара, для вызова противника, для перехода на другую дистанцию, для создания удобного исходного положения для дальнейших действий для обмана противника и т. п. [3, с. 16–17].

Проведенный еще в советское время анализ соревновательной деятельности боксеров, позволил установить процентное соотношение атакующих и контратакующих ударов. Так больше всего боксеры наносят атакующих ударов (47 %); затем предпочтение отдается встречным (28 %) и ответным (25 %) ударам. Приведенные факты свидетельствуют о широком применении боксерами активно-наступательной формы ведения боя с преимущественным использованием атакующих и встречных ударов.

Из всех защит чаще всего применяются защиты при помощи рук (49 %). Чуть реже с помощью ног (33 %) и значительно реже – корпуса (18 %). Поскольку защиты с помощью рук наиболее простые и самые быстрые, это способствует поддержанию высокого темпа и сохранению возможности атаки. Вполне понятно их широкое применение. Защиты

при помощи туловища сложны в исполнении. Название «при помощи туловища» носит условный характер. На самом деле в этих защитах участвуют и руки, и ноги, и туловище. Соответственно требуется высокий уровень мышечной координации.

Большую половину времени боя (до 60 %) боксеры предпочитают положение на дальней дистанции. Нахождение их на средней и ближней дистанциях составляет соответственно 28 % и 15 % времени всего поединка. Коэффициент эффективности атаки на средней дистанции достигает 0,25, несколько снижается на ближней дистанции – 0,23 и становится минимальным на дальней дистанции – 0,21 [3, с. 20].

Эффект атаки или контратаки зависит от их неожиданности. В связи с этим, основным требованием, которое предъявляется к этим технико-тактическим действиям является их тщательная подготовка.

Эффект атакующих или контратакующих действий определяется также: во-первых, разнообразными подготовительными действиями, которые обеспечивают нанесение ударов из-за пределов оперативного поля восприятия; во-вторых, нанесением серий ударов в голову, что затрудняет процессы зрительных восприятий и обеспечивает неожиданность ударов; в-третьих умелым и своевременным применением встречных ударов в момент атаки противника, когда он принимает неудобное исходное положение и встречный удар; в-четвертых, неожиданным ударом из нестандартного положения, когда противник не был готов к защите [3, с. 22].

С целью успешного овладения элементами ведения боя на ближней дистанции следует вначале обучения широко применять имитационные упражнения. Выполнение этих упражнений совершенствует у боксеров умение управлять туловищем как на месте, так и в движении. Только после качественного выполнения этих упражнений можно переходить к изучению элементов техники боя на ближней дистанции.

Боксер, выполняя удары на ближней дистанции, обязательно должен их чередовать с выполнением определенных видов защит, таких как уклоны, нырки, приседания и блоки.

При изучении и совершенствовании боковых ударов нужно придерживаться следующего правила: при нанесении бокового удара левой в голову вес тела боксера во время удара необходимо переносить на правую ногу для увеличения радиуса вращения, и, вследствие этого, увеличения силы удара. При нанесении же бокового удара правой в голову, вес тела необходимо переносить на левую ногу, что также увеличивает силу удара. Этим же правилом следует руководствоваться и при нанесении боковых ударов в туловище.

При выполнении упражнений для обучения вариантам защит на ближней дистанции необходимо отметить, что защита в ближнем

бою может быть активной и пассивной. Последняя применяется в основном в тех случаях, когда боксер какой-то промежуток времени не может вести активно бой. Это может быть, например, попадания в неудобное положение (угол ринга).

В некоторых вариантах пассивная защита применяется и в тактическом плане для уклонения от боя на ближней дистанции, а также для того, чтобы вымотать противника в первой половине боя с тем, чтобы перейти к активным действиям во второй его части.

Активная защита предполагает применение тех вариантов защитных действий, которые дадут возможность эффективно защититься и при этом, не теряя контроль за действиями противника, быстро перейти к активным действиям.

В некоторых случаях ведение ближнего боя следует применять как активную, так и пассивную защиту. То есть комбинировать их в зависимости от ситуации на ринге [2].

Для того чтобы боксер смог энергично и эффективно контратаковать, ему необходимо:

1. Уметь быстро определять ситуацию;
2. Знать стандартные ситуации боя и иметь хорошо отточенные готовые ответы на данные варианты;
3. Обладать высоким уровнем развития скорости реакции, что также отрабатывается в процессе тренировок.

В качестве моделей обучения контратакующим действиям можно предложить следующее:

- «натаскивание» на «ответы» при нетиповых ситуациях;
- «разучивание» типовых ситуаций в простых условиях и выделение в них вариантов, наиболее часто встречающихся в бою;
- распознавание типовых действий в усложненной обстановке;
- развитие умения наблюдать за действиями противника и предугадывания его последующих действий;
- разучивание и совершенствование ответных действий, исходя из каждой конкретной ситуации;
- развитие «чувства времени» и «чувства дистанции»;
- «натаскивание» на вызов противника на определенные действия с последующим, заранее «разученным» контрдействием.

Все эти моменты необходимо последовательно и поэтапно включать в тренировочный процесс, двигаясь от простого к сложному. Например, отправной точкой может стать изучение типовых ситуаций и ответов на них.

Все стадии тренировок контратакующих действий необходимо проводить в условиях, максимально приближенных к боевым.

Список литературы:

1. Идеальный удар // – [Электронный ресурс] – Режим доступа. –URL: <http://www.boxing78.ru/idealnyj-udar//> (Дата обращения – 10.09.2016).
2. Качурин А.И. Киселев В.А., Кравченко О.В. Методические основы обучения ближнему бою в боксе / Качурин А.И., // Юбилейный сборник трудов ученых РГАФК, посвященный 80-летию академии. – М., 1998. Т. IV. С. 115–118.
3. Осолков В.А. Бокс: обучение и тренировка: Учебное пособие. – Волгоград: ВГАФК, 2003.116 с.

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И СПОРТУ

Нурмуханбетова Динара Кенжеевна

*канд. мед наук, доц. Казахской академии спорта и туризма,
Республика Казахстан, г. Алматы*

Мусаев Абдугани Таджибаевич

*д-р мед. наук, проф. Казахского Национального Медицинского
университета им. С.Ж. Асфендиярова,
Республика Казахстан, г. Алматы*

Лесбекова Рыскуль Борановна

*канд. мед наук, доц. Казахской академии спорта и туризма,
Республика Казахстан, г. Алматы*

Зауранбеков Бауржан Зауранбекович

*докторант Казахской академии спорта и туризма,
Республика Казахстан, г. Алматы*

Отаралы Светлана Жубатыркызы

*ст. преп. Казахского национального университета им. Аль-Фараби,
Республика Казахстан, г. Алматы*

Аликей Айбек Аликеевич

*ст. преп. Казахского национального университета им. Аль-Фараби,
Республика Казахстан, г. Алматы*

Онгарбаева Дамет Туралбаевна

*канд. пед. наук, доц. Казахского национального университета
им. Аль-Фараби,
Республика Казахстан, г. Алматы*

Ложкин Андрей Анатольевич

*ассистент Казахского Национального Медицинского университета
им. С.Ж. Асфендиярова,
Республика Казахстан, г. Алматы*

Жанен Зарина Мырзакасымкызы

*интерн Казахского Национального Медицинского университета
им. С.Ж. Асфендиярова,
Республика Казахстан, г. Алматы*

Камал Меруерт Болаткызы

*интерн Казахского Национального Медицинского университета
им. С.Ж. Асфендиярова,
Республика Казахстан, г. Алматы*

Эффективность организации процесса образования в вузе связана с соответствием качества образования, требованиям высшей школы и производства, которое предполагает разработку и внедрение инновационных педагогических технологий, обеспечивающих постоянное совершенствование системы управления качеством образования по специальности «Физическая культура и спорт». Утвержден госстандарт «Образование высшее профессиональное для реализации системы менеджмента качества организаций образования (СМКОО) МОН РК.

Согласно литературным данным, чтобы реализовать СМКОО, в вузе проводятся многие организационные мероприятия такие как: определение педагогических процессов, необходимых для осуществления системы менеджмента качества в вузе: разработка, документирование, внедрение, поддержание в рабочем состоянии системы управления качеством подготовки студентов, систематическое совершенствование результатов в соответствии требованиям государственного стандарта, определение порядка взаимодействия процессов обучения и воспитания; оценки факторов и методов, необходимых для достижения эффективности при реализации управления процессами образования в вузе; обеспечение нужными ресурсами и информацией, для повышения эффективности обучения;

регулярном наблюдении измерений и рассмотрение всех этапов процесса обучения, воспитания и спортивной подготовки; принятия мер, необходимых для достижения запланированных результатов и постоянное совершенствование качеств образования [1].

Для улучшения деятельности в вузе используют восемь главных принципов СМКО: 1) ориентация на потребителя (студента, работодателя); 2) обеспечение единства целей; 3) вовлечение работников в эффективную производственную деятельность; 4) процессный подход; 5) системный подход к управлению взаимосвязанными процессами; 6) постоянное улучшение деятельности; 7) принятие решений, основанное на фактах и информации об их эффективности; 8) взаимовыгодные отношения с работодателями.

Согласно «Системе менеджмент качества. Основные положения и словарь» следует реализовывать и поддерживать в рабочем состоянии записи обо всех процессах обучения, в нашем случае – спортивной плавательной подготовки, приобретаемых навыках, внедрении инновационных технологий и педагогическом опыте.

Алгоритм ответов на приведенные выше вопросы могут определить результаты оценивания. Оценка системы управления качеством обучения может различаться по области применения и включать такие виды деятельности, как: 1) аудит (проверку); 2) анализ системы управления качеством; 3) самооценки.

Наблюдения и их оценка используются для определения эффективности системы управления качеством образования и определения возможностей для его улучшения. Оценка эффективности учебно-воспитательной, спортивной деятельности вуза определяется по абсолютным значениям показателей и темпу прироста. Показатели оцениваются еженедельно, ежемесячно, ежеквартально, ежегодно, коррекция используется в случае, если имеет место отставание в темпах роста технологий обучения.

Важным является внедрение технологии, обеспечивающей постоянное совершенствование системы управления качеством образования по специальности «Физическая культура и спорт».

Структурная модель управления учебным процессом реализуется с учетом показателей, связанных с обучением, воспитанием и научением к которым относятся нормативные, плановые и фактические значения.

Коррекция применяется в случае, если имеется отставание в темпах роста технологий обучения, инфраструктурных сферах от необходимых для поддержания инновационных технологий обучения или невысокий уровень абитуриентов.

Объем информации, которым владеет цивилизация, удваивается каждые пять лет. Кроме освоения знаний существенное значение имеет овладение технологиями, разрешающие получать, перерабатывать и использовать новую информацию. Инновационное образование ориентировано не только на передачу знаний, но и на овладение базовыми знаниями, позволяющими далее – по мере необходимости – приобретать знания самостоятельно. Такое образование связано с практикой более тесно, чем традиционное. Знания осваиваются применительно к тем умениям, которыми овладевают учащиеся в рамках инновационных образовательных программ.

Инновационное образование предполагает обучение в процессе создания новых знаний – за счет интеграции фундаментальной науки, непосредственно учебного процесса и производства.

Система образования в инновационном вузе должна быть связана с использованием современных научных исследований. В учебном плане такого вуза должны присутствовать такие формы, как проектные разработки, тренинги, стажировки на производстве, в научно-исследовательских организациях. Технологическое оснащение учебного процесса должно отвечать уровню европейских и американских университетов.

В настоящее время наиболее успешными в плане обеспечения инновационного характера развития образовательной деятельности становятся такие высшие учебные заведения, в которых одновременно реализуются следующие три типа процессов: разработка студентами реальных проектов в различных направлениях деятельности; проведение исследований фундаментального и прикладного характера; использование образовательных технологий, обеспечивающих студентам возможность выбора учебных курсов.

Электронные обучающие средства должны соответствовать таким требованиям как: содержание и структура должны соответствовать программе предмета, быть понятными, доступными, лаконичными, обобщать учебный материал, включать достаточный фактический материал. Большое значение имеет способность заинтересовать и заставить думать, использовать иллюстрации, фотографии, карты, схемы, таблицы, диаграммы и т. д.

Электронные учебники располагают некоторыми преимуществами, имеющими отношение к новым информационным технологиям таким как: применение средств мультимедиа, разрешающих обрабатывать числовую, текстовую, звуковую, графическую и видео – информацию.

Известно, что на 90 % информации человек воспринимает через зрение и слух. Восприятие учебного материала происходит быстрее

и полнее за счет графической формы представления информации. Преимущество электронного обучающего средства в том, что студенты могут овладевать программой курса с индивидуальной скоростью и способностями. Внедряя электронные учебники в обучение, преподаватель освобождается от многих действий, таких как тестирование, слежение за динамикой обучения и развитием практических навыков.

Электронные обучающие средства предлагает группировать на демонстрационные, обучающие, тестирующие, контролирующие, программы-репетиторы, тренажеры, имитационные и моделирующие (создающие проблемную среду обучения), дидактические игры и др. Современные офисные пакеты (MS Word, MS Excel) дают преподавателю возможность самому создавать небольшие электронные учебники, включающие нужный материал с возможностью структурной организации избранной учебной информации, с выделением главных и второстепенных элементов. Студенты позитивно воспринимают электронные обучающие средства и с удовольствием осуществляют нужные команды и операции, сопоставляя эти программы с компьютерными играми [4].

Все организации образования встречаются с все возрастающей конкуренцией, с дополнительными требованиями со стороны клиентов, более пристальным отношением к качеству услуг и надежности. Для удовлетворения возрастающих требований необходимо использовать новые методы, которые позволят организациям одержать верх в условиях конкуренции, продемонстрировать свою профессиональную компетентность и обеспечить финансовый успех. Образовательным учреждениям необходимо внедрять современные и эффективные методы в структуру образования, которые позволят учиться не только на опыте собственных успехов и неудач, но также на достижениях лучших учебных заведений Казахстана и университетов ведущих стран мира [2].

Термин «бенчмаркинг (benchmarking)» на английском языке не имеет однозначного перевода на русский язык. Бенчмаркинг определяется как «постоянный систематический поиск, внедрение наилучшей практики, что приводит к улучшению производительности».

Термин «бенчмаркинг» впервые был использован японцами с 1950-х годов для улучшения их позиций на международном рынке по отношению к западным конкурентам и актуализирован Институтом стратегического планирования Кембриджа в США [5; 6].

Бенчмаркинг является технологией повышающей качество. Он состоит из двух этапов. Внутренний бенчмаркинг это метод

для сравнения отдельных действий или функций с аналогичными, и выявление функций с подобными и выявление того, что необходимо совершенствовать. Внешний бенчмаркинг является методом поиска и изучения лучшего опыта в данной области с целью определения возможности его применения [3].

В серии докладов по высшему образованию, в опубликованном глоссарии основных терминов и определений, относящихся к обеспечению качества [1; 2], подготовленных С EPES-UNESCO, бенчмаркинг определяется так:

- «Бенчмаркинг – стандартизированный метод сбора и анализа основных операционных данных, который сравнивает деятельность различных организаций образования и образовательных программ, с точки зрения установления, наилучшей практики, диагностики проблем в исполнении и определения высоких показателей»;

- «Бенчмаркинг – это открытая коллегиальная оценка качества результатов и процесса деятельности с целью сравнения и совершенствования лучшей имеющейся практики».

Бенчмаркинг предполагает диагностику процесса с целью установления качества, самосовершенствования деятельности в образовании и образовательных программах, методах преподавания для улучшения качества, ориентирование процесса на непрерывное сравнение и измерение рабочих процессов с другими похожими организациями.

Выводы. Инновационное образование ориентировано как на передачу знаний, так и на освоение базовых знаний и приобретение знания самостоятельно. Считается, что такое образование связано с практикой более тесно, чем традиционное.

Бенчмаркинг предполагает разработку рекомендаций с образцами лучших результатов, позволяющих осуществлять оценку и структура рабочих процессов по организации профессиональной образовательной программе.

Использование электронного обучающего средства помогает студентам овладеть программой курса с индивидуальной скоростью и способностями. Внедряя электронные учебники для обучения, преподаватель освобождается от процесса тестирования и наблюдения за динамикой обучения и развитием практических навыков.

Список литературы:

1. Варзиев С.Х., Гавриленко А.М., «Атлетический тьюнинг. Новый взгляд на культуру физического совершенства», 2009 г., С. 92–96.

2. Каланова Ш.М., Бишимбаев В.К. Тотальный менеджмент качества в высшем образовании. – Астана, Фолиант, 2006. – 474 с.
3. Минажева Г.С., Асанов Н.А., Айтхожин К.К., Мынбаева А.К., «Разработка, внедрение и совершенствование системы менеджмента качества в высших учебных заведениях: Научно-практическое издание», 2009. – С. 86–88.
4. Нурмуханбетова Д.К. Использование новых информационных технологий при обучении студентов различных специализаций по дисциплине «Плавание с методикой преподавания» // Труды международной научно-практической конференции «Интеграция высшей школы Казахстана в международное образовательное пространство». – Алматы, 2007. – С. 177–182.
5. Natilainen K., Benchmarking in the Improvement of Higher Education / European Network for Quality Assurance in higher education. – Helsinki, 2002. – 38 p.
6. Vlasceanu L., O Grunberg L., Parlea D. Paper on Higher Education: Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basis. Bucharest, 2004. – P. 81–185.

К ПРОБЛЕМЕ ВЛИЯНИЯ ЦВЕТА НА ПСИХИЧЕСКОЕ И ФИЗИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ ЧЕЛОВЕКА

Тремаскина Екатерина Васильевна

*старший преподаватель кафедры общей и педагогической психологии
Арзамасского филиала Нижегородского государственного
университета имени Н.И. Лобачевского,
РФ, г. Арзамас*

Разбежкина Елена Павловна

*студент Арзамасского филиала Нижегородского государственного
университета имени Н.И. Лобачевского,
РФ, г. Арзамас*

Семь цветов радуги окружают человека каждый день. Человек же использует цвет как для привлечения внимания, выражения собственной позиции, так и в одежде, интерьере. Поэтому цвет важен как для художников, дизайнеров и создателей рекламы, так и для медиков, ученых, педагогов и психологов – абсолютно для всех!

Иногда человек даже не замечает, как цвет может повлиять на него, его настроение, но понаблюдав можно заметить это влияние. И это влияние уже давно не является тайной. Исследования по данной

теме проводили многие ученые: А.Н. Леонтьев, Г.Г. Воробьев, Л.Н. Мирнова, В.В. Налимов, С.В. Кравков, В.В. Семенов, Л.М. Смирнов, Э.Т. Дорофеева, Л.А. Шварц, И.А. Скотт и мн. др.

Л.А. Шварц и С.В. Кравков исследовали изменения цветовой чувствительности в зависимости от эмоционального состояния человека [2, с. 245]. Э.Т. Дорофеева исследовала отношение чувствительности к цвету и его влияние на эмоции человека. И выявила, что при повышении чувствительности к красному цвету преобладают стенические (радость, гневливость), при понижении – астенические (тоскливость, страх) эмоции. Там, где повышена чувствительность к синему, – отрицательные эмоции, где понижена – положительные. Низкая чувствительность к зеленому цвету связана с повышением внутреннего напряжения (гневливость, раздражительность, дискомфорт). В итоге на основе всех исследований, которые доказывают объективное влияние цветов на человека, были созданы цветодиагностические методики: Люшера, Кеттела, ММРІ, Векслера, ТАТ и др. [2, с. 167].

Макс Люшер – психолог и автор уникального цветового теста говорил: «Цвета влияют на нас, и это влияние воздействует глубоко на наше психическое и физическое состояние – хотим мы этого или нет». Любой цвет может вызвать ощущения, но на разных людей один и тот же цвет способен влиять по-разному. Какие-то цвета возбуждают, в то время как другие, успокаивают [2, с. 68].

Красный цвет – является возбуждающим, это цвет действия. Он повышает активность человека, согревает его и придает силы, активизируя все функции организма, то есть, возбуждает, вызывая сильные эмоции. У человека в это время изменяется дыхание и пульс, как при волнении. При кратком воздействии этого цвета повышается работоспособность человека, но ненадолго. Дальше будет наступать утомление, снижаться внимание и реакция. В больших же количествах, красный цвет может привести к раздражениям и отрицательным эмоциям, поэтому использовать его нужно разумно.

Если в комнате преобладает красный цвет, то с одной стороны он будет нести тепло, а с другой, повышать раздражительность и агрессивность. Кроме того, он зрительно уменьшает пространство. В детской комнате использование красного цвета нужно ограничить, так как он будет возбуждать и активизировать ребенка, что может привести к беспокойному детскому сну [1, с. 96].

Оранжевый – тонизирующий цвет. Он способен вызывать веселье, бодрость и повышать настроение, то есть заряжать энергией. Так же, как и красный, вызывает ощущение теплоты. При не очень

длительном воздействии оранжевый цвет благоприятно влияет на работоспособность, так как способствует концентрации внимания и повышает творческую активность. При длительном же влиянии, как и красный цвет, может раздражать.

Этот цвет укрепляет силу воли и освобождает от подавленности, поэтому можно оформить в оранжевые цвета те комнаты, где чаще всего собирается вся семья. Детская комната, оформленная в оранжевом цвете, поможет ребенку с легкостью переносить одиночество.

Желтый цвет – тоже тонизирующий. От этого цвета веет теплом и яркостью. Он успокаивает психоневрозы. У человека этот цвет вызывает не просто радостное настроение и бодрость, а чувства вершины счастья и максимум удовлетворенности [4, с. 56]. Желтый цвет стимулирует умственную активность и мыслительные процессы, а также способствует творческой деятельности, поэтому его можно использовать для рабочего кабинета, но не в больших количествах. В большом объеме желтый цвет режет глаз и вызывает головную боль. Детская комната, оформленная в желтом цвете, придаст радостное ощущение, при этом ребенок остается послушным и сосредоточенным.

Зеленый цвет в природе занимает более 90 % всех одиночных цветов, поэтому он является нейтральным, и вызывает безынициативное пассивное наблюдение. Но, несмотря на это, он имеет успокаивающее воздействие. Зеленый цвет способен расслаблять, сдерживать эмоции и создавать внутреннюю гармонию человека, поэтому его часто используют в качестве средства для снятия стресса. Длительное воздействие этого цвета не имеет отрицательных последствий, а наоборот способно вызывать длительный подъем работоспособности. Преобладание зеленого цвета в детской комнате положительно сказывается на развитии характера у ребенка [4, с. 20]. Также он способен наделить ребенка смелостью и уверенностью в себе.

Синий цвет – холодный, пассивный и спокойный. Это успокаивающий оттенок, который вызывает резкое уменьшение активности. Он способен вызывать ощущение расслабленности и покоя, поэтому поможет уравновесить беспокойство и неуверенность, снять эмоциональное напряжение. При его воздействии, у человека приходит в норму дыхание и пульс, а также снижается активность жизненных процессов. Человека, синий цвет, вводит в состояние созерцательности и размышления. Однако при этом, длительное воздействие синего цвета может вызывать ощущение подавленности и неуверенности в себе, и даже вогнать в депрессию. Комната, имеющая синий цвет поможет создать прохладу, при этом визуально расширить пространство. По этой причине чаще используется не чистый синий цвет, а его оттенок – голубой [1, с. 211].

Голубой цвет – успокаивающий и одновременно пассивный цвет. Он поможет успокоить все чувства, снять эмоциональное напряжение, подарить ощущение легкости и уменьшить активность, но не сильно. Так же он поможет человеку освежиться и настроиться на терпение и размышление, но от длительного его влияния может появиться усталость. Комната с голубыми тонами поможет снять напряжение [3, с. 38]. Однако излишний голубой цвет в комнате может вызвать чувство отчуждения и холода. На ребёнка этот цвет оказывает расслабляющее и успокаивающее действие.

Фиолетовый цвет – цвет таинственности и экстравагантности. Это один из самых пассивных цветов, он вызывает снижение жизненного тонуса, понижает физическую активность и работоспособность, но при этом дарит чувство гармонии и покоя. При длительном воздействии вызывает состояние угнетенности и беспоконья. Для оформления помещения этот цвет не следует выбирать [4, с. 54].

Бирюзовый цвет способствует расслаблению и самовыражению. Но переизбыток этого цвета способен вызывать безапелляционность и упрямство.

Розовый цвет – это наивность и незащитность. Переизбыток этого цвета может вызвать раздражение, возбуждение и быстро утомить, в нормальных количествах, он внушает уверенность и повышает стрессоустойчивость.

Коричневый цвет обычно воспринимают как нейтральный. Это не теплый, но и не холодный цвет. Он вызывает чувство спокойствия, тепла и создает мягкое настроение, но его темные тона могут спровоцировать возникновение мрачных мыслей

Белый цвет ассоциируется с чистотой, откровенностью и невинностью. Обычно он вызывает уныние, печаль, а также холод, так как ассоциируется с зимой. Серый цвет – вызывает унылое настроение, апатию и скуку. А черный цвет – способен вызывать резкое понижение настроения.

Цвет одежды так же влияет на человека и на окружающих его людей. Так в хмурый день жёлтая одежда поможет оставаться в хорошем настроении. Небольшое украшение оранжевого цвета поможет оптимистичнее смотреть на мир. Присутствие зеленого цвета в одежде подарит небольшое умиротворение. А использование синего цвета поможет расположить к себе собеседника, вызвать у него уважение и доверие [1, с. 114].

Таким образом, цвет имеет весьма большое значение в жизни человека, так как он способен оказывать влияние не только на эмоции человека, но и на его психическое и физическое состояние.

Список литературы:

1. Базыма Б.А. Психология цвета: Теория и практика. – М.: Речь, 2012. – 275 с.
2. Драгунский В.В. Цветовой личностный тест: Практическое пособие. – М.: Харвест, 2009. – 448 с.
3. Рабкин Е.Б. Соколова Е.Г. Цвет вокруг нас. – М.: Смысл, 2011. – 43 с.
4. Фрилинг Г. Ауэр К. Человек – цвет – пространство. – М.: Стройиздат, 2013. – 120 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕТРАДИЦИОННЫХ ТЕХНИК РИСОВАНИЯ В РЕАЛИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Сафронова Елена Геннадьевна

*воспитатель дошкольного образования,
Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное
учреждение комбинированного вида № 25 «Алёнушка»,
РФ, Нижегородская область, г. Выкса*

Изменения, которые происходят в 21 веке в обществе, распространяются также и в систему дошкольного образования. Дошколята очень активные, подвижные, любознательные, «впитывают» как губка всё новое и неизвестное, поэтому необходимо развивать способности, которые заложены в детях с рождения.

Чем разнообразнее детская деятельность, тем развитие ребёнка бывает разносторонним, творческим. Одной из важных задач в воспитании и развитии детей дошкольного возраста на современном этапе – формирование творческой личности. Важным условием поддержания любознательности и интереса к творчеству у дошкольников является правильно организованная совместная с взрослым и сверстниками художественно-эстетическая деятельность. Наиболее эффективным средством для развития творческой личности является изобразительная деятельность в детском саду. Одним из средств познания мира является рисование и у детей связано с самостоятельной, практической, творческой деятельностью ребёнка. Для самостоятельного творчества детей мы предварительно продумываем и подбираем интересные темы по изобразительной деятельности, заранее составляем план, ставим конкретные задачи, и это подталкивает и даёт толчок для детского воображения, заставляет творчески мыслить.

Существует несколько методов рисования и один из них – нетрадиционный способ, который очень привлекает детей. Развивающая среда играет важную роль в творческом и познавательном развитии детей. Поэтому при организации предметно-развивающей среды особое внимание мы уделяем на развитие творчества каждого ребёнка, учитывая его индивидуальные способности. Для рисования нетрадиционными способами мы используем различный материал: зубные щётки, кисти малярные, расчёски, пену для бритья, молоко, коктейльные трубочки, одноразовые тарелки, свечи, пробки, пенопласт и так далее. На прогулках и экскурсиях, гуляя с детьми мы собираем шишки, ветки, листочки, камушки. Во время игр с песком дети рисуют, используя эти материалы, украшают свои постройки, а в группе рисуют на цветном, сухом песке. Всеми этими материалами пополняем мини – центры по художественно-эстетическому развитию. Необходимые материалы и оригинальные техники рисования очень привлекают детей, потому что здесь можно рисовать как хочешь, чем хочешь, совмещать несколько разных, придумывать свою. Дети при рисовании выражают свои эмоции, своё настроение, что его волнует, огорчает, радует. Мини – центр по художественно – эстетическому развитию пополняется дидактическими играми, которые делаем сами, а так же родители совместно с детьми дома. Для развития воображения и самостоятельной творческой деятельности детям предлагаем следующие игры: «Волшебные картинки», «На что похоже?», «Радуга», «Хитрые картинки», «Цветик – семицветик» и другие. При помощи этих игр дети получают новые знания, проявляют инициативу в решении поставленных задач. Привлекаем родителей к изучению новых и редко используемых техник рисования проводя мастер – классы, семинары – практикумы, индивидуальные консультации, «Дни открытых дверей», совместные экскурсии. Посещая районные методические объединения делимся своим опытом с коллегами, повышаем свой профессиональный уровень узнавая новое и применяем у себя в детском саду. Для более широкого привлечения мы организовали кружок «Умелые руки», где дети расширяют свои знания, умения и навыки в нетрадиционном рисовании, развивают творческие способности.

Для более расширенного познавательного интереса у дошкольников к художественному творчеству мы предлагаем родителям на мастер-классах и консультациях разные техники нетрадиционного рисования: монотипия, кляксография, пенная монотипия, рисование ладошками, пальчиками, свечой, воском и акварелью и т. д. (Приложение).

Актуальность использования нетрадиционного рисования в детском саду заключается в том, что такое рисование вызывает у детей

только положительные эмоции, так как дети не боятся ошибиться, становятся более уверенными в своих силах и у них появляется желание рисовать.

Из опыта нашей работы был сделан вывод, что использование нетрадиционных техник рисования снимает детские страхи, развивает уверенность в своих силах, побуждает детей к творческим поискам и решениям, развивает творческие способности, фантазию. Таким образом, мы сделали вывод: нетрадиционные техники рисования являются важным средством организации свободного времени: проведения досуга интересно и с пользой, расширения творческой деятельности детей.

Приложение 1.

Кляксография. Она заключается в том, чтобы научить детей делать кляксы (черные и разноцветные). После этого, не принуждая ребенка, а показывая, рекомендуем перейти к следующему этапу – обведение или дорисовка клякс. В результате может получиться целый сюжет.

Тычок жесткой полусухой кистью. Средства: фактурность окраски, цвет. Материалы: жесткая кисть, гуашь, бумага любого цвета и формата либо вырезанный силуэт пушистого или колючего животного. Ребенок опускает в гуашь кисть и ударяет ею по бумаге, держа вертикально. При работе кисть в воду не опускается. Так заполняется весь лист, контур или шаблон. Получается имитация фактурности пушистой или колючей поверхности.

Рисование ладошкой. Средства: пятно, цвет, фантастический силуэт. Материалы: широкие блюдечки с гуашью, кисть, плотная бумага любого цвета, листы большого формата, салфетки. Способ получения изображения: ребенок опускает в гуашь ладошку (всю кисть) и делает отпечаток на бумаге. Рисуют и правой и левой руками, окрашенными разными цветами. После работы руки вытираются салфеткой, затем гуашь легко смывается.

Свеча + акварель. Средства выразительности: цвет, линия, пятно, фактура. Материалы: свеча, плотная бумага, акварель, кисти. Способ получения изображения: ребенок рисует свечой на бумаге. Затем закрашивает лист акварелью в один или несколько цветов. Рисунок свечой остается белым.

Точечный рисунок. Для реализации можно взять фломастер, карандаш, поставить его перпендикулярно к белому листу бумаги и начать изображать. Но вот лучше всего получаются точечные рисунки красками. Спичка, очищенная от серы, туго заматывается небольшим

кусочком ваты и окунается в густую краску. А дальше принцип нанесения точек такой же.

Набрызг. Средства выразительности: точка, фактура. Материалы: бумага, гуашь, жесткая кисть, кусочек плотного картона либо пластика (5x5 см). Способ получения изображения: ребенок набирает краску на кисть и ударяет кистью о картон, который держит над бумагой. Затем закрашивает лист акварелью в один или несколько цветов. Краска разбрызгивается на бумагу.

Отпечатки листьев. Средства выразительности: фактура, цвет. Материалы: бумага, гуашь, листья разных деревьев (желательно опавшие), кисти. Способ получения изображения: ребенок покрывает листок дерева красками разных цветов, затем прикладывает его окрашенной стороной к бумаге для получения отпечатка. Каждый раз берется новый листок. Черешки у листьев можно дорисовать кистью.

Поролоновые рисунки. Советуем сделать из поролона самые разные разнообразные маленькие геометрические фигурки, а затем прикрепить их тонкой проволокой к палочке или карандашу (не заточенному). Теперь его можно обмакнуть в краску и методом штампов рисовать красные треугольники, желтые кружки, зеленые квадраты (весь поролон в отличие от ваты хорошо моется).

Метод волшебного рисунка. Реализуется этот метод так. Углом восковой свечи на белой бумаге рисуется изображение (елочка, домик, а может быть целый сюжет). Затем кистью, а лучше ватой или поролоном, краска наносится сверху на все изображение.

Метод монотипии. На гладком целлофане рисуем краской с помощью кисточки, или спички с ваткой, или пальцем. Краска должна быть густой и яркой. И сразу же, пока не высохла краска, переворачивают целлофан изображением вниз на белую плотную бумагу и как бы промокают рисунок, а затем поднимают. Получается два рисунка. Иногда изображение остается на целлофане, иногда на бумаге.

Список литературы:

1. Белобрыкина О.А. «Маленькие волшебники, или на пути к творчеству». Новосибирск: издательство НГИ, 1996 – 62 с.
2. Лыкова И.А. «Программа художественного воспитания, обучения и развития детей 2 – 7 лет». «Цветные ладошки». Карапуз – дидактика. Творческий центр сфера Москва, 2007 – 144 с.
3. Фатеева А.А. «Рисуем без кисточки». Издательство «Академия развития – Академия холдинг». Ярославль 2015 г.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Смирнова Наталья Валентиновна

*ассистент кафедры методик начального и дошкольного образования
Евпаторийского института социальных наук (филиал) Федеральное
государственное автономное образовательное учреждение
«Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»,
РФ, Республика Крым, г. Евпатория*

Эффективности процесса формирования навыков формирования безопасности жизнедеятельности у детей дошкольного возраста способствуют определенные педагогические условия.

Рассмотрим определение понятия «педагогические условия». Философия описывает категорию «условие», с одной стороны, как выражение отношения предмета к окружающим его явлениям, без которых он не может существовать, а с другой, это относительно внешнее предмету многообразие объективного мира. Условием определяется среда или обстановка, в соответствии с которой, определенные процессы способны возникать, существовать и развиваться.

Современное психолого-педагогическое направление литературы определяет «условие» как видовой по отношению к родовым понятиям «среды», «обстоятельства», «обстановки», что позволяет расширять совокупность объектов, необходимых для возникновения, существования и изменения педагогической системы. Так, Л.В. Куцакова в своих исследованиях дает анализ понятию условие как целенаправленного отбора и применения элементов содержания, методов обучения и воспитания с целью решения поставленных дидактических задач образования [5, с. 41].

Уже в дошкольном возрасте ребенок способен активно присваивать заданные обществом нормы и правила безопасного поведения, утверждая себя в качестве полноправного социального субъекта. Социальное окружение достаточно неоднородно по своей сути, оно способно определить специфику социального и культурного пространства, с помощью которого любой человек приобщается к культурным общечеловеческим, национальным, региональным и другим ценностям.

Достаточно очевидным является тот факт, что ключевой ролью в обеспечении национальной безопасности государства и жизнедеятельности отдельной личности и общества принадлежит именно образованию. Современные условия жизни доказывают необходимость обеспечения безопасности жизнедеятельности и требуют наличие целенаправленного обучения и образования сотрудников дошкольного образования, воспитанников и их родителей с целью формирования основ безопасности жизнедеятельности в сложнейших сложившихся условиях социального, техногенного, природного и экологического неблагополучия.

Основы безопасности жизнедеятельности в образовательном процессе представляют собой единую, непрерывную систему целенаправленной педагогической деятельности, которая обеспечивает достаточный уровень подготовки человека в области безопасности жизнедеятельности личности, общества и государства, а также включая аспекты сохранения и укрепления собственного здоровья.

Первым условием формирования навыков безопасности жизнедеятельности выступает безопасность здоровьесберегающей и физкультурно-оздоровительной среды как комплексного средства, которое помогает обеспечить эффективное формирование основ безопасности поведения детей в дошкольном учреждении.

Под здоровьесберегающей образовательной средой следует понимать набор факторов учебно-воспитательного процесса, прямо или косвенно способствующих сохранению, укреплению и развитию здоровья детей дошкольного возраста во время нахождения в условиях дошкольного учреждения. Следует учесть, что необходимость соответствие с санитарно-гигиеническими нормами должно стать для дошкольного учреждения главным условием физического и психического здоровья дошкольника.

Второе условие – системообразующими факторами обеспечения природосообразности, здоровьесбережения образовательного процесса с целью формирования навыков безопасности жизнедеятельности дошкольников должны стать такие принципы, как принцип гуманизации, непрерывности, комплексности, свободы и самостоятельности, индивидуализации, интеграции, преемственности, стимулирования активной деятельности, региональности.

Третьим условием выступает создание в детском саду благоприятной, обеспечивающей безопасную жизнедеятельность участников воспитательно-образовательного процесса среды. Воспитательно-образовательная среда в детском саду должна быть направлена на формирование у дошкольников знаний о безопасной жизнедеятельности. Для этого должны быть созданы уголки безопасности

в каждой группе, в детском саду должен функционировать кабинет основ безопасности жизнедеятельности.

Четвертое условие – компетентность педагогического коллектива дошкольного учреждения. Воспитатели должны быть хорошо осведомлены в вопросах формирования у детей дошкольного возраста опыта безопасного поведения в быту, на улице, в природных условиях, иметь представление и применять на практике современные педагогические технологии.

Пятым условием есть систематизирование работы с детьми дошкольного возраста. Работа по формированию навыков безопасности жизнедеятельности должна иметь собой начало с самого раннего возраста. В это время дети в ходе обучения способны запечатлевать получаемые знания и представления. В последующем развитии полученный багаж знаний становится фундаментальной основой будущих понятий, представлений, постоянно дополняющимися, усложняющимися и развивающимися.

Шестое условие – сотрудничество с родителями воспитанников. Осведомление родителей о задачах и целях учебно-воспитательного процесса в условиях дошкольного учреждения является важным условием воспитания и развития ребенка на протяжении каждого возрастного периода. Все умения и навыки, получаемые дошкольниками в условиях детского сада должны обязательно закрепляться в семье. Родители должны служить образцом для подражания, подавать личный пример безопасного поведения в различных ситуациях, бережного отношения к своему здоровью.

Немаловажным в процессе формирования навыков безопасности жизнедеятельности является седьмое условие. Оно предполагает комплексную диагностику изучения уровня сформированности навыков безопасности жизнедеятельности у детей дошкольного возраста. В процедуру диагностики должен входить комплекс специализированных заданий, целью которых является диагностирование уровня когнитивной, эмоционально-мотивационной и деятельностной сферы безопасности жизнедеятельности.

Процесс обеспечения знаниями основ безопасности жизнедеятельности на уровне образовательной системы дошкольного учреждения включает в себя такие направления: охрана труда работников дошкольного образования; обеспечение охраны жизни и здоровья детей дошкольного возраста; наличие в дошкольной образовательной организации национальной безопасности; гражданская оборона дошкольного учреждения; принятие всех мер по предупреждению и ликвидации чрезвычайных ситуаций на территории дошкольного учреждения; защита от террористических актов.

Данная система дошкольного образования характеризуется уровнем освоения дошкольниками различных норм и правил безопасного поведения. С тем, с какой степенью детям прививаются правила и нормы поведения, у них регулируется и свое собственное поведение. В данном возрасте ребенок проявляет активности к существующим в обществе нормативным социокультурным знаниям и представлениям. Усвоение норм и правил основ безопасности жизнедеятельности, а также наличие факта стремления следовать «правильному» образцу позволяет ребенку дошкольного возраста с легкостью «войти» в культуру, окружающую его. Данный факт основан на том, что внутреннее эмоциональное отношение дошкольника к условиям окружающего мира формируется при помощи наличия у ребенка практического взаимодействия, а возникающие новые эмоциональные состояния появляются и имеют свое развитие именно в чувственно-предметной деятельности.

Т.Г. Храмцова разработала систему педагогических условий, которые позволяют расширить и обогатить процесс формирования опыта безопасного поведения в быту детей дошкольного возраста. В свою систему автор включила поэтапное взаимодействие всех субъектов учебно-воспитательного процесса дошкольного учреждения. Среди субъектов выделены такие: дошкольники, родители и воспитатели [6, с. 18].

Эффективность применения данных педагогических условий обеспечена критерием умения дошкольником действовать с потенциально опасными бытовыми предметами с соблюдением мер предосторожности.

В соответствии с представленным критерием выделяются следующие педагогические условия формирования у дошкольников навыков безопасности жизнедеятельности:

- ознакомление педагогов, а в последующем, и старших дошкольников знаниями педагогики и психологии, с целью обеспечения понимания проблемы собственной, общественной и государственной безопасности, а также вооружение способами личной подготовки к решению данной проблем;
- развитие чувств бдительного, осматрительного, разумного осторожного поведения и навыков ориентировки (установка) на выявление различных факторов негативного влияния при оценивании угрозы и опасности, а также методов и средств преодоления их трудностей;
- условия повышения качества своих знаний и навыков в процессе обеспечения безопасности жизнедеятельности, уверенного поведения для успешного преодоления возникающих трудностей, возникновения веры в успех при столкновении с опасными и непредсказуемыми ситуациями;

- закрепление навыков, умений и привычек, которые обеспечивают успешность предпринимаемых действий для решения вопросов собственной и общественной безопасности;
- закрепление умения систематизировать собственные знания по основам безопасного поведения и эффективности применения их в повседневности;
- формирование установки на совместное, согласованное действия во время опасных ситуаций, а, следовательно, навыков и умений совместных действий и оказания само- и взаимопомощи в коллективе;
- совершенствование правового, нравственного, эстетического, экономического и экологического понимания задач безопасности жизнедеятельности;
- формирование определенного взгляда, убеждения и идеала жизненной позиции, которые согласуется с Декларацией прав человека и Концепцией национальной безопасности Российской Федерации.

Таким образом, педагогическими условиями формирования навыков безопасности жизнедеятельности у детей старшего дошкольного возраста являются совокупности внешних и внутренних обстоятельств учебно-воспитательного процесса, от реализации которых зависит эффективность исследуемого процесса. Педагогические условия являются повышением качества результативности процесса формирования навыков жизнедеятельности у детей старшего дошкольного возраста.

Список литературы:

1. Авдеева Н.Н. Безопасность: учебно-методическое пособие по основам безопасности жизнедеятельности детей старшего дошкольного возраста / Н.Н. Авдеева, О.Л. Князева, Р.Б. Стеркина. – СПб.: Детство-Пресс, 2010. – 136 с.
2. Белая К.Ю. Как обеспечить безопасность дошкольников. Конспекты по основам безопасности детей дошкольного возраста. Книга для воспитателей детского сада / К.Ю. Белая, В.Н. Зимонина, Л.А. Кондрыкинская. – Москва: Просвещение, 2004. – 94 с.
3. Ефимова Ю.В. Особенности обеспечения безопасности жизнедеятельности детей старшего дошкольного возраста // Молодой ученый. – 2015. – № 6. – С. 19–22.
4. Куцакова Л.В. Нравственно-трудовое воспитание в детском саду: для работы с детьми 3–7 лет: [методическое пособие] / Л.В. Куцакова. – Москва: Мозаика-Синтез, 2007. – 135 с.
5. Хромцова Т.Г. Воспитание безопасного поведения дошкольников на улице: учебное пособие / Т.Г. Хромцова. – Москва: Центр педагогического образования, 2007. – 80 с.

1.2. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

МЕТОДИКА ПРИМЕНЕНИЯ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ

Лапина Елена Валерьевна

*преподаватель специальных дисциплин,
Государственное бюджетное профессиональное образовательное
учреждение «Краснозаводский колледж»,
РФ, г. Краснозаводск*

Целью современного среднего профессионального образования является развитие личности студента, выявление его творческих возможностей, сохранение физического и психического здоровья. В современном среднем профессиональном образовании наметилось немало положительных тенденций: складывается вариативность педагогических подходов к обучению студентов; у педагогов появилась свобода для творческого поиска, активно используется зарубежный опыт; родителям предоставлена возможность выбирать педагогическую систему. Вместе с тем, по моему мнению, в настоящее время теория и практика среднего образования желает быть значительно лучше в методическом и практическом отношении.

Проблема активности личности в обучении – одна из актуальных в психологической, педагогической науке, как и в образовательной практике.

Каждому человеку необходимы определенные навыки мышления и качества личности. Умение анализировать, сравнивать, выделять главное, решать проблему, способность к самосовершенствованию и умение дать адекватную самооценку, быть ответственным, самостоятельным, уметь творить и сотрудничать – вот с чем студенту придется столкнуться в этом мире. И моя задача так построить процесс обучения, чтобы помочь раскрыться духовным силам студенту. Я понимаю, мне как преподавателю необходимо не только доступно все рассказать и показать, но и научить студента мыслить, привить ему навыки практических действий. Этому могут способствовать активные формы и методы обучения.

Я заметила, что зачастую активизация сводится либо к усилению контроля за работой обучающихся, либо к попыткам интенсифицировать передачу и усвоение все той же информации с помощью

технических средств обучения, компьютерных, информационных технологий, резервных возможностей психики.

Активные методы обучения – это методы, которые побуждают обучающихся к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения учебным материалом. Активное обучение предполагает использование такой системы методов, которая направлена главным образом не на изложение преподавателем готовых знаний, их запоминание и воспроизведение, а на самостоятельное овладение обучающимися знаниями и умениями в процессе активной мыслительной и практической деятельности.

Особенности активных методов обучения состоят в том, что в их основе заложено побуждение к практической и мыслительной деятельности, без которой нет движения вперед в овладении знаниями.

Появление и развитие активных методов обусловлено тем, что перед обучением встали новые задачи: не только дать обучающимся знания, но и обеспечить формирование и развитие познавательных интересов и способностей, творческого мышления, умений и навыков самостоятельного умственного труда. Возникновение новых задач обусловлено бурным развитием информации. Если раньше знания, полученные в школе, техникуме, вузе, могли служить человеку долго, иногда в течение всей его трудовой жизни, то в век информационного бума их необходимо постоянно обновлять, что может быть достигнуто главным образом путем самообразования, а это требует от человека познавательной активности и самостоятельности.

Изучая методическую литературу, наблюдая и анализируя занятия в колледже невольно задумываешься об активных методах обучения. Редко удивит нас парная, групповая работа, деловая игра, дискуссия. Чаще встречаются уроки-игры, уроки-путешествия.

Хотя в задачи технологии активного обучения входит развитие познавательной сферы обучающихся и сознательное активное осмысление и усвоение ими информации, ее можно использовать только тогда, когда обучаемые уже владеют основами необходимой информации, полученной, как правило, традиционными методами. Поэтому нецелесообразно противопоставлять традиционные и инновационные методы. Необходимо находить разумное сочетание и использование сильных сторон в зависимости от стоящих перед учебно-воспитательным процессом задач и возникающих ситуаций.

Как известно к активным методам обучения относятся проблемные ситуации, обучение через деятельность, групповая и парная работа, деловые игры, драматизация, театрализация, творческая игра «Диалог», «Мозговой штурм», «Круглый стол»,

дискуссия, метод проектов, методы удивления, любования, уверенности, успеха, диалога, метод эвристических вопросов, игровое проектирование, имитационный тренинг, организационно-деловые игры (ОДИ), организационно-мыслительные игры (ОМИ), дискуссия и другие.

Наиболее приемлемыми методами активного обучения является успех.

Ситуация успеха – необходимое условие для перерастания положительного отношения к учебе в активное, творческое.

Я убедилась, что успех связан с чувством эмоционального подъема, создает ощущение внутреннего благополучия. Один раз, пережив успех, студент будет вновь и вновь стремиться к нему.

Уверенно чувствует себя тот, кто в деятельности опирается и использует свои личные психологические особенности. А чтобы уверенно не терялась, необходимо помочь развитию студента. Использование принципа «мини – макси» (объем знаний дается по максимуму, оценивается стандартный минимум; максимум отметок, минимум оценок) помогает поддержать уверенность в себе. Считаю, что важное значение имеет прямое общение студентов на занятии. Лишая обучающихся общения, мы делаем их менее защищенными, не уверенными в собственных силах, более зависимыми от преподавателя, не способными к высказыванию собственного мнения.

Занятия для меня и моих студентов – постоянный поиск, непрерывающийся диалог, совместный коллективный труд, основанный на доверии. Главная задача – обеспечить развитие личности обучающегося на более высоком уровне.

Источником полноценного развития обучающегося выступают два вида деятельности. Во-первых, любой обучающийся развивается за счет приобщения к современной ему культуре. В основе этого процесса лежит учебная деятельность, которая направлена на овладение студентом знаниями и умениями, необходимыми для жизни в обществе.

Во-вторых, любой студент в процессе развития самостоятельно реализуют свои возможности, благодаря творческой деятельности. Она способствует проявлению у студента самореализации, воплощению его собственных идей, которые направлены на создание нового.

При использовании активных методов обучения необходимо, чтобы студенты умели анализировать, рассуждать, планировать, комбинировать, создавать новое.

Я сделала вывод, что одной из важных задач учебной деятельности является систематическая и целенаправленная ориентировка обучающихся на активное мотивированное овладение системой знаний и способов деятельности.

Эффективность активных методов зависит от целей и задач конкретного занятия, особенностей содержания учебного материала, уровня сформированности учебной деятельности обучающихся.

Активное мотивированное овладение обучающимися системой знаний и способов деятельности определяется в значительной степени тем, что преподаватель организует их учебную деятельность, каковы ее структура и характер.

Изучение научной и методической литературы по проблеме позволило сделать вывод о том, что технология активного обучения – это такая организация учебного процесса, при которой невозможно неучастие в познавательном процессе: каждый студент либо имеет определенное ролевое задание, в котором он должен публично отчитаться, либо от его деятельности зависит качество выполнения поставленной перед группой познавательной задачи.

Такая технология включает в себя методы, стимулирующие познавательную деятельность обучающихся, вовлекающие каждого из них в мыслительную и поведенческую активность и направлена на осознание, отработку, обогащение и личностное принятие имеющегося знания каждым студентом.

Разумное и целесообразное использование активных методов значительно повышает развивающий эффект обучения, создает атмосферу напряженного поиска, вызывает у обучающихся и преподавателя массу положительных эмоций и переживаний.

Активные методы выполняют направляющую, обогащающую, систематизирующую роль в умственном развитии обучающихся, способствуют активному осмыслению знаний. Технология активного обучения – это обучение, соответствующее силам и возможностям студентов.

Преследуя образовательные цели, активные методы обучения воздействуют в комплексе на личность обучающегося, влияют на умственное развитие.

ДЕТИ И ДЕНЬГИ

Прудникова Татьяна Николаевна

*учитель русского языка и литературы МБОУ «СОШ № 28»,
РФ, г. Брянск*

Вопрос о роли денег в детской жизни – один из нерешенных в педагогике. В педагогических руководствах об этом умалчивают. Родители же действуют кто во что горазд.

Одни считают – от денег все зло, и чем позже дети столкнутся с ними, тем лучше. Также родители не разрешают своим детям иметь какие-либо карманные деньги, и все, что нужно для них, вплоть до карандаша и резинки, покупают им сами.

Другие, наоборот, безотказно снабжают детей деньгами на кино, сладости, развлечения, не спрашивают у них никакой сдачи после магазина, более того «премируют» ребят за хорошие отметки в школе.

Третьи периодически выдают детям определенные суммы «для накопления». А когда сами испытывают денежные затруднения, то «кредитуются» у ребят, а потом возвращают долг «с процентами», воображая при этом, что поступают благородно и возвышенно.

Ни один из родительских подходов не является правильным.

Однако ошибочность каждого из них обнаруживается не так-то просто.

О тех, кто безотказно снабжает детей деньгами (порой крупными суммами), и говорить не приходится, – грубая антипедагогичность их действий ясна каждому.

Более сложен вопрос об уродливых способах воспитания бережливости у детей. Насколько далеко заходит путаница в этой области говорят многие факты. Вот, например, в одной семье семилетней девочке подарили кошку-копилку. И вот она стала напоминать родителям и бабушке с дедушкой: «Накормите мою кошку». Это значило, что надо бросить в копилку несколько монеток. При этом девочка считает, что деньги в копилке принадлежат только ей.

У отца как –то не оказалось мелочи, и он попросил у дочери, но отказала, заявив «Разве у тебя нет своих денег?». Рассерженный отец потребовал вернуть все деньги тем, кто складывал их в копилку. Между взрослыми развязался острый спор о методах воспитания.

Подобный факт не может не вызывать тревогу. С помощью таких копилочек у ребенка развивается стяжательский инстинкт.

Правда, порой сын или дочь мечтают, скажем, приобрести велосипед или фотоаппарат, но нужных денег у родителей в данный

момент нет, и приходится постепенно откладывать. Родители могут поручить это самому ребенку, вручая ему время от времени определенную сумму на хранение. В такой процедуре нет ничего предосудительного. Нужно лишь, чтобы такое накопление имело определенную цель и исключало какие-либо подачки.

Невозможно дать рецепты на все случаи жизни. Главное руководствоваться тем принципом, что семья – это единый и дружный коллектив, где все принадлежит семье в целом, где на личные блага распределяются родителями по разумным потребностям каждого.

А.С. Макаранко неоднократно подчеркивал, какое значение имеет правильное отношение самих родителей к деньгам. Характеризуя в «Книге для родителей» семью Пыжовых, он писал: «Меня всегда радовала эта веселая семья и ее строгий денежный порядок. Здесь деньги не пахли ни благодетельным богом, ни коварным дьяволом. Это было то обычное удобство жизни, которое не требует никаких моральных напряжений. Пыжовы смотрели на деньги как на будничную и полезную деталь. Именно поэтому деньги у них не валялись по ящикам и не прятались с накопительной судорогой. Они хранились у Ивана Прокофьевича с простой и убедительной серьезностью, как всякая нужная вещь.»

Уже в раннем возрасте можно и нужно создавать у детей опыт правильного отношения к деньгам. Такой опыт нужен прежде всего для того, чтобы предупредить появление привычки клянчить, которой, к сожалению, заражены многие дети.

Одновременно с развитием потребностей у ребенка важно выработать способность к торможению тех желаний, которые не могут быть в настоящее время удовлетворены или вообще являются отрицательными. Задача эта имеет общее и исключительно значение от правильного сочетания активности и тормозов у ребенка зависит успех всего воспитания, формирование его характера.

Опыт правильного отношения к деньгам составляет существенную часть практической подготовки подрастающего человека к жизни. Отсутствие такого опыта у детей вредно, так как, становясь взрослыми, они оказываются совершенно беспомощными, не умеют правильно расходовать и сберегать деньги, умело строить свой личный и семейный бюджет.

В доступной форме детей можно и нужно знакомить с бюджетом семьи. И прежде всего с тем, откуда берутся средства к существованию. Юным членам семьи полезно знать, что труд родителей – основа семейного благосостояния. Это укрепляет уважение к труду родителей,

готовность вносить и свой трудовой вклад в общую жизнь семьи. Важно воспитывать у детей уважение к трудовым деньгам старших.

Одной матери надоели требования пятилетней дочки – купить мороженое. Едва увидит палатку с мороженым – «заводит»: купи, купи. Никак не уймешь. Мать предложила ей после получки распределить вместе с ней деньги – на продукты, за квартиру, а оставшееся потратить на мороженое. Девочка согласилась.

В день зарплаты она нетерпеливо ждала мать с работы. Отдохнув, они сели за стол и стали вместе распределять деньги: на продукты, за квартиру, долг соседке, ремонт детских ботинок. Кажется, все? Девочка бросила взгляд на руки матери и заикаясь спросила: «А на мороженое?». Мать с сожалением развела пустыми руками. Жест был настолько выразительным, что дочка поняла все. На ее щеках покатались слезы. «Не плачь, доченька, мы чуть сэкономим на продуктах и выкроим тебе немножко денег на мороженое. Но только немножко, помни!»

Урок оказался действенным. Дочка больше не останавливалась перед каждой палаткой. И лишь иногда спрашивала: «Мамочка, у тебя не осталось немного на мороженое?»

Этот факт поучителен. Он свидетельствует о том, что уже в раннем возрасте можно и нужно создавать у детей опыт правильного отношения к деньгам.

Семья без доверия старших к младшим и младших к старшим не может быть дружной. Нужно стараться как можно больше доверять детям, поручать покупать самостоятельно, например, продукты, школьные принадлежности и вообще все, что понадобится по мелочам.

Но доверие не исключает контроля, продиктованного не подозрительностью, а стремлением научить детей точности и аккуратности в обращении с деньгами, умению правильно расходовать их, выбирать необходимые продукты при покупке и т. д. У вдумчивых родителей контроль становится средством обучения и воспитания детей.

Наиболее трудный вопрос для родителей: могут ли дети иметь свои личные деньги? Что касается дошкольников и младших школьников, то тут двух мнений быть не может. Они еще не доросли до той степени самостоятельности, когда деньги становятся необходимым элементом личной практической жизни. Другое дело – подростки. Они уже знакомы с тем, как достаются и расходуются деньги, имеют представление о бюджете семьи, сами участвуют в закупках некоторых продуктов и предметов домашнего обихода. Они испытывают нужду в известных затратах на свои собственные нужды (на книги, кино, школьные завтраки, поездки и т. д.) и, естественно, для этого они могут

и должны располагать личными деньгами, которые выделяются им родителями, которые выделяют им родители. И задача последних – не просто в том, чтобы время от времени выдавать своим старшим детям ту или иную сумму денег, а в том, чтобы вырабатывать у них умение разумно регулировать свои личные потребности, формировать их нравственный опыт в практике обращения с деньгами.

Ведь «свои» деньги могут служить не только для удовлетворения собственных потребностей. На «свои» деньги можно купить подарок матери или отцу на день рождения, игрушку для маленькой сестренки, отдать деньги на какое-нибудь общественное дело в школе или члену семьи, который нуждается в них больше. В каждом таком случае приходится поступиться личным ради более высокой нравственной потребности: помочь своей семье, своему коллективу, своему товарищу.

Список литературы:

1. Новикова Л.И. Самоуправление в школьном коллективе. – М.: Знание, 1988.
2. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. – М.: Тривола, 1995.
3. Толстой Л.Н. Педагогические сочинения. Сост. и авт. вступ. Ст. Н.В. Вейкшан-Кудрявая. – М.: Педагогика, 1989.
4. Макаренко А. Книга для родителей. Издательство: ИТРК, 2014 г.

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ РЕЧЕВОЙ АКТИВНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ

Самсонова Светлана Николаевна

ст. преподаватель Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина, РФ, г. Елец

Яковлева Ирина Васильевна

ст. преподаватель Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина, РФ, г. Елец

К одной из приоритетных задач дошкольного образования относится развитие активности личности в различных видах

деятельности. Решение данного вопроса предусматривает успешность процесса формирования речи и личности в целом, помогает вхождению в социокультурную сферу. Под «речевой активностью» понимают устойчивое свойство личности ребенка, проявляющееся в способности воспринимать и понимать речь окружающих; самостоятельном, разнообразном, инициативном использовании речи в практике общения; активном стремлении овладеть языком [2, с. 42].

Особую роль речевая активность оказывает на динамику речевого развития при тяжелых нарушениях речи. При организации коррекционно-развивающих мероприятий важно использовать методику развития речевой активности как вспомогательное средство. Согласно научным исследованиям в области проблемы активности речи в дошкольном возрасте, отмечается незначительное количество практико-ориентированных педагогических разработок. Образовательные учреждения испытывают сложности при выборе определенной, последовательной системы педагогических условий, позволяющей решать вопросы развития речевой активности. Значимым компонентом здесь являются основные направления работы по формированию речевой активности, в которых будет использована сама технология развития данного процесса.

В ходе анализа различных исследований был подобран комплекс заданий, направленных на развитие компонентов речевой активности. Одной из ведущих форм работы с детьми является правильная организация условий жизни и общения. Прежде всего, это организация «проблемных ситуаций», которые способствуют необходимости обращения к окружающим. Вызывая речевую активность ребенка, важно рассматривать его потребности. Так например, у детей раннего возраста возникает потребность в игрушках.

Рассмотрим следующие условия:

- Ситуация непонимания, чтобы ребенок повторил просьбу: «Что тебе дать? Скажи: «Дай машину».
- Поручение («Что ты принес?», «Где ты это взял?», «Что у тебя в руках?»).
- Задания речевого плана («Спроси у Лизы, она будет есть?», «Спроси у мамы, где твоя кукла?», «Попроси у ...»).
- Диалог – образец (Что я взяла?- Кружку, Что это такое?- Чашка).
- Разговор с самим собой (Взрослый проговаривает вслух, что он видит или слышит. При этом ребенок находится рядом).
- Параллельный разговор (Взрослый описывает все действия ребенка: что он делает, видит, слышит).

- Провокация, или искусственное непонимание ребенка. Не спешить к выполнению желания детей: дайте другую игрушку, а не ту, на которую он молчаливо указывает. «Я не понимаю, что ты хочешь: мишку, куклу, юлу?». «Непонятливость» взрослого будет первым мотивом, стимулирующим малыша назвать нужный ему предмет.

- Выбор (Следующие варианты вопросов: «Ты хочешь играть мячиком или машинкой?», «Что ты будешь пить - молоко или чай?»). В ходе ответа ребенок должен использовать речь. Потребность ребенка удовлетворяется только после речевых реакций).

- Подражание действиям с предметами, например, при игре в мяч, когда игра сопровождается отдельными словами и восклицаниями: «Дай! Лови! Кати!» Этот метод инициирования активной речи ребенка называется методом имитации: взрослый отчетливо, энергично артикулирует звук и своей речи и выразительно интонирует ее, а ребенок слушает и повторяет, имитирует речь взрослого, усваивая при этом артикуляцию, модуляцию голоса и смысл обращенной речи.

- Накопление пассивного словаря (Ребенок знакомится с объектом и одновременно узнает его словесное обозначение. Сначала он воспринимает слово вместе с предметом, действием, признаком, затем это слово в соответствующих ситуациях должно повторяться взрослыми для ребенка многократно, и, наконец, оно становится «своим», т. е. ребенок начинает использовать его в общении. При этом необходимо, чтобы ребенок как можно полнее воспринимал предмет: ощупывал его, мял, слышал издаваемые им звуки, проделывал с ним разнообразные действия).

- Артикуляционная гимнастика. (Например, дети выполняют артикуляционное упражнение «Птичка и птенчики»: широко открывают рот. При выполнении упражнения взрослый называет произношение: кукла «а» и объясняет: «Так разговаривает кукла». Тут же спрашивает: «Как разговаривает кукла? Кто так разговаривает?» После выполнения упражнения «Лошадка» (дети открывают рот и щелкают кончиком языка) педагог предлагает выполнить упражнение «Улыбка» и вызывает произношение звука «и», объясняя: «Так кричит лошадка». Затем спрашивает: «Как кричит лошадка? Кто так кричит?» Выполнение артикуляционного упражнения «Кошка лакает молочко» сопровождается произнесением звукоподражания «мяу-мяу, мур-мур». Взрослый спрашивает: «Кто так разговаривает?»).

- Пальчиковые игры (В предложенных играх все подражательные действия сопровождаются стихами, которые привлекают внимание малышей и легко запоминаются).

- Организация режимных моментов. Они должны быть содержательными, развивающими для развития активной речи, а, следовательно, результативными для развития активной речи. Такие моменты в режиме дня, как умывание, одевание и раздевание, прием пищи, обеспечивают многократность повторения простых и доступных для понимания образцов речи с опорой на собственные действия детей. Разговор ведется в форме своеобразного диалога: взрослый спрашивает и тут же сам отвечает, стимулируя познавательную активность ребенка. Важно, чтобы эти слова подкреплялись ощущениями малыша, его восприятием. Вот, например, собирая ребенка на прогулку, взрослый говорит: «Сейчас мы будем одеваться, чтобы идти гулять. Куда мы пойдем? Что мы наденем на голову? А где же у нас шапка? Найди шапку. Нашел? Вот она, шапка. Давай наденем шапку на голову.» Приемами активизации речи при выполнении режимных моментов являются вопросы, просьбы, а также раскрытие не только способов действия с предметами, но и их мотивации: «Будем одеваться, чтобы идти гулять»; «Идем мыть ручки, потому что будем обедать».

- Наблюдения на прогулке. Взрослый обращает внимание на растения, на поведение птиц, на проезжающую машину и т. д. и тут же спрашивает, что едет, как гудит машина, кто летает, как кричит птица, побуждая воспроизводить имитационные движения (машина едет и гудит, птица летит и кричит и т. д.). Яркие впечатления после прогулки могут стать поводом для беседы: «Где были? Что видели? Что делали?».

- ЛЕГО – конструирование. Здесь легко соединить реальные предметы, действия и признаки со словами, которыми они обозначаются. Созданные постройки из ЛЕГО можно использовать в играх-театрализациях, в которых содержание, роли, игровые действия обусловлены сюжетом и содержанием того или иного литературного произведения, сказки, а также имеются элементы творчества.

- Необходимо хвалить малыша за любое проявление инициативы, поощрять его, показывать, как нужно говорить четко, правильно, выразительно. Ни в коем случае нельзя повторять речевые ошибки ребенка и смеяться над тем, как он говорит.

В коррекционно-образовательном процессе есть возможность организации нескольких образовательных ситуаций с одним дидактическим средством (сюжетной картиной, игрушкой, книгой, природным материалом), но с целью решения постепенно усложняющихся задач

познавательно-речевого характера. Педагогом может быть организовано множество образовательных ситуаций, направленных на решение постепенно усложняющихся целей. «Добрые приветствия» (цель: познакомиться детей с разнообразными формами приветствия: «Как я рада тебя видеть», «Как я по тебе соскучилась», «Как хорошо, что мы встретились» и др.).

Ситуация общения – это специально проектируемая педагогом или возникающая спонтанно форма общения, направленная на упражнение детей в использовании освоенных речевых категорий. Ситуации общения могут быть лексическими, вербально оценочными, прогностическими, описательными в зависимости от поставленной речевой задачи. Примерами ситуации общения на развитие коммуникативных умений может быть: «Что не так?» (цель: упражнять детей в умении соотносить форму приветствия с ситуацией ее использования); «Улыбка» (цель: упражнять в использовании при приветствии средств невербального общения.); «Рукопожатие» (цель: упражнять детей в использовании форм жестового приветствия) [1, с. 18].

При организации любой образовательной ситуации, любого занятия в дошкольном образовательном учреждении педагог помогает ребёнку стать активным коммуникатором, выступает залогом успешной адаптации в любой социальной среде.

Список литературы:

1. Ельцова О.М. Организация полноценной речевой деятельности в детском саду: методические рекомендации: из опыта работы по программе «Детство» / О.М. Ельцова, Н.Н. Горбачевская, А.Н. Терехова. – Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2008. – 186.
2. Орлянская Р.Р. Педагогические условия повышения речевой активности детей раннего возраста в условиях дома ребенка // Молодежь и наука: реальность и будущее: Материалы II Международной научно-практической конференции. – Невинномысск: НИЭУП, 2009. – С. 159–162.

1.3. КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

ОБУЧЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ СОСТАВЛЕНИЮ РАССКАЗА ПО СЮЖЕТНОЙ КАРТИНЕ

Дышкант (Решетова) Оксана Григорьевна

*учитель-логопед ГБДОУ д/с № 70 комбинированного вида
Петроградского района,
РФ, г. Санкт-Петербург*

Дошкольники с общим недоразвитием речи третьего уровня речевого развития имеют значительные трудности в овладении навыками связной монологической речи, что связано с недоразвитием основных компонентов языковой системы. Так, дети с ОНР испытывают значительные затруднения при составлении рассказа по сюжетной картине. Отмечается нарушение связности и последовательности рассказа, смысловые пропуски существенных элементов сюжетной линии, заметная фрагментарность изложения, нарушение логико-временных и причинно-следственных связей в тексте [1; 4].

Для изучения особенностей состояния связной монологической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня речевого развития нами был проведён констатирующий эксперимент. Опираясь на результаты эксперимента, нами была разработана методика обучения составления рассказа по сюжетной картине.

В основу данной методики легли труды И.Н. Лебедевой и Т.А. Ткаченко [2; 3].

Для обучения дошкольников с ОНР составлению рассказа по сюжетной картине мы рекомендуем использовать цветные картины с чётким изображением, отражающим интересное событие, нестандартную ситуацию; вызывающим яркую эмоциональную реакцию; побуждающим к размышлению; стимулирующим фантазию; способствующим заинтересованному общению ребенка со взрослым.

Так, наиболее удачными, на наш взгляд, являются картины, представленные в следующих пособиях: Т.А. Ткаченко «Развитие мышления и речи по картинам с проблемным сюжетом у дошкольников 5–7 лет», Нищева Н.В. «Мамы всякие нужны» и «Круглый год».

Также можно использовать жанровую живопись, способную взволновать ребенка, вызвать желание обсудить увиденное: «Прибыл на каникулы», «Опять двойка» Ф.П. Решетникова, «Иван царевич на сером волке», «Три богатыря», «Аленушка» В.М. Васнецова, «Утро в сосновом бору» И.И. Шишкина и другие.

Кроме того, сюжетные картины, соответствующие заявленным требованиям, могут быть созданы самим логопедом с помощью компьютерных программ.

Картины могут быть предъявлены дошкольникам как на бумажно-тканевой основе, так и на экране монитора компьютера. Известно, что у детей дошкольного возраста значительно повышается интерес к занятиям, если в них включена работа на компьютере. Поэтому нужно использовать этот интерес во благо развития детей, в данном случае развития связной речи.

Обучение детей составлению рассказа по одной сюжетной картине должно включать в себя минимум три занятия.

Цель *первого занятия* – познакомить детей с картиной, добиться полного понимания ими её содержания.

Перед тем как познакомить дошкольников с картиной необходимо сделать некое вступление, которое может быть представлено в виде стихотворения (соответствующего теме занятия), беседы по нему, игр.

Проводя знакомство с картиной, нежелательно, чтобы логопед демонстрировал картину, стоя рядом с ней лицом к детям. Он должен располагаться среди детей, участвовать в восприятии, использовать указательный жест, тактильные движения, направления своего взгляда. Увлечённое рассматривание картины логопедом вместе с детьми позволит детям почувствовать отношение к деятельности: они начнут подражать эмоциональному поведению взрослого при восприятии картины. При этом две-три минуты дети должны самостоятельно рассматривать картину и обсуждать её, логопед же должен стимулировать общение детей, вступая с ними в беседу, показывая, как нужно общаться: поворачиваться друг к другу, говорить спокойно и т. д. Затем логопеду необходимо задать детям вопросы по содержанию картины. Вопросы должны быть обращены ко всем детям. На один и тот вопрос могут отвечать несколько детей. Ответы каждого обязательно должны быть выслушаны и обобщены взрослым вместе с ребёнком.

По ходу беседы (что желательнее) или после неё необходимо предложить дошкольникам комплекс игр, который поможет им как можно лучше понять и запомнить содержание картины, активизирует внимание детей и поддержит их интерес на протяжении всего занятия. Такие игры могут быть направлены на обогащение словаря, развитие

моторики, воображения и т. д. На развитие воображения, которое очень важно при составлении рассказа по картине, можно предложить дошкольникам следующие игры: «Представь, что ты вошёл в картину», «Кто может появиться на картине ещё?»; музыкальный этюд. При проведении игры «Кто может появиться на картине ещё?» можно показать дошкольникам «изменённую исходную картину»: в исходную картину будут добавлены некоторые названные дошкольниками живые существа (животные, птицы, люди), которые могут на ней появиться. После того, как дети рассмотрят «изменённую картину», им можно предложить ответить, что изменилось на картине, кто из названных детьми живых существ так и не появился на картине. Данное упражнение позволит развить у дошкольников, помимо воображения, внимание и память, которые так же играют огромную роль в развитии связанной монологической речи. Для создания «изменённой картины» может быть использована программа ADOBE PHOTOSHOP. Цель *второго занятия* – научить детей составлять рассказ по картине. Рассказ на данном занятии должен быть составлен детьми коллективно, «по цепочке», и обязательно записан логопедом на диктофон, с тем, чтобы дети могли его прослушать после и внести необходимые коррективы.

Но перед тем как перейти непосредственно к составлению рассказа по картине, дошкольникам следует предложить различные задания, которые закрепят их знания по нужной теме, активизируют внимание и повысят интерес к занятию.

Такими заданиями могут быть:

- 1) игра «Объясни смысл», цель которой – привлечь внимание детей к образности поэтического языка;
- 2) нахождение сходств и различий между двумя картинами: «нелепицей» и той, по которой детям необходимо будет составить рассказ;
- 3) складывание картины (копии той картины, по которой детьми должен быть составлен рассказ) из частей;
- 4) рисунок картины;
- 5) упражнение «Придумай название картины»
- 6) и т. д.

Цель *третьего занятия* по картине, проводящегося в индивидуальной форме, – научить ребёнка самостоятельно составлять по предложенной картине интересный связный рассказ.

В начале данного занятия необходимо предложить ребёнку послушать стихотворение, соответствующее теме занятия, провести по нему беседу. Это необходимо для того, чтобы актуализировать и закрепить

знания ребёнка по теме, кроме того, подобные задания, как уже говорилось выше, помогают воспитать у дошкольника «чувство языка».

Чтобы разнообразить занятие можно включить в него какое-либо музыкальное произведение и попросить дошкольника представить себе определённую ситуацию.

После следует попросить ребёнка вспомнить содержание картины, с которой велась работа на предыдущих двух занятиях. Затем данную картину необходимо предъявить ребёнку, выяснить отношение его к ней (нравится или не нравится), попросить придумать к ней название, и, наконец – составить по ней рассказ для мамы, чтоб она тоже знала, что есть такая красивая картина. Рассказ ребёнка обязательно должен быть логопедом записан на листок, а затем прочитан его составителю вслух, чтобы тот исправил в нём ошибки, если таковые были допущены.

Такая последовательность занятий, на наш взгляд, позволит дошкольникам с общим недоразвитием речи успешно овладеть рассказом; совершенствует их лексико-грамматический строй речи и стилистическое оформление высказывания.

Список литературы:

1. Глухов В.П. Методика формирования связной речи дошкольников с ОНР. – М.: АРКТИ, 2004. – 168 с.
2. Лебедева И.Н. Развитие связной речи дошкольников. – СПб.: ЦДК проф. Л.Б. Баряевой, 2009. – 175 с.
3. Ткаченко Т.А. Если дошкольник плохо говорит. – СПб, Детство-Пресс, 1999.
4. Филичева Т.Б., Туманова Т.В. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение. – М.: «Гном-Пресс», 1999. – 80 с.

ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА С ОВЗ В РАМКАХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ. ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИОП

Ионкина Ирина Васильевна

*учитель-дефектолог ГУ «Центр психолого-педагогической,
медицинской и социальной помощи «ДАР» Забайкальского края,
РФ, г. Чита*

С 1 сентября 2016 года введен новый стандарт инклюзивного образования в школах России, однако не все учителя и учреждения в целом готовы принять «особого ребенка». Причина проста: недостаточное финансирование учреждений, для оборудования помещений в соответствии с Федеральным проектом «Доступная среда», недостаточная информированность учителей о данной проблеме. Введение чего-то нового, всегда вызывает множество вопросов, на которые трудно ответить сразу, не прожив на собственном опыте. Для начала успешной работы в рамках инклюзивного образования, целесообразно разобраться с основными понятиями, предполагаемыми трудностями и способами их решения.

Итак, что же такое инклюзивное образование, и чем оно отличается от интеграции?

Интеграция – (от лат. Integration – соединение) процесс развития, результатом которого является достижение единства и целостности внутри системы, основанной на взаимозависимости отдельных специализированных элементов.

Инклюзия – включение, добавление, присоединение. Термин «инклюзия» был введен в 1994 году Саламанской декларацией о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями.

Интегрированное образование – процесс, результат и состояние, при которых инвалиды или другие члены общества, имеющие ограниченные возможности здоровья, интеллекта, сенсорной сферы и др., не являются социально обособленными или изолированными, участвуя во всех видах и формах социальной жизни вместе и наравне с другими.

Инклюзивное образование – специально организованный образовательный процесс, обеспечивающий ребенку с ОВЗ обучение в среде сверстников в общеобразовательном учреждении по стандартным программам с учетом его особых образовательных потребностей и возможностей.

Таблица 1.

Различие «интеграции» и «инклюзии»

Интегрированное обучение	Инклюзивное обучение
<ul style="list-style-type: none"> • при котором происходит комплексное обучение детей-инвалидов в общеобразовательных школах. Ребенок рассматривается как проблема и должен быть изменен, реабилитирован, чтобы соответствовать системе школьного образования и общества. Например, слабослышащий ребенок должен быть со слуховым аппаратом (или кохлеарным имплантатом), научен слышать и различать звуки и слова, уметь говорить, только после этого он может обучаться в общеобразовательной школе в рамках интегрированного образования. 	<ul style="list-style-type: none"> • меняется подход в целом, а не ребенок. Принцип: «Все дети разные». Школу и систему образования нужно изменить для того, чтобы удовлетворить индивидуальные потребности каждого ребенка.
<ul style="list-style-type: none"> • предполагает создание коррекционных классов в массовых школах и групп в детских садах. 	<ul style="list-style-type: none"> • совместное обучение и воспитание детей с разными стартовыми возможностями.

В Федеральном проекте «Доступная среда на 2011–2020 гг.» – Постановление правительства РФ № 175 от 11 марта 2011 г, говорится, что доступная среда – это физическое окружение, объекты транспорта, информации и связи, дооборудованные с целью устранения препятствий и барьеров, возникающих у инвалида или группы людей с учетом их особых потребностей. А это значит, что у инвалидов и лиц с ОВЗ не только должна появиться возможность беспрепятственно передвигаться по улицам и объектам города (населенного пункта), но и получать образование вместе и наравне с остальными людьми.

В конвенции о правах инвалидов (2006 г.) сказано: «Инвалидность является результатом взаимодействия, которое происходит между имеющими нарушения здоровья людьми и отношенческими и средовыми барьерами и которое мешает их полному и эффективному участию в жизни общества наравне с другими». Именно инклюзия является гуманизацией образования, в рамках которой здоровым ученикам прививают чувства толерантности и эмпатии к «особым детям», а в отношении детей с ОВЗ – это слияние со средой сверстников, не замыкание в своем дефекте (как это происходит в спец. школах и классах коррекции), возможность развития в других условиях, возможность чувствовать себя социально значимым.

Инклюзивный подход предполагает смену «медицинской модели» (инвалидность – нарушение здоровья) на «социальную модель», которая утверждает:

- причина инвалидности находится не в заболевании как таковом;
- причина инвалидности – это существующие в обществе физические («архитектурные») и организационные («отношенческие») барьеры, стереотипы и предрассудки;
- индивидуализация образования – это возможность вести каждого ребенка в направлении высокого стандарта своим путем, но не в рамках индивидуального обучения, а в массовых школах.

Итак, для осуществления индивидуализации образования, необходима индивидуальная образовательная программа развития ребенка с ОВЗ (ИОП).

Индивидуальная образовательная программа – индивидуальный образовательный маршрут учащегося, который проектируется с учетом его склонностей, потребностей и индивидуальных возможностей.

В основной общеобразовательной программе образовательного учреждения нельзя в полной мере учесть индивидуальные возможности каждого ребенка. Поэтому основная задача ИОП заключается в создании условий для индивидуализации содержания образования для конкретного ребенка с ОВЗ путем согласования ФГОС, примерных основных общеобразовательных программ и индивидуальных особенностей, и возможностей обучающихся.

Содержание и целевое предназначение программы направлено на удовлетворение особых образовательных потребностей, обучающихся с ОВЗ.

Структура ИОП для детей с ОВЗ:

- 1) Пояснительная записка;
- 2) Условия реализации программы;
- 3) Индивидуальный учебный план;
- 4) Содержание программы;
- 5) Заключение и рекомендации специалистов.

1) Пояснительная записка может включать в себя: назначение программы, ее концептуальные основы, цель, задачи, адресность, нормативно-правовая база разработки данного документа и т. п.

2) Условия реализации программы:

- кадровое обеспечение (например, учитель-дефектолог, учитель-логопед, педагог-психолог, социальный педагог, медицинские работники);
- материально-техническое оснащение и обеспечение (описание кабинетов специалистов и т. п.);
- психолого-педагогическое обеспечение (описание психолого-педагогических условий для проведения коррекционной работы и т. п.);
- информационное обеспечение (описание информационной образовательной среды, системы широкого доступа детей с ОВЗ,

их родителей или законных представителей, педагогов к сетевым источникам информации и т. п.);

3) Индивидуальный учебный план (особенности организации внеурочной деятельности для детей с ОВЗ;

4) Содержание программы:

- диагностическая работа;
- индивидуальная и групповая коррекционно-развивающая работа;
- консультативная работа;
- информационно-просветительская работа.

5) Планирование результатов коррекционной работы:

- динамика индивидуальных достижений, обучающихся с ОВЗ по освоению программ учебных предметов (сравнительная характеристика данных ПМПк обучающихся с ОВЗ на разных этапах обучения);
- создание необходимых условий для обеспечения доступности начального образования для детей с ОВЗ (формы обучения, оптимизирующие коррекционную работу).

Основные принципы, на которые следует опираться при проектировании ИОП для детей с ОВЗ:

1. Принцип психолого-педагогического изучения ребенка с ОВЗ (определение структуры нарушения, выявление его индивидуальных психических качеств, изучение его актуального уровня развития, выявление потенциальных возможностей ребенка и др.)

2. Принцип учета онтогенетических закономерностей формирования психических функций и закономерностей психического развития детей с ОВЗ (развитие психики ребенка с ОВЗ подчиняется тем же основным закономерностям, что и развитие психики ребенка с нормальным психическим развитием).

Закономерности нарушенного развития, которые следует учитывать при проектировании ИОП:

- Нарушение приема, переработки, сохранения и использования информации;
- Несоответствие развития речи возрастным нормам;
- Более длительные сроки формирования представлений и понятий об окружающей действительности;
- Совокупность порождаемых дефектом следствий, проявляющихся в изменениях в развитии личности ребенка с ОВЗ;
- Риск возникновения состояния социальной дезадаптации.

3. Принцип учета возрастных границ (предполагает соответствие содержания ИОП уровню фактического и возрастного развития ребенка с ОВЗ.

4. Принцип реализации межпредметных связей при проектировании ИОП.

5. Принцип интегрированного подхода к отбору содержания ИОП.

6. Принцип дозированности осваиваемых дидактических единиц.

7. Принцип соблюдения тематической взаимосвязанности учебного материала.

8. Принцип соблюдения линейности и концентричности при построении ИОП (необходимость расположения тем по каждому разделу в определенной последовательности, учитывающей степень усложнения материала и постепенного увеличения его объема, при этом каждая последующая часть программы является продолжением предыдущей – линейность).

9. Принцип вариативности программного материала (возможность видоизменять содержания разделов, их комбинирования).

10. Принцип системного подхода к проектированию ИОП (реализация всех видов линий развития).

11. Принцип комплексного подхода (при проектировании ИОП должны быть привлечены все субъекты образовательного процесса).

12. Принцип ориентировки коррекционно-педагогической помощи в рамках проектирования и реализации ИОП на социализацию ребенка.

13. Принцип единства диагностики и коррекции.

14. Принцип индивидуально-дифференцированного подхода при проектировании и реализации ИОП (по определению содержания обучения, по выбору уровня сложности задания, по определению степени самостоятельности выполнения задания, по формам организации занятий, по времени освоения тех или иных разделов программы).

В качестве нормативно-правовых оснований, проектируя ИОП для воспитания и обучения выступает закон РФ № 32661 от 10.07.1992 г. «Об образовании». В данном законе отмечается, что разработка и утверждение образовательных программ относятся к компетенции ОУ (ст. 9, 32). При этом установлен минимум содержания образовательной программы, определяемый ФГОС и примерными основными общеобразовательными программами, на которые следует ориентироваться при разработке ИОП для детей с ОВЗ.

Родителей и законных представителей следует в обязательном порядке ознакомить с содержанием ИОП, получить письменное согласие на обучение по данной программе от родителей, или законных представителей.

Организационно-педагогические условия проектирования и реализации ИОП для ребенка с ОВЗ предусматривает следующее:

- Наличие в ОУ службы сопровождения, в рамках которой проводится комплексная оценка специалистами необходимости и целесообразности разработки для ребенка с психофизическим недостатком индивидуальной образовательной программы. В качестве такой структуры в ОУ выступает ПМПк;

- Желание обучающегося перейти на обучение по ИОП и осознания им ответственности принимаемого решения;

- Согласие родителей (законных представителей) на обучение ребенка по ИОП.

ОУ, реализующим ИОП для детей и подростков с ОВЗ следует внести поправки в устав образовательного учреждения, а именно в разделы «Организация образовательного процесса», «Локальные нормативные акты» и др.

В уставе необходимо отразить:

- Наличие прав детей с ОВЗ на обучение по ИОП;

- Возможность организации образовательного процесса на основе ИОП.

Порядок разработки, утверждения и корректировки ИОП может быть определен локальным нормативным актом – Положение об ИОП.

«ФОРМИРОВАНИЕ ИНТОНАЦИОННОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ РЕЧИ В РАБОТЕ С ДОШКОЛЬНИКАМИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ»

***Колупаева Нина Анатольевна**
учитель-логопед ГБДОУ № 92,
РФ, г. Санкт-Петербург*

***Этманова Татьяна Юрьевна**
учитель-логопед ГБДОУ № 92,
РФ, г. Санкт-Петербург*

Интонация является одним из самых важных выразительных средств речи. Она значительно увеличивает объем сообщения, т. к. сообщает не только то, что содержится в тексте, но и в подтексте. Интонация проявляется в мелодическом, силовом и тембральном звучании голоса. С одной стороны интонация придает речи

эмоциональную окраску при помощи эмоциональных и волевых интонаций вопроса утверждения, восклицания, удивления, изумления, повеления, убеждения, приглашения, просьбы, угрозы. С другой стороны, интонация организует смысловую сторону речи при помощи логических интонаций – повествования, перечисления, выделения ударных слов, пауз, изменения темпа речи. Человеческая речь обладает бесконечным разнообразием интонаций, что достигается изменениями высоты, силы, тембра, модуляций голоса. Поэтому различные интонации оказывают многообразное воздействие на слушателя. Так, восходящее звучание голоса возбуждает, нисходящее – успокаивает, монотонная речь – усыпляет. В процессе речи эмоциональные, волевые и логические интонации наиболее полно и точно отражают смысл слова и поэтому обладают наибольшей силой воздействия на слушателя. Интонационной выразительностью дети овладевают преимущественно к пяти годам. Но у дошкольников с нарушениями речи обнаруживаются стойкие нарушения тех или иных компонентов просодической стороны речи. Речь в той или иной степени носит «смазанный» характер, она монотонна, маловыразительна, тембр чаще низкий, голос тихий, темп речи замедленный или ускоренный. В процессе логопедического воздействия работа по формированию интонационной выразительности речи проводится в несколько этапов.

1 этап – восприятие и различение разных видов интонации.

2 этап – формирование интонационной выразительности в экспрессивной речи.

На первом этапе работы необходимо познакомить детей с разнообразием интонаций человеческой речи. Реализация этой задачи осуществляется по пяти направлениям.

1) Формирование представлений об интонационной выразительности речи.

2) Знакомство с вопросительной интонацией и ее обозначением.

Вспомнить с детьми, что изменением голоса можно передать различные эмоциональные состояния. Так, например, изменяя голос можно о чем-то спросить. Задать любой вопрос, затем предложить сделать то же самое детям. После этого показать, что в конце вопросительного предложения голос повышается. Это повышение голоса показать соответствующим движением руки и обозначить графически: ↗. Для обозначения вопроса детям предлагается соответствующий знак: «Вопрос будем обозначать таким значком (показать карточку ?). После этого предложить детям выделить из текста вопросы, поднимая карточку с ?. После выделения вопросов из текста для заучивания предлагается стихотворение.

3) Знакомство с восклицательной интонацией и ее обозначением.

Последовательно предложить детям (по одной) несколько картинок, которые можно соотнести с междометиями типа:

«ОЙ! АХ! УХ! УРА!»

Провести беседу по содержанию каждой из картинок. «Девочке больно. Как закричала девочка? – «ОЙ!» «Мальчики играют в солдатики. Как они кричат? – «УРА!» и т. д. После этого снова последовательно показываются картинки и дается задание: назвать слово, соответствующее картинке. «ОЙ!» «АХ!» «УХ!» «УРА!» и т. д. Как мы говорим эти слова: спокойно, громко, восклицая? После этого показать, что восклицательно можно произнести и целое предложение и что при произнесении такого восклицательного предложения голос или резко повышается или сначала повышается, а затем несколько понижается. Изменения голоса при произнесении восклицательной конструкции показать движением руки и обозначить графически: «^/\». Предложить детям придумать восклицательное предложение. Для обозначения восклицания предложить соответствующий знак: «Восклицание мы будем обозначать вот таким знаком: (показать карточку с --!---)» Далее предложить детям выделить из текста восклицательные предложения, поднимая карточку с (!).

4) Знакомство с повествовательной интонацией и ее обозначением. Напомнить детям, что когда мы что-то спрашиваем или чему-то радуемся, то показываем это изменением голоса. Когда мы отвечаем на вопросы или просто сообщаем о чем-то, то мы говорим спокойно, не изменяя голоса. Например: «У Саши красивая машина. Настя одевает куклу». Предложить детям придумать такие предложения. Сохранение одинаковой высоты голоса на протяжении всего повествовательного предложения сопровождать движением руки и обозначить графически: → Такие предложения обозначаются точкой «Показать карточку: (.)» Про точку можно сказать: «Это точка, точка-одиночка». После этого предложить детям текст, в котором на повествовательное предложение необходимо поднять карточку с точкой.

5) Дифференциация интонационной структуры предложений в импрессивной речи. Повторить с детьми, какие виды интонаций они знают: «Вспомните, как мы можем произносить предложения?»

(вопросительно, с восклицанием, спокойно). Каким знаком мы обозначаем вопрос (?), восклицание (!), спокойное проговаривание (.). После этого предложить детям определить интонацию в стихотворении. На каждый интонационный тип предложения поднять карточки с соответствующим знаком. После этой работы провести

графический диктант: запись детьми знаков препинания при восприятии предложений, стихов, текстов различного интонационного оформления.

Второй этап работы.

Формирование интонационной выразительности в экспрессивной речи. Работу над голосом начинаем с произношения на выдохе гласных и согласных звуков. Все упражнения выполняются с соблюдением правильной техники дыхания и с использованием сохранных звуков.

1) Развитие силы голоса.

а) длительное произнесение голосом средней громкости отдельных гласных и согласных звуков: а-а-а, о-о-о-о, з-з-з-з.

б) длительное произнесение голосом средней громкости сочетаний из двух –трех звуков: оу, оуи, узу, аио и т. д.

с) усиление и ослабление голоса (от беззвучной артикуляции до громкого произнесения и наоборот). На материале гласных звуков и сочетаний из двух-трех гласных звуков.

д) (беззвучная артикуляция-шепотное произнесение-тихое произнесение --- громкое произнесение)

е) увеличение силы голоса (aaaAAA)

ф) уменьшение силы голоса(AAAaaa).

г) чередование силы голоса(УУУуууУУУ, ОООоооООО).

2) Развитие диапазона голоса.

Все упражнения выполняются с соблюдением правильной техники дыхания.

1) Подражание голосам взрослых животных и птиц.

2) Повышение и понижение голоса по схеме, в соответствии с движением руки логопеда (гласные, слоги).

3) Повышение и понижение голоса при произнесении гласных звуков, сочетаний из двух-трех звуков.

4) Произнесение односложных слов (сом, дом) с повышением голоса.

Затем начинаем работать над интонационной выразительностью вопросительного предложения.

1. Отработка интонации вопросительного предложения без вопросительного слова.

- резкое повышение тона в односложном слове.
- резкое повышение тона в многосложном слове с ударением на среднем слоге.
- резкое повышение тона в многосложном слове с ударением на первом слоге.
- резкое повышение тона в многосложном слове с ударением на последнем слове.

- выделение вопросом слова в начале, середине и в конце предложения.

- выработка темпа речи и слитного произнесения вопросительного предложения.

2. Отработка вопросительного предложения с вопросительным словом.

- выделение вопросом вопросительного слова.

- выделение вопросом слова в середине предложения.

- выделение вопросом последнего слова.

- выработка темпа речи и слитного произношения вопросительного предложения.

После отработки вопросительной интонации в специальных упражнениях перейти к ее закреплению в стихах: сопряженно с логопедом, по подражанию, самостоятельно. Работа над интонационной выразительностью восклицательного предложения.

а) Отработка восклицательной интонации в междометиях.

- назвать соответствующую картинку нужным междометием (О! А! АХ! ОХ!)

- отработка междометий и звукоподражаний с восклицательной интонацией в стихах.

Детям читают стихи, они проговаривают с восклицательной интонацией только междометия и звукоподражания.

б) Отработка интонационной конструкции, выражающей обращение, требование. Ребенку предлагается:

- говорить сопряженно с логопедом;

- повторять за ним;

- произносить самостоятельно:

с) Отработка интонационной конструкции, выражающей восклицание.

д) Закрепление восклицательной интонации (различных конструкций).

е) Дифференциация интонационной структуры предложений в экспрессивной речи.

Проводить на материале считалок, диалогов, игр-инсценировок, сказок, разыгрываемых по ролям. При этом дети должны подражать голосам героев. Систему работы над интонационной выразительностью речи целесообразно дополнять подвижными и речевыми играми, которые оказывают значительное воздействие на эмоциональную выразительность детей с общим недоразвитием речи, на нормализацию темпа речи, развитие высоты и силы голоса.

МЕТОДЫ ДИАГНОСТИКИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Завалишина Ольга Васильевна

*канд. пед. наук, доц. кафедры специального образования
Казахского Национального педагогического университета имени Абая,
Республика Казахстан, г. Алматы*

Сардарова Зарина Османовна

*магистрант 2 курса кафедры специального образования
Казахского Национального педагогического университета имени Абая,
Республика Казахстан, г. Алматы*

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные методы исследования коммуникативной компетентности у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития. Развитие коммуникативной компетентности – это важный этап социализации ребенка в процессе усвоения им опыта общественной жизни и общественных отношений. Без правильно подобранных методик исследования мы не сможем выявить особенности развития коммуникативной компетентности детей данной категории. Именно все эти составляющие являются необходимым условием успешности развития ребенка с задержкой психического развития, его подлинной интеграции в общество и, прежде всего, подготовленности к школьному обучению.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, задержка психического развития, социализация, методы исследования.

Развитие коммуникативной компетентности детей дошкольного возраста неразрывно связано с современными тенденциями обновления системы дошкольного образования в РК и требованиями Государственного стандарта к развитию детей дошкольного возраста и результатам образовательной деятельности, сформулированным в виде основных компетентностей [1, с. 25].

Развитие коммуникативной компетентности – важный и необходимый этап социализации ребенка в общем процессе усвоения им опыта общественной жизни и общественных отношений. Уже с момента рождения ребенок является существом социальным, так как любая его потребность не может быть удовлетворена без помощи и участия

другого человека. Социализация или усвоение ребенком общественного опыта, накопленного предшествующими поколениями, происходит только в совместной деятельности и общении его с другими людьми [2]. В исследованиях Гойхман О.Я, Жукова Ю.М., Леонтьева А.А., Лисиной М.И., Марковой А.К. отмечается, что способность к установлению взаимоотношений рассматривается как специфическая форма активности субъекта.

Лисина М.И. подчеркивает, что в процессе общения важным является не только проявление личностных качеств субъекта, но и их развитие и формирование в процессе общения [3]. В психологической науке установлено, что коммуникативная деятельность зарождается и наиболее интенсивно развивается в детском возрасте (А.В. Запорожец, М.И. Лисина, Х.Т. Шерьязданова, Е.О. Смирнова, Д.Б. Эльконин и др.).

Соотнести состояние общения дошкольников с задержкой психического развития и их нормально развивающихся сверстников можно, опираясь на исследования М.И. Лисиной, Е.О. Смирновой, А.Г. Рузской, Л.Н. Галигузовой. Особенности развития коммуникативных навыков у детей также рассматривались в работах казахстанских авторов: Омирбековой К.К., Коржовой Г.М., Тулебиевой Г.Н., Махамановой М.Н. и др.

По мнению группы исследователей, (Т.В. Антонова, Ю.М. Жуков, Г.И. Николаева, Л.А. Петровская, П.В. Растянников и др.) коммуникативная компетентность представляет собой единое сложное образование, состоящее из трех компонентов: когнитивного, эмоционального, поведенческого. С учетом выявленных компонентов, мы подбираем комплекс методик, позволяющих реализовать цель эксперимента – исследовать особенности развития коммуникативной компетентности старших дошкольников с задержкой психического развития.

Предлагаемые методы и методики исследования:

1. Наблюдение в свободной деятельности (А.И. Анжарова).

Цель: выявить уровень развития компонентов коммуникативного взаимодействия ребенка в системе «ребенок-ребенок»; «ребенок-взрослый»; нужно заметить, что наблюдение непременно является субъективным, поэтому для объективности следует использовать и другие методы, ниже описываются методики констатирующего эксперимента.

2. Методика № 1. Диагностика когнитивного компонента, который связан с определением уровня сформированности коммуникативно-языковой компетентности. Цель: определение состояния фонематического восприятия и выявление уровня сформированности звукопроизносительных навыков, грамматического, синтаксического и лексического строя речи.

3. Методика № 2 «Неоконченный рассказ» (Фопель К.). Диагностика эмоционального компонента коммуникативной компетентности, который включает эмоциональную отзывчивость, способность к сопереживанию, внимание к переживаниям и действиям окружающих людей (эмпатию). Цель: выявление уровня сформированности эмпатии у детей старшего дошкольного возраста.

4. Методика № 3 «Картинки» (Калинина Р.Р.). Диагностика поведенческого компонента коммуникативной компетентности, который отражает способность к сотрудничеству, совместной деятельности, инициативность, адекватность в общении, организаторские способности.

Исследование проводится с группой детей одной возрастной категории, осуществляется сравнительный анализ нормально развивающихся детей и детей с задержкой психического развития.

Примечание:

1. Используемые нами методики адаптированы к данной категории детей с учетом особенностей структуры нарушений;

2. Выбранные методики легко поддаются математической обработки.

На основе анализа данных исследования описываются уровни сформированности коммуникативной компетентности:

Высокий уровень предполагает самостоятельную и устойчивую актуализацию процесса принятия и передачи информации собеседнику; готовность к взаимодействию с партнером в процессе совместной деятельности (дети распределяют работу, роли, проявляют умение выслушать собеседника, согласовать с ними свои предложения, уступить, убедить, стремление к получению информации в процессе взаимодействия). Дети легко вступают в контакт со взрослыми и сверстниками, способны заинтересовать перспективами участия в игре, труде; проявляют отзывчивость, оказывают взаимопомощь и способны обратиться и принять помощь взрослого и других детей. Способны спокойно отстаивать свою точку зрения. При этом проявляют уважительное отношение к окружающим людям, их интересам. В конфликтных ситуациях стараются найти справедливое решение либо обращаются к взрослому.

Средний уровень: Процесс взаимодействия протекает успешно только с партнером хорошо знакомым и эмоционально совместимым, при вступлении в контакт с незнакомыми взрослыми отмечаются трудности. Дети этой группы, принимая и передавая информацию, нуждаются в активизации со стороны учителя, помощи в виде дополнительных вопросов для конкретизации сообщения (дети принимают предложение инициатора, соглашаясь, могут и возразить,

учитывая свои интересы, выступить со встречным предложением). Не всегда учитывают интересы собеседников, замечают затруднения сверстников, но не всегда способны к оказанию необходимой помощи; помощь принимают, но самостоятельно не обращаются. В конфликтных ситуациях инициативы по их разрешению не проявляют: идут на уступки, не отстаивая своей точки зрения, свои устремления подчиняют интересам других людей.

Низкий уровень: Дети не вступают в общение. Во взаимодействии не обращают внимание на партнера, либо отказываются работать совместно, предпочитая действовать индивидуально. Не проявляют активности. Пассивно следуют за инициативными детьми, не высказывая своего мнения. Не считаются с интересами, желаниями сверстников, настаивают на своем. Не способны высказать свою точку зрения, в результате провоцируют конфликт. Не знают нормы организованного взаимодействия или не соотносят необходимость их выполнения по отношению к себе; проявляют равнодушие к сверстникам либо неспособность оказать действительную взаимопомощь; от помощи отказываются [4].

Таким образом, выявление особенностей развития коммуникативной компетентности детей с задержкой психического развития на основе результатов исследования поднимает вопрос о необходимости разработки и внедрения в практику обучения и воспитания детей дошкольного возраста с ЗПР комплекса психолого-педагогических приемов и условий. Разработка и реализация данных условий позволит повысить эффективность и качество коррекционно-педагогической работы с детьми дошкольного возраста с задержкой психического развития, будет способствовать повышению их коммуникативной компетентности, предупреждению социально-психологической дезадаптации в последующем школьном обучении. Коммуникативная компетентность – есть обобщающее коммуникативное свойство личности, которое включает в себя: коммуникативные способности, умения, знания и навыки, чувственный и социальный опыт в сфере общения.

Список литературы:

1. Государственный общеобязательный стандарт дошкольного воспитания и обучения. – Астана, 2012.
2. Стеркина Р.Б., Юдина Е.Г. Психолого-педагогические проблемы развития социальной компетентности детей дошкольного возраста. – М., 2011.
3. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. – М.: Просвещение, 2006.
4. http://revolution.allbest.ru/psychology/00403601_1.html.

СИСТЕМА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РЕБЁНКА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Спицына Оксана Викторовна

*педагог-психолог муниципального
бюджетного дошкольного образовательного учреждения
«Детский сад компенсирующего вида «Орлёнок»,
РФ, Республика Хакасия, г. Абакан*

С каждым годом педагоги и психологи все чаще сообщают о поступлении детей с аутизмом в образовательные учреждения. Как отмечает Л.М. Сиголаева: «По данным института педагогики РАО, частота детского аутизма составляет 15–20 случаев на 10 тысяч детского населения. В действительности количество аутичных детей больше, так как стертые формы аутизма, значительно деформирующие личность и представляющие серьезную социальную и психолого-педагогическую проблему» [6, с. 293].

Дети с данным диагнозом также как и все должны социализироваться, посещать детские сады, школы. Получать образование, по возможности среднее профессиональное, высшее.

Зарубежная практика по сопровождению детей с аутизмом систематична и рассчитана на психологическое, терапевтическое и социальное сопровождение ребёнка от момента постановки диагноза и продолжается в течение всей жизнедеятельности человека.

Например, по израильской статистике социально адаптированными оказываются 60 % аутистов. Прошедших курс интенсивного лечения в раннем возрасте аутистов принимают в обычные школы и детские сады, 74,7 % таких детей обычно оказываются полностью адаптированными к нормальной жизни [2, с. 3]. Также в этом государстве существуют реабилитационные дневные сады (для детей в возрасте 0–3), коммуникативные сады (для детей в возрасте 3–7 лет).

Работа по развитию творчества, поведенческое лечение, физиотерапия включены в уход за ребёнком по мере необходимости и в соответствии с общей программой [5].

В России некоторых городах, например, таких как Санкт-Петербург, Москва, Псков, Архангельск, Петрозаводск, Новосибирск, Красноярск и других населенных пунктах открыты центры, либо оказывается помощь при институтах по работе с детьми с расстройствами аутистического спектра.

Однако в регионах даже эта возможность имеется не всегда.

В Республике Хакасия (РХ) психолого-педагогическая помощь детям с РАС находится в стадии становления. В городе Саяногорске РХ в течение 2015–2016 года реализуется проект по созданию условий для социально-педагогической адаптации и интеграции в общество детей-инвалидов и детей с расстройствами аутистического спектра «Преодоление» [1]. Точечно оказывается помощь частных практических психологов в городе Минусинске, Абакане РХ.

На сегодняшний день в нашем детском саду компенсирующего вида «Орлёнок» города Абакана РХ компенсирующего вида для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата находится 10 детей с диагнозом ранний детский аутизм, а также с симптоматикой аутизма, «аутоподобным поведением».

Психолог, учителя-дефектологи, учителя-логопеды приняли участие в организации работы с этими детьми. Главной задачей была определена специфика работы с дошкольниками с РАС. Данное нарушение относится к искаженному варианту психического развития по классификации В.В. Лебединского [3, с. 38–118]. И система работы по этому виду нарушений значительно диссонирует с коррекционно-образовательной работой с детьми, имеющими недоразвитие, дефицитарное, задержанное психическое развитие.

Таким образом, первым звеном совместной педагогической деятельности стал выбор платформы для коррекционного-развивающего процесса.

В зарубежных странах наибольшее распространение получили методы поведенческой терапии, направленные на выработку социально-бытовых навыков (O.I. Lovaas, L.E. Mc Clannahan, P.J. Krantz, S. Harris). Основой данного подхода является пошаговая отработка простых навыков, при этом используется система «подкреплений» (положительных и отрицательных). В настоящее время популярной является ТЕАССН – программа, основанная на специальной адаптации жизненной и обучающей среды к нуждам аутичного ребенка (E. Shopler, G. Mesibov, T. Питерс). В отечественной дефектологии разработан целостный теоретический и практический подход к коррекции детского аутизма (К.С. Лебединская, О.С. Никольская, О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг). Система психологической коррекционной помощи аутичному ребенку и его семье базируется на идее первичного нарушения развития аффективной сферы в общей структуре синдрома (О.С. Никольская).

Несомненно, отечественный подход был важен в диагностической работе, определении степени нарушения ребёнка по классификации

О.С. Никольской (по группам РДА) [4]. Но базовыми выбраны методы поведенческой терапии, как наиболее эффективные.

Система работы с детьми-аутистами в нашем детском саду включает в себя несколько этапов:

I. Повышение профессиональной квалификации педагогов по поведенческой коррекции.

II. Диагностический этап (биографический метод, наблюдение, беседа с родителями, констатирующий, формирующий педагогический эксперимент; экспериментально-психологический метод, реализуемый посредством использования стандартизированных психологических методик, анкет для родителей).

III. Индивидуальная коррекционная работа.

IV. Включение детей в подгрупповые и групповые мероприятия дошкольного учреждения.

Педагоги специализированных детских садов, не говоря уже об общеобразовательных дошкольных учреждениях должны получить соответствующую профессиональную переподготовку.

Как психолог, я прошла соответствующую переподготовку по работе с детьми аутистического спектра по данному направлению. Провела серию практикумов и обучающих семинаров для педагогов нашего детского сада.

Для каждого ребёнка разработан индивидуальный маршрут, при этом задачи дробятся на мини задачи, прописываемые каждые 3 месяца. Например, в задачах мы не пишем о формировании взаимодействия взрослого и ребёнка, а отмечаем формирование умения выполнять отдельные инструкции педагога: «Дай», «Поставь», «Рисуй». При этом в начале коррекции важно провести просветительскую работу с родителями и сформировать «учебное поведение», которое объясняется адекватным реагированием ребёнка на предъявляемые ему требования, использованием предлагаемых игрушек и пособия социально приемлемым образом. «Учебное поведение» формирует психолог, а остальные специалисты проводят индивидуальные занятия, где на базе своих направлений отрабатывают инструкции, общие социально-адаптированные модели поведения. Для родителей организуется просмотр занятий и обучение способам развития ребенка, а также работа по заданиям для закрепления социально приемлемых способов действий, реакций, полученных детьми на занятии.

То есть коррекционная-развивающая работа запланирована во взаимосвязи работы педагогов, родителей:

Педагог-психолог осуществляет коррекцию поведения, коммуникативное развитие. Учитель-дефектолог – развитие познавательной деятельности.

Учитель-логопед – развитие речи. Воспитатель – формирование навыков самообслуживания, бытовых навыков. Родители – закрепляют полученные навыки.

На последнем этапе производится «включение» аутиста во взаимодействия с другими детьми на подгрупповых и фронтальных занятиях, праздниках, досугах, в совместной деятельности.

Следовательно, системно мы решаем задачи социализации детей с особыми образовательными потребностями.

Список литературы:

6. Государственное бюджетное учреждение республики Хакасия «Саяногорский реабилитационный центр для детей с ограниченными возможностями». План реализации проекта «Преодоление». – [Электронный ресурс] – URL: <http://sayanreabil.ru/index.php/proekt-preodolenie/plan-realizatsii-proekta> (Дата обращ. 26.09.2016).
7. Клевитов С.И., Терентьева О.С. Сущность, специфика проявления аутизма и проблемы социализации аутистов в современном обществе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2014. – № 6 (134). – С. 1–6.
8. Лебединский В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте. – М: Академия, 2003. – 144 с.
9. Никольская О.С. Психологическая классификация детского аутизма // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2014. – Альманах – № 18. – [Электронный ресурс] – URL: <http://alldef.ru/ru/articles/almanah-18/psihologicheskaja-klassifikacija-detskogo-autizma> (Дата обращ. 27.09.2016).
10. Расстройства аутистического спектра ASD (Autistic Spectrum Disorder) – [Электрон. ресурс] – URL: http://www.health.gov.il/Russian/Subjects/KidsAndMatures/child_development/Autism/Pages/default.aspx (Дата обращ. 24.09.2016).
11. Сиголаева Л.М. Навык рекреации – необходимая составляющая процесса сопровождения аутичного ребенка в системе дополнительного образования // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2009. – № 112. – С. 293–298.

1.4. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ИЗУЧЕНИЕ ВЛИЯНИЯ РАЗЛИЧНЫХ ФАКТОРОВ НА УСПЕВАЕМОСТЬ СТУДЕНТОВ 3 КУРСА МЕДИЦИНСКОГО ИНСТИТУТА БЕЛГУ ПО ПАТОЛОГИЧЕСКОЙ АНАТОМИИ

Нестеров Аркадий Витальевич

*канд. мед. наук, доц. кафедры патологии НИУ «БелГУ»,
РФ, г. Белгород*

Ильченко Алина Сергеевна

*студент 5 курса медицинского института НИУ «БелГУ»,
РФ, г. Белгород*

Фетисова Валерия Игоревна

*студент 5 курса медицинского института НИУ «БелГУ»,
РФ, г. Белгород*

Аннотация. В данной статье изложен анализ факторов, влияющих на успеваемость студентов 3 курса медицинского института по патологической анатомии, описано применение методики обработки статистических данных. В результате выявлена и обоснована зависимость качества знаний от посещения и количества лекционных занятий, а также применения тестирования как метода контроля качества знаний на уровне промежуточной и итоговой аттестации.

Ключевые слова: качество знаний, анализ факторов, тестирование, посещаемость лекционных занятий, патологическая анатомия.

Введение. Диагностика результатов обучения является обязательным компонентом образовательного процесса, позволяющим и преподавателям, и студентам судить о достижении целей обучения, о степени сформированности учебных действий и усвоении знаний, об эффективности обучения. Повышение качества знаний – одна из основных задач, декларируемых Концепцией модернизации российского образования [3]. В связи с развитием инновационных

технологий увеличиваются требования к подготовке студента, постоянные изменения претерпевает образовательная программа, постепенно вводятся новые методы контроля качества знаний. Ввиду этих событий в настоящее время проблема успеваемости обострилась, поэтому появилась необходимость выяснить, какие причины в большей степени влияют на успеваемость студентов. Мнения многих исследователей расходятся: одни утверждают, что успеваемость студента зависит от факторов социально-психического и социально-педагогического характера, другие – от психофизических особенностей самой личности студента.

Объекты и методы исследования. Для данной работы использовались материалы кафедры патологии факультета Лечебное дело и педиатрия Медицинского института, а именно журналы успеваемости и посещаемости студентов за период с 2011–2014 года. Кроме того, нами была изучена образовательная программа по патологической анатомии для студентов 3 курса за последние несколько лет. В этой статье рассматривается методика анализа факторов, влияющих на успеваемость, использующая статистические методы исследования, которые позволяют получить сведения об основных закономерностях процесса обучения в высшем учебном заведении, выявить связь различных компонентов этого процесса между собой, определить факторы, требующие первоочередного внимания.

Результаты и их обсуждение. На кафедре патологии БелГУ обучаются студенты 3 курса факультета Лечебное дело и педиатрия 1 год. Для того, чтобы проследить и сравнить успеваемость по патологической анатомии, необходимо сначала рассмотреть образовательную программу за несколько лет. В 2011–2012 учебном году было проведено 33 практических занятия, 28 лекций. В 2012–2013 учебном году 33 практических и 31 лекционное занятие. В 2013–2014 учебном году 29 практических, 18 лекционных занятий. Кроме того, берем во внимание количество студентов, обучающихся на курсе: 2011–2012 – 146 человек, 2012–2013 – 180 человек, 2013–2014 – 218 человек. Изучив материалы кафедры, выводим средние оценки за курс, экзамен, экзаменационное тестирование и за определение препарата (рис. 1).

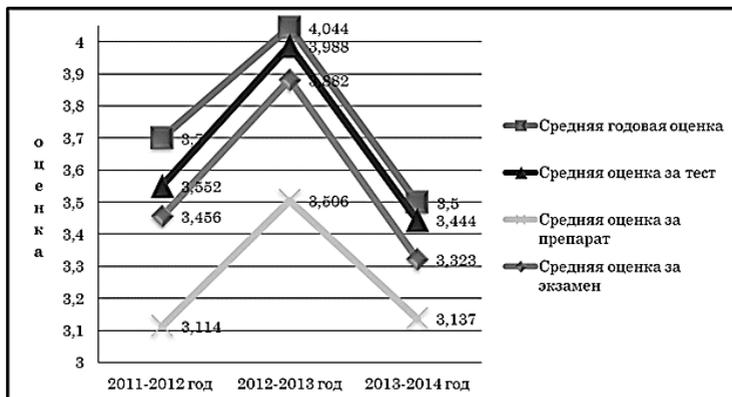


Рисунок 1. Кривая средней оценки студентов 3 курса по дисциплине «Патологическая анатомия»

Исследование средних баллов показало, что отклонение экзаменационной оценки от средней годовой больше, чем оценки за тестирование. Отсюда можем сделать вывод, что тестирование является одним из объективных методов контроля качества знаний. Постоянный контроль знаний приводит студентов в состояние «вынужденной активности» [5]. Кроме того, использование тестов обеспечивает охват большого объема изучаемого материала и вместе с тем акцентирует внимание на наиболее важных учебных элементах, темах и проблемах [2], а также снимает психоэмоциональное напряжение студентов, по сравнению с устным ответом. Поэтому в последнее время преподавателями вузов все чаще используется такой вид контроля знаний и умений студентов, как компьютерное тестирование, которое позволяет оптимизировать работу педагога, достичь более эффективной оценки качества образования и устранить субъективизм в экспертизе компетентности учащихся.

Объективность оценки успешности выполнения тестовых заданий обусловлена тем, что в процессе тестирования все испытуемые находятся в равных условиях: они все отвечают на одни и те же задания и критерий правильности ответа для всех один – эталон [2]. Если сравнить два показателя: субъективный показатель – средняя оценка за год и объективный показатель – оценка за тест, то можно сказать, что средняя оценка не была занижена, а более того была завышена, но в среднем не более чем на 0,08.

Но нельзя судить об уровне знаний и умений студентов по результатам тестирования. Оно должно сочетаться с другими видами контроля, при которых обучающиеся могли бы развернуто высказать свои мысли, приводить примеры в пользу своего утверждения [5].

Вторым фактором, влияющим на успеваемость студентов по патологической анатомии, по нашему мнению, можно считать посещаемость лекционных занятий, которые являются основным способом концентрированной передачи информации от преподавателя обучаемым. Кроме того, использование средств наглядной демонстрации позволяет улучшить восприятие нового материала, включить в процесс запоминания не только слуховые, но и зрительные центры [4].

Для расчёта посещаемости лекций по патологической анатомии, учитываем количество пропусков за год всеми студентами курса. 2011–2012 – 183, 2012–2013 – 270, 2013–2014 – 637. По формуле [1] посещаемость = $100 - (\text{количество пропусков} \times 100 / \text{количество студентов, присутствующих за год}) = \%$, рассчитываем данную величину для каждого года, полученные данные внесены в таблицу. Где кроме посещаемости лекций, отражено количество прочитанного лекционного материала, за 100 % было взято число лекций, прочитанных в 2012–2013 учебном году, в количестве 31. Так же нами было учтено, количество практических занятий, проведенных на курсе изучения патологической анатомии. В 2011–2012 и 2012–2013 учебных годах было проведено 33 практических занятия, которые приняты за 100 % (табл. 1).

Таблица 1.

Анализ посещаемости лекций и практических занятий

2013–2014 учебный год		
всего студентов	218	
всего лекций	18	58 %
всего пропусков	637	посещаемость = $100 - (637 \times 100 / 3924) = 83.8 \%$
всего практических занятий	29	88 %
2012–2013 учебный год		
всего студентов	180	
всего лекций	31	100 %
всего пропусков	270	посещаемость = $100 - (270 \times 100 / 5580) = 95.2 \%$
всего практических занятий	33	100 %

2011–2012 учебный год		
всего студентов	146	
всего лекций	28	90 %
всего пропусков	183	посещаемость= $100 - (183 \times 100 / 4088) = 95.6$ %
всего практических занятий	333	100 %

Заключение. Из полученных данных ясно, что успеваемость студентов по патологической анатомии напрямую зависит от посещаемости и количества лекционных занятий, а также использования тестирования как метода контроля качества знаний на уровне промежуточной и итоговой аттестации. Итоговое тестирование в университете показало себя как инструмент, способный измерить обученность учащегося, а обработка и анализ результатов предоставляют возможность для дальнейшего совершенствования учебного процесса.

Список литературы:

1. Гореева Н.М. 2007. Статистика в схемах и таблицах. Москва, Эксмо. Том(1): 123–126.
2. Костромина Т.А. 2008. Объективизация контроля знаний студентов через использование компьютерных тестов. Повышение качества образовательного процесса в университете. Сборник материалов научно-методической конференции (5–6 февраля 2008 года). Том 2 (1):78–81.
3. Панкрушева Т.А., Маравина И.Н. 2008. Разработка экзаменационных тестов как один из методов оценки качества образовательных услуг. Повышение качества образовательного процесса в университете. Сборник материалов научно-методической конференции (5–6 февраля 2008 года). Том 2 (1): 113–115.
4. Сюзев Д.Л. Хайрулина О.Т. Анализ факторов, влияющих на успеваемость студентов. URL: <http://www.myshared.ru/slide/241258>. (23.11.2012 г.).
5. Ускенбаева С.Т. 2014. Использование тестирования в процессе преподавания дисциплины «Русский язык» в медицинском университете. Международный журнал экспериментального образования (3): 54–57.

АУДИОВИЗУАЛЬНЫЕ ТЕКСТЫ КАК ЭНЦИКЛОПЕДИЯ АГРЕССИИ

Меньшикова Татьяна Ивановна

*канд. пед. наук, доц., федеральное государственное
бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)»
(ФГБОУ ВО «РГЭУ РИНХ»)),
РФ, г. Таганрог*

Педагогическая общественность серьезно озабочена ростом агрессивных проявлений подростков в современной социокультурной ситуации. На наш взгляд мощным побудительным источником духовной дестабилизации, разрушения традиционных ценностей жизни, повышения уровня тревожности и агрессивности подростков является современная медиакультура. Конечно, нельзя, упрощая проблему, игнорируя сущность социокультурных трансформаций, протекающих в современном (и не только российском!) обществе, связывать это лишь с влиянием средств массовой коммуникации (СМК), домашнего видео и компьютерных игр. С другой стороны, есть все основания полагать, что влияние экранного насилия на социализацию подрастающего поколения статистически значимо. Об этом свидетельствуют данные как зарубежных, так и отечественных специалистов в области медиаобразования [1].

В массе современных медиатекстов можно обнаружить своеобразную энциклопедию агрессии, насилия, безнравственности. Под термином «энциклопедия» мы имеем в виду его исходный смысловой контекст: греч. *enkyklios paideia* переводится на русский язык как обучение по всему кругу знаний. Через медиатексты, содержащие насилие, одни люди (составители) вольно или невольно, но обучают других (потребителей), предлагая им свод знаний, ценностных ориентиров и поведенческих паттернов деятельности.

Например, по данным Центра социологии образования РАН, сцены разнообразного насилия появляются на телеэкране каждые 15 минут в дневных трансляциях и каждые 10 минут – в вечерних. Из них убийства составляют 30,3 %, драки и избиения – 20,8 %, сексуальное насилие – 16,7 %, катастрофы – 11,3 %, словесные оскорбления личности – 9,5 %, групповая агрессия – 11,4 % [5].

Техника эпатажа достигла высокой степени изощренности. Режиссерские находки, актерский талант, средства фиксации и цифровой

обработки видеоряда, монтажа направляются на поиск наиболее эффективных, часто шокирующих способов трансляции сцен насилия.

Конечно, насилие и раньше использовалось как инструмент достижения цели. Практически ни одна народная сказка, ни один фильм советского периода, предназначенный для детей и подростков, не обходились без насилия. Однако при этом определяющее значение имел нравственный контекст: насилие, в конечном счете, было направлено на уменьшение «количества» зла. Благородная цель в определенной мере «оправдывала» насилие. Насилие здесь не являлось агрессией. Кроме того, важный нравственный смысл имели имплицитно присутствовавшие в медиатекстах принципы неотвратимости наказания и соответствия, сбалансированности проступка и наказания.

Но в большей части медиатекстов, создаваемых в настоящий период времени, насилие не имеет такого благородного целеполагания, а само выступает как самостоятельная цель, т. е. обретает смысл агрессии. Вот почему взаимодействия с современными медиатекстами часто имеют разрушительные последствия для общества и личности. Агрессивные по психологической окраске образы и связанные с ними эмоциональные переживания как троянский конь «изнутри» разрушают развивающуюся личность, ограничивая возможности ее социальной адаптации.

К.А. Тарасов, первым предложивший дефиницию понятия «насилие на экране», понимал под ним специфическую разновидность аудиовизуального изображения социальной интеракции, в которой «одно действующее лицо (или группа лиц) осуществляет негативное принуждение по отношению к другому действующему лицу (или группе лиц) посредством угрозы или реального применения физической силы, имеющее своим последствием телесные повреждения, моральный и имущественный вред» [4, с. 69].

На наш взгляд, это определение нельзя считать исчерпывающим, т. к. агрессия может, во-первых, дифференцироваться по способам проявления (то есть принимать не только физические, но и вербальные, и экспрессивные формы), во-вторых, по степени внешней выраженности (активная и пассивная), в-третьих, по открытости (прямая, косвенная, символическая), по причинности (реактивная, спонтанная, компенсаторная), по цели (инструментальная, целевая, привычная), по объекту (гетероагрессия, аутоагрессия). Понятно, что определение К.А. Тарасова «не охватывает» всего этого разнообразия. Кроме того, следует понимать, что прямым источником агрессии может выступать не только человек или группа людей, но и животные (скажем, тигр, разрывающий человеческую жертву), машины (например, роботы,

вышедшие из подчинения и стремящиеся «захватить власть»), различные монстры (биороботы, динозавры, «конструкции» из человека и животных) и др. Впрочем, и в роли жертвы агрессии могут оказаться люди, общности, социальные группы, животные, машины и т. д.

Вот почему, опираясь на указанный терминологический опыт, предлагаем уточнить дефиницию следующим образом: под «насилием на экране» (экраным насилием) мы будем понимать разновидность взаимодействий персонажей внутри аудиовизуального пространства, включая и взаимодействия отдельного персонажа с самим собой, либо между персонажами аудиовизуального пространства и зрителем, в котором реализуются прямые, косвенные или символические действия, направленные на нанесение физического, морального или имущественного вреда.

Под влиянием агрессивных сцен на экране могут изменяться установки наблюдателей, формируется когнитивная десенситизация (т. е. потеря или ослабление чувствительности) к насилию. При многократном наблюдении сцен насилия снижается уровень сопровождающего восприятие физиологического возбуждения. Вот почему для поддержания тонуса десенситизированные коммуниканты нуждаются в постоянном подкреплении и склонны вести себя более агрессивно, поскольку для каждого индивида существует оптимальный уровень физиологического возбуждения и агрессия может быть использована в целях его достижения [1; 3].

Аудиовизуальный материал, с которым контактируют дети, подростки и взрослые, насыщен насилием. Оно появляется на экранах гораздо чаще, чем можно наблюдать его в жизни. Отсюда другой эффект – формируется повышенного уровня подозрительность по отношению к окружающим. Ожидая от них агрессивных выпадов, личность постоянно поддерживает активность своего агрессивного поведенческого репертуара. При этом она, как правило, ассоциирует себя с агрессором.

Обратный феномен – когнитивная сенсбилизация (т. е. повышение чувствительности) – возникает в ситуациях, когда зрители резко отрицательно воспринимают акты насилия на экране. Это может быть своеобразным ответом на откровенную жестокость, когда у зрителя возникает сочувствие к жертве. М. Тамборини, Р. Стифф и П. Хейдель установили, что такой эффект возникает у зрителей, отличающихся высоким уровнем эмпатии, гуманистической ориентацией и эмоциональной восприимчивостью. Они в своей фантазии ассоциируют себя с жертвой [1].

В психологической литературе и в работах по медиаобразованию упоминается еще один эффект, возникающий при наблюдении насилия на экране. Он ведет свое начало еще от «Поэтики» Аристотеля, писавшего о духовном очищении внутреннего мира зрителей при восприятии трагедий. Речь идет о понятии «катарсис». Однако исследования ряда современных ученых опровергают наличие этого эффекта при восприятии современными зрителями (и, тем более, детьми и подростками) насилия на экране. Практика показывает, что просмотр актов насилия стимулирует более агрессивное поведение. Ожидания исследователей, что наблюдение насилия на экране приведет к эмоциональному освобождению и замещающему поведению не нашли подтверждения [1].

События в аудиовизуальном пространстве прямо ориентированы на активизацию эмоциональной сферы наблюдателя, что способствует формированию и изменению существующих социальных установок. Увлечение медианасилием формирует положительную установку на агрессивное поведение. Постепенно образы социальной реальности начинают опосредоваться образами из виртуальной медиасреды и агрессивное поведение воспринимается как норма. Наблюдаемая на экране агрессия является своеобразным оправданием насилия, стимулирующим выбор насильственных действий в разрешении возникающих социальных проблем. Этот эффект усиливается, если агрессивные проявления не встречают сопротивления и соответствующего наказания или оценки.

Наши наблюдения показывают, что характерной деталью поведения современных детей и подростков является имитация поведенческих стереотипов образов, созданных фантазией авторов аудиовизуальных текстов. Ведется работа, имеющая целью придания злу, агрессии и агрессивным образам привлекательных черт, обаяния, романтического ореола, внутренней психологической оправданности.

У подрастающего поколения появились и новые «герои», которые если и фигурировали в медиатекстах предшествующего периода времени, то играли роль отрицательных персонажей, противостоящих самоидентификационным образам: агрессивные животные (например, динозавры), машины, роботы, компьютеры. Агглютинацией авторов порождены разнообразные монстры, агрессивные образы, которые также постепенно включаются в поле идентификационных образов части детей и подростков.

Экранное насилие прямо связано с особенностями социально-исторического этапа развития общества, с уровнем развития коммуникационных сетей. Во-первых, насилие тиражируется средствами

массовой коммуникации, что создает впечатление его глубокой интеграции в культуру. Более того, оно становится важным атрибутом субкультурных образований, «индикатором причастности» к субкультурным молодежным группировкам. Во-вторых, коммерциализация СМК и жесткая конкуренция между ними неизбежно порождают тенденцию к удержанию слушателя, зрителя «на волне» любым способом, и этим способом чаще всего является эпатаж. Эффект эпатажа возникает тогда, когда информация накладывается на существующие в индивидуальном и общественном сознании ценностные системы, нормы, правила, предписания, передающиеся от поколения к поколению в ходе социализации. Нормы, правила являются важным элементом социальной среды, организующим социокультурную практику человека и общества. В-третьих, дети, подростки и молодежь получили фактически неконтролируемый, свободный доступ к средствам медиа благодаря их технологическому развитию, миниатюризации, относительной дешевизне и широкому распространению. Так как значительная часть времени отводится контактам с медиа, то существенно сокращаются возможности общения с родителями, с взрослыми, со сверстниками. В-четвертых, насилие нередко представлено на экранах в социально одобряемых, «оправданных», «узаконенных» формах, что придает ему этически позитивную окраску. Дети и подростки склонны имитировать такие поведенческие действия, воспринимая образ на экране как подкрепление.

По мнению А.В. Федорова, дети и подростки сегодня находятся в информационной среде, враждебной природе детства. Сцены насилия вызывают психологический шок, уродуют наивный мир ребенка, его светлое восприятие окружающего. Для нормального развития психики важно, чтобы дети ощущали себя психологически защищенными, что окружающим мир дружелюбен им, не таит в себе угроз и смертельных опасностей [5].

В отличие от зарубежной практики на российском рынке медиа для детей и подростков фактически открыт доступ к «продуктам», содержащим насилие и откровенные сексуальные эпизоды: каналы телевидения транслируют их в дневное время, видеотеки, преследуя коммерческие цели, не контролируют выдачу кассет и дисков, родители не контролируют, что смотрят их дети. Неудивительно, что подростки, совершившие правонарушения, нередко утверждают о стимулирующем влиянии медиа на их действия.

Восприятие экранного насилия сопровождается психологическими процессами кодирования, подкреплений, когнитивной десенситизации, когнитивной сенсбилизации, культивации и др.,

в результате чего у зрителя могут формироваться «ключевые стимулы», побуждающие возникновение агрессивных мыслей, фантазий и связанных с ними переживаний, стимулирующих различные виды агрессивной активности. Отечественные и зарубежные научные исследования обнаруживают статистически значимое влияние экранного насилия на социализацию подрастающего поколения.

Опираясь на анализ интегрированной медиаобразовательной модели Л.С. Зазнобиной [2], мы приходим к выводу, что, являясь мощными стимуляторами развития агрессивности, аудиовизуальные медиатексты, в то же время, при условии их дидактической адаптации, могут стать одним из эффективных средств усиления готовности будущих социальных педагогов к работе с подростками, склонными к агрессивному поведению как эффективному способу решения своих жизненных проблем.

Список литературы:

1. Жмуров Д.В. Сценарная агрессия. Влияние СМИ на криминализацию молодежи. http://www.zhmurov.by.ru/scen/scen_index.html.
2. Зазнобина Л.С. Стандарт медиаобразования, интегрированного с различными школьными дисциплинами // Стандарты и мониторинг в образовании. 1998. № 3. С. 26–34.
3. Коннор Д. Агрессия и антисоциальное поведение у детей и подростков. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК. 2005.
4. Тарасов К.А. Агрессивная кинодиета ТВ и студенчество // Высшее образование в России. 2002. № 3. С. 66–76.
5. Федоров А.В. Права ребенка и проблема насилия на российском экране. Таганрог: Изд-во Кучма, 2004.

СЕКЦИЯ 2.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

2.1. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ И МОТИВАЦИОННОЙ СФЕР МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В ПЕРИОД ВОЗРАСТНОГО КРИЗИСА (НА ПРИМЕРЕ ЯЛТИНСКИХ ШКОЛ)

Рудакова Ольга Александровна

*ассистент кафедры психологии, мл. науч. сотр. НИС,
Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского,
РФ, г. Симферополь*

Аннотация. В статье рассматриваются исследование психологических особенностей эмоциональной и мотивационной сфер ребенка младшего школьного возраста. Анализируются особенности протекания кризиса младшего школьника, в контексте личностных, эмоциональных и мотивационных составляющих. Представлен кластерный анализ и сделан обобщающий вывод.

Ключевые слова: младший школьный возраст, возрастной кризис, мотивационная и эмоциональная сфера личности.

Вопрос о существовании стабильных и переходных (критических) периодов в процессе развития ребенка был рассмотрен учеными еще начиная с 20–30-х гг. прошлого века в исследованиях в рамках возрастной и педагогической психологии. На сегодняшний день проблема психологических особенностей и благополучия детей в период младшего школьного возраста продолжает ставить новые задачи, которые требуют ориентированных и неотложных решений. Кризис в начальный период младшего школьного возраста, связан со значительными изменениями в личностной и социальной сферах ребенка. Анализ литературных источников, по данной проблеме, допускает рассмотрение определенного круга явлений, который скрывается

за понятием «младшей школьный возраст», что включает в себя раскрытие не только его составляющих, но и поиск способов более эффективного преодоления детьми трудностей, связанных с процессами дифференциации внутренней и внешней сторон своей личности т. е. кризисом младшего школьного возраста (семи лет).

Возрастные особенности, которые претерпевают дети шести-семи лет, сопровождаются формированием значимых новообразований, таких как: становление самостоятельности, существенные изменения в самооценке ребенка, изменение взаимоотношений в системе «ребенок – взрослый». Эти процессы можно считать последствиями формирования произвольности умственной деятельности и активного развития мотивационной сферы. В связи с изменениями мотивационной, эмоциональной, когнитивной и поведенческих сфер, у ребенка могут заостряться проявляющиеся кризисные феномены. Это может приводить к различным поведенческим и дисциплинарным нарушениям, таким, как нежелание учиться и посещать школу, низкая успеваемость, проблемы в общении со сверстниками, капризность и агрессивность, тревожность и заниженная самооценка. В этот возрастной период основной особенностью онтогенетического развития ребенка является преобладание процессов возбуждения и изменение уровня нервно-психического реагирования ребенка. Другими словами, мы можем наблюдать непоседливость или повышенную эмоциональную возбудимость, чаще всего именно на этом этапе развития ребенка ярко проявляются симптомы страхов, проявления агрессии или негативизма [1; 2].

Целью данной статьи является отображение результатов исследования направленных на выявление эмоционально-мотивационных особенностей личности младшего школьника в период возрастного кризиса на примере Ялтинских школ. Нами были предложены следующие психодиагностические методики [3, с. 213–214]: Шкала личностной тревожности (А.М. Прихожан), Проективный тест личностных отношений, социальных эмоций и ценностных ориентаций «Домики», «Кактус» графическая методика М.А. Панфиловой, Оценка школьной мотивации (по Лускановой Н.Г.), Методика «Школа Зверей» (диагностика адаптации учащихся в школе), Методика «Лесенка» (автор В.Г. Щур), Методика определения эмоциональной самооценки (автор А.В. Захаров), Методика самооценки «Дерево» (автор Д. Лампен, в адаптации Л.П. Пономаренко). Получены следующие результаты.

«Шкала личностной тревожности» А.М. Прихожан: 40 % детей из представленной выборки имеют средний уровень личностной тревожности, у 20 % предлагаемой выборки, преобладает личностная тревожность выше среднего уровня, 17 % детей с личностной тревожностью ниже среднего уровня, у 14 % испытуемых преобладает

высокий уровень личностной тревожности и 9 % детей из всей выборки обладают низким уровнем личностной тревожности.

Таким образом, мы можем говорить о преобладании в данной выборке ситуативной личностной тревожности, что соответствует среднему уровню и свидетельствует о том, что это более или менее спокойные респонденты, достаточно активны и общительны, хотя встречаются случаи, когда появляется беспокойство, не обоснованное сложившимися обстоятельствами.

Методика «Проективный тест личностных отношений, социальных эмоций и ценностных ориентаций «Домики»: у 73 % испытуемых преобладает оптимальная работоспособность, что соответствует благоприятному психофизиологическому состоянию и характеризуется: бодростью, здоровой активностью, готовностью к энергозатратам, нагрузки соответствуют возможностям, образ жизни позволяет ребенку восстанавливать затраченную энергию. У 26 % детей из представленной выборки преобладает компенсируемое состояние усталости, что характеризуется возможностью самовосстановления оптимальной работоспособности, которая происходит за счет периодического снижения активности, данной группе детей необходима оптимизация рабочего ритма, режима труда и отдыха – это так называемая группа риска. И у 1 % испытуемых преобладает хроническое переутомление, истощение, низкая работоспособность, что свидетельствует о непосильной нагрузке для ребенка. Показатель «Перевозбуждение», который характеризует работу ребенка на пределе своих возможностей, что приводит к быстрому истощению у представленной выборки не выявлен.

Также следует отметить, что у 45 % респондентов преобладает нормальное эмоциональное состояние, что характеризуется возможностью печалиться и радоваться в зависимости от конкретной ситуации. У 31 % испытуемых выявлено преобладание отрицательных эмоций, что проявляется в доминировании плохого настроения, неприятных переживаний и проявляется в проблемах, которые ребенок не может решить самостоятельно. И у 24 % испытуемых из представленной выборки преобладает положительный эмоциональный фон.

Исходя из вышесказанного, можно говорить о доминировании у респондентов оптимальной работоспособности, что соответствует благоприятному психофизиологическому состоянию (бодрость, здоровая активность, энергозатратность и т. д.) и нормального эмоционального состояния, а также на основе полученных данных можно достаточно обоснованно выделить первоклассников, которые нуждаются в индивидуальном внимании психолога.

С целью выявления состояния эмоциональной сферы личности младших школьников в период возрастного кризиса: выявление наличия агрессии, ее направленности и интенсивности у респондентов была проведена графическая методика «Кактус» М.А. Панфиловой и получены следующие результаты: в соответствии с интерпретацией представленной автором можно говорить о преобладании в представленной выборке следующих черт: по шкале «Агрессия» незначительное наличие иголок и острых углов отражают адекватную степень агрессивности – ситуативную. По шкале «Импульсивность» наличие отрывистых линий, выявленные нажимы – говорят о значительной выраженности данной шкалы у большинства испытуемых. Шкала «Зависимость, неуверенность» преобладает у респондентов данной выборки, что выражается в наличии и большинства маленьких рисунков внизу листа. Преобладание зигзагов по контуру и внутри кактуса, а также использование темных цветов, прерывистые штриховки – говорят о выраженности шкал «Скрытность, осторожность» и «Тревога», а также изображение домашнего кактуса говорит о наличии шкалы о преобладании шкалы «Стремление к домашней защите» и над шкалой «Стремление к одиночеству». Шкалы «Эгоцентризм, стремление к лидерству», «Оптимизм» и «Демонстративность, открытость» – в большей степени у представленной выборки не выражены. По наличию только одного кактуса можно говорить о преобладании шкалы «Интровертированность» над «Экстрровертированность» у большинства респондентов представленной выборки.

С целью выявить отношения респондентов к школе, учебному процессу, эмоциональное реагирование на школьную ситуацию была проведена методика «Оценка школьной мотивации по Лускановой Н.Г.», полученные следующие результаты: 36 % респондентов имеют негативное отношение к школе и можно говорить о наличии школьной дезадаптации: такие дети испытывают серьезные трудности в школе, не справляются с учебной деятельностью, испытывают проблемы в общении с одноклассниками и во взаимоотношениях с учителем, школа нередко воспринимается ими как враждебная среда, пребывание в которой для них невыносимо, в других случаях они могут проявлять агрессивные реакции, отказываясь выполнять те или иные задания, следовать тем или иным нормам и правилам. У 29 % испытуемых выявлено положительное отношение к школе, но школа привлекает больше внеучебными сторонами: такие дети достаточно благополучно чувствуют себя в школе, однако чаще ходят в школу, чтобы общаться с друзьями, с учителем, им нравится ощущать себя учениками, иметь красивый портфель, ручки, тетради, однако познавательные мотивы сформированы в меньшей степени и учебный процесс их мало

привлекает. У 26 % испытуемых выявлена хорошая школьная мотивация: типичный уровень для младших школьников, успешно справляющихся с учебной деятельностью, проявляют меньшую зависимость от жёстких требований и норм.

Согласно полученным результатам у 7 % респондентов выявлена низкая школьная мотивация: данная категория детей посещают школу неохотно, предпочитают пропускать занятия, на уроках часто занимаются посторонними делами, играми, испытывают серьезные затруднения в учебной деятельности и находятся в состоянии неустойчивой адаптации в школе. А также лишь у 2 % выявлен высокий уровень школьной мотивации, учебной активности: такие дети отличаются наличием высоких познавательных мотивов, стремлением наиболее успешно выполнять все предъявляемые школой требования, они очень четко следуют всем указаниям учителя, добросовестны и ответственны, сильно переживают, если получают неудовлетворительные оценки или замечания педагога.

Таким образом, исходя из полученных данных, можно говорить о преобладании в представленной выборке негативного отношения к школе или наличии у большинства респондентов школьной дезадаптации, а также в более равном соотношении преобладание шкал «положительного отношения к школе» и «хорошей школьной мотивации», что говорит о достаточно благополучном ощущении себя в школе, данные показатели говорят о благополучном протекании кризиса младшего школьника.

С целью диагностировать самооценку респондентов были проведены следующие методики «Лесенка» (автор В.Г. Щур), Методика определения эмоциональной самооценки (автор А.В. Захаров), Методика самооценки «Дерево» (автор Д. Лампен, в адаптации Л.П. Пономаренко), был получен средний результат по трем методикам.

Методики «Лесенка» и «Дерево»: 52 % составляет испытуемые с адекватной самооценкой, что говорит о сформированности положительного отношения к себе, умении оценивать себя и свою деятельность, что соответствует нормальному уровню развития самооценки. У 25 % испытуемых преобладает завышенная самооценка, данный уровень характерен для первоклассников и является для них возрастной нормой. И у 23 % испытуемых преобладает заниженная самооценка, как правило, это связано с определенной психологической проблемой ученика, школьной дезадаптацией. Как правило у младших школьников не редко встречается низкая самооценка, которая имеет ситуативный характер. Согласно результатам методики «Методика определения эмоциональной самооценки»

получены следующие результаты: 78 % – адекватная самооценка, 12 % – завышенная самооценка и 10 % преобладает заниженная самооценка.

Таким образом, можно говорить о преобладании у большинства респондентов адекватной самооценки, что говорит о сформированности положительного отношения к себе, о наличии умений оценивать себя и свою деятельность, что соответствует нормальному уровню развития самооценки.

В соответствии с полученными данными был проведен кластерный анализ с целью упорядочить показатели эмоциональной и мотивационной сфер личности младших школьников и выявить группы показателей, влияющие на остальные компоненты психической деятельности. Исходя из полученных данных, можно говорить о формировании крупного кластера, который образуется на основе взаимозависимости среднего показателя методики «Оценка школьной мотивации по Лускановой Н.Г.» и среднего показателя шкалы «Эмоциональное состояние» по методике «Проективный тест личностных отношений, социальных эмоций и ценностных ориентаций «Домики». Данные кластера указывают на то, при изменении показателя «мотивации» (например формирование высокого уровня школьной мотивации) у младших школьников, будет в соответствии изменяться показатель «эмоционального состояния» и наоборот.

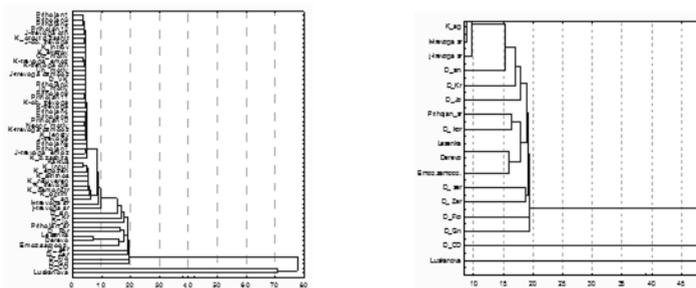


Рисунок 6. Кластерный анализ показателей эмоционально-мотивационной сферы младших школьников

Данный кластер имеет прямое влияние на все представленные в исследовании показатели эмоциональной и мотивационной сферы.

Таким образом, основная задача, поставленная нами, как и в настоящей статье, так и диссертационном исследовании – это поиск оптимальных условий для раскрытия и реализации возможностей детей в младшем школьном возрасте с учетом индивидуальности каждого ребенка, в последствии создание условий

для более благоприятного преодоления детьми периода возрастного кризиса семи лет, что позволит опираться на полученные нами данные, в ходе исследования, с целью построения эффективного психологического сопровождения.

Выводы. Таким образом, исходя из поставленной цели – исследовать и выявить эмоционально-мотивационные особенности личности младшего школьника в период возрастного кризиса на примере Ялтинских школ, нами были получены следующие результаты: у большинства респондентов преобладает ситуативная личностная тревожность, доминирует оптимальная работоспособность и нормальное эмоциональное состояние; также у представленной выборки преобладает адекватная степень агрессивности, высокий уровень импульсивности, выражена тревожность, и интровертированность. Согласно полученным данным можно заключить о преобладании негативного отношения к школе или наличии у большинства респондентов школьной дезадаптации, а также в более равном соотношении преобладания шкал «положительного отношения к школе» и «хорошей школьной мотивации», также у большинства респондентов наблюдается адекватная самооценка, что говорит о сформированности положительного отношения к себе, о наличии умений оценивать себя и свою деятельность. Представленные данные кластерного анализа, говорят о формировании крупного кластера который образуется на основе взаимозависимости среднего показателя методики «Оценка школьной мотивации по Лускановой Н.Г.» и среднего показателя шкалы «Эмоциональное состояние» по методике «Проективный тест личностных отношений, социальных эмоций и ценностных ориентаций «Домики», что указывает на то, что при изменении одного из этих показателей у младших школьников, будет в соответствии изменяться другой показатель, что можно использовать при построении психологического сопровождения.

Список литературы:

1. Блогословский В.В. Общая психология [учеб. пос. для студ. пед. институтов] [3-ое издательство перераб. и доп.] / Блогословский В.В., Степанов А.А., Виноградов А.Д. и др. – М.: Просветительство, 1981, – 383 с.
2. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов / [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / Поливанова К.Н. – М.: Издательский центр «Академия», – 2000, – 184 с.
3. Рудакова О.А. Психологическая диагностика развития личности младшего школьника в период возрастного кризиса / Рудакова О.А. – Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. Статей: – Ялта: РИО ГПА, 2016 – Вып. 50 – Ч. 2., Ст. 212–219.

**КОНФЕРЕНЦИЯНЫН КЫРГЫЗ ТИЛИНДЕ
ОКУЛГАН ДОКЛАДДАРЫ**

СЕКЦИЯСЫ 1.

ПЕДАГОГИКАЛЫК ИЛИМ

**1.1. ЖАЛПЫ ПЕДАГОГИКА, ПЕДАГОГИКАНЫН ЖАНА
БИЛИМ БЕРҮҮНҮН ТАРЫХЫ**

**АКЫН-ЖАЗУУЧУЛАРДЫН ӨМҮР БАЯНЫН
ЧЫГАРМАЛАРЫ МЕНЕН БАЙЛАНЫШТЫРЫП
ОКУТУУНУН ПЕДАГОГИКАЛЫК НЕГИЗДЕРИ**

Акматов Кыялбек Каматович

*Ош мамлекеттик университетинин доценти,
педагогика илимдеринин кандидаты,
Кыргыз Республикасы, Ош ш.*

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ
БИОГРАФИИ ПОЭТОВ И ПИСАТЕЛЕЙ В СВЯЗИ
С ИХ ПРОИЗВЕДЕНИЯМИ**

**THE BASIS OF PEDAGOGICAL LEARNING
ON THE EXAMPLE OF THE LIFE AND CREATIVITE
OF POETS AND WRITERS**

Аннотация. Макалада акын-жазуучулардын өмүр баянын чыгармалары менен биримдикте окутуу проблемалары педагогикалык жана психологиялык аспектиде талдоого алынган.

Аннотация. В статье в психолого-педагогическом аспекте проанализированы проблемы изучения биографии поэтов и писателей в связи с их произведениями.

Abstract. The article in the psychological and pedagogical aspects are analyzed problems of studying biographies of poets and writers in connection with their works.

Жалпы эле дүйнөлүк масштабда адабий билим берүү узак тарыхый процессти башынан өткөрдү: анда ар түрдүү көз караштар, ар кандай идеялар, түрдүү методдор, каражаттар өкүм сүрдү, бири-бирин жокко чыгарган ойлордун кармашы болуп турду. Мына ушул нерсе адабиятта акын-жазуучулардын өмүр баянын үйрөтүү менен да байланыштуу болду.

Кыргыз адабиятын окутуу методикасы методологиялык жактан таяныч кылган орус адабиятын окутуу илиминде жазуучулук биографиянын мектеп программасындагы орду ар дайым талаш-тартыштардын түйүнү болуп, бул талаштарга жазуучулар, методисттер, мугалимдер катышып турган. Айрымдары жазуучунун чыгармасын гана окуу керек, авторду билүүнүн кажети жок дешсе, айрымдар бул же тигил жаратмандын биографиясы атуулду жана инсанды тарбиялоонун таасирдүү каражаты дешкен. XIX кылымдын 60–80-жылдарында орус адабиятын окутуу боюнча окумуштуулар В.И. Водовозов, В.П. Острогорский, В.Я. Стоюнин жаштарга билим берүүдө автордун биографиясын окуп-үйрөнүүнүн маанисин жогору баалашкан. Алар чыгарманы толук түшүнүү үчүн анын авторун түшүнүү керек дешкен.

Бул идеяны XX кылымда Г.И. Беленький, Г.К. Бочаров, В.В. Голубков, И.Е. Каплан, Т.Ф. Курдюмова, С.А. Леонов, З.Я. Рез, Н.Д. Молдавская, В.А. Никольский ж. б. андан ары тереңдетти. Алар жазуучунун өмүр баяны аркылуу чыгармаларын түшүнүүнүн жана ошол өмүр баян аркылуу тарбия берүүнүн принциптерин иштеп чыкты. Ал принциптерди В.Н. Дробот, Л.А. Шейман, Н.В. Тимерманис, В.Г. Маранцман, Т.В. Чирковская сыяктуу методисттер толуктады.

Өмүр баянды окутуу философиянын, эстетиканын, тарыхтын, педагогиканын, психологиянын илимий изилдөөлөрүн, табылгаларын методологиялык негиз кылып алат. Француз адабиятчысы Шарль Огюстен де Сент-Бёв (1804–1869) – «биографический» деп аталган методду негиздеген. «Портреттер», “Causeurseries du lundi”, “Nouveaux lundis” деген эмгектеринде адабий сындын милдети жазуучунун

чыгармачылык индивидуалдуулугун ачып берүү экендигин демонстрациялаган. Ал «доор, коом жана акыл-эстердин кыймылы» деген теорияны иштеп чыккан. Эмгектеринде сүрөткер – башкалардан айырмалуу көрүнүш, автор жана чыгарма бири-бирине чырмалышкан көрүнүш экендигин көрсөткөн. Автордун «моралдык физиологисы», психикасы анын жазгандарында башкы орунга коюлуп, жазуучунун өмүр баянынын майда деталдары, кат жазышуулары, мемуарлары, күндөлүктөрү кылдат изилдөөдөн өткөн.

Сент-Бёв көтөрүп чыккан «өмүр баяндык» методду даниялык адабий сынчы, публицист Георг Брандес (1842–1927) андан ары өнүктүргөн. Ал «О дуализме в нашей новейшей философии» (Om dualismen i vor nyeste filosofi, 1866), «Эстетические этюды» (s tetis ke studier, 1868) деген эмгектеринен тартып эле, кийинки Эсайас Тегнер, Бенджамин Дизраэли, Людвиг Хольберг, Уильям Шекспир, Хенрик Ибсен, Вольфганг Гёте, Вольтер, Гай Юлий Цезарь, Микеланджело Буонаротти ж. б. инсандар тууралуу изилдөөлөрүндө чыгарманы жараткан авторду башкы орунга коюп, өзү сөз кылып жаткан адамдарынын биографиясынын майда жактарын бүт казып чыгат.

Жогорудагы европалык адабиятчылардын «биографиялык» методун орус адабиятчылары Н.А. Котяревский, О.П. Герасимов ж. б. изилдөөчүлөр колдошкон.

Психологияда бул метод өзгөчө өркүндөп, XX кылымдын баш жагында (Н.А. Рыбников, Ш. Бюлер) жеке адамдын тарыхтагы ордуна өзгөчө маани беришкен, алар автобиографиялык методиканы (суроо-жооп, маектешүү, күбөлөрдүн айткандары, күндөлүктөрдү, каттарды контент-анализ кылуу ж. б.) негизги курал катары колдонгон. Бул багытта советтик окумуштуу психолог Б.Г. Ананьевдин (1907–1972) ролу өзгөчө. Ал психологиялык эмгектеринде [1] таанып билүүдө адамды башкы орунга койгон.

Адабияттагы «биографиялык» методду сындап, ага каршы чыккандар орус адабиятчысы Б.М. Эйхенбаум (1886–1959), ал Л.Н. Толстой, А.С. Пушкин, Н. Гоголь, О. Генри, А. Ахматова жөнүндөгү изилдөөлөрүндө жана жазуучу, адабиятчы, кино сынчысы В.Б. Шкловский (1893–1984), ал В.В. Маяковский жөнүндөгү эмгектеринде «формалисттик метод» үстөмдүк кылып, көркөм чыгарма анын авторусуз өзү гана кандай турса, ошондой карылышы керек деген ойду карманышкан. Алардын дагы бир өкүлү советтик адабиятчы В.Ф. Переверзев (1882–1968) Достоевский, Гоголь жөнүндө эмгектеринде көркөм чыгарма жаратуудагы жазуучунун жеке биографиясынын, инсандык сапаттарынын ролун деги эле эсепке албоо керек деген идеяны айткан.

Жогорудагы адабиятчылардын таасиринин улам XX кылымдын баш жагында «формалисттик мектеп», «переверзев мектеби» деген агымдар пайда болгон.

Сөз болгон бири-бирине карама-каршы эки түрдүү көз караш тең биздин оюбузча жаңылыштуу – экөөнүн компремиссин табуу керек, ал бул же тигил чыгармада автордун катыштыгы бар экендиги, бирок анын майда-чүйдөсүнө чейин эле көрүнө бербешти.

Автор – инсан жана көркөм чыгарма байланышы С.С. Аверинцев, В.Ф. Асмус, М.М. Бахтин, Н.А. Бердяев, Ю.Б. Борев, Д.С. Лихачев ж. б. философтордун, эстетиктердин изилдөөлөрүндө методологиялык таяныч катары каралган. Алар бул же тигил чыгарманы же бул же тигил автордун өмүр баянын изилдеген кезде алардын биримдигин, өтмө катыштыгын өзгөчө карап, бирисиз бири жок экендигин түшүндүрөт.

Философияда адам ар дайым башкы орунда турат: Пикассонун сүрөтөрүн тарткан да адам, «Евгений Онегинди» жазган да адам, «Камбаркан» менен «Сынган бугуну» күүгө салган да адам, демек, адам жаратуучу-автор. Мына ошол адам-жаратуучу ар бир чыгармасында өзүн берет, өзүн чагылтат. Ван-Гог менен Айвазовский эмне үчүн бири-бирине окшобогон сүрөтчүлөр, эмне үчүн алардын сүрөттөрү турмушту ар түрдүү стилде чагылдырат, себеби алар эки түрдүү стилдеги художниктер.

Жазуучунун өмүр баянын чыгармачылыгы менен байланышта изилдөө, окутуу XX кылымдагы жана азыркү учурдагы мындай психологиялык теориялар менен да тыгыз байланышат:

- инсан ишмердүүлүгүндө ырааттуу мамиле кылуу теориясы (М.С. Каган);
- адам психикасынын өнүгүшүн маданий-тарыхый түшүнүү окуусу (Л.С. Выготский);
- ишмердүүлүктүн жалпы психологиялык окуусу (А.Н. Леонтьев);
- акыл-эс кыймыл-аракетинин бара-бара калыптануу теориясы (П.Я. Гальперин); инсан психологиясын татаал кубулуш катары ачып берген окуулар (С.Л. Рубинштейн, А.Р. Лури, Д.Б. Эльконин) ж. б.

Жазуучулардын өмүр баянын чыгармачылыгы менен биримдикте окутуу адамзат педагогикасынын алдыңкы табылгаларына таянат. Дидактиканын негиздөөчүсү Я.А. Коменскийдин (1592–1670) «Великая дидактика» (1667) деген эмгегинде жана анын окуусун улантуучулар И.К. Песталоццинин [2], К.Д. Ушинскийдин [3] теорияларында балдардын окуу ишмердүүлүгүнүн, окуучу жана мугалим мамилелеринин, окутуунун мазмунун, методун, каражаттарын колдонуунун принциптери иштелип чыккан.

Окутулуучу материалдын мазмунун балдардын курак жана психикалык өзгөчөлүктөрүнө ылайык тандоонун психологиялык негиздери Л.И. Божович [4], Л.С. Выготский [5], А.Н. Леонтьев [6], С.Л. Рубинштейн [7], Д.Б. Эльконин ж. б. психологдордун эмгектеринде методологиялык таяныч катары көрсөтүлгөн, А.А. Салиев коом, сүрөткер жана психология проблемасын, жазуучунун эстетикалык табитин бир катар китептеринде [8] ар тараптуу караган.

Советтик учурдагы дидактик окумуштуулар И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, Г.К. Селевко, Ю.К. Бабанский, И.Б. Бекбоев, М.И. Махмутов, В.П. Беспалко, В.К. Дьяченко ж. б. окутуу процессинин мазмунун, принциптерин, методдорун терең изилдеп берген.

Педагогика боюнча жогорку окуу жайларынын студенттери үчүн окуу китептеринде инсандын чыгармачылыгы, жеке адамдын жаштарга өрнөк болушу тууралуу ойлор камтылган.

Кыргыз адабиятын окутуу проблемалары Б. Алымовдун, С. Байгазиевдин, С. Батаканованын, К. Иманалиевдин, Н.И. Ишкеевдин, С. Момуналиевдин, А. Муратовдун, С. Рысбаевдин, Б. Исаковдун китептеринде, методикалык колдонмолорунда иштелип чыккан.

Киреше Иманалиев жазуучунун өмүр баянын окутууда көңүл буруучу учурлар катары төмөнкүлөрдүн биринчи орунга коёт:

1. Жазуучунун ошол доордо жашаган алдыңкы адамдар менен байланышына. Буга Аалы Токомбаев тууралуу сабактарда анын 1934-жылдагы Максим Горький менен болгон жолугушуусун, андан алган таасирлерин, Чыңгыз Айтматовдун казак жазуучусу Мухтар Ауэзов менен болгон байланышын көрсөтүүнү мисал кылат.

2. Жазуучунун өмүр жолундагы негизги максаты үчүн туруктуулук менен күрөшү, идеал үчүн аракеттери. Буга да Аалы Токомбаевдин 30-жылдардагы тап күрөшүнө катышуусун, пролетарчыл адабият жаратуу үчүн аракеттерин белгилейт.

3. Жазуучунун өмүрүндө айрым чыгармаларынын үстүндө узак жылдар бою талыкпай, изденүү менен иштеген урунттуу учурларын белгилеп көрсөтүү керек. Бул жазуучунун психологиясын түшүнүүгө окуучуларга жардам берүү менен аларды чыдамкайлыкка, эмгекти сүйүүгө тарбиялайт. Буга мисал катары А. Токомбаевдин «Таң алдында» романын отуз жылдан ашык убакыт жазганын, Жусуп Турусбеков «Ажал ордуна» драмасын 1934-жылдан тартып, 1939-жылга чейин 5–6 жолудан кайра-кайра оңдоп чыккандыгын айтат.

4. Жазуучунун өзүнүн улуттук маданиятынын гүлдөшүнө, эне тилинин байышына, эркиндик үчүн болгон күрөштөрүнө активдүү катышкандыгы жөнүндөгү фактыларды көрсөтүү. Буга мисал катары

А. Токомбаевдин, К. Маликовдун, Т. Сыдыкбековдун «Манас» эпосунун бириктирилген варианты түзүүдөгү эмгегин белгилейт [9].

Андан ары методист К. Иманалиев мындай деп жазат: «Билим жана тарбия берүү максатында жазуучунун өмүр баянынан жогорудагы көрсөтүлгөн фактыларды жана принциптерди тандап алуу негизинен эки функцияны иш жүзүнө ашырат: биринчиден, окуучулардын аң-сезимин жаңы билимдер менен байытат, экинчиден, алардын эркине жана сезимине таасир тийгизет». Методисттин бул китеби көптөгөн жылдар бою мугалимдерди даярдоодогу негизги окуу куралы болгон, демек, ал идеялар кыргыз адабиятын окутуу практикасына кеңири таралган.

К. Иманалиевдин методикалык эмгектеринин дидактикалык сабактары төмөнкүлөр катары биздин изилдөөбүздө колдонулду:

1. Жазуучунун өзү жашаган доордун алдыңкы адамдары менен байланышы. Биз сабактарда буга мисал кылып Саякбай Каралаев менен Чыңгыз Айтматовдун, Чыңгыз Айтматов менен Луи Арагондундун, Александр Твардовскийдин, Түгөлбай Сыдыкбеков менен Чыңгыз Айтматовдун жеке жана чыгармачылык байланыштарын пайдаландык.

2. Жазуучунун максаты үчүн туруктуулук менен күрөшүнө, идеал үчүн аракеттерине Чыңгыз Айтматовдун орус тилин үйрөнүүсүн, бул багытта студент чакта эле макала жазгандыгын Т. Сыдыкбековдун «Тоо арасында» романынын айрым бөлүктөрүн орус тилинде, ал эми Бубенковдун «Ак кайың» повестин кыргыз тилине которгондугун сабактарда көрсөттүк.

3. Акын-жазуучулардын чыгарма жазуудагы машакатын көрсөтүү үчүн Т. Сыдыкбеков романдарын кайра-кайра көчүрүп жазгандыгын, Т. Касымбеков «Сынган кылыч» романын бир нече жолу оңдоп чыккандыгын мисал катары алдык, алардын интервьюларын, адабиятчылардын жазгандарын пайдаландык.

4. Жазуучулардын улуттук маданиятынын гүлдөшүнө, эне тилинин байышына, эркиндик үчүн болгон күрөшкө катышуусуна мисал кылып Кыргызстан эгемендүүлүк алган кездеги эл депутаттары-жазуучулар Т. Касымбеков, М. Байжиев, Б. Жакиев, К. Бобулов, К. Акматов өлкөнүн символикасын кабыл алуудагы, тил мыйзамын, борбор шаардын атын өзгөртүүдөгү атуулдук эмгектерин көрсөтүп бердик.

Андан ары методист өмүр баянды окуп үйрөнүү аркылуу жетишилген билим, билгичтик, ык-машыгуулар катары төмөнкүлөрдү белгилейт:

1. Жазуучунун өмүр жолун үйрөнүү аркылуу элдин тарыхын үйрөнөт.

2. Жазуучунун өмүр жолун үйрөнүү аркылуу ошол жазуучунун бир нече чыгармаларынын тарыхы менен таанышат.

3. Акын-жазуучулардын өмүр баянын окуп-үйрөнүү аркылуу тарбия алышат.

Б. Алымов жазуучунун өмүр баянын окутууда тандалып алынуучу фактылар катары төмөнкүлөр болушун белгилейт:

- жазуучунун жашаган доорунун негизги өзгөчөлүктөрүн мүнөздөгөн тарыхый фактылар, окуялар;

- ошол фактылар, окуялар кайсыл чыгармада кандайча чагылдырылгандыгы;

- жазуучунун алдыңкы адамдар менен байланышы, алардын тийгизген оң таасири;

- чыгармачылык жолундагы алдыга койгон максатын аткаруудагы кыйынчылыктары, тоскоолдуктары, андагы жазуучунун күрөшчүлдүгү, чыдамкайлыгы;

- чыгармасынын үстүндө жазуучунун узак, тынымсыз эмгектенгендигин ырастоочу далилдер;

- элдин боштондук кыймылына катышкандыгын, улуттук маданиятты, эне тилди көтөрүүгө кам көргөндүгүн далилдеген маалыматтар;

- дүйнөлүк маданиятка, адабиятка жазуучунун мамилесин көрсөткөн фактылар [10].

Жогорудагы пикирлерин окумуштуу практикалык түрдө бекемдөө үчүн Аалы Токомбаевдин өмүр баянын окутуунун методикалык системасын иштеп чыгып, мугалимдерге сунуштаган.

Б. Алымовдун методикалык эмгектеринин дидактикалык сабактары – окуу китептеринде жана адабият сабактарында ар бир жазуучунун өз алдынчалыгын, башкаларга окшобогон өмүр баянын ачып чыгуу; өмүр баяндык материалдарды тандоонун чен-өлчөмүн туура ажыратуу.

Методист Абдыкерим Муратов: «... азыркы мектептин бүтүрүүчүлөрүн карап көрүңүз: Токтогул Сатылганов жөнүндө дил баян жазууда бирөө акын Алымканды алып качкандыгы үчүн колго түшүп, Сибирге камалат десе; экинчиси «Токтогул ата-энесинен ажырагандан кийин интернатка барып орношот» дейт; үчүнчү бирөө акындын «... интернатка орношуп ошол жерден окуп билим аларын» жаңылык катары ачат. «Токтогул – драматург», «Токтогул – прозаик» деп мүнөздөмө бергендер да бар. Мына ошолор, биздин окуучулар, адабий фактыларды да билбейт, андан ары өтүп, ошолордун чыгармаларын талдай алат деп деги эле ишенбейсиң. Бул, же тигил жазуучу жөнүндө сүйлө десең китептеги ашмалтайы чыккан даяр

эпитеттер менен «адабияттын чолпон жылдызы», «залкар акын», «таланты ташка тамган жазуучу», «жоокер акын», «кара сөздүн чебери», «кыргыз совет адабиятын негиздөөчүлөрдүн бири» деп ошол жазуучу-акынды башынан аягына чейин мактайт, акын-жазуучунун өмүр жолун, алган сыйлык-наамдарын санап чыгат» [11], – деп келип, монографиясында «Көркөм тексттерди автордун жашаган доору, анын позициясы менен байланышта интерпретациялоонун жолдору жана ыкмалары» деген тема киргизген. Мына ошол бөлүмдө Молдо Кылычтын «Чүй баяны» поэмасын окутуу алдында акындын өмүр баяны тууралуу маалымат берүү боюнча мындай ой айтат: «Молдо Кылычтын чыгармачылыгы жөнүндө түшүнүк берүүдө мугалим билүүгө тийиш бир маселе бар, ал албетте, Молдо Кылычтын чыгармаларынын көп жылдар бою «кара жашикте» камалып жаткандыгы, анын мурастарын үйрөнүүгө тыюу салынып келгендиги. Балким чыгарма окутулуучу VII класстын окуучулары үчүн бул тарыхый-биографиялык фактыны ийне-жибине чейин билүүнүн зарылдыгы жоктур, анын үстүнө «Чүй баянын» талдоо кезинде акындын өмүр баянына анчалык эле үнүлүү зарыл эместир. Бул да туура, чын эле тоталитардык-казармалык коомдун курмандагы болгон Молдо Кылычтын жеке тагдырын билүүгө VII класстын окуучулары жаштык кылар. Бирок «жашырылган нерсе кызык болот» дегендей дал ошол нерсени ата-энелерден, же улуулардан угуп, окуучулар Молдо Кылычтын «кара тизмедеги» жылдарына кайрылып калышы мүмкүн.

Кыргыз адабиятын окутуу илиминде айрым жазуучулардын, мисалы, Чыңгыз Айтматовдун чыгармаларын окутуу боюнча И.Ч. Исаминдиновдун [12], А. Муратовдун доктордук, Б. Байсабаевдин, Э. Абдырасулованын кандидаттык диссертациялары жакталган, методисттердин (А. Муратов, Д. Саалиева), адабият мугалимдеринин (К. Момбеков, А. Мамбеталиев) изилдөөлөрү жана усулдук колдонмолору жарык көргөн.

А. Турдугуловдун кандидаттык диссертациясы жана монографиясы төкмө ырчылар менен жазгыч акындардын өмүр баяндарын чыгармачылыгын менен биримдикте окуп-үйрөнүүнүн ыкмаларын, жолдорун көрсөтөт. С. Момуналиевдин кандидаттык, докторлук диссертациялары, эмгектери лирикалык ырларды талдоо процессинде анын авторунун инсандык сапаттарын ачып берүүнүн методикасын ачып бергендиги менен баалуу.

Акын-жазуучулардын өмүр-баянын окутуу боюнча мугалимдерге көрсөтмө бере алууга методикалык эмгектер да бар экендигин көрөбүз. Мисалы, З. Усубалиев «Адабиятты окутуунун айрым маселелери» деген жыйнакта [13] Т. Сатылгановдун өмүр жана чыгармачылыгын окутуу

боюнча ойлорун жазат. Ошол эле акындын өмүр баянын чыгармалары менен кошо талдоо тууралуу Кетмен-Төбө районунун мугалими А. Боркееванын, Талас районунун мугалими Б. Исаковдун иш-тажрыйбалары, К. Жунусовдун, З. Усубалиевдин, Б. Маленовдун, К. Момбековдун, Б. Исаковдун, К. Самсалиевдин, К. Турузбаевдин, К. Саралаеванын сыяктуу методисттердин жана мугалимдердин макалалары чыккан. 1971-жылы З. Усубалиевдин демокарт акын Т. Сатылгыновдун өмүн жана чыгармаларын окутуу боюнча кандагтык диссертациясы корголот. 1965-жылы Б. Алымовдун «А. Токомбаевдин чыгармачылыгын мектепте окутуу» деген китеби чыккан. К. Иманалиев «VI–X класстарда жазуучунун өмүр баянын окутуу» деген мугалимдер үчүн пайдалуу макала жазган.

Бирок булардын баары жетишсиз болгон, көпчүлүгү мезгилди басма сөздө эле кала берген.

Ал эми ушундай эле акын-жазуучулардын өмүр баянын окутуу өзбек методисттери тарабынын бир кыйла терең изилденген. К. Йулдашевдин, Б. Тўхлиевдин, О. Усмановдун диссертациялары жана китептери чыккан. Өзбек методисттери Гафур Гуламдын (А. Зуннунов), Ойбектин (К. Жураев), Абдулла Каххордун (С. Исматов), Фуркаттын (Ж. Усманов) жана жалпы эле жазуучулардын биографиясын үйрөнүү (Р. Усманов) боюнча китептерин жазган жана алар мектеп мугалимдерине сунуш кылынган. Бул багытта Ж. Рахимов «Адабиёт дарсларида ёзувчи шахсини урганиш» деген китебинде Алишер Навоинин лирикаларын окутуу процессинде акындын образын көрсөтүүнүн ыкмалары ачылып, айрым сабактардын жүрүшү көрсөтүлөт. А. Зуннуновдун «Мактабда Гафур Гулом хаёти ва ижодини урганиш» деген методикалык колдонмосунда акындын биографиясын сабакта чыгармалары менен биримдикте талдоонун технологияларын көрсөтүп, жазуу иштерин алуунун жана класстан тышкаркы учурдагы иштердин жүрүшүн баяндайт.

Өзгөчө жазуучулардын биографиясын үйрөтүү боюнча орус адабиятын окутуу боюнча адистер А.С. Айзерман, Г.А. Голикова, В.В. Голубков, Е.Н. Ильин, В.А. Кан-Калик, М.Г. Качурин, Е.А. Корсунский, Н.И. Кудряшев, Б.А. Ланин, А.А. Маникина, В.Г. Марандцман, Н.Я. Мещерякова, Н.Д. Молдавская, В.А. Никольский, В.А. Онищук, З.Я. Рез, М.А. Рыбникова, В.Р. Щербина методологиялык таянычтарды иштеп чыккан.

Ошентип, акындардын, жазуучулардын өмүр жолун чыгармалары менен байланыштырып окутуунун педагогикалык-психологиялык негиздери, методологиялык таянычтары биографиялык материалдарды чыгармалары менен байланышта окутуунун теориялык базасын изилдөөдө жана практикада колдонууда майнаптуу натыйжага жетүү

үчүн төмөнкүдөй **педагогикалык шарттардын** зарылдыгы экендигин көрсөттү:

- ар бир автордун жеке өзгөчөлүктөрүн, башкалардын айырмалап турган бөтөнчө жактарын табуу жана аларды окуучуларга жеткирүү;

- жазуучунун индивидуалдуулугун, жеке стилин изилдөө жана аларды окуучуларга аңдатуу;

- жазуучунун чыгармалары ырлары аркылуу анын адамдык көз карашын, идеялык позициясын талдоо;

- акын-жазуучулардын өмүрүн терең үйрөнүү үчүн мугалимдин тарых, адабият таануу, тил илими, педагогика, психология, социология, кыргыз адабиятын окутуу боюнча кошумча адабияттарды пайдалануусу;

- авторлордун чыгармаларынын жана өмүр жолунун искусствонун башка түрлөрүндө (сүрөт, кино, театр, скульптура) чагылдырылышын анализдөө;

- акын-жазуучулардын өмүр баянын анын жашаган доору, жашаган аймагы, тилдик өзгөчөлүгү менен бирге кароо;

- акын-жазуучулардын өмүр баянын үйрөнүү сабактарында бир топ предметтерди интеграциялоо;

- өмүр баянды үйрөнүү процессинде мемуардык адабияттарды, эскерүүлөрдү, каттарды, күндөлүктөрдү пайдалануу;

- жазуучулар жашаган аймактардын окуучуларын край таануу экспедицияларын тартуу (мисалы, Талас облусунун окуучуларын Шекер айылына алып баруу ж. б.).

Ал эми педагогикалык-дидактикалык методологиялык негиздер акын-жазуучулардын өмүр жолун чыгармалары менен байланышта үйрөнүү процессинде төмөнкүдөй жалпы **дидактикалык принциптерди** жетекчиликке алуунун зарылдыгын көрсөтөт:

- илимийлик;
- аң-сезимдүүлүк;
- жеткиликтүүлүк;
- көрсөтмөлүүлүк;
- табийгыйлык;
- теория менен практиканын байланышы;
- ырааттуулук, улануучулук;
- билимдин чыңдыгы, бышыктыгы;
- топтук жана жекелик мамиле;
- тарыхыйлык;
- гумандуулук.

Пайдаланылган адабияттар:

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания [Текст] / Б.Г. Ананьев. – М.: Наука, 1977. – 380 с.
2. Песталоцци И.Г. Избранные педагогические сочинения [Текст] / И.Г. Песталоцци – М.: 1981. – т. 2. 416 с.
3. Ушинский К.Д. Избранные педагогические произведения [Текст] / К.Д. Ушинский. – М.: 1968. – 557 с.
4. Божович Л.И. Избранные психологические труды: проблемы-формирования личности Текст. / Л.И. Божович, под. ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Изд-во Междун.пед.академии, 1994.
5. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования [Текст] / Л.С. Выгодский. – М., 1956. – 449 с.
6. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М.: 1972. – 292 с.
7. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1973. – 423 б.
8. Салиев А. Акыл-эс дүйнөсү жана көркөм элес [Текст] / А. Салиев. – Ф.: Мектеп, 1981. – 256 б.
9. Иманалиев К. Орто мектептерде кыргыз адабиятын окутуунун методикасынын негизги маселелери [Текст] / К. Иманалиев. – Ф.: «Мектеп», 1973. – 125–128-бб.
10. Алымов Б. Тандалган эмгектер [Текст] / Б. Алымов. – Б.: КУУ, 2012. – 252 б.; 784 б.
11. Муратов А. Кыргыз адабиятын окутуу: теориясы жана практикасы. – Б.: «Турар», 2013. – 20–21-бб.; 554 б.
12. Исамидинов И.Ч. Кыргыз орто мектептеринде Ч. Айтматовдун чыгармаларын үйрөнүүнүн процессинде окуучулардын адабий-теориялык түшүнүктөрүн калыптандыруу [Текст] / И.Ч. Исамидинов. – Б.: 1993 – 244 б.
13. Усубалиев З. Адабиятты окутуунун айрым маселелери [Текст] / З. Усубалиев, А. Садабаев. – Ф.: 1963. – 61 б.

ДЛЯ ЗАМЕТОК

«НАУЧНАЯ ДИСКУССИЯ: ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ»

*Сборник статей по материалам LIV международной
научно-практической конференции*

№ 9 (54)
Сентябрь 2016 г.

В авторской редакции
Мнение авторов может не совпадать с позицией редакции

Подписано в печать 10.10.16. Формат бумаги 60x84/16.
Бумага офсет № 1. Гарнитура Times. Печать цифровая.
Усл. печ. л. 8,75. Тираж 550 экз.

Издательство «Интернаука»
127276, г. Москва, ул. Ботаническая, д. 14, офис 21
E-mail: mail@internauka.org

Отпечатано в полном соответствии с качеством предоставленного
оригинал-макета в типографии «Allprint»
630004, г. Новосибирск, Вокзальная магистраль, 3

ООО «Интернаука» (г. Москва) проводит международные заочные научно-практические **конференции по 26 научным направлениям**. Предоставляя возможность опубликовать статьи быстро и качественно, мы помогаем аспирантам, соискателям и докторантам представить на суд научной общественности результаты проведенных исследований, открываем дорогу молодым, привлекаем в научную среду как начинающих ученых, так и профессионалов, имеющих богатый практический опыт в прикладной сфере и упрощаем процесс вхождения в научное сообщество, снижая барьеры расстояния, финансов, языка, статуса, возраста, опыта.

Мы проводим заочные конференции на двух языках: русском и английском, способствуя сближению научных сообществ разных стран.

Нашим изданиям присваиваются коды ISSN, УДК, ББК. Производится их регистрация в Российской книжной палате и рассылка по библиотекам нашей страны. Также наши издания представлены в наукометрической базе РИНЦ.

На сегодняшний день в рамках проекта "Интернаука" было **проведено свыше 250 конференций, в которых приняли участие более 6000 ученых из 15 стран мира**: России, Казахстана, Узбекистана, Азербайджана, Украины, Белоруссии, Польши, Армении, Латвии, Болгарии, Молдовы, Румынии, Эстонии, Греции, Турции.

Конференции по 26 направлениям науки:

Архитектура
Астрономия
Биология
Ветеринария
География
Геология
Информационные технологии
Искусствоведение
История
Культурология
Математика
Медицина
Менеджмент
Педагогика
Политология
Психология
Сельскохозяйственные науки
Социология
Технические науки
Фармацевтические науки
Физика
Филология
Философия
Химия
Экономика
Юриспруденция