colloquium-journal

ISSN 2520-6990

Międzynarodowe czasopismo naukowe

Pedagogical sciences

№9(61) 2020
Część 5

colloquium-journal

ISSN 2520-6990

ISSN 2520-2480

Colloquium-journal №9 (61), 2020

Część 5

(Warszawa, Polska)

Redaktor naczelny - **Paweł Nowak**
Ewa Kowalczyk

Rada naukowa

- **Dorota Dobija** - profesor i rachunkowości i zarządzania na uniwersytecie Koźmińskiego
- **Jemielniak Dariusz -** profesor dyrektor centrum naukowo-badawczego w zakresie organizacji i miejsc pracy, kierownik katedry zarządzania Międzynarodowego w Ku.
- **Mateusz Jabłoński** - politechnika Krakowska im. Tadeusza Kościuszki.
- **Henryka Danuta Stryczewska** – profesor, dziekan wydziału elektrotechniki i informatyki Politechniki Lubelskiej.
- **Bulakh Iryna Valerievna** - profesor nadzwyczajny w katedrze projektowania środowiska architektonicznego, Kijowski narodowy Uniwersytet budownictwa i architektury.
- **Leontiev Rudolf Georgievich** - doktor nauk ekonomicznych, profesor wyższej komisji atestacyjnej, główny naukowiec federalnego centrum badawczego chabarowska, dalekowschodni oddział rosyjskiej akademii nauk
- **Serebrennikova Anna Valerievna** - doktor prawa, profesor wydziału prawa karnego i kryminologii uniwersytetu Moskiewskiego M.V. Lomonosova, Rosja
- **Skopa Vitaliy Aleksandrovich** - doktor nauk historycznych, kierownik katedry filozofii i kulturoznawstwa
- **Pogrebnaya Yana Vsevolodovna** - doktor filologii, profesor nadzwyczajny, stawropolski państwowy Instytut pedagogiczny
- **Fanil Timeryanowicz Kuzbekov** - kandydat nauk historycznych, doktor nauk filologicznych. profesor, wydział Dziennikarstwa, Bashgosuniversitet
- **Kanivets Alexander Vasilievich** - kandydat nauk technicznych, docent wydziału dyscypliny inżynierii ogólnej wydziału inżynierii i technologii państwowej akademii rolniczej w Połtawie
- **Yavorska-Vitkovska Monika** - doktor edukacji , szkoła Kuyavsky-Pomorsk w bidgoszczu, dziekan nauk o filozofii i biologii; doktor edukacji, profesor
- **Chernyak Lev Pavlovich** - doktor nauk technicznych, profesor, katedra technologii chemicznej materiałów kompozytowych narodowy uniwersytet techniczny ukrainy „Politechnika w Kijowie"
- **Vorona-Slivinskaya Lyubov Grigoryevna** - doktor nauk ekonomicznych, profesor, St. Petersburg University of Management Technologia i ekonomia
- **Voskresenskaya Elena Vladimirovna** doktor prawa, kierownik Katedry Prawa Cywilnego i Ochrony Własności Intelektualnej w dziedzinie techniki, Politechnika im. Piotra Wielkiego w Sankt Petersburgu
- **Tengiz Magradze** - doktor filozofii w dziedzinie energetyki i elektrotechniki, Georgian Technical University, Tbilisi, Gruzja
- **Usta-Azizova Dilnoza Ahrarovna** - kandydat nauk pedagogicznych, profesor nadzwyczajny, Tashkent Pediatric Medical Institute, Uzbekistan

«Colloquium-journal»
Wydrukowano w «Chocimska 24, 00-001 Warszawa, Poland»
E-mail: info@colloquium-journal.org
http://www.colloquium-journal.org/

CONTENTS

PEDAGOGICAL SCIENCES

Yakovleva G.P.
SOME ASPECTS OF WRITING TEACHING IN THE ENGLISH LANGUAGE LEARNING PROCESS 6
Яковлева Г.П.
НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ
В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА 6

Алишева Г.Л., Сабекова О.Ж., Даулетова С.Т., Дреева Н.И.
ЛЕКЦИЯ КАК МЕТОД АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ 8
Alisheva G.L., Sabekova A.Z., Dauletova S.T., Dreeva N.I.
LECTURE AS A METHOD OF ACTIVE LEARNING IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS..... 8

Жигжитова А.Н.
ФОРМИРОВАНИЕ РЕГИОНАЛЬНОГО ПОДХОДА ИНОЯЗЫЧНОЙ
КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ОСНОВЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ 10
Zhigzhitova A.N.
FORMATION OF A REGIONAL APPROACH TO FOREIGN LANGUAGE
COMMUNICATIVE COMPETENCE BASED ON VIDEO MATERIALS 10

Баграмянц Н.Л., Ивлева М.Л.
О ПОПЫТКАХ ПЕРЕОСМЫСЛЕНИЯ ТРАДИЦИОННОЙ КОНЦЕПЦИИ СПОСОБНОСТЕЙ 14
Bagramyants N.L., Ivleva M.L.
ON THE ATTEMPTS TO RECONSIDER THE TRADITIONAL CONCEPT OF ABILITIES 14

Басова Л.А., Бежану Т.В., Маркова С.И.
ИЗОБРАЖЕНИЕ ПЕРПЕНДИКУЛЯРА НА СТЕРЕОМЕТРИЧЕСКОМ ЧЕРТЕЖЕ 16
Basova L.A., Bezhanu T.V., Markova S.I.
PERPENDICULAR IMAGE ON STEREOMETRIC DRAWING 16

Басова Л.А., Бежану Т.В., Маркова С.И.
ПЕРПЕНДИКУЛЯР В СТЕРЕОМЕТРИЧЕСКИХ ЗАДАЧАХ НА НАХОЖДЕНИЕ РАССТОЯНИЙ И УГЛОВ 19
Basova L.A., Bezhanu T.V., Markova S.I.
PERPENDICULAR IN STEREOMETRIC PROBLEMS TO FIND DISTANCES AND ANGLES..... 19

Бушкова А.В.
ЛОГИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ГРАФИЧЕСКИХ ИЗОБРАЖЕНИЙ
ПРАВИЛАМИ ФОРМАТИРОВАНИЯ ЯЧЕЕК В MS EXCEL НА ПРИМЕРЕ ПОСТРОЕНИЯ ОРНАМЕНТА 22
Bushkova A.V.
LOGICAL MODELING OF GRAPHIC IMAGES BY CELL FORMATTING
RULES IN MS EXCEL ON THE EXAMPLE OF BUILDING AN ORNAMENT 22

Гадельшина А.А.
РАЗВИТИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В
ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ ПО УЧЕБНИКАМ УМК «НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА XXI ВЕКА» 26
Gadelshina A.A.,
DEVELOPMENT AT YOUNGER SCHOOLCHILDREN COGNITIVE UNIVERSAL EDUCATIONAL
ACTION IN THE PROCESS OF TEACHING MATHEMATICS BY TEXTBOOKS OF THE UMK
«ELEMENTARY SCHOOL OF THE XXI CENTURY»..... 26

Гридасова Е.А.
ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
ДЛЯ ИНВАЛИДОВ И ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ 28
Gridsova E.A.
DESIGN OF CONSTRUCTION OF A SPORTS COMPLEX 28

Громова И.А., Крылова Е.В.
К ВОПРОСУ О НАРУШЕНИЯХ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ С МОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ 31
Gromova I.A., Krylova E.V.
TO THE QUESTION OF VIOLATIONS OF THINKING ACTIVITY IN CHILDREN WITH MOTOR ALALIA 31

Крылова Е.В., Грушкевич Е.А.
ОСОБЕННОСТИ НАРУШЕНИЯ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ
У ДЕТЕЙ С МИОФУНКЦИОНАЛЬНЫМИ РАССТРОЙСТВАМИ 34
KrylovaE.V., GrushkevichE.A.
FEATURES OF DISTURBANCES OF SOUND PERFORMANCE IN CHILDREN
WITH MYOFUNCTIONAL DISORDERS 34

Демчук Л.А., Зеленина И.Г.
ИНТЕГРАЦИЯ ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ СРЕДНЕГО
ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ С ОСНОВНЫМИ ПРОГРАММАМИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ КАК
СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ 35
Demchuk L.A., Zelenina I.G.
INTEGRATION OF THE MAIN EDUCATIONAL PROGRAM OF SECONDARY GENERAL
EDUCATION WITH THE MAIN VOCATIONAL TRAINING PROGRAMS AS A MEANS
OF VOCATIONAL GUIDANCE FOR HIGH SCHOOL STUDENTS 35

Ерзылева И.А.
ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ 38
Erzyleva I.A.
SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF STUDENTS IN HIGHER EDUCATION 38

Жакишева Г.С., Мусабекова А.С., Абдикаримова Г.Б.
НЕИМИТАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ КАК АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ 42
Zhakisheva G.S., Musabekova A.S., Abdikarimova G.B.
NON-SIMULATION METHODS AS ACTIVE TEACHING METHODS IN THE EDUCATIONAL PROCESS 42

Крылова Е.В., Зеленова А.С.
ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ
У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ 44
Krylova E.V., Zelenova A.S.
PECULIARITIES OF THE LEXICO-SEMANTIC SPEECH SIDE IN CHILDREN
WITH GENERAL SPEECH INSUFFICIENCY 44

Ключникова И.Ф.
СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТРЕССА СПЕЦИАЛИСТОВ ЭКСТРЕМАЛЬНОГО ПРОФИЛЯ 46
Klyuchnikova I.F.
SPECIFICITY OF PROFESSIONAL STRESS SPECIALISTS EXTREME PROFILE 46

Лисицкая-Савина Т.П., Шмелева Н.Г.
РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ УСТНОГО СЧЕТА НА ОСНОВЕ СИСТЕМЫ ТРАХТЕНБЕРГА ВО ВНЕУРОЧНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 48
Lisitskaya-Savina T.P., Shmeleva N.G.
DEVELOPMENT OF SKILLS OF THE ORAL ACCOUNT BASED
ON THE TRACHTENBERG SYSTEM IN EXTERNAL WORK 48

Май Л.И.
ДИАЛОГИЧНОСТЬ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО
(НА ПРИМЕРЕ РЕЧЕВЫХ ПОСТУПКОВ «ОБИДА» И «ОСКОРБЛЕНИЕ»).....49
Mai L.I.
DIALOGICITY IN TEACHING OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE
(ON THE EXAMPLE OF SPEECH ACTS OF OFFENSE AND INSULT) 49

Меженцева Г.Н.
ГЛАВНЫЕ ЦЕЛИ ПОПЕЧИТЕЛЬСТВА ИМПЕРАТРИЦЫ МАРИИ АЛЕКСАНДРОВНЫ О СЛЕПЫХ В РОССИИ.....51
Mezhentseva G.N.
MAIN GOALS OF TREATMENT OF EMPRESS MARIA ADEKSANDROVNA ABOUT THE BLIND IN RUSSIA.....51

Крылова Е.В., Мендурова К.А.
МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД В ИССЛЕДОВАНИИ АПРАКСИИ.....53
KrylovaE.V., Mendurova K.A.
AN INTERDISCIPLINARY APPROACH TO RESEARCH APRAXIAS.....53

Меркулов С.В., Храпченков В.Г.
ОБ АКТУАЛЬНОСТИ ВОСПИТАНИЯ ГОТОВНОСТИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ РОСГВАРДИИ
ПРОТИВОДЕЙСТВОВАТЬ ИДЕОЛОГИИ ЭКСТРЕМИЗМА 55
Merkulov S.V., Khrapchenkov V.G.
THE RELEVANCE OF EDUCATION OF READINESS OF THE MILITARY
OF REGARDIE TO COUNTER EXTREMIST IDEOLOGY.....55

Местанко Н. А.
КОММУНИКАТИВНЫЙ ТРЕНИНГ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ КАК МЕТОД ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ...58
Mestanko N.A.
IMPLEMENTATION OF COMMUNICATIVE TRAINING AS A METHOD OF INTERACTIVE LEARNING 58

Обивалина М.С., Чигарев Н.Н.
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ТЕХНИКИ ОПОРНОГО БРОСКА
ГАНДБОЛИСТОК 13-14 ЛЕТ ПОСРЕДСТВОМ ПРИМЕНЕНИЯ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ СРЕДСТВ 60
Obivalina M.S., Chigarev N.N.
IMPROVEMENT OF THE TECHNIQUE OF THE THRESHOLD THROWING
OF HANDBALLERS 13-14 YEARS BY USING MULTIMEDIA MEANS.....60

Гребенникова Н. Л., Сафиуллина А.З.
РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИКИ
НА ДОШКОЛЬНОЙ И НАЧАЛЬНОЙ СТУПЕНЯХ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ 68
Grebennikova N. L., Safiullina A.Z.
IMPLEMENTATION OF THE PRINCIPLE OF CONTINUITY IN THE STUDY
OF MATHEMATICS AT PRESCHOOL AND INITIAL STAGES OF THE EDUCATION SYSTEM 68

Семибратов С.И., Ивашкова Е.Э., Мавриенко А.И.
ВЛИЯНИЕ НА СТРУКТУРНОЕ (МОРФОЛОГИЧЕСКОЕ) СТРОЕНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ГОЛОВНОГО МОЗГА В
ПРОЦЕССЕ ЗАНЯТИЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ В ЦИКЛИЧЕСКИХ ВИДАХ УПРАЖНЕНИЙ 71
Semibratov S. I., Mavrienko A. I., Ivashkova E.E.
INFLUENCE ON THE STRUCTURAL (MORPHOLOGICAL) STRUCTURE OF THE ELEMENTS OF THE BRAIN IN THE
PROCESS OF PERFORMANCE BY PHYSICAL CULTURE IN CYCLIC EXERCISES.....71

Солодкая Н. В.
ПРИМЕНЕНИЕ ИГР В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ПЕДАГОГИКИ СТУДЕНТАМ БАКАЛАВРИАТА 75
Solodkaya N.V.
APPLICATION OF GAMES IN THE PROCESS OF TEACHING PEDAGOGY TO BACHELOR'S STUDENTS 75

Аджибекиров А.Н., Абитова Ш.Ю.
ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПО БЕЗОПАСНОСТИ ТРУДА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ СРЕДНЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ 76
Adjibekirov Ayder, Abitova Shaziye
INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE FORMATION OF SECONDARY SCHOOL TEACHERS' PROFESSIONAL COMPETENCE IN LABOR SAFETY 76

Гюнель Новрузова Сиявуш
НЕКОТОРЫЕ ИДЕИ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ КОМПЬЮТЕРНОМУ МОДЕЛИРОВАНИЮ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ 79
Gunel Novruzova Siyavush
SOME IDEAS FOR TRAINING OF COMPUTER MODELING IN ELEMENTARY SCHOOL 79

Шиманская И.В.
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ПРАКТИКИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 84
Shimanskaya I.V.
THEORETICAL FOUNDATIONS AND PRACTICES OF INCLUSIVE EDUCATION 84

Горбова О.В., Пыжова А.А.
ОСОБЕННОСТИ ЗНАНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА О МОСКВЕ, КАК СТОЛИЦЕ РОССИИ 87
Gorbova O.V., Pyzhova A.A.
FEATURES OF KNOWLEDGE OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN ABOUT MOSCOW, AS THE CAPITAL OF RUSSIA 87

PEDAGOGICAL SCIENCES

УДК: 372.881.111.1

Yakovleva G.P.
Plekhanov Russian University of Economics
DOI: 10.24411/2520- 6990-2020-11608

SOME ASPECTS OF WRITING TEACHING IN THE ENGLISH LANGUAGE LEARNING PROCESS

Яковлева Г.П.
Российский экономический университет им. Плеханова

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Abstract
The article points out the importance of writing skills for a young specialist in order to be successful in his future career. There are certain difficulties in teaching written speech in non-linguistic universities. The author considers various methods and approaches how to achieve the writing teaching aims.
Аннотация
В статье подчёркивается важность навыков письменной речи на иностранном языке для молодых специалистов, которые хотят быть успешными в своей профессии. При обучении письменной речи в неязыковых вузах преподаватели сталкиваются с некоторыми трудностями. Автор данной статьи рассматривает различные методы и подходы при обучении иноязычной письменной речи, которые помогут достичь поставленных целей.

Keywords: *foreign language, written speech, written text, aspects of written speech, essays.*
Ключевые слова: *иностранный язык, письменная речь, письменные текст, аспекты письменной речи, сочинения.*

In the modern world, the ability to write fluently and correctly is often underestimated. Numerous technical means of communication, such as telephone communication, reduce the importance of this problem. There are two groups of objectives which achievement requires the correct use of written language both practical and humanitarian.

Practical objectives are understood as follows:

1. the ability to clearly and competently compose written documents distinguishes professionals from lower-level employees. It is not enough to write an application and resume to get a job that requires high qualifications. It is also necessary to be able to make text reports, instructions, recommendations, memos, conduct business and personal correspondence, etc. Higher education also includes writing term papers and theses.[2, C.58]

2. written speech as a means of communication has a number of advantages over oral speech: written texts are easily saved, viewed, edited, updated, etc.

3. a person who is able to use written speech freely and effectively has a number of advantages: he has a tool to influence life circumstances, for example, a convincingly written document can solve a controversial issue in his favor.

Humanitarian goals concerning the writing aspects are directly related to thinking:

1. to write clearly and convincingly must think clearly and convincingly. Creating a written text usually forces the authors to explore, explain, and integrate their thoughts.

2. in the process of writing a text you must also be able to organize ideas correctly and internal connections between them. By the time the text has been written and verified, the author comes to a better understanding of what is being described. Writing is a thought process that involves constantly solving problems. This is why term papers, theses and all kinds of written tests (essays) are part of various educational programs.

3. to write effectively you must have a sense of the audience. Since not all readers are the same the same meaning can be expressed differently for different readership groups.

4. to write honestly the author must understand himself well. The style of the written text, as well as the tone of the speaker's voice, inevitably conveys to the reader a certain idea of the author's personality.

It is relatively easy to master certain types of writing - for example, correctly writing business letters, technical reports, or memos - by applying established rules and following certain templates. However, creative writing requires more from the author than technical skills.

Let's consider some aspects of teaching writing as a type of speech activity in the process of learning English. When teaching a foreign language, you must strive to get as close as possible to achieving the goals and objectives mentioned above. The degree of their implementation will depend on the stage of training, the intensity of the course, the readiness of students and other factors.[6, C.135]

Speaking about the goals of teaching writing, it should be noted that the teaching methodology distinguishes writing as a goal and as a means of learning. In addition, it is impossible to separate the teaching of writing from other aspects of language learning - speaking, listening, reading. It also naturally involves learning vocabulary, grammar and syntax.

The selection of exercises and tasks aimed at training writing skills depends on the stage of language learning. [3, C.99] There are three stages: elementary,

intermediate, and advanced. At each stage, certain types of exercises prevail.

At the first stage, the main focus is on tasks that form graphic skills and basic spelling skills. In the middle stage, the main focus is on writing exercises aimed at training lexical and grammatical material and making various kinds of records: plans, keywords, notes during listening, etc.[5, C.196] In the advanced stage, the central place is occupied by the preparation of various kinds of written documents or writing essays, reviews and articles.

The abundance and variety of educational and methodological complexes for teaching English saves the teacher from having to make their own assignments, but when choosing a particular educational complex you need to evaluate their effectiveness in terms of achieving the goals and objectives of teaching writing.

Let's look at some types of exercises that are used at different stages of training. At the initial stage, the main attention is paid to the formation of the correct relations between the sound and the letter. To do this, the first thing you need to learn the alphabet, learn how to print the letters. As you know, learning spelling is a particular challenge. There are the following exercises: fill in the missing letters; to rewrite or end of the word; to find the errors and fix them, etc. [4, C.220] At the middle and advanced stages of training, a significant place is taken by exercises that teach you to make various kinds of notes and compose short texts. You can give the following tasks:

1. rewriting sentences with an additional grammatical or lexical task (use verbs in the right time, replace words with synonyms or antonyms, etc.);

2. keeping records while reading or listening (writing out keywords, answers to questions about the text, arguments " for " and "against" , etc.);

3. exercises for sentence transformation, when the same meaning is transmitted by different language means; making sentences or short texts using specified elements (relative pronouns, word-bundles, etc.)

4. exercises that require logical operations: arrange sentences or paragraphs in the desired sequence, write only the beginning or end of the story and so on.

5. training in writing various types of texts and documents such as: letters, summaries, instructions, recommendations, tips, reports, life stories, news reports, essays.

The most effective way to get the best results is to improve the writing process itself. In other words, the quality of the written work depends on the quality of the creative process, which is quite complex, multi-faceted and consists of a number of stages. Taking into account the specifics of the work at each stage gives the author the opportunity to choose the most effective ways to solve problems that constantly arise in the process of work.

References:

1. Елсакова А.Л. Эволюционный семиотический ряд денег (на примере английской монетарной культуры) // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. -2010. -Т.8-Выпуск 2. -С.72-85.

2. Ulitko E.N., Jakovleva G.P., Kalashnikova N.A., Motivation as a means of a successful foreign language teaching in non-linguistic universities // В сборнике: Гуманитарное образование в экономическом вузе // Материалы VII Международной научно-практической очно-заочной конференции. 2019.С.57-61.

3. Ulitko E.N., Gerasimova E.U., Oblovatskaya I. F., Academic Writing Pedagogy and Key Assessment issues in Writing// В сборнике: Актуальные вопросы иноязычной профессиональной подготовки. Материалы IV Международной научно-практической конференции: в 2 томах, 2019г. С.96-101.

4. Юткина С.В. Иноязычная коммуникативная компетенция как компонент содержания развивающего обучения. В сборнике: Гуманитарные исследования: традиции и инновации научно-методических трудов. // МГУ им. Огарева. Саранск: Типография «Красный Октябрь», 2004 г. Том 2. С. 217-420.

5. Юткина С.В. Формирование профессиональной компетенции студентов на семинарских занятиях по методике обучения иностранным языкам. В сборнике: Лингвистические и экстралингвистические проблемы коммуникации. Выпуск 6. Саранск: Издательство Мордовского университета. 2008.С.195-197

6. Проводникова А.Л. Дистанционное образование: задачи и перспективы. Казанская наука.2019 г.№ 11. С. 135-137.

УДК 378.147.31

Алишева Гульнара Лесовна
Ассистент кафедра медицинской психологии и коммуникативных навыков
Карагандинский медицинский университет,
Сабекова Орынбала Жаксылыковна
Преподаватель кафедра медицинской психологии и коммуникативных навыков
Карагандинский медицинский университет
г. Караганда, Казахстан
Даулетова Сагыныш Толеугалиевна
Преподаватель кафедра медицинской психологии и коммуникативных навыков
Карагандинский медицинский университет
г. Караганда, Казахстан
Дреева Наталья Ивановна
Преподаватель кафедра медицинской психологии и коммуникативных навыков
Карагандинский медицинский университет
г. Караганда, Казахстан

ЛЕКЦИЯ КАК МЕТОД АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ

Alisheva Gulnara Lesovna
Assistant Department of medical psychology and communication skills
Karaganda medical University,
Sabekova Aranbula Zhaksylykovna
Teacher Department of medical psychology and communication skills
Karaganda medical University Karaganda, Kazakhstan
Dauletova Sagynysh Toleugalievna
Teacher Department of medical psychology and communication skills
Karaganda medical University Karaganda, Kazakhstan
Dreeva Natalia Ivanovna
Teacher Department of medical psychology and communication skills
Karaganda medical University Karaganda, Kazakhstan

LECTURE AS A METHOD OF ACTIVE LEARNING IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS

Аннотация.
В статье рассмотрены теоретические и практические аспекты активного обучения студентов вуза. Представлены возможности интерактивной лекции в профессиональном образовании студентов используемые в образовательном процессе. Дана классификация активных методов обучения, позволяющая понять роль и место каждого метода в учебной деятельности. Определена специфика использования активных методов в разных видах учебных занятий. Описаны цели и способы оценки эффективности их использования.

Abstract
The article deals with the theoretical and practical aspects of active training of University students. The possibilities of interactive lectures in professional education of students used in the educational process are presented. The classification of active teaching methods is given, which allows us to understand the role and place of each method in educational activities. The specificity of using active methods in different types of training sessions is determined. The goals and methods of evaluating the effectiveness of their use are described.

Ключевые слова*. Активное обучение, интерактивное обучение, интерактивная лекция.*
Keywords*: active learning, online training, interactive lecture.*

В Казахстане на современном этапе обуславливают подготовку высококвалифицированных специалистов различного профиля. Применение активных форм обучения в преподавании различных дисциплин обусловлено рядом причин: во-первых, студенты должны не только получить определенные знания, но и уметь применять их в конкретной практической ситуации. Такие формы учебного процесса, как «кейс-метод», «деловые игры», «круглые столы» значительно активизируют учебный процесс. Они способствуют активному взаимодействию студентов и преподавателей. Для совершенствования и активизации учебного процесса в высшей школе большое значение имеет знание и учёт тех особенности вузовского обучения, которые обусловливают необходимость перестройки у студентов сложившихся в школе стереотипов учебной работы и вооружение их новыми умениями и навыками учебно-познавательной деятельности [1].

Современные тенденции развития высшего профессионального образования предполагают пересмотр подходов к организации образовательного

процесса. Технология активного обучения предстает как особая организация учебного процесса, при которой невозможно неучастие в познавательном процессе: либо каждый студент имеет определенное ролевое задание, в котором он должен публично отчитаться, либо от его деятельности зависит качество выполнения поставленной перед группой познавательной задачи. Такое обучение включает в себе методы, стимулирующие познавательную деятельность обучающихся.

В современных условиях существуют имитационные и неимитационные формы организации обучения с использованием активных методов обучения. Рассмотрим характеристику неимитационных методов на примере основных видов лекции. Проблемная лекция начинается с вопросов, с постановки проблемы, которую в ходе изложения материала необходимо решить. Для ответа на него требуется размышление, когда для не проблемного существует правило, которое нужно знать. С помощью проблемной лекции обеспечивается достижение трех основных дидактических целей:

1 усвоение студентами теоретических знаний;

2развитие теоретического мышления;

3 формирование познавательного интереса к содержанию учебного предмета и профессиональной мотивации будущего специалиста. [2]

Успешность достижения цели проблемной лекции обеспечивается взаимодействием преподавателя и студентов. Основная задача преподавателя состоит не только в передаче информации, а в приобщении студентов к объективным противоречиям развития научного знания и способам их разрешения. Это формирует мышление студентов, вызывает их познавательную активность. В сотрудничестве с преподавателем студенты узнаю новые знания, постигаю теоретические особенности своей профессии.

Педагог должен использовать во время лекции такие средства общения, которые обеспечивают наиболее эффективную передачу самой личности педагога. Так как, чем ближе педагог к некоторому образцу профессионала, тем больше влияние преподавателя на студентов и тем легче достигаются результаты обучения. На проблемной лекции в совместной деятельности преподавателя и студентов достигается цель общего и профессионального развития личности специалиста [3]

Лекция строится таким образом, чтобы обусловить появление вопроса в сознании студента. Учебный материал представляется в форме учебной проблемы. Она имеет логическую форму познавательной задачи, отмечающей некоторые противоречия в ее условиях и завершающейся вопросами, которые это противоречие объективирует. Проблемная ситуация возникает после обнаружения противоречий в исходных данных учебной проблемы. Для проблемного изложения отбираются важнейшие разделы курса, которые составляют основное концептуальное содержание учебной дисциплины, являются наиболее важными для будущей профессиональной деятельности и наиболее сложными для усвоения студентами.

Лекция-визуализация учит студентов преобразовывать устную и письменную информацию в визуальную форму, что формирует у них профессиональное мышление за счет систематизации и выделения наиболее значимых, существенных элементов содержания обучения [4]. Подготовка данной лекции преподавателем состоит в том, чтобы изменить, переконструировать учебную информацию по теме лекционного занятия в визуальную форму для представления студентам через технические средства обучения или вручную (схемы, рисунки, чертежи и т.п.). К этой работе могут привлекаться и студенты, у которых в связи с этим будут формироваться соответствующие умения, развиваться высокий уровень активности, воспитываться личностное отношение к содержанию обучения. Например, на лекции могут использоваться подготовленные студентами заранее слайдовые презентации.

Чтение лекции сводится к связному, развернутому комментированию преподавателем подготовленных наглядных материалов, полностью раскрывающему тему данной лекции. Этот вид лекции лучше всего использовать на этапе введения студентов в новый раздел, тему, дисциплину. Возникающая при этом проблемная ситуация создает психологическую установку на изучение материала, развитие навыков наглядной информации в других видах обучения Большие возможности для активизации учебно-познавательной деятельности студентов имеет лекция - пресс-конференция.

Эта форма проведения лекции близка к форме проведения пресс-конференций, только со следующими изменениями. Преподаватель называет тему лекции и просит студентов письменно задавать ему вопросы по данной теме. Каждый студент должен в течение двух-трех минут сформулировать наиболее интересующие его вопросы, записать их и передать преподавателю. Затем преподаватель в течение трех-пяти минут сортирует вопросы по их смысловому содержанию и начинает читать лекцию[5].

Изложение материала строится не как ответ на каждый заданный вопрос, а в виде связного раскрытия темы, в процессе которого формулируются соответствующие ответы. В завершение лекции преподаватель проводит итоговую оценку вопросов как отражения знаний и интересов слушателей. Данный вид лекции лучше использовать в начале, в середине и в конце изучаемого курса. В начале изучения темы основная цель лекции - выявление круга интересов и потребностей студентов, степени их подготовленности к работе, отношение к предмету.

Лекция - пресс-конференция в середине темы или курса направлена на привлечение внимания слушателей к главным моментам содержания учебного предмета, уточнение представлений преподавателя о степени усвоения материала, систематизацию знаний студентов, коррекцию выбранной системы лекционной и семинарской работы по курсу [6]. Основная цель такой лекции в конце темы или раздела - подведение итогов работы, определение уровня развития усвоенного содержания в последующих разделах. Лекция с заранее запланированными ошибками как форма занятия была разработана для развития у студентов умений оперативно анализировать профессиональные ситуации, выступать в роли экспертов, оппонентов, рецензентов, вычленять неверную или неточную информацию.

Подготовка преподавателя к лекции состоит в том, чтобы заложить в ее содержание определенное количество ошибок содержательного, методического или поведенческого характера. Список таких ошибок преподаватель приносит на лекцию и знакомит с ними студентов только в конце лекции [7]. Задача студентов заключается в том, чтобы по ходу лекции отмечать в конспекте замеченные ошибки и назвать их в конце лекции. На разбор ошибок отводится десять - пятнадцать минут. В ходе этого разбора даются правильные ответы на вопросы - преподавателем, студентами или совместно.

Таким образом, активные методы обучения создают условия для формирования и закрепления профессиональных знаний, умений и навыков у студентов вуза. Они оказывают большое влияние на подготовку студентов к будущей профессиональной деятельности. Вооружают студентов основными знаниями, необходимыми специалисту в его квалификации, формируют профессиональные умения и навыки, т.к. для практики необходима теория, а для теории практика. Использование преподавателями активных методов в вузовском процессе обучения способствует преодолению стереотипов в обучении, выработке новых подходов к профессиональным ситуациям, развитию творческих способностей студентов.

Список использованной литературы

1. Активные и интерактивные образовательные технологии (формы проведения занятий) в высшей школе [Электронный ресурс]: учеб, пособие / сост. Т.Г. Мухина. – Н. Новгород: ННГАСУ, 2013. – 97с.
2. Андронова, Т. А. Активные и интерактивные формы проведения занятий для бакалавров и магистров [Текст] / Т. А. Андронова, О. А. Тарасенко // Юридическое образование и наука. – 2013. – № 2. – С. 33-37.
3. Леонова, М.О. Лекционный метод преподавания. Интерактивные лекции [Электронный ресурс] / М.О. Леонова // Вестник КАСУ: онлайн версия журн.–2008. –№2.
4. Реутова, Е. А. Применение активных и интерактивных методов обучения в образовательном процессе вуза [Электронный ресурс]: метод, рекомендации для преподавателей Новосибир. ГАУ. – Новосибирск: НГАУ, 2012. – Режим доступа: nsau.edu.ru/file.
5. Сатыбалдина К., Тарасенко Р. Проблемное обучение как основа формирования творческого мышления студентов. А.-А., 1991.
6. Стефановская Т.А. Технологии обучения педагогике в вузе. М., 2000.
7. Филатов О.К. Информатизация современных технологий обучения в высшей школе. Ростов на Дону, 1997.

УДК 372.881.111.1

Жигжитова Арюхан Николаевна
МАОУ «Лингвистическая гимназия № 3», Улан-Удэ
DOI: 10.24411/2520- 6990-2020-11609

ФОРМИРОВАНИЕ РЕГИОНАЛЬНОГО ПОДХОДА ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ОСНОВЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ

Zhigzhitova Aryukhan Nikolaevna
Linguistic gymnasium No. 3, Ulan-Ude

FORMATION OF A REGIONAL APPROACH TO FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE BASED ON VIDEO MATERIALS

Аннотация
В данной статье рассматривается важность регионализации образования в современном мире, структура регионального компонента содержания обучения иностранному языку. Описываются результаты анализа содержания обучения английскому языку в Лингвистической гимназии № 3 г. Улан-Удэ, Республики Бурятия на соответствие принципу опоры на культуру родного края. Предлагается введение внеучебных видеоматериалов для учащихся лингвистических гимназий с целью изучения ими особенностей региона проживания и оказания благотворного влияния на процесс обучения детей.

Abstract
This article discusses the importance of regionalization of education in the modern world, the structure of the regional component of the content of foreign language teaching. The article describes the results of the analysis of the content of English language teaching in the Linguistic gymnasium No. 3 in Ulan-Ude, the Republic of Buryatia for compliance with the principle of relying on the culture of the native land. It is proposed to introduce extracurricular video materials for students of linguistic gymnasiums to study the peculiarities of the region of residence and to have a beneficial effect on the learning process of children.

Ключевые слова: *регионализация образования; региональный компонент содержания обучения иностранному языку; использование видеоматериалов в обучении иностранному языку; содержание обучения иностранному языку в лингвистических гимназиях.*

Keywords: *regionalization of education; regional component of the content of foreign language teaching; use of video materials in foreign language teaching; content of foreign language teaching in linguistic gymnasiums.*

В связи с особенностями федеративного устройства РФ, основанными на конституционных принципах, закрепленных в Конституции РФ, Российская Федерация – неоднородная федерация, построенная по национально-территориальному принципу, причём республики, автономные округа образованы по национальному принципу, а края, области, города федерального значения – по территориальному принципу. Республики обладают определенной долей самостоятельности и правом иметь свои государственные языки, что способствует сохранению культуры и культурно-исторического наследия. В статье 3 пункт 4 Федерального закона от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 06.02.2020) "Об образовании в Российской Федерации" также провозглашено «единство образовательного пространства на территории Российской Федерации, защита и развитие этнокультурных особенностей и традиций народов Российской Федерации в условиях многонационального государства»[1].

Поэтому перед регионами наиболее остро стоит проблема внедрения регионального подхода в процесс обучения в целом, а в особенности в процесс обучения иностранным языкам.

Чтобы рассмотреть данную проблему необходимо понять, что такое язык и какую роль играет в этом региональный подход к обучению английскому языку.

По определению И.А. Зимней, иностранный язык «беспредметен, беспределен и неоднороден»[2]. Иностранный язык является беспредметной дисциплиной в связи с тем, что после изучения языка мы не получаем каких-то конкретных знаний о реальной действительности. Ребенок изучает не только лексику, но и грамматику. Неоднородность языка проявляется в целом ряде таких явлений, как речевая деятельность, языковая система и т.д. Язык является средством формирования и затем формой существования и выражения мысли, которая отражает картину мира, страны изучаемого языка и с помощью которого, говорящий на этом языке сможет донести картину мира своего родного языка, родного края.

Исходя из этого можно сделать вывод, что язык — это способ выражения мысли, при этом то, как мыслит человек, определяет среда, которая его окружает и чтобы выразить эти мысли на иностранном языке, в настоящее время в образовании появились тенденции к развитию регионализации образования. Под регионализацией образования понимается «одно из направлений современного развития образовательной системы, характеризующееся усилением ориентации образования на региональные условия и потребности»[3].

Итогом регионализации должно стать формирование системы образования, оптимально отражающей своеобразие ситуации каждого региона Российской Федерации[4]

Согласно исследованиям Е.П. Глумовой, под региональным компонентом в обучении иностранным языкам понимается часть содержания иноязычного материала, отражающего родную региональную культуру в сопоставлении с региональной культурой иноязычного социума и направленного на формирование способности к межкультурному диалогу на основе межрегионального сознания[5].

Также ею представлена структура содержания обучения региональному компоненту в иностранном языке.

Региональный материал российского лингвосоциума реализуется на микро-, мезо-, макроуровнях.

На микроуровне рассматривается информация о конкретном субъекте РФ (культура, окружающая природа, быт, история, экономика, традиции, праздники, языки и т.д.). Эта информация формирует национально-региональную идентичность личности.

На мезоуровне рассматривается информация на государственном уровне (культура, история взаимодействие регионов в экономическом, политическом, общественном направлениях). Информация на мезоуровне предполагает анализ, понимание и восприятие общественных проблем, формирование чувства причастности к общенациональной культуре.

На макроуровне (надгосударственном) рассматривается информация о взаимодействии России с другими государствами в экономике, политике, культуре, образовании и т.д. Информация на макроуровне предполагает анализ межкультурных и межнациональных связей, при этом наиболее полно формируется этническая, национальная и гражданская идентичность учащегося.

Для формирования этой идентичности должна быть создана подходящая среда, где ведется диалог культур регионов, поэтому необходимо представить региональную информацию о странах изучаемого языка, чтобы сравнивать, сопоставлять, анализировать региональные проблемы России и других стран, что позволяет сформировать следующий региональный компонент.

Региональный материал стран изучаемого языка, который также рассматривается на микро-, мезо- и макроуровнях.

На микроуровне рассматривается социокультурная информация об отдельных районах стран изучаемого языка. Здесь предлагается рассмотреть отдельные регионы.

На мезоуровне рассматривается ознакомление с регионами функционирования иностранного языка в их взаимосвязи. Изучаются информация о странах изучаемого языка, как региональном объединении, основываясь на территориальной и культурной близости.

1http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

2 И.А. Зимняя. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – с. 32-35.

3 Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. - М.: НМЦ СПО. С.М. Вишнякова, 1999.

4 С.Н. Гашков. Развитие регионального подхода в образовании // Вестник Череповецкого государственного университета. Т. 3. № 4. Череповецк. - 2011.

5 Е.П. Глумова. Проблема регионализации содержания иноязычной подготовки обучающихся // Педагогическое образование в России. 2015. № 6.

На макроуровне рассматривается, роль, место, функции стран изучаемого языка в региональных объединениях континентального и межконтинентального масштаба.

Для того, чтобы выяснить используются ли в обучении иностранному языку факты и явления родной региональной культуры, помогающие обучающимся в процессе реальной коммуникации попытаемся проанализировать УМК «Звездный английский», который используется в образовательном процессе в Лингвистической гимназии № 3 города Улан-Удэ Республики Бурятия на предмет реализации регионального компонента в изучении английского языка в гимназии. Исходя из этого в УМК «Звездный английский» для 7 классов региональный материал российского лингвосоциума реализуется в основном на мезо- и макроуровнях, и в наименьшей степени на микроуровне и совсем не рассматривается региональный материал стран изучаемого языка.

В УМК для 7 классов предложены следующие темы и обсуждаются следующие вопросы:

Модуль 1: Работа и отдых. Знакомство с различными видами профессий и хобби в Америке, возможностями волонтерства по всему миру. Знакомство с погружением под лед на Байкале.

Модуль 2: Культура и истории. Знакомство с блогами, различными историями (о Гугле, Леди Гаге, китайской опере, домах с приведениями, социальных сетях, пещерах и балалайке).

Модуль 3: Мать-природа. Знакомство с экстремальными местами: Антарктикой и Тайгой, экстремальными видами спорта, Аппалачинской тропой в Северной Америке, изменениями климата, способами выживания, пещерами, приютом для шимпанзе в Испании.

Модуль 4: Здоровый разум, здоровое тело. Сбор и знакомство с информацией о возможном отрицательном влиянии современных технологий на здоровье человека, знакомство с информацией о домашних лекарствах, самыми опасными австралийскими животными, с удивительными возможностями человека, фобиями, здоровым сном, удивительными людьми, русская баня: польза для здоровья.

Модуль 5: Жизненный опыт. Знакомство с ситуациями раздражающими человека, культурным шоком, на примере опыта учебы за границей, в Мексике, с людьми меняющими себя и свою жизнь, с изменениями происходящими в жизни: обряд посвящения в Индии, плюсами и минусами обучения за границей, языком тела, жизнью на скоростной трассе (о девушке из Венесуэлы), с праздником День Ивана Купала в России, Днем летнего солнцестояния в англоговорящих странах.

Модуль 6: Преступность и общество. Знакомство с уличным искусством в Америке, (Нью-Йорк) Великобритании (Лондон) и России (Санкт-Петербург), с профессией судмедэксперта, с британским писателем детективов Агатой Кристи, киберпреступлениями, судебными делами Великобритании, Америки и Египта, с Ассоциацией патрулирования районов Великобритании. Знакомство с различными мнениями о нелегальной загрузке через Интернет.

Целью проведенного анализа является определение наличия тем, предполагающих изучение родной культуры, регионального словаря, особенностей региона, современные проблемы и перспективы развития, направленных на применение упражнений, способствующих реализации региональных знаний родного и иноязычного лингвосоциумов, сравнительному анализу региональных и иностранных культур в процессе речевой деятельности на английском языке.

Программа УМК «Звездный английский» для 7 классов для школ с углубленным изучением языка содержит большое количество лингвострановедческого материала составляющую знания иностранного языка. В большом объеме представлен лингвострановедческий языковой материал, включающий безэквивалентную и фоновую лексику своей страны и стран изучаемого языка на основе текстов для чтения с разнообразной страноведческой и культуроведческой информацией с целью обучения умению осуществлять межличностное и межкультурное общение о сходстве и различиях в традициях своей страны и стран изучаемого языка в устной и письменной речи в ситуациях формального и неформального общения принятых в странах изучаемого языка.

Авторами данного УМК предполагается, что весь лингвострановедческий материал черпается только из текстов для чтения и при этом в рамках представленных тем не обсуждаются реалии конкретных регионов. Обсуждение только общеизвестных фактов российской и мировой действительности не отвечает потребностям учащегося, так как среда обитания, регион в котором проживает обучающийся, формирует мышление и с помощью языка выражается мысль, отражающая картину мира говорящего.

Поэтому для разнообразия данного курса предлагается введение внеучебных видеоматериалов для учащихся лингвистических гимназий с целью изучения ими особенностей региона проживания.

В настоящее время в методике преподавания английского языка широко используются видеоматериалы. Многие психолингвисты доказали, что: «информация, передаваемая в виде образов, усваивается эффективнее»[6].

В России развитию аудиовизуального метода способствовали такие известные исследователи данной тематики, как И.А. Зимняя и т.д. В работах И.А. Зимней ведущая роль отведена слуховой и зрительной памяти при овладении иностранным языком.

С методической точки зрения, видеоматериал - это техническое средство обучения, видеозаписями демонстрационных материалов, используемых в учебных целях, относящиеся к современным методическим приёмам[7].

Видеоматериалы можно разделить на учебные и внеучебные. Учебные видеоматериалы содержат

6 И.А. Зимняя. Психология обучения неродному языку (на материалерусского языка как иностранного). – М.: Просвещение, 1989. – с. 21.

7 Т.Ф. Ефремова. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. М.: Изд-во Дрофа, 2000. с. 1233

методически обработанный материал, внеучебные – не предназначены для специального обучения, но предполагают расширение кругозора учащихся и овладения ими знаниями о культуре и мире страны изучаемого языка по интересующим вопросам.

В сравнении с обучением на базе текста, на базе образов можно выделить следующие плюсы: видеоматериалы усваиваются эффективнее и основаны на интенсивных методах преподавания, используются на всех этапах обучения. На начальном этапе они позволяют обучающимся познакомиться с основными учебно-разговорными моделями английской речи в общественно-бытовых и социально-культурных ситуациях. На следующих этапах совершенствуются навыки восприятия устной речи носителей языка. При этом существуют и минусы, а если выразиться точнее, сложности восприятия речевой информации, так как темп речи в видеоматериалах определяется заданным темпом демонстрации видеокадров, темпом речи носителя языка (к речи своего преподавателя учащиеся с течением времени привыкают и преподаватель знает возможности своих учеников, поэтому может варьировать темп речи), при этом ученик может отвлечься на изображение и неверно трактовать передаваемую информацию, поэтому при подборе неучебных (художественных) видеоматериалов необходимо придерживаться принципа «зрительная информация должна соответствовать речевой информации». Если сравнивать с аудиозаписями, то видеозаписи в этом случае выигрывают, потому что есть изображение, которое помогает восприятию информации. Наибольшую сложность для восприятия и понимания речи представляют песни и радио, но при этом песню можно поставить на паузу или прокрутить еще раз. В радиопередачах же присутствует быстрый темп речи, однократность предъявления информации с отсутствием зрительной опоры и обратной связи.

В заключение необходимо сказать следующее. Учитывая психофизиологические особенности детей данного периода обучения, содержание повседневной и реальной жизни обучающегося с использованием видеоматериалов в обучении иностранному языку окажет благотворное влияние на процесс обучения детей. Оказывать благотворное влияние не только на внешнюю (социальную) — ознакомление с информацией о родном крае на иностранном языке, способность рассказать о нем, но и внутреннюю (познавательную) мотивацию детей — просмотр видеоматериалов, с использованием новых технологий и социальных сетей.

Список литературы:

1. "Конституция Российской Федерации" (принята всенародным голосованием 12.12.1993) (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 N 6-ФКЗ, от 30.12.2008 N 7-ФКЗ, от 05.02.2014 N 2-ФКЗ, от 21.07.2014 N 11-ФКЗ);
2. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 06.02.2020) "Об образовании в Российской Федерации";
3. И.А. Зимняя. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – с. 32-35;
4. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. - М.: НМЦ СПО. С.М. Вишнякова, 1999;
5. С.Н. Гашков. Развитие регионального подхода в образовании // Вестник Череповецкого государственного университета. Т. 3. № 4. Череповецк. - 2011;
6. И.А. Зимняя. Психология обучения неродному языку (на материале русского языка как иностранного). – М.: Просвещение, 1989. – с. 21;
7. Т.Ф. Ефремова. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. М.: Изд-во Дрофа, 2000. с. 1233;
8. Е.П. Глумова. Проблема регионализации содержания иноязычной подготовки обучающихся // Педагогическое образование в России. 2015. № 6;
9. Английский язык. 7 класс: учеб. для общеобразоват. организаций и шк. с углубл. изучением анг. яз. / К.М. Баранова, Д. Дули, В.В. Копылова и др. - 4-е изд. - М.: Express Publishing: Просвещение, 2017. - 192 с.: ил. - (Звездный английский).

УДК: 159.923.38

Баграмянц Нонна Левенбертовна
канд. филол. наук, доцент,
Российский экономический университет им.Г.В.Плеханова.
Ивлева Марина Левенбертовна
канд. психол. наук, докт. филос. наук, профессор,
Российский университет дружбы народов.
DOI: 10.24411/2520- 6990-2020-11610

О ПОПЫТКАХ ПЕРЕОСМЫСЛЕНИЯ ТРАДИЦИОННОЙ КОНЦЕПЦИИ СПОСОБНОСТЕЙ[8]

Bagramyants N.L.
Plekhanov Russian University of Economics
Ivleva M.L.
Peoples' Friendship University of Russia

ON THE ATTEMPTS TO RECONSIDER THE TRADITIONAL CONCEPT OF ABILITIES[9]

Аннотация

Настоящая статья посвящена переосмыслению традиционной концепции способностей, разработанной классиком отечественной психологе-педагогической науки Б.М.Тепловым. Авторы статьи предпринимают попытку на основе рассмотрения этой концепции проанализировать «новые» подходы к определению способностей. Среди этих подходов - концепции способностей Б.П.Никитина, Л.А.Ясюковой, Н.А.Аминова, А.А.Мелик-Пашаева и В.Д.Шадрикова. В результате детального сопоставления перечисленных выше подходов авторы приходят к заключению, что концепция В.Д.Шадрикова обладает рядом преимуществ и имеет высокий исследовательский потенциал для решения актуальных для отечественной системы образования проблем.

Abstract

This article is devoted to the reinterpretation of the traditional concept of abilities, which was developed by the classic of Russian psychological and pedagogical science B. M. Teplov. The authors of the article attempt to analyze "new" approaches to the definition of abilities based on the consideration of this concept. Among these approaches are the concepts of abilities of B. P. Nikitin, L. A. Yasyukova, N. A. Aminov, A. A. Melik-Pashayev and V. D. Shadrikov. As a result of a detailed comparison of the above approaches, the authors come to the conclusion that the concept of V. D. Shadrikov has a number of advantages and has a high research potential for solving topical problems of the national education system.

Ключевые слова: *способности, традиционная концепция способностей, психолого-педагогические определения способностей, концепции, новые подходы.*

Key words*: abilities, the traditional concept of abilities, the psychological and pedagogical definitions of the abilities, concepts, new approaches.*

Проблема способностей, которая долгие годы считалась одной из наиболее застойных в отечественной науке, получила новый импульс в своем развитии благодаря появлению практически одновременно новых подходов к ее осмыслению. Значимость этих «прорывов» для вузовского образования и науки трудно переоценить, особенно в свете разработанной отечественной национальный доктрины образования.

Способности, одна из основных категорий педагогики [6], психологии [2] и методики преподавания различных дисциплин [10], до сих пор сохранила элемент таинственности в понимании ее природы, определялась длительное время неправильно, либо вовсе оставалась без дефиниций.

Долгие годы в отечественной психологии господствовала концепция способностей, разработанная научной школой Б.М.Теплова, а сформированное им определение считалось классическим. Согласно этому определению, способности - это такие индивидуально-психологические особенности, которые отличают одного человека от другого и имеют отношение к успешности выполнения одной или нескольких деятельностей, они не сводятся к наличным навыкам, умением или знаниям, но могут объяснить лёгкость и быстроту приобретения этих знаний и навыков [5, с. 224]. Одним из первых критиков этого определения выступил Б.П.Никитин. К нему присоединились и другие исследователи. В частности, Л.А.Ясюкова указала на противоречивость определения, которое, по её мнению, не раскрывало сущность, внутреннюю природу способностей, а давала лишь ключ к их изучению [8, с. 72-81].

Тем не менее, теория способности продолжала развиваться благодаря усилиям последователей Б.М.Теплого (Н.С.Лейтес, В.Д.Небылицын,

[8] Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, грант № 20-013-00477 "Инновационная среда для развития одаренности студентов технического вуза в условиях цифровизации"

[9] The study was carried out with the financial support of the Russian Foundation for Basic Research in the framework of the research project № 20-013-00477 «An innovative environment for the development of gifted students of a technical university in the context of digitalization»

К.М.Гуревич, Э.А.Голубева, Н.А.Аминов и другие), которые вносили определённых вклад в корректировку одного из наиболее устойчивых психологических определений, оставляя без изменений теоретико-методологические основы познания и объяснения способностей. В частности, коллектив лаборатории психофизиологии индивидуальных различий и способностей школьников под руководством Э.А.Голубевой основной акцент сделал на соединении природного и социального в человеке в их конкретных соотношениях для разных видов способностей и провел комплексное изучение способностей на трёх качественно различных уровнях (психофизиологическом, психологическом и социально психологическом) и во взаимоотношении способностей с другими подструктурами индивидуальности и личности (темперамент, характер, мотивация). Н.С.Лейтес привлёк внимание к анализу возрастных особенностей в сочетании с индивидуально-типологическим аспектом как необходимый основы изучения способностей и одарённости. Ещё одно дополнение было сделано Н.А.Аминовым, который под способностями понимает «количественные различия людей, предопределяющие степень превосходства человека над средним уровне успешности в какой-либо области и проявляющиеся в процессе деятельности (тренировки, улучшающей выполнение тех или иных действий) [1, с. 87]. Таким образом, он, основываясь на замечаниях Б.М.Теплого о преимущественно количественном характере индивидуальных различий, предлагает включить в изучение способностей определение показателей возможных максимальных достижений.

Сомнения в справедливости концепции Б.М.Теплого для изучения творческих способностей были высказаны А.А.Мелик-Пашаевым, обнаружившим как минимум два расхождения с традиционной концепцией способностей. Первое относилось к структуре способностей, которая «оказалась не совокупностью отдельных качеств, а множественностью проявлений чего-то единого» [4, с. 76]. Второе замечание касалось тезиса о связи способностей с деятельностью как условии выполнения и развития способностей. Учёный утверждает, что это научное допущение, которое может иметь другую форму: предположим, существует источник творческих способностей, запредельный наличным формам деятельности. То есть причиной, порождающим и детерминирующим фактором творческих способностей, как представляется А.А.Мелик-Пашаеву, выступает «сотворение человеком самого себя в соответствии с высшим первообразом» [4, с. 82].

Другой пример нового взгляда на проблему способностей являет теоретическая концепция В.Д.Шадрикова, который под способностями понимает «свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, которые имеют индивидуальную меру выраженности, проявляющуюся в успешности и качественном своеобразии освоения, и реализации деятельности» [7, с. 12]. По мнению автора, традиционное определение имеет следующие недостатки: переносит онтологический аспект проблемы способностей на задатки, то есть психологическая категория рассматривается через решение психофизиологической задачи; признак успешности деятельности сам является производным от других факторов (мотива, цели, предмета и средства деятельности).

Концепция В.Д.Шадрикова позволяет избежать указанных недостатков, а полученные им результаты имеют широкую сферу приложения, являются ключом к решению целого ряда актуальных для отечественной системы образования проблем, таких как решение вопроса о закономерностях развития отдельных способностей, анализ взаимосвязи компонентов различных способностей, диагностика профессионально важных качеств и способностей личности, изучение учебной деятельности с помощью авторской идеальный модели деятельности [9], разработка и использование современных педагогических технологий [11], [3] и другие.

Список литературы

1. Аминов Н.А. Задатки, способности и одарённость учителя // Мир психологии. 1997. №2. С. 87-97.

2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – СПб. Питер. 2001. – 288 с.

3. Баграмянц М.Л., Баграмянц Н.Л. Ролевая игра как средство формирования социокультурной компетенции студентов-экономистов в техническом вузе //Известия МГТУ «МАМИ». М. 2009 г. №1 (7). С. 193-196.

4. Мелик-Пашаев А.А. Об источнике способности человека к художественному творчеству // Вопросы психологии. 1998. №1. С.76-82.

5. Теплов Б.М. Психология: учебник для средней школы. - М., 1953. - 256 с.

6. Шадриков В.Д. Познавательные процессы и способности в обучении. - М.: Просвещение, 1990. - 135 с.

7. Шадриков В.Д. Способности человека. - М. – Воронеж, 1997. - 288 с.

8. Ясюкова Л.А. Взаимосвязь индивидуально-психологических характеристик в структуре профессиональных способностей// Вопросы психологии. 1990. №5. С. 72-81.

9. Bagramyants N.L., Ivleva M.L. Discussion on some features of innovative system of professional training. Proceedings of the 2016 3rd International Conference on Education, Language, Art and Inter-cultural Communication (ICELAIC 2016). Advances in Social Science, Education and Humanities Research. Paris: Atlantis Press, 2018. Volume 289. P.14-19.

10. Umarova S.I. The need to develop communicative and intercultural competencies in teaching foreign languages. Colloquium-journal. 2020. №4-5 (56). P. 62-63.

11. Umarova S.I. Using information technologies in the process of teaching foreign languages. Colloquium-journal. 2020. №4-5 (56). P. 63.

УДК 372.851

Басова Л.А.,
Бежану Т.В.,
Маркова С.И.
Петрозаводский государственный университет

ИЗОБРАЖЕНИЕ ПЕРПЕНДИКУЛЯРА НА СТЕРЕОМЕТРИЧЕСКОМ ЧЕРТЕЖЕ

Basova L.A.,
Bezhanu T.V.,
Markova S.I.
Petrozavodsk State University

PERPENDICULAR IMAGE ON STEREOMETRIC DRAWING

Аннотация

В стереометрии существует большой класс задач, в решении которых требуется построить перпендикуляр. Основным предметом обсуждения в статье является вопрос изображения перпендикуляра в пространстве, рассмотрены возможные способы его построения, показан единый подход к построению перпендикуляра к прямой и перпендикуляра к плоскости.

Abstract

In stereometry there is a large class of problems in the solution of which it is required to construct a perpendicular. The main subject of discussion in the article is the question of the image of a perpendicular in space, the possible ways of its construction are considered, a unified approach to constructing a perpendicular to a straight line and a perpendicular to a plane is shown.

Ключевые слова: *стереометрия, перпендикуляр к прямой, перпендикуляр к плоскости, стереометрический чертёж, параллельное проектирование.*

Key words: *stereometry, perpendicular to a line, perpendicular to a plane, stereometric drawing, parallel design.*

Понятия перпендикуляр к прямой и перпендикуляр к плоскости изучаются в курсе геометрии 10 класса и оба понятия широко применяются на протяжении всего курса стереометрии [1, 2, 3]. С другой стороны, их изображение на стереометрическом чертеже принципиально отличается от чертежей, выполняемых в планиметрии.

Эти два факта: широкое применение и особенности стереометрического чертежа - свидетельствуют о том, что изучение этого материала, во-первых, имеет важное значение, а, во-вторых, как показывает опыт, при его изучении учащиеся встречают определенные трудности.

Предметом обсуждения данной статьи является вопрос изображения перпендикуляра на стереометрическом чертеже.

Начиная изучать стереометрию, ученики знакомятся с правилами параллельного проектирования. В соответствии с этими правилами можно строить параллельные прямые, но нет такого чертежного инструмента, используя который можно построить угол величиной *90°*. Изображение взаимно перпендикулярных прямых выполняется по новым правилам, а именно по правилам параллельного проектирования.

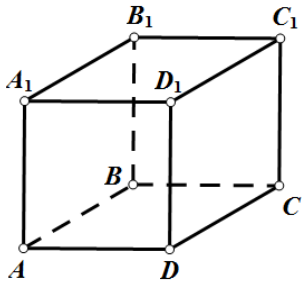


Рис. 1

В стереометрии различаются геометрическая фигура и ее изображение. Изображение перпендикуляра на стереометрическом чертеже принципиально отличается от соответствующих планиметрических чертежей. На стереометрическом чертеже ученик видит не сам прямой угол, а его изображение. Для примера рассмотрим привычное изображение куба (рис. 1). Фактически имеются три прямых угла с вершиной A и лишь один из них ($\angle A_1AD$) изображен величиною *90°*.

Таким образом, представления о взаимно перпендикулярных прямых, прочно усвоенные при изучении курса планиметрии, находятся в противоречии с наглядными образами, возникающими при изучении стереометрии. Эта особенность существенно затрудняет усвоение данного материала.

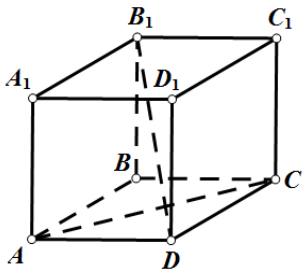
В курсе геометрии традиционно рассматриваются три вида задач: задачи на доказательство, задачи на построение и задачи на вычисление. Продемонстрируем особенности указанных видов задач на примере с одним и тем же сюжетом (перпендикуляр в кубе), но с различными требованиями.

Задача 1. Дан куб $ABCDA_1B_1C_1D_1$ (рис. 2).

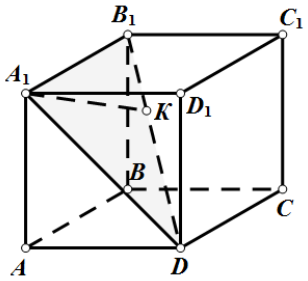
1) Докажите, что $AC \perp B_1D$.

2) Постройте перпендикуляр из вершины A_1 на прямую B_1D.

3) Найдите расстояние от вершины A_1 до прямой B_1D.



а)



б)

Рис. 2

Во всех трех случаях необходимо построить перпендикуляры из точки на прямую, при этом способы построения этих перпендикуляров существенно отличаются: в первом случае выполняем дополнительное построение диагонали BD (при этом $BD \perp AC$), во втором – строим перпендикуляр из точки A_1 на прямую B_1D в соответствии с правилами проектирования, в третьем – выполнять построение перпендикуляра из точки A_1 на прямую B_1D нет необходимости, достаточно его нарисовать «на глаз». Можно сделать вывод, что каждый вид задач имеет свои особенности и, следовательно, должна быть специальная методика обучения каждому виду задач. Вероятно, что наиболее трудным видом являются задачи на построение, поскольку каждый раз надо догадаться, какой отрезок полезно построить, чтобы этот отрезок оказался искомым перпендикуляром.

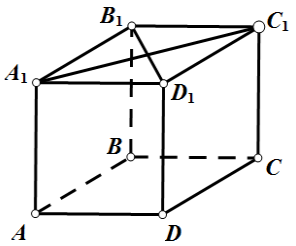
Остановимся на задачах на построение.

Задача 2. Дан куб $ABCDA_1B_1C_1D_1$ (рис. 3). Постройте перпендикуляр из вершины C_1 к следующим прямым: а) CD; б) B_1D_1; в) BD.

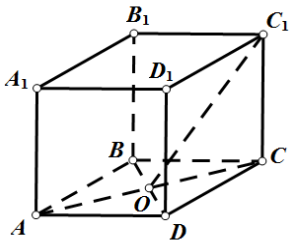
В случае а) достаточно назвать ребро CC_1. Никакого построения выполнять не надо, искомый перпендикуляр уже имеется на чертеже. Решение заключается в том, чтобы ребру куба дать другое название.

В случае б) (рис. 3а) строим диагональ квадрата, для обоснования ссылаемся на свойство диагоналей квадрата.

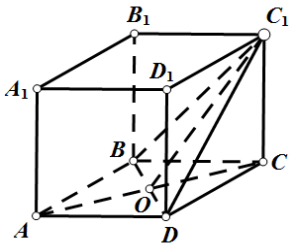
В случае в) построение можно выполнить двумя способами: в первом случае (рис. 3б) строим медиану C_1O равностороннего ΔBC_1D и для обоснования ссылаемся на свойство медианы равнобедренного треугольника, во втором случае (рис. 3в) - строим отрезок C_1O и ссылаемся на теорему о трех перпендикулярах (C_1O – наклонная, CO – ее проекция, при этом $AO \perp BD$).



а)



б)



в)

Рис. 3

Таким образом, при решении задач на построение перпендикуляра к прямой возникают *две ситуации:* во-первых, искомый перпендикуляр можно увидеть на чертеже (задача *а*); во-вторых, его можно построить в соответствии с правилами параллельного проектирования (задачи *б, в*) [4]. В любой из этих ситуаций полученный результат требуется обосновать.

Какой отрезок строить? Это центральный вопрос. Можно построить несколько отрезков. Как выбрать тот, который приведет к решению задачи?

С одной стороны, набор возможных построений ограничен правилами параллельного проектирования (в равнобедренном треугольнике можно построить медиану, а высоту - нельзя). С другой стороны, в результате должно получиться изображение прямого угла. В этом случае полезно воспользоваться теми утверждениями из курса планиметрии, которые позволяют согласовать между собой оба эти противоречивые обстоятельства. Из курса стереометрии здесь «работает» теорема о трех перпендикулярах.

Рассмотрим задачу построить перпендикуляр к плоскости.

Исходя из определения прямой, перпендикулярной плоскости, заметим, данное понятие опирается на понятие взаимно перпендикулярных прямых.

Обсудим три способа решения задачи построить перпендикуляр к плоскости. Применение этих способов проиллюстрируем конкретными примерами.

Первый способ:

1) строим перпендикуляр из данной точки к прямой, лежащей в данной плоскости,

2) доказываем, что построенный отрезок является перпендикуляром еще к одной прямой, лежащей в этой же плоскости,

3) делаем вывод о том, что построенный отрезок является искомым перпендикуляром.

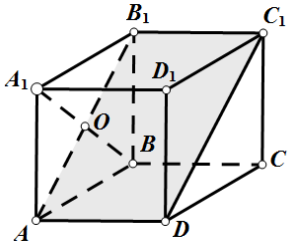


Рис. 4

Задача 3. В кубе $ABCDA_1B_1C_1D_1$ проведено сечение через точки A, B_1 и D (рис. 4). Постройте перпендикуляр на плоскость сечения из точки A_1.

Выполнив построение диагонали A_1B (перпендикуляр из точки A_1 к прямой AB_1), доказываем, что этот отрезок перпендикулярен еще одной прямой ($A_1B \perp AD$). Это позволяет сделать вывод о том, что построенный отрезок является искомым ($A_1B \perp (AB_1D)$).

Второй способ:

1) строим второй конец искомого перпендикуляра,

2) соединяем концы,

3) доказываем, что полученный отрезок является искомым перпендикуляром.

В этом случае необходимо знать свойства второго конца перпендикуляра и использовать их при построении.

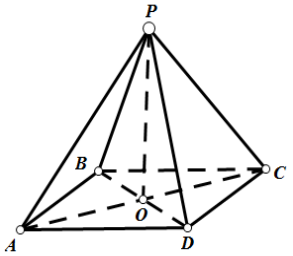


Рис. 5

Задача 4. В основании пирамиды $PABCD$ лежит параллелограмм, вершина P пирамиды одинаково удалена от каждой вершины основания (рис. 5). Постройте перпендикуляр из вершины на основание.

Выполнив построение отрезка PO (O - точка пересечения диагоналей параллелограмма), доказывается, что PO – искомый перпендикуляр ($PO \perp AC$ из равнобедренного ΔACP, $PO \perp BD$ из равнобедренного ΔBDP, значит, $PO \perp (ABC)$).

Третий способ:

1) строим вспомогательный перпендикуляр, используя первый или второй из рассмотренных приемов,

2) затем через данную точку строим прямую, параллельную построенному перпендикуляру.

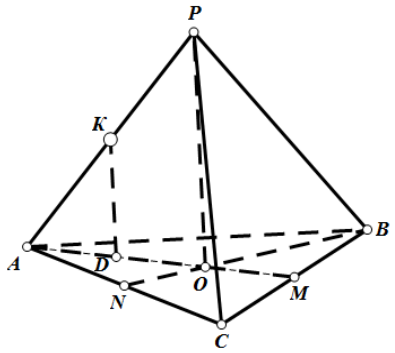


Рис. 6

Задача 5. Дан правильный тетраэдр $PABC$ (рис. 6). Постройте перпендикуляр из точки K, лежащей на ребре AP, на плоскость ABC.

Построим точку O пересечения медиан AM и BN треугольника ABC и отрезок PO. Это высота тетраэдра. Построим отрезок KD параллельно отрезку PO (D – точка пересечения KD и AM). Этот отрезок является искомым перпендикуляром.

Анализ задач 3-5 показывает, что последовательность действий при построении перпендикуляра *к плоскости* ничем не отличается от построения перпендикуляра *к прямой*: сначала строим отрезок (в соответствии с правилами параллельного проектирования), а затем доказываем, что этот отрезок является искомым перпендикуляром. При этом снова возникают *две ситуации:* во-первых, искомый перпендикуляр можно увидеть на чертеже; во-вторых, его можно построить в соответствии с правилами параллельного проектирования.

Построение перпендикуляра, как правило, не является самостоятельной задачей. Обычно построение перпендикуляра является составной частью решения задачи, связанной с вычислением некоторой величины. Например, задачи, где требуется найти либо некоторое расстояние, либо величину некоторого угла. Особенности решения таких задач являются предметом отдельного обсуждения.

Список литературы

1. Геометрия. 10-11 классы: учеб. для общеобразоват. учреждений : базовый и профил. уровни / [Л.С. Атанасян, В.Ф. Бутузов, С.Б. Кадомцев и др.]. - М.: Просвещение, 2009. – 255 с.

2. Потоскуев Е.В., Звавич Л.И. Геометрия. 10 кл.: Учеб. для общеобразоват. учреждений с углубл. и профильным изучением математики / Е.В. Потоскуев, Л.И. Звавич. - М.: Дрофа, 2004. – 252 с.

3. Потоскуев Е.В., Звавич Л.И. Геометрия. 11 кл. Учеб. для общеобразоват. учреждений с углубл. и профильным изучением математики / Е.В. Потоскуев, Л.И. Звавич. - М.: Дрофа, 2004. – 368 с.

4. Смирнова И.М., Смирнов В.А. Как научить школьников решать задачи по геометрии? / И.М. Смирнова, В.А. Смирнов // Математика в школе. – 2010. - № 8. – С. 36-41.

УДК 372.851

Басова Л.А.,
Бежану Т.В.,
Маркова С.И.
Петрозаводский государственный университет

ПЕРПЕНДИКУЛЯР В СТЕРЕОМЕТРИЧЕСКИХ ЗАДАЧАХ НА НАХОЖДЕНИЕ РАССТОЯНИЙ И УГЛОВ

Basova L.A.,
Bezhanu T.V.,
Markova S.I.
Petrozavodsk State University

PERPENDICULAR IN STEREOMETRIC PROBLEMS TO FIND DISTANCES AND ANGLES

Аннотация

Стереометрические задачи Единого государственного экзамена в последние годы большей частью посвящены нахождению расстояний и вычислению величин углов в пространстве. Данная работа посвящена выявлению особенностей задач этого класса, связанные с построением перпендикуляра к прямой и перпендикуляра к плоскости. В статье показан общий подход к решению таких задач, что даёт возможность дальнейшего совершенствования методики обучения их решению.

Abstract

The stereometric tasks of the Unified State Exam in recent years have been largely devoted to finding distances and calculating angles in space. This work is devoted to identifying the methodological features of the tasks of this class associated with the construction of a perpendicular to a straight line and a perpendicular to a plane. The article shows a general approach to solving such problems, which makes it possible to further improve the teaching methods for solving them.

Ключевые слова: *стереометрия, перпендикуляр, расстояние в пространстве, угол в пространстве, схема решения задачи.*

Key words: *stereometry, perpendicular, distance in space, angle in space, problem solving scheme.*

Статистика решаемости стереометрических задач на едином государственном экзамене по математике показывает, что к таким задачам профильного уровня приступает и успешно решает небольшой процент учащихся [4]. Среди этих задач имеется большой класс задач на нахождение расстояний и вычисление углов в пространстве.

Существуют разные способы решения таких задач: использование определения искомой величины; замена искомой величины на равную ей; сведение геометрической задачи к задаче на вычисления. Предметом обсуждения в настоящей работе являются геометрические способы и методические особенности решения задач на нахождение расстояний и углов в пространстве, связанные с построением перпендикуляра к прямой и перпендикуляра к плоскости.

Изображение перпендикуляра в пространстве, возможные способы его построения на стереометрическом чертеже являются предметом обсуждения предыдущей работы авторов. Напомним, что при построении перпендикуляра в пространстве возможны три ситуации: имеется, строим, рисуем.

Рассмотрим несколько задач, где требуется найти либо некоторое расстояние, либо величину некоторого угла [1-3].

Нахождение длины отрезка или величины угла, используя определение искомой величины.

Задача 1. Дан куб $ABCDA_1B_1C_1D_1$ с ребром a. Найдите расстояние от точки A_1 до следующих плоскостей: а) ABC; б) ADC_1.

В обоих случаях расстояние от точки до плоскости находится как длина соответствующего перпендикуляра. В случае а) этот перпендикуляр имеется на чертеже по условию задачи. На первом этапе решения следует доказать, что ребро куба является перпендикуляром к плоскости, т.е. дать новое название ребру куба. В случае б) перпендикуляр следует построить - A_1B (рис. 1).

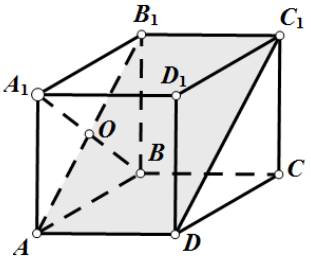


Рис. 1

Задача 2. Ребро куба равно a. Найдите расстояние: а) между ребром AA_1 и диагональю DC_1; б) между ребром AA_1 и диагональю BD.

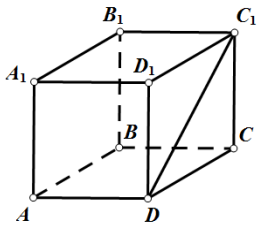


Рис. 2(а)

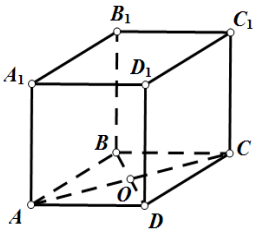


Рис. 2(б)

Чтобы получить ответ, в случае а) достаточно *увидеть* общий перпендикуляр к отрезкам, то есть переименовать ребро куба *AD*, называя его общим перпендикуляром к скрещивающимся прямым. Никакие построения при этом не выполняются. В то же время есть необходимость обосновать два факта: *AD⊥AA1 и AD⊥DC1* (рис. 2а). В случае б) общий перпендикуляр *AO* к скрещивающимся прямым строим, а для обоснования используем свойство диагоналей квадрата (рис. 2б).

Задача 3. Дан куб $ABCDA_1B_1C_1D_1$. Точка М – середина B_1C_1. Найдите величину угла: а) между прямой *MD* и плоскостью CDD_1; б) между прямой *AM* и плоскостью *ABC*.

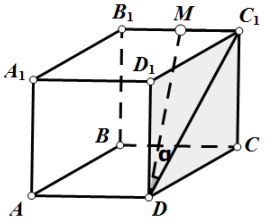


Рис. 3(а)

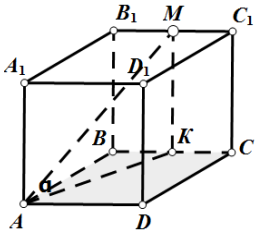


Рис. 3(б)

Для нахождения угла между прямой и плоскостью следует построить проекцию данной прямой на данную плоскость, то есть перпендикуляр к плоскости. В случае а) этот перпендикуляр есть (отрезок MC_1), его нужно увидеть на чертеже (рис. 3а). В случае б) выполняется построение перпендикуляра *MK*, параллельного ребру BB_1 (рис. 3б).

Таким образом, при изучении требования задачи полезно обратиться *к определению искомой геометрической величины* (расстояния или угла). В соответствии с ним появляется необходимость изобразить на чертеже тот или иной перпендикуляр, который либо можно увидеть на чертеже, либо следует построить.

Нахождение длины отрезка или величины угла, выполняя замену искомой величины на равную ей.

Нередко при построении необходимых перпендикуляров встречаются определенные трудности, которые можно преодолеть, если помимо соответствующих определений использовать некоторые дополнительные свойства рассматриваемых расстояний и величин углов.

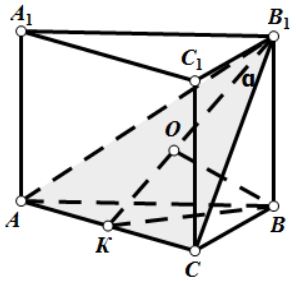


Рис. 4

Задача 4. В правильной треугольной призме $ABCA_1B_1C_1$, все ребра которой равны 1, найдите угол между прямой AA_1 и плоскостью AB_1C (рис. 4).

Проекцию прямой AA_1 на заданную плоскость построить затруднительно. В этом случае вместо нахождения угла между прямой AA_1 и плоскостью AB_1C, находим угол между прямой BB_1 и той же самой плоскостью (прямые AA_1 и BB_1 параллельны и поэтому составляют с данной плоскостью один и тот же угол). Такая замена упрощает решение задачи, поскольку удается найти проекцию вершины *B* на данную плоскость.

Задача 5. В правильной четырехугольной призме $ABCDA_1B_1C_1D_1$ сторона основания равна 4 (рис. 5). Найдите расстояние между прямыми AB_1 и CD_1.

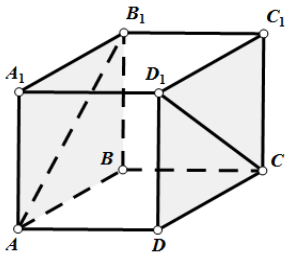


Рис. 5

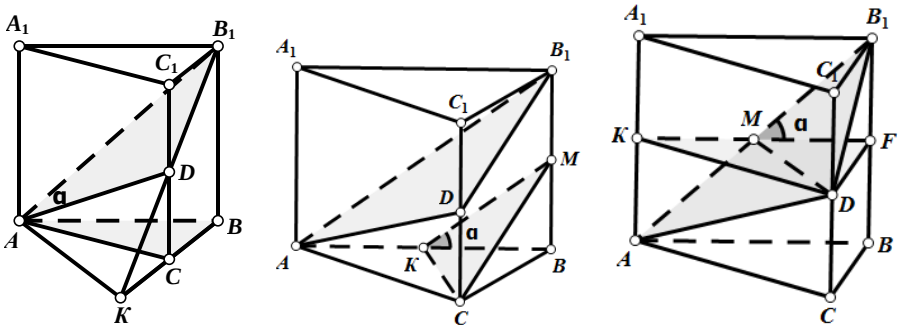
Построение общего перпендикуляра двух скрещивающихся прямых затруднительно. Для нахождения расстояния между прямыми AB_1 и CD_1 находим расстояние между параллельными плоскостями ABB_1 и DCC_1, в которых лежат эти прямые. Расстояние между ними равно длине ребра *AD*, и нет необходимости строить общий перпендикуляр, поскольку он уже имеется на чертеже.

Задача 6. В правильной треугольной призме $ABCA_1B_1C_1$ стороны основания равны 1, боковые рёбра равны 3, точка *D* - середина ребра CC_1. Найдите угол между плоскостями *ABC* и ADB_1.

Задача может быть решена разными способами. В первом способе обращаемся к определению понятия угла между плоскостями (рис. 6а). Построив линию пересечения данных плоскостей *AK*, доказываем, что $\angle BAB_1$ является искомым, далее выполняем необходимые вычисления.

Второй способ основан на утверждении, что прямая пересекает две параллельные плоскости под одним и тем же углом. При построении вспомогательной плоскости (*KCM*), параллельной плоскости сечения, определяем угол *BKM* (рис. 6б). Этот угол и равен искомому углу.

Это же утверждение лежит в основе третьего способа (рис. 6в). В качестве вспомогательной плоскости построена плоскость (*KDF*), параллельная основанию *ABC* и проходящая через точку *D*.



а) *б)* *в)*

Рис. 6

Четвертый способ интересен тем, что найти величину угла между указанными плоскостями можно, не выполняя построения линейного угла. Важно лишь увидеть, что треугольник *ABC* является ортогональной проекцией треугольника AB_1D, а затем воспользоваться соответствующей теоремой.

В задачах 4-6, в ходе решения которых есть необходимость иметь на чертеже некоторый перпендикуляр, полезно воспользоваться свойствами перпендикуляров (теоремы о зависимостях между параллельными и перпендикулярными прямыми и плоскостями). Данные свойства позволяют *заменить искомую величину на равную ей*. После такой замены задача сводится к нахождению нужной величины с помощью определения.

Нахождение длины отрезка или величины угла путем сведения геометрической задачи к вычислениям.

Ограничимся указанием трех геометрических фактов, которые позволяют свести геометрическую задачу к вычислениям и фактически освобождают от построения искомого перпендикуляра: двукратное нахождение объема, теорема о зависимости между площадями фигуры и ее ортогональной проекции, координатный метод.

В данной работе представлены два вида задач: задачи на нахождение расстояния и задачи на вычисление величины угла. Оба рассмотренных вида задач решаются по одному и тому же плану:

а) в задаче требуется найти некоторое расстояние – изобразим соответствующий отрезок на чертеже либо построим другой отрезок (заменяя искомую величину на равную ей) – докажем, что это искомый отрезок (перпендикуляр) – вычислим его длину (задачи 1, 2, 5);

б) в задаче требуется найти величину некоторого угла – изобразим этот угол на чертеже либо построим другой угол (заменяя искомую величину на равную ей) – докажем, что это искомый угол – вычислим его величину (задачи 3, 4, 6).

Таким образом, решение задач состоит из трех последовательных этапов: построения, доказательства и вычислений.

На этапе построения возможны три ситуации, которые рассматриваются *последовательно*: перпендикуляр есть на чертеже, его строим или рисуем. На этой ступени фактически выбираем способ решения: по определению, заменяя искомую величину на равную ей, сводя геометрическую задачу к задаче на вычисления.

Обсуждаемые авторами вопросы об изображении перпендикуляра и способах решения задач на нахождение расстояний и углов в пространстве касаются логики решения этих задач. Процесс усвоения данных фактов целесообразно сделать управляемым, а сами факты должны стать предметом усвоения.

Список литературы

1. Геометрия. 10-11 классы: учеб. для общеобразоват. учреждений : базовый и профил. уровни / [Л.С. Атанасян, В.Ф. Бутузов, С.Б. Кадомцев и др.]. - М.: Просвещение, 2009. - 255 с.

2. Потоскуев Е.В., Звавич Л.И. Геометрия. 10 кл. : Учеб. для общеобразоват. учреждений с углубл. и профильным изучением математики / Е.В. Потоскуев, Л.И. Звавич. - М.: Дрофа, 2004. - 252 с.

3. Потоскуев Е.В., Звавич Л.И. Геометрия. 11 кл. : Учеб. для общеобразоват. учреждений с углубл. и профильным изучением математики / Е.В. Потоскуев, Л.И. Звавич. - М.: Дрофа, 2004. - 368 с.

4. Статистико-аналитический отчет о результатах ЕГЭ в Республике Карелия в 2019 г. [Электронный ресурс]. URL:

http://coko.karelia.ru/component/phocadownload/category/64-ege2019.

УДК 377.5; 378

Бушкова Анжелла Владимировна
Студентка 4 курса Марийского государственного университета
Йошкар-Ола

ЛОГИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ГРАФИЧЕСКИХ ИЗОБРАЖЕНИЙ ПРАВИЛАМИ ФОРМАТИРОВАНИЯ ЯЧЕЕК В MS EXCEL НА ПРИМЕРЕ ПОСТРОЕНИЯ ОРНАМЕНТА

Bushkova Anzhella Vladimirovna
4th year student of Mari state University
Yoshkar-Ola

LOGICAL MODELING OF GRAPHIC IMAGES BY CELL FORMATTING RULES IN MS EXCEL ON THE EXAMPLE OF BUILDING AN ORNAMENT

Аннотация

В статье подробно рассматривается процесс создания геометрического орнамента в редакторе Excel 2013 пакета прикладных программ Microsoft Office. Автор применяет условное форматирование ячеек и оригинальные логические формулы при установлении формальных зависимостей между параметрами и выполнением необходимых условий. Констатируется педагогическое значение интеграции изучения специальным дисциплин и овладения возможностями современных информационных технологий, профессионального и личностного становления обучающихся в организованном учебном процессе, самостоятельной и дополнительной совместной деятельности.

Abstract

The article describes in detail the process of creating a geometric ornament in the Excel 2013 editor of the Microsoft Office application package. The author applies conditional formatting of cells and original logical formulas when establishing formal dependencies between parameters and fulfilling the necessary conditions. The author States the pedagogical significance of integrating the study of special disciplines and mastering the capabilities of modern information technologies, professional and personal development of students in the organized educational process, independent and additional joint activities.

Ключевые слова: *профессиональное обучение, информационные технологии, логическое моделирование, условное форматирование в MS Excel, компьютерное построение орнамента, профессиональное становление и личностное развитие.*

Key words: *professional training, information technology, logical modeling, conditional formatting in MS Excel, computer construction of ornaments, professional formation and personal development.*

Моделирование виртуальных образов графических объектов средствами современных информационных технологий в процессе изучения компьютерных дисциплин представляет актуальную педагогическую задачу. Использование логических и аналитических способов преобразования информации, создание с их помощью изображений требует выполнения определенных организационных условий по включению обучающихся в активное творчество. В ходе и результате такой деятельности формируются универсальные умения, практический опыт, общие и профессиональные компетенции, значимые качества личности.

Различные аспекты компьютерного моделирования объектов графики рассмотрены и опубликованы в периодических научно-практических журналах. Среди них: формирование профессионального мышления студентов-дизайнеров при взаимосвязи и взаимном дополнении компьютерного обеспечения и специальных дисциплин [1]; развитие креативности мышления студентов через решение творческих задач с применением достижений информационных технологий [2]; формирование профессиональной культуры будущих учителей технологии при обучении компьютерной графике [3]; применение консультативного обучения на лабораторных работах по компьютерным дисциплинам [4]; обучение будущих учителей информатики трехмерному компьютерному моделированию и визуализации [5]; возможности программных редакторов в создании графических композиций [6] и т.д.

В то же время, авторы уделяют внимание

- подходу на основе сравнительно-исторического и искусствоведческих методов анализа орнаментов, а также рассматривает орнаментальные структуры с символикой и современные способы их создания, соединение ручного творческого труда с цифровыми компьютерными технологиями [7];
- компьютерной графике, как основе подготовки специалистов в области художественных промыслов, описанию процесса построения орнаментов в распространенных программах-приложениях [8];
- разработке цифровых моделей объектов в ходе подготовки бакалавров к цифровому ремесленничеству в профессиональной деятельности [9] и др.

При всем при этом способы логического моделирования изображений форматированием ячеек в редакторе MS Excel остаются недостаточно раскрытыми. Поэтому покажем последовательность операций условного форматирования при создании объектов графики в табличном редакторе на примере орнамента, что и будет целью нашей работы.

В философско-семантическом понимании орнамент представляет специфическую знаковую систему, включающую объект, субъект и знак. Процесс превращения орнаментального образа в символ раскрывает модель символизации: «орнамент – знак – образ – символ». В ней орнамент приобретает значение символа, а символ, в свою очередь, оформляется в орнаменте [10, с. 107]. Орнамент, будучи особым и древним видом изобразительного искусства, в котором используется повторение и чередование образующих его элементов – раппортов и мотивов. В основе композиции мотива находится строгая математическая логика. Содержательная сторона орнамента связана выражением духовного мира, исходя из представлений о Вселенной, человеке, жизни и т.д. Орнаменты наносятся на украшения, костюмы и одежду, предметы быта. Исторические эпохи и культуры формировали характерные системы творчества, по которым устанавливается принадлежность орнаментов к определенному времени, территории и народу. Итак, орнамент представляет уникальное явление неотделимое от развития культуры народов.

Источником для создания орнамента служат реальный мир, природа, мифология, народный эпос или используются геометрические фигуры и построения, письмена, шрифт [11, с. 15]. Основу искусства орнамента образуют закрепленные временем закономерности декоративно-прикладного творчества, несущие информацию от поколения к поколению с помощью художественных образов. К ним относятся точки, линии, штрихи, пятна, цвет и другие элементы, совокупно составляющие систему орнаментального языка. Элементы орнаментов имеют ритмическую упорядоченность и определенное смысловое значение. Следуя сложившимся представлениям, точка в орнаменте рассматривается как символ центра, начала, созидательной силы, сконцентрированной энергии. Иными словами, считается квинтэссенцией всех знаков. Составленная из точек линия, символизирует движение, правдивость, совершенство. Специфическим значением обладают и другие элементы языка орнамента.

Большой смысл в орнаменте несет цвет. С давних времен цвету приписывалась определенная символика. Цвет орнамента или в живописное изображение передает настроение и заменяет слово, которым человек выражает связь с окружающим миром, обществом, Богом. Народы Поволжья чаще использовали белый, красный, черный цвета. Их отождествляли с такими жизненно важными образами, как, молоко, кровь, земля. На бело-красно-черной триаде выстроена система отношений цветовой семантики [12, с. 57]. Белый цвет традиционно сравнивается с чистотой, непорочностью. Красный цвет обозначает энергию, силу, оберег. Сочетание белого и красного цветов символизирует жизнь, поэтому им часто заполняют основную или большую часть орнаментов. Черный цвет обычно противопоставляется белому, подчеркивает контраст с ним и применяется для обрисовки контуров. Иногда дополнением черному служит темно-синий цвет. Названные цвета являются основными в орнаментике. При этом толкование их символического значения у разных этносов может разным.

Убедиться в сказанном можно, рассмотрев образ Солнца, под которым понимается символ Добра и Плодородия, Гармонии и Согласия, Огня и Оберега, Света и Тепла. Народы Поволжья изображают Солнце на орнаментах в разных вариантах (рис. 1).

Рис. 1. Образы Солнца в орнаментах народов Поволжья.

Обратим внимание на вертикальную, горизонтальную и диагональную осевую и центральную симметрию представленных на рисунке изображений. Приступим к построению левого орнамента в редакторе MS Excel с помощью логического моделирования и правил условного форматирования.

Откроем программу Excel 2013. В меню «Файл» на вкладке «Параметры настройки», закладки «Формулы» в разделе «Работа с формулами» ставим галочку против команды «Стили ссылок R1C1» и нажимаем ОК. При назначении такого стиля адресов ячеек удобнее пользоваться нумерацией столбцов и строк.

Сочетанием клавиш CTRL+A выделим все ячейки Листа 1 и перемещением границ задаем ширину столбцов и высоту строк равными 14 пикселям. Аналогичные действия выполняем с Листом 2. Присваиваем Листу 1 название Рабочий Лист, а Листу 2 – Орнамент.

Размер изображения в условных пикселах определим исходя из расчета: единица на ось и по 75 единиц от осей в каждом направлении – влево, вправо, вверх, вниз. Значит, слева-направо и снизу-вверх потребуется $1 + 2 \cdot 75 = 151$ пиксель.

Оставим левый столбец и верхнюю строку в качестве полей с границами редактора. Тогда наше изображением разместится в массиве R2C2:R152C152, а оси пройдут по столбцам и строкам под номерами 77.

Раппорт объекта составляет $\frac{1}{8}$ часть изображения, которые повторяются поворотом. По этой причине выделим в плоскости Рабочего листа 5 областей, как показано на рисунке 2.

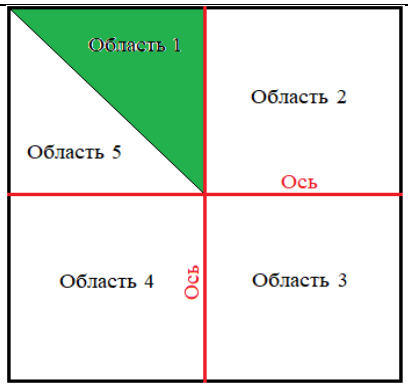


Рис. 2. Области и оси Рабочего листа.

Область 1 предназначим для внесения логических параметров элементов части орнамента, а области 2-5 настроим для их отражения с необходимым поворотом.

Общая логическая формула, присваивающая ячейкам области 1 значения «к» или «ч» имеет вид:

=ЕСЛИ(ИЛИ(И(СТОЛБЕЦ()>51;СТОЛБЕЦ()<65;ИЛИ(СТРОКА()=СТОЛБЕЦ()-38;СТРОКА()=66-СТОЛБЕЦ()));И(СТОЛБЕЦ()>64;СТОЛБЕЦ()<77;СТРОКА()=СТОЛБЕЦ()-62);И(СТОЛБЕЦ()=52;СТРОКА()>26;СТРОКА()<53);СТОЛБЕЦ()=77;И(СТОЛБЕЦ()>52;СТОЛБЕЦ()<77;ИЛИ(СТОЛБЕЦ()=СТРОКА();СТОЛБЕЦ()=СТРОКА()+25)));"ч"; ЕСЛИ(И(СТОЛБЕЦ()>52;СТОЛБЕЦ()<77;СТРОКА()>СТОЛБЕЦ()-25;СТОЛБЕЦ()>СТРОКА());"к";" "))

Она объединяет задание:

1) П-образного элемента, который разместится между столбцами 52 и 77 и между строками 2 и 26:

И(СТОЛБЕЦ()>51;СТОЛБЕЦ()<65;ИЛИ(СТРОКА()=СТОЛБЕЦ()-38;СТРОКА()=66-СТОЛБЕЦ()));И(СТОЛБЕЦ()>64;СТОЛБЕЦ()<77;СТРОКА()=СТОЛБЕЦ()-62)),

2) вертикальных линий в столбцах 52 и 77:

И(СТОЛБЕЦ()=52;СТРОКА()>26;СТРОКА()<53);СТОЛБЕЦ()=77),

3) наклонных линий между столбцами 53 и 76, между строками 28 и 51, 53 и 76:

И(СТОЛБЕЦ()>52;СТОЛБЕЦ()<77;ИЛИ(СТОЛБЕЦ()=СТРОКА();СТОЛБЕЦ()=СТРОКА()+25)),

4) параллелограмм внутри вертикальных и наклонных линий:

И(СТОЛБЕЦ()>52;СТОЛБЕЦ()<77;СТРОКА()>СТОЛБЕЦ()-25;СТОЛБЕЦ()>СТРОКА()).

Элементы 1-3 выстраиваются из букв «ч», а параллелограмм заполняется буквами «к». Формула присваивается ячейке R2C52 и копируется в каждую ячейку массива R2C52:R77C77.

Перейдем к назначению правильного отображения элементов 1-4 других областях. Обойдем области по направлению хода часовой стрелки.

В левую верхнюю ячейку области 2 по адресу R2C78 введем формулу:

=СМЕЩ(R2C77;СТРОКА()-2;77-СТОЛБЕЦ()),

которую присвоим всем ячейкам этой области.

Аналогично занесем в ячейки области 3 формулу:

=СМЕЩ(R77C78;77-СТРОКА();СТОЛБЕЦ()-78),

в ячейки области 4:

=СМЕЩ(R77C78;СТРОКА()-77;76-СТОЛБЕЦ()),

в ячейки треугольной области 5:

=СМЕЩ(R2C2;СТОЛБЕЦ()-2;СТРОКА()-2).

Сохраним создаваемый электронный графический объект и обратимся к Листу 2, Орнамент.

Выделим ячейку R2C2. В меню «Главная», подменю «Стили» щелкнем по кнопке «Условное форматирование». В открывшемся окне воспользуемся строкой «Управление правилами …» и далее командой «Создать правило». Выберем тип правила – «Форматировать только ячейки, которые содержат», а в качестве условия – «Текст». Назначим функцию «Содержит» и введем в правое окно букву «к». Далее нажимаем ОК. Переходим к формату. Выбираем заливку и цвет шрифта красные. Подтверждаем дважды кнопками ОК. Затем в Диспетчере правил форматирования указываем «Этот лист», в области применения задаем массив R2C2:R152C152 и щелкам по команде «Применить» кнопке ОК.

Повторно обращаемся к ячейке R2C2. Создаем второе правило. В качестве элемента указываем букву «ч» и назначаем черный цвет заливки и шрифта.

В завершение остается ввести в строку формул логическую зависимость для ячейки R2C2:

=ЕСЛИ(Лист1!RC=0;" ";Лист1!RC),

то есть, присвоить ей значение одноименной ячейки Лист1 (Рабочий лист), если та не пуста, в противном случае присвоения не производить.

И новую формулу копировать в ячейки массива R2C2:R152C152.

На экране появится орнамент Солнце (рис. 3).

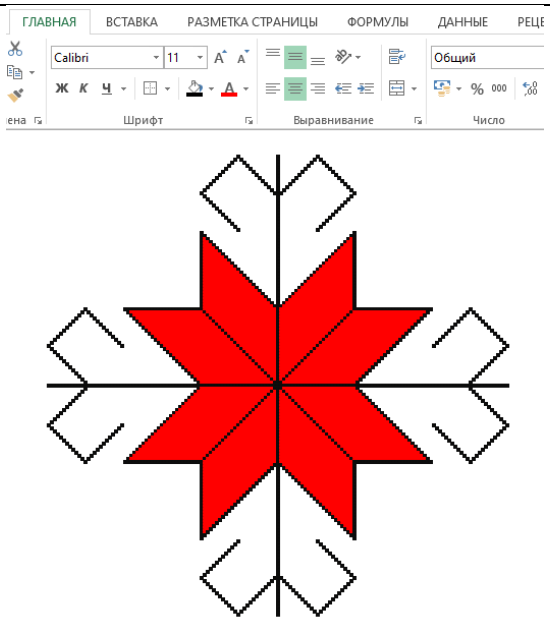


Рис. 3. Результат логического моделирования орнамента Солнце в MS Excel.

С помощью изменения размеров столбца C1 и строки R1 можно переместить изображение ближе к центру монитора. Для просмотра в наибольшем полностью охватывающем орнамент масштабе следует отключить в меню «Вид», подменю «Показ» сетку, строку формул, заголовки, а в правом верхнем углу экрана воспользоваться функцией «Автоматически скрывать ленту».

Подведем итог нашим рассуждениям и укажем педагогическое значение создания подобных графических объектов в процессе освоения компьютерных технологий.

Как можно представить на основе изложенного, создание графических объектов средствами логического моделирования в офисной программе-приложении Excel требует концентрации волевых и интеллектуальных сил. На разных этапах построения изображения возникают затруднения, разрешение которых возможно обращением к специальной или справочной литературе, консультированием у специалистов по информационным технологиям, интенсификацией обучения, настойчивой последовательной аналитической деятельностью, организацией учебной и самостоятельной работы, дополнительной творческой совместной проектной деятельностью педагога и обучающегося [13-16 и др.]. Проблемные ситуации бывают вызваны преобразованиями информации, формальными правилами составления логических формул условного форматирования, поиском способов и приемов решения субъективно новых практических задач. Следствием преодоления таких ситуаций становится достижение важных педагогических результатов: овладение новыми знаниями, интеграция опыта по специальным дисциплинам и компьютерным технологиям, развитие умений коммуникации и аргументации, становление компетентности, приобретение опыта и постижение смыслов, формирование опыта коллективной самоорганизации деятельности [17-20 и др.].

Литература

1. Ахметова А.М., Савицкий С.К. Межпредметные связи, влияющие на развитие профессионального мышления дизайнера // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2013. № 2. С. 2.

2. Бычкова Н.В. Развитие компьютерных методик преподавания креативного дизайна // Вестник Иркутского государственного технического университета. 2015. № 6 (101). С. 322-326.

3. Кобякова М.А. Реализация педагогических условий формирования профессиональной культуры будущих учителей технологии // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2016. № 3-2. С. 130-134.

4. Андрюхина Т.Н. Особенности применения метода консультативного обучения студентов при проведении лабораторных работ // Самарский научный вестник. 2016. № 1 (14). С. 134-137.

5. Рылова О.Г. Особенности обучения трехмерному компьютерному моделированию и визуализации будущих учителей информатики // Системный анализ и прикладная информатика. 2018. № 4. С. 83-88.

6. Шайхулов Р.Н., Мулявка К.В. Создание художественных образов специфическими средствами компьютерной графики // Современные тенденции изобразительного, декоративного прикладного искусств и дизайна. 2018. № 1. С. 95-102.

7. Шокорова Л.В., Турлюн Л.Н. Традиционный орнамент в контексте современных технологий // В мире научных открытий. 2014. № 1-2 (49). С. 1184-1193.

8. Турлюн Л.Н. Компьютерная графика как средство обучения студентов по направлению «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы» // Alma mater (Вестник высшей школы). 2016. № 10. С. 67-70.

9. Мухаркина А.А. Цифровая модель декоративного панно // Проблемы качества графической подготовки студентов в техническом вузе: традиции и инновации. 2019. Т. 1. С. 352-357.

10. Лазутина Т.В., Лазутин Н.К. Символичность языка орнамента // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2015. № 6-2 (56). С. 106-108.

11. Степанова А.П. Теория орнамента: учеб, пособие: / А.П. Степанова. – 2-е изд., испр. – СПб. Лань: Планета музыки, 2019. – 156 с.

12. Рождественская С.Б. Русская народная художественная традиция в современном обществе. Архитектурный декор и художественные промыслы. – М.: Наука, 1981. – 208 с.

13. Кирпичникова Н.Н., Сулина О.В. Интенсификация и преемственность обучения инженерно-графическим дисциплинам в техническом вузе // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1-1. С. 277.

14. Рутковский И.Г., Рутковская Н.В. Особенности преподавания графических дисциплин при подготовке инженеров // Сборник трудов Международной научно-практической конференции «Инновационные технологии в инженерной графике: проблемы и перспективы», 19 апреля 2019 г. – Новосибирск, Брест. 2019. С. 221-223.

15. Ибрагимов Г.И., Ибрагимова Е.М. Проблемы организации и стимулирования самостоятельной работы студентов // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 24-й Международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 23–24 апреля 2019 г. / под науч. ред. Е. М. Дорожкина, В. А. Федорова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2019. С. 61-65.

16. Чибаков А.С., Крылов Д.А. Дополнительное совместное творческое проектирование обучающихся и педагогов как фактор повышения качества профессионального обучения в техникуме // Вестник Марийского государственного университета. 2017. № 4 (28). С. 43-51.

17. Крылов Д.А., Чибаков А.С. Измерение и оценка развития аргументативных умений и качеств будущих квалифицированных рабочих и специалистов в процессе профессиональной подготовки // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 1. С. 45. URL: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=24099

18. Чибаков А.С. Исследование развития познавательной активности учащихся в условиях среднего профессионального образования / А.С. Чибаков // Научный диалог. – 2016. – № 4 (52). – С. 395 – 408.

19. Чибаков А.С. О проблематизации в профессиональном обучении квалифицированных рабочих, служащих и специалистов как факторе формирования опыта аргументированного принятия решений // Интернет-журнал «Мир науки» 2016, Том 4, номер 4 http://mir-nauki.com/PDF/44PDMN416.pdf (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ.

20. Чибаков А.С. Формирование опыта коллективной самоорганизации профессиональной деятельности в практической подготовке квалифицированных рабочих // Научное мнение. 2016. № 12. С. 130-133.

УДК 372.31

Гадельшина А.А.
*Научный руководитель**: Гребенникова Н.Л.***
Стерлитамакский филиал Башкирского Государственного Университета

РАЗВИТИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ ПО УЧЕБНИКАМ УМК «НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА XXI ВЕКА»

Gadelshina A.A.,
Grebennikova N.L.
Sterlitamak branch of Bashkir State University

DEVELOPMENT AT YOUNGER SCHOOLCHILDREN COGNITIVE UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTION IN THE PROCESS OF TEACHING MATHEMATICS BY TEXTBOOKS OF THE UMK «ELEMENTARY SCHOOL OF THE XXI CENTURY»

Аннотация

Статья посвящена проблеме формирования познавательных универсальных учебных действий у младших школьников на уроке математики. Раскрыты основные направления работы и соответствие им УМК «Начальная школа XXI века».

Abstract

The article is devoted to the problem of the formation of cognitive universal educational actions in elementary school students in a mathematics lesson. The main directions of work and their compliance with the teaching materials «Primary School of the XXI Century».

Ключевые слова: *познавательные универсальные учебные действия, младшие школьники, УМК «Начальная школа XXI века», психические процессы.*

Key words: *cognitive universal educational activities, elementary school students, teaching materials "Elementary school of the XXI century", mental processes.*

Развитие личности ребенка в системе образования обеспечивается, прежде всего, формированием универсальных учебных действий (УУД): личностные, познавательные, коммуникативные, регулятивные. Формирование УУД должно осуществляться во взаимосвязи с содержанием всех учебных предметов в начальной школе. В процессе их освоения, обучающиеся овладевают основными знаниями, умениями и навыками, которые необходимы им в повседневной жизни. Если исключить развитие какой-либо конкретной категории, то не получится целостного развития личности младшего школьника.

Что касается урочной и внеурочной деятельности, в первую очередь учитель ставит перед собой цель – развить познавательные универсальные учебные действия, поскольку в ходе непосредственного обучения предмету происходит и формирование других УУД.

Математика в плане развития познавательных универсальных учебных действий выступает одним из ключевых предметов обучения, поскольку младшие школьники могут научиться выполнять анализ, синтез, обобщение, классификацию, научиться логически мыслить. В повседневной жизни такие умения играют одну из ключевых ролей, поэтому целесообразно учителю ставить перед собой цель их развивать [1, с. 9].

Познавательные универсальные учебные действия, включающие общеучебные действия, логические действия, а также действия постановки и решения проблем готовят младшего школьника к решению какой-либо проблемы-задачи.

Определяя понятие «универсальные учебные действия» А.Г. Асмолов пишет «УУД – совокупность способов действий обучающегося, который саморазвивается и самосовершенствуется, понимая и присваивая еще неизвестный ему общественный опыт, самостоятельно получает новые знания путем формирования умений, учитывая организацию данного процесса» [2, с. 27].

Обращаясь к требованиям ФГОС НОО отмечаем, что формирование у младших школьников познавательных универсальных учебных действий является одной из главных целей образования. Однако, несмотря на большую теоретическую разработанность проблемы формирования познавательных УУД, она остается достаточно острой. В связи с этим работа в данной области должна продолжаться.

Именно младший школьный возраст наиболее подходит для активного формирования познавательных универсальных учебных действий, потому что он является периодом постижения окружающего мира. У обучающихся в этом возрасте начинают формироваться навыки общественного поведения, интеллектуальные, социальные и нравственные качества. Помимо этого, данный возраст является периодом становления познавательных процессов, таких как восприятие, память, мышление, воображение.

Целью познавательных УУД как раз и является развитие произвольности памяти, внимания, воображения. На это и нужно направлять работу на уроках математики. Необходимо планировать образовательную деятельность так, чтобы все эти процессы могли единовременно целенаправленно развиваться для того, чтобы в дальнейшем у младших школьников не возникало трудностей [3, с. 368].

В младшем школьном возрасте формируется самостоятельность, ответственность за свое развитие и свои поступки. Именно поэтому необходимо направить потенциал обучающихся на развитие своих психических процессов. То есть учителю важно не только формировать и развивать эти процессы, но и показать младшему школьнику их значимость, объяснить необходимость их самостоятельного развития. Ведь если младший школьник не будет осознавать нужность развития этих процессов, то у него не будет и желания этого делать. Тем самым вкупе с познавательными формируются и личностные УУД.

В данном возрасте активно развивается мышление. Оно становится более гибким и сложным. Младшие школьники учатся делать логические выводы, умозаключения, сравнивать, классифицировать, находить причинно-следственные связи и т.д. Здесь мы говорим о формировании конкретно познавательных логический УУД.

Г. Крайг отмечает, что в данный период развитие всех вышеперечисленных психических процессов, как и формирование любых универсальных учебных действий, происходит в учебной деятельности, которая становится ведущей на данном этапе развития. Эта деятельность дает необходимые возможности для решения важнейших задач развития обучающихся. К этим задачам можно отнести формирование мотивов учения, развитие устойчивых познавательных потребностей и интересов, а также развитие продуктивных приемов и навыков учебной работы, умения учиться. [3, с. 145].

Конечно, говоря о задачах, перечисленных Г. Крайгом, мы подразумеваем личностные УУД, которые в образовательном процессе идут рука об руку с познавательными. Говоря о развитии того или иного психического процесса, мы говорим о совокупности всех универсальных учебных действий в целом, но в первую очередь о познавательных.

На уроках математики нужно уделять внимание не только учебному плану, и решать с обучающимися задания, данные только в учебнике, но и расширять их знания, развивать вместе с тем психические процессы. Важно постоянно контролировать уровень сформированности того или иного умения и корректировать учебный процесс в связи с результатами этого контроля.

Что касается УМК «Начальная школа XXI века», то стоит сказать, что учебники по математике включают в себя нестандартные задачи на развитие логических УУД, причем встречаться они начинают довольно рано, как предпосылки к дальнейшей работе. Так же в учебнике размещено множество задач на развитие воображения: младшим школьникам часто предлагают сочинить рассказ (задачу) по картинкам, задуматься о том, может ли быть сюжет задачи реальным и т.д. Что касается мышления, то, несомненно, в учебниках данного УМК много задач на классификацию, обобщение, анализ, синтез и др.

Например, в учебнике 4 класса данного УМК обучающимся предлагается такое интересное задание: «Елочные шары разложили в 5 коробок по 9 штук. Колокольчиков было вдвое больше, чем шаров. Их разложили поровну в 6 коробок. Сколько колокольчиков положили в каждую из этих коробок?» [4, с. 148].

Данная задача ставит перед собой целью формирование таких познавательных общеучебных УУД, как: поиск необходимой информации и ее понимание; структурирование информации и знаний; выполнение знаково-символических действий и др. Помимо этого, здесь прослеживаются и познавательные логические УУД, например, сравнение, анализ, выведение следствий и т.д. Из этого следует вывод, что данное задание соответствуем целям и задачам образовательного процесса.

Учебно-методический комплекс «Начальная школа 21 века» в полной мере способствует формированию универсальных учебных действий на уроках математики в начальных классах, дает возможность развивать у обучающихся такие «умения учиться», которые обеспечат им высокий образовательный результат, как на начальной ступени образовательного процесса, так и в последующем обучении.

Использованные источники:

1. Абдуллина Л. Б., Абрарова А. А., Гребенникова Н. Л. Формирование познавательных универсальных учебных действий у младших школьников при решении задач // Colloquium-journal. – 2019. – № 12- 4 (36). – С. 8-9.

2. Асмолов А. Г., Бурменская Г. В., Володарская И. А. и др. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 2011. – 159 с.

3. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. СПб. Питер, 2005. – 940 с.

4. Рудницкая В. Н., Юдачева Т.В. 4 класс. Математика. Часть первая. Начальная школа XXI века. Учебник для учащихся общеобразовательных организаций. – М.: Вентана-Граф, 2015. – 159 с.

УДК 376

Гридасова Елена Алексеевна
Кандидат педагогически наук,
Доцент кафедры управления социально-политическими процессами и истории,
Санкт-Петербургский государственный аграрный университет, г. Санкт-Петербург

ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ИНВАЛИДОВ И ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Gridsova Elena Alekseevna
Candidate of Pedagogical, Associate Professor
Departments of Managemen of Socio-political Processes and History,
Saint Petersburg State Agricultural University, Saint Petersburg

DESIGN OF CONSTRUCTION OF A SPORTS COMPLEX

Abstract

The article considers the issues of institutional regulation of the accessibility of higher education for people with disabilities and persons with disabilities. The article examines the regulatory support for the implementation of the rights to higher education for persons with disabilities. The concept of discrimination against persons with disabilities is considered. The current trends in the legal field of inclusive education are analyzed. A new conceptual approach to disability, the legal status of people with disabilities and students with disabilities in higher education organizations are considered.

Аннотация

В статье рассмотрены вопросы институционального регулирования вопросов доступности высшего образования для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья. Исследуется нормативное обеспечение реализации прав на получение высшего образования инвалидами. Рассматривается понятие дискриминации инвалидов. Анализируются актуальные тенденции правового поля инклюзивного образования. Рассматривается новый концептуальный подход к инвалидности, правовой статус инвалидов и обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в организациях высшего образования.

Ключевые слова: *Конвенция о правах инвалидов, инвалиды, лица с ограниченными возможностями здоровья, дискриминация, инклюзивное образование.*

Key words: *Convention on the Rights of Persons with Disabilities, Persons with Disabilities, Persons with Disabilities, Discrimination, Inclusive Education.*

Гарантия прав гражданина Российской Федерации на получение образования закреплена в пункте 3 статьи 43 Конституции Российской Федерации: «Каждый вправе на конкурсной основе бесплатно получить высшее образование в государственном или муниципальном образовательном учреждении и на предприятии.». [1]

Основной Закон гарантирует равенство прав и запрет любых форм дискриминации (статья 19). [1]

Конституционные нормы определяют содержание всех нормативно-правовых актов, направленных на осуществление инвалидами и лицами с ограниченными возможностями здоровья равных с

другими гражданами возможностей, в том числе в реализации прав на образование.

Статья 3.1. «Недопустимость дискриминации по признаку инвалидности» Федерального закона от 24.11.1995 № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» гласит, что «в Российской Федерации не допускается дискриминация по признаку инвалидности.» [2]

«Под дискриминацией по признаку инвалидности понимается любое различие, исключение или ограничение по причине инвалидности, целью либо результатом которых является умаление или отрицание признания, реализации или осуществления наравне с другими всех гарантированных в Российской Федерации прав и свобод человека, и гражданина в политической, экономической, социальной, культурной, гражданской или любой иной области.» [2]

Положения действующего российского законодательства, закрепляющие право любого человека, в том числе имеющего ограничения жизнедеятельности, на образование, соответствуют международным принципам и нормам в области прав человека. Основным международным документом, устанавливающим права инвалидов во всем мире, является Конвенция о правах инвалидов, принятая Генеральной Ассамблеей ООН 13 декабря 2006 года.

Данная Конвенция после ратификации ее Российской Федерацией 25 сентября 2012 года в соответствии со статьей 15 Конституции Российской Федерации стала частью российского законодательства. Ее применение на территории нашей страны осуществляется путем принятия государственными органами нормативно-правовых актов, конкретизирующих способы реализации конкретных положений Конвенции о правах инвалидов.

В статье 1 Конвенции о правах инвалидов установлено, что ее цель «заключается в поощрении, защите и обеспечении полного и равного осуществления всеми инвалидами всех прав человека и основных свобод, а также в поощрении уважения присущего им достоинства.» [3]

Для достижения этой цели в статье 3 Конвенции закреплен ряд принципов, на которых базируются все ее положения:

«a) уважение присущего человеку достоинства, его личной самостоятельности, включая свободу делать свой собственный выбор, и независимости;

b) недискриминация;

c) полное и эффективное вовлечение и включение в общество;

d) уважение особенностей инвалидов и их принятие в качестве компонента людского многообразия и части человечества;

e) равенство возможностей;

f) доступность;

g) равенство мужчин и женщин;

h) уважение развивающихся способностей детей-инвалидов и уважение права детей-инвалидов сохранять свою индивидуальность.» [3]

Для того, чтобы обеспечить полное вовлечение и включение инвалида в общество, необходимо предоставить ему равные с другими людьми возможности. Для этого инвалид не должен подвергаться дискриминации.

Согласно статье 9 Конвенции о правах инвалидов «Чтобы наделить инвалидов возможностью вести независимый образ жизни и всесторонне участвовать во всех аспектах жизни, государства-участники принимают надлежащие меры для обеспечения инвалидам доступа наравне с другими к физическому окружению, к транспорту, к информации и связи, включая информационно-коммуникационные технологии и системы, а также к другим объектам и услугам, открытым или предоставляемым для населения, как в городских, так и в сельских районах. Эти меры, которые включают выявление и устранение препятствий и барьеров, мешающих доступности, должны распространяться, в частности:

a) на здания, дороги, транспорт и другие внутренние и внешние объекты, включая школы, жилые дома, медицинские учреждения и рабочие места;

b) на информационные, коммуникационные и другие службы, включая электронные службы и экстренные службы.» [3]

Таким образом, если в образовательной организации не создана безбарьерная архитектурная среда, не учитываются потребности и индивидуальные особенности инвалидов, не создаются специальные условия обучения для лиц, которые в них нуждается, происходит их дискриминация.

Согласно статье 2 Конвенции о правах инвалидов «дискриминация по признаку инвалидности» означает любое различие, исключение или ограничение по причине инвалидности, целью или результатом которого является умаление или отрицание признания, реализации или осуществления наравне с другими всех прав человека и основных свобод в политической, экономической, социальной, культурной, гражданской или любой иной области.» [3]

Ратификация Конвенции о правах инвалидов законодательно утвердила намерение России создавать условия для полноправного участия инвалидов в жизни общества на условиях инклюзивного подхода – равного участия инвалидов во всех социально-общественных процессах. Россия, в том числе, взяла на себя обязательства по неукоснительному обеспечению условий для реализации принципа равенства в образовании инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Статья 24 Конвенции о правах инвалидов требует государственных гарантий права на образование для людей с особыми образовательными потребностями и инвалидов. «В целях реализации этого права без дискриминации и на основе равенства возможностей государства-участники обеспечивают инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни». [3]

Подчеркивается, что никакого исключения по причине инвалидности быть не должно. Инклюзивный подход должен применяться и быть доступным на всех ступенях образования и в процессе обучения на протяжении всей жизни человека.

Конвенция о правах инвалидов кардинально поменяла суть понятия инвалидности, признав, что инвалидность – это изъян не здоровья человека, а изъян общества и окружающей среды. Внешние

условия окружающей среды, которые не приспособлены к вариативности человеческого разнообразия, не учитывают физические особенности индивидов, а также предвзятое отношение к людям с инвалидностью становятся барьерами, препятствующими функционированию таких людей в обществе.

Всесторонняя реализация положений Конвенции о правах инвалидов способствует тому, что все активнее продвигается модель инклюзивного общества, в котором в равной степени могут быть реализованы все права и свободы человека всеми без исключения гражданами, независимости от индивидуальных особенностей.

Государственную политику в области социальной защиты инвалидов в Российской Федерации определяет Федеральный закон от 24.11.1995 №181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» «целью которой является обеспечение инвалидам равных с другими гражданами возможностей в реализации гражданских, экономических, политических и других прав и свобод, предусмотренных Конституцией Российской Федерации, а также в соответствии с общепризнанными принципами и нормами международного права и международными договорами Российской Федерации.» [2]

Это значит, что ведущей идеей в области прав инвалидов является не просто материальная помощь, а созидательная, рациональная поддержка, способствующая активному вливанию данной категории граждан во все социально-экономические процессы, включение их в полноценную активную жизнь и трудовую деятельность, достижение ими материальной независимости. Указанная цель соответствует общепризнанными принципами и нормами международного права.

Таким образом, суть помощи инвалидам в современной практике заключается в создании таких условий окружающей среды, в которых все люди, включая инвалидов, будут иметь равные возможности активной жизни. Каждый человек вне зависимости от физического или психологического состояния должен быть уверен в том, что он может получить образование, работать, создать семью, воспитывать детей, посещать театры, библиотеки, музеи, быть материально независимым, и уверенным в будущем. Что создает почву для уверенности в будущем? Человеку необходимо понимать свою роль в обществе, чувствовать значимость и быть профессионально состоятельным. Возможность получения инвалидами образования не изолированно, а инклюзивно – вместе со всеми, является гарантией их гармоничного развития, максимального раскрытия внутреннего потенциала, полноценной интеграции в общество, конструктивных межличностных взаимоотношений, залогом успешной профессиональной деятельности и реализации человеческих надежд.

Инклюзия (франц. *Inclusif* – включение) – в широком понимании означает ничем не ограничиваемое участие человека, имеющего те или иные особенности, во всех сферах человеческого бытия. Человек с инвалидностью или ограниченными возможностями здоровья должен иметь возможность выбирать исходя из личных предпочтений степень участия в социальных процессах, способы взаимодействия и виды участия. Инклюзия предполагает создание условий для беспрепятственного выполнения человеком любых социальных ролей и функций.

В образовании инклюзия – это вовлечение людей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья в обычную учебную среду, преодоление изоляции таких обучающихся, устранение барьеров, препятствующих людям с особенностями физического или психического развития находится в естественной академической обстановке. Таким образом, инклюзия – это процесс развития предельно доступного образования для каждого человека во всех образовательных организациях любого уровня.

Статья 79 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ устанавливает разные варианты получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья: «Образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья может быть организовано как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных классах, группах или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность.». [4]

Статья 2 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ определяет понятие инклюзивное образование как «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей». [4]

Именно равный доступ к образованию, то есть совместное обучение студентов с инвалидностью со студентами без инвалидности, совместное их обучение в одной образовательной организации, в одной группе полностью исключает любые формы дискриминации и утверждает равное отношение ко всем людям, но при этом не исключает возможность создания особых условий для тех, кто в них нуждается. Инклюзивное высшее образование – это система, удовлетворяющая потребности каждого человека в обычной группе студентов без сегрегации. При этом данный подход можно отнести не просто к образовательной, но и к социокультурной технологии. Важным эффектом инклюзии является то, что у участников образовательного процесса меняется отношение к людям с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, усиливаются воспитательная и социальная функции образования, происходит гуманизация учебного процесса, признается ценность личности, меняется аксиологическое отношение человека к миру в сторону общечеловеческих ценностей.

Инклюзивное образование признано самым гуманным и отвечающим интересам общества, поскольку предопределяет успешную социализацию инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, обеспечивает их полноценное участие во всех сферах жизни, способствует их эффективной самореализации в профессиональной деятельности.

Инклюзивное образование стало ведущей стратегией государственной образовательной политики, признается педагогическим профессиональным сообществом, подтверждается практикой

и становится нормой жизни. Инклюзивное образование устраняет отношенческие барьеры, создает благоприятную толерантную среду, готовит людей с инвалидностью к гармоничным социально-трудовым отношениям.

Список литературы

1. «Конституция Российской Федерации» (принята всенародным голосованием 12.12.1993) (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 № 6-ФКЗ, от 30.12.2008 № 7-ФКЗ, от 05.02.2014 № 2-ФКЗ, от 21.07.2014 № 11-ФКЗ) // «Конституция Российской Федерации» (принята всенародным голосованием 12.12.1993) (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 № 6-ФКЗ, от 30.12.2008 № 7-ФКЗ, от 05.02.2014 № 2-ФКЗ, от 21.07.2014 № 11-ФКЗ). - Москва : «Собрание законодательства РФ», 04.08.2014, № 31, ст. 4398., 21 07 2014 г.

2. Закон Российской Федерации «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ // Российская газета. 1995 г. № 234. С изм. и допол. в ред. от 02.12.2019.

3. Конвенция о правах инвалидов «Конвенция о правах инвалидов (Заключена в г. Нью-Йорке 13.12.2006)» от 13 декабря 2006 г. // https://www.u№.org/ru/docume№ts/decl_co№v/co№ve№tio№s/disability.shtml 2006 г.

4. Закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» от 30 декабря 2012 г. № 273-ФЗ // Российская газета. 2012 г. № 303. С изм. и допол. в ред. от 01.03.2020.

УДК 376.37

Громова Ирина Александровна,
Крылова Елена Викторовна
Смоленский государственный университет

К ВОПРОСУ О НАРУШЕНИЯХ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ С МОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ

Gromova Irina Aleksandrovna,
Krylova Elena Viktorovna
Smolensk State University

TO THE QUESTION OF VIOLATIONS OF THINKING ACTIVITY IN CHILDREN WITH MOTOR ALALIA

Аннотация

В статье представлен анализ научных исследований различных авторов в области изучения мыслительной деятельности у детей с моторной алалией; показаны разные точки зрения на степень выраженности и неоднородность нарушений мыслительной деятельности, первичность или вторичность ее происхождения у детей с моторной алалией.

Abstract

The article presents an analysis of scientific research of various authors in the field of the study of mental activity in children with motor alalia; different points of view are shown on the severity and heterogeneity of mental disorders, the primary or secondary nature of its origin in children with motor alalia.

Ключевые слова: *речь, моторная алалия, мыслительная деятельность, мышление, когнитивные нарушения, интеллектуальная сфера.*

Key words: *speech, motor alalia, mental activity, thinking, cognitive impairment, intellectual sphere.*

Сложная психолого-педагогическая картина возникает перед логопедом и психологом при обследовании детей с тяжелыми нарушениями речи. Для каждого отдельного случая необходим подробный и объективный анализ полученных данных, касающихся как речевой, так и когнитивной сферы ребёнка. Наиболее сложным является дифференциальная диагностика алалии, так как в структуре дефекта этого нарушения много симптомов, схожих с другими нарушениями в развитии, в частности задержкой психического развития и умственной отсталостью. В связи с этим вопрос изучения особенностей мыслительной деятельности у детей с моторной алалией сегодня достаточно актуален.

Алалия (от греч. а — отрицат. частица и lalia — говорю) — отсутствие или недоразвитие у детей речи при нормальном слухе и достаточном уровне интеллекта. Обусловлена повреждениями речевых зон коры головного мозга во время родов, заболеваниями или травмами мозга в доречевой период жизни [4, с. 48].

Моторная алалия («экспрессивная алалия», «афазия развития» и т.д.) является одной из самых сложных и стойких форм патологии речи, которая требует особо подхода при преодолении и подразумевает значительное увеличение сроков коррекционной работы. Экспрессивная алалия имеет свою этиологию, патогенез и своеобразную психоречевую симптоматику [6, с. 265].

Многие авторы подчёркивают, что структура дефекта при алалии характеризуется неравномерностью и мозаичностью как вербальных, так и невербальных нарушений, что затрудняет речевое развитие. Следует отметить, что характер нарушения зависит от степени недоразвития речи, психического состояния ребёнка, возраста и типа высшей нервной деятельности.

Многочисленные научные работы свидетельствуют о том, что у детей с данным речевым расстройством имеются отклонения в психическом развитии [8, с. 91].

Взгляд на состояние интеллекта у детей с моторной алалией различен. Некоторые исследователи считают, что снижение психических функций происходит из-за наличия тяжелого речевого дефекта (Богданов-Березовский, Р.А. Белова-Давид, В.В. Ковалев, Е.И. Кириченко). Другие же авторы придерживаются той точки зрения, что системное недоразвитие речи является одним из проявлений общего психического недоразвития при моторной алалии (Ю.А. Элькин, В.А. Ковшиков, Е.Ф. Соботович и др).

Еще М.В. Богданов-Березовский (1909), Р.А. Белова-Давид (1972) и другие исследователи считали, что мышление у таких детей первично нарушено, именно это приводит к недоразвитию языковой способности. М.В. Богданов-Березовский высказал мнение о том, что детские афазии (алалии) не только связаны с нарушением некоторых участков головного мозга и результатом чего выступает расстройство всей речевой функции, но также имеют свое отражение в сфере интеллектуальных процессов. Р.А. Белова-Давид отмечает у некоторых детей удовлетворительное состояние наглядно-действенного мышления, но в свою очередь значительно страдает наглядно-образное мышление, словесно-логическое мышление доступно лишь единицам. Автор указывает на то, что характерологические особенности личности детей значительно влияют на целостную картину нарушения познавательной деятельности [6, с. 166].

В.В. Ковалев и Е.И. Кириченко, описывая структуру интеллектуального нарушения школьников с общим недоразвитием речи по типу алалии, отмечают, что «…в структуре интеллектуальной недостаточности в настоящее время выступают: слабость абстрагирования, малый кругозор, инертность, замедленность наряду с расстройством высших корковых функций» [6, с. 232]. Авторы считают, что сходство симптомов при алалии и олигофрении объясняется ранним поражением головного мозга. Е.И. Кириченко утверждает, что точка зрения о первичной сохранности интеллекта у детей с моторной алалией является спорной. Признавая, что при алалии качественная структура познавательных расстройств отличается от структуры дефекта при олигофрении, автор все же приходит к конечному выводу, что «психический дефект при алалии может рассматриваться как особый вариант умственной отсталости» [6, с. 233].

Ю.А. Элькин и В.А. Ковшиков провели ряд исследований мышления детей с моторной алалией. Были сделаны выводы о том, что у многих детей с неосложненной моторной алалией имеют место мозаичные проявления интеллектуальной недостаточности исключительно в сфере вербально-логических функций. Невербальные интеллектуальные способности при неосложненной моторной алалии не только не отстают от нормы, а в некоторых аспектах даже несколько превышают ее [6, с. 290]. В своих экспериментах исследователи наблюдали различные нарушения самоорганизации, которые отрицательно сказывались на результатах мышления. Эти нарушения в основном захватывали эмоционально-волевую и мотивационную сферу детей и проявлялись преимущественно в психофизической расторможенности, реже – в заторможенности, а также в отсутствии устойчивого интереса к заданиям. Дети длительное время не включались в проблемную ситуацию, либо очень быстро приступали к выполнению заданий [4, с. 124].

В.А. Ковшиков отмечает, что в операциях вербального мышления детям бывает трудно строить умозаключения, хотя они обычно правильно устанавливают связи между фактами действительности. Основная причина этих трудностей – языковые расстройства, ограничения в использовании языковых средств [5, с. 80].

Л.Р. Давидович считает, что в основе недостатков мышления лежит «семантическое недоразвитие, обусловленное речевым, а не интеллектуальным дефектом» [6, с. 271]. Автор подчеркивает, что у детей с моторной алалией отмечается положительная динамика в сфере интеллекта, данная категория детей имеет достаточные возможности социально-трудовой адаптации.

Т.А. Фотекова, Р.И. Мартынова, Е.Ф. Соботович отмечают, что для детей с моторной алалией характерно нарушение функционально-операционной стороны мышления, а также замедленность и тугоподвижность процессов мышления, что вызывается задержкой речевого развития.

К выводу о том, что у детей с моторной (экспрессивной) алалией невербальный интеллект наиболее сохранен, приходят и другие авторы, например Е.Ф. Соботович, А.Н. Корнев. Большинство ученых сходятся во мнении о том, что интеллект у таких детей страдает вторично в связи с состоянием речи (Т.А. Фотекова, А.Н. Корнев и др.).

Е.Ф. Соботович (1982) исследовала мышление у детей с моторной алалией и выявила, что они способны к установлению причинно-следственных связей, умозаключениям, абстракции и обобщениям [4. с. 126]. Она отмечает, что у детей с данной речевой патологией вследствие тяжелого речевого дефекта имеется вторичное снижение вербального интеллекта. Дети с моторной алалией не являются умственно отсталыми и имеют сохранные интеллектуальные предпосылки [8, с. 94]. Важно отметить, что наряду с умственно отсталыми детьми, дети с диагнозом моторной алалии вполне самостоятельно могут устанавливать причинно-следственные связи, выводить умозаключения, приходить к обобщению и абстракционным конструкциям на более высоком уровне [1, с. 60].

А. Н. Корнев провёл ряд исследований психических функций у детей с алалией, и сделал вывод о том, что невербальные субтесты в среднем выполняются не хуже, чем детьми с нормальным речевым развитием. Например, при выполнении субтеста «Разрезные картинки» заметны значительные успехи, чуть хуже выполнялись складывания фигур из кубиков, но в целом были получены оценки, превышающие среднюю возрастную норму. Автор считает, что выявленная зрелость образного и конструктивного мышления уравновешивает неполно-

ценность вербально-логических компонентов интеллекта и обеспечивает довольно высокий уровень адаптационных возможностей детей.

Важно отметить, что патологические изменения в психологии ребенка затрагивают не только интеллектуальную сферу, но и всю многогранность личности в целом (Р.Е.Левина, С.С. Мнухин) [1, с. 59]. Можно выделить определенные специфические стороны: сниженная целенаправленность действий, инфантильность интересов, сниженная устойчивость внимания, пониженный эмоциональный и интеллектуальный тонус.

Е.Р. Мустаева выделила группу детей с недостаточностью развития произвольной тонкой моторики и когнитивных функций в целом. Автор отмечает у части детей нарушения конструктивного мышления в наглядно-действенном плане, при группировке предметов и складывании разрезных картинок действия испытуемых носят импульсивный и хаотичный характер. Группировка предметов по цвету и форме была доступна только при развернутом объяснении исследователя со второго-третьего раза [7, с. 16]. Операции обобщения и исключения по родовым признакам оказались недоступны для данной группы детей. При складывании разрезных картинок наблюдались множественные ошибки, даже при оказании стимулирующей помощи, некоторые дети формально правильно складывали картинки, но изображение не в полной мере было идентично образцу. Дети также испытывали трудности в самостоятельном выкладывании серии сюжетных картинок, что указывает на низкий уровень сформированности аналитико-синтетической деятельности.

Н.П. Задумова отмечает у детей с моторной алалией различный характер выполнения задания «Четвертый лишний». Так, у всех испытуемых с моторной алалией имеет место неверное указание «лишнего» слова без исправления ошибки и объяснения сделанного выбора, а также с пояснением, содержащим указание субъективной характеристики предмета (яблоко, груша, огурец, лимон: лимон – он сладкий…нет, кислый» [3, с. 206].

Сравнительный анализ возрастного развития детей с дисфазией (алалией) был проведен Н.Н. Заваденко и И.В. Козловой. Результаты исследования показали, что у детей с данным нарушением имеет место нарушение различных сфер развития, в том числе и познавательной сферы. Авторы делают вывод о том, что отставание от сверстников в указанных сферах характеризуется определенной зависимостью от тяжести задержки речевого развития [2, с. 14].

Вопрос о состоянии мышления детей с алалией должен решаться дифференцированно, так как встречается многообразие вариантов речевого недоразвития, при котором отмечается различная выраженность интеллектуальной недостаточности – от легкой вторичной задержки умственного развития до умственной отсталости [9, с. 121].

Таким образом, на основании представленного анализа научных исследований можно предположить, что вопрос о первичности и вторичности нарушений мыслительной деятельности у детей с моторной алалией остается до конца не изученным и однозначных достоверных научных данных, подтверждающих ту или иную точку зрения, на сегодняшний день не существует.

Однако следует признать, что подчеркивается большинством ученых, нарушения мыслительной деятельности при алалии имеют место быть практически всегда. Степень их выраженности, первичность или вторичность их природы следует рассматривать в каждом конкретном случае отдельно. Наиболее значимыми критериями при рассмотрении данного вопроса можно считать: наличие перинатальной отягощенности, неврологической симптоматики; возраст ребенка; степень тяжести речевого нарушения и, что очень важно, когда и в каком объеме была оказана медико-психолого-педагогическая помощь ребенку и его семье.

Использованные источники:

1. Барабанов Р.Е Изучение особенностей интеллектуального развития у детей с речевой патологией на примере алалии // Всероссийский журнал научных публикаций, № 8(9). 2011. С. 59-60
2. Заваденко Н. Н., Козлова Е. В. Оценка показателей развития у детей с дисфазией (алалией) и комплексная коррекция их нарушений // Практика педиатра, № 4. 2014. С. 43-50
3. Задумова Н.П. Вербальное мышление у дошкольников с моторной (экспрессивной) алалией // Современная педагогика: теория, методика, практика сборник материалов международной научной конференции. под редакцией Н.К. Карповой. 2015. С. 204-210.
4. Калягин В.А. Овчинникова Т.С. Логопсихология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2006. 320 с.
5. Ковшиков В.А. Экспрессивная алалия и методы ее преодоления. СПб.: Каро ИПЦ, 2018. 304 с.
6. Лалаева Р. И., Шаховская С. Н. Логопатопсихология: учеб. пособие для студентов. М.: ВЛАДОС, 2011. 462 с.
7. Мустаева Е.Р. Типологические проявления нарушенного психомоторного и когнитивного развития при моторной алалии и пути их коррекции: Автореф. дис. … канд. пед. наук / Е. Р. Мустаева; МПГУ, 2010. 24 с.
8. Соботович Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции: (дети с нарушением интеллекта и мотор.алалией). М.: Классикс стиль, 2003. 160 с.
9. Шипилова Е.В. Основы логопсихологии. Ростов н/Д: Феникс, 2007. 224 с.

УДК: 376.37

Крылова Е.В.,
Грушкевич Е.А.
Смоленский государственный университет

ОСОБЕННОСТИ НАРУШЕНИЯ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ С МИОФУНКЦИОНАЛЬНЫМИ РАССТРОЙСТВАМИ

KrylovaE.V.,
GrushkevichE.A.
Smolensk State University

FEATURES OF DISTURBANCES OF SOUND PERFORMANCE IN CHILDREN WITH MYOFUNCTIONAL DISORDERS

Аннотация

В данной статье рассматриваются особенности нарушения звукопроизношения у детей с миофункциональными расстройствами; анализируются физиологические функции, обеспечивающие процесс звукопроизношения; показана связь между миофункциональными расстройствами и характером нарушения звукопроизношения.

Abstract

This article covers characteristics of speech defects of the children with myofunctional disorders; the physiological functions, that carry out speech process, are analysed in this article; and the connection between myofunctional disorders and the nature of speech defects is also shown here.

Ключевые слова: *речь, миофункциональные расстройства, нарушения звукопроизношения; нарушение дыхания; нарушение глотания; нарушение прикуса; нарушение осанки.*

Keywords: *speech, myofunctional disorders, disturbances in sound pronunciation; respiratory failure; swallowing disorder, malocclusion; violation of posture.*

Нарушения звукопроизношения являются симптомом различных речевых нарушений, но механизм их различен. Одним из факторов, обусловливающих нарушения произношения звуков – это патология в строении или функционировании костного и мышечного строения органов артикуляционного аппарата[1].

У детей с миофункциональными расстройствами нарушение звукопроизношения является одним из проявлений мышечного дисбаланса в организме [2].

Для выявления особенностей нарушения звукопроизношения у детей с миофункциональными расстройствами был проведен эксперимент.

Цель исследования – определить особенности и закономерности нарушений звукопроизношения у детей с миофункциональными расстройствами.

Исследование проводилось в мае 2019 год в СОГБОУ «Прогимназия Полянка» в городе Смоленск. В обследовании приняло участие 15 детей в возрасте от 5 до 6,5 лет с различными нарушениями звукопроизношения. Для выявления у детей наличия миофункциональных расстройств, опираясь на теоретический аспект, описанный Архиповой Е.Ф. [2], была разработана диагностическая карта. Согласно составленной карте обследование включало исследование:

-функции дыхания;
-функции глотания;
-состояние прикуса;
-состояние опорно-двигательного аппарата;
-особенностей звукопроизношения.

Функция дыхания. У 53% обследуемых было обнаружено ротовое дыхание, 27% дошкольников имели затрудненное носовое дыхание, носовое дыхание – у 20% детей.

Функция глотания. У детей было выявлено два типа глотания: соматическое и инфантильное. Соматическое глотание наблюдалось у 47% детей, выраженное инфантильное глотание отмечалось у 26,5% детей. Такой же процент составили дети с минимальными признаками инфантильного глотания.

Состояние прикуса. 46% обследуемых дошкольников имели нормальный прикус. Наиболее большую по численности группу составили дети с дистальным прикусом (прогнатией) – 27%. Перекрестный прикус был обнаружен у 13% обследуемых детей. Прямой прикус был выявлен у 7% от всей группы обследованных. Дети с мезиальным прикусом (прогения) составили 7% от общего числа детей.

Состояние осанки. У 80 % детей были выявлены различные нарушения осанки: 53% детей имели сколиоз; 13,5% дошкольников – сутулость; 13,5% составили дети с прямой спиной.

Таким образом, среди обследуемой группы дошкольников у 53% были обнаружены миофункциональные нарушения. Среди них было выделено две группы детей в зависимости от степени проявления миофункциональных расстройств.

Группа дошкольников с *выраженными миофункциональными расстройствами* составила 50%. В эту группу вошли дети с ротовым дыханием, с выраженным инфантильным глотанием. У всех дошкольников выделенной группы дистальный прикус и различные нарушения осанки.

Такой же процент составили дошкольники с *нерезко выраженными миофункциональными расстройствами.* Эта группа была выделена из дошкольников с ротовым дыханием, с признаками ин-

фантильного глотания при минимальном вовлечении мимических мышц и жевательных. У 50% детей в этой группе отмечался перекрестный прикус, 25% детей с мезиальным прикусом, 25% обследуемых с прямым прикусом. Так же были выявлены различные нарушения осанки.

Состояние звукопроизношения. У детей с миофункциональными расстройствами отмечались различные нарушения звукопроизношения, которые, в первую очередь, зависят от особенностей прикуса. Самым распространенным нарушением является *искажение* группы шипящих и свистящих звуков, оно отмечалось у 100% детей с миофункциональными расстройствами.

В результате обследования была обнаружена явная зависимость нарушений звукопроизношения от состояния прикуса ребенка, который формируется под воздействием функций дыхания, глотания, формирования опорно-двигательного аппарата.

Так, среди детей *с дистальным прикусом* у 75% детей отмечался губно-зубной сигматизм свистящих. Межзубный сигматизм свистящих был обнаружен у 25% дошкольников. Заднеязычное произношение шипящих звуков имели 50% детей.

Среди детей *с перекрестным прикусом* у 100% детей отмечалось боковое произношение шипящих и свистящих звуков.

Межзубное произношение группы свистящих и шипящих звуков отмечалось у 100% детей *с мезиальным прикусом.*

У детей с миофункциональными расстройствами, в отличие от детей их не имеющих, нарушения произношения группы шипящих и свистящих звуков встречаются в 3,5 раза чаще.

Таким образом, результаты исследования убедительно доказывают наличие связи между миофункциональными расстройствами и нарушением звукопроизношения. Знание логопедом механизмов нарушения, учет их в процессе диагностики, позволит своевременно привлечь к работе миофункциональных терапевтов, ортодонтов, что значительно ускорит процесс коррекции звукопроизношения.

Список литературы:

1.Архипова Е.Ф. К чему приводит привычное ротовое дыхание? Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2017. №3. с. 36-45.

2. Григоренко Н.Ю. Формирование произносительных навыков у детей раннего и дошкольного возраста с нетяжелыми аномалиями органов артикуляции. Педагогическое образование в России, 2016, №3, с.113-119.

Демчук Лариса Анатольевна
Директор, Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение
«Многопрофильный лицей № 148 г. Челябинска»
Россия, г. Челябинск
Зеленина Ирина Григорьевна
Заместитель директора по учебно-воспитательной работе,
Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение
«Многопрофильный лицей № 148 г. Челябинска»
Россия, г. Челябинск

ИНТЕГРАЦИЯ ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ СРЕДНЕГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ С ОСНОВНЫМИ ПРОГРАММАМИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Demchuk Larisa Anatolievna,
Director, Municipal Autonomous educational institution
«Multidisciplinary Lyceum No. 148 of Chelyabinsk»
Russia, Chelyabinsk
Zelenina Irina Grigorievna
Deputy Director for educational work,
Municipal Autonomous educational institution
«Multidisciplinary Lyceum No. 148 of Chelyabinsk», Russia, Chelyabinsk

INTEGRATION OF THE MAIN EDUCATIONAL PROGRAM OF SECONDARY GENERAL EDUCATION WITH THE MAIN VOCATIONAL TRAINING PROGRAMS AS A MEANS OF VOCATIONAL GUIDANCE FOR HIGH SCHOOL STUDENTS

Аннотация

В статье рассмотрены промежуточные итоги реализации инновационного проекта «Интеграция основной образовательной программы среднего общего образования с основными программами профессионального обучения по специальностям «Оператор ЭВМ», «Вожатый». Данная статья может быть интересна педагогическим коллективам, работающим над подобной тематикой.

Abstract

The article considers the interim results of the implementation of the innovative project "Integration of the main educational program of secondary General education with the main programs of professional training in the specialties "computer Operator", "Counselor". This article may be of interest to teaching teams working on such topics.

Ключевые слова: *основная образовательная программа среднего общего образования, основные программы профессионального обучения, интеграция образовательных программ.*

Keywords: *main educational program of secondary General education, main professional training programs, integration of educational programs.*

Возросшие требования современного высокотехнологичного производства обозначили проблемы профессиональной подготовки кадров. В связи с этим требуются новые подходы к профессиональной ориентации обучающихся, поскольку их намерения и желания часто не соответствуют потребностям современной экономики.

В соответствии с федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ «Среднее общее образование направлено… на формирование навыков самостоятельной учебной деятельности на основе индивидуализации и профессиональной ориентации содержания среднего общего образования. … Дополнительное образование детей обеспечивает их адаптацию к жизни в обществе, профессиональную ориентацию…» [1, ст. 66.3., 75.1].

В Концепции профориентационной деятельности муниципальной образовательной системы города Челябинска «Новые педагогические инструменты профессиональной ориентации обучающихся» определена цель – совершенствование сложившихся в образовательных организациях города Челябинска систем профессиональной ориентации и обеспечение их направленности на: а) уверенную ориентацию обучающихся в мире профессий, в том числе востребованных экономикой региона и города; б) накопление субъективного опыта и опыта трудовой деятельности, предваряющих выбор обучающимися будущей профессии; в) самостоятельный и ответственный подход обучающихся к выбору будущей профессии или направления (сегмента) профессиональной деятельности; г) создание психолого-педагогических предпосылок для выбора обучающимися профессии, востребованной в регионе (городе); д) формирование условий для становления у обучающихся готовности демонстрировать мобильность в профессии и профессиональной жизнедеятельности; е) определение необходимых и достаточных оснований для принятия обучающимися решения о выборе будущей профессии или направления (сегмента) профессиональной деятельности [2].

МОАУ «Многопрофильный лицей № 148 г. Челябинска» в декабре 2018 г. признан инновационной площадкой Челябинской области по направлению «Интеграция образовательной программы среднего общего образования и основной программы профессионального обучения» [3].

Тема нашей инновационной работы: «Интеграция основной образовательной программы среднего общего образования с основными программами профессионального обучения по специальностям «Оператор ЭВМ», «Вожатый».

Цели нашего проекта:

Стратегическая цель: способствовать развитию потенциала обучающихся, направленного на формирование компетенций конкурентоспособных выпускников, востребованных на современном рынке труда, посредством реализации интегрированных образовательных программ.

Конкретная цель проекта: создать технологию реализации основной образовательной программы среднего общего образования, интегрированной с основной программой профессионального обучения.

Задачи проекта:

1. Разработать основную образовательную программу среднего общего образования
2. Разработать основные программы профессионального обучения по специальностям «16199 Оператор электронно-вычислительных и вычислительных машин» и ОППО «24234.1 Вожатый».
3. Определить механизмы интеграции основной образовательной программы среднего общего образования с образовательной программой профессионального обучения.
4. Изучить потребности обучающихся и их родителей (законных представителей) в профессиональном обучении.
5. Разработать критерии оценки планируемых результатов обучения.
6. Разработать комплекс организационно-педагогических и программно-методических материалов по сопровождению деятельности, направленной на формирование планируемых результатов обучения (рабочие программы, технологические карты занятий и уроков, комплекты оценочных средств и т.д.).
7. Внести изменения в нормативные документы МАОУ «МЛ № 148 г. Челябинска» в соответствии с целями и задачами данного проекта.
8. Разработать механизмы привлечения родительской общественности к разработке и реализации проекта.
9. Разработать механизмы использования результатов реализации проекта в деятельности образовательных организаций г. Челябинска и Челябинской области.

Основная идея проекта: проект предполагает разработку, апробацию и внедрение основной образовательной программы среднего общего образования, интегрированной с образовательной программой профессионального обучения, с целью получения принципиально новых метапредметных и личностных результатов обучения, способствующих успешной социализации и профессиональной ориентации обучающихся.

Значимость проекта для развития системы образования Челябинской области обусловлена тем, что решение приоритетных задач социально-экономического развития невозможно обеспечить в полной мере без реализации инновационных проектов по разработке и созданию новых моделей, развитию и совершенствованию существующих моделей, механизмов, образовательных программ. Поэтому государственная политика в области образования направлена на решение вышеназванных задач [4].

Проект соответствует приоритетным направлениям инновационной деятельности в региональ-

ной системе образования, обозначенным в Государственной программе Челябинской области «Развитие образования в Челябинской области» на 2018-2025 годы [5] и направлен на решение следующих социально значимых задач:

– развитие современных механизмов и технологий общего образования;

– модернизация образовательных программ, направленных на получение современного качественного образования, соответствующего требованиям современного инновационного социально ориентированного развития Челябинской области;

– повышение социального престижа профессионального образования;

– эффективная реализация основных аспектов образовательного проекта развития технологического и естественно-математического образования «ТЕМП» в Челябинской области.

Обоснованием возможности реализации инновационного проекта является тот факт, что разработка и утверждение образовательных программ – компетенция образовательной организации. «Образовательные организации свободны в определении содержания образования, выборе учебно-методического обеспечения, образовательных технологий…» [1, ст. 28].

Инновационный проект соответствует требованиям ФГОС в части обеспечения преемственности основных образовательных программ, вариативности содержания образовательных программ, обеспечения формирования образовательных программ различного уровня сложности и направленности, с учетом образовательных потребностей и способностей обучающихся [1, ст. 11].

Профильное общее образование по ФГОС среднего общего образования, кроме реализации профилей, обеспечивает возможность профессионального обучения для обучающихся 10-11 классов, что в соответствии с Федеральным законом от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» включает профессиональную подготовку по профессиям рабочих и должностям служащих для лиц, ранее не имевших профессии рабочего или должности служащего.

Благодаря реализации основной образовательной программы среднего общего образования, интегрированной с основной программой профессионального обучения, обеспечивается системно-деятельностный подход (являющийся методологической основой Стандарта), который предусматривает в том числе «…проектирование и конструирование развивающей образовательной среды организации, осуществляющей образовательную деятельность».

В ходе реализации инновационного проекта выполнено:

- получена лицензия № 14450 от 17.04.2019 на право оказывать образовательные услуги по реализации образовательных программ по видам образования, по уровням образования, по профессиям, специальностям, направлениям подготовки (для профессионального образования), по подвидам дополнительного образования, указанным в приложении к лицензии;

– внесены изменения в Устав МАОУ «МЛ № 148 г. Челябинска» в части осуществления образовательной деятельности по основным образовательным программам;

– разработана, и прошла экспертизу в ГБУ ДПО ЧИППКРО утверждена ООП СОО, интегрированная с ОППО «16199 Оператор электронно-вычислительных и вычислительных машин» и с ОППО «24234.1 Вожатый»;

– разработано Положение о структуре и содержании программ профессиональной подготовки по профессиям «Оператор электронно-вычислительных и вычислительных машин», «Вожатый», устанавливающее порядок разработки, требования к структуре и оформлению содержания, процедуру утверждения и согласования программ профессионального обучения;

– разработано Положение о порядке приема обучающихся на обучение по программам профессиональной подготовки по профессиям «Оператор электронно-вычислительных и вычислительных машин», «Вожатый», регламентирующее условия приема;

– внесены изменения в Положение о формах, периодичности и порядке текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации в части регламентации оценивания достижения результатов реализации основных профессиональных программ;

– внесены изменения в Положение о внутренней системе оценки качества образования, разработав критерии оценки результатов обучения, основанные на интеграции ООП СОО с ОППО;

– набраны две группы обучающихся по интегрированным программам;

– разработана и в настоящий момент проходит апробацию модель интеграции ООП СОО с ОППО по профессиям Оператор электронно-вычислительных и вычислительных машин», «Вожатый».

Таким образом, в рамках проекта разработаны и начали реализацию модели образования, обеспечивающие преемственность основной общеобразовательной программы и основной профессиональной образовательной программы.

В рамках распространения и внедрения результатов инновационного проекта в массовую практику проведены следующие мероприятия:

- организация работы интерактивной площадки «Проектирование модели развития системы подготовки вожатых в муниципальном образовательном пространстве» на педагогическом форуме «Национальный проект «Образование» как средство реализации инновационного развития муниципальной образовательной системы Челябинска» 20.08. - 21.08.2019;

- 14.11.2019 прошел отчет по итогам реализации в 2019 г. проекта региональной инновационной площадки «Интеграция основной образовательной программы среднего общего образования с основными программами профессионального обучения по специальностям «Оператор ЭВМ», «Вожатый» в рамках работы Всероссийского семинара-совещания «Опыт и проблемы введения федеральных государственных образовательных стандартов общего

образования» на базе ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования»;

– 03.12.2019 выступление на итоговой региональной конференции по результатам деятельности региональных инновационных площадок в 2019 году, прошедшей на базе ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования» при поддержке Министерства образования и науки Челябинской области.

Устойчивость проекта после окончания его реализации обусловлена следующими факторами:

- сформированная в рамках проекта материально-техническая база будет использоваться в дальнейшем;
- разработанные программы, методики, контрольно-измерительные материалы могут корректироваться и использоваться продолжительное время;
- продолжение использования разработанного в рамках проекта учебно-дидактического комплекса;
- обучение педагогических кадров позволит использовать кадровый потенциал в дальнейшей работе;
- приобретенный опыт в рамках реализации проекта позволит проводить обучающие семинары, распространять педагогический опыт в печатных работах, выступлениях, на различных сайтах, через проведение вебинаров;
- продолжение сетевого сотрудничества с организациями среднего профессионального образования.

Таким образом, реализация проекта позволит педагогическому коллективу МАОУ «МЛ № 148 г. Челябинска» и в дальнейшем осуществлять деятельность по реализации основных программ профессионального обучения и профессиональной ориентации старшеклассников.

Литература

1. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция). Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения 30.03.2020).

2. Концепция профориентационной деятельности муниципальной образовательной системы города Челябинска «Новые педагогические инструменты профессиональной ориентации обучающихся»: утв. приказом Комитета по делам образования г. Челябинска от 12.09.2018 № 1837-у. URL: https://drive.google.com/file/d/1_bwf3D8oyio_emKc1IClRTqgEJnYLg5h/view (дата обращения 30.03.2020).

3. О признании организаций, осуществляющих образовательную деятельность, региональными инновационными площадками в Челябинской области на 2019 год: приказ Министерства образования и науки Челябинской области от 25.12.2018 № 03/3773. URL: http://minobr74.ru/documents?page=48&DocSearchForm%5Bquery%5D=Приказ++№03%2F3773+от+25+декабря+2018+г.&DocSearchForm%5Bnumber%5D=&DocSearchForm%5Btype_id%5D=0&DocSearchForm%5Bdoc_body_id%5D=0&DocSearchForm%5Byear%5D=&DocSearchForm%5Bopen_date_start%5D=&DocSearchForm%5Bopen_date_finish%5D=&DocSearchForm%5Btype_id%5D=0&DocSearchForm%5Bservice_id%5D=0 (дата обращения 30.03.2020).

4. Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования»: Постановление Правительства Российской федерации от 26 декабря 2017 г. № 1642 (ред. от 12.03.2020). Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_286474/ (дата обращения 30.03.2020).

5. Государственная программа Челябинской области «Развитие образования в Челябинской области» на 2018-2025 годы: утв. Постановлением Правительства Челябинской области № 732-П от 28.12.2017. URL: https://pravmin74.ru/npa/postanovlenie-pravitelstva-chelyabinskoy-oblasti-no-732-p-ot-28-dekabrya-2017-goda-o (дата обращения 30.03.2020).

УДК 37.062

Ерзылева И.А.
ст.преподаватель
Финансовый университет при Правительстве РФ,
140090 г. Дзержинский Московской обл., ул. Лермонтова д.13а кв.8
Москва, Россия
DOI: 10.24411/2520- 6990-2020-11605

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Erzyleva I.A.
senior teacher
Financial University under the Government to of the Russian Federation
Moscow, Russia

SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF STUDENTS IN HIGHER EDUCATION

Аннотация

Выполнение высшей школой функций по подготовке квалифицированных кадров для государственного и частного сектора ставит вопрос о необходимости многостороннего развития личности студента. Традиционно становление обучающегося как полноценного члена общества и успешного работника невозможно без приложения значительных усилий к его духовно-нравственному воспитанию в рамках системы высшего образования. Однако современное положение высшей школы позволяет по-разному трактовать ее цели и задачи в ходе обучения, что предполагает значительное изменение пропорций при распределении обязанностей по осуществлению воспитательного процесса. Обстоятельства, сложившиеся к настоящему времени, дают обществу, государству и профессиональному сообществу возможность выбора дальнейшего пути для изменения и развития действующей системы.

Abstract

The performance by the higher school of the functions of training qualified personnel for the public and private sectors raises the question of the need for multilateral development of the student's personality. Traditionally, becoming a student as a full-fledged member of society and a successful employee is impossible without the application of significant efforts to his spiritual and moral education in the framework of the higher education system. However, the current position of higher education allows interpreting its goals and objectives in different ways during training, which implies a significant change in the proportions in the distribution of responsibilities for the implementation of the educational process. The current circumstances give society, the state and the professional community the opportunity to choose the future path for changing and developing the current system.

Ключевые слова: *система высшего образования, высшая школа, личность студента, духовно-нравственное воспитание, образовательная политика, образовательный процесс, воспитательная функция.*

Key words: *higher education system, higher school, student's personality, spiritual and moral education, educational policy, educational process, educational function.*

Проблема реализации функций высшей школы по духовно-нравственному воспитанию оказывает значительное влияние на методы и способы обучения студентов, своевременная адаптация которых к современным реалиям, по нашему мнению, служит залогом успешного развития каждого учебного заведения высшего образования. Существующие тенденции к повышению эффективности системы непрерывного образования, которые выражаются в росте взаимосвязи и взаимозависимости всех участников и элементов образовательного процесса, вынуждают по-новому взглянуть на проблемы духовного и нравственного становления личности студента.

Изучая проблему осуществления высшей школой воспитательных функций в отношении обучающихся, необходимо осветить восприятие данной проблемы в рамках существующих в настоящий момент теоретических изысканий.

Стоит отметить, что значительная часть исследователей рассматривает духовно-нравственное воспитание студентов, как необходимое условие для эффективного функционирования российского общества и государства и указывает на необходимость активизации усилий на данном направлении.

Так, в работе Чалдышкиной Н. Н. и Лоскутовой Р. Р. «Концепция духовно-нравственного воспитания студенческой молодежи в условиях современного вуза» указываются негативные характеристики нравственного состояния студенческой молодежи в России, с которыми российское общество столкнулось на современном этапе своего развития: культ потребления, нравственная деградация, алкоголизм, наркомания, утрата смысла жизни в молодежной среде [15, с.53].

Эффективная реализация мер по духовно-нравственному воспитанию студентов, по мнению авторов, сдерживается факторами, такими как негативная роль СМИ, навязывающих поведенческие стереотипы, которые не соответствуют воспитательной традиции высшей школы, падение значимости института семьи, низкий уровень религиозной грамотности среди молодежи, стремление к получению материальной выгоды без учета моральной составляющей процесса, низкий уровень социальной ответственности, увеличение социально-психологической дистанции между преподавателем и студентом, падение авторитета статуса преподавателя.

Для преодоления существующих проблем необходимо придерживаться единой системы мер (концепции) для стимулирования духовно-нравственного воспитания студентов, которая включает в себя следующие задачи: определение области духовно-нравственного воспитания, повышение уровня самосознания преподавателя как продолжателя традиций русской высшей школы и носителя духовно-нравственного начала, стимулирование у студентов навыков к самоанализу, развитие у них чувства прекрасного, формирование у студентов знаний о базисных философских понятиях, а также интеграция различных сфер деятельности высшей школы в единое воспитательное-образовательное пространство.

Духовно-нравственное воспитание будущих педагогических работников также рассматривается исследователями как один из основных компонентов для всего воспитательного процесса в отношении студентов, так как позволяет повысить уровень подготовки основного участника духовно-нравственного воспитания в высшей школе – преподавателя [1, с.89]. В процессе подготовки студентов педагогических вузов предполагается создание особой духовной атмосферы, эффективность которой, по мнению авторов, будет существенно выше, чем выделение в учебном плане соответствующего направления подготовки отдельных предметов, способствующих формированию компетенций, направленных на духовно-нравственное развитие обучающихся.

В процессе духовно-нравственного воспитания студентов предлагается использование узконаправленных методов: например, применение дискурс-анализа в ходе обучения студентов-филологов (познание текста в качестве лингвистического явления) [8, с.26] или привлечение студентов к волонтерской деятельности, что позволяет студенту выработать навык самостоятельного принятия решений, повышает склонность к отзывчивости, сочувствию, сопереживанию [9, с.274].

Так же следует обратиться к законодательным актам, актам нормотворчества органов исполнительной власти и актам локального нормотворчества, которые позволят сделать вывод об отношении к проблеме духовно-нравственного развития студентов со стороны государства и руководства высших учебных заведений.

Так, основным законодательным актом, регулирующим данную сферу общественных отношений, является Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», в котором нет прямого упоминания о воспитательном процессе в рамках системы высшего образования, но, исходя из понятия образования данного в ст. 2 данного Федерального закона, образованием является единый целенаправленный процесс, который в свою очередь состоит из воспитания и обучения, что на государственном уровне закрепляет обязанность осуществлять воспитание (в том числе и духовно-нравственное) на всех уровнях образовательной системы в Российской Федерации [14].

При этом регулирование отдельных ступеней образования осуществляется посредством Федеральных государственных образовательных стандартов, существование которых предусмотрено Федеральным законом «Об образовании» и содержание которых отражает обязательные требования государства к образованию на соответствующем уровне.

Обратившись к федеральному государственному образовательному стандарту основного общего образования [5], мы увидим, что законодатель указывает на то, что данный стандарт обеспечивает в том числе: духовно-нравственное развитие, воспитание обучающихся и сохранение их здоровья. Например, стандарт предполагает, что внеурочная деятельность также организуется по направлению духовно-нравственного развития личности. Исходя из этого, можно сделать вывод не только об обязательности духовно-нравственного развития личности обучающегося на данном этапе, но и возможности государственного контроля за исполнением данной обязанности учебными учреждениями, что существенно повышает ответственность должностных лиц учебных учреждений, которые могут быть наказаны за неисполнение требований стандарта.

Однако с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования по направлениям подготовки бакалавриата, специалитета, магистратуры и кадров высшей квалификации в аспирантуре, ситуация обстоит иначе в связи с особенностями современного подхода к деятельности высшей школы со стороны государства.

Так, исходя из требований стандарта высшего образования бакалавриата по направлению подготовки «Педагогическое образование» студент-педагог должен овладеть следующей общепрофессиональной компетенцией: способность осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе базовых национальных ценностей [6]. Однако в данном стандарте не указывается обязанность высших учебных заведений по духовно-нравственному воспитанию самих студентов, а указывается на необходимость овладения данными студентами соответствующей компетенции (фактически, создается определённый парадокс, при котором способность будущего педагога духовно и нравственно воспитывать своих учеников, студентов или подопечных, не увязывается с необходимостью духовно-нравственного воспитания самих студентов педагогических вузов).

При этом в стандартах по смежным направлениям подготовки «Организация работы с молодежью» [4] и «Социальная работа» [3] данная общепрофессиональная компетенция не отражена. Это относится и к другим стандартам, которые напрямую не относятся к педагогике.

Также о необходимости духовно-нравственного воспитания студентов мы не находим в «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года». Только в четвертом разделе этого документа указываются меры по развитию образования [7]. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2018-2025 года имеет лишь одно указание на необходимость осуществления духовно-нравственного воспитания, которое не относится к деятельности высшей школы [2] (стоит отметить, что данный факт обусловлен в том числе и особенностями самого акта, который по большей части состоит из перечня расходов на конкретные мероприятия для целей развития образования).

Исходя из анализа законодательных актов органов власти, можно сделать вывод об отсутствии полноценного правового регулирования в отношении духовно-нравственного воспитания в системе высшего образования, что, как видится, может восприниматься двояко: с одной стороны, отсутствие четких требований со стороны государства о необходимости проведения данного вида воспитания может привести к халатному отношению к данной части образовательного процесса в высшей школе, с другой стороны, отсутствие жёсткого регулирования обуславливается спецификой высшего образования и опирается как на высокий уровень самосознания, свойственный работникам высшей школы, так и на традиционную автономию самой высшей школы, которая предполагает самостоятельное управление образовательным процессом в рамках каждого образовательного учреждения в отдельности и способствует многообразию школ и подходов.

Данное предположение подтверждается в локальных актах ведущих учебных заведений высшего образования России. Так, устав МГУ в п.10 устанавливает, что одной из ключевых задач вуза является «удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном

развитии посредством получения высшего образования…» [11], устав СПБГУ в пп. а) п. 12 указывает, что основной задачей университета является в том числе «удовлетворение потребностей личности и общества в интеллектуальном, культурном, нравственном и духовном развитии» [12]. Уставы Финансового университета и Высшей школы экономики, в свою очередь, также предполагают схожую цель.[13], [10].

Фактически, несмотря на мягкую позицию государства в отношении высшей школы по вопросу духовно-нравственного воспитания студентов, большая часть учебных заведений высшего образования признает за собой данную обязанность, что выражается в ее закреплении в главном акте университета (академии, института) – уставе.

Говоря о непосредственном духовно-нравственном воспитании студентов в рамках системы высшего образования, стоит отметить, что данное понятие («система высшего образования») позволяет предполагать, что духовно-нравственное воспитание студентов может осуществлять не только высшая школа, но и другие участники названной системы (общество, государство, добровольные объединения студентов, иные молодежные сообщества и т. п.), которые в условиях массовой цифровизации и развития социальных сетей могут оказывать на личность студента большее влияние, чем высшая школа.

Объективная невозможность полного ограничения доступа студента к социальным сетям и другим интернет-ресурсам детерминирует появление у обучающегося дополнительных источников информации, которыми он может пользоваться параллельно с нахождением в учебном заведении.

Однако активное использование студентами социальных сетей дает возможность высшей школе использовать информационные технологии для создания дополнительных каналов воздействия на обучающихся. Создание различных образовательных сервисов на интернет-платформе, позволяет не только оказывать помощь студентам в ходе их обучения, но дает возможность для использования воспитательных технологий путем применения «мягкой силы», то есть повышения духовно-нравственного уровня студентов через ненавязчивую подачу информации, которая будет способствовать этому процессу.

Сегодняшние реалии требуют от преподавателей и администрации учебных заведений высшего образования проявления бóльшей гибкости, отказа от грубого назидания, которое в совокупности с объективными трудностями самой российской высшей школы может привести к полной потере авторитета в студенческой среде. В связи с вышесказанным, духовно-нравственное воспитание студентов в настоящий момент возможно не только прямыми, но и косвенными путями, что в полной мере позволяет существующая система высшего образования в России и наличие значительного инструментария, недоступного в прошлом.

Список источников

1. Антонова Г.В. Левченко Н.В. Маслов С.И. Духовно-нравственное воспитание студентов в процессе изучения педагогических дисциплин в вузе // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2014. №4-1. С. 87-92.

2. Постановление Правительства РФ от 26.12.2017 № 1642 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации "Развитие образования» // «Собрание законодательства РФ», 01.01.2018, № 1 (Часть II), ст. 375.

3. Приказ Минобрнауки России от 05.02.2018 № 76 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 39.03.02 Социальная работа» // Официальный интернет-портал правовой информации http://www.pravo.gov.ru, 01.03.2018.

4. Приказ Минобрнауки России от 05.02.2018 № 77 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 39.03.03 Организация работы с молодежью» // Официальный интернет-портал правовой информации http://www.pravo.gov.ru, 01.03.2018.

5. Приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» // «Бюллетень нормативных актов федеральных органов исполнительной власти», № 9, 28.02.2011.

6. Приказ Минобрнауки России от 22.02.2018 № 121 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование» // Официальный интернет-портал правовой информации http://www.pravo.gov.ru, 16.03.2018.

7. Распоряжение Правительства РФ от 17.11.2008 N 1662-р «О Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года» // «Собрание законодательства РФ», 24.11.2008, № 47, ст. 5489.

8. Рыбальченко О.И. Духовно-нравственное воспитание студентов посредством дискурс-анализа // Вестник Академии знаний. 2015. №2 (13). С. 25-27.

9. Темираева О.Г. Духовно-нравственное воспитание студентов средствами волонтерской деятельности // Социокультурная среда и ее развитие в условиях глобализации современного общества материалы V Международных социально-педагогических чтений им. Б.И. Лившица. Екатеринбург: Центр научной мысли, 2013. С. 272-278.

10. Устав Высшей школы экономики // www.hse.ru URL: https://www.hse.ru/docs/175456374.html (дата обращения: 02.02/2020).

11. Устав МГУ // www.msu.ru URL: https://www.msu.ru/info/documents.html#ustav (дата обращения: 02.02/2020).

12. Устав СПбГУ // spbu.ru URL: https://spbu.ru/openuniversity/documents/ustav-spbgu (дата обращения: 02.02/2020).

13. Устав Финансового университета // www.fa.ru URL: http://www.fa.ru/univer/DocLib/2017.03.2015.pdf (дата обращения: 02.02/2020).

14. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // «Собрание законодательства РФ», 31.12.2012, № 53 (ч. 1), ст. 7598.

15. Чалдышкина Н. Н. Лоскутова Р. Р. Концепция духовно-нравственного воспитания студенческой молодежи в условиях современного вуза // Ярославский педагогический вестник. 2014. №1. С. 49-55.

УДК 378.147.31

Жакишева Гульбахрам Сериковна
ассистент- профессора
кафедра медицинской психологии и коммуникативных навыков
Медицинский университет Караганды
г. Караганда. Казахстан
Мусабекова Асель Сериковна
преподаватель-стажер
кафедра медицинской психологии и коммуникативных навыков
Медицинский университет Караганды
г. Караганда. Казахстан
Абдикаримова Гульмира Бахтияровна
преподаватель-стажер
кафедра медицинской психологии и коммуникативных навыков
Медицинский университет Караганды
г. Караганда. Казахстан

НЕИМИТАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ КАК АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Zhakisheva Gulbakhram Serikovna
assistant-professor
Department of medical psychology and communication skills
Medical University of Karaganda. Kazakhstan
Musabekova Asel Serikovna
trainee-teacher
Department of medical psychology and communication skills
Medical University of Karaganda. Kazakhstan
Abdikarimova Gulmira Bahtiyarovna
trainee-teacher
Department of medical psychology and communication skills
Medical University of Karaganda. Kazakhstan

NON-SIMULATION METHODS AS ACTIVE TEACHING METHODS IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Аннотация

В статье представлен актуальные вопросы, которые связаны с внедрением в образовательный процесс активных методов обучения, даны их характеристики, раскрыта их специфика в соотношении с традиционными образовательными технологиями; приведены примеры использования новых технологий в практике преподавания в вузе. Главной задачей на сегодняшний день становится не передача студентам определенного багажа знаний, а оказание воздействия на образ мышления и подход к явлениям.

Abstract

The article presents topical issues related to the introduction of active teaching methods into the educational process, their characteristics, their specificity in relation to traditional educational technologies, and examples of the use of new technologies in the practice of teaching in higher education. The main task today is not to transfer a certain amount of knowledge to students, but to influence the way of thinking and approach to phenomena.

Ключевые слова*: интерактивные методы обучения, кейс-технологии, метод проектов, портфолио, дискуссия, тренинг, игра*

Keywords*: interactive learning methods, case technologies, project method, portfolio, discussion, training, game*

Внедрение в Казахстане образовательных стандартов Высшего профессионального образования на основе компетентностного подхода актуализировало значимость применения образовательных технологий и интерактивных методов в процессе обучения.

Переход на компетентностный подход при организации процесса обучения предусматривает широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий (компьютерных симуляций, деловых и ролевых игр, разбора конкретных ситуаций, психологических и

иных тренингов) в сочетании с внеаудиторной работой [1].

Компетентностный подход при организации образовательного процесса требует от преподавателя изменения процесса обучения: его структуры, форм организации деятельности, принципов взаимодействия субъектов. А это означает, что приоритет в работе педагога отдается диалогическим методам общения, совместным поискам истины, разнообразной творческой деятельности. Все это реализуется при применении интерактивных методов обучения.

Слово «интерактив» пришло к нам из английского от слова «interact». «Inter»—это «взаимный», «act»— действовать. Интерактивность — означает способность взаимодействовать или находиться в режиме беседы, диалога с кем-либо (человеком) или чем-либо (например, компьютером).

Интерактивное обучение – это специальная форма организации познавательной деятельности, способ познания, осуществляемый в форме совместной деятельности студентов. Все участники взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, оценивают действия других и свое собственное поведение, погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества по разрешению проблемы [2]. Одна из целей состоит в создании комфортных условий обучения, таких, при которых студент чувствует свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным сам процесс обучения.

Особенность интерактивных методов – это высокий уровень взаимно направленной активности субъектов взаимодействия, эмоциональное, духовное единение участников. По сравнению с традиционными формами ведения занятий, в интерактивном обучении меняется взаимодействие преподавателя и обучаемого: активность педагога уступает место активности обучаемых, а задачей педагога становится создание условий для их инициативы. В ходе диалогового обучения студенты учатся критически мыслить, решать сложные проблемы на основе анализа обстоятельств и соответствующей информации, взвешивать альтернативные мнения, принимать продуманные решения, участвовать в дискуссиях, общаться с другими людьми. Для этого на занятиях организуются парная и групповая работа, применяются исследовательские проекты, ролевые игры, идет работа с документами и различными источниками информации, используются творческие работы[3].

Все технологии интерактивного обучения делятся на неимитационные и имитационные. Неимитационные технологии не предполагают построение моделей изучаемого явления и деятельности.

В основе имитационных технологий лежит имитационное или имитационно-игровое моделирование, т.е. воспроизведение в условиях обучения процессов, происходящих в реальной системе.

Виды интерактивных подходов: творческие задания; работа в малых группах; обучающие игры (ролевые игры, имитации, деловые игры); использование общественных ресурсов (приглашение специалиста, экскурсии); социальные проекты и другие внеаудиторные методы обучения (соревнования, интервью, фильмы, спектакли, выставки); изучение и закрепление нового материала (интерактивная лекция, работа с наглядными пособиями, видео- и аудиоматериалами, «обучающийся в роли преподавателя», «каждый учит каждого», мозаика (ажурная пила), использование вопросов, сократический диалог); тестирование; разминки; обратная связь; дистанционное обучение. обсуждение сложных и дискуссионных вопросов; разрешение проблем («дерево решений», «мозговой штурм», «анализ казусов», «лестницы и змейки»); тренинги[4].

Неимитационные методы предполагают, как правило, обучение профессиональным умениям и навыкам и связаны с моделированием профессиональной деятельности. При их применении моделируются как ситуации профессиональной деятельности, так и сама профессиональная деятельность. Характерной чертой неимитационных занятий является отсутствие модели изучаемого процесса или деятельности [5].

Активизация обучения осуществляется через установление прямых и обратных связей между преподавателем и обучаемыми. Неимитационные методы: проблемная лекция, эвристическая беседа, учебная дискуссия, поисковая лабораторная работа, исследовательский метод, самостоятельная работа с обучающимися.

Теоретические аспекты изучения использования неимитационных методов обучения позволил нам придти к следующему: в психолого-педагогической литературе уделяют большое внимание проблеме неимитационных методов обучения, которые входят в группу активных методов обучения, активные методы обучения - это методы, в основе которых лежит принцип непосредственного участия обучаемого в поисках знаний, путей, способов решения изучаемых в учебном курсе проблем; неимитационные методы обучения - это методы, позволяющие погрузить обучающихся в активное контролируемое общение, где они проявляют свою сущность и могут взаимодействовать с другими людьми (Д.Н.Кавтарадзе) [6].

Характерной чертой неимитационных занятий является отсутствие модели изучаемого процесса или деятельности. Активизация обучения осуществляется через установление прямых и обратных связей между преподавателем и обучаемыми[7].

Таким образом, неимитационные методы обучения не только активизируют личность на занятии, но и при правильном применении пробуждают интерес учащихся к необычной организации занятия, учат их самостоятельно добывать необходимую информацию, учат рассуждать в процессе занятия и выдвигать собственное мнение, тем самым оказывая определенное воздействие на уровень мотивации и активности учащихся.

Список литературы

1. Косолапова М.А. Технологические подходы в организации профессиональной подготовки к педагогической деятельности в высшей школе /Косолапова М.А.; Томский гос. пед. ун-т. – Томск, 2007. – 177 с. – Библиогр: с. 104 – 110. Деп. В ИНИОН РАН № 60426

2. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. Модернизация профессионального образования: Компетентностный подход. – М.: МПСИ, 2005. – 216 с.

3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003.– № 5.– С. 34–42.

4. Карпенко М. Новая парадигмма образования XXI в.// Высшее образование в России.–2007.-№4. – С.93.

5. Кононец А.Н. Педагогическое моделирование: новые вопросы/ А. Н. Кононец //Инновационные подходы к организации образовательного процесса в современном техническом вузе: сб. метод. тр./ под ред. Л. П. Лазаревой ; ДВГУПС. - Хабаровск: Изд-во ДВГУПС, 2008. - С. 22-31.

6. Кавтарадзе Д.Н. Обучение и игра. Введение в активные методы обучения / Д.Н. Кавтарадзе. – М., 1998

7. Исаева З.А., Мынбаева А.К., Садвакасова З.М. Активные методы и формы обучения в высшей школе: Учебное пособие для вузов. – Алматы: Қазақ университеті, 2005. – 122 с.

УДК: 376.37

Крылова Е.В.,
Зеленова А.С.
Смоленский государственный университет

ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Krylova E.V.,
Zelenova A.S.
Smolensk State University

PECULIARITIES OF THE LEXICO-SEMANTIC SPEECH SIDE IN CHILDREN WITH GENERAL SPEECH INSUFFICIENCY

Аннотация

В данной статье представлен теоретический анализ проблемы нарушений лексико-семантической стороны речи у детей с общим недоразвитием речи; показана последовательность формирования структуры значения слова; приведены результаты исследований известных ученых, посвященных изучению особенностей содержательной стороны речи у данной категории детей.

Abstract

This article presents a theoretical analysis of the problem of violations of the lexical-semantic side of speech in children with general speech underdevelopment; shows the sequence of formation of the structure of the meaning of the word; the results of studies of famous scientists devoted to the study of the features of the content side of speech in this category of children are presented.

Ключевые слова: *общее недоразвитие речи, лексико-семантическая сторона речи, словарный запас, дошкольный возраст.*

Keywords: *general speech underdevelopment, lexico-semantic side of speech, lexicon, preschool age.*

Отклонения в развитии речи влияют на формирование всей психической жизни ребенка, его общение с окружающими [8, с. 5]. Одним из самых распространенных нарушений в развитии речи является общее недоразвитие речи. Как известно при данном нарушении страдают все компоненты речи, в том числе и лексико-семантическая сторона. Изучением ее особенностей занимались такие отечественные ученые как Р.И. Лалаева, Е.Ф. Соботович, Ж.В. Антипова, В.Н. Еремина и др.

Все авторы указывают на то, что при несформированности лексико-семантической стороны речи у ребенка ограничен словарный запас, нарушена дифференциация схожих по значению слов, из-за чего у него возникают трудности с умением построить фразу, понять сложные конструкции, то есть страдает коммуникативная функция речи.

Становление лексико-семантической системы тесно связано как с развитием мышления и других высших психических функций, так и с развитием фонетико-фонематического, грамматического строя речи. Ребенок обозначает словами только то, что понимает, следовательно, сначала в его речи появляются слова с конкретным значением, а затем уже обобщающие слова [4, с. 1].

Первоначально новое слово возникает у ребенка как непосредственная связь между конкретным словом и соответствующим ему предметом. При этом значение слова развивается в двух аспектах: смысловом и системном. Смысловое развитие значения слова заключается в том, что в процессе развития ребенка изменяется отнесенность слова к предмету, системе категорий, в которую включается данный предмет. Системное развитие значения слова связано с тем, что меняется система психических процессов, которая стоит за данным словом. Для маленького ребенка ведущую роль в системном значении слова играет аффективный смысл, для дошкольника и младшего школьника – наглядный опыт, память, которая воспроизводит определенную ситуацию [1, с.132].

Становление лексико-семантической системы происходит параллельно с развитием мышления и сознания, которое меняет свое смысловое и системное строение [3, с. 213]. Происходит объединение

слов в семантические поля и распределение лексики внутри семантического поля [7, с. 235]. На ранних этапах усвоения языка слово вплетено в ситуацию. Ребенок, прежде всего, овладевает денотативным компонентом значения слова. Понятийный компонент значения слова усваивается ребенком позднее по мере развития операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения. Постепенно ребенок овладевает контекстуальным значением слова.

При исследовании формирования содержательной стороны речи А.И. Лаврентьева выделила 4 этапа развития словаря:

1 этап – в словаре ребенка от 20 до 50 слов, при этом набор лексем является неупорядоченным;

2 этап (ситуационный) – словарный запас увеличивается с большой скоростью. Постепенно формируются группы слов, относящихся к одной ситуации;

3 этап (тематический) – ребенок понимает сходство элементов ситуаций и объединяет слова уже в тематические группы. В результате этого начинает усваиваться антонимия;

4 этап – дальнейшее развитие антонимии и возникновение синонимии. Системная организация словаря приближается к лексико-семантической системе взрослого человека [4, с. 11].

Лексико-семантическая сторона речи является предметом изучения различных наук, таких как лингвистика, психология, логопедия, психолингвистика, философия и др.

Современные лингвистические и психолингвистические представления о слове и лексико-семантической системе языка опираются на фундаментальные теоретические положения о многомерности и системно-структурной организации языка. В отечественном языкознании рассматриваются три основных материально и содержательно различающихся между собой стороны языка: звуковой состав языка, лексический состав языка, грамматические средства (Н.Н. Амосова, О.С. Ахманова, В.В. Виноградов, Г.О. Винокур,К.А. Левковская, М.М. Покровский, А.М. Пешковский, А.И. Смирницкий, А.А. Уфимцева, Д.Н. Шмелёв, Л.В. Щерба и др.). В лексическом составе языка (лексике) выделяются и противостоят друг другу два уровня: семантический и лексический. Эти две подсистемы языка разграничиваются как основными предельными единицами, так и формой выражения содержательной стороны. Основной предельной единицей лексического уровня языка является слово как единое целое в совокупности всех его форм и значений, называемое традиционно лексемой. Предельной же единицей (содержания) семантического уровня слова является, соответственно, словарное значение лексемы [9, с. 13].

Левина Р.Е. отмечала, что у детей с ОНР (3 уровень речевого развития) отмечается неточное знание и употребление некоторых слов. Часто дети заменяют нужное слово другим, сходным по значению. Для них характерен ограниченный словарный запас, поэтому происходит неточный отбор слов. Некоторые слова, даже знакомые детям, но не закрепленные в речи, они стараются избегать при построении предложений [5].

Волосовец Т.В. также подчеркивала, что при общем недоразвитии речи наблюдается неточное знание и употребление многих слов. В активном словаре преобладают существительные и глаголы, недостаточно слов, обозначающих качества, признаки, действия, состояния предметов [2].

В исследовании Антиповой Ж.В. указывается на то, что у дошкольников с ОНР ограничен объем словаря по сравнению с нормой. Дети с нарушениями речи не знают названий некоторых предметов, не связанных с их деятельностью, обозначающих сходные предметы, части целого, признаки высоты, толщины, ширины, не знают глаголов, обозначающих похожие действия. Также отсутствуют многие общеупотребительные слова, антонимы, синонимы. Глаголы и имена прилагательные представлены в активном словаре дошкольников с общим недоразвитием речи недостаточно.В сознании дошкольников с недоразвитием речи понятия о предмете, действии, признаке еще не выделены в самостоятельные понятия, что свидетельствует о несформированности семантических полей, о недостаточности выделения дифференциальных признаков значений слов [1].

В работах Лопатиной Л.В. и Серебряковой Н.В. отмечается, что у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи наблюдается задержка в развитии семантической структуры слова, отклонения в соотношении денотативных и лексико-семантических компонентов значения, особенно обобщающих слов. У детей 6-ти лет формируются семантические поля, но дифференциация внутри него не сформирована[6].

Таким образом, следует отметить, что речь детей с ОНР характеризуется значительными нарушениями в лексико-семантическом плане. Эти особенности обусловлены как непосредственно системным нарушением речи, так и особенностями протекания всех психических процессов у данной категории детей.

С учетом неуклонного роста количества детей с ОНР, а так же со сложностью структуры дефекта у современного контингента, эта проблема остается достаточно актуальной. Лексико-семантические нарушения значительно обедняют возможности общения ребенка с окружающими, а так же препятствуют его обучению, что диктует необходимость дальнейших исследований в этой области и поиска наиболее эффективных путей коррекции данных нарушений.

Список литературы

1. Антипова Ж.В. Семантические нарушения у дошкольников с общим недоразвитием речи. Логопедия: методические традиции и новаторство /под ред. С. Н. Шаховская, Т. В. Волосовец. М.: МПСИ; Воронеж: НПО МОДЭК, 2003. С. 132– 138.

2. Волосовец Т. В. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. Учебно-методическое пособие М.: Сфера, 2007. 224 с.

3. Горелов И.Н., Седов К.Ф. Основы психолингвистики. Учебное пособие. М.: ЛАБИРИНТ, 2001. 304с.

4. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). СПб.: СОЮЗ, 1999. 160 с.

5. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии. М.: АльянС, 2013. 367 с.

6. Лопатина Л.В., Серебрякова Н.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии): учебное пособие. Спб.: СОЮЗ, 2000. 192 с.

7. Свиридова Д.В., Медведева Е.Ю. Особенности лексико-семантической стороны речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. // Проблемы современного педагогического образования. №59–4. 2018. С. 234 – 237

8. Филичева Т.Б., Туманова Т.В. Орлова О.С., Основы дошкольной логопедии. М.: Эскимо, 2015. 320 с.

9. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок. Лингвистика детской речи. М.: ВЛАДОС, 2010. 240с.

Ключникова Ирина Федоровна
Бакалавр психолого-педагогического образования
Студентка ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В.Ломоносова»
163045, г. Архангельск ул. Стрелковая д. 26 корп. 2 кв. 24

СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТРЕССА СПЕЦИАЛИСТОВ ЭКСТРЕМАЛЬНОГО ПРОФИЛЯ

Klyuchnikova Irina Fedorovna
Bachelor of Psychological and Pedagogical Education
Student of FSAEI of HE "Northern (Arctic) Federal University named after M.V Lomonosov»
163045, the city of Arkhangelsk Strelkovaya d. 26 bldg. 2 sq. 24

SPECIFICITY OF PROFESSIONAL STRESS SPECIALISTS EXTREME PROFILE

Аннотация

В статье изучена проблема профессионального стресса специалистов экстремального профиля, отражены понятия стресса в целом, выделено понятие профессионального стресса, виды, особенности его появления у человека, который работает в неблагоприятных, быстроизменяющихся условиях.

Отдельно отображены основные негативные факторы, которые влияют на развитие стрессовых ситуация специалистов экстремального профиля.

В заключении отражены основные способы и приемы профилактики стрессовых ситуаций специалистов экстремального профиля.

Abstract

The article studies the problem of professional stress of extreme specialists, reflects the concepts of stress in general, identifies the concept of professional stress, types, and features of its appearance in a person who works in adverse, rapidly changing conditions.

Separately displayed are the main negative factors that affect the development of stressful situations of extreme specialists.

In conclusion, the main methods and techniques for the prevention of stressful situations of specialists of extreme profile are reflected.

Ключевые слова: *стресс, стрессовые ситуации, адаптация, условия, специалист экстремального профиля, профессиональный стресс, профилактика стресса, неблагоприятные факторы, профессиональная деятельность.*

Keywords*: stress, stressful situations, adaptation, conditions, specialist of extreme profile, occupational stress, stress prevention, adverse factors, professional activity.*

В современное мире проблема профессионального стресса становится наиболее актуальной, особенно в психологическом изучении специальностей экстремального профиля. Данная актуализация проблемы профессионального стресса связана непосредственно с тем, что темп жизни социума сильно ускоряется из-за экономической и политической ситуаций в государстве. На работе предъявляются жесткие требования к сотрудникам, конкуренция становится сильнее. Примером могут послужить сотрудники спасательных служб, скорой медицинской помощи, военные и многие другие профессии, которые требуют от сотрудников высоких физических способностей, уровня ответственности.

Впервые феномен стресса был открыт в 1936 году канадским физиологом Гансом Селье. Этим термином он обозначил неспецифические реакции организма в ответ на любое неблагоприятное воздействие [4, с.58]. Термином стресса в физиологии, психологии, медицине обозначается широкий круг состояний человека, который возникает в ответ на разнообразные экстремальные, неблагоприятные воздействия окружающей среды [2, с. 15]. Остановимся более подробно на понятии профессионального стресса. А.Б. Леонова определяет профессиональный стресс – как реакцию организма, которая возникает в ответ на трудности и требования со стороны профессии [6, с. 46].

В работах Р.А. Карасик, которые посвящены изучению теории стресса в профессиональной деятельности, выдвинута гипотеза о том, что пережи-

вание стресса возникает при взаимодействии следующих факторов: ответственностью и контролем, широтой работы, психологическими требованиями.

Специалисты экстремального профиля наиболее подвержены стрессовым ситуациям, развитию стресса. Возникновение профессионального стресса определяется воздействием на человека экстремальных факторов, связанных с содержанием, условиями и организацией деятельности.

Экстремальные ситуации могут разделяться на кратковременные и длительные. Кратковременные экстремальные ситуации активируют некоторые процессы реагирования организма человека на них в том числе возрастает уровень общей профессиональной тревожности, ситуация социального стресса, фрустрации, страх совершить профессиональную ошибку и многие другие психологические особенности, которые могут негативно воздействовать на личность специалистов экстремального профиля, их работу в целом. Длительные негативно воздействующие ситуации требуют перестройки функциональных систем организма, которые зачастую могут быть неблагоприятны для психического здоровья человека.

Н.В. Самоукина выделяет основные виды профессионального стресса (дистресса):

1) Информационный стресс возникает в условиях сильного ограничения времени и усугубляется в условиях высокой ответственности на работе. Информационный стресс сопровождается недостоверной информацией о ситуации и быстрой переменой событий.

2) Эмоциональный стресс возникает при реальной или предполагаемой опасности. Например, может возникать чувство вины из-за выполненной не вовремя работы перед коллегами.

3) Коммуникативный стресс связан с проблемами делового общения. Проявляется в повышенной агрессивности, неадекватности поведения, в незнании средств защиты от манипулятивного воздействия, повышенной тревожности в общении с сотрудниками или клиентами.

Выделим основные признаки, проявляющиеся в момент стрессового состояния в профессиональной деятельности:

1) Физические (хроническая усталость, слабость, нарушения сна и дыхания, повышенная потливость или сухость кожных покровов, изменения аппетита резкие изменения веса). Данные признаки изначально могут быть незначительными раздражителями, но они с течением времени усиливаются, ведут к усугублению стресса и к серьезным заболеваниям различного характера, в том числе и тяжелым депрессивным состояниям личности.

2) Эмоциональные (беспокойство, перепады настроения, вялость, утомляемость, безразличие к окружающим, агрессивность).

3) Поведенческие признаки (ослабление памяти, нарушение внимания, неспособность принимать решение, заторможенность реакции, сонливость, злоупотребление алкоголем, курением, лекарственными препаратами, отстраненность от происходящего вокруг, задумчивость) [3, с. 265]. Таким образом, проблема изучения стрессовых ситуаций в рамках профессий экстремального профиля широко изучена учеными как отечественными, так и зарубежными.

При постоянном воздействии стрессовых факторов на рабочем месте сотрудник подвержен не только депрессивным состояниям, но и профессиональному выгоранию, которое характеризуется в нежелании выполнения профессиональных обязанностей, апатии, раздражительности и т.д.

Обратимся к способам противостояния стрессовым ситуациям специалистов экстремального профиля. В первую очередь стоит отметить личностные особенности специалиста экстремального профиля, без которых достаточно сложно работать в данном направлении. Стоит отметить следующие особенности: уровень ответственности, самоконтроля, профессиональная самооценки, тревожности, отношение к риску, эмоциональная устойчивость и многие другие личностные качества, которые позволяют работнику в экстремальной сфере психологически противостоять негативным факторам окружающей рабочей среды, активно адаптироваться к быстроменяющимся условиям труда, противостоять негативным воздействиям социальной среды [5, 105].

Выделим способы снятия напряжения, которое может возникать в рабочее время у специалистов экстремального профиля. К основным способам снятия тревожности и повышенного нервного напряжения используются разнообразные техники дыхания, которые помогают восстановить дыхательную функцию, насыщают организм кислородом, позволяют снизить тревожность, что важно в быстроменяющихся условиях, принятии экстренного решения. Физические нагрузки, упражнения, которые можно выполнять как в выходной день, так и в рабочее время. Физические упражнения помогают обеспечить организм человека кислородом, повысить уровень кровяного давления, отвлечь от негативных факторов. Активный отдых особенно показан специалистам экстремального профиля, так как он положительно влияет на восстановление организма и психических функций после воздействия стрессовых ситуаций. В профилактических целях целесообразно использование разнообразных арттерапевтических техник, которые в свободное о работы время помогают так же снизить уровень тревожности, снизить эмоциональное напряжение, отвлечься от навязчивых мыслей, а также провести время с родными и близкими.

Таким образом, в рамках работы специалистов экстремального профиля работники наиболее подвержены стрессовым проявлениям нежели другие специалисты из разных областей. Это объясняется наличием на рабочем месте негативно воздействующих факторов окружающей среды, эмоциональных и социальных факторов, наличие повышенной ответственности за свои профессиональные действия, риск, все эти факторы ухудшают физическое и психическое состояние. Отрицательное воздействие этих факторов значительно снижается, если специалисты своевременно подготовлены к работе в сложных условиях и организм их адаптирован, а так же получает правильную и своевременную психическую и физическую разгрузку.

Список использованных источников

1 Блеер, А. Психология деятельности в экстремальных условиях [Текст] / А. Блеер. – М.: «Академия», 2018. - 256 с.

2 Бодров, В.А. Информационный стресс [Текст] / В.А. Бодров. - М.: ПЕРСЭ, 2018. - 352 с.

3 Водопьянова, Н.Е. Психодиагностика стресса [Текст]/ Н.Е. Водопьянова. - СПб.: Питер, 2019. - 336 с.

4 Гринберг, Дж. Управление стрессом [Текст] / Дж. Гринберг. - СПб.: Питер, 2017. - 496 с.

5 Дутов, В.И. Психофизиологические и гигиенические аспекты деятельности человека [Текст] / В.И. Дутов, И.Г. Чурсин. - М.: СЦЕМП "Защита", 2017. - 202 с.

6 Карелин, А. Большая энциклопедия психологических тестов [Текст] / А. Крелин. - М.: Эксмо, 2017. – 285 с.

УДК 373.31

Лисицкая-Савина Т.П.,
Шмелева Н.Г.
Стерлитамакский филиал Башкирского Государственного Университета

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ УСТНОГО СЧЕТА НА ОСНОВЕ СИСТЕМЫ ТРАХТЕНБЕРГА ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Lisitskaya-Savina T.P.,
Shmeleva N.G.
Sterlitamak branch of Bashkir State University

DEVELOPMENT OF SKILLS OF THE ORAL ACCOUNT BASED ON THE TRACHTENBERG SYSTEM IN EXTERNAL WORK

Аннотация

Статья посвящена методу прямого умножения, описанному в системе Трахтенберга. Раскрыта целесообразность обучения данному методу младших школьников во внеурочной деятельности. Кратко описаны другие аспекты системы Трахтенберга.

Abstract

The article is devoted to the direct multiplication method described in the Trachtenberg system. The expediency of teaching the presented method to younger students in extracurricular activities is disclosed. Briefly use other aspects of the Trachtenberg system.

Ключевые слова: *метод прямого умножения, система Трахтенберга, младшие школьники, устные вычислительные навыки, внеурочная деятельность.*

Key words: *direct multiplication method, Trachtenberg system, primary school students, oral counting skills, extracurricular activities.*

21 век – век информационных технологий. Ученые постоянно работают над созданием все новых и новых приборов для улучшения и упрощения жизни людей. В каждом без исключения телефоне или компьютере сейчас встроен калькулятор, которым можно воспользоваться за пару секунд, и он даст ответ с точностью до последней цифры после запятой. Младшие школьники, да и все школьники в целом, в своих размышлениях отталкиваются от того, что нет необходимости учиться считать устно, даже и таблицу умножения уже можно не учить, ведь есть верный помощник – калькулятор. Однако это очень глубокое заблуждение всех людей, поскольку, во-первых, есть такие ситуации, когда калькулятор использовать или запрещено, или невозможно в силу обстоятельств. Во-вторых, устный счет нужен нам не только для того, чтобы считать и применять этот навык на уроках математики. Развитие навыков устного счета предполагает развитие памяти, внимания, мышления, умения мыслить, рассуждать. Все эти умения нам необходимы в обычной повседневной жизни. Невозможно утверждать, что хорошая память нам не нужна, ведь есть калькулятор и т.д. Также нельзя сказать и про остальные навыки, поэтому научиться считать в уме – значит научиться еще очень многому, что, несомненно, пригодится в дальнейшем.

Одним из способов развития навыков устного счета может являться система Трахтенберга, разработанная Яковом Трахтенбергом во времена второй мировой войны. Многие приемы из данной системы используют учителя начальных классов в своей практике, но не знают их автора, и содержание всей его системы. Данная система предусматривает упрощение всех математических операций, но по большей части – умножение. Делению отводится роль в трудах Я. Трахтенберга, но основной интерес может составлять метод прямого умножения и метод «двух пальцев» [2, с.60].

Метод прямого умножения предполагает умножение в уме без промежуточных действий. При обычном умножении мы поразрядно умножим первый множитель на единицы второго, затем десятки второго и т.д. Затем нужно это все сложить и получить ответ. Метод прямого умножения предлагает умножать сразу все нужные разряды для получения в произведении единиц, десятков или сотен.

При умножении двузначных чисел алгоритм прямого умножения имеет вид:

1. Умножаю единицы первого множителя на единицы второго множителя. В произведении единицы ответа пишу под единицами, а десятки запоминаю.

2. Умножаю десятки первого множителя на единицы второго множителя, а единицы первого множителя на десятки второго множителя. Полученные числа складываю, и прибавляю десятки, полученные в первом пункте. В произведении единицы ответа пишу под десятками, а десятки запоминаю.

3. Умножаю десятки первого множителя на десятки второго множителя, к результату прибавляю десятки, полученные во втором пункте. В произведении ответ пишу слева от десятков.

Почему данный метод стоит применять во внеурочной деятельности младших школьников? Потому что это, во-первых, развивает память, внимание и навыки устного счета, а во-вторых, является отличным средством для самопроверки младшего школьника [1, с. 32].

При написании контрольной работы младшие школьники испытывают стресс и есть большая вероятность совершения ошибки по невнимательности. После того, как они нашли произведение, они могут проверить его через деление, как их научили, но есть другой способ самопроверки, который упростит и ускорит процесс. Здесь и приходит на помощь метод прямого умножения. Если обучающихся систематически во время внеурочной деятельности обучать этому, то они смогут без труда в уме на контрольной проверить свое решение примера. Это поможет им быть уверенными в правильности своих вычислений, а также они сразу смогут видеть, где ошибка, в отличие от самопроверки через деление. Ведь, если обучающиеся в ходе самопроверки через деление обнаружат ошибку – им придется вновь проводить операцию умножения, искать ошибку, разбираться. Все это отнимает много времени, младший школьник начинает нервничать, не успевает решить, допускает везде ошибки и т.д. Этого можно избежать, если научить их методу прямого умножения [3, с. 144].

Метод прямого умножения предполагает умножение многозначных чисел друг на друга. Если освоить алгоритм для двузначных чисел, то не составит большого труда перенести этот алгоритм на большие числа. Я. Трахтенберг в своей книге также пишет о том, что метод прямого умножения эффективен в наибольшей степени для маленьких чисел (каждая цифра меньше или равна пяти). Для больших же чисел он предлагает использовать так называемый метод «двух пальцев», который так же подробно описан.

Мы считаем, что в младшем школьном возрасте целесообразно использовать только метод прямого умножения, поскольку он напрямую связан с привычным обучающимся методом умножения, а также легко усваивается и помогает при самопроверке. Метод «двух пальцев» в этом случае уступает, потому что требует еще большего развития памяти и внимания, а значит, должен вводиться постепенно после метода прямого умножения, и желательно в среднем школьном возрасте, поскольку в уме приходится оперировать большим количеством чисел.

Метод прямого умножения будет эффективен, если его начинать вводить в одно время с привычным младшим школьникам методом умножения. Тогда им сразу будет ясна связь между этими методами, и самопроверка на практике будет происходить намного легче. Конечно, этот метод не исключает самопроверку через деление, и, при недостаточном ее понимании может привести к ошибкам, поэтому нужно тщательно подходить к работе с ней. На практике этот метод легко запоминается и усваивается, поэтому применение его целесообразно.

Таким образом, если целенаправленно начинать изучать метод прямого умножения при знакомстве с таблицей умножения и обычным методом умножения во втором классе, то к завершению начальных классов у младших школьников будет наблюдаться отлично развитая память, концентрация внимания, а также высокий уровень развития устных вычислительных навыков.

Использованные источники:

1. Катлер Э., Мак-Шейн Р. Система быстрого счета по Трахтенбергу / Пер. П. Г. Каминский – М.: «Просвещение», 1967. – 135 с.

2. Мартынов И. И. Устный счёт для школьника, что гаммы для музыканта // Начальная школа. – 2003. – № 10. – С. 59-61.

3. Творогов В. Б. Наглядная арифметика и технология быстрого счёта / В. Б. Творогов – М.: «Либроком», 2011. – 208 с.

УДК 811.161.1.

Май Л.И.
Военная академия связи

ДИАЛОГИЧНОСТЬ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО (НА ПРИМЕРЕ РЕЧЕВЫХ ПОСТУПКОВ «ОБИДА» И «ОСКОРБЛЕНИЕ»)

Mai L.I.
Military telecommunications academy

DIALOGICITY IN TEACHING OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (ON THE EXAMPLE OF SPEECH ACTS OF OFFENSE AND INSULT)

Аннотация

В статье говорится о параметре диалогичности для речевых поступков «обида» и «оскорбление», их возможном применении в практике преподавания русского языка как иностранного. Данные речевые поступки рассматриваются на примере диалогов из кинофильмов.

Abstract

The article speaks about the parameter of dialog for speech acts "offense" and "insult", their possible application in the practice of teaching Russian as a foreign language. These speech actions are considered on the example of dialogs from movies.

Ключевые слова: *речевой поступок, кинофильм, речевая интенция, диалогичность, конфликтность.*
Key words*: Speech, film, speech intention, dialog, conflict.*

Современное преподавание русского языка как иностранного трудно представить без коммуникативной методики. Одним из факторов развития коммуникативной компетенции (формирование которой – основная цель коммуникативной методики) является умение вести диалог.

Диалогичность – это один из важнейших параметров проявления речевых поступков, так как они осуществимы только при наличии общения двух или более коммуникантов. В любом речевом поступке отражается тот или иной режим диалоговедения: «комплексная характеристика речевого поведения коммуникантов, складывающаяся из трех взаимозависимых аспектов:

1) психологический аспект – замысел речевой партии установка участников на тип коммуникативной активности. 2) организационно-динамический аспект – распределение коммуникативной инициативы. 3)композиционно-содержательный аспект – композиционная и содержательная структура речевого продукта». [2, с. 182].

Понятие речевой поступок в трактовке И.Н. Борисовой понимается как «эмпирически воспринимаемая единица речевого поведения, с которой говорящий и слушающий имеют дело в устной коммуникации» [2, с. 145].

А речевая интенция определяется как «намерение совершить действие с помощью такого инструмента, как язык-речь, т.е. осуществить речевое действие в коммуникативной деятельности, взаимодействии с партнером» [3,с. 29]. Как видно из определения, намерение – это некая сознательная установка коммуниканта.

Как можно заметить, речь идет о явлениях разного порядка. Для преподавания русского языка как иностранного это важно понимать, поскольку в Стандартах [Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. III сертификационный уровень, общее владение], на которые мы можем опираться, решая методические задачи, дается именно перечень интенций.

Конечно, в современном мире диалог строится не только на равноправии и взаимопонимании участников, зачастую диалог (как устный, так и письменный) может содержать в себе конфликтный компонент. Обучение конфликтным диалогам, конечно, не входит в задачи и цели обучения иностранцев, изучающих русский язык, даже на высоких уровнях. Однако, «скрывать» от иностранцев такие речевые поступки, несущие конфликтную окраску (например, *обида* и *оскорбление*), было бы неправильно.

Используя классификацию Борисовой [2], которая выделяет консентную, конформную, полемическую и конфликтную коммуникативные координации (КК), можно заключить, что речевые поступки *оскорбление* и *обида* невозможны в **консентной** коммуникативной координации, которая характерна для гармоничного диалога, где оба коммуниканта заинтересованы в результатах общения.

Так как данные речевые поступки проявляются в диалогах, направленных на выяснение межличностных отношений, в них обязательно присутствует конфликтогенный аспект. Отсюда следует, что самым распространенным видом КК, в котором реализуется речевой поступок *оскорбление* и *обида*, является **конфликтная** коммуникативная координация. Данный тип характерен для непринужденного разговорного диалога, перерастающего в словесную ссору, перепалку и конфликт.

В данной статье диалогичность рассматривается на примере фрагментов из кинофильмов. Отечественные кинофильмы способствуют улучшению лингвострановедческой компетенции у обучающихся РКИ, так как отражают наиболее характерные стороны жизни страны, воспроизводят типичных героев, особенности быта, культуры, традиций, ментальных особенностей народа, а также погружают в языковую действительность страны изучаемого языка, так как диалоги, представленные в кинофильмах, не являются адаптированными.

Использование фрагментов диалога героев художественного фильма (звучащего аудиотекста) формирует у студентов коммуникативную и социолингвистическую компетенции.

Диалоги, рассматриваемые в таких речевых поступках, организованы в реплицирующем режиме:

-Ты чего, куда ты едешь, ты глаза разуй!

-Ну чего ты там сидишь – иди посмотри! Ездить надо сначала научиться, а потом за руль садиться. Смотри, что ты сделал!

-Да ты сам глаза разуй, чайник!

-Чего?

-Поворот надо включать! Ты права в пионерлагере что ли получал?

-Да где надо, там и получил! Ну чего,… разбираться будем? Или я Ментов вызываю - или ты сразу заплатишь? (фрагмент из х/ф «Прогулка», 2003 г.).

Такие диалоги, как правило, содержат равное количество реплик, а речевые партии коммуникантов тяготеют к равноправию.

Приведем еще один пример.

Ситуативный контекст.

Участники коммуникации:

профессор Сретенский;

его дочь;

место действия – дом профессора Сретенского;

отец и дочь уже давно не находят общего языка, живут в одном доме как чужие люди.

Дочь.–*Ты смешон, понимаешь, смешон! Ты смешон во всем. Над тобой все смеются!*

Профессор.–*Ты полагаешь?*

Дочь.–*Я это знаю. Еще бы! Оставить место из-за какой-то ерунды. Три года корпеть над…Хочешь знать, что о тебе говорят? Что ты выдохся! Что этот Самсон обвел тебя вокруг пальца. А сам ты уже ни на что не способен в науке. Ноль! И это молодые о тебе говорят. Скажи ему, что это правда* (обращаясь к мужу). (фрагмент из х/ф «Монолог», 1972 г.).

Оскорбление: **«Ты смешон во всем. Над тобой все смеются!»** ведет за собой переспрос коммуниканта: «**Ты полагаешь?»**, диалог продолжается оскорбительными репликами дочери: «**Ты выдохся!», «А сам ты уже ни на что не способен в науке. Ноль!**».

По классификации Н.Д. Арутюновой [1], диалоги, содержащие речевые поступки *оскорбление* и *обида* можно отнести к диалогам, имеющим целью установление или регулирование межличностных отношений (interpersonal discourse)

Речевые поступки *оскорбление* и *обида* характерны для неофициальной коммуникации, целью которой как раз и является установление межличностного контакта; оскорбление или обида, проявляемые в ходе официального-делового, научного, общественного дискурса, являются показателем нарушения норм проведения данных диалогических форм, а также свидетельствуют о неизбежном наличии межличностного конфликтогенного аспекта, который не должен существовать в подобных видах диалоговедения.

Студентов, изучающих русский язык как иностранный, невозможно поместить в оранжерейную атмосферу, где нет места каким бы то ни было неприятным проявлениям: они живут в обычной среде носителей языка со всеми вытекающими из этого плюсами и минусами. И если на уроках русского языка мы, разумеется, не должны их учить ругаться, обижать, оскорблять и т.д., то оценить реальную речевую ситуацию на предмет наличия таких отрицательных явлений и применить соответствующую положению вещей тактику поведения/речевого поведения они должны уметь. Кроме того, иностранные студенты на высоких уровнях владения русским языком, а мы в данном случае имеем в виду III сертификационный уровень общего владения, должны уметь распознавать эти негативные феномены при просмотре художественных фильмов или театральных спектаклей, при восприятии телевизионных программ и др.

Учащиеся должны воспринимать звучащее инопространство в максимально полном объеме, и из учебного процесса не следует исключать подобного рода речевой материал.

Список литературы

1. Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека. М.: Языки русской культуры, 1998.
2. Борисова И.Н. Русский разговорный диалог. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009.
3. Формановская Н.И. Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход. М., 2002.

УДК: 376.3

Меженцева Г.Н.
Смоленский государственный университет
DOI: 10.24411/2520- 6990-2020-11611

ГЛАВНЫЕ ЦЕЛИ ПОПЕЧИТЕЛЬСТВА ИМПЕРАТРИЦЫ МАРИИ АЛЕКСАНДРОВНЫ О СЛЕПЫХ В РОССИИ

Mezhentseva G.N.
Smolensk State University

MAIN GOALS OF TREATMENT OF EMPRESS MARIA ADEKSANDROVNA ABOUT THE BLIND IN RUSSIA

Аннотация

Статья описывает основные цели, требования к местным Отделениям Попечительства о слепых, в том числе к Смоленскому Отделению. Раскрывается порядок выдачи денежных пособий на местах, согласно исключительным случаям. Архивные материалы публикуются впервые.

Abstract

The article describes the main goals, requirements for the local Departments of Guardianship for the Blind, including the Smolensk Branch. The procedure for issuing cash benefits in the field, according to exceptional cases, is disclosed. Archival materials are published for the first time.

Ключевые слова: *Смоленское Отделение Попечительства о слепых, главная цель Попечительства, порядок выдачи пособий слепым.*

Key words*: Smolensk Branch of the Guardianship for the Blind, the main goal of the Guardianship, the procedure for issuing benefits to the blind.*

В Государственном архиве Смоленской области (ГАСО) отложились циркулярные распоряжения Совета Попечительства императрицы Марии Александровны о слепых, присланные для сведения и руководства Смоленскому Отделению Попечительства о слепых [1].

Один из циркуляров Совета Попечительства императрицы Марии Александровны о слепых от 3 сентября 1893 года № 1025 (Большая Конюшенная ул., № 1, кв. 24), присланный за подписью его председателя, Статс-Секретаря Константина Карловича Грота всем Советам Отделений и Гг. Уполномочен-

ным Попечительства о слепых, касается встречающихся нередко недоразумений и сомнений относительно порядка выдачи пособий местным слепцам Советами Отделений и Гг. Уполномоченными Попечительства [2].

Вопрос о выдаче пособий из суммы Попечительства возникал в Совете его неоднократно, и Совет каждый раз высказывался в одном и том же смысле, а именно, что главная цель учреждения Попечительства заключается в рациональном призрении слепых, то есть в воспитании и обучении ремеслу слепых детей и в приучении взрослых слепцов к производительному труду с тем, чтобы они, изучив какое-либо ремесло, могли хотя отчасти содержать себя собственным трудом.

Вспомоществование* же неспособных к труду, слабых, немощных и бедных слепых может быть допускаемо лишь в исключительных случаях, часто в виде уступки общественному мнению, которое, не имея еще ясного понятия о рациональном призрении слепых, требует нередко, чтобы хотя часть собираемых на местах добровольных пожертвований в пользу слепых была употребляема на выдачу пособий бедным и слабым слепым. Попечительством принято также за правило не выдавать никому *постоянных* денежных пособий в роде *пенсий*, а ограничиваться лишь единовременными пособиями, которые, впрочем, могут от времени до времени повторяться, а также не выдавать пособий тем слепым, которые живут нищенством.

Руководствуясь такими началами, Совет Попечительства установил такой порядок, чтобы поступающие из внутренних губерний на его имя прошения возвращались просителям для подачи в Советы Отделений и к Гг. Уполномоченным, которые имеют более средств знать, может ли быть названо то или другое ходатайство исключительным, и заслуживает ли оно удовлетворения.

На практике этот порядок не встречает особых затруднений; происходит только некоторое различие во взглядах Советов Отделений и Гг. Уполномоченных относительно того, что признавать исключительными случаями, и в каких размерах выдавать пособия. Вследствие чего некоторые из Советов Отделений и Гг. Уполномоченных более щедры в выдаче пособий неимущим слепым, другие выдают их менее, а есть и такие, которые их не выдают вовсе, считая бесполезным выдачу подобных мелочных пособий в ущерб более существенным целям Попечительства.

Затем оставалось бы хотя приблизительно условиться, что можно называть исключительными случаями, дающими право на пособие. В этом отношении практика указывает на следующие обстоятельства, которые могли бы быть признаны особо уважительными: необходимость поездки к глазному врачу для лечения глаз, совершения операции или определения причины слепоты, полное одиночество и отсутствие всяких родственников и благотворителей, могущих заботиться о слепых, временное затруднение для приобретения теплой одежды или для удовлетворения других первых потребностей жизни, необходимости переезда, болезни, внезапное несчастие или расстройство и т.п.

Но все подобные случаи могут касаться преимущественно населения, живущего вне сел и деревень, большая же часть просьб о пособии поступает от слепых, принадлежащих к сельскому населению и нуждающихся просто в пропитании, так как в сельском быту родственники неохотно прокармливают родных, не принимающих участия в работе, а общественное призрение не обращает на них никакого внимания, да почти и не существует в деревенской жизни. Этот разряд слепых хотя и живет большею частью в нужде, но по своей многочисленности не может ожидать денежных вспомоществований из сумм Попечительства, а должен обращаться за помощью к местным общественным учреждениям [3].

Сообщая о всем вышеизложенном местным Советам Отделений и Гг. Уполномоченным Попечительства для руководства, К.К. Грот просит выдавать единовременные пособия из имеющихся в их распоряжении сумм попечительства тем из слепцов, которым это будет ими признано нужным, собственною властью, без испрошения* на то каждый раз разрешения Совета Попечительства. Прошения же, не заслуживающие, по их мнению, внимания, оставлять без последствий, уведомляя о том просителей. О сделанных выдачах единовременных пособий или отказах не доводить каждый раз до сведения Совета Попечительства, а ограничиваться внесением сделанных расходов в денежные годовые отчеты.

---

*Так в тексте

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-013-00095.

Funding: The reported study was funded by RFBR, project number 20-013-00095.

Список литературы

1. ГАСО, ф. 552. Смоленское Отделение попечительства императрицы Марии Александровны о слепы. Оп. 1. 1893-1897 гг. Д. 3. Циркулярные распоряжения. На 22 листах.
2. ГАСО, ф.552. Оп. 1. Д. 3, Л. 2.
3. ГАСО, ф.552. Оп. 1. Л. 3, Л. 2 об.

УДК. 376.37

Крылова Е.В.
Смоленский государственный университет
Мендурова К.А.
Смоленский государственный университет

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД В ИССЛЕДОВАНИИ АПРАКСИИ

KrylovaE.V.
Smolensk State University
Mendurova K.A.
Smolensk State University

AN INTERDISCIPLINARY APPROACH TO RESEARCH APRAXIAS

Аннотация
В статье проанализирована сущность апраксии с точки зрения психологии, физиологии, нейропсихологии и педагогики. Приводится определение и классификации апраксий и диспраксий с позиции разных наук. В статье анализируются базовые идеи физиологов, психологов и нейропсихологов, на основе которых сформировались представления в науке об апраксии.

Abstract
The article analyzes the essence of apraxia from the point of view of psychology, physiology, neuropsychology and pedagogy. The definition and classification of apraxia and dyspraxia from the perspective of different Sciences is given. The article analyzes the basic ideas of physiologists, psychologists and neuropsychologists, on the basis of which the ideas about apraxia were formed in the science.

Ключевые слова: *апраксия, диспраксия, психология, физиология, нейропсихология, педагогика, речь.*
Keywords:*apraxia, dyspraxia, psychology, physiology, neuropsychology, pedagogy, speech.*

В практике логопедов и дефектологов часто встречаются нарушения высших мозговых функций, такие как различные виды апраксий, агнозий и другие когнитивные нарушения, которые приводят к социальной дезадаптации, профессиональной непригодности и значительному снижению качества жизни людей.

Актуальность исследования обусловлена тем, что апраксия является одним из частых клинических проявлений сосудистых, травматических, инфекционных, опухолевых и нейродегенеративных заболеваний головного мозга[3]. Изучение особенностей нарушений высших психических функций и выявление апраксии в структуре дефекта является актуальной проблемой специальной педагогики.

В логопедической практике наиболее часто встречается речевая апраксия, которая имеет самые различные проявления – патологические нарушения координации движений языка, губ и челюстей для произнесения речевых звуков. Такие нарушения проявляются в виде оральной и артикуляционной апраксии.

Следует отметить, что произвольные движения и действия относятся к одним из сложных психических функций человека. Произвольные действия — совокупность произвольных движений, которые объединены единой целью. Произвольные движения и действия носят условно-рефлекторный характер, они формируются полностью прижизненно.

Апраксия представляет собой нарушение возможности выполнения произвольных движений вследствие заболевания или травмы мозга, которое обусловлено поражением высшего уровня двигательных функциональных систем и не может быть объяснено элементарным двигательным или чувствительным дефицитом или непониманием сути двигательной задачи [7, 10].

Важный вклад в современное понимание произвольных движений внесли отечественные психологи и нейропсихологи (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия и др.).

В психологии апраксии рассматриваются в соответствии с концепцией о высших психических функциях.

Проблема организации высших психических функций была впервые рассмотрена Л.С.Выготским. Советский психолог, говоря о психических функциях, разделил их на натуральные (естественные, элементарные, природные) и культурные (высшие). К натуральным психическим функциям он относил психические процессы, отличающиеся временной связью и устанавливающихся благодаря совпадению двух раздражителей, которые одновременно воздействуют на организм. К высшим психическим функциям Л.С. Выготский относил психические процессы, для которых характерна временная связь, которая создается самим человеком с помощью искусственного сочетания стимулов.

В дальнейшем учениками и последователями Л.С. Выготского (А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, П.Я. Гальперин) понятие «высшие психические функции» было дополнено [8].

Высшие психические функции связаны с работой теменно-височно-затылочной области левого и правого полушарий мозга. Поражение этой зоны приводит к развитию комплекса симптомов, отражающих нарушения произвольных движений, мышления, речи, счета и перцептивных процессов, поскольку при этом становится дефицитарным об-

щий для них фактор пространственной организации психических процессов. Другие составляющие психических процессов одновременно могут оставаться сохранными при условии нормального функционирования иных зон мозга.

В нейропсихологии под апраксиями понимаются нарушения произвольных движений и действий, которые возникают при поражении коры головного мозга. Они могут проявляться в сочетании с элементарными двигательными расстройствами (парезы, тремор и др.), а также могут выступать в качестве самостоятельного дефекта [10]. А.Р. Лурия предложил выделять кинетическую, кинестетическую, пространственную и регуляторную апраксии [6, 7].

У лиц, страдающих кинестетической апраксией, движения становятся недифференцированными и плохо управляемыми [10]. Больные не могут совершать точные операции с предметами и символические действия. Одновременно нарушаются письмо и чтение [9].

Кинетическая апраксия проявляется в нарушениях временной организации движений, а также их плавности и последовательности. Кроме того, при данной форме апраксии отмечается нарушение переключения с одного движения на другое, а также наблюдаются бесконтрольные, насильственные повторения однажды начавшегося движения - персеверации. Затрудняется выработка двигательных навыков. Страдают письмо, рисование и любые серийно организованные движения [6].

Пространственная апраксия является следствием нарушения зрительно-пространственной афферентации движений. Данный вид нарушений возникает в сочетании с оптико-пространственной агнозией. Сочетание этих двух нарушений обозначается как апрактоагнозия. У таких больных наблюдается неспособность придать своей руке определенное положение в пространстве, они не могут эффективно выполнять и другие пространственно ориентированные движения.

К этому же синдрому относится конструктивная апраксия, что проявляется в трудностях составления целой фигуры из отдельных элементов. Также может наблюдаться оптико-пространственная аграфия – нарушение написания букв из-за неверной оценки их пространственной ориентации [4, 10].

У лиц, страдающих регуляторной (префронтальная) апраксией отмечается нарушение произвольной регуляции движений. У больных отмечаются эхопраксия (непроизвольное повторение или имитация человеком движений окружающих его лиц), а также системные персеверации, т.е. бесконтрольные повторения двигательной программы в целом [6].

В современное понимание произвольных движений значительный вклад внесли отечественные физиологи (И.М. Сеченов, И.П. Павлов, Н.А. Бернштейн, П.К. Анохин и др.),

Работы Н.А.Бернштейна [1] – отечественного физиолога и психофизиолога оказали существенное влияние на развитие идей о произвольных движениях. Н.А.Бернштейн выделил пять уровней развития движений:

— уровень палеокинетических регуляций (A);
— уровень синергий и штампов (B);
— уровень пространственного поля (C);
— уровень действий (D);
— уровень движений с символическим смыслом (E).

Нарушение функций каждого из этих уровней приводит к определенным патологиям двигательной сферы. Дисфункции уровней C, D и E обусловливают апраксии.

Апраксии встречаются не только у взрослых, но и у детей в структуре различных нарушений в развитии. Именно поэтому особенно актуальна проблема апраксии для специальной педагогики. В этой области известны работы В.М. Шайтор, В.Д. Емельянова и О.Ю. Шалимовой.

В специальной педагогике чаще употребляется термин «диспраксия». Это обусловлено тем, что диспраксия – это нарушение сферы произвольных движений у детей при отсутствии патологии мышечного тонуса, параличей и прочих отклонений, в то время как при апраксии преимущественно наблюдаются очаговые поражения головного мозга [11].

Диспраксия представляет собой специфическое расстройство развития двигательных функций на фоне задержки созревания пирамидных, мозжечковых систем, которые регулируют координацию и плавность движений [12].

Диспраксия проявляется в трудностях с речью, а именно в невозможности управлять мышцами, формирующими речь, воспроизводить правильно звуки, произносить слова, контролируя при этом дыхание. Кроме того, у ребенка с диспраксиями могут наблюдаться трудности с рисованием и письмом, отмечается сложность обучения простым движениям, неправильное держание ручки, а также малая скорость письма. При данной патологии также отмечаются трудности в движениях (плохое удержание равновесия, трудности в воспроизведении заданной последовательности движений), а также трудности в подвижных играх (ребенок плохо прыгает, не может поймать мяч, бросить его и т.д.) [12].

В большинстве нарушений звуковой стороны речи причиной являются именно диспраксии. Корнев А.Н. описал три уровня праксиса, которые созревая создают психо-физиологические предпосылки для формирования звуковой стороны речи. По данным исследований автора дисфункции, проявляющиеся на I уровне организации праксиса (уровень C по Н.А. Бернштейну), позволяют предположить «дисфонетическую диспраксию», нарушения, проявляющиеся на II уровне (уровень D) – «фонологическую диспраксию», неполноценность III уровня (уровень E) свидетельствует о «вербальной диспраксии»[4].

Данное исследование представляет большую ценность для специалистов, работающих в области патологии речи, так как позволяе тпредставить механизмы апраксических нарушений и, соответственно, выбрать оптимальные методы и приемы коррекционной работы.

Таким образом, анализ научной литературы показал, что праксис является сложным явлением

как по структуре, так и по функциям. Междисциплинарный подход в исследовании апраксических нарушений позволяет четко представлять механизмы, правильно интерпретировать симптомы нарушений и осуществлять дифференцированный подход в коррекции речевых расстройств.

Список использованной литературы

1. Бернштейн Н. А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. М.: Медицина, 1966. 349 с.
2. Визель Т. Г. Основы нейропсихологии: учеб.для студентов вузов. М.: АСТАстрельТранзиткнига, 2005. 384 с.
3. Григорьева В.Н. Классификация и диагностика апраксий // Журнал неврологии и психиатрии. 2015. № 6. С. 26-35.
4. Корнев А.Н. Артикуляционная и вербальная диспраксия у детей. // Новости оториноларингологии и логопатологии (приложение № 1 1999). Расстройства речи. Клинические проявления и методы коррекции.- СПб,1999,с.57
5. Левин О. С., Штульман Д. Р. Неврология. Справочник практического врача. М.: МЕДпресс, 2014. 1024 с.
6. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. М.: Изд-во МГУ, 1969. 504 с.
7. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии: учеб.пособие для студ. учреждений высш. проф. Образования. М.: Академия, 2013. 384 с.
8. Мишина Г.А. К проблеме генезиса высших психических функций // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2012. С. 103 – 115.
9. Тонконогий И. М., Пуантэ А. Клиническая нейропсихология. СПб.: Питер, 2007. 528 с.
10. Хомская Е. Д. Нейропсихология: учебник для вузов. СПб.: Питер, 2005. 496 с.
11. Цветков А.В. Диспраксия и нарушения развития речи: сообщение I. Теоретический анализ. 2019. С. 85-87.
12. Шалимова О. Ю. К проблеме диспраксии у детей // Актуальные проблемы коррекционной педагогики и специальной психологии. 2014. С. 166 – 169.

УДК 37.035.7

Меркулов Сергей Владимирович
Адъюнкт адъюнктуры (очного и заочного обучения)
Новосибирского военного института имени генерала армии И.К.Яковлева
войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Новосибирск
Храпченков Владимир Георгиевич
Доцент, профессор кафедры военной педагогики и психологии
Новосибирского военного института имени генерала армии И.К.Яковлева
войск национальной гвардии Российской Федерации, доктор педагогических наук, Новосибирск

ОБ АКТУАЛЬНОСТИ ВОСПИТАНИЯ ГОТОВНОСТИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ РОСГВАРДИИ ПРОТИВОДЕЙСТВОВАТЬ ИДЕОЛОГИИ ЭКСТРЕМИЗМА

Merkulov Sergey Vladimirovich
Adjunct of the adjunct course (full-time and part-time training) of the
Novosibirsk military Institute named after General of the army I. K.Yakovlev of the
national guard of the Russian Federation, Novosibirsk
Khrapchenkov Vladimir Georgievich
associate Professor, Professor of the Department of military pedagogy and psychology of the
Novosibirsk military Institute named after General of the army I. K.Yakovlev of the
national guard of the Russian Federation, doctor of pedagogical Sciences, Novosibirsk

THE RELEVANCE OF EDUCATION OF READINESS OF THE MILITARY OF REGARDIE TO COUNTER EXTREMIST IDEOLOGY

Аннотация
В статье раскрывается актуальная необходимость воспитания готовности военнослужащих противодействовать идеологии экстремизма, приводятся примеры деструктивной деятельности экстремистских организаций, террористические акты в мире, осуществлённые в 2019 году, примеры нападений на воинские части и подразделения силовых ведомств России. Проанализирована динамика экстремистской деятельности в 2017-2019 годах в стране. Указаны негативные тенденции распространения идеологии экстремизма в молодежной среде.

Abstract
The article reveals the urgent need to educate the readiness of military personnel to counter the ideology of extremism, provides examples of destructive activities of extremist organizations, terrorist acts in the world, carried out in 2019, examples of attacks on military units and divisions of Russian law enforcement agencies. The dynamics of extremist activity in 2017-2019 in the country is analyzed. Negative tendencies of spreading the ideology of extremism among young people are indicated.

Ключевые слова: *Росгвардия, идеология экстремизма, экстремизм, терроризм, террористический акт, процесс воспитания, ценности, ценностные ориентиры, готовность к противодействию.*

***Keyword**: Rosgvardiya, ideology of extremism, extremism, terrorism, a terrorist act, the process of education, values, value orientations, readiness to resist.*

Экстремизм в современном мире настолько масштабен и опасен, что не подразумевает необходимости доказывать актуальность такой проблематики. Методы экстремистов становятся все более антигуманными, приводя к гибели большого количества невинных людей. Кроме того, не безосновательны тревоги по поводу того, что экстремистам в руки может попасть оружие массового поражения. Терроризм же принято рассматривать как крайнюю (насильственную) меру проявления экстремизма.

Рассмотрим примеры наиболее ярких событий радикального экстремизма, произошедшие в 2019 году в мировом масштабе.

Нападение на Национальную полицейскую академию Колумбии в Боготе произошло 17 января. По оперативным данным произошедшего, напролом промчавшийся автомобиль с 80 килограммами взрывчатки, влетел во двор. Он врезался в стену здания сразу после осуществления ритуала вручения выпускникам дипломов. Итог плачевен, погиб 21 человек и 68 получили ранения. Ответственность за содеянное взяли на себя повстанцы Армии национального освобождения, заявив, что атака объектов и войск, является законной в рамках правил войны. Позже было заявлено, что нападение стало ответом одной из отдельных групп, выступавшей против мирных переговоров, на атаки со стороны правительства. На следующий день силовики Колумбии задержали подозреваемого в организации данного инцидента.

21 января в городе Майданшахре к юго-западу от Кабула смертник подорвал заминированную машину около базы спецслужб Афганистана, это стало началом атаки группой боевиков здания базы. В результате погибли 18 человек, а 27 человек получили ранения. Некоторые источники эти данные опровергают. «У нас есть информация о том, что в результате взрыва внутри военного учебного центра погибли 126 человек, восемь специальных десантников среди погибших», – сообщил высокопоставленный сотрудник министерства обороны в Кабуле. Группировка «Талибан» взяла ответственность за содеянное. Позднее телеканал Tolo News со ссылкой на местные власти сообщил, что трое боевиков ликвидированы, есть пострадавшие среди сотрудников службы безопасности. Ранее боевики совершили нападение на конвой губернатора афганской провинции Логар.

27 января, в выходной день, на острове Холо, что располагается к югу Филиппин прогремел взрыв в католическом соборе. Погибли 27 человек, в числе которых мирные жители и военные, еще 77 человек получили ранения. Бомба взорвалась внутри собора во время воскресной мессы, позже второе взрывное устройство сдетонировало на автостоянке.

15 марта была осуществлена стрельба в двух мечетях в новозеландском городке Крайстчерч. Там погибли 50 человек. Вооруженные автоматическим оружием люди просто вошли в мечети Аль-Нур и Линвуд Масджид, заблокировав входные двери и открыли огонь по толпе. Тогда в зданиях находились около 600 человек.

21 и 22 апреля в отдельных городах Шри-Ланки, в том числе и в столице Коломбо, радикальными экстремистами проведена целая серия террористических атак, а именно несколько подрывов: в трёх католических церквях и четырёх отелях. По итогам такой трагедии погибли по меньшей мере 253 человека и около 500 получили ранения. Среди погибших – 35 иностранцев, в том числе американские, британские и голландские граждане [10].

Исходя из примеров есть основания полагать, что массовые жертвы – одна из наиболее важных целей экстремистов. Кроме того, возрастает общественная опасность экстремистских проявлений. С тенденциями террора в определенной мере коррелирует динамика организованной преступности. Однако учет же преступлений, совершенных организованными криминальными формированиями, осуществляется лишь при раскрытии преступления и направлении уголовного дела в суд. По не раскрытым преступлениям сделать обоснованный вывод о совершении акта терроризма или другого преступления экстремистской направленности организованными преступниками невозможно. Таким образом рост общественной опасности экстремизма является интегративной тенденцией.

В России отмечается спад экстремистской активности. Проведенный анализ динамики развития террористических угроз общественной опасности в стране показал:

в 2017 году в Российской Федерации был зафиксирован рост преступлений террористического характера, к которым относятся террористические акты, вовлечение в совершение преступлений террористического характера, публичные призывы к осуществлению террористической деятельности либо публичное оправдание терроризма, захват заложников, заведомо ложное сообщение об акте терроризма, организация незаконного вооруженного формирования либо участие в нем (например, в 2010 году на территории страны зарегистрировано – 581 преступление террористического характера, в 2017 году – 1871) [6, стр. 13];

в 2018 году в результате превентивных мер силовых ведомств в ряде субъектов Российской Федерации предотвращено на стадии приготовления 36 преступлений террористической направленности, в том числе 20 терактов, пресечена деятельность 37 террористических ячеек, задержано по подозрению в деятельности международных террористических организаций свыше 470 человек, нейтрализовано 76 бандитов, в том числе 10 главарей бандгрупп. В тот же период в субъектах РФ, прежде всего в Северо-Кавказском, Южном, Приволжском, Уральском, Центральном и Северо-Западном федеральных округах наибольшую опасность общественной безопасности представляли: международные террористические организации ИГИЛ, «Хайят Тахрир аш-Шам» (бывшая «Джебхат ан-Нусра») и «Хизбут-Тахрир аль Ислами» (запрещены в РФ) [7, стр. 5];

по данным INTERFAX глава государства в текущем году на встрече с руководителями силовых

ведомств страны заявил о том, что «за девять месяцев 2019 года достигнуты хорошие результата в сфере противодействия зарубежным спецслужбам и снижению уровня террористической угрозы общественной безопасности, так предотвращено 39 преступлений экстремистской направленности. Это свидетельствует о качестве выполнения задач и высоком межведомственном взаимодействии силовиков по направлению противодействия террористическим угрозам», указал Владимир Путин [8].

Так 12 апреля 2019 года в результате проведения оперативных мероприятий Управления ФСБ России по Тюменской области была найдена информация о нахождении в одном из домов частного сектора города Тюмени вооруженных людей, относящих себя к международной террористической организации ИГИЛ. Они планировали осуществить террористические акты в местах нахождения людей в ходе массовых спортивных и иных мероприятий. Было принято решение о проведении контртеррористической операции по их захвату и обезвреживанию. Подозреваемые оказали вооруженное сопротивление и были ликвидированы ответным огнем.

Не обошла история стороной и воинские части, подразделения силовых ведомств страны, которые тоже подвергались различным атакам террористов.

В 2004 году ночью внезапно было атаковано здание Министерства внутренних дел Республики Ингушетия и федерального погранотряда в городе Назрань. Боевики захватили улицы Назрани, установили блокпосты и патрули, останавливали транспорт, требовали предъявлять документы. Все, кто предъявлял документы силовых структур, расстреливались на месте. В результате нападения на Ингушетию погибло 93 человека, большую часть из них составляют сотрудники правоохранительных органов.

В 2005 году около 9 утра 13 октября в Нальчик вошли отряды вооруженных людей (12 групп боевиков). Атаке подверглись 13 объектов: Центр «Т», 43-й погранотряд, здание Управления федеральной службы безопасности, Министерство внутренних дел республики, три отдела внутренних дел, 6-й отдел управления по борьбе с организованной преступностью, Управление федеральной службы исполнения наказаний, полк патрульно-постовой службы, магазин «Охотник», пост ДПС «Хасанья» и база ОМОНа. Перестрелки продолжались два дня. В ходе боестолкновений уничтожены 87 и задержано 65 террористов, убито 12 мирных жителей, 35 сотрудников силовых структур, ранено более 100 человек, из них 85 сотрудников правоохранительных органов.

В 2009 году 17 августа в городе Назрани террористы-смертники, находясь в фургоне «Газели», протаранили ворота, попав во двор Управления внутренних дел республики. Так как произошло это утром, в тот момент на строевом плацу проходило построение сотрудников. Было приведено в действие взрывное устройство, в общей сложности составляющее 200 килограммов, а по отдельным источникам – 400 килограммов в тротиловом эквиваленте. В результате взрыва были повреждены здания организации и близлежащий многоэтажный жилой дом. Погибло 25 человек, 136 получили ранения различной степени тяжести.

4 сентября 2010 года – неизвестный взорвал автомобиль на территории военного палаточного городка полигона «Дальний» 136-й мотострелковой бригады Министерства обороны Российской Федерации, дислоцирующейся в Буйнакске. В результате теракта 5 человек погибли, 33 – ранены.

В 2013 году в селе Серноводском неустановленным лицом, въехавшим на территорию Министерства внутренних дел по Сунженскому району Чеченской республики, произведен подрыв автомашины ВАЗ-2115. В результате подрыва от полученных ранений скончались трое сотрудников полиции, пятеро – получили ранения различной степени тяжести.

Яркий инцидент, произошедший 24 марта 2017 года в станице Наурская Чеченской Республики, где около 2 часов 30 минут было совершено нападение на расположение 140-го артиллерийского полка Росгвардии. Шесть военнослужащих погибли, трое ранены. Нападавшие боевики ликвидированы дежурным подразделением.

Таким образом, можно выделить тенденции терроризма в мире и нашей стране:

- интенсивный рост степени общественной опасности;
- расширение социальной базы терроризма, путем вовлечения различных слоев населения в террористическую деятельность;
- превращение терроризма в долговременный фактор современной жизни;
- рост организованности экстремистских и террористических образований;
- смыкание терроризма с организованной преступностью;
- усиление связей между государственным, международным и внутренним терроризмом.

Все течение развития экстремизма и его радикальности, выливающееся в террористические акты построено на идеологии. Из многочисленных форм экстремизма можно выделить экстремизм политический (направленный на уничтожение существующих государственных структур и установление диктатуры «тоталитарного порядка»), национальный (защита «своей нации», ее прав и интересов, ее культуры и языка с отвержением при этом подобных прав для других), националистический (стремление к отделению, обособлению) и религиозный (проявляется в нетерпимости к представителям различных конфессий либо в жестоком противоборстве в рамках одной конфессии). Разделение экстремистских проявлений по политическому, национальному или религиозному признаку является условным, ибо все они взаимно влияют друг на друга, и в «чистом» виде их практически не встретить.

Радикальность идеологизации экстремистской деятельности подталкивает на появление особого типа экстремистов, склонных к самовозбуждению и потере самоконтроля над своим поведением и совершаемыми действиями, готовых на любые акции.

Инициированное главой государства создание в 2016 году новой силовой структуры Федеральной службы войск национальной гвардии Российской Федерации, законодательно возложило на нее

очень масштабные задачи. Одной из таких задач является участие в противодействии экстремизму и терроризму. С такой обусловленной востребованностью Росгвардии, последняя в свою очередь повышает требования к личности военнослужащего. По статистическим данным Генеральной прокуратуры Российской Федерации те или иные проявления экстремизма осуществляются в основном лицами мужского пола в возрасте до 30 лет [9]. То есть, молодежь. На современном этапе развития общества – молодые люди становятся питательной средой для распространения идеологии экстремизма. Пути и средства воспитания и обучения по возрастному принципу способствуют выработке так называемого специфического «молодежного сознания и стиля жизни». Цели образования, как отмечал Солженицын в своем программном документе «Образованщина» (1994 год) крайне утилитарны. Современный Федеральный закон «Об образовании» ставит цель подготовить конкурентноспособного специалиста, но задачи по воспитанию всесторонне развитой личности отсутствуют. В работе «Этнорелигиозный терроризм», вышедшей в институте гуманитарного образования в 2006 году под редакцией Ю.М. Антоняна, приводится возрастная статистика осужденных людей за террористические преступления. Она показывает большой прецедент осужденных за терроризм молодежи. Имеются негативные тенденции распространения идеологии экстремизма в молодежной среде:

- проявление негативных диспозиций в структуре молодёжи;
- снижение уровня благополучия;
- деградация молодежи, проявление девиантного поведения уже в подростковом возрасте;
- ослабление института семьи;
- снижение личной безопасности;
- утрата нравственных ориентиров.

Исходя из этого следует, что категория граждан, принимаемая на военную службу по контракту, входит в возрастную группу склонных к воздействию любой идеологической основы, в том числе и экстремисткой. Анализируя сложившуюся социально-экономическую ситуацию в стране, исходя из личных побуждений, военнослужащий войск может попасть в зону риска воздействия деструктивной деятельности экстремистских организаций. Поэтому очевидно, что воспитание у военнослужащих готовности к противодействию идеологии экстремизма, выдвигается в число приоритетных практических задач.

Список литературы

1. Федеральный закон от 3 июля 2016 г. № 226-ФЗ «О войсках национальной гвардии Российской Федерации» – Н.: Норматика, 2018.
2. Абакумова И.В., Ермакова П.Н. Психология формирования антитеррористических ценностей студентов современного университета. – Москва: Кредо, 2013.
3. Антонян Ю.М. Терроризм в современном мире. – М.: Наука, 2008.
4. Зубок Ю.А., Чупров В.И. Молодежный экстремизм: сущность, формы, проявления, тенденции. – М.: Русское слово, 2009.
5. Зотов А.А., Туркин Е.В., Перегудов С.А. Противодействие экстремизму (терроризму) среди военнослужащих. – Н: учебно-методическое пособие, 2017.
6. Информационный обзор «Угрозы государственной и общественной безопасности Российской Федерации на современном этапе развития», М – 2018.
7. Оперативно-тактический журнал ВНГ РФ, 2/2019, приложение к журналу ФС ВНГ РФ «На боевом посту», М – 2019.
8. Встреча В.В. Путина с представителями высших чинов силовых ведомств в ноябре 2019 года: [сайт]. URL: https://www.interfax.ru/.
9. Генеральная прокуратура Российской Федерации. Портал правовой статистики: [сайт]. URL: http://crimestat.ru/offenses_chart.
10. Теракты в мире в 2019 году: [сайт]. URL: https://posredi.ru/terakty-2019-goda.html.

УДК 378.14:81

Местанко Н. А.
старший преподаватель кафедры «Теория и практика перевода»,
ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
DOI: 10.24411/2520- 6990-2020-11612

КОММУНИКАТИВНЫЙ ТРЕНИНГ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ КАК МЕТОД ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

Natalya Mestanko
Senior lecturer of "Translation Theory and Practice" department,
Sevastopol State University

IMPLEMENTATION OF COMMUNICATIVE TRAINING AS A METHOD OF INTERACTIVE LEARNING

Аннотация

В статье рассматриваются особенности такого вида интерактивного обучения, как коммуникативный тренинг, и приводится вариант его использования при обучении иностранному языку в форме мастеркласса; описывается ход проведения активностей, включенных в данный формат.

Abstract

The article deals with implementation of communicative training as a method of interactive learning and provides an example of a training session conducted using this method in a form of a master class while describing the course of action appropriate for the format.

Ключевые слова: *коммуникативный тренинг, групповая синергия, учебная дискуссия, метод творческого самовыражения*

Key words: *communicative training, group synergy, educational discussion, creative expression method*

Коммуникативный тренинг представляет собой ряд интенсивных групповых, краткосрочных обучающих занятий, направленных в первую очередь на развитие коммуникативных компетенций, которые необходимы для выполнения определенных речевых задач.

Одним из преимуществ коммуникативного тренинга можно считать эффект групповой синергии, или социальной фасилитации, благодаря которому результат группы превышает сумму индивидуальных результатов [1], что применимо к коммуникации на иностранном языке может помочь преодолеть некоторую зажатость и даже языковой барьер. Наблюдая за другими участниками группы, которые также испытывают схожие языковые трудности, студенты преодолевают комплексы, мешающие полноценному общению.

Роль преподавателя во время коммуникативного тренинга на иностранном языке сменяется на роль наставника, который ведет студента к поставленной цели, но ни в коем случае не доминирует на занятии, отводя более 70% времени на общение участников, при котором происходит многостороннее переплетение коммуникативных взаимоотношений.

Среди видов работы во время коммуникативного тренинга на иностранном языке можно отметить как уже ставшие традиционными беседу, дискуссию, ролевую игру, так и метод кейсов, а также методы творческого самовыражения, применяя которые студенты создают собственные творческие произведения.

Согласно определению, данному в словаре профессионального образования, учебная дискуссия «представляет собой организуемый педагогом обмен мнениями, в котором учащиеся отстаивают личные субъективные точки зрения по изучаемому вопросу…обеспечивает вовлечение всех учащихся в активное взаимодействие, превращение их в субъект познавательной деятельности » [3].

Дискуссия в формате коммуникативного языкового тренинга носит интерактивный характер и предполагает наличие неограниченного числа ответов, совместный обмен идеями как между преподавателем и студентами, так и между самими студентами. Участники дискуссии выдвигают целый ряд зачастую противоположных точек зрения, соглашаются с мнением других, или оспаривают его, переосмысливают свою точку зрения, таким образом, формируют свое собственное решение речевой задачи. Подобного рода дискуссии удовлетворяют не только потребности в коммуникации, но и дают возможность получить удовольствие от возможности выразить свою точку зрения на проблему.

Нами может быть предложен следующий вариант коммуникативного языкового тренинга на тему «Jobs», который был проведен в рамках форума «Профмаркет» в СевГУ в феврале 2020 г.

Первым этапом занятия стала беседа, где участникам было предложено рассмотреть разницу между понятиями “Work/ Job/ Profession/ Occupation” и предложить формы деятельности, которые они считают, попадают в данные категории. Затем преподаватель обращал внимание на доску, на которой было составлено несколько списков профессий, задача участников состояла в категоризации данных профессий. В частности, нужно было выбрать самую простую, самую скучную, самую полезную и самую «плохую» из предложенных списков профессий. Примечателен тот факт, что списки составлены так, что все профессии можно назвать простыми, скучными и т.д., вследствие чего участники понимают, что в данном виде открытой дискуссии нет правильных ответов, и важно лишь высказанное мнение и приведенная аргументация. В зависимости от уровня подготовки участников, преподаватель может предоставить опору в виде лексико – грамматических конструкций, необходимых для категоризации, ранжирования понятий, а также выражения собственного мнения, согласия/ несогласия. В конце данного этапа занятия участникам предлагается прослушать аудиофайл, где на те же вопросы отвечают носители языка, и сопоставить их ответы с ответами, прозвучавшими в группе, и принять, либо не принять их аргументы.

Следующий этап работы заключается в необходимости объяснить, какие обязанности выполняются представителями разных профессий. Участники разбиваются на группы и, выбрав из списка представленных профессий, участники выясняют, чем занимается представитель той или иной профессии. Далее каждая группа получает кроссворд, который составлен из наименований данных профессий, и который необходимо заполнить, слушая задания в аудиофайле, где сами работники кратко говорят о своей работе. По окончании прослушивания участники должны не только заполнить кроссворд, но и отметить ключевые слова, натолкнувшие их на правильное решение.

Заключительный этап основывается на методе творческого самовыражения и ролевой игре. Участники читают небольшое шутливое стихотворение о том, как люди трудятся в течение недели, а затем их задача – составить свое подобное стихотворение, но не от собственного лица, а от лица человека, или существа, название которого группе выпадет по жребию. Когда стихотворения будут готовы, участники зачитывают их, и побеждает команда, разгадавшая большее количество таких загадок.

В заключение хотелось бы отметить, что подобного рода активность может и должна быть внедрена в образовательный процесс на любом его этапе, и хотя задания воспринимаются участниками как увлекательное развлечение, на самом деле, они помогают решать целый ряд педагогических задач, являясь по сути, своего рода симулятором живого общения.

Список использованной литературы.

1. Бехтерев В. М. Объективная психология. – М.: Наука, 1991. – 480 с.
2. Бордовская Н.В., Реан А. А. Педагогика. Учебник для вузов. – СПб: Питер, 2000. – 304 с.
3. Вишнякова С. М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. – М.: НМЦ СПО, 1999. – 538 с.
4. Wallwork A. Discussions A – Z Advanced. 1997. Cambridge: Cambridge University Press.
5. Barnes A., Hines J., Weldon J., Have Fun with Vocabulary! 2007. Pearson Education ltd.

Обивалина Мария Сергеевна
старший преподаватель кафедры ТиМ гандбола Российского государственного университета спорта,молодежи и туризма «ГЦОЛИФК»
РФ,г.Москва
Чигарев Николай Николаевич
старший преподаватель кафедры ТиМ гандбола Российского государственного университета спорта,молодежи и туризма «ГЦОЛИФК»
РФ,г.Москва
DOI: 10.24411/2520- 6990-2020-11606

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ТЕХНИКИ ОПОРНОГО БРОСКА ГАНДБОЛИСТОК 13-14 ЛЕТ ПОСРЕДСТВОМ ПРИМЕНЕНИЯ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ СРЕДСТВ

Obivalina Maria Sergeevna
Senior Lecturer, Theory and Methodology of Handball , RUSSIAN STATE UNIVERSITY OF PHYSICAL EDUCATION,
SPORT, YOUTH AND TOURISM (SCOLIPE)
Russian Federation, Moscow
Chigarev Nikolay Nikolaevich
Senior Lecturer, *Theory and Methodology of Handball**,** RUSSIAN STATE UNIVERSITY OF PHYSICAL EDUCATION,SPORT, YOUTH AND TOURISM (SCOLIPE)*
Russian Federation, Moscow

IMPROVEMENT OF THE TECHNIQUE OF THE THRESHOLD THROWING OF HANDBALLERS 13-14 YEARS BY USING MULTIMEDIA MEANS

Аннотация

Целью исследования является совершенствование техники выполнения броска в опорном положении гандболистками 13-14 лет на основе использования мультимедийных средств.

Педагогическое наблюдение проводилось с целью выявления особенностей применения мультимедийных средств в тренировочном процессе гандболисток.

Анализ литературных источников показал, что разработано большое различных методических подходов для совершенствования техники броска в гандболе, однако особенности применения мультимедийных средств в гандболе требуют своего дальнейшего исследования. Крайне важно для ежедневной практической работы тренера определить наиболее доступные формы и способы применения средств мультимедиа в разделе обучения и совершенствования техники выполнения игровых приемов.

Abstract

The aim of the study is to improve the technique of throwing in the supporting position by 13-14 year old handball players based on the use of multimedia tools.

Pedagogical observation was carried out in order to identify the features of the use of multimedia tools in the training process of handball players.

An analysis of literature showed that a large number of different methodological approaches have been developed to improve the technique of throwing in handball, but the features of using multimedia in handball require further investigation. It is extremely important for the daily practical work of the trainer to determine the most accessible forms and ways of using multimedia in the training and improving the technique of playing game techniques.

Ключевые слова: *гандбол, бросок, информационные технологии.*
Keywords: *handball, throw, information technology.*

Информационная технология (ИТ) – практическая часть научной области информатики, представляющая собой совокупность способов, средств и методов автоматизированного сбора, обработки, хранения, передачи, применения и ретрансляции информации для получения определенных, заведомо ожидаемых, результатов.

К средствам информационных и коммуникационных технологий относят программные, программно-аппаратурные и технические средства и устройства, функционирующие на базе микропроцессорной (или какой-либо иной), вычислительной техники, современных средств и систем получения и транслирования информации и информационного обмена, а также обеспечивающие операции по сбору, накоплению, хранению, обработке, передаче

и продуцированию информации и доступ к информационным ресурсам.

В настоящее время можно выделить направления использования информационных технологий в физической культуре и спорте. Итак, информационные и компьютерные технологии применяются:

- в качестве средства обучения, совершенствующего процесс преподавания и повышающего его эффективность. При этом реализуются возможности программно-методического обеспечения современных компьютеров в целях сообщения знаний, моделирования учебных, тренировочных и соревновательных ситуаций, осуществления контроля за результатами обучения;
- в качестве средства информационно-методического обеспечения и управления тренировочным процессом в спортивных организациях и т.п.;
- в качестве средства автоматизации процессов контроля, коррекции результатов учебно-тренировочной и соревновательной деятельности, тестирования физического, умственного, функционального и психологического состояний спортсменов;
- в качестве средства автоматизации процессов обработки результатов соревнований и научных исследований;
- в качестве средства организации интеллектуального досуга, развивающих игр;
- при организации мониторинга физического состояния и здоровья различных контингентов занимающихся.

За последние годы информатизация современного общества обретает все новые и новые масштабы с каждым днем. На сегодняшний день подготовка не только профессиональных, но и юных спортсменов, все чаще строится с использованием самых современных информационных технологий.

Современная вычислительная техника давно вошла в спортивную жизнь. Цифровое видео, цифровые табло и проекционная техника, а также различные измерительные системы широко используются на всех крупных соревнованиях.

На начальной стадии внедрение ИТ в планирование тренировочного процесса шло по пути создания систем управления базами данных, позволяющих хранить и осуществлять поиск адекватных средств тренировки. В настоящее время оптимизация планирования подготовленности спортсмена идет по пути создания экспертных систем и программ, близких к ним по содержанию. Экспертные системы - это сложные программные комплексы, интегрирующие знания специалистов в конкретных предметных областях и тиражирующие этот опыт для консультации менее квалифицированных пользователей. По мнению разработчиков экспертных систем, этот тип прикладных программных продуктов наиболее соответствует решению задач такого типа.

Информационные технологии в оценке спортивных результатов и соревновательных нагрузок

При проведении соревнований уровня олимпийских игр применение ИТ обеспечивает оперативный сбор, передачу, хранение и обработку

большого количества информации.

На Олимпийских играх в Атланте была впервые использована передача данных о результатах соревнований через сеть Интернет. Сейчас же мы можем смотреть не только результаты, но и сами соревнования в режиме он-лайн. Помимо работы с большими информационными массивами персональные компьютеры используются для статистической обработки результатов соревнований. Это особенно важно для тех видов спорта, в которых результат спортсмена оценивается судьями-экспертами.

Информационные технологии в диагностике состояния и подготовленности спортсменов

В последние годы во всём мире одним из наиболее признанных способов коррекции движений в спорте стал так называемый анализ движений человека (*Human Motion Analysis*).

В настоящее время анализ движений применяется при долгосрочном планировании тренировочного процесса, наблюдениях за текущими изменениями физического состояния спортсмена, коррекции и отработке основных типов техники движений, изучении травматических механизмов, а также в целом ряде исследований, связанных с разработкой разных видов спортивного оборудования.

Наиболее доступным до недавнего времени был способ так называемого ***визуального анализа*** характеристик движений спортсмена, уязвимым звеном которого была зависимость от точности истолкования тренером собственных эмпирических наблюдений. Основное ограничение данного визуального анализа связано с невозможностью одновременного и непрерывного наблюдения за различными частями тела спортсмена в процессе движения. Кроме того, наблюдения, производимые только под одним углом зрения, могут вызвать ошибки в интерпретации, тем более что человеческий глаз не способен уловить некоторые важные нюансы движений, превышающих по скорости ½ секунды (83 мс).

Специализированный инструментарий для количественного исследования двигательной функции в спорте стал доступен специалистам с появлением ряда современных технологий, позволяющих получить точные данные большинства характеристик движений спортсмена, таких как углы поворотов в суставах, угловые скорости и ускорения (при кинематическом анализе); расчёт силы реакции опоры, моментов сил в суставах и энергий (при кинетическом анализе).

Одной из наиболее эффективных среди этих технологий стали системы анализа движений (известные на Западе, как *motion capture* (захват движения) или система регистрации движения), принцип работы которых состоит в создании трёхмерной модели движущегося человеческого тела с возможностью математического анализа различных аспектов исследуемой локомоции. Использование подобных систем «захвата движения» позволило получать объективные и точные количественные данные, наглядную их интерпретацию, что существенно повлияло на эффективность принимаемых решений.

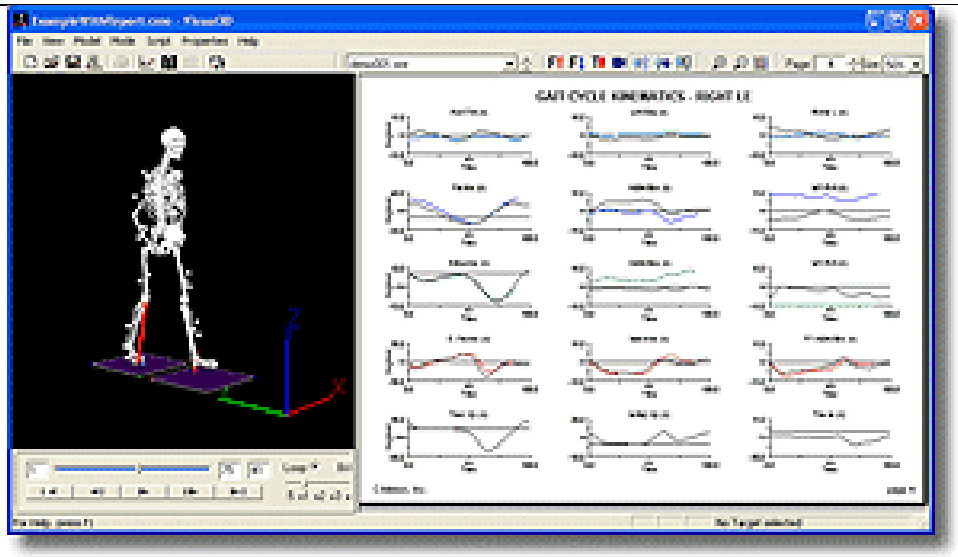


Рисунок 1.
Пример технологии биомеханического анализа и создания трехмерной модели движения человека

Именно поэтому лаборатории так называемого «анализа движений», стали безусловным стандартом в современной спортивной медицине. Существуют несколько видов таких систем: магнитные, механические и оптические. Наиболее приемлемыми для спортивных исследований с точки зрения гибкости применения и точности измерений считаются **оптические системы**.

Например, в Университете Джона Мура в Ливерпуле (**John Moore University**) с помощью систем анализа движения Qualisys проводились исследования наиболее типичных способов движения в футболе в связи с фактором их потенциальной травматичности для спортсменов. Особое внимание уделялось изучению травматических механизмов в коленных и голеностопных суставов при внезапной остановке, разных видах поворота, подсечке и т.д.

Для разработки экспериментальной программы было предварительно проведено педагогическое тестирование.

Педагогическое тестирование до эксперимента позволило оценить степень владения гандболистками 13-14 лет броском в опорном положении и зафиксировать основные ошибки.

Видеокамера располагалась поперечно от направления броска. Также результаты выполнения броска фиксировались в протокол выполнения бросков.

Броски в опорном положении выполнялись с расстояния 9 метров до линии ворот (линия свободных бросков).

Бросок №1 выполнялся по центральной линии игровой площадки. Бросок №2 с правого фланга, а бросок №3 соответственно с левого.

Броски из опорного положения имеют своё преимущество при их применении с закрытых от вратаря позиций с близких и дальних дистанций, что определяет их существенную роль и в клад в результативность команды.

Обе группы работали с набивными мячами 2 раза в неделю (50 бросков из различных положений за тренировочное занятие с последующим коротким ускорением).

Также в экспериментальную программу вошли броски облегченного мяча 3 раза в неделю (50-60 бросков) и 30-40 бросков стандартного гандбольного мяча.

Гандболистки экспериментальной группы выполняли контрольные броски с 3-х позиций, которые фиксировались видеокамерой планшета. Используя программу Coach's Eye (Рисунок 2), были выделены типичные ошибки при выполнении опорного броска (в суставных углах).

Рисунок 2.
Пример анализа техники опорного броска с помощью экспресс-анализа в программе Coach's Eye

Далее, используя функцию замедленного показа эти ошибки разъяснялись гандболисткам, после чего следовали повторные броски по воротам.

Всего за тренировку каждой спортсменке экспериментальной группы осуществлялся показ до 5-6 бросков (15-30 секунд для видеопоказа и дальнейших рекомендаций спортсмену).

Видеосъемка является эффективной методикой совершенствования техники метания мяча в связи с тем, что является доступной и занимает мало времени т.к. можно демонстрировать спортсменам полученное видео с замедленной съемкой, а затем дать конкретные указания по устранению выявленной или выявленных ошибок.

Более детальный анализ техники бросков мяча осуществлялся с помощью программы Dartfish. Данная программа характеризуется своей доступностью и легкостью в применении.

Dartfish применялся для анализа получаемого во время тренировки видео. Результаты демонстрировались спортсменкам экспериментальной группы до тренировки по совершенствованию техники выполнения опорных бросков на протяжении 10 минут.

Таблица 1.

Результаты оценивания техники бросков мяча экспертами до и после педагогического эксперимента

	Группа (n=14)	Средний балл (до эксп.), x±σ	Средний балл (после эксп.), x±σ	Достоверность различий (p)	Коэф Спирмена, R
Бросок №1	КГ	4,8±0,5	6,5±0,6	P<0,05	0,73
	ЭГ	4,7±0,4	8,6±0,9	P<0,05	0,81
Бросок №2	КГ	4,6±0,4	6,4±0,6	P<0,05	0,75
	ЭГ	4,6±0,4	8,1±0,7	P<0,05	0,82
Бросок №3	КГ	4,4±0,4	6,3±0,6	P<0,05	0,64
	ЭГ	4,5±0,4	8,2±0,8	P<0,05	0,75

В таблице 1 отражены результаты выполнения бросков до и после эксперимента в обеих группах.

Как видно по данным таблицы, оценки экспертов за технику выполнения бросков гандболистками экспериментальной группы во всех трех бросках по окончании эксперимента выше по отношению к результатам гандболисток контрольной группы.

Всего технику анализировали 3 эксперта. Коэффициент конкордации составил значение, равное 0,86. Данный показатель говорит о высокой согласованности мнений экспертов.

На рисунках 5, 6, 7 показана динамика оценки техники выполнения опорных бросков из различных положений.

Шесть камер MacReflex (частота 120 Hz) были использованы для воссоздания трёхмерных координат бедра, колена и лодыжки при поворотах на 45 и 135 градусов. Повороты производились на встроенной в пол лаборатории динамометрической платформе компании Kistler, что позволило увязать информацию о положении нижней конечности с данными реакции опоры. Целью исследования была оценка и отработка оптимальности движений футболиста.

Высокоскоростная запись ключевых моментов движения спортсменов дает тренеру неоценимую информацию о специфике движений отдельного спортсмена, позволяя выявлять проблемные области и выстраивать программу тренировок с учетом конкретных, порой скрытых от глаз, индивидуальных особенностей движения последнего. Кроме того, возможность сравнивать эти движения с эталонными является наглядным пособием, позволяющим значительно улучшить текущие показатели.

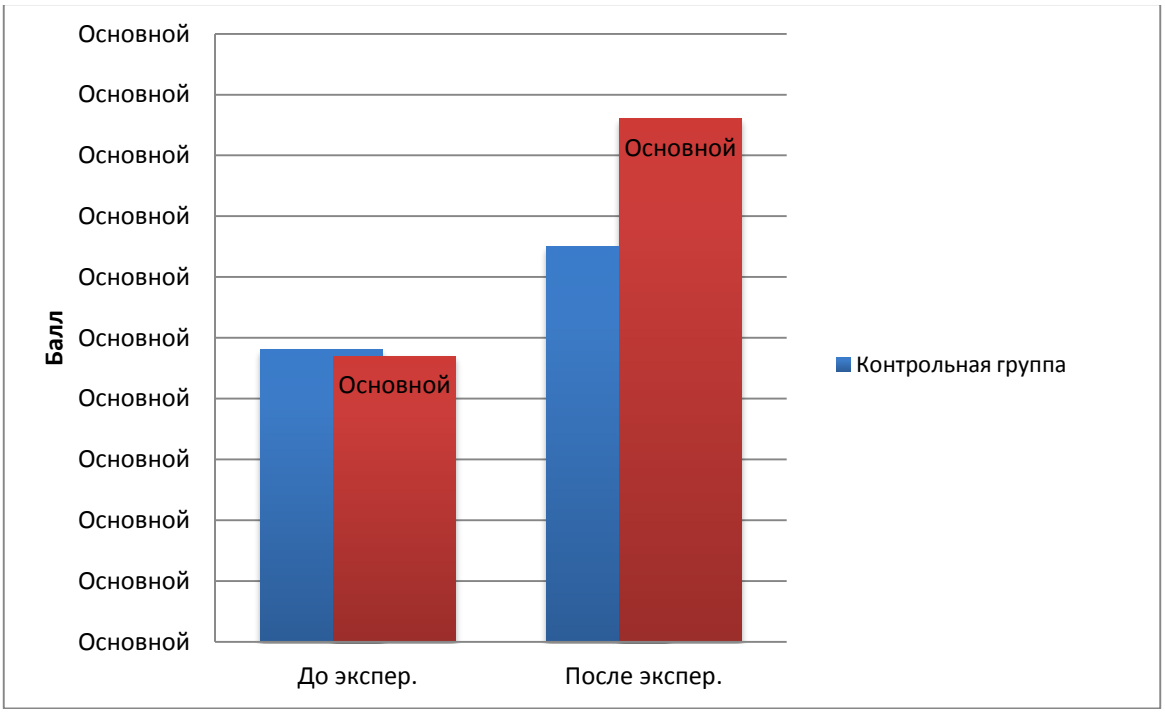


Рисунок 3. Динамика оценивания опорного броска №1 в контрольной и экспериментальной группах

На рисунке 3 представлена динамика показателей техники выполнения опорного броска, который выполнялся по центральной линии ворот. Спортсменки контрольной группы до эксперимента показали средний балл – 4,8, по окончании эксперимента – 6,5. В экспериментальной группе до эксперимента средний балл составил 4,7, по окончании эксперимента – 8,6.

В контрольной группе рост показателей составила 35,4%, а в экспериментальной 79,2%.

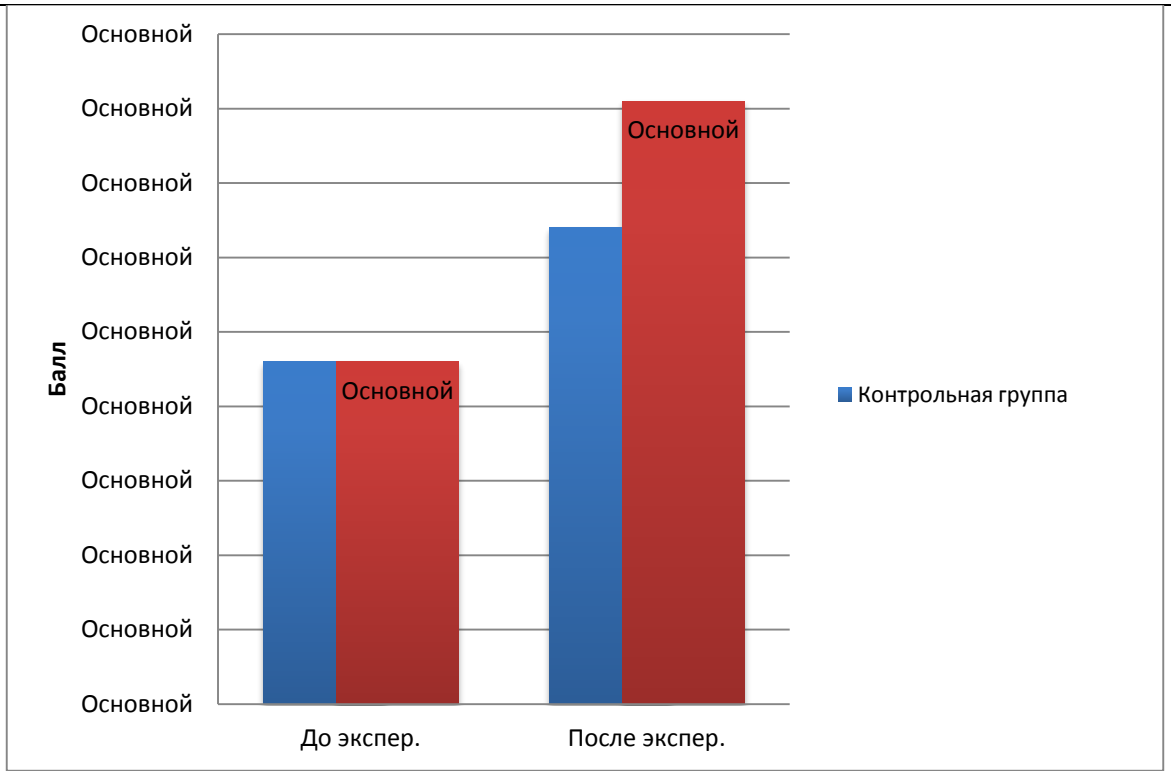


Рисунок 4.
Динамика среднего оценивания опорного броска мяча №2 в контрольной и экспериментальной группах

На рисунке 4 представлены результаты выполнения опорного броска №2. До эксперимента спортсменки обеих групп получили средний балл, равный 4,6. Однако после эксперимента в контрольной группе средний результат составил 6,4 балла, в экспериментальной – 8,1 балла. Динамика показателей в контрольной группе составила 39,1%, в экспериментальной – 76,1%.

Рисунок 5 отражает динамику выполнения броска №3. До эксперимента в контрольной группе средний балл – 4,4, в экспериментальной – 4,5. После эксперимента средний балл в контрольной группе – 6,3, в экспериментальной – 8,2. Прирост в контрольной группе – 43,2%, в экспериментальной – 82,2%.

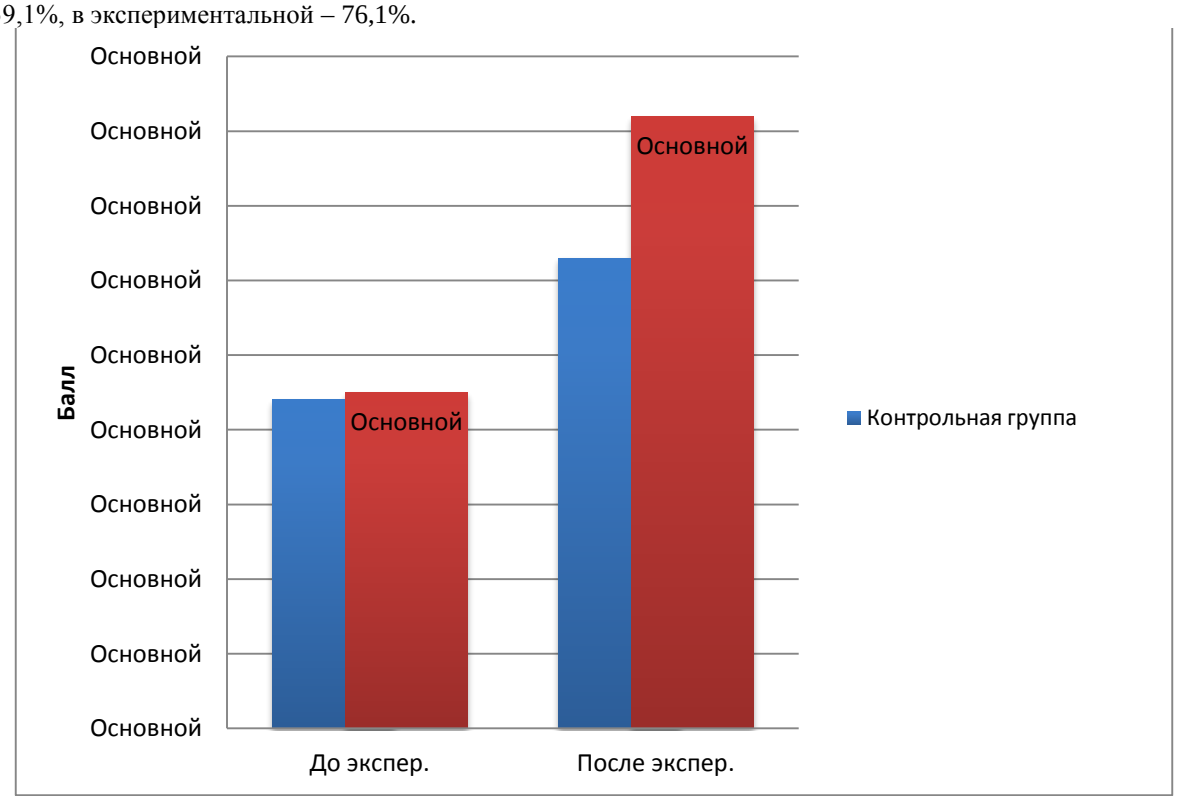


Рисунок 5 .
Динамика среднего оценивания опорного броска мяча №3 в контрольной и экспериментальной группах

Техника броска с центральной позиции, как и техника броска с левой и с правой позиции у гандболисток контрольной группы также стали выше:

в 1-м броске – на 1,7 балла;

во 2-м броске – на 1,8 балла;

в 3-м броске – на 1,9 балла.

Техника выполнения аналогичных бросков у гандболисток экспериментальной группы стали значительно выше, чем в контрольной:

в 1-м броске – на 3,9 балла;

во 2-м броске – на 3,5 балла;

в 3-м броске – на 3,7 балла.

Таким образом, по окончании эксперимента получены достоверные приросты показателей техники выполнения бросков гандболистками и контрольной, и экспериментальной групп. При этом наиболее высокие показатели роста качества выполнения бросков в безопорном положении продемонстрировали гандболистки экспериментальной группы (Рисунок 6).

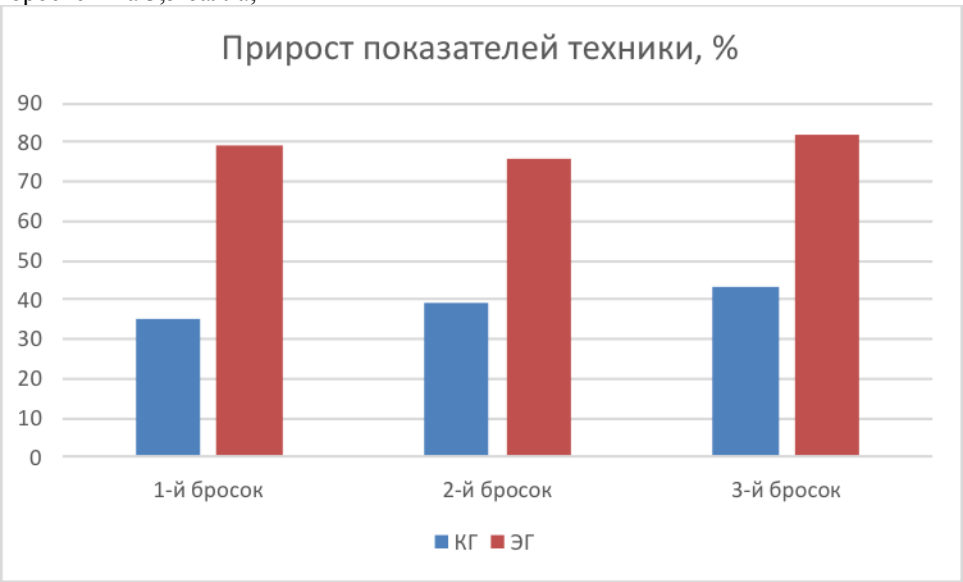


Рисунок 6. Динамика показателей техники выполнения броска в безопорном положении гандболистками 13-14 лет КГ и ЭГ к окончанию эксперимента

Результаты, которые были получены в ходе эксперимента являются достоверными и позволяют предположить об эффективности экспериментальной методики.

Выполнение бросков гандболистками мячами разного веса при совершенствовании техники привело также и к некоторому росту скоростно-силовых возможностей гандболисток.

Далее была проведена оценка динамики скоростно-силовых способностей гандболисток контрольной и экспериментальной групп.

В таблице 2 приведена динамика скоростно-силовых способностей. Прыжок в длину с места в контрольной группе стал лучше на 10,5 см, в экспериментальной на 9,2 см (Рисунок 7).

Дальность броска набивного мяча (Рисунок 8) также имела положительную динамику в обеих группах: в контрольной группе рост показателя составил 1,5 м, в экспериментальной - 1,4 м.

Таблица 2 .

Показатели выполнения гандболистками теста «Прыжок в длину с места» и «Толкание гандбольного мяча (1кг) двумя руками» до и после педагогического эксперимента

	Группа (n=14)	(до эксп.), x±σ	(после эксп.), x±σ	Достоверность различий (p)	Коэф Спирмена, R
Прыжок в длину с места, см	КГ	184,3±17,3	194,8±18,1	P<0,05	0,84
	ЭГ	187,5±17,9	196,7±19,2	P<0,05	0,91
Бросок набивного мяча, м	КГ	6,2±0,6	7,7±0,7	P<0,05	0,78
	ЭГ	6,4±0,6	7,8±0,8	P<0,05	0,88

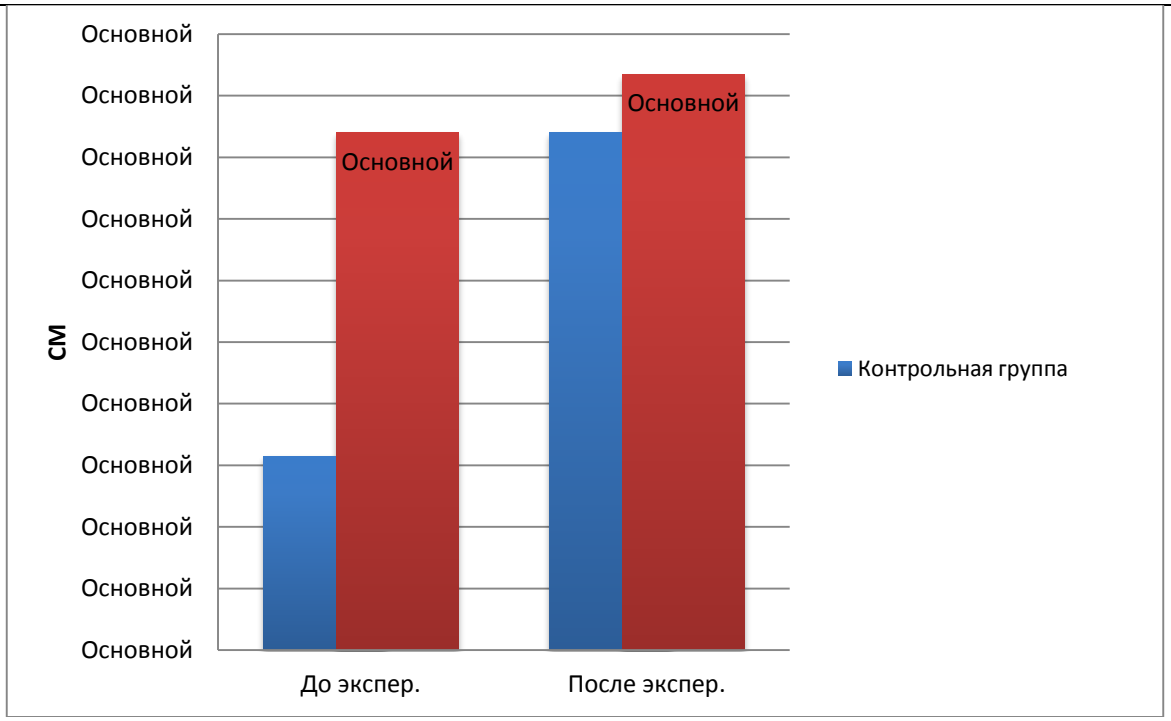


Рисунок 7. Динамика показателей теста «Прыжок в длину с места» у гандболисток контрольной и экспериментальной группы

Полученные результаты свидетельствуют о том, что результаты тестирования скоростно-силовых способностей в контрольной и экспериментальной группах выросли в обоих тестах. На рисунках 9 и 10 отражена динамика скоростно-силовых способностей в обеих группах и не было выявлено существенной разницы между спортсменками обеих групп как до, так и после эксперимента.

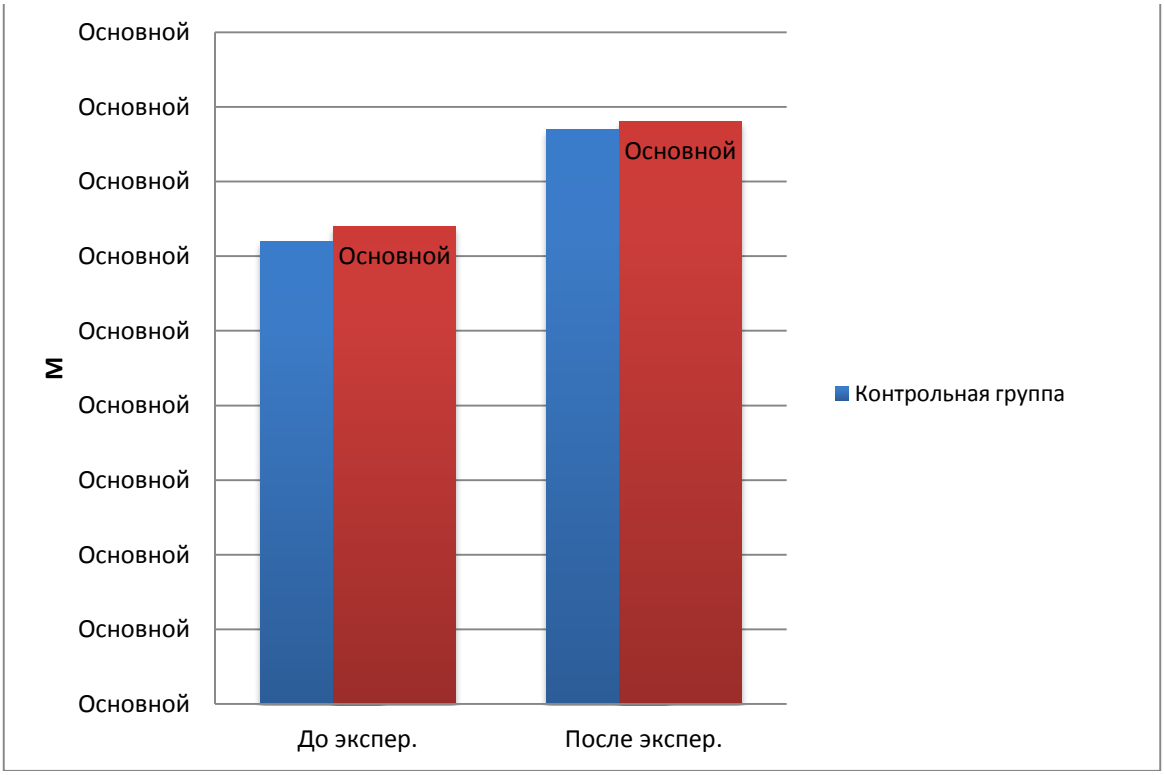


Рисунок 8. Динамика показателей теста «толкание гандбольного мяча (размер №2) двумя руками из положения сидя»

Полученные результаты оценки скоростно-силовых способностей после окончания эксперимента исключают их непосредственное влияние на более выраженную динамику техники броска в экспериментальной группе гандболисток по сравнению с контрольной. В связи с этим можно сделать

предположение, что более положительная динамика при оценке техники опорного броска связана с применением видеосъемки и дальнейшего видеоанализа.

Возможность спортсменок экспериментальной группы наглядно видеть свои ошибки при выполнении броска позволяет повысить качество методики совершенствования техники опорного броска. Таким образом, роль видеосъемки и видеоанализа техники как эффективного мультимедийного средства контроля за техникой трудно переоценить и необходимы дальнейшие более детальные исследования по данному вопросу.

Эффективная методика совершенствования техники опорного броска должна строиться с применением мультимедийных средств. Для анализа и дальнейшего совершенствования технико-тактического мастерства гандболисток в ходе тренировочного занятия методика применения мультимедийных средств включала практическое выполнение тренировочных бросков, видеозапись контрольных бросков программой Coach's Eye, экспресс оценку техники выполнения бросков и демонстрации полученного изображения спортсменкам. Исправление технических ошибок в этом случае происходит сразу в ходе выполнения упражнений.

Список литературы:

1. Агашин, Ф.К. Биомеханика ударных упражнений. - М.: Физкультура и спорт, 1977. - 207 с.

2. Акрамов Ж.А. Физическая подготовленность – условие и фактор высокого спортивного мастерства гандболистов /Ж.А. Акрамов //Инновационные технологии в спорты высших достижений: сб. статей Междунар. научно-практ. конф. – СПб., 2011. – С.10-14.

3. Алешин, Л.И. Информационные технологии: учебное пособие / Л.И. Алешин. – М.: Маркет ДС, 2010. – 384 с.

4. Биомеханические основы техники выполнения гандбольных бросков различными способами /Петрачева И.В. [и др.] // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. - 2016. - № 1 (131). - С. 181-186.

5. Донской Д.Д., Зациорский В.М., Биомеханика: Учебник для ин-тов физ. культуры. - М.: Физкультура и спорт, 1979. - 264 с.

6. Ясин, К.Б. Индивидуализация процесса совершенствования техники бросков гандболистов высокой квалификации : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ясин Кайс Бассам Мустафа; Федер. гос. бюджет. образоват. учреждение высш. образования "Рос. гос. ун-т физ. культуры, спорта, молодежи и туризма (ГЦОЛИФК)". - Москва, 2017. - 24 с.: ил.

7. Ясин, К.Б. Формирование требований к биомеханическим характеристикам техники выполнения гандбольных бросков в опорном положении / К.Б. Ясин, И.В. Петрачева, Ю.Н. Котов // Теория и практика физ. культуры. - 2016. - № 3. - С. 99-101.

УДК 373.2

Гребенникова Н. Л.
кандидат педагогических наук, доцент
Сафиуллина А.З.
студентка, 5 курс, факультет педагогики и психологии
Стерлитамакский филиал «Башкирский государственный университет»
Россия, г. Стерлитамак

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИКИ НА ДОШКОЛЬНОЙ И НАЧАЛЬНОЙ СТУПЕНЯХ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Grebennikova N. L.
candidate of pedagogical sciences, associate professor
Safiullina A.Z.
student, 5 course, faculty of pedagogy and psychology
Sterlitamak branch " Bashkir State University"
Russia, Sterlitamak

IMPLEMENTATION OF THE PRINCIPLE OF CONTINUITY IN THE STUDY OF MATHEMATICS AT PRESCHOOL AND INITIAL STAGES OF THE EDUCATION SYSTEM

Аннотация

В статье дан анализ проблемы реализации принципа преемственности в математическом развитии детей дошкольного и младшего школьного возраста. Рассматривается понятие и значение принципа преемственности. Характеризуются особенности осуществления принципа преемственности в изучении математики между дошкольной и начальной ступенями образования.

Abstract

The article analyzes the problem of implementing the principle of continuity in the mathematical development of children of preschool and primary school age. The concept and meaning of the principle of continuity are considered. Characterized by the implementation of the principle of continuity in the study of mathematics between preschool and primary levels of education.

Ключевые слова: *ДОУ, начальная школа, дидактические принципы, преемственность, математическое образование детей, числа первого десятка*

Key words: *DOE, elementary school, didactic principles, continuity, mathematical education of children, numbers of the first ten.*

Проблема преемственности – одна из актуальных проблем современного учебно-воспитательного процесса. Хотя вопрос об осуществлении преемственности при поступлении детей в школу и переходе учащихся из начальной школы в основную не является новым, каждый год этот вопрос рассматривается на качественно ином уровне, так как внедряются современные методики обучения, воспитания и развития, выявляются новые подходы и все чаще используются наряду с традиционными нетрадиционные технологии подготовки учащихся.

Н.Л. Гребенникова и С.А. Косцова отмечают, что переход, детей из дошкольного периода развития к младшему школьному, «сопровождающийся сменой ведущей деятельности, детерминирует необходимость установления преемственных связей между периодами развития ребенка с 3-х до 11-ти лет в эпоху «детства». Отсюда следует актуальность и необходимость соблюдения преемственности между дошкольной и начальной ступенями образовательной системы» [2, с. 83]. Преемственность, как разъясняют те же авторы, – процесс двусторонний. «С одной стороны, обучение на предыдущей ступени готовит предпосылки успешному обучению на следующей (перспективная направленность образовательного процесса), а, с другой, – сохранение и дальнейшее развитие главного, целесообразного «старого», связь между новым и старым (ретроспективные связи) на следующей ступени. Тем самым, создается основа поступательного развития процесса образования подрастающего поколения: его интеллектуального, творческого развития, умений самостоятельно добывать и применять новые знания» адаптации» (Н. Л. Гребенникова и С. А. Косцова [2, с. 84]).

Преемственность в математическом развитии детей с точки зрения дошкольного образовательного учреждения – это ориентация на требования школы, формирование тех представлений, знаний и умений, которые необходимы для дальнейшего обучения математике в школе. Преемственность в овладении математикой первоклассниками – это опора на имеющиеся у ребёнка знания, умения, их дальнейшее развитие, осмысливание на более высоком уровне. Осуществление преемственности – результат педагогического труда воспитателей и учителей во взаимодействии с родителями.

Соблюдение принципа преемственности в обучении математике, в развитии ребенка принципиально значимо. Принцип преемственности рассматривается либо как самостоятельный, либо – как одно из важнейших составляющих принципа систематичности и последовательности в обучении математике и единства педагогического воздействия в воспитании.

Образование в ДОУ с позиции федерального государственного образовательного стандарта трактуется не как предварительный этап перед обучением в школе, а как самостоятельный важный период в жизни ребёнка, как важная веха на пути непрерывного образования в жизни человека [5]. «Хотя в ФГОС и подчеркнуто, что освоение основной образовательной программы ДО не сопровождается проведением промежуточной и итоговой аттестаций воспитанников на предмет соответствия их знаний, умений и навыков требованиям государственного стандарта образования, однако указанные целевые ориентиры выступают основаниями преемственности дошкольного и начального общего образования. Последнее свидетельствует о направленности целевых ориентиров ДО на предстоящее дошкольникам обучение в школе, а также отражение в ориентирах принципа непрерывности образовательного процесса (Н. Л. Гребенникова, А. Р. Рахматуллина [3, с. 44]).

Тем самым, осуществление принципа преемственности при изучении математики, что, как было сказано выше, стало ещё более актуальным с переходом российских школ и дошкольных образовательных учреждений (ДОУ) на новые образовательные стандарты. Главная цель работы по преемственности в изучении математики – объединение усилий педагогических коллективов образовательных учреждений (ДОУ и школы) для снижения признаков дезадаптации у первоклассников, повышения их эмоционального благополучия, сохранения здоровья учащихся, вследствие чего повышается уровень математического образования. Особенностью работы по установлению преемственности в изучении математики является обмен опытом педагогов детских садов и начальной школы, их взаимодействие и взаимосодействие, что позволяет снизить уровень трудностей в адаптации первоклассников при их поступлении в школу [4].

В настоящее время в работе по преемственности педагоги и психологи опираются на процессы самоорганизации, самоконтроля, самоактуализации личности, на проявление способности ученика избирательно относиться к учебному материалу, на умение учиться. Следовательно, задача педагога – с первых уроков математики обеспечивать первоклассникам условия для проявления всех способов познания, создавать развивающую среду, условия для доверительного, основанного на любви, терпении, понимании общения с учеником. Такой подход позволит реализовать принцип преемственности в математическом образовании, непрерывности на разных ступенях образовательного процесса. Преемственность в изучении математики обеспечивает постепенное развитие и углубление математических знаний, усложнение требований к умственной деятельности, формирование личного и общественного поведения.

Недостаточное внимание к принципам преемственности в обучении математике отрицательно влияет как на качество математических знаний, так и выработку умений. Задачей педагогов при осуществлении такого подхода в обучении становится создание психолого-педагогических условий, которые бы стимулировали образовательную деятельность учащихся на основе самообразования, само-

развития, самовыражения в ходе овладения знаниями. Разрешить поставленную задачу можно, только проектируя такую технологию обучения, которая предусматривала бы дифференцированный подход на индивидуальном (субъектном) уровне. В качестве варианта реализации данного подхода мы можем предложить организовать индивидуально ориентированную систему обучения, которая призвана адаптировать классно-урочную систему к возможностям и потребностям каждого ученика, и направлена на разрешение основного противоречия традиционной школы, связанного с групповой формой организации обучения и индивидуальным характером усвоения математических знаний, умений и навыков каждым учащимся.

Целесообразно рассмотреть механизм реализации принципа преемственности на примере изучения нумерации чисел первого десятка. Так, при планировании урока по математике на тему «Числа первого десятка» учителем начальных классов должны приниматься во внимание особенности математических знаний, полученных в дошкольном образовательном учреждении, специфика дошкольного математического образования и уровень знаний обучающихся [1]. Здесь важно подчеркнуть, что в дошкольном образовательном учреждении начинается усвоение таблицы сложения и вычитания в пределах десяти. Дошкольники начитают выполнять простейшие операции на сложение или вычитание с применением наглядного материала. В первом классе данный процесс продолжается, при этом, учителем должен учитываться возраст учеников, также применять на начальных стадиях изучения чисел первого десятка наглядный материал, счетные палочки (цветные числа) Кюизенера, активно применяемые при изучении чисел до 10 и до 20 дошкольниками, комплекс дидактических игр «Числовые домики», «Числовая лесенка», «Займи свое место» и др.. При этом, процесс математического образования должен усложняться. Так, в первом классе значительно углубляется терминология при изучении арифметических действий в пределах десяти. Например, при сложении вводятся понятия: первое слагаемое, второе слагаемое, сумма; при вычитании вводятся новые понятия: уменьшаемое, вычитаемое, разность. При изучении сложения учитель подводит первоклассников к «открытию» правила-свойства сложения: «От перестановки слагаемых сумма не изменяется», поэтому легче к большему числу прибавлять меньшее, что облегчает усвоение таблиц сложения.

Таким образом, программные требования образовательно-воспитательной работы в ДОУ и в первом классе преемственно связаны между собой. Разница заключается в форме организации такой работы: образовательная деятельность (в ДОУ) – урок (в школе), включающие такие формы работы детей, как фронтальная, групповая и индивидуальная. Основные преемственные методические приемы изучения чисел первого десятка (показ, объяснение, указания, практическая работа детей) в начальной школе и в дошкольном образовательном учреждении одинаковые, но первоклассники более самостоятельны и опираются на знания о числах из дошкольного опыта. Также применяются казалось бы одинаковые средства обучения, дидактические наглядные материалы, но дошкольники в большей мере опираются на наглядные модели чисел – числовые фигуры, а ученики первого класса быстрее переходят к символьной записи чисел – к цифрам. При реализации принципа преемственности происходит планомерное усложнение задач, углубление знаний, расширение области их применения. Без соблюдения преемственности невозможно обеспечить высокий уровень учебных достижений учащихся и подготовить их обучению на следующей ступени образования, максимально развивая и реализуя способности и склонности каждого из обучающихся.

Список литературы

1. Арсланбаева В.Р., Гребенникова Н.Л. Обучение первоклассников математике в адаптационный период //Неделя науки – 2018: Материалы региональной студенческой научно-практической конференции(5 апреля 2018 г.), г. Сибай/Отв. ред. Суюндуков Я.Т.. – Сибайский информационный центр – филиал ГУП РБ Издательский дом «Республика Башкортостан». – 2018. – С. 146-148

2. Гребенникова Н.Л., Косцова С.А. Проблема преемственности в дошкольном и начальном образовании //Управление качеством образования: теория и практика: Сборник материалов I Всероссийской научно-практической конференции, 27 апреля 2018 г., г. Стерлитамак / Отв. ред. Л.Б. Абдуллиной; науч. ред. Т.И. Петрова; отв. секр. М.Ф. Гайфуллина. Стерлитамак: СФ БашГУ, 2018. – С. 83-86.

3. Гребенникова Н.Л., Рахматуллина А.Р. Преемственность дошкольного и начального образования в условиях реализации ФГОС ДО и НОО // Управление качеством образования: Теория и практика: Сборник материалов V Международной науч.-практич. конференции,1декабря 2014 г., г. Стерлитамак/ Под общей редакцией Л.Б. Абдуллиной; отв. ред. Л.М. Буранбаева, отв. секр. Г.Б. Верченко, – Стерлитамак СФ БашГУ, 2015. – С. 43-45.

4. Макарова Ю.В. Преемственность в математическом развитии детей дошкольного и младшего школьного возраста // Молодой ученый. – 2017. – № 6. – С. 421-424.

5. Федеральный государственный стандарт дошкольного образования. – М.: Центр педагогического образования, 2014. – 32 с.

Семибратов С.И.
старший преподаватель кафедры физического воспитания
ФГБОУ ВО Государственный университет по землеустройству
Ивашкова Е.Э.
доцент кафедры физического воспитания
ФГБОУ ВО Государственный университет по землеустройству
Мавриенко А.И.
доцент кафедры физического воспитания
ФГБОУ ВО Государственный университет по землеустройству

ВЛИЯНИЕ НА СТРУКТУРНОЕ (МОРФОЛОГИЧЕСКОЕ) СТРОЕНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ГОЛОВНОГО МОЗГА В ПРОЦЕССЕ ЗАНЯТИЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ В ЦИКЛИЧЕСКИХ ВИДАХ УПРАЖНЕНИЙ

Semibratov S. I.
Senior Lecturer, Department of Physical Education
State University of Land Management
Mavrienko A. I.
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Physical Education
State University of Land Management
Ivashkova E.E.
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Physical Education
State University of Land Management

INFLUENCE ON THE STRUCTURAL (MORPHOLOGICAL) STRUCTURE OF THE ELEMENTS OF THE BRAIN IN THE PROCESS OF PERFORMANCE BY PHYSICAL CULTURE IN CYCLIC EXERCISES

Аннотация

В данной статье предполагается рассмотреть элементы структуры головного мозга их физиологические взаимосвязи в зависимости от воздействия на них с помощью физических упражнений, затрагивая аспекты влияния циклических видов физических упражнений. Анализируя, уже проделанные во многих научных публикациях исследования, выявить и описать положительное влияние физических упражнений как на развитие нейропластичности головного мозга, так и предполагаемое положительное влияние на когнитивные функции головного мозга.

Abstract

Subject: This article is intended to consider the elements of the structure of the brain and their physiological relationships, depending on the effect on them through physical exercises, affecting aspects of the influence of cyclic types of physical exercises. By analyzing the studies already done in many scientific publications, it is possible to identify and describe the positive impact of physical exercises on the development of brain neuroplasticity, as well as the estimated positive effect on the cognitive functions of the brain.

Ключевые слова: *головной мозг, структура головного мозга, физиологические взаимосвязи, физическая культура*

Keywords: *brain, brain structure, physiological relationships, physical education*

Цели: Описать структурно-элементарные взаимодействия головного мозга, их функционирование под влиянием физических упражнений. Определить наиболее значимые подходы к описательной стороне механизма взаимодействия и развития функциональных возможностей головного мозга.

Методология. Изучение и анализ профильной литературы и источников их логический и имперический анализ.

Результаты. Информационное изучение и многоуровневый анализ структурных элементов головного мозга их детерминированность во взаимосвязях при занятиях циклическими видами физических упражнений.

Выводы. Всестороннее изучение данных из многочисленных источников подтверждают положительное влияние на развитие когнитивных функций головного мозга при занятиях циклическими видами физических упражнений.

Актуализация проблем, связанных с дальнейшим анализом и развитием современных достижений в исследованиях головного мозга при занятиях физической культурой набирает всё больший исследовательский интерес.

Детальное исследование данной проблемы имеет глубокие гносеологические корни. Исследования головного мозга вызывают неподдельный научный интерес, как со стороны медицинского кластера, психологического, социологического, так и в империческом аспекте повседневной жизни. Интерес к изучению головного мозга в современной действительности носит актуальный характер.

Переходя к описательной части в данной статье необходимо подчеркнуть самые наиболее изученные информационные сведения о головном мозге. Прежде всего это антропометрические данные которые получены в последних исследованиях, в частности средний вес головного мозга составляет 1320 грамм у мужчин и примерно на 50-100

грамм меньше у женщин (1), но этот показатель не является определяющим в наличии способностей у индивидов, и он скорее относится к чисто формальным признакам. Например, ГМ И.С Тургеньева составлял 2012 грамм, а ГМ А. Энштейна 1230 грамм, что как мы знаем, не умоляет достоинства и общепризнанных заслуг обоих. В тоже самое время ГМ составляет 1/50 часть веса человеческого тела, а потребление энергии, составляет до 25% в активном состоянии и 9-10% в пассивном, например, во сне. При этом кровоток, проходящий и обеспечивающий метаболизм ГМ, составляет около 750 мл/л. в минуту.

Переходя собственно к структуре ГМ, на его элементарном уровне, то здесь принято отталкиваться от основного элемента, нейрона.

Нейрон — это основной элемент ГМ интегрированный с сосудистой системой при помощи множества вспомогательных глиальных (астроцитных) клеток (рис.1).

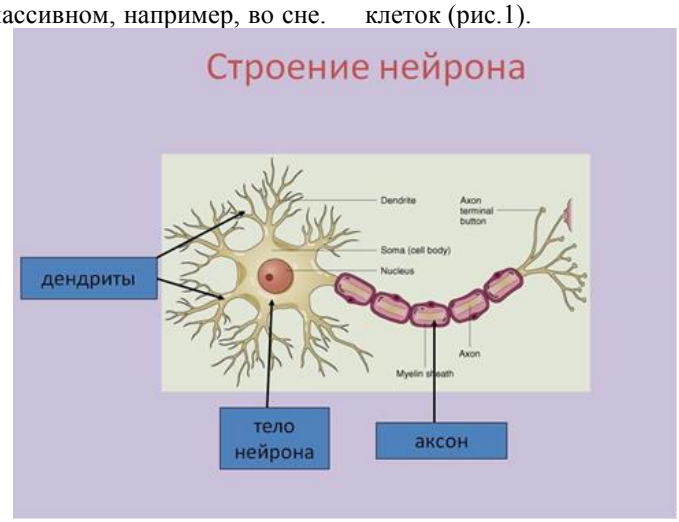


Рис.1 Строение нейрона.

Нейроны обладают электрической активностью. Они могу получать, передавать, поддерживать циркуляцию и генерировать электрохимические реакции. От нейрона к нейрону сигналы передаются через несколько типов клеточных контактов, называемых синапсами. *Синапсы* служат связью, контактом, для передачи сигналов между нейронами.

Глиальные клетки (астроцит) ГМ (рис.2) играют важную физиологическую роль во взаимодействии нейронов, в частности, через них поступает кислород и различные органические соединения, необходимые для функционирования нейронов.

Рис.2 Нейрон с элементами

Так же в структуру взаимодействия нейронов входят, собственно, их структурные части — это дендриты и аксоны (рис.1). *Дендритами* называют разветвленные клетки вокруг нейрона. Они отвечают за передачу сигнала из внешней среды непосредственно к телу нейрона. *Аксоном* называют длинный отросток, который отходит от нейронной клетки. Он отвечает за проведение информации от нейрона к нейрону или от нейрона к исполнительному органу.

Далее, переходя от основных элементов структуры ГМ, необходимо отметить, условное название «*серое вещество*», которое образуется скоплением нейронов и «*белое вещество*» которое образуется скоплением количества отростков нейронов — дендритами и аксонами. Причем характерной особенностью данных образований является их плотность, чем выше плотность обоих веществ, тем активнее синаптические связи. Обозначая структурные элементы ГМ отметим, что количество нейронов в составе ГМ насчитывает по разным индивидуальным особенностям от 80 до 90 миллиардов клеток. При этом особенность распределения этого огромного количество клеток неравномерно,

как можно предположить, и является предметом дискуссии по различным данным исследований.

Функционирование исходных элементов ГМ можно описать, как метаболическое взаимодействие между элементами структуры ГМ приводящее его в работоспособное положение. Для того чтобы работа ГМ, и в частности его элементарных структур, осуществляла свои физиологические функции, необходимо поступление, в достаточном объеме, таких веществ как, кислород, вода, электролиты, белки, липиды (жиры), углеводы. Причем следует отметить, что уровень метаболизма ГМ выше чем у большинства других органов. Потребление кислорода и органических соединений во сне расходуется около 20-25%, вдыхаемого кислорода 8-9%, органических соединений при высокой интеллектуальной нагрузке уровень составляет 38% кислорода, а пищи 25%.

Проводя наши исследования, основанные на анализе различных современных и актуальных данных , предполагая и ставя задачу в описательной форме рассмотреть влияние циклических физических упражнений на положительное развитие и функционирование ГМ мы опираемся прежде всего на очевидные факты, которые подтверждают, что занятия физическими упражнениями способствуют улучшению работы ГМ на уровне метаболического обеспечения элементов структуры ГМ за счет повышения снабжения притока объёмов крови и ускорения метаболического процесса, которое обеспечивает, как стабилизацию работы ГМ, так и существенно увеличивает синаптические связи.

Разбирая понятия, анализируемые в данной статье, отметим, что к *циклическим* упражнениям относятся упражнения, в движении которых, наблюдается повторяемость одних и тех же фаз в строгой последовательности.

На основании примеров научных исследований ГМ выявлено что у профессиональных спортсменов мозг более гибкий и работает на 82% быстрее, чем у среднестатистического человека. Далее в исследованиях отмечается, что у здоровых людей, ведущих малоактивный образ жизни и у людей регулярно занимающиеся аэробными физическими нагрузками, в нашем случае в циклических видах упражнений, элементы ГМ значительно плотнее, что в свою очередь сказывается на улучшение функционирования ГМ. Как показывают многочисленные исследования, что мозг и интеллектуальные способности человека с возрастом меняются. До 40 лет идёт активный рост и развитие, а после, заметный спад (отсюда забывчивость, утомляемость и неспособность быстро усвоить информацию). Занятия же циклическими видами упражнений, в частности бегом помогает притормозить этот процесс, что приводит к биологическому омоложению ГМ. Учёные называют даже конкретную цифру: биологический возраст мозга бегунов на целых 10 лет моложе фактического возраста. Бег и другие аэробные нагрузки положительно влияют на увеличение симатических связей в *гиппокампе* ГМ, отвечающем за память, восприятие и обучаемость. Но стоит отметить что, существенные физиологические особенности работы ГМ заключаются в том, что добиться системного увеличения кровотока всего ГМ при физической нагрузке с помощью циклических, упражнений крайне затруднительно. В такой ситуации высокая скорость кровотока будет поддерживаться в сенсомоторных областях ГМ, так как именно задействованная в каждом конкретном случае группа синоптических связей будет развиваться и сохранять свою устойчивость (1).

Но, как всегда, есть и другие факторы, которые в процессе изучения данной темы, выявляют системные преимущества занятий физическими упражнениями. Это в частности касается выделения *нейромедиаторов* — это химические вещества, посредством которых осуществляется передача электрических импульсов (синапсов) между нервными клетками или от нервных клеток к мышцам (аксоны*)* к которым в частности относятся гормоны. Последние исследования, в этой области, показывают высокую значимость систематических занятий физической культурой в вырабатывании таких гормонов как дофамин, серотонин и это далеко не полный список.

Кратко, об особенностях каждого приведенного выше гормона, *дофамин* — синтезируется в гипоталамусе ГМ — это активное химическое вещество посредством которого осуществляется передача нервных импульсов между нейронами.

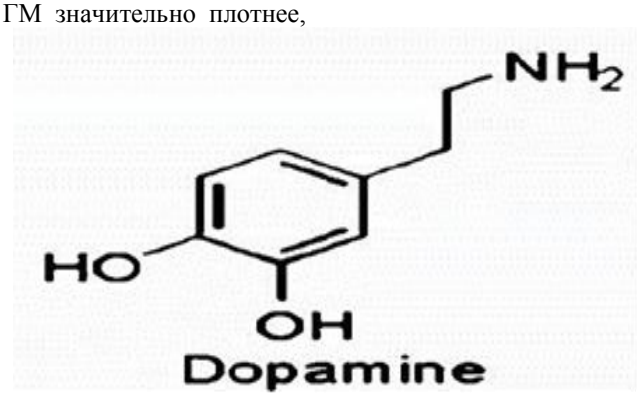


Рис.3 Дофамин

Причем выделение данного гормона происходит индивидуально и зависит от предпочтения любимого физического упражнения, и если у человека выработана привычка к бегу, то перед занятиями у него будет зафиксирован существенный всплеск выработки данного гормона, то есть проводя занятия или занимаясь любимым видом спорта мы получаем наибольшее количество данного гормона. *Серотонин* вырабатывается в шишковидной железе ГМ (5-20%) и кишечнике человека (80-95%), который называют «гормоном радости», тесно связан с

психологическим состоянием человека, а именно его настроением, поведением, при этом отчасти диктуя нашему организму то или иное действие - радоваться, смеяться, двигаться.

Рис 4

Исследования так же подтвердили, что регулярные занятия физической культурой способствуют синтезу серотонина в ГМ, а также катализируют десятки других биохимических процессов в организме. По спортивной аналогии дофамин - это желание победы и тренировки, а серотонин — это радость от полученной награды. Данные гормоны способствуют синергии конвергенции (слияния взаимодействия) гармоничному принятию, как неотъемлемой от повседневной жизни привычке (4). Что же касается видов физических упражнений, то анализируя данное влияние гормонов, отметим, что оно является комплексным в циклических видах упражнений (5).

Добиваясь гармоничного состояния организма, называемого гомеостазом, при занятиях циклическими физическими упражнениями в своей совокупности показывает ряд особенностей присущими рассматриваемым нами понятием, такими как *конвергенция,* что позволяет существенно определить особенность развития и совершенствование в циклических видах упражнений. *Конвегенция* — это тип мышления, направленный на решение, в нашем случае, двигательных задач при помощи четкого алгоритма действий. Конвергенция тесно коррелирует с циклическими видами упражнений, которым присуща отработка техники выполнения упражнения до автоматизма. Необходимо отметить важную роль в создании определенны алгоритмов, доведённых до автоматизма принцип Хебба «Возбуждаемся вместе и вместе связываемся» (2). В выполнении циклических видов упражнений можно наблюдать отлаженный механизм взаимодействия нейронных синапсов, образование новых взаимодействий, нейронов, связей. В итоге в процессе занятий повышаются когнетивные функций, совершенствуется нейропластичность ГМ. Под *когнетивными функциями* принято понимать наиболее сложные функции ГМ с помощью которых осуществляется процесс рационального познания мира.

Таким образом структурные элементы ГМ совершенствуются под влиянием занятий физической культурой и в частности циклическими видами упражнений, но определённо по различным положительным реакциям, которые, тем не менее, влияют положительно на развитие нейропластичности ГМ и развития когнетивных функций ГМ.

Сила намерения, внутренняя мотивация, целеустремленность, всё это происходит под непосредственным участием элементов ГМ в генезисе развития и совершенствования синаптических связей, позволяющей преодолевать, как высокие физиологические нагрузки, так и приобретать необходимые привычки оздоравливающие организм в целом (3).

Библиографический список:

1. Савельев С.В. Изменчивость и гениальность. 3-е изд., стер. / С.В. Савельев. -М: ВЕДИ, 2018. -144 с., ил.

2. Аберкан, Идрисс. Свободу мозгу! Что сковывает наш мозг и как вырвать его из тисков, в которых он оказался / Идрисс Аберкан. - Москва: Изд. «Э», 2017. - 320 с.: ил.

3. Диспнеза, Джо. Развивай свой мозг. Как перенастроить разум и реализовать собственный потенциал. / Джо Дисенза; [пер. с англ. Д. Шепелева]. - Москва: Эксмо, 2019. - 688 с.

4. Семибратов С.И., Мавриенко А.И., Писарев В.А. Практические и методические рекомендации по проведению дисциплины «Элективные курсы по физической культуре» под музыкальное сопровождение со студентами ВУЗа // Дневник науки. 2019. №4. Электронный научный журнал «Дневник науки». www.dnevniknauki.ru

5. Гладких А.М., Пискаев А.Ю. Формирование психологической устойчивости студентов к экстремальным ситуациям с использованием средств физической культуры и спорта //Физическое воспитание и спорт в вузах: сб. статей XIV Междунар. науч. конф. (Белгород, 04.04.2018 г.) /Белгор. гос. тех. ун-т. – Белгород: Изд-во БГТУ. - 2018. – С. 43-50

УДК 378.147

Солодкая Н. В.,
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры «Педагогика»,
Пермский государственный национальный исследовательский университет,
Россия, г. Пермь

DOI: 10.24411/2520- 6990-2020-11613

ПРИМЕНЕНИЕ ИГР В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ПЕДАГОГИКИ СТУДЕНТАМ БАКАЛАВРИАТА

Solodkaya N.V.

APPLICATION OF GAMES IN THE PROCESS OF TEACHING PEDAGOGY TO BACHELOR'S STUDENTS

Аннотация:
Актуальность темы обосновывается отсутствием творческой активности и мотивации к изучению педагогики у студентов. В статье особое внимание уделено применению игр. Используя игры в процессе преподавания педагогики, преподаватель повышает мотивацию к изучению дисциплины, способствует формированию творческой активности студентов бакалавриата.

Abstract:
The topic is considered to be urgent as there is a lack of creative activity and motivation to study the discipline among the students. In this article special attention is paid to the using games. When using games in the teaching pedagogy process, an educator raises the bachelor students' motivation to study the subject, helps them to form their creative activity.

Ключевые слова: *игра, межпредметные связи, мотивация, педагогика, студент бакалавриата, творческая активность.*

Key words: *game, intersubject communications, motivation, pedagogy, bachelor student, creative activity.*

Выпускник университета должен быть конкурентоспособен на рынке труда.

У студентов должна быть мотивация учения.

Необходимо прививать студентам бакалавриата интерес к самообразованию.

Многие студенты не обладают достаточно творческими качествами, не умеют работать в команде.

Для активизации познавательной деятельности студентов бакалавриата, повышения мотивации к изучению педагогики, формирования творческой активности мы предлагаем студентам принимать участие в играх.

Студенты бакалавриата принимают участие в играх на семинарских занятиях.

Чаще всего студенты играют в брейн – ринги и участвуют в викторинах.

Предлагаем студентам бакалавриата и самим подготовить и провести брейн – ринги и викторины. Составление вопросов для брейн – рингов и викторин включено в список заданий для самостоятельной работы. Данные задания они выполняют дома, готовясь к семинарским занятиям.

Работают студенты индивидуально, а для развития коммуникабельности и умения работать в команде предлагаем им при разработке игр поработать в парах и группах.

Например, при изучении раздела «Общие основы педагогики» студентам бакалавриата предлагаем подготовить и провести брейн – ринг или викторину по теме «Связь педагогики с другими науками».

При изучении раздела «Теория обучения (дидактика)» Студентам предлагаем разработать и провести брейн – ринг или викторину по темам:

- «Принципы обучения»,
- «Методы обучения»,
- «Технологии обучения» и др.

При изучении раздела «Теория воспитания» студентам бакалавриата предлагаем подготовить и провести брейн – ринг или викторину по темам:

- «Принципы воспитания»,
- «Методы воспитания»,
- «Формы воспитания» и др.

Предлагаем студентам принять участие в игре, которую называем «Школа». Студенты бакалавриата разыгрывают ситуацию, предлагают пути решения. Примеры ситуаций, которые предлагаются студентам при изучении раздела «Теория обучения (дидактика)».

1. Ученица из 5 «А» Ольга принесла в школу хомяка. На уроке девочка не выполняет задания, а играет с хомяком. Что делать?

2. Ученицы из 7 «Б» Надежда и Татьяна во время урока общаются в социальных сетях. Как поступить в данной ситуации?

3. Ученик из 9 «В» Николай на уроке смотрит в окно, зевает, задания не выполняет. Учитель сделал замечание. Николай ответил: «Это мне не интересно. Это в жизни мне не пригодится». Как реагировать учителю?

Студенты бакалавриата и сами могут предлагать ситуации.

Межпредметные связи выступают как метод деятельности обучаемого, развивающий у него способность к синтезу знаний из разных предметов, и требуют выдвижения новых, более обобщенных познавательных задач. Они вызывают потребность в развитии умений учащихся обобщать знания из разных предметов, в единичном видеть общее и с позиций общего оценивать особенное [7].

Используя межпредметные связи в процессе преподавания педагогики, преподаватель активизирует познавательную деятельность студентов, повышает мотивацию к изучению педагогики, способствует формированию творческой активности студентов бакалавриата.

Педагогика связана с другими науками.

Педагогика связана с философией. Студентам предлагаем разработать и провести брейн – ринг или викторину: «Философы античности о воспитании».

Связана педагогика с социологией. Студентам бакалавриата предлагаем подготовить и провести брейн – ринг или викторину по теме «Социальные отношения».

Очень важное значение для педагогики имеет и её связь с психологическими науками. Студентам предлагаем разработать и провести брейн – ринг или викторину: «Взаимосвязь педагогики и психологии».

Студенты бакалавриата подготавливают и проводят не только брейн – ринги и викторины, но ещё и игры подобные таким телевизионным играм, как: «Кто хочет стать миллионером?», «Поле чудес», «Что? Где? Когда?» и др.

Многие студенты отмечают, что разработка игр и участие в них помогает им подготовиться к зачёту. Они уверенно себя чувствуют во время зачёта, допускают меньше ошибок.

Применение игр на занятиях активизирует познавательную деятельность студентов бакалавриата, повышает мотивацию к изучению данной дисциплины, способствует формированию их творческой активности.

Использованные источники:

1. Бодина Е., Ащеулова К. Педагогические ситуации: Пособие для преподавателей педвузов и классных руководителей средних школ. – М.: Школьная Пресса, 2000. – 96с. (Библиотека журнала «Воспитание школьников». Вып. 11).

2. Загвязинский В. И., О.А. Селиванова О. А. Социальная педагогика: учебник для бакалавров / под ред. В. И. Загвязинского, О. А. Селивановой. М.: Юрайт, 2012. 405 с.

3. Кибаева К., Ларина Т.В., Кузьмин С.Ю., Короткова Н.Н. Педагогические условия формирования творческих способностей студентов технических вузов // Успехи современного естествознания. – 2012. – № 5. – С. 76. [Электронный ресурс]. URL: http://natural-sciences.ru/ru/article/view?id=30098

4. Мормужева Н. В. Мотивация обучения студентов профессиональных учреждений [Текст] // Педагогика: традиции и инновации: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, декабрь 2013 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2013. — С. 160-163. [Электронный ресурс]. URL: https://moluch.ru/conf/ped/archive/98/4633/

5. 5. Резникова Ю.Г., Солодухина Т.К., Фомицкая Г.Н. Пособие для самостоятельной работы студентов по курсу Методика и технология воспитательной деятельности. – Улан-Удэ, 2003. – 112с. [Электронный ресурс]. URL: https://studfiles.net/preview/7253330 /

6. 6. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. Т. 1. М.: НИИ школьных технологий, 2006. 816 с. - (Серия «Энциклопедия образовательных технологий».)

7. 7. Химматалиев Д. О., Файзуллаев Р. Х., Сафарова С. О., Мадазизова Д. Р., Собиржонова Н. Р. Содержание межпредметных связей в системе профессионального образования // Педагогика высшей школы. — 2016. — №2. [Электронный ресурс]. URL: https://moluch.ru/th/3/archive/32/1101/

© Н.В. Солодкая, 2020

УДК 371:331.4

Аджибекиров Айдер Наимович,
магистрант кафедры «Охрана труда в машиностроении и социальной сфере», гр. М-ОТБ-18, ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)
Абитова Шазие Юсуфовна,
кандидат сельхоз. наук, доцент кафедры «Охрана труда в машиностроении и социальной сфере» ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПО БЕЗОПАСНОСТИ ТРУДА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ СРЕДНЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Adjibekirov Ayder
Abitova Shaziye

INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE FORMATION OF SECONDARY SCHOOL TEACHERS' PROFESSIONAL COMPETENCE IN LABOR SAFETY

Аннотация.
В статье рассмотрены некоторые инновационные технологии, которые применимы в формировании профессиональной компетентности по безопасности труда педагогических работников средней образовательной школы. Обосновано использование компетентностного, системного и личностно-деятельностного подходов. Сделан вывод об их эффективности.

Abstract.

The article reveals some innovative technologies that are applicable in the formation of secondary school teachers' professional competence in labor safety. The use of competence-based, systemic and personality-activity approaches is justified. The conclusion is drawn about their effectiveness.

Ключевые слова. *Педагогические работники, инновационные технологии, компетентностный, системный, личностно-деятельностный подходы.*

Keywords. *Teachers, innovative technologies, competence-based, systemic, personality-activity approaches.*

Постановка проблемы. Развитие современного общества показывает, что пренебрежение безопасностью может привести к серьезным негативным последствиям и даже трагедиям, поэтому для достижения надлежащего уровня безопасности труда необходимо целенаправленно формировать компетентность работников в данной области. Осуществление качественного процесса обеспечения высокого уровня развития профессиональной компетентности по безопасности труда педагогических работников обеспечит эффективность и комплексность осуществления не только работы в условиях образовательного учебного заведения, но и в процессе жизнедеятельности людей. Однако, технологии формирования данной компетентности требуют уточнения.

Анализ основных исследований и публикаций. Основой решения проблемы формирования профессиональной компетентности по безопасности труда педагогических работников является внедрение инновационных технологий в процесс их обучения. Многие ученые-педагоги разрабатывали вопросы действенных инновационных подходов в образовании. Проблемами, спецификой и особенностями реализации компетентностного подхода в образовании занимались многие отечественные и зарубежные ученые: В.А. Болотов, И.А. Зимняя, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, В.И. Лозовая, А.К. Маркова, Дж. Равен, В.В. Сериков, А.В. Хуторской и др. Кроме того, эффективным представляется системный подход, раскрытый в трудах П.К. Анохина, И.А. Блауберга, Э.Г. Юдина и др. Согласно личностно-деятельностному подходу (И.А. Зимняя, А.К. Маркова, А.Б. Орлов, В.В. Сериков, А.В. Хуторской и др.) личность выступает субъектом деятельности, определяющей ее развитие. Несмотря на многообразие изучаемых подходов, комплекс технологий для формирования профессиональных компетенций по безопасности труда педагогов школы еще недостаточно изучен.

Целью данной статьи является уточнение инновационных технологий, эффективных в формировании профессиональной компетентности по безопасности труда педагогических работников средней образовательной школы.

Изложение основного материала. Одним из основных процессов реформирования образования является имплементация компетентностного подхода с целью внедрения принципов обеспечения качества образования с учетом требований рынка труда к компетенциям специалистов. Здесь вместо ориентации на накопление знаний, умений и навыков используется целостный опыт и способность действовать практически, применять индивидуальные техники в ситуациях профессиональной деятельности [7, с. 268].

Профессиональная компетентность по безопасности труда педагогов заключается не в их владении определенным количеством информации, а в развитии умения оперировать ею, проектировать и моделировать свою деятельность, осуществлять рефлексию, применять приобретенные знания и умения, то есть направлены на профессиональное практико-ориентированное развитие компетентного специалиста, позволяет осуществлять процесс повышения квалификации педагогов по различным аспектам безопасности труда, определить цель профессионального саморазвития, значимость и сформированность системы знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения основных профессиональных функций. Компетентностный подход требует пересмотреть функции преподавателя (преподаватель-координатор и партнер, диалогическое взаимодействие субъектов образовательного процесса), характеризуется деятельностным характером обучения, дифференциацией и индивидуализацией, развитием личностно-познавательной сферы педработника. Реализация такого подхода при формировании компетентности по безопасности труда педагогов обеспечивается применением проблемных ситуаций, переходом от информативных методов и форм обучения к активным (деловые игры, ситуационный анализ («case-study»), т.е. усвоение практических знаний с одновременной активизацией мотивационных и рефлексивных процессов.

Формирование компетентности по безопасности труда является сложной системой, поэтому целесообразно раскрыть теоретические основы этого процесса в соответствии с системным подходом. Так, системный подход раскрывается через связь и взаимообусловленность явлений и процессов, когда относительно самостоятельные компоненты рассматриваются не изолированно, а в их взаимосвязи, развитии и движении. Такой подход обеспечивает единство целей, содержания, организации, форм и методов развития компетентности по безопасности труда педработника.

В энциклопедическом словаре определено, что «система» - (от греч. сочетание) - это множество взаимосвязанных элементов, которые формируют определенную целостность [6, с. 201]. При анализе критериев безопасности труда человека учитывают экологические, экономические, технологические, психологические, духовные и другие факторы, поскольку все они взаимосвязаны. Системный подход в безопасности труда предполагает рассматривать ее не как простую сумму составляющих, названную целостностью, а как функциональную целостную структуру, представляющую собой совокупность методов, средств производства, обоснования и принятия решений, влияющих на безопасность человека. Системный подход обеспечивает единство

компонентов, взаимосвязь теоретических положений и их практическую реализацию [4, с.35].

Системный подход применяется к предмету нашего исследования через целостную реализацию таких положений: управление процессом формирования совокупности общекультурных и профессиональных компетенций по безопасности труда у педагогов, связанных с формированием у учащихся целостных и системных знаний и умений по безопасности труда, развития собственной культуры безопасности, риск-ориентированного мышления. Согласно такому подходу, образовательный процесс реализуется через привлечение системы аудиторного, дистанционного и самостоятельного обучения, которые обеспечат комплексность содержания безопасности труда и учета особенностей обучения взрослых и детей.

Личностно-деятельностный подход активизирует внутренние резервы профессионально-компетентной, социально активной, саморазвивающейся личности [2, с. 252], определяет формирование компетентности педработника по вопросам безопасности труда через ориентацию на потребности конкретного педработника, активность в познании, общении, своем развитии, осуществление деятельности для повышения собственной квалификации. С помощью такого подхода исследуется реальный процесс разрешения педработниками профессиональных задач: организация профилактической воспитательной деятельности, непрерывный и системный процесс самообразования и саморазвития по безопасности труда, налаживание сотрудничества с профильными учреждениями по безопасности и родителями учащихся с целью эффективного превентивного взаимодействия и тому подобное. Реализации указанного подхода при развитии профессиональной компетентности по безопасности труда педагогов способствует проведение «case-study» (анализ конкретных практических ситуаций), тренинги, метод имитационного моделирования, многообразие форм и методов образования взрослого человека, ориентированного на учет личностных потребностей каждого слушателя (аудиторная, дистанционная, управляемая самостоятельная работа, углубленное профессиональное совершенствование через спецкурс). Учебная деятельность является целенаправленной в общем контексте жизнедеятельности личности и смысл обучения заключается в развитии ее творческого потенциала [3, с. 9].

Эффективность реализации данных подходов основывается на их взаимосвязи, соответствующей современной образовательной парадигме. Кроме описанных выше подходов, при проектировании и реализации технологии развития профессиональной компетентности по безопасности труда педагогов, следует также учитывать общие и специфические принципы: принцип связи теории с практикой, обучения с профессиональной деятельностью (применение специальных теоретических знаний и умений для решения профессиональных задач в дальнейшем); принцип опоры на личностно-профессиональный опыт, возможности которого часто реализуют через методы совместной деятельности (взаимообучения), методы коллективного поиска и т.д.

Любая деятельность человека потенциально опасна. Учитывая это, принцип ноксологизации (связанный непосредственно с профессиональной деятельностью педработника) обеспечивает развитие ноксологического мировоззрения, культуры безопасности и риск-ориентированного мышления педработника и реализуется в формировании навыков практического использования знаний в сфере обеспечения безопасности во время осуществления профессиональной деятельности и способности анализировать механизм воздействия опасностей на человека; дает возможность принимать обоснованные решения и действовать уверенно в условиях приемлемого риска или отказываться действовать в условиях неприемлемого риска [1].

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Целью формирования компетентности по безопасности труда является повышение качества и эффективности образования. Краеугольным камнем этой цели является использование компетентностного, системного и личностно-деятельностного подходов. Очень важно продолжать получать знания по безопасности труда во время осуществления педагогическим работником профессиональной деятельности. Это является мерой предупреждения производственного травматизма и рисков, которые могут угрожать здоровью и стать причиной материального ущерба. Закончив обучение в университете, большинство студентов работают педагогами в школе и их профессия среди прочего состоит в том, чтобы соблюдать требования по охране труда. Развитие профессиональной компетентности по безопасности труда направлено на активизацию всех элементов профессионально-педагогической деятельности и их ориентацию на соблюдение принципа безопасности профессиональной деятельности педработника. Педагогические работники должны повышать свою компетентность с точки зрения общечеловеческих потребностей (например, у А. Маслоу потребность в безопасности занимает второе место после физиологических в общей иерархии потребностей человека [Маслоу, с. 63]), что раскрывается как возможность педработника развивать собственную культуру безопасности и соответственно формировать ее у учащихся. Перспективой дальнейших исследований является проверка эффективности описанных подходов в формировании профессиональной компетентности по безопасности труда педработников средней образовательной школы.

Список литературы:

1. Девисилов В.А. Теоретические основы ноксологического образования / А.В. Девисилов // Стандарты и мониторинг в образовании – № 3 – 2010 – С. 16 – 22.

2. Зимняя И.А. Личностно-деятельностный подход как основа организации образовательного процесса – URL: [http://psychlib.ru/mgppu/ZOsv-01/ZLD-244.HTM#$p244]. – С. 244 – 252.

3. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых / Ю.Н. Кулюткин. – Москва : Просвещение, 1985. – 128 с.

4. Лялькина Г.Б. Роль системного подхода в формировании культуры безопасности // Современная высшая школа: инновационный аспект. – Т. 8. – № 2. – 2016. – С. 27 – 38.

5. Маслоу А. Мотивация и личность. 3-е изд. / Пер. с англ. – СПб.: Питер, 2008. – 352 с.

6. Новиков А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий. – М.: Издательский центр ИЭТ, 2013. – 268 с.

7. Разуваева Т.А. Компетентностный подход к образованию: краткий теоретический анализ // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – № 1 – 2010 – С. 266 – 269.

Гюнель Новрузова Сиявуш
Гянджинский государственный университет, Азебайджан г.Гянджа
DOI: 10.24411/2520- 6990-2020-11607

НЕКОТОРЫЕ ИДЕИ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ КОМПЬЮТЕРНОМУ МОДЕЛИРОВАНИЮ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Gunel Novruzova Siyavush
Ganja State University, Azerbaijan, Ganja

SOME IDEAS FOR TRAINING OF COMPUTER MODELING IN ELEMENTARY SCHOOL

Аннотация

С развитием ИКТ все большее значение приобретает вопрос о развитии логического и алгоритмического мышления учащихся. Было установлено, что информатика вносит наибольший вклад в достижение этой цели. Международный опыт - в Великобритании, Израиле, Бельгии, Франции, Нидерландах и др., предполагает, что усилия должны быть направлены на учащихся начальной школы.

В статье будет сделан обзор международного опыта обучения компьютерному моделированию и будет представлен опыт экспериментального обучения, проведенного в последние годы. Проведем анализ содержания обучения и предложим вариант учебной программы для обучения компьютерному моделированию в начальной школе.

Abstract

With the development of ICT increasingly important is the question for the development of logical and algorithmic thinking of students. It was found that computer science contributes most greatly to achieving this goal. International experience - in the UK, Israel, Belgium, France, the Netherlands, etc., suggests that efforts should be directed at elementary school students. The article will make a review of international experience with training in computer modeling and will share the experience of experimental training conducted in recent years in the Plovdiv region. Will make an analysis of learning content and will offer a version of the curriculum for training in Computer modeling in elementary school.

Ключевые слова: *компьютерное моделирование, блочное программирование, школа, логико-алгоритмическое мышление.*

Key words: *computer modelling, block-based programming,*

Быстро развивающиеся цифровые технологии требуют все более динамичных и адекватных изменений в образовании. Активизация процессов цифровизации, автоматизации и робототехники во всех сферах общественной жизни определяет необходимость повышения эффективности образования в области информатики и технологий. Новые технологии быстро вошли в класс.

Как инструмент повышения эффективности учебного процесса, с одной стороны, а с другой - как база для развития качественного уровня интеллекта учащихся. Доказано, что формирование навыков, связанные с обработкой и использованием информации, прямо или косвенно связаны с информатикой. Эти задачи неразрывно связаны с развитием алгоритмического мышления, а также оперативной базы для всех методов и приемов обработки и использования информации.

В связи с этим одной из основных целей компьютерного образования является развитие логического и алгоритмического мышления современные исследования [1] показывают, что развитие алгоритмического мышления в начальной школе во многом определяет дальнейшее формирование различных аспектов интеллекта у молодежи [6], [4].

Логическое и алгоритмическое мышление комплексно формируется в процессе обучения по всем предметам, но с учетом новых реалий этот процесс должен значительно ускориться. В связи с этим необходимо использовать новые информационные технологии в процессе обучения из начальной школы. Исследования Мирового и европейского опыта при организации обучения информатике на всех уровнях школьного образования, а также накопленный болгарский опыт [5], [7] дают нам основания для оптимизма. Учитывая особенности нашей образовательной системы и тенденции в развитии ИКТ, группа экспертов и преподавателей из Гянджи начала экспериментальное обучение по компьютерному моделированию с учащимися начальной школы.

Цель настоящей статьи состоит в том, чтобы:

поделиться с вами накопленным опытом и представить наши дальнейшие планы по применению блочного программирования и компьютерного моделирования в обучении учащихся начальной школы.

С точки зрения педагогической психологии, полная эволюция человека включает в себя физическое, познавательное, личностное, социальное и нравственное развитие. Согласно большинству психологий, природа и воспитание объединяются путем воздействия на развитие. Учитывая возрастные и психологические особенности учащихся начальной школы, мы можем направить наши уси-

лия на построение только отдельных элементов логического и алгоритмического знания. Учащиеся начальной школы с трудом усваивают правила, представленные в сжатой форме, как алгоритмы. Именно поэтому необходимо применять различные соответствующие методы и подходы, с помощью которых можно помочь маленьким учащимся шаг за шагом организовать свои действия в легком и естественном для их возраста виде, сформировать и выстроить алгоритм достижения желаемой цели.

По мнению Жана Пьяже, когнитивное развитие человека проходит через четыре стадии, где на втором этапе "дооперационного" (от 2-х до 7-ми лет) развивается способность к использованию символов, благодаря чему предметы в мире могут быть представлены. Мышление становится эгоцентрическим, центрированным и необратимым.

Обратимость - это способность изменять способ мышления, чтобы оно могло вернуться к исходной точке. На третьем этапе "частных операций" (с 7 до 11 лет) повышается способность логического мышления. Познавательные способности учащихся начальной школы претерпевают существенные изменения. На этой стадии мышление детей не ограничивается рассуждениями о взаимоотношениях между различными частями, но они могут теперь справляться с отношениями часть-целое.

Из сказанного выше следует, что до семи лет ребенок уже имеет элементы логического мышления, но отсутствие достаточно развитого логического языка не позволяет ему свободно выражать свои мысли и наблюдения и делать более сложные логические выводы. Поэтому можно сказать, что развитие логического и алгоритмического мышления рекомендуется начинать еще в начальной школе.

Понятие "логико-алгоритмическое мышление" широко используется в современной методической литературе для преподавания информатики. Основная часть авторов программ по этим предметам определяют развитие данного типа мышления как одну из основных целей обучения [8].

Специфическими характеристиками логического и алгоритмического мышления являются: гетерогенность, которая достигается проектированием "шаг за шагом" как конкретизация действий по проведению и структурированию процессов и процессов, что является возможностью абстрагирования от конкретных первичных данных и перехода к проектированию общей цели.

На этой стадии мышление детей не ограничивается рассуждениями о взаимоотношениях между различными частями, но они уже могут справляться с отношениями часть-целое.

Вычислительное мышление позволяет решать задачи, строить системы для проектирования, а также понимать мощь и границы человеческого мышления, заложенного в "интеллект" машины. Это навык, который дает возможность всем студентам развивать свои компетенции, думать алгоритмически, понимать и использовать компьютерные технологии, и это готовит их еще больше успешный для сегодняшнего мира. Поэтому изучение информатики в начальной школе в различной форме - в обязательном или в факультативном обучении, окажет благотворное влияние на развитие логического и алгоритмического мышления учащихся и студентов будет способствовать их дальнейшему развитию и реализации.

Европейская и мировая практика показывает, что для достижения этой цели используется широкий спектр инициатив по кодированию и мотивации учащихся к развитию своих навыков в школьной среде или вне ее. Все больше стран Европы и всего мира концентрируют свое внимание на разработке учебных программ компьютерного программирования и моделирования.

В 2014 году группа European Schoolnet [12], [13] получила тему, через опрос, во всех министерствах образования европейских стран. Был подготовлен доклад, в котором излагается основная суть этого исследования. В ответ на этот вызов Министерства образования решили пересмотреть систему подготовки кадров программ и интегрировать их в информатику, как часть деятельности по учебным программам в их обязательной или факультативной части. Алгоритмическое мышление рассматривается как возможность решения задач с помощью графических, блочных программных сред (напр. Скретч, Алиса и т.д.).

В некоторых учебных программах делается ставка на возможность сравнения алгоритмов на основе их эффективности и результативности, а также на определение общих моделей. От студентов ожидается приобретение навыков по составлению блок-схем, с помощью которых они могли бы предвидеть результаты от исполнения своих программ. Студенты постепенно знакомятся с некоторыми языками программирования, после чего приступают к кодированию, компиляции, тестированию и устранению ошибок в своих программах.

На Кипре алгоритмическое мышление и программирование являются частью специализированного курса информатики и являются обязательными на этапе обучения в средней школе и в течение первого года обучения в средней школе (в возрасте 13-16 лет). Она предлагается в качестве факультативной дисциплины в течение последних двух лет среднего образования, с более чем 75% учебного времени. Кроме того, возможность проведения дневных курсов предоставляется студентам, которые хотят развить свои знания и навыки в этой области.

Интеграция ИКТ в Дании определяется на национальном уровне, но ее применение зависит от региональных и школьных программ.

Программирование является частью учебной программы и входит в состав преподавания предмета ИКТ в системе среднего образования.

Программа в Эстонии ориентирована на дошкольное, начальное и профессиональное образование. Обеспечиваются педагогические ресурсы и квалификационные тренинги учителей, оказывается финансовая поддержка детским садам и школам, закупаются различные программируемые устройства.

В начальное образование вводится Национальный междисциплинарный предмет под названием "технологии и инновации", который требует от всех преподавателей применять технологии в процессе обучения. Учителя должны интегрировать, как показано ниже, технологии в различных областях

(напр. используя Scratch в математике, музыкальные программы в музыкальных классах и т. д.)

Программа обучения не определяет, какую именно технологию или программное обеспечение следует использовать. Учителя могут выбирать сами, в соответствии со своими целями, знаниями и опытом. Существуют различные национальные учебные программы, которые не являются обязательными в образовании по технологиям (программирование, робототехника, 3D, графика, информатика и др.), которые школы могут выбрать и добавить в свою школьную программу.

В Греции компьютерное программирование интегрируется в учебную программу, начиная с 3-го года начального образования до среднего образования в рамках предмета под названием "Разработка приложений в программной среде". Реальная интеграция зависит от уровня и диапазона каждого класса.

В начальной школе студенты программируют с помощью логотипа и черепашьей графики.

В Ирландии кодирование интегрировано в младших средних школах как отдельный курс "кодирование". На этом курсе развиваются навыки компьютерного мышления и решения задач. Студенты проектируют и создают программные проекты, в которых они используют свои собственные идеи и воображение. Курс предназначен для развития всех навыков в этом направлении.

В Литве программирование является частью курса ИКТ в среднем образовании. Цель-формирование компетенций по шести направлениям: алгоритмы, база данных, языки программирования, создание программы для решения простых задач, алгоритмы и этапы создания программы, Культура программирования.

В Португалии программирование является частью предмета ИКТ, который является обязательным в младшей средней школе и средней школе уровня среднего образования. Эти виды деятельности включают проектирование мультимедийных проектов (текст, изображения, звук и видео), игр, анимации, интерактивных историй и симуляций. С помощью этих видов деятельности предполагается развивать алгоритмическое мышление на основе описания и решения задач и логической организации идей, которые являются целями обучения ИКТ.

В 2014 году в национальной программе обучения Великобритании лидирует новый предмет Computing, который занимает место ИКТ. Это воспринимается как последовательность и изменение, вызов и возможность. Учебная программа по этому предмету включает в себя темы о том, что такое компьютеры и компьютерные системы, как они работают и как они проектируются и программируются. Учебная программа построена на основе информатики (КС), информационных технологий (ИТ) и цифровой грамотности (дл).

Обучение включает в себя четыре основных этапа. На первом этапе от студентов ожидается создание простых программ и устранение из них ошибок; получение навыков безопасного использования технологий; понять, что такое алгоритмы и что программы выполняются, следуя инструкциям, точным и недвусмысленным. На втором этапе студенты узнают, что такое компьютерные сети и как эффективно использовать технологии поиска. Третий этап начинается в средней школе. Студенты изучают логику Булева, которая отражает компьютерное мышление; различные аппаратные и программные компоненты, из которых строятся компьютерные системы. Последний этап является более открытым, с акцентом на достижение более высокого уровня образования и будущей профессиональной карьеры обучающихся.

Франция пытается определить меры национального уровня, где программирование и кодирование должны быть интегрирован в младших классах средней школы и в конечном итоге в последнем классе начальной школы.

Компьютерное программирование и кодирование включено в большинстве обследованных стран в младших классах средней школы на этапе начального образования. Большинство из этих стран интегрируют его в ступень средней школы среднего образования в области профессионального образования. Только три страны - Эстония, Греция, Великобритания (Англия) – ведут кодирование и компьютерное моделирование в начальной школе. В Эстонии и Греции изучение этого предмета проходит через все уровни школьного образования, включая профессиональное образование в средней школе.

В некоторых европейских странах, таких как Болгария, Кипр, Чехия, Греция, Польша, Португалия, Великобритания, изучение информатики и программирования является обязательным. Сейчас (в Болгарии) информатика (программирование) изучается как обязательный предмет в 9 – м классе - два часа в неделю. Курс включает в себя изучение основных понятий в информатике и некоторых математических принципов.

Программирование, алгоритмическое решение задач и представление информации посредством абстракций (напр. модели и моделирование) являются частью двух учебных дисциплин, которые дополняют и расширяют друг друга – информатики и информационных технологий (ИКТ).

Новое правило в дошкольном и школьном образовании образование [14] и основанный на нем график обучения, ориентируют внимание на изучение ИКТ в начальной школе. В качестве обязательной учебной дисциплины "компьютерное моделирование" будет изучаться в третьем и четвертом классах.

В результате этого анализа проведенный нами мы решили обратить наше внимание на учащихся начальной школы. Целью, которую мы ставим, является стимулирование развития логического и алгоритмического мышления студентов путем организации обучения программированию и компьютерному моделированию. Параллельно с этим ставилась задача мотивировать студентов и повышать их активность путем изучения блочных языков и сред программирования [10]. Этот стиль программирования отличается и как технология, и как способ восприятия и мышления. Было проведено несколько тренингов, на которых студенты познакомились с наиболее популярными 2D и 3D средами для блочного программирования. После обучения преподаватели применили блочное программирование в своей работе с учащимися старшей

школы, а в конце прошлого учебного года поделились своим опытом. По их словам, Программирование с нуля абсолютно доступно ученику с 4-го и 5-го классов. Они делятся тем, что студенты очень быстро ориентируются в блок-командах и после нескольких инструкций начинают успешно их использовать. Кроме того, они видят результат сразу же из своей программы, и если что-то не так, как они ожидали, они быстро ориентируются и исправляют команды. Они понимают, что такое программирование-это самое главное. Когда студенты создают скретч-проекты, приобретают навыки: творческого мышления, коммуникации, системного анализа, применимости полученных знаний, проектирования, непрерывности и непрерывности обучения. Полученные результаты без колебаний показывают, что мы можем наблюдать рост интереса к программированию в начальной школе и дошкольном возрасте. Преимуществами данной модели работы являются:

мотивация и стимулирование познавательной активности студентов; развитие логического и алгоритмического мышления; возможность применения дифференцированного подхода; формирование у студентов навыков самостоятельной работы; применение и развитие навыков самоконтроля, самоконтроля и самооценки.

УЧЕБНАЯ ПРОГРАММА ДЛЯ СВОБОДНОГО ЭЛЕКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ПО ИНФОРМАТИКЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Обучение "информатике" имеет вводные характеристики и направлено на приобретение общих знаний, навыков и установок. Она осуществляется на базе современных компьютерных систем и подходит для возрастного программного обеспечения учащихся, что создает условия для позитивной эмоциональной адаптации и полноценного развития личности ребенка. Один приоритет состоит не в том, чтобы научить студентов пользоваться языком программирования, а в том, чтобы научить их навыкам решения задач в области информатики, подобно тому, как мы учимся решать математические задачи.

Тренинг поможет развитию критического мышления – а конкретнее развития вычислительного мышления, необходимого для понимания проблемы, умения разбивать проблему на более мелкие части, которые мы можем решить проще и т.д. Будут изучены базовые понятия, которые необходимы в математике и других предметах учебной программы – Что такое алгоритм, что такое данные, различные методы анализа.

Целями тренинга являются: приобретение навыков работы с компьютерной системой; стимулирование позитивного настроя и желания к работе с компьютером; использование основных ресурсов системы, компьютер для выполнения доступных учебных заданий; знать и соблюдать основные здоровье сберегающие и этические правила при работе в компьютерном кабинете; пропедевтика базовых понятий по программированию и получение первичного практического опыта; развитие алгоритмического и визуального мышления; формирование мотивации к его изучению путем организации деятельности с практической целью.

Фокус учебной программы, несомненно, смещается в сторону программирования и других аспектов информатики.

Роль программирования в области информатики аналогична роли практической работы в другой науке – она обеспечивает мотивацию и контекст, в котором идеи развиваются на практике. Данная образовательная программа дает широкие возможности для развития у студентов понимания, знаний и навыков в этих областях.

Ожидаемые результаты: овладение понятиями "алгоритм", "программа", "объект", через призму практического опыта в процессе создания программных кодов; практические навыки реализации основных алгоритмов; умение создавать алгоритмы с использованием повторов (циклов), вспомогательных алгоритмов; для создания программ решения нетрудных алгоритмических задач в среде программирования Scratch; готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению;, мотивация познавательной деятельности с целью приобретения навыков в ее использовании; умение самостоятельно планировать путь достижения цели, сравнивать свои действия с запланированными результатами, осуществлять контроль и коррекцию своей деятельности в процессе достижения результата.

- Виды информации. Человек и компьютер;
- Алгоритмы;
- Programming блочное программирование с нуля

В ядре “виды информации. Человек и компьютер” цели: ознакомление с правилами сохранения работы с компьютером; что такое информация, виды информации и как человек получает информацию с помощью органов чувств; узнать, какой тип информации может обрабатывать компьютер и какую информацию может создавать на нем человек; понять, что компьютер-это система, состоящая из аппаратного и программного обеспечения; студенты должны понять о профессиях, которые стоят за их любимыми приложениями и играми.; понять, что созданное программистами - это часть повседневной жизни.

Студент сможет работать с конкретными цифровыми устройствами, он будет знать основные правила безопасной работы с устройством, будет распознавать тип данных, с которыми он работает, и знать, как сохранять и стирать файлы.

В ядре "алгоритмы “ставятся следующие цели: учащиеся должны понять понятие” алгоритм", представить алгоритмы словами, рисунками, схемами и т. д.; создавать алгоритмы; понимать, что означают” ошибка “и "отладка".; писать программы, которые создают простые формы и описывают их положение относительно других форм (вверх, вниз и т. д.). В этом ядре студенты работают с различными ресурсами: оруженосец чистой, счастливой карты, роботы, http://code.org [15] и т. д.

В ядре "блочное программирование-скретч" ставятся следующие цели: выразить идеи путем моделирования в визуальной среде блочного программирования; создать анимированный проект с использованием линейных, разветвленных и циклических алгоритмов; различить цифровую и реальную

идентичность и знать основные правила работы в цифровой среде.

Цифровая компетенция, навыки обучения, социальная и гражданская компетентность., инициативность и предприимчивость, культурная компетентность и навыки для выражения через творчество, навыки для поддержки устойчивого развития и здорового образа жизни и спорта.

Заключение.

Накопленный за последние годы опыт подтверждает наши ожидания по повышению интереса студентов к программированию. Студенты начального курса с желанием участвуют в организованных внеклассных формах.

Сбалансированное распределение учебного времени на создание алгоритмов, Программирование роботизированных устройств, легкий стиль работы в скретч-среде стимулировали студентов и давали им возможность сосредоточиться в основном на логической структуре и сценарии проекта. Это во многом развивает их логическое и алгоритмическое мышление.

Библиографические ссылки

1. Андреев, м. дидактика, второе дополнительное издание, София, НП, 1987

2. Глушкова т., Табакова-Комсалова В., одна модель обучения по теме "интерактивные методы в ИТ- обучении", журнал " образование и технологии", № 5/2014, ISSN 1314-1791, http://www.itleratningbg/magazines/Spisanie2014/resources/spisanie_e_book_2014.pdf

3. Глушкова т., "применение скретч - ориентированных программных сред в обучении студентов". Институт студентов математики и информатики, национальный семинар для IT-преподавателей, Узана, 24-28 августа 2014 года .

4. Иванов И. В., интерактивные методы обучения, Юбилейная научная конференция с международным участием 50 лет ДИПКУ-Варна на тему "Образование и квалификация педагогических специалистов-развитие и прогнозы в XXI веке" Варна, 2005, http://www.ivanpivanov.com/.../5_Interactivni-metodi-za-obuchenie.pdf

5. Момчева г., Спасова В., Павлова Е., конкурс TECHNOVATION training по созданию мобильных приложений и предпринимательству, IV Международная научно-практическая конференция" Современные тенденции сотрудничества школы и семьи " Варна, 2014, ISBN 978-954-712-630-5, http://en.calameo.com/books/0001866844009baeb4cd9

6. Славин Р. Педагогическая психология, София, Наука и искусство, 2004

7. Табакова-Комсалова В., Глушкова т., блочное программирование для молодых и старых, журнал " образование и технологии", № 6/2015, ISSN 1314-1791, http://www.itleratningbg / журналы/Spisanie2014 / ресурсы / spisanie_e_book_2015.pdf.

8. Тодорка Терзиева, "развитие алгоритмического мышления в обучении информатике", автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук" http://procedures.uniplovdiv.bg/docs/procedure/196/929215382211679444 1.pdf

9. Benjamin, X., Shabir, I., & Abelson, H. (2015). Измерение удобства использования и возможностей App Inventor для создания мобильных приложений. 2015 ACM SIGPLAN Conference on Systems, Programming, Languages and Applications: Software for Humanity (SPLASH), PP. 1-8, New York, USA, ISBN: 978-1-4503-3908-7

10. Глушкова т., применение блочного программирования и игрового обучения для повышения интереса к информатике, журнал инноваций и устойчивого развития , Том 2, Номер 1, 2016, ISSN 2367-8151

11. Источник, У., программирования Scratch, опубл. Общие книги, ISBN 1234853191, 9781234853198,2011

12. Вычисление нашего будущего-приоритеты компьютерного программирования и кодирования, школьные программы и инициативы по всей Европе, 10.2014, http://www.eun.org/c/document_library/get_file?uuid=521cb928-6ec4-4a86-b522-9d8fd5cf60ce&groupId=43887

13. Вычисление нашего будущего-приоритеты компьютерного программирования и кодирования, школьные программы и инициативы по всей Европе, 10.2015, http://www.eun.org/c/document_library/get_file?uuid=3596b121-941c-4296-a760-0f4e4795d6fa&groupId=43887

14. Закон О дошкольном и школьном образовании http://www.mon.bg/go=page&pageId=7&subpageId=57, Дата обращения 13.04.2016.

15. Час кода для каждого студента: http://code.org, Дата обращения 13.04.2016.

16. Блочно-ориентированных сред программирования : https://www.kidscodecs.com/resources/programming/education/, Дата обращения 25.04.2016.

17. Блочные игры: https://blockly-games.appspot.com, Дата обращения 26.04.2016.

References

1. Andreev, M. Didactics, Second additional edition, Sofia, NP,1987

2. Glushkova, T., V. Tabakova – Komsalova, One model for training on topic "Interactive methods in the IT training", magazine "Education and technologies", n.5/2014, ISSN 1314-1791, http://www.itleratning-bg/magazines/Spisanie2014/resources/spisanie_e_book_2014.pdf.

3. Glushkova, T., "Application of SCRATCH-based program environments in the training of students". Mathematics and Informatics students' institute, National seminar for IT-teachers, Uzana, 24-28 Augist, 2014.

4. Ivanov, Iv., Interactive methods of training, Jubilee science conference with international participation 50 years DIPKU – Varna on topic "Education and qualification of the pedagogic specialists – development and projections in XXI century" Varna, 2005, http://www.ivanpivanov.com/.../5_Interactivni-metodi-za-obuchenie.pdf

5. Momcheva, G., V. Spasova, E. Pavlova, The competition TECHNOVATION training on creation of mobile apps and entrepreneurship, IV international Scientific-practical conference "Contemporary tendencies

for cooperation between the school and the family" Varna, 2014, ISBN 978-954- 712-630-5, http://en.calameo.com/books/0001866844009baeb4cd9

6. Slavin R. Pedagogic psychology, Sofia, Science and art, 2004

7. Tabakova-Komsalova, V., Glushkova, T., Block programming for young and old, magazine "Education and technologies", n.6/2015, ISSN 1314-1791, http://www.itleratningbg/magazines/Spisanie2014/resources/spisanie_e_book_2015.pdf.

8. Todorka Terzieva, "Development of the algorithmic thinking in the informatics training", author's summary of dissertational thesis for adjudging of educational and science degree "Doctor" http://procedures.uni-plovdiv.bg/docs/procedure/196/9292153822116794441.pdf

9. Benjamin, X., Shabir, I., & Abelson, H. (2015). Measuring the Usability and Capability of App Inventor to Create Mobile Applications. 2015 ACM SIGPLAN Conference on Systems, Programming, Languages and Applications: Software for Humanity (SPLASH), pp. 1-8, New York, USA, ISBN: 978-1-4503-3908-7

10. Glushkova T., Application of Block Programming and Game-Based Learning to Enhance Interest in Computer Science, Journal of Innovations and Sustainability, Volume 2, Number 1, 2016, ISSN 2367-8151

11. Source, W., Scratch Programming, publ. General Books, ISBN 1234853191, 9781234853198, 2011

УДК 373.1

Шиманская Ирина Валерьевна
Аспирант
Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, г. Красноярск

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ПРАКТИКИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Shimanskaya Irina Valerevna
Graduate student
Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev, Krasnoyarsk

THEORETICAL FOUNDATIONS AND PRACTICES OF INCLUSIVE EDUCATION

Аннотация:

В статье рассмотрены основные теоретические и практические основы инклюзивного образования. Дано описание каждой из рассматриваемых теорий и практическая значимость для инклюзивного образования. Рассматриваются практические методы, которые применяются на практике, в том числе и в начальной школе. В статье дано определение понятия инклюзия и разные точки зрения на рассматриваемое понятие. Проанализированы преимущества практических методов и возможность использования их при обучении детей с особыми образовательными потребностями.

Abstract:

The article discusses the basic theoretical and practical foundations of inclusive education. A description of each of the theories under consideration and practical significance for inclusive education is given. Practical methods that are applied in practice, including in elementary school, are considered. The article defines the concept of inclusion and different points of view on this concept. The advantages of practical methods and the possibility of using them in teaching children with special educational needs are analyzed.

Ключевые слова: *инклюзия, инклюзивное образование, теоретический подход, практические методы.*

Key words: *inclusion, inclusive education, theoretical approach, practical methods.*

В современном мире на данном этапе происходит смена парадигм в системе образования. Данные процессы обусловлены и включением инклюзивного образования. что характерно для инклюзии в целом. Согласно современным исследованиям, инклюзия – это центральная идея развития современного образования, затрагивающая глубокие и ценностные изменения нашего общества [1].

Рассмотрим иные точки зрения на определение понятия «инклюзия», «инклюзивное образование».

Инклюзия – это непрерывный процесс, бесконечная игра, результатом которого является взаимодействие в процессе образования для каждого ребёнка. (Inclusive Education, the Way of the Future: Conclusions and Recommendations of the 48th Session of the International Conference on Education);

Инклюзия – это процесс достижения равноправия в правах каждого ученика, основанное на принципах «равных прав на образование для каждого и образовании «направленном на полноценное развитие личности и чувства собственного достоинства» [10,11].

Профессор A. Azzopardi акцентировал на том, что нет конкретного определения для термин «инклюзия», так как для разных людей он имеет разные определения в зависимости от из культурной и социальной принадлежности.

Одним из основополагающих документов является Международная декларация прав человека (Universal Declaration of Human Rights), а также Конвенция ЮНЕСКО против дискриминации в образовании [10].

В основе документов - «необходимость предоставления равных условий для получения образования для всех детей, не зависимо от их пола, расовой принадлежности, социального статуса, экономических условий и физических возможностей».

Понятие инклюзии не ново для англоговорящих стран, в частности Великобритании. Ещё в 1960-е годы существовала идея инклюзивного образования как нечто большее и глубокое, нежели просто либеральная или прогрессивная мысль. Пионером в переходе от сегрегации к инклюзии можно считать Элизабет Бёргвин (Elizabeth Burgwin), которая не видела ни целей, ни достоинств в сегрегационной модели. В основе идей Э. Бёрвинг лежит принцип образования для всех. Следовательно, автоматически возникает представление адаптации, которое в понимании Э. Бёрвинг необходимо было реализовывать в рамка обычной школы.

Существовала иная точка зрения, согласно которой все дети должны были быть разделены в зависимости от их потребностей и тем самым, организовать школы, которые будут отличаться своими стандартами обучения и методиками.

Акцент в изучении теоретических подходов ставится на том, что изучив теоретические предпосылки, происходит переход от теории к практике, что позволяет регулировать и оптимизировать понимание процесса инклюзивного образования и инклюзии в целом [4].

P. Ertmer, T. Newby тщательное изучение теоретических исследований облегчают построение стратегии обучения в классе, особенно для детей с ООП, которые нуждаются в реализации образовательных инклюзивных практик, особенно для детей начальной ступени образования [4].

Рассмотрим основные теоретические практики, определяющие понятие инклюзивного образования.

Инклюзивная практика, основанная на теории бихевиоризма. Бихевиоризм известен как доминирующая психологическая модель [6]. Бихевиористы «верят в то, что объективная теория является толчком к получению знаний учеником» [6]. Суммируя ключевые принципы бихевиоризма, можно сделать вывод, что поддерживающее обучение это: отношение в обучении, отношение к управлению окружающей средой, в которой находиться обучающийся. Обучение не происходит без учения, учение уравнивает изменения в отношениях, отношения определяются последующими действиями, что в свою очередь требует концентрации на наблюдаемом процессе [6].

Практически данная теория реализуется в инклюзивной образовательной среде, которая чётко проявляется в выразительности поведения учеников и представлении поощряющих технологий [4].

Ярким примером могут служить обучающие подходы, такие как ясная и чёткая инструкция [9]. Данный метод показывает хорошие результаты при работе с учениками в начальной школе. Суть метода состоит в том, что педагог систематически, шаг за шагом предлагает ученикам элементарные действия , которые они выполняют. Роль учителя заключается в: 1) определение сигналов, которые говорят о желании ученика отвечать; 2) классифицировать практики, в которых необходимость соотносится с методами стимулирования, которые позволят ученику ответить в располагающей обстановке; 3) определение окружающей обстановки в которой ученик сможет составить свой правильный ответ и получить обратную связь.

Самые успешные практики применения бихевиористской теории в инклюзивном образовании для детей с ООП: прямые инструкции (указания), функциональный поведенческий анализ и анализ суждений, оценка достижений и обратная связь [7]. Рассмотрим каждую из них в отдельности. Функциональный поведенческий анализ и анализ суждений классифицируется наблюдением особого поведения и его первопричины, и попытками изменить деструктивное поведение и акцентировать положительные поведенческие изменения. Для примера педагог может использовать таблицы (схемы) со специальными указателями на поведение, которые отслеживают частоту, время суток, первопричину и обстоятельства.

Оценка достижений и обратная связь оценивает прогресс обучения и изучает пробелы, которые необходимо исправлять или улучшать при необходимости.

Из вышесказанного следует то, что теория бихевиоризма близка, по сути к реализации лучших практик инклюзивного образования.

Рассмотрим ещё одну теорию - *теорию инклюзивного образования, основанную на когнитивизме.*

Теоретически, когнитивизм основан на признаках мысли, памяти, размышлении и мотивации к обучению. Ж. Пиаже утверждает, что «на протяжении каждой стадии развития, способность учиться и процесс обучения различны» [5, p. 666]. Когнитивный подход основан на умственной активности учащегося, которая руководствуется и распознает процессы умственного планирования, достижения целей и организационной стратегии. Когнитивная теория делает акцент на содержательности знаний и помогает обучающимся быть более организованными и способными соотносить новые знания с уже имеющимися. Практическая значимость когнитивной теории для детей с ООП заключается в способности воспринимать и соотносить предыдущий опыт и знания со способностью получать новую информацию, транслируемую для них. [12].

Теория инклюзивного образования, основанная на конструктивизме. Теоретически конструктивизм сфокусирован на создании познавательных элементов, которые отражают сознание культуры, в которой они используются так же как и понимание, и опыт обучения.

Конструктивизм призывает вовлекать учащегося в учебный процесс, понимая важность социального аспекта, через наблюдение, исследование, интерпретацию и адаптацию. Л. С. Выготский (1962) выделял социальную роль обучения, из-за воздействия на когнитивное развитие через обучение и взаимодействие детей с их сверстниками, учителями, родителями.

Ленджани [8] указал основные принципы конструктивизма: 1) учение, как поиск сути; 2) понимание целого так же как и частного; 3) учитель должен понимать интеллектуальную модель которую обучающийся использует для понимания мира и предполагать, что он сделает для поддержания этой модели; 4) цели когнитивного обучения основываются на собственном мнении ученика, который использует полученные им знания.

Практически, инклюзивные образовательные практики, основанные на конструктивизме – это составляющие конструктивизма, используемые в инклюзивной образовательной среде, которые включают образовательные методы и стратегии для поддержки обучающихся, активно изучающих комплексные понятия. Вероятные стратегии для исследования этих понятий включают: ситуативные задания в контексте реального окружения и использование примеров из жизни.

Ученики в системе инклюзивного образования, основанной на теории конструктивизма, могут достигать больших успехов, следуя таким практикам, как: поддержка сверстников и совместное обучение. Посредством поддержки и совместного обучения дети могут взаимодействовать друг с другом и активно обучаться в школьном коллективе.

Группы совместного обучения, например, могут быть формальными или неформальными. Формальные группы могут быть организованы по возможностям и интересам, в то время как неформальные – это спонтанные группы, организованные спонтанно во время работы в группе или обсуждения темы.

В заключение следует отметить, что рассмотренные теории внесли свой значимый вклад в развитие и формирование принципов и практик инклюзивного образования. Предположительно, наилучшим образом инклюзивное образование будет реализовано посредством адаптированного эклектического метода: взаимодействия бихевиоризма, когнитивизма и конструктивизма. Самым главным для педагога является понимание целей, которых он хочет достичь, адаптируя теоретические подходы. Все теоретические составляющие будут полезны в том случае, если в центре всегда будут индивидуальные особенности и потребности ребёнка с особыми образовательными потребностями.

Список литературы:

1. Алехина С.В., Алексеева М.Н., Агафона Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование №1: Инклюзивный подход и сопровождение семьи в современном образовании. М., 2011.

2. Выготский Л.С. Мышление и речь. Изд. 5, испр. — Издательство "Лабиринт", М. , 1999. — 352 с.

3. Al-Shammari, Zaid, Faulkner, Paula E., and Forlin, Chris. (2019), Theories-based Inclusive Education Practices. In: Education Quarterly Reviews, Vol.2, No.2, 408-414.

4. Ertmer, P. A. & Newby, T. J. (2013). Behaviorism, cognitivism, constructivism: Comparing critical features from an instructional design perspective. Performance Improvement Quarterly, 26(2), 43–71.

5. Evgeniou, E. & Loizou, P. (2012). The theoretical base of e-learning and its role in surgical education. Journal of Surgical Education, 69(5), 665–669.

6. Harold, V. L. & Corcoran, T. (2013). Discourses on behaviour: A role for restorative justice? International Journal on School Disaffection, 10(2), 45–61.

7. Hattie, J. (2008). Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. New York, NY: Routledge.

8. Lenjani, I. (2016). Constructivism and behaviorism methodologies on special needs education. European Journal of Special Education Research, 1(1), 17–24.

9. Steele, M. M. (2005). Teaching students with learning disabilities: Constructivism or behaviorism? Current Issues in Education, 8(10), 1–5.

10. UNESCO. (1994). The Salamanca statement and framework on special needs education. Paris: UNESCO.

11. United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities. (2016). General Comment No. 4 – Article 24: Right to Inclusive Education, Retrieved from: http://www.refworld.org/docid/57c977e34.html

12. West, C. K., Farmer, J. A., & Wolff, P. M. (1991). Instructional design: Implications from cognitive science. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall PTR.

Горбова Ольга Вадимовна,
к.пед.н., доцент кафедры педагогики и психологии
Гуманитарного института филиала САФУ
им. М.В.Ломоносова в г. Северодвинске Архангельской области,
Пыжова Арина Антоновна,
студентка 4 курса Гуманитарного института филиала САФУ
им. М.В.Ломоносова в г. Северодвинске Архангельской области

ОСОБЕННОСТИ ЗНАНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА О МОСКВЕ, КАК СТОЛИЦЕ РОССИИ

Gorbova Olga Vadimovna,
candidate of pedagogics, associate Professor
of the Department of pedagogy and psychology
Humanities Institute of the branch of NARFU
named after M.V. Lomonosov in Severodvinsk, Arkhangelsk region
Pyzhova Arina,
4th year student of the Humanities Institute branch of NARFU
named after M. V. Lomonosov in Severodvinsk, Arkhangelsk region

FEATURES OF KNOWLEDGE OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN ABOUT MOSCOW, AS THE CAPITAL OF RUSSIA

Аннотация

В статье представлены результаты диагностического исследования, направленного на выявление уровня знаний детей старшего дошкольного возраста о Москве, как столице России, по направлениям административные, политико-управленческие, культурные и исторические особенности города.

Abstract

The article presents the results of a diagnostic study aimed at identifying the level of knowledge of older preschool children about Moscow as the capital of Russia, in the areas of administrative, political and managerial, cultural and historical features of the city

Ключевые слова: *дети старшего дошкольного возраста, знания о Москве, как столице России, особенности знаний детей 5-6 и 6-7 лет.*

Keywords: *children of senior preschool age, knowledge about Moscow as the capital of Russia, features of knowledge of children 5-6 and 6-7 years*

Задачи, направленные на формирование у подрастающего поколения чувства патриотизма и гордости за свою Родину, всегда являются актуальными для системы образования. Изучением вопросов патриотического воспитания детей занимались и педагоги (А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский и др.), и общественные деятели прошлого (Н.М. Карамзин, А.Н. Радищев и др.). Они считали, что в детях необходимо формировать патриотизм как средство сохранения культурных традиций, исторического наследия России подчеркивали важность воспитания в ребенке любви к народу, приобщении к национальной культуре и родному языку, которые являются его компонентами [3, 8]. Современных авторов интересуют компоненты формирования патриотизма у детей дошкольного возраста, характер, глубина и направленность знаний, которые могут освоить дети, методика формирования представлений о Родине и родном крае, условия формирования патриотизма у детей старшего дошкольного возраста (М.И. Богомолова, С.А. Козлова, Л.В. Коломийченко и др.) [4, 5].

Как показывают исследования Ю.Ю. Березиной, А.А. Люблинской, Н.Г. Морозовой, Г.И. Щукиной и др., возникновение у детей интереса к предметам и явлениям окружающего мира напрямую зависит от тех знаний, которыми владеет ребенок в той или иной области. Не менее важными являются и способы открытия для ребенка «меры его незнания», т.е. того нового, что дополняет его знания о предмете [1]. Интерес у дошкольников выражен в глубоко эмоциональном отношении к окружающему, в ненасытном желании узнавать неизвестное, в радости от сделанных открытий, в формирующейся любознательности. В старшем дошкольном возрасте ребенок проявляет повышенный интерес к окружающему миру, знакомится с такими понятиями, как «родной город», «Родина», «малая и большая родина», осваивает знания о месте, где он проживает.

Анализ нормативно-правовых актов и программно-методических документов системы дошкольного образования позволил выявить, что в состав базиса личностной культуры дошкольника включается ориентировка ребенка в природе, предметах, созданных руками человека, а также в явлениях общественной жизни [9]; познавательное развитие детей предполагает формирование представлений о социокультурных ценностях народа, объектах окружающего мира, о малой родине и Отечестве, а также включает задачи ознакомления

и приобщения детей к Родине и ее культуре [7]; задачи ознакомления детей со столицей России – Москвой, ставятся в старшей группе, а в подготовительной к школе группе продолжается работа по ознакомлению детей с Москвой уже как главным городом страны и столицей России [2].

Несмотря на наличие в общеобразовательных программах дошкольного образования задачи ознакомления дошкольников с Москвой, как столицей России, мы столкнулись с тем, что в методике ознакомления детей дошкольного возраста с окружающим миром разработка этого вопроса практически отсутствует, слабо изучен вопрос о средствах, методах и условиях решения этой задачи. На основании этого мы предположили, что у педагогов дошкольных образовательных организаций возникают сложности как в определении содержания знаний, доступных детям старшего дошкольного возраста о Москве, как столице России, так и в выборе технологии реализации знаний. Мы также предположили, что, несмотря на наличие в программах такой задачи, воспитатели дошкольных учреждений, находящихся за пределами Москвы и Московской области, не проводят специальной целенаправленной работы по ознакомлению детей с Москвой, как столицей России, а значит, эта категория знаний не осваивается детьми в дошкольном возрасте.

Мы поставили перед собой исследовательскую задачу: изучить особенности знаний о Москве, как столице России, у детей старшего дошкольного возраста, проживающих на территории Северодвинска Архангельской области.

Мы проанализировали понятие «город» и определили, что характеристики любого города определяются по целому ряду критериев (административные, природоведческие, картографические, политические, культурные, исторические и другие особенности). Учитывая возрастные особенности развития детей старшего дошкольного возраста, мы остановились на четырех, с одной стороны, наиболее существенных, с другой – понятных детям, характеристиках города Москва: административные, политико-управленческие, культурные и исторические особенности, знания о которых мы и решили выявить у детей.

Поскольку ключевым методом исследования знаний в работе с детьми дошкольного возраста является беседа, то мы остановили свой выбор именно на нем, а, ориентируясь на возрастные особенности старших дошкольников (преобладающее наглядно-образное мышление), к ряду вопросов беседы разработали тестовые задания, основывающиеся на наглядном материале. Таким образом, мы разработали беседу, состоящую из 24 вопросов, которую условно можно разделить на четыре блока:

1 блок беседы позволял выявить знания об административных особенностях России и Москвы, в него вошли, например, вопросы: «Назови города нашей страны, которые ты знаешь», «Назови главный город нашей страны», «Как ты понимаешь, что это может значить: Москва – столица нашей страны» и др.;

2 блок беседы позволял выявить знания об исторических особенностях Москвы, например, через вопросы «Почему именно Москва является столицей России», «Кто основал Москву» и др.;

3 блок беседы был направлен на выявление знаний дошкольников о культурных особенностях и достопримечательностях столицы России, чему способствовали, например, вопросы: «Какие здания, которые ты видишь на фотографиях, знакомы тебе? Где они находятся? Как называются? Что в них находится?» и др.;

4 блок беседы выявлял знания о политико-управленческих особенностях главного города России (например, «Кто руководит Москвой», «Почему рабочее место президента именно в Москве» и др.).

В каждый блок беседы входили вопросы, основанные на наглядном материале. В набор наглядности, предлагаемой детям для рассматривания, входили фотографии (картинки, рисунки) как объектов Москвы, России, так и объектов родного детям города – Северодвинска и знакомого города – Архангельска. Например, в первый блок были включены задания: «Покажи флаг / герб России. Что он означает?». Чтобы мы могли оценить глубину знаний детей, нами были выбраны похожий на флаг России – флаг Франции, и абсолютно противоположный им - флаг Австралии. Нам было важно выяснить, знают ли дети флаг и герб именно Российской Федерации, а все предложенные флаги и гербы были подобраны по принципу внешнего сходства или отличий. Это задание сопровождалось вопросом; «Что означает / символизирует флаг / герб?». Были задания, типа: «У многих городов есть своя символика. Найди на рисунках символы, которые являются символами столицы нашей Родины».

В блок вопросов, позволяющих выявить знания о культурных особенностях Москвы, например, вошли тестовые задания: «Рассмотри внимательно фотографии. Выбери те места / здания / памятники / объекты, которые ты знаешь? Как называется это место / здание / памятник? Где ты его видел?». В набор фотографий с достопримечательностями Москвы вошли, например, изображения Большого театра, памятник Ю. Долгорукому, панорама Красной площади, Триумфальная арка, Московский Кремль, а также фотографии достопримечательностей других городов: Нижегородский Кремль, памятники С. Писахову и М. В. Ломоносову (достопримечательности г. Архангельска). После их рассматривания детям было предложено выбрать те достопримечательности, которые относятся к столице. Также в этот блок вошли задания, связанные со зданиями, которые могли бы быть знакомы детям (здания Государственной Думы, Конгресса США на Капитолийском холме (Вашингтон), Северодвинской мэрии и здание Администрации Котласа). Все здания, фотографии которых были предложены детям, имеют отличительные особенности или некоторое сходство. Например, Северодвинская мэрия и здание Администрации Котласа внешне похожи - они невысокие и мало украшенные, в то время как здание Государственной Думы

- высокое, крупномасштабное, монументальное, украшенное пилястрами; здание Капитолия США отличается от предыдущих возвышением на холме, от чего выглядит масштабнее, словно дворец. Задание сопровождалось инструкцией: «Покажи здания, которые ты знаешь. Какие здания находятся в Москве? Какое здание ты видел в нашем городе?». В этот блок вошло также задание, выявляющее знания детей культурных особенностей Москвы: детям было предложено рассмотреть фотографии трех театров (Северодвинского драматического театра, Архангельского театра драмы, Большого театра) и давалось задание: «Какое здание тебе знакомо? Какое из зданий находится в Москве?».

В последний блок, который направлен на выявление знаний о политико-управленческих особенностях Москвы, входили, например, задания: «Рассмотри фотографии и скажи, кого из этих людей ты знаешь. Кто это? Как его зовут? Что он делает / Чем занимается?». В набор вошли фотографии президентов России, Белоруссии, Франции, мэра Москвы, Губернатора Архангельской области. Фотографии не выделяли какие-то отличительные признаки изображенных людей или рода их деятельности.

По результатам индивидуальной беседы проводился анализ детских ответов по критериям, предложенным И.Я. Лернером [6], которые позволяют оценить качество детских ответов. Критериями оценки и анализа детских ответов стали: полнота знаний, их глубина, осознанность и обоснованность. На основе системы критериев нами была разработана шкала оценки знаний о Москве, как столице России, у детей старшего дошкольного возраста. Каждый ответ ребенка оценивался нами от 0 до 2-х баллов в зависимости от качества ответа, по результатам беседы все полученные баллы суммировались. Максимальное количество баллов, которое мог набрать каждый ребенок – 46 баллов или более, если, например, на задание «Перечисли известные улицы / площади / памятники и пр. Москвы», ребенок называл более 3 наименований каждой категории.

Мы разработали 6 гипотетических уровней знаний о Москве, как столице России, у детей 5-6 лет: от крайне низкого, если ребенок отказывается отвечать на вопросы и выполнять задания, и низкого (получает от 1 до 9 баллов за верные ответы и правильно выполненные задания) до высокого уровня с 36-46 баллами. Каждый из уровней отличается качественными характеристиками (полнотой, глубиной, обоснованностью ответов).

Старший дошкольный возраст охватывает детей двух категорий – это дети 5-6 лет, посещающие старшую группу детского сада, и дети 6-7 лет, посещающие подготовительную к школе группу. Согласно образовательной программе, в старшей группе задача ознакомления с Москвой ставится впервые, а в подготовительной к школе группе эта задача продолжает решаться, т.е. дети 6-7 лет, гипотетически, уже владеют определенным объемом знаний об этой части окружающего мира, значит, их знания будут полнее, глубже, ответы более осмысленными и аргументированными. Чтобы подтвердить или опровергнуть это предположение, мы реализовали разработанную нами диагностическую методику в обеих возрастных группах одной из дошкольных образовательных организаций г. Северодвинска. Группу детей 5-6 лет (21 человека) условно назвали группой «А», группу детей 6-7 лет (22 человека) - группой «Б». Все вопросы задавались каждому ребенку индивидуально, ответы дословно протоколировались для последующего количественного и качественного анализа. Результаты анализа по каждому блоку беседы представлены в таблицах 1 - 4.

Таблица 1

Уровни сформированности знаний детей 5-6 и 6-7 лет об административных особенностях Москвы
В процентах

Группа	Крайне низкий	Низкий	Ниже среднего	Средний	Выше среднего	Высокий
Группа «А»	0	23,8	61,9	14,3	0	0
Группа «Б»	0	0	40,9	36,4	18,2	4,5

12 детей группы «А» (57 %) и 15 детей 6-7 лет (68 %) знают название страны, в которой они живут. При этом лишь 4,7 % детей старшей группы знают, что Москва – главный город России и его столица, объясняя это тем, что «там есть зоопарк, Куранты, школы, главная площадь». Среди вариантов столицы России дети 5-6 лет называли также Стокгольм, Париж, Лондон. То, что Москва – столица России, знают около 32 % детей подготовительной к школе группы. Наряду с Москвой (50 % назвали столицу) дошкольники этого возраста считают главным городом России «Турцию, Германию и Санкт-Петербург», на просьбу назвать любые города РФ перечисляют названия материков и стран (Австралию, Африку, Европу, Азию, Турцию, Грецию, Японию, Китай).

С заданием (без опоры на наглядный материал): «Расскажи все, что ты знаешь о Москве», 95 % детей группы «А» не справились совсем, лишь 1 ребенок сказал, что «там есть зоопарк, Куранты, школы, главная Красная площадь». Рассказать о Москве попытались 16 детей подготовительной к школе группы: 40,9 % сказали, что «в Москве есть Куранты, башни, Кремль и Царь-Колокол», чуть меньше 20 % указали на то, что Москва – «самый большой и красивый город России и (или) мира, «там есть метро, много людей, это большой город», сообщили, что «в Москве живет Президент Путин». Один ребенок подготовительной к школе группы дал самый полный, развернутый ответ: «Москва очень большой город, там есть метро, Спасская

башня, главная икона, Москва-сити, Останкинская телебашня, памятник Долгорукому»

Несмотря на наличие правильных ответов по этому блоку беседы, большая часть дошкольников обеих групп (больше 60 % группы «А» и приблизительно 40 % группы «Б») продемонстрировали уровень знаний о Москве «ниже среднего». Знания об административных особенностях столицы у этих детей неполные и неглубокие, ответы – неаргументированные и односложные. Лишь один ребенок подготовительной к школе группы смог продемонстрировать знания по этому блоку на высоком уровне.

Таблица 2

Уровни сформированности знаний детей 5-6 и 6-7 лет об исторических особенностях Москвы
В процентах

Возраст	Крайне низкий	Низкий	Ниже среднего	Средний	Выше среднего	Высокий
Группа «А»	38,1	42,9	19,0	0	0	0
Группа «Б»	9,1	50	36,4	4,5	0	0

Подводя итог по второму блоку беседы, мы можем сказать, что знания детей обеих групп находятся на крайне низком, низком и уровне ниже среднего (только 1 ребенок группы «Б» имеет достаточные знания об исторических особенностях Москвы).

Отвечая на вопрос, «Почему именно Москва является столицей России», только 19 % детей группы «А» и около 36 % дошкольников группы «Б» попытались объяснить это, но аргументы дошкольников были, в основном, несущественные («потому что это большой город», «там есть Куранты», «там есть Красная площадь – главная площадь страны», «там очень красиво», «там живет и работает президент Путин»). Были и более осознанные ответы: «В Москве собрано все самое главное».

На вопрос, какой город старше, Москва или Северодвинск, 28,6 % детей группы «А» и более 60 % детей группы «Б» дали верный ответ. На вопрос, кто основал Москву, ни один ребенок старшего дошкольного возраста не дал правильного ответа, называя основателями города, в основном, «президента», «капитана», «путешественников», «строителей». На просьбу назвать главную достопримечательность Москвы (Красную площадь) и объяснить, почему эта площадь получила такое название, половина детей 5-6 лет и около 65 % детей 6-7 лет предположили, что «там, наверное, все красное: и дороги, и дома, и стены». К сожалению, и по этому блоку беседы дети старшего дошкольного возраста продемонстрировали отсутствие знаний о Москве, лишь один ребенок 6-7 лет имеет средний уровень знаний об исторических особенностях столицы, остальные дети продемонстрировали низкий уровень знаний или их отсутствие.

Таблица 3

Уровни сформированности знаний детей 5-6 и 6-7 лет о культурных особенностях Москвы
В процентах

Возраст	Крайне низкий	Низкий	Ниже среднего	Средний	Выше среднего	Высокий
Группа «А»	19,0	47,6	33,4	0	0	0
Группа «Б»	4,5	36,4	50	9,1	0	0

Обращаясь к детям с вопросами, входящими в третий блок беседы, мы также получили низкие результаты. На вопрос, связанный со знакомыми зданиями, около 40 % детей группы «А» и «Б» (8 и 9 дошкольников соответственно) «узнали» здание Северодвинской мэрии, по три ребенка из каждой группы указали на здание Государственной Думы, при этом, будучи точно уверенными, что оно располагается в Северодвинске, и не объясняя его назначение. Удивило, что 22,7 % детей подготовительной к школе группы знают Капитолий США, сравнивают его с дворцом, объясняют, что это здание расположено в Америке.

К сожалению, дети 5-6 лет не знают достопримечательностей Москвы и практически никто из них не смог узнать таких известных и значимых мест, как Красная площадь, Кремль. Лишь один ребенок узнал на фотографии памятник Юрию Долгорукому, но не смог определить, что он располагается в Москве и кому он посвящен. Результаты анализа ответов детей подготовительной к школе группы показали, что 50 % детей знают и называют Красную площадь и Московский Кремль, половина из них могут даже охарактеризовать их: «Кремль – там работает президент, Красная площадь – дорога около рабочего места президента». К сожалению, никто из дошкольников обеих групп (а это 43 ребенка) не смог назвать ни одной улицы и площади столицы.

Результаты анализа детских ответов по блоку беседы, направленному на выявление знаний детей о культурных особенностях Москвы, свидетельствуют, об отсутствии достаточных знаний о столице практически у всех старших дошкольников.

Таблица 4

Уровни сформированности знаний детей 5-6 и 6-7 лет о политико-управленческих особенностях Москвы, как столицы России

В процентах

Возраст	Крайне низкий	Низкий	Ниже среднего	Средний	Выше среднего	Высокий
Группа «А»	33,4	47,6	19,0	0	0	0
Группа «Б»	4,5	54,6	36,4	4,5	0	0

52 % детей группы «А» узнали на предложенных для рассматривания фотографиях Президента России – В.В. Путина, но лишь 19 % из них – смогли назвать его имя и фамилию. 19 % дошкольников 5-6 лет, выбирая фотографию главы государства, указали на Президента Франции и Президента Белоруссии, 1 ребенок назвал Президентом РФ мэра Москвы С.С.Собянина. В этой группе были дети, которые «узнали» в фотографии президента Франции - Губернатора Архангельской области, а в президенте Белоруссии – мэра Северодвинска. На вопрос: «Кто является главой нашего государства» 30 % детей 6-7 лет верно ответили «В. В. Путин». По мнению детей обеих групп, президент нужен, чтобы «руководить, управлять, защищать людей, охранять страну».

На вопрос: «Кто руководит Москвой?», 100 % детей 5-6 лет и 63 % дошкольников 6-7 лет ответили «Не знаю», 22,7 % группы «Б» - «Путин, конечно», около 13 % - «губернатор, мэр, военные».

По результатам анализа всех детских ответов, мы определили уровни знаний детей 5-7 лет о Москве, как столице России (представлены в таблице 5).

Таблица 5

Сводные уровни знаний детей старшего дошкольного возраста о Москве в процентах

Возраст	Крайне низкий	Низкий	Ниже среднего	Средний	Выше среднего	Высокий
Группа «А»	0	52,4	38,1	9,5	0	0
Группа «Б»	0	0	77,3	18,2	4,5	0

Как видно из таблицы 5, подавляющее большинство детей старшего дошкольного возраста (90 % детей старшей группы и почти 80 % детей подготовительной к школе группы), принимавших участие в эксперименте, имеют лишь отдельные отрывочные знания о Москве, не могут аргументировать свой выбор или дают неосознанное объяснение. К этой же группе дошкольников мы отнесли тех детей, чьи знания о Москве неполные и неглубокие, в большей степени первоначальные: дети называют некоторые особенности Москвы, как столицы РФ, могут выделить из нескольких предложенных фотографий некоторые достопримечательности города, не называя их, владеют отдельными историческими фактами. Вопросы, связанные с административными и политико-управленческими особенностями столицы вызывали у этих детей наибольшие затруднения.

Детальный анализ детских ответов показал, что дети с низким уровнем знаний (более 50 % дошкольников 5-6 лет), набравшие за ответы до 9 баллов, владеют отрывочными знаниями о России, ее особенностях, символах, также знакомы с родным городом, но они не владеют знаниями о Москве, как главном городе России. Дети с эти уровнем знаний не могут объяснить свой выбор и аргументировать свой ответ, большинство вопросов им непонятно.

Уровень ниже среднего (до 18 баллов) продемонстрировало подавляющее большинство детей 6-7 лет (77,3 %) и 38,1 % детей группы «А». Эти дошкольники владеют первоначальными, неглубокими знаниями не столько о Москве, сколько о ближайшем окружении, им не сложно найти знакомую достопримечательность родного города, назвать ее, объяснить ее местоположение. Дети, чьи знания находятся на данном уровне, отвечая на вопрос, не давали объяснений или отвечали на вопросы после некоторых подсказок экспериментатора.

Малое количество детей (4 ребенка 6-7 лет и 2 дошкольника 5-6 лет) имеют средний уровень знаний о Москве, как столице России. Набрав от 19 до 27 баллов, чаще и больше других дошкольников правильно перечисляли достопримечательности Москвы, давали развернутые ответы, аргументировано отвечали на вопросы и выполняли задания, требующие обоснования выбора.

Уровень выше среднего (до 35 баллов) продемонстрировал лишь 1 ребенок 6-7 лет: его знания достаточные и, в определенной мере, структурированные. Он смог охарактеризовать главные достопримечательности Москвы, владеет некоторыми фактами из истории, знает отдельные политико-управленческие и административные особенности столицы, дает аргументированные, хотя и не всегда верные ответы.

Таким образом, мы пришли к выводу, что необходима специально организованная и целенаправленная работа по ознакомлению детей старшего дошкольного возраста с особенностями Москвы, как столицей России.

Список литературы

1 Березина, Ю. Ю. Формирование познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста [Текст]: дисс. … на соиск. учен. степени. канд. пед. наук: 16.12.14, 13.00.02 / Березина Юлия Юрьевна; [Место защиты: Московский городской педагогический университет]. – Москва, 2014. – 174.

2 Детство [Текст]: примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования/Т. И. Бабаева, А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцева. – Санкт-Петербург: Детство-пресс, 2015. – 352 с.

3 Казакова, А. Г. Непреходящее значение идей А. С. Макаренко и В. А. Сухомлинского о патриотическом воспитании [Текст] / А. Г. Казакова, М. С. Новашина // Вестник МГУКИ. – 2016. – №4. – С. 131–138.

4 Ушинский К. Д. О воспитании [Текст]: для педагогов, родителей и студентов педвузов / Сост. Н. М. Матвеева. – Москва: Школьная Пресса, 2003. – 192 с.

5 Козлова С. А. Теория и методика ознакомления дошкольников с социальной действительностью [Текст]: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. – 160 с.

6 Коломийченко, Л. В. Социальное воспитание детей в культурологической парадигме образования [Текст]/ Л. В. Коломийченко. – Пермь: Перм. гос. пед. ун-т., 2007. – 154 с.

7 Лернер, И. Я. Качества знаний учащихся. Какими они должны быть? [Текст]/ И. Я. Лернер. – М.: Знание, 1978. – 48с.

8 От рождения до школы [Текст]: инновационная программа дошкольного образования/ Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. – Москва: Мозаика-Синтез, 2019. – 336 с.Федеральный образовательный стандарт дошкольного образования. [Электронный ресурс] // Министерство образования и науки. – Режим доступа: file:///C:/Users/arina/Downloads/fgos_ru_doshk.pdf.pdf (дата обращения: 25.05.2019).

Colloquium-journal №9(61), 2020

Część 5

(Warszawa, Polska)

ISSN 2520-6990

ISSN 2520-2480

Czasopismo jest zarejestrowany i wydany w Polsce. Czasopismo publikuje artykuły ze wszystkich dziedzin naukowych. Magazyn jest wydawany w języku angielskim, polskim i rosyjskim.
Częstotliwość: co tydzień

Wszystkie artykuły są recenzowane.
Bezpłatny dostęp do elektronicznej wersji magazynu.

Przesyłając artykuł do redakcji, autor potwierdza jego wyjątkowość i jest w pełni odpowiedzialny za wszelkie konsekwencje naruszenia praw autorskich.

Opinia redakcyjna może nie pokrywać się z opinią autorów materiałów.
Przed ponownym wydrukowaniem wymagany jest link do czasopisma.
Materiały są publikowane w oryginalnym wydaniu.

Czasopismo jest publikowane i indeksowane na portalu eLIBRARY.RU,
Umowa z RSCI nr 118-03 / 2017 z dnia 14.03.2017.

Redaktor naczelny - **Paweł Nowak, Ewa Kowalczyk**

«Colloquium-journal»
Wydrukowano w «Chocimska 24, 00-001 Warszawa, Poland»
Format 60 × 90/8. Nakład 500 egzemplarzy.

E-mail: info@colloquium-journal.org

http://www.colloquium-journal.org/